

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

PEDRO BATELA NETO

MELHORIAS NO ENSINO OU INOVAÇÕES CONSERVADORAS? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?

Belo Horizonte

2019

PEDRO BATELA NETO

MELHORIAS NO ENSINO OU INOVAÇÕES CONSERVADORAS? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE - do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva.

Belo Horizonte

2019

B328m
T Batela Neto, Pedro, 1979-
Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? o que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC? [manuscrito] / Pedro Batela Neto. - Belo Horizonte, 2019.
172 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Analise de Jesus da Silva.
Bibliografia: f. 122-135.
Apêndices: f. 136-172.

1. Educação -- Teses. 2. Educação básica -- Teses. 3. Ensino fundamental -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses. 5. Tecnologia educacional -- Teses. 6. Inovações educacionais -- Teses. 7. Contagem (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

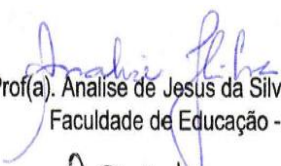
FOLHA DE APROVAÇÃO

Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?

PEDRO BATELA NETO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Analise de Jesus da Silva - Orientador
Faculdade de Educação - UFMG


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira
UFMG


Prof(a). Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes
PUC MINAS

Dedico esta Dissertação aos educandos da EJA, sujeitos com quem tenho aprendido tanto nos últimos tempos.

AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso acadêmico, foram muitas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço a todos e, especialmente, os sujeitos que destaco a seguir:

À minha mãe Irene, meu pai Luiz (*in memoriam*), minha tia Consolação, meus irmãos Fabiana e Luciano e ao meu sobrinho Matheus, pelo incentivo, apoio e amor incondicional.

À Rosi, meu amor, pelo carinho, amizade, paciência, compreensão e tantas outras demonstrações de sentimentos que, assim como à minha família e amigos, conviveu com a minha ausência durante muitos momentos para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço a todos vocês por terem feito do meu sonho o nosso sonho.

À minha orientadora, a educadora Analise de Jesus da Silva, pelos saberes partilhados, paciência, dedicação, o estímulo a construir novos saberes e a leveza com que conduziu as orientações para a escrita da Dissertação.

Aos discentes do PROMESTRE, especialmente os colegas da Linha de Pesquisa, Adriana, Franz, Gabriela, Galbênia, Marcos, Régis e Sérgio, pelo acolhimento, companheirismo, os momentos vividos e saberes partilhados e construídos juntos.

A todos os profissionais do PROMESTRE, sobretudo os educadores Analise de Jesus da Silva, Frederico Assis Cardoso, Heli Sabino de Oliveira, Natalino Neves da Silva, Walter Ernesto Ude Marques, Renata Pereira Lima Aspis e Maria Gorete Neto, com os quais cursei as disciplinas do programa e que, em alguma medida, colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos educadores Heli Sabino de Oliveira e Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes, por suas valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa durante o exame de qualificação e por participarem da banca de defesa desta Dissertação.

Ao Anderson, por auxiliar na submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, dando agilidade a tramitação do processo de solicitação de autorização para a realização do trabalho de campo.

À Guaraciaba Valquíria Conceição do Carmo, coordenadora da EJA em Contagem, por disponibilizar a escassa documentação sobre a História da EJA e dados diversos sobre essa modalidade de ensino no município para a pesquisa.

Ao educador Pedro Paulo Brandi Pereira Neto, diretor da Escola Municipal Novo Eldorado, pela anuência para o desenvolvimento do trabalho de campo nas dependências dessa instituição.

Aos educadores da Escola Municipal Novo Eldorado que se colocaram a disposição para ajudar e, por alguns momentos, interromperam suas práticas pedagógicas para que eu pudesse explicar aos educandos os objetivos da pesquisa, convidá-los para participar como sujeitos desta empreitada e aplicar o questionário.

Enfim, a todos os educandos e educandas que frequentam a modalidade de EJA na Escola Municipal Novo Eldorado, principalmente os 56 discentes que participaram voluntariamente da pesquisa. Sem a participação desses sujeitos a realização deste trabalho não seria possível.

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la (FREIRE, 1992, p . 133).

RESUMO

Embora a União, estados e municípios venham desenvolvendo ações de fomento aos usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica, estudos recentes demonstram que essa não é uma prática difundida e sistematizada nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, foram investigadas as relações de educandos populares de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, que frequentam os anos finais do ensino fundamental na EJA em uma escola da rede municipal de educação de Contagem, com as TDIC dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem. As bases teóricas que sustentam este trabalho alinham-se às premissas de que: 1) à EJA é um direito que deve ser garantido e oportunizado a todo cidadão que teve seu acesso à educação negado em outros tempos da vida; 2) essa modalidade de ensino deve incorporar e utilizar as TDIC de forma revolucionária e libertadora; 3) as atividades escolares mediadas por TDIC devem ser dialógicas; 4) os usos de TDIC não são neutros. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário junto aos educandos. Os dados obtidos foram analisados por procedimentos metodológicos qualitativos. Os resultados apontam que as TDIC, mesmo que de forma limitada, estão presentes no cotidiano dos educandos da EJA e que seus usos ocorrem para diferentes fins, mas, sobretudo, de entretenimento. Por outro lado, foi possível constatar também que os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino têm a percepção de que tais usos nas práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de diferentes conhecimentos, inclusive escolares. Em consonância com as conclusões da pesquisa, foi concebido o produto pedagógico educacional: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social, um Curso de Formação Continuada para os educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gerações, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Although the Union, states and municipalities have been developing actions to foster the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in basic education, recent studies show that this is not a widespread and systematized practice in Brazilian public schools, especially in the modality of Youth and Adult Education (YAE). In this context, it was investigated the relationships of popular learners of different generations, adolescents, young people and adults, who attend the YAE elementary school in a school of the municipal network of Contagem education, with the DICT inside and outside the school environment and their possible impacts on teaching and learning processes. The theoretical bases that support this work are aligned with the premises that: 1) YAE is a right that must be guaranteed and given to every citizen who has had access to education denied in other times of life; 2) this modality of education must incorporate and use the TDIC in a revolutionary and liberating way; 3) the school activities mediated by DICT must be dialogical; 4) the uses of DICT are not neutral. For the development of the research, it was carried out a bibliographic review on the subject, semi-structured interview and application of questionnaire with the students. The data obtained was analysed by qualitative methodological procedures. The results indicate that the DICT, even in a limited way, are present in the daily life of the students of the YAE and that their uses occur for different purposes, mainly entertainment. On the other hand, it was possible to verify that the subjects that attend this modality of education have the perception that such uses in the pedagogical practices can contribute to the construction of different knowledge, including school. In line with the research findings, the educational product was designed: "The Machines" in favour of a Social Quality Education, a Continuing Education Course for YAE educators on the didactic potential of the uses of DICT in pedagogical practices.

KEYWORDS: Basic Education, Elementary School, Youth and Adult Education, Generations, Digital Information and Communication Technologies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Grade curricular do Projeto Correção do Fluxo Escolar aprovada pelo CMEC, 31/08/1988.	78
Figura 2: Proposta curricular para EJA – 2009.....	81
Figura 3: Gráfico sobre os educandos que moram próximos à escola	85
Figura 4: Gráfico sobre o sexo dos educandos.....	86
Figura 5: Gráfico sobre os educandos da pesquisa categorizados por geração.	87
Figura 6: Gráfico sobre os educandos que já pararam de estudar.....	88
Figura 7: Gráfico sobre a raça/cor dos educandos.....	89
Figura 8: Gráfico sobre o número de educandos que já interromperam seus estudos.....	90
Figura 9: Gráfico sobre os educandos que já exerceram alguma atividade remunerada.....	91
Figura 10: Gráfico sobre os educandos que já trabalharam com carteira assinada.	91
Figura 11: Gráfico sobre os educandos que trabalham atualmente.....	92
Figura 12: Gráfico sobre os educandos que trabalham atualmente com carteira assinada.....	93
Figura 13: Gráfico sobre a remuneração recebida pelos educandos trabalhadores.....	94
Figura 14: Gráfico sobre os níveis de domínios dos usos de TDIC dos educandos.....	94
Figura 15: Gráfico sobre os educandos que já fizeram curso de informática.....	95
Figura 16: Gráfico sobre os educandos que têm acesso à internet em casa.....	98
Figura 17: Gráfico sobre os educadores que permitem usos de TDIC pelos educandos durante as aulas.....	99
Figura 18: Gráfico sobre os educandos que têm acesso à internet na escola.....	100
Figura 19: Gráfico sobre a frequência de usos de TDIC pelos educandos para fins não educacionais.....	101
Figura 20: Gráfico sobre a frequência de usos de TDIC pelos educandos para fins educacionais.....	101
Figura 21: Gráfico sobre os educandos que acreditam que as TDIC podem contribuir para sua aprendizagem.....	103
Figura 22: Gráfico sobre os educandos que acreditam que aulas mediadas por TDIC podem ser mais interessantes.....	104
Figura 23: Gráfico sobre os educandos que consideram os usos de TDIC importantes nas suas vidas.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de desenvolvimento do percurso metodológico.....	27
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais TDIC utilizadas pelos educandos no cotidiano.	97
Tabela 2: Principais TDIC utilizadas pelos educandos na escola.....	99
Tabela 3: Finalidades dos usos de TDIC pelos educandos na escola.....	102
Tabela 4: Finalidades dos usos de TDIC dos educandos no cotidiano.....	102

LISTA DE SIGLAS

AlfaSol	Alfabetização Solidária
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIE	Comitê Assessor de Informática na Educação
CAPRE	Comissão Coordenadora de Atividades de Processamento Eletrônico
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEIE	Comissão Especial de Informática na Educação
CENIFOR	Centro de Informática Educativa
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CESU	Centro de Ensino Supletivo
CGU	Controladoria Geral da União
CIEDs	Centros de Informática na Educação
CIES	Centros de informática na Educação Superior
CIET	Centros de Informática na Educação Tecnológica
CMEC	Conselho Municipal de Educação de Contagem
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional Científico e Tecnológico
COEP-UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DIGIBRÁS	Empresa Digital Brasileira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPOMG	Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves
FaE – UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
GT	Grupo de Trabalho

GTUCA	Grupo de Trabalho Um Computador por Aluno
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
II PND	II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NIED/UNICAMP	Núcleo de Informática na Educação da UNICAMP
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional nos Estados
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIE	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica
PLANINFE	Plano de Ação Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional de Informática
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Contagem
SEDUC	Secretaria de Educação de Contagem
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEI	Secretaria Especial de Informática
SER	Superintendência Regional de Ensino
Sind-UTE- MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICEB	Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Básico
TVE-BRASIL	Televisão Educativa do Brasil
UCA	Um Computador por Aluno
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 JUSTIFICATIVA	21
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	24
1.3 OBJETIVOS	25
1.3.1 Objetivo geral	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO	26
1.4.1 Desenvolvimento do estudo.....	27
1.4.2 Caracterização do lócus da pesquisa	28
1.4.3 População em estudo; categorias sociais: adolescentes, jovens e adultos.....	28
1.4.4 Instrumentos utilizados para obtenção de dados	31
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E DE SEUS SUJEITOS	34
2.2 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE PROJETOS DE GOVERNO A MOVIMENTOS SOCIAIS ORGANIZADOS.....	35
2.2.1 Desfazendo ambiguidades	35
2.2.2 Os primeiros “educadores”	36
2.2.3 Atendimento educacional de adolescentes jovens e adultos durante o Império.....	37
2.2.4 Novos atores entram em cena: o atendimento educacional de adolescentes jovens e adultos durante as primeiras décadas do século XX.....	38
2.2.5 CEAA: a primeira campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos	40
2.2.6 Educação Popular	42
2.2.7 MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	46
2.2.8 Supletivo.....	48
2.2.9 A redemocratização e a emergência de novos movimentos sociais organizados.....	49
2.3 CONCEITO DE TECNOLOGIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC).....	54
2.4 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS DE DISSEMINAÇÃO DE USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	56

2.4.1 A Revolução Informacional	56
2.4.2 Antecedentes.....	57
2.4.5 Projeto EDUCOM: Educação por Computadores	58
2.4.6 PAIE: Plano de Ação Imediata em Informática na Educação	59
2.4.7 Projeto FORMAR.....	60
2.4.8 CIED: Centros de Informática na Educação.....	61
2.4.9 PRONINFE: Programa Nacional de Informática Educativa	62
2.4.10 PLANINFE: Plano de Ação Integrada	63
2.4.11 Do PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação - ao UCA - Programa Um Computador por Aluno	65
2.4.12 EJA e TDIC	70
2.5 HISTÓRIA DA EJA NA HISTÓRIA DE CONTAGEM: DA VISIBILIDADE DO OURO À INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS	71
3 ANÁLISE DOS DADOS	85
3.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS PRESENTES NA EJA DA ESCOLA PESQUISADA	85
3.2 SEXO DOS EDUCANDOS	86
3.3 CATEGORIZAÇÃO DOS EDUCANDOS POR GERAÇÃO	86
3.4 RAÇA/COR.....	88
3.5 TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS	89
3.6 RELAÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO SALARIAL	90
3.7 DOMÍNIOS E USOS DE TDIC	94
3.8 FREQUÊNCIA E FINS DOS USOS DE TDIC.....	100
3.9 SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	105
3.10 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	106
3.11 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS	107
3.11.1 1ª Categoria. A EJA como um espaço polissêmico com grande potencial para promover a integração e a emancipação dos sujeitos	107
3.11.2 2ª Categoria. Os usos que educandos da EJA dizem fazer de TDIC.....	110
3.11.3 3ª Categoria. Limites e possibilidades: o que dizem os educandos sobre os usos de TDIC como mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem	113
4 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

APÊNDICE I – RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL	136
APÊNDICE II - TERMO DE COMPROMISSO	155
APÊNDICE III - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL NOVO ELDORADO	156
APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS EDUCANDOS COM 18 ANOS OU MAIS	158
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS RESPONSÁVEIS DOS EDUCANDOS COM MENOS DE 18 ANOS	160
APÊNDICE VI - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	163
APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DA EJA	166
APÊNDICE VIII - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS EDUCANDOS DA EJA	172

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, intitulada “**Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações inseridas no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?**”, foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não contei com financiamento e nem com liberação para formação profissional¹.

Abro este capítulo de introdução expondo o interesse em pesquisar os usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, justifico, descrevo o problema, os objetivos e as etapas do percurso metodológico e a concepção de adolescentes, jovens e adultos adotada nesta Dissertação.

A opção por este tema deve-se a questões suscitadas durante a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 46). Logo, iniciarei a Dissertação fazendo uma breve retrospectiva desse percurso, dando relevo especial às minhas relações com o atendimento educacional voltado para adolescentes, jovens e adultos e as TDIC, bem como evidenciando onde e quando ocorreu a interseção entre duas áreas pouco analisadas em conjunto.

O meu primeiro contato com o atendimento educacional desses sujeitos foi no decorrer da graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Em 2007, durante o levantamento de fontes para escrever um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre uma greve deflagrada por trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte/MG, ocorrida no ano de 1979, conheci a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves² (EPOMG). Essa escola é destinada à educação de operários dessa categoria, mas também frequentada por comerciários e educandos inseridos em outros contextos. Foi na

¹ Na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais as licenças remuneradas para estudo estão suspensas e na Rede Municipal de Educação de Contagem, embora exista uma resolução que garanta esse direito aos servidores efetivos, minhas quatro solicitações foram negadas. Para os gestores públicos os recursos destinados a formação de educadores são vistos como gastos, não como investimentos em prol da melhoria da qualidade da educação.

² A EPOMG está localizada na Rua Ouro Preto, nº 294, no Bairro Barro Preto, próximo ao centro de Belo Horizonte. Ela foi fundada no dia 03 de abril de 1999 por trabalhadores da construção civil, educandos secundaristas, universitários e por representantes do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil. O nome da escola é uma homenagem ao operário Orocílio Martins Gonçalves, que foi assassinado pela Polícia Militar durante a greve supracitada (BATELA NETO, 2007).

EPOMG que meu caminho se cruzou com a Educação Popular. Primeiro como pesquisador, uma vez que existiam trabalhadores que participaram da greve no coletivo da escola, alguns atuando como apoiadores e outros como educandos e, após a conclusão da Monografia³, como educador de História.

Permaneci na EPOMG por sete anos, entre 2008 e 2014, e, nesse período, participei de formações e atividades diversas sobre Educação Popular. Além disso, conheci *in loco* as nuances de uma sala de aula enquanto educador de adolescentes, jovens e adultos, bem como a dura realidade de diferentes trabalhadores-educandos que tiveram o direito à educação negado em outros tempos da vida. Em consonância com o pensamento freiriano de que [...] “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 79), tenho plena convicção de que trabalhar na EPOMG, pela sua singularidade⁴, contribuiu de forma significativa para a minha formação humana e profissional.

Concomitantemente à EPOMG, atuei na Rede Municipal de Educação de Contagem (RMEC) como educador contratado para trabalhar a disciplina História com crianças e adolescentes, e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), na mesma função. Nesse ínterim, participei também de concursos públicos para área educacional. Em 2014 e 2015 fui nomeado, respectivamente, na RMEC e na SEE-MG para o cargo de educador efetivo de História.

No final de 2014, no entanto, saí da EPOMG, mas não abandonei a luta e a militância pela garantia do direito à educação pública e de Qualidade Social⁵ para todos e todas, e, em especial, para a população adolescentes, jovem e adulta. Em 2015 comecei a lecionar na EJA na RMEC, na Escola Municipal Novo Eldorado⁶, com educandos do segundo segmento⁷.

³ A Revolta dos Pedreiros: a construção da cidadania (BATELA NETO, 2007).

⁴ A concepção pedagógica da EPOMG é de que uma educação que se julga emancipatória e revolucionária deve acontecer de forma coletiva. Desde a limpeza até o planejamento pedagógico, as atividades escolares contavam com a participação de educandos e educadores. Era prática comum a convocação de assembleias para a deliberação de temas diversos.

⁵ (CARTA DE SÃO PAULO, 2002).

⁶ Para manter em sigilo a localização da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, resolvi chamá-la de Escola Municipal Novo Eldorado, nome de um bairro circunscrito às suas dependências. Dentre os diversos bairros de Contagem, a escolha foi motivada pela percepção de que ela pode ser o Novo Eldorado Educacional real para os educandos da EJA, contribuindo para a formação humana, reluzindo em suas relações sociais e tornando visível os, até então, invisibilizados pela sociedade.

⁷ No Município de Contagem à EJA é dividida em dois segmentos. O primeiro é voltado para aos anos iniciais do ensino fundamental, nos quais são destacados o letramento, numeramento e alfabetização. Já o segundo segmento é pautado nos anos finais do ensino fundamental. CONTAGEM. Educação de Jovens e Adultos - EJA - Industrial. Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/?guia=632209>>. Acesso em: 12 set. 2018.

Desde então venho buscando implementar alguns projetos que, em minha avaliação, foram bem-sucedidos na EPOMG.

Nesse mesmo ano, no intuito de agregar novos conhecimentos à minha prática pedagógica, tendo em vista a advertência de FREIRE (1997) de que o professor “que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1997, p. 56), iniciei uma especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Básico (TICEB), na modalidade de Educação a Distância, com carga horária de 400 horas, ofertada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esse curso destinava-se a educadores que, assim como eu, atuavam na educação básica. Seu principal objetivo era auxiliá-los no desenvolvimento de competências para a utilização de TDIC em atividades educativas, isto é, possibilitá-los compreender o funcionamento das tecnologias e as problemáticas do seu uso na perspectiva do seu trabalho, o que envolve planejamento, trabalho em equipe, formas metodológicas e estratégias didáticas (ARAVENA, 2013).

A realização da especialização proporcionou-me uma melhor compreensão sobre os usos de TDIC nas práticas pedagógicas e suas possíveis aplicações e implicações no ambiente escolar. Como TCC, foi sugerido pelo meu orientador à elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica⁸ (PIPE) para ser implementado na Escola Municipal Novo Eldorado. Por motivos diversos não coloquei o PIPE em prática, mas o contato com a temática dos usos de TDIC, contudo, influenciou a minha decisão de aprofundamento nos estudos acerca das relações dos educandos da EJA com as TDIC, o que culminou na escrita da presente Dissertação.

1.1 JUSTIFICATIVA

Na sociedade contemporânea, as TDIC estão presentes em grande parte das atividades governamentais, empresariais e, inclusive, nas práticas cotidianas. Os seus usos têm promovido constantes transformações na forma como os indivíduos comunicam-se e interagem com o outro e com o mundo, alterando de maneira significativa as relações sociais,

⁸ Propus a criação de um blog para a realização de enquetes sobre temas cotidianos apresentados pelos educandos. Após essa etapa, os resultados seriam tabulados e analisados quantitativamente e qualitativamente durante as aulas.

o acesso às informações e aos conhecimentos e saberes em geral, o que nos permite afirmar que a sociedade está em rede.

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas [...]. Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (CASTELLS, 1999, p. 566).

O desenvolvimento tecnológico visto nas últimas décadas, no entanto, não se traduziu em universalização de oportunidades de acessos e usos para todos, sobretudo em países como o nosso, em que grande parte da população não é escolarizada⁹ e tem poder aquisitivo baixo¹⁰, devido à desigual distribuição de renda¹¹. De acordo com o relatório produzido pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), “Dividendos Digitais”, mais de 60% da população mundial, ou seja, 4,2 bilhões de pessoas, estão fora das redes. Só no Brasil existem, aproximadamente, 100 milhões de sujeitos vivendo nessa condição (BIRD, 2016) e outros milhares participando de forma precária e limitada do universo digital. Atualmente,

a exclusão digital impede a redução das desigualdades, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a plataforma digital. Sendo praticadas e divulgadas pela internet. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância (SILVEIRA, 2001, p. 18).

É em face do paradoxo entre os usos de TDIC e a exclusão digital que a escola vem sendo interrogada e pressionada por seus sujeitos a repensar suas *práxis* pedagógicas, com vistas à incorporação dessas tecnologias como uma estratégia de aproximar as atividades escolares das realidades dos educandos, bem como de transformar o papel social da escola, que já foi acusada de conservadora e de ser um instrumento de controle a serviço da classe dominante (BOURDIEU, 1988).

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta

⁹ Em números absolutos, existiam 11,5 milhões de pessoas não escolarizadas no Brasil em 2016 (BRASIL, 2017).

¹⁰ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, essas são as principais causas da exclusão digital no Brasil (BRASIL, 2017).

¹¹ No Brasil, 10% da população mais rica concentram quase a metade renda (BRASIL, 2017).

a novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas (BRASIL, 1998, p.138).

Na última Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA BRASIL + 6, realizada em Brasília, Distrito Federal, de 25 a 27 de abril, em 2016, agentes governamentais e organizações da sociedade civil organizada reconheceram a necessidade e a importância da utilização de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e reafirmaram o compromisso de formular e desenvolver projetos que visem garantir o acesso dos educandos às tecnologias.

Na contemporaneidade, não se pode descartar os ambientes virtuais multimídias, nem o papel das tecnologias de informação e comunicação como recursos pedagógicos para a ação do professor, pelo que possibilitam de desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser colocados a serviço da humanização e da educação dos sujeitos (BRASIL, 2016a).

É preciso estabelecer diálogos entre os saberes acumulados nas vivências de adolescentes, jovens e adultos e os conhecimentos científicos e sociais, propiciando o acesso e a garantia do direito ao conhecimento, a ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultura universal (ARROYO, 2005). A escola está diante do desafio de oportunizar situações de aprendizagens mediadas por linguagens e ferramentas diferenciadas, sejam elas com um grau elevado de complexidade ou não, de caráter técnico ou artesanal, de uso simples ou complexo, manuais ou eletrônicas (BRASIL, 2016a).

Nesse panorama, torna-se relevante a análise das relações dos educandos de diferentes gerações com as TDIC - a saber: adolescentes, jovens e adultos - inseridos no contexto da EJA e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

Espero, portanto, que esta pesquisa contribua para ampliar o conhecimento e a compreensão dessas relações e forneça subsídios pedagógicos para a sistematização de usos de TDIC nas atividades escolares desenvolvidas junto aos educandos da EJA, bem como auxilie na formulação de políticas públicas de inclusão de tecnologias nas escolas públicas e na criação de Cursos de Formação Continuada para os educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Após essas breves considerações sobre o contexto histórico e a relevância desse estudo, passo a discorrer sobre o surgimento do problema da pesquisa e as questões/indagações que nortearam o seu desenvolvimento.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

O processo de pesquisa, independente da sua natureza, inicia-se a partir da existência de uma inquietação, um desafio ou um incômodo, ou seja, um problema. No campo das ciências sociais, um problema é algo que a pesquisa científica não foi capaz de desvendar ou busca analisar sob outra perspectiva (PAVIANI, 2005, p. 207).

A inquietação que influenciou a formulação do presente problema de pesquisa manifestou-se durante a realização da especialização em TICEB. Segundo Paviani (2005, p. 207), o problema científico surge da descoberta de que nosso conhecimento não é suficiente para descrever e explicar certas situações. “Ele é delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”.

Ao voltar o olhar para os usos de TDIC dos educandos da EJA, percebi que grande parte dos sujeitos portava e utilizava aparelhos digitais nas dependências da escola, mesmo em locais e momentos em que eles eram proibidos. É provável que os educandos que não apresentaram esse perfil também fizessem usos de tecnologias, uma vez que, atualmente, atividades cotidianas diversas, como, por exemplo, sacar dinheiro no caixa eletrônico ou pagar uma conta no supermercado através do cartão são mediadas por TDIC.

A partir dessas constatações, realizei uma revisão da bibliografia acadêmica sobre as relações dos educandos da EJA com as TDIC. De acordo com critérios preestabelecidos, foram selecionados e analisados artigos, dissertações e teses produzidas em diversas universidades do país. É consenso entre estes pesquisadores que os usos de TDIC podem contribuir nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a emancipação dos sujeitos da EJA, mas que, apesar disso, esse campo educacional configura-se como um universo inexplorado (CRUZ, 2008; GONTIJO, 2008; PEREIRA, 2011; BRITO, 2012; SILVA, 2014). Joaquim e Pesce (2016) ressaltam que são poucos os pesquisadores que se dedicam a investigar tais relações, principalmente na perspectiva proposta nesta pesquisa.

[...] não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais para refletir sobre sua temática no contexto específico da educação de pessoas jovens e adultos, da mesma forma como não é prioridade dos pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos a investigação sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das TDIC e da inclusão digital, nesta modalidade escolar (JOAQUIM; PESCE, 2016, p. 87-88).

Diante dessas questões suscitadas, emergiram as seguintes indagações: Os educandos da EJA têm acesso às TDIC? Quais são os usos que os educandos das diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, inseridas no contexto da EJA, fazem de TDIC dentro e fora do ambiente escolar? Em que medida tais usos podem contribuir nos processos de ensino e aprendizagem? A escola e os educadores incentivam e estão preparados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC? Até que pontos os usos e domínios de TDIC estão relacionados a fatores geracionais ou às condições socioeconômicas?

Foi para lançar luz sobre esses questionamentos que analisei as relações dos educandos da EJA com as TDIC.

1.3 OBJETIVOS

Identificar um determinado fenômeno é comprovar sua existência. A ação de constatar é um procedimento que determina uma situação concreta. A constatação dos usos que os educandos da EJA de diferentes gerações fazem das TDIC pode me levar ao conhecimento das causas desse fenômeno apontado por eles. Assim, buscando identificar os usos, suas causas e os efeitos reproduzidos por estes usos, construí os objetivos que se seguem.

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os usos que os educandos de diferentes gerações no contexto da EJA fazem de TDIC dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos).
- Identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos).
- Avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC.

→ Organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização de uma pesquisa é um processo sistêmico que busca produzir novos conhecimentos ou até mesmo confirmar ou refutar determinadas teorias. De acordo com (REY, 2014, p.16-17), teorias são sistemas de conceitos, representações e caminhos, que, relacionados entre si, transformam-se em vias de inteligibilidade sobre a questão central em estudo. São sistemas vivos, recursos subjetivos utilizados para produzir inteligibilidade sobre o mundo. Esse processo, contudo, é constituído de várias etapas que vão desde a formulação de uma questão problema, à revisão bibliográfica, ao trabalho de campo, à sistematização e análise dos dados.

Em consonância com os princípios da pesquisa científica, que exigem escolhas metodológicas, optei por realizar uma investigação qualitativa, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta (REY, 2014). Mesmo os dados quantitativos receberam tratamento qualitativo. A diferença entre esses tipos de pesquisa está nos seus objetivos. “Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística aprendem dos fenômenos apenas a região “visível”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível [...] em equações [...]” (MINAYO, 2001, p. 22). Pesquisas qualitativas e quantitativas, no entanto, não se opõem, pelo contrário, se complementam, visto que seus campos de atuação interagem, desfazendo qualquer tipo de dicotomia.

A opção de adotar esse modelo teórico foi determinada pelo *locus* da pesquisa, uma escola municipal de Contagem/MG, e também pelo desejo de compreender o significado que educandos no contexto da EJA atribuem aos usos de TDIC.

Por estar diretamente relacionado com seres humanos, antes de iniciar o trabalho de campo submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG). Após a sua aprovação, enviei uma carta de anuência detalhando os objetivos e o percurso metodológico que seria empregado à direção da Escola Municipal Novo Eldorado da RMEC solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa, que consentiu em sua realização com a participação dos educandos nas dependências dessa instituição.

1.4.1 Desenvolvimento do estudo

Para o desenvolvimento da presente pesquisa realizei a sequência de cinco etapas descritas no quadro a seguir:

Quadro 1: Etapas de desenvolvimento do percurso metodológico.

Etapa	Descrição	Questões/Avaliações
1º	Revisão bibliográfica	(1) Levantamento bibliográfico de produções científicas sobre o tema em estudo.
2º	Elaboração e aplicação de um questionário estruturado para a população em estudo, educandos da EJA, no qual o roteiro de perguntas foi capaz de fornecer dados pertinentes ao estudo.	(1) aspectos referentes à EJA; (2) aspectos socioeconômicos; (3) população pertencente às gerações; (4) autoavaliação de domínio sobre os usos de TDIC; (5) usos pedagógicos de TDIC; (6) usos de TDIC extraclasse; (7) equipamentos e ambientes utilizados para o acesso às TDIC.
3º	Registro dos recursos didáticos disponíveis na escola, por meio do qual foi analisado se a instituição dispõe de ambientes propícios para os usos de TDIC.	(1) quantidade e grau de conservação dos equipamentos tecnológicos; (2) disponibilidade de equipamentos para usos dos educandos e educadores; (3) estrutura da sala de informática; (4) acesso à internet; (5) programas/software/pacote <i>Office</i> disponíveis para usos.
4º	Realização de uma entrevista semiestruturada com seis discentes da EJA, em que foi proporcionada aos mesmos a oportunidade de expor, de forma livre, vários aspectos da EJA e dos usos de TDIC.	(1) concepção de EJA; (2) importância da EJA na sua vida; (3) acesso às TDIC; (4) quais tecnologias têm acesso; (5) importância das TDIC na sua vida; (6) usos de TDIC no cotidiano; (7) usos de TDIC na escola; (8) Se as TDIC auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem.
5º	Análise dos dados obtidos em todas as etapas da pesquisa.	(1) tabulação dos dados e formulação de tabelas e gráficos com auxílio do programa <i>Excel (Office da Microsoft)</i> ; (2) transcrição e categorização das entrevistas; (3) análise e discussão dos dados.

Fonte: desenvolvido pelo autor da pesquisa.

1.4.2 Caracterização do lócus da pesquisa

A Escola Municipal Novo Eldorado foi criada no ano de 1987, e está localizada no bairro Eldorado, Município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Essa instituição oferta ensino fundamental para crianças e adolescentes e, na modalidade de EJA, para adolescentes, jovens e adultos. Em seus três turnos diários de funcionamento são atendidos 846 educandos, sendo 149 da EJA (BRASIL, 2017).

A escolha dessa escola para o desenvolvimento da pesquisa não aconteceu de forma aleatória, mas por ela dispor de diferentes TDIC para usos dos educandos e educadores da EJA, requisito imprescindível para a consecução dos objetivos aqui propostos. De acordo com o Censo Escolar de 2017, as dependências da Escola Municipal Novo Eldorado estão equipadas com diferentes TDIC, como, por exemplo, data show, notebook e 23 computadores com acesso à internet banda larga para usos dos educandos. Contraditoriamente, no mesmo Censo, consta que essa instituição não conta com laboratório de informática (BRASIL, 2017).

1.4.3 População em estudo; categorias sociais: adolescentes, jovens e adultos

Historicamente, os sujeitos têm sido identificados e classificados em termos de ciclos de idade. Embora prevaleça uma divisão com base material biológica, ela não pode ser reduzida a um período da vida. Os sujeitos nascem em uma situação de geração, ou seja, em uma mesma época e lugar comum, sob semelhantes influências políticas, culturais, tecnológicas, econômicas e sociais. Esta situação não resulta diretamente, contudo, em uma consciência¹² de pertencimento a uma determinada geração. Para que ela se torne realidade, é necessário mais do que o conjunto de fatores elencados.

Enquanto a mera “situação” comum em uma geração é uma significação apenas potencial, uma geração enquanto uma realidade é constituída quando contemporâneos similarmente “situados” participam de um destino comum de ideias e conceitos de algum modo vinculados ao seu desdobramento (MANNHEIM, 1982. p. 89).

Dentro das próprias gerações, segundo Mannheim (1982), podem existir várias unidades de gerações, ou seja, subgrupos que, além dos itens referidos acima, compartilham

¹² Da mesma forma que a situação de classe desenvolvida por Karl Marx não resulta, por si só, em uma consciência de classe e não é suficiente para constituir a classe social enquanto realidade histórica, para Mannheim, estar em uma situação de geração não significa, necessariamente, pertencer a ela (MANNHEIM, 1982).

também dos mesmos princípios estruturantes de consciência, representações e crenças. Os sujeitos que vivenciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto os grupos, que criam o material de suas experiências comuns, constituem unidades de geração separadas (MANNHEIM, 1982).

Finalmente, o referido autor salienta que determinados impulsos particulares a uma geração podem atrair membros individuais de diferentes grupos etários, ou seja, nem todos os sujeitos vivenciam as mesmas experiências de seus pares de idade. Para alguns, certos tempos são negados. O tempo da escola ou do lazer pode ser também o tempo do trabalho (ARROYO, 2004) ou, ainda, o tempo do trabalho pode ocupar o lugar do tempo do brincar e o tempo da escola, impondo ao sujeito, na situação de infância, a vivência de experiências da vida adulta.

Por essas razões, foi um desafio elaborar uma definição de adolescentes, jovens e adultos norteada por uma concepção que levasse em consideração o momento de desenvolvimento humano desses sujeitos. O principal cuidado observado foi estabelecer uma faixa etária que contemplasse cada um dos tempos da vida, sem, contudo, cair no determinismo biólogo.

Nesse sentido, tendo em vista o crescente número de educandos entre 15 e 17 anos¹³ matriculados na EJA do Município de Contagem e na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, dentre outras questões de ordem política, econômica e social¹⁴ relacionadas aos sujeitos, optei, ao considerar este fenômeno, por dividir a juventude¹⁵ em duas categorias de análise e conservar o conceito de adulto.

Tal divisão demonstra a minha preocupação em preservar as especificidades de cada grupo etário, buscando, assim, evitar a diluição deste fenômeno dentro da categoria (juventude), contribuindo para a melhor compreensão e a identificação de algumas de suas nuances e de aspectos diversos de seus sujeitos.

Reconheço que, independente dos critérios adotados, devido ao seu caráter homogeneizante, toda classificação geracional é arbitrária, mas, para os fins desta pesquisa, dividi os sujeitos em três gerações e fixei limites etários estritos e de fácil identificação, como, por exemplo, os que são expressos em leis.

¹³ É significativo o número de sujeitos entre 15 e 17 anos que tem chegado à EJA transferidos do ensino proposto para crianças e adolescentes. Do total de educandos dessa modalidade de ensino em Contagem, 45,7% estão nessa faixa etária (CONTAGEM, 2015, p. 7-8).

¹⁴ Cadernos da EJA (CONTAGEM, 2015).

¹⁵ De acordo com a ONU, a juventude vai dos 15 aos 24 anos. O governo brasileiro utiliza um corte etário ampliado para o desenvolvimento de políticas públicas para esses sujeitos, dos 15 aos 29 anos (SOUZA, 2016, p. 2).

Portanto, trato como adolescentes os sujeitos compreendidos na faixa etária dos 15 aos 17 anos, como jovens os que estão entre os 18 e 29 anos e como adultos os sujeitos entre os 30 e os 59 anos. Ciente da complexidade e das possíveis implicações desta opção, espero que o modelo de categorização adotado contribua para a consecução dos objetivos propostos e, conseqüentemente, para produzir novos conhecimentos sobre os sujeitos da EJA e suas relações com as TDIC no ambiente escolar e no cotidiano.

Participaram da pesquisa 56 educandos dos anos finais do ensino fundamental na modalidade de ensino de EJA que aceitaram as condições e assinaram os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no caso de educandos com idades inferiores a 18 anos, além do TCLE preenchido pelos responsáveis, foi solicitado aos sujeitos que preenchessem e entregassem também o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) dando a sua anuência. Destaco que no TCLE e no TALE constaram os únicos riscos que consegui identificar, quais sejam, a possibilidade dos participantes se sentirem receosos de algum constrangimento durante o preenchimento do questionário e a realização da entrevista individual, devido à gravação de áudio.

a) PERFIL DOS EDUCANDOS

Historicamente, à EJA é frequentada por educandos-trabalhadores, muitos vivendo na informalidade ou em busca de emprego. São sujeitos, na sua quase totalidade, negros, pertencentes às camadas populares e que, por motivos diversos, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e seu direito à educação negado em outros tempos da vida.

Por meio da análise dos dados e de observações realizadas durante os quatro anos que exerço a docência na Escola Municipal Novo Eldorado, constatei que os educandos que frequentam essa instituição e participaram do estudo compartilham desse perfil.

b) DEMAIS SUJEITOS DA ESCOLA

Além dos educandos, a escola possui um coletivo de 9 educadores¹⁶, um por disciplina e uma alfabetizadora. A idade dos docentes varia de 33 a 56 anos, sendo 5 do sexo feminino e

¹⁶ No final de 2018 o coletivo da Escola Municipal Novo Eldorado foi informado pela Secretaria de Educação de Contagem que no ano seguinte haveria fechamento de turma e, conseqüentemente, redução do número de educadores de 9 para 7 sujeitos. Os dois cargos que estavam vagos e ocupados por educadores contratados e/ou em flexibilização foram extintos. Em 2019, provavelmente, os educandos matriculados nessa instituição não terão aulas de Arte e Educação Física.

4 do sexo masculino. Do total de educadores, 1 trabalha em três turnos na docência, 5 em dois turnos e 3 em um turno. Além do magistério, 5 sujeitos afirmaram que exercem outras atividades remuneradas. A escola conta ainda com um coordenador, uma pedagoga, uma secretária, um disciplinário, um porteiro, uma bibliotecária, uma auxiliar de serviços escolares e uma cozinheira que trabalha para uma empresa terceirizada que presta serviços para a prefeitura de Contagem.

1.4.4 Instrumentos utilizados para obtenção de dados

Muitos autores consideram o momento da coleta de dados como um dos mais importantes da investigação, pois é nessa fase que o pesquisador obtém as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo. O processo de levantamento de dados para a realização da pesquisa ocorreu em duas etapas. Inicialmente, realizei uma revisão da bibliografia, no intuito de encontrar elementos consistentes para a fundamentação teórica. Na fase seguinte, fui a campo para obter informações que foram objeto de análise e interpretação.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem “espontaneamente”, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

No que tange à coleta de dados, foram utilizadas abordagens quantitativas e qualitativas, por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

a) QUESTIONÁRIO

Na aplicação deste instrumento, o investigador submete o sujeito da pesquisa a um rol de perguntas com a finalidade de conseguir informações sobre um determinado assunto, como por exemplo, características, conhecimentos, interesses, expectativas, comportamento, objetivando subsidiar uma discussão futura (GIL, 2008, p. 140).

Para a pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário para os educandos das cinco turmas da EJA da Escola Municipal Novo Eldorado. Compunham o questionário questões de múltipla escolha, de sim e não e um campo para especificar outros assuntos de forma dissertativa.

Para contemplar a diversidade de sujeitos inseridos nesse universo, levei em consideração a relação dos mesmos com as TDIC, bem como fatores dos múltiplos aspectos de sua realidade socioeconômica e cultural. O questionário foi aplicado nas dependências da instituição de ensino e, posteriormente, tabulado e analisado. Do total de, aproximadamente, 70¹⁷ educandos frequentes, 56 responderam ao questionário.

b) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é um instrumento de pesquisa que coloca o investigador e o sujeito da pesquisa frente a frente. Ela é a técnica mais utilizada nas ciências sociais para a obtenção de dados qualitativos, como por exemplo, os sentidos e os significados que os entrevistados atribuem a um determinado tema (GIL, 2008, p. 109).

Entre suas principais vantagens estão o seu alcance a diversas esferas da vida e a informações em profundidade acerca do comportamento humano. Sua flexibilidade possibilita também ao pesquisador elucidar aspectos que, por ventura, não tenham ficado evidentes; além de “captar o tom da voz e a ênfase nas respostas fornecidas pelo entrevistado” (GIL, 2008, p. 110).

Para realizar o levantamento dos dados para a pesquisa adotei a entrevista semiestruturada. Essa técnica é muito utilizada quando o investigador deseja delimitar o volume de informações, buscando conduzir o diálogo para o tema de seu interesse.

O investigador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 8).

Foram entrevistados dois educandos de cada geração presente na EJA, adolescentes, jovens e adultos, totalizando seis sujeitos. Convidei um discente do sexo feminino e outro do sexo masculino, um que se declarou negro e outro que se declarou branco, em cada uma das gerações. Para os critérios de escolha, levei em consideração também as formas de ingresso, abrangendo um educando que se transferiu de outra modalidade de ensino para a EJA e um

¹⁷ Considerei frequente todos os educandos que estiveram presentes nas aulas ao menos duas vezes por semana no mês anterior à pesquisa. Esses dados foram extraídos dos diários de classe das turmas da EJA da Escola Municipal Novo Eldorado.

educando que retomou seus estudos após uma interrupção. As entrevistas foram realizadas nas dependências da Escola Municipal Novo Eldorado.

Após essa etapa, as entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas objetivando proceder ao levantamento da contribuição que os usos de TDIC realizados por educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos) têm para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Para manter no anonimato os educandos que participaram da entrevista semiestruturada, substituí os seus nomes de registro civil pelos nomes mais recorrentes¹⁸ no município onde a pesquisa foi realizada. Ao fazer isso, mantive a relação do sexo, masculino e feminino, com o nome do discente.

Dessa forma, preservo suas identidades e, concomitantemente, homenageio tantos outros sujeitos populares, da EJA, enfim, sujeitos de Contagem/MG.

Os nomes escolhidos para substituir os dos sujeitos da pesquisa foram: José e Maria para os adultos, João e Ana para os jovens, Antônio e Fernanda para os adolescentes, considerando a incidência de aparição dos nomes na ordem decrescente.

Com a identificação nominal dos sujeitos concluo a introdução e passo para o próximo capítulo. Na primeira parte da revisão bibliográfica, caracterizo a EJA e traço um perfil dos seus sujeitos. Analiso também algumas iniciativas fomentadas pelo governo federal e por setores da sociedade civil organizada para escolarização de adolescentes, jovens e adultos. Sem a pretensão de esgotar o tema, busco refletir sobre alguns aspectos históricos e legais, além das principais transformações que ocorreram neste campo ao longo dos últimos cinco séculos, sobretudo no século XX.

¹⁸ No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, existem cerca de 200 milhões de habitantes com mais de 130 mil nomes diferentes (BRASIL, 2010).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EJA E DE SEUS SUJEITOS

No Brasil, a História da EJA é permeada por práticas educacionais diversas, ligadas tanto à aquisição quanto à construção de conhecimentos. Tais práticas desenvolvem-se de formas sistematizadas e espontâneas, nos espaços institucionalizados e fora deles, dentro ou fora da escola, ou seja, nas múltiplas relações sociais.

Para Arroyo (2005, p. 19) a “EJA é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Isso não impede, contudo, que se constate nessa área um terreno fértil e propício ao desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas, à participação de diferentes movimentos e atores sociais e uma arena política de luta por direitos.

É também “um campo político de formação e investigação e está comprometida com a educação das camadas populares e com a superação de qualquer forma de exclusão e discriminação” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005, p. 8).

Uma modalidade¹⁹ de educação construída mediante a constatação de que os sujeitos socioculturais – educandos e educandas, educadores e educadoras – envolvidos no processo trazem consigo um repertório de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas propostas político-pedagógicas (DA SILVA, 2009, p. 42-43).

Em síntese, um espaço intergeracional de tensões e aprendizagem, composto por diferentes ambientes e vivências, voltado para um contingente amplo e diversificado de sujeitos das camadas populares, que dever ser compreendido na diversidade e na multiplicidade de situações e diferentes formas de produção e da existência (BRASIL, 2016a, p. 72-73).

Quanto aos seus sujeitos, a EJA é composta por adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, de todas as raças/cores, mas, principalmente, negros. São sujeitos que sofrem preconceito e discriminação pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas também por sua origem étnica, por sua diversidade sexual e religiosa, e por carregar traços de sua origem popular (CAPUCHO, 2012, p. 35). Arroyo (2005, p.29) afirma que desde que a EJA surgiu os seus sujeitos são os mesmos: “pobres, desempregados, trabalhadores informais, negros,

¹⁹ O termo modalidade expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com características próprias (CURY, 2000, p. 26).

vivendo no limite da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, étnicos e culturais”.

São sujeitos que vivem em situação de exclusão, residindo, majoritariamente, na zona rural e nas periferias, nos aglomerados, vilas e favelas que estão espalhadas pelos grandes centros urbanos do país. Os sujeitos da EJA fazem parte dos coletivos que são invisibilizados por uma sociedade excludente, elitista e preconceituosa. São adolescentes, jovens e adultos, homens e mulheres que ocupam uma posição de subalternidade na sociedade brasileira (BRASIL, 2016a).

2.2 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE PROJETOS DE GOVERNO A MOVIMENTOS SOCIAIS ORGANIZADOS

2.2.1 Desfazendo ambiguidades

Inicialmente, para evitar qualquer tipo de ambiguidade ou de anacronismo, discorro sobre a opção de utilizar o termo atendimento educacional ao invés de Educação Popular para referir-me a alguns projetos e programas educacionais voltados para os sujeitos adolescentes, jovens e adultos que serão analisados neste capítulo e qual a concepção de EJA adotei na Dissertação.

Partindo da premissa de que toda educação que tem como destinatário o povo é popular, alguns pesquisadores caracterizam-na, independente do momento histórico e do seu caráter, de Educação Popular (BEISEGEL, 1974; PAIVA, 2003). Em outra perspectiva, ao utilizar o termo Popular estarei referindo-me a um conjunto de práticas educacionais elaboradas e realizadas para e com o povo, objetivando a sua emancipação. Para Freire a Educação Popular é aquela concebida através da:

[...] mobilização e a organização da comunidade para a assunção por ela da educação [...] através de escolas comunitárias, sem que isto deva significar um estímulo ao Estado para que não cumpra seus deveres, o de oferecer educação ao povo (FREIRE, 1992, p. 67-78).

Em a relação à EJA, considerando que a conquista do status de modalidade de ensino da educação básica é recente, tendo ocorrido somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), não tratarei como EJA as iniciativas educacionais anteriores a este marco temporal. Ressalto aqui que, mesmo antes do seu

reconhecimento legal, muitas práticas desenvolvidas por diferentes educadores e educandos foram realizadas na mesma perspectiva e concepção de Educação, a EJA como direito. Destaco também que, atualmente, nem todo atendimento educacional voltado para os sujeitos da EJA é EJA, considerada esta concepção num sentido ampliado.

A EJA é uma “categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, dentre as quais se destacam a reparadora, a equalizadora e a permanente ou qualificadora” (CURY, 2000, p 5-6). Uma modalidade de ensino construída com e para os sujeitos que, por motivos diversos, tiveram o direito²⁰ à educação negado em outros tempos da vida, quando, por exemplo, eram crianças e adolescentes, e que proporciona a convivência de diferentes gerações dentro de um mesmo ambiente, assim como ocorre na sociedade. Um direito do sujeito e um dever do Estado...

É nessa perspectiva e em consonância com a concepção de EJA cunhada por ARROYO (2005); SOARES; GIOVANETTI; GOMES (2005); DA SILVA (2009) e BRASIL (2016a) que me refiro a essa modalidade de ensino.

2.2.2 Os primeiros “educadores”

Alguns anos após os primeiros colonizadores portugueses invadirem o território que hoje chamamos de Brasil, desembarcou na região nordeste um grupo de jesuítas encarregado pela coroa portuguesa da missão de “ampliar a fé católica, catequizar os índios e disciplinar o clero” (FAUSTO, 1998, p. 47), e “difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã” (PAIVA, 2003, p. 66).

A atuação dos jesuítas no Brasil, entretanto, não se restringiu à imposição de sua cosmovisão, ela esteve relacionada a um contexto mais amplo de sujeição de indígenas e escravizados aos interesses econômicos portugueses, aos conhecimentos considerados “necessários ao funcionamento da economia colonial” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). O ensino destinado aos sujeitos adolescentes, jovens e adultos constituiu-se em uma tentativa de subjugar-los e transformá-los em “bons cristãos”, o que significava negar a própria existência e submeter-se aos preceitos impostos pelos europeus (FAUSTO, 1988, p. 49, PAIVA, 2003, p. 63).

Suas práticas pedagógicas não visavam à escolarização e à emancipação dos sujeitos, mas, antes, objetivavam garantir a sua obediência. A evangelização foi mais um dos artifícios

²⁰ A educação é um direito público subjetivo. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade (CURY, 2000, p. 23).

utilizados pelos colonizadores para tentar “domesticar” os indígenas e escravizados e, conseqüentemente, manter e ampliar a dominação.

Como parte das reformas pombalinas iniciadas em 1750, várias ordens religiosas foram banidas de Portugal e de seus domínios no além-mar. Com a expulsão dos jesuítas, o “sistema educacional brasileiro” passou a ser administrado pelo Estado.

2.2.3 Atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos durante o Império

Oficialmente, em 7 setembro de 1822 o Brasil libertou-se do domínio português e passou da condição de Colônia à de Império. A independência, no entanto, não provocou grandes transformações, os pilares de dominação socioeconômica e política permaneceram os mesmos. Isto explica a exclusão da maioria da população das tomadas de decisões, a manutenção da monarquia, da escravidão, da grande propriedade monocultora e a ausência de uma política educacional, principalmente, direcionada para a população pobre.

Dois anos após a independência, foi outorgada a primeira Constituição brasileira. Vários aspectos das relações entre o Estado e a sociedade passaram a ser regulamentados por lei. Em relação ao atendimento educacional, a Carta Magna não tratava especificamente da escolarização de adolescentes, jovens e adultos, mas o seu art. 179 inc. XXII garantia a educação primária e gratuita para todos os cidadãos (BRASIL, 1824). É importante ressaltar, contudo, que apenas uma pequena e privilegiada parcela da população, a elite econômica, enquadrava-se neste conceito. Pobres, negros, índios e a maioria das mulheres não eram considerados cidadãos e, conseqüentemente, não gozavam das prerrogativas de cidadania do período (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

As influências liberais expressas neste aspecto dessa lei, porém, não se consubstanciaram. Raras e esparsas foram as ações que se destinaram ao atendimento educacional da população, sobretudo de adolescentes, jovens e adultos. Somente a partir de meados do século XIX surgiram às primeiras iniciativas sistematizadas de escolarização voltadas para os referidos sujeitos. De acordo com Paiva (2003, p. 85), duas décadas depois, praticamente todas as províncias contavam com uma escola que ofertava atendimento educacional noturno²¹. Tais escolas, no entanto, não estavam preparadas para atender às reais

²¹ Saliento, contudo, que cursos noturnos e EJA são formas distintas de atendimento educacional. O equívoco de tratá-las como sinônimo decorre do fato de que, historicamente, as iniciativas educacionais voltadas para esses sujeitos vêm acontecendo, quase que exclusivamente, no horário da noite. Atualmente, para que adolescentes, jovens e adultos tenham o direito à educação garantido, o Estado deve ampliar a oferta de EJA, principalmente, nos turnos da manhã e da tarde.

necessidades educacionais da população da faixa etária à qual eram destinadas.

Ao final do Império, “82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). A garantia do direito à educação gratuita para todos tornou-se letra morta, visto que:

[...] num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos __ assim se pensava e se praticava __ além do duro trabalho, bastaria à doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (CURY, 2000, p. 13).

No Brasil, a instituição escola chegou à população pobre e negra como instrumento de controle, como uma tentativa de dominação de uma sociedade majoritariamente branca que não se reconhece como portadora de valores sociais e culturais comuns ao restante da população. O seu referencial era (é?) o outro, o colonizador europeu, branco. As primeiras escolas criadas pelo Estado e destinadas a essa população tinham como propósitos transformar os hábitos e os costumes, a cultura da população, ou seja, formar o súdito e não o cidadão.

2.2.4 Novos atores entram em cena: o atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos durante as primeiras décadas do século XX

Em decorrência da ilegalidade da escravidão²² no Brasil, novos sujeitos entraram em cena e passaram a reivindicar e a exigir do Estado a garantia do atendimento de seus direitos, inclusive do direito à educação. Conforme Fausto (1988, p. 237), uma década antes do 13 de maio de 1888, o número de escravizados que não eram escolarizados chegava a 99,9%, considerada a população que se encontrava no cativeiro. Presumo que alguns escravizados foram alfabetizados porque determinadas atividades econômicas demandavam que o trabalhador soubesse ler e escrever, como, por exemplo, a contabilidade de fazendas e manufaturas.

²² O Brasil foi o último país americano a abolir a escravidão. Após um processo secular de batalhas, os negros escravizados conquistaram legalmente a liberdade em 13 de maio de 1888.

Na arena política, após o dia 15 de novembro de 1889²³, os vários grupos regionais do país intensificaram a disputa pelo poder. Os representantes das oligarquias dominantes das províncias mais influentes da época, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, respectivamente, conseguiram impor seus desígnios e transformar o país em uma República Federativa, modelo que garantiu um considerável grau de autonomia aos governos locais (FAUSTO, 1988, p. 245).

A primeira Constituição republicana, de 1891, consagrou a descentralização administrativa iniciada no Período Regencial²⁴. Com a adoção desse modelo de organização, a responsabilidade de garantir o ensino básico foi transferida para as províncias e municípios. À União coube o papel coadjuvante de “animar” a educação, (CURY, 2000, p. 14), e investir, prioritariamente, no ensino secundário e superior.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nas primeiras décadas do século XX, o crescimento populacional²⁵, a urbanização e o aumento da demanda de força de trabalho especializada para as incipientes indústrias que despontavam nos grandes centros urbanos brasileiros agiram como catalisador de um movimento semelhante ao que aconteceu em alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) no século XIX. As transformações em curso pressionaram o governo federal a estabelecer diretrizes educacionais e fomentar programas que fossem capazes de atender a um contingente maior da população e, conseqüentemente, aumentar os níveis de escolaridade.

À margem da esfera institucional, associações civis passaram a organizar e ofertar atendimento educacional noturno de instrução primária para adolescentes, jovens e adultos em

²³ Essa data marca a mudança de regime político no Brasil. A monarquia foi extinta e o país transformou-se em uma República.

²⁴ O Ato Adicional de 1834 fez alterações e adições na Constituição de 1824, garantindo autonomia às províncias e aos municípios e, conseqüentemente, fortalecendo as oligarquias regionais (FAUSTO, 1988, p. 163).

²⁵ Nesse período a população brasileira mais do que dobrou, passou de 14 para 30 milhões de habitantes (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 45). Esse crescimento foi proporcionado, sobretudo, pelos fluxos migratórios e o aumento da taxa natalidade, bem como pela organização, mesmo que precária, de uma estrutura de atendimento médico associada a medidas sanitárias, que, certamente, impactaram na redução da mortalidade.

estabelecimentos públicos. “Eram iniciativas que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores²⁶ e de outro atender demandas específicas da população” (CURY, 2000, p. 15).

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao cargo de presidente da República brasileira²⁷, as medidas voltadas para criação de um sistema educacional e a promoção da escolarização seguiram outro caminho, partindo, principalmente, do centro para a periferia, ou seja, do governo federal para as províncias e municípios.

Nesta área, a Constituição de 1934 previa a criação de um Plano Nacional de Educação, que deveria ser idealizado, coordenado e executado pelo governo federal, estabelecendo as obrigações de cada ente federado, além de garantir o ensino primário gratuito e obrigatório, extensivo a adolescentes, jovens e adultos. Embora esse plano não tenha se materializado, pela primeira vez na História do Brasil a necessidade de um atendimento educacional específico para esses sujeitos foi reconhecida pelos poderes públicos, haja vista que recebeu tratamento próprio e contornos definidos.

No terreno das realizações, no Estado Novo²⁸, foi instituído um fundo destinado ao ensino primário, composto de impostos federais e destinado à ampliação e à melhoria do sistema escolar nesse nível de ensino em todo o país. Além de assegurar a escolarização de crianças, o fundo previa que parte de seus recursos fosse reservada para a criação de um curso voltado para a escolarização de adolescentes, jovens e adultos. E no governo Dutra iniciada a primeira campanha nacional de alfabetização com foco nesses sujeitos.

2.2.5 CEAA: a primeira campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos

Os programas e projetos de atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos devem ser analisados em um contexto mais amplo, em que são consideradas suas relações com as principais transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no cenário nacional e internacional.

²⁶ A Constituição de 1891 garantia aos cidadãos brasileiros maiores de 21 anos o direito ao voto, com exceção de algumas parcelas da população, como os analfabetos (Brasil, 1891).

²⁷ Em 1930 concorreram na eleição presidencial o Paulista Júlio Prestes, filiado ao Partido Republicano Paulista, e o Gaúcho Getúlio Vargas, pela Aliança Liberal. Vargas foi derrotado nas urnas, mas, apoiado pelo exército, deu um golpe de Estado e assumiu o cargo de chefe do executivo federal (FAUSTO, 1998, p. 329-330).

²⁸ Em 10 de novembro de 1937 destacamentos da Polícia Militar fecharam o Congresso Nacional. Nesse mesmo dia, Getúlio Vargas anunciou o começo de uma nova fase da política brasileira. Era o início de um regime autoritário que ficou conhecido como Estado Novo (FAUSTO, 1998, p. 364-365).

Em decorrência dos efeitos nefastos²⁹ de duas grandes guerras, as potências mundiais voltaram suas atenções para a temática da garantia dos Direitos Humanos. Na esfera das recém-criadas Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), vários países membros firmaram o compromisso de contribuir para o desenvolvimento de relações harmônicas e a construção de uma cultura da paz.

No campo pedagógico, essas organizações estiveram ligadas a diferentes projetos, mas dedicaram-se, principalmente, ao fomento de programas de educação fundamental, também chamada de educação de base³⁰, destinados a diferentes sujeitos, inclusive adolescentes, jovens e adultos não escolarizados.

Enquanto isso, no Brasil, ganhava corpo o ideário nacional-desenvolvimentista de que o Estado deveria combater o subdesenvolvimento, ou seja, promover a industrialização como um dos pressupostos para a superação do modelo econômico agrário-exportador e, conseqüentemente, a dependência em relação ao capital estrangeiro. Para os formuladores desse pensamento, o elevado índice de analfabetismo verificado no país seria o responsável pelo atraso econômico brasileiro e, por esse motivo, era preciso superá-lo, ou seja, erradicá-lo³¹.

Em 1947, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde, deu início à Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Coordenada por Manoel Bergström Lourenço Filho³², a CEAA foi concebida para atender, basicamente, à população que residia no campo. Devido às dimensões do problema e do território brasileiro em comparação aos exíguos recursos destinados para o desenvolvimento da campanha, a alfabetização dos sujeitos foi iniciada mediante a criação de alguns cursos, com a promessa do gradual aumento do atendimento educacional, a médio e longo prazo (BEISIEGEL, 1979, p. 87). No que tange às práticas pedagógicas, as aulas eram ministradas por voluntários, muitos sem formação no campo educacional, com material didático inadequado, tendo como método

²⁹ Estima-se que morreram 10 milhões de pessoas durante a Primeira Guerra Mundial e um número de 3 a 4 vezes maior na Segunda Guerra Mundial. “De qualquer modo, o que significa exatidão estatística com ordens de grandeza tão astronômicas?” (HOBSBAWM, 2000, p. 50).

³⁰ A educação de base formulada pela UNESCO não estava limitada à transmissão de técnicas elementares de leitura e escrita. O processo educativo deveria abranger, em linhas gerais, a formação de atitudes e a valorização de diferentes conhecimentos (BEISIEGEL, 1974, p. 81).

³¹ Termo utilizado em documentos oficiais das campanhas de alfabetização da época e, atualmente, rechaçado por pesquisadores e Movimentos Sociais do Campo da EJA.

³² (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

de alfabetização o mesmo utilizado para crianças, o alfabético³³. No final dos anos 1950, mesmo com a dedicação de muitos sujeitos, a CEEA era apontada nos meios educacionais como uma mera “fábrica de eleitores” (PAIVA, 2003, p. 340).

Embora tenha recebido muitas críticas pelos resultados alcançados (PAIVA, 2003) e por reforçar uma visão preconceituosa³⁴ sobre adolescentes, jovens e adultos não escolarizados (JOAQUIM; PESCE, 2016, p 88), talvez as maiores contribuições da CEEA tenham sido o estabelecimento de uma incipiente infraestrutura de atendimento educacional aos sujeitos nos estados e municípios e, principalmente, trazer à tona o problema do analfabetismo.

Duas outras campanhas de alfabetização foram organizadas pelo Estado, uma em 1952 e outra em 1958, a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, respectivamente. Ambas, no entanto, tiveram pouco alcance e duração (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

2.2.6 Educação Popular

Foi somente a partir do início da década de 1960 que despontou um novo paradigma educacional, sendo Paulo Freire a principal figura de destaque. Para Freire o analfabetismo não era a causa do subdesenvolvimento, mas sim uma de suas consequências. Sua concepção de educação tem como premissas a defesa de que adolescentes, jovens e adultos não escolarizados são portadores de conhecimentos e produtores de culturas, experiências e Histórias e que a educação é um instrumento com grande potencial emancipador, podendo contribuir para a formação de uma consciência crítica pelos sujeitos.

A proposta pedagógica desenvolvida por Freire visa à superação da educação bancária, aquela que, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] margem

³³ O método alfabético segue o princípio geral dos métodos sintéticos, de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores abstratas, a serem combinadas progressivamente. Em sua estrutura mais básica, propõe aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar seu nome, decorar alguns quadros de sílabas e depois tentar redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração, com separação por hifens ou espaços que vão conduzindo a oralização. FRADE; DA SILVA. Método alfabético e soletração. Centro de Alfabetização e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>>>. Acesso em: 14 out. 2018.

³⁴ Caracterizar as pessoas em termos negativos, de carências e não por aquilo que elas têm, é parte do discurso dominante. Uma pessoa pode não ser escolarizada e possuir sabedoria e conhecimentos fantásticos, além de se expressar de várias formas (FASHEH, 2004, p. 157- 158).

para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1980, p. 66). E a adoção de um modelo educacional capaz de contribuir para a desnaturalização das desigualdades sociais e para a (re) construção de uma análise crítica do mundo pelos educandos. A educação problematizadora busca romper com esquemas verticais, e realizar-se como prática de liberdade e dialogismo.

Assim é que, enquanto a prática bancária que enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão: a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1980, p. 71).

Inspirados por estas ideias e em outras bandeiras de lutas³⁵, diferentes movimentos sociais organizados passaram a defender uma plataforma ampla de reivindicações populares e a propor e desenvolver iniciativas voltadas para a valorização das manifestações culturais desses sujeitos, sobretudo a Educação Popular.

Nessa perspectiva, em 1960, surgiu em Pernambuco o Movimento de Cultura Popular³⁶ (MCP). Em parceria com a prefeitura do Recife, vários movimentos sociais organizados se uniram em prol da luta contra o analfabetismo e a favor das demandas das camadas populares. O MCP transformou-se num canal privilegiado de manifestações políticas e culturais para uma parcela significativa da população que vivia a margem da sociedade e abandonada pelo Estado. Sob sua influência foi desenvolvida uma gama de atividades artísticas e culturais. Foram criadas “escolas radiofônicas; programas de educação e cultura por rádio e televisão e as escolas de formação profissional; construiu praças de cultura com discoteca, teleclube, biblioteca pública, cinema e teatro” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.57).

A valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação funcionava no MCP, como a própria condição de diálogo entre a intelectualidade e o povo: partia-se da arte para chegar à análise crítica da realidade social. A intelectualidade participante deveria liberta-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo (PAIVA, 2003, p. 265).

³⁵ Vários projetos de sociedade também foram influenciados pelos acontecimentos e ideais que estiveram à frente do processo de descolonização da África e Ásia, da Guerra Fria, da Revolução Cubana e do Concílio Vaticano II.

³⁶ Durante a década de 1960 foram criados outros MCP em diferentes regiões do Brasil (PAIVA, 2003, p. 262).

No campo educacional, sua ação foi concretizada pela implantação de escolas primárias para o atendimento educacional de crianças nas regiões aonde a rede oficial de ensino não chegava e da fundação de núcleos populares. Nos núcleos, a formação de adolescentes, jovens e adultos privilegiava a dinâmica de debates sobre temas do próprio cotidiano dos sujeitos, conferências ilustradas, leitura de folhetos e jornais, bem como atividades culturais e artísticas diversas.

Em 1961, sob a influência de uma ala progressista da Igreja Católica³⁷, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB). Tendo à frente de sua coordenação a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB concentrou seus esforços em diferentes ações que foram desenvolvidas sob sua tutela ou influência em benefício da educação de base para adolescentes, jovens e adultos do campo, principalmente, através de transmissões radiofônicas, comuns na época. A produção dos programas era descentralizada, valorizando a “cultura local e muitas vezes usando a linguagem coloquial” (FÁVERO, 2009, p. 66)

Para chegar até as áreas rurais, o MEB desenvolveu um plano de ação para o período compreendido entre os anos de 1961-1965, com a estimativa inicial de instalar 15.000 escolas radiofônicas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, com a previsão de expansão nos anos subsequentes. Antes do final deste quinquênio, as ações do MEB abrangiam 14 estados brasileiros (PAIVA, 2003, p. 251).

Posteriormente, o MEB adotou uma reorientação política e transcendeu a mera organização de escolas radiofônicas e passou a defender não apenas a escolarização, mas uma proposta de educação político-ideológica voltada para a promoção da população que residia no campo e a sua preparação para as reformas de base³⁸ (PAIVA, 2003, p. 269; FÁVERO, 2009, p. 66).

Devido à sua relação com a Igreja Católica e o Estado, o MEB foi um dos poucos movimentos educacionais voltados para as camadas populares que não desapareceu após a perseguição e a repressão instaurada pela ditadura civil-militar, mas, em algumas regiões, no entanto, foi incorporado e submetido aos interesses do regime autoritário.

Simultaneamente ao surgimento do MEB, foi organizado, no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC). No ano seguinte já

³⁷ Era um movimento de inspiração cristã, mas sem as aspirações catequéticas dos jesuítas e de outras iniciativas da Igreja Católica (PAIVA, 2003, p. 251).

³⁸ As Reformas de Base correspondem a algumas demandas dos movimentos sociais organizados que foram incorporadas à plataforma política do presidente João Goulart. Propunham mudanças na estrutura agrária, nas relações entre o Estado e os setores bancário, fiscal, urbano, administrativo, agrário e com o capital estrangeiro.

existiam vários centros³⁹ espalhados pelo país. Nas grandes cidades, os CPC multiplicaram-se e muitos chegaram também ao interior.

Inicialmente, os CPC não se dedicavam à escolarização de adolescentes, jovens e adultos, sua relação era com o fomento de atividades artísticas como teatro, cinema, música, artes plásticas e literatura, mas uma reviravolta aconteceu um ano após a sua fundação, quando alguns de seus integrantes participaram da do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Depois do encontro, o CPC formou uma comissão de alfabetização e lançou planos-piloto de atuação nessa área, um para as Regiões Sul e Sudeste e outro para as demais localidades do país. Utilizando o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire⁴⁰, o CPC tinha grandes pretensões, esperava alfabetizar cinco milhões de brasileiros. Seus objetivos, porém, não se concretizaram, visto que essa iniciativa durou apenas quatro meses, de janeiro a abril de 1964, momento em que os CPC passaram a ser perseguidos e fechados pelo Estado (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os movimentos sociais organizados que despontaram no cenário político brasileiro no início da década de 1960 surgiram como parte das iniciativas promovidas por diferentes atores sociais, intelectuais, políticos, estudantes, trabalhadores, de diferentes classes sociais, preocupados em garantir e ampliar a participação política da população excluída do jogo do poder. De acordo com Paiva:

A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo “realismo”; eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para participação política. Esses métodos combinam alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas (sic) e políticas do país (PAIVA, 2003, p. 259).

Neles atuaram várias e até contraditórias correntes ideológicas que, em determinados momentos, lutaram lado a lado contra um inimigo comum. Os movimentos sociais

³⁹ Apesar das divergências, os CPC se uniram em prol do objetivo de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através da arte midiática de conteúdo político (PAIVA, 2003, p. 261).

⁴⁰ Consultar FREIRE, 1997.

organizados pretendiam romper as estruturas sociais, econômicas e políticas do país e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade justa e democrática.

2.2.7 MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

No dia 1º de abril de 1964 o Brasil sofreu um golpe de Estado articulado por setores da sociedade civil e das forças armadas. O presidente João Goulart foi deposto e o cargo de chefe do Poder Executivo Federal foi assumido pelo presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli e, posteriormente, por uma junta militar. Durante a ditadura civil-militar, foram criados decretos e leis para cercear as liberdades individuais e coletivas no intuito de manter inertes os setores oposicionistas da sociedade civil organizada. O Estado buscava vigiar e controlar a sociedade no espaço público e privado. Qualquer manifestação que contestasse o *status quo* vigente era caracterizada como criminosa e subversiva e, por esse motivo, reprimida. Os contestadores do golpe eram punidos a ferro e fogo. A política de (in) segurança interna desenvolvida pelos militares tinha seus fundamentos expressos na Doutrina de Segurança Nacional.

A doutrina de “segurança e desenvolvimento” passa por essa idéia (sic) [...] de que a sociedade está sempre infiltrada, ou ameaçada, pela “subversão” e corrupção. Toda a ideologia da ditadura, em suas implicações econômicas, políticas, culturais, militares, policiais e outras, funda-se na preliminar de que a sociedade civil e o cidadão são incompetentes, perigosos, de fato ou potencialmente, e por isso precisam ser dominados, disciplinados e tutelados (IANNI, 1981, p. 167).

Com o golpe civil-militar, as manifestações populares passaram a ser perseguidas. As lutas por melhores condições de vida, trabalho e o acesso à educação foram silenciadas, e as “ações dos movimentos sociais substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos” [...] (SAMPAIO, 2009, p. 21).

Neste contexto, foi outorgada a Lei n. 5379 de 1967, que tratava da escolarização de jovens e adultos e instituía “uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de duração indeterminada”, encarregada de executar o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada, que esta acompanhou, suscetível a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos, regulamentando a escolarização de adolescentes, jovens e adultos no país. O MOBREAL tinha como objetivos prioritários e permanentes a alfabetização funcional e, principalmente, a

educação continuada desses sujeitos (BRASIL, 1967), além de doutriná-los e submetê-los aos desígnios do regime autoritário (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). Inicialmente, o MOBRAL atuou em duas frentes, desenvolvendo um programa de Alfabetização Funcional, com duração de cinco a seis meses, e outro de Educação Integrada, equivalente ao curso de 1º a 4º série, atuais anos iniciais do ensino fundamental. Logo em seguida, várias outras ações foram implementadas.

Para tal intento, a Fundação contava com recursos próprios, com o apoio de comissões municipais para a realização de “chamadas públicas” para “conveniar”⁴¹ adolescentes, jovens e adultos, e a organização de uma estrutura mínima necessária para o desenvolvimento das atividades, salas de aulas e educadores. As diretrizes e o material pedagógico⁴² do MOBRAL, entretanto, eram formulados a portas fechadas. Sua organização convergia:

[...] para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

O MOBRAL foi um dos programas desenvolvidos pelo governo federal destinado à escolarização de adolescentes, jovens e adultos de maior abrangência, uma vez que alcançou grande parte dos municípios brasileiros e atendeu milhões de sujeitos (FÁVERO, 2009, p. 75). Os seus resultados, no entanto, foram considerados insatisfatórios, sobretudo em relação aos índices⁴³ de educandos alfabetizados e de continuidade dos estudos para os alfabetizados (PAIVA, 2003, p. 373), e para os próprios objetivos do regime autoritário.

Com o fim da ditadura civil-militar no Brasil as atividades do MOBRAL foram encerradas. Após a extinção do programa, as iniciativas desenvolvidas na sua área de atuação foram transferidas para a Fundação Educar, que não executava diretamente os projetos, mas atuava apenas como fomentadora, dando apoio financeiro e técnico às instituições conveniadas.

⁴¹ Sujeitos não escolarizados registrados nos convênios firmados entre o governo federal, as secretarias de educação e algumas instituições da sociedade civil para frequentarem o MOBRAL (FÁVERO, 2009, p. 77).

⁴² O MOBRAL adotou o método de alfabetização desenvolvido por FREIRE, 1997, mas, como verifiquei, em uma concepção de educação domesticadora.

⁴³ Após realizar o cruzamento de dados oriundos de fontes diversas, Paiva (2003) concluiu que os índices divulgados pelo MOBRAL foram manipulados, ou seja, que o número de educandos “conveniados” e considerados alfabetizados pelo Mobral foi inferior ao propagado pelo programa. Além disso, constatou também que, mesmo contando com vultosos recursos, as ações desenvolvidas pelo MOBRAL não foram mais eficientes que as empreendidas pela CEAA algumas décadas antes.

2.2.8 Supletivo

Concomitantemente às ações desenvolvidas pelo MOBRAL, o regime autoritário também demonstrou interesse em regulamentar a oferta educacional em outros níveis de ensino. Em 1971, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5692/71), fixou os marcos legais para o ensino de 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e médio, e a suplência.

O Supletivo foi criado para oferecer escolarização, [...] “desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971). Em seguida, transformou-se em um nível de ensino destinado a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Ainda de acordo com a lei supracitada, para concluir o 1º e 2º graus, os sujeitos deveriam ter no mínimo 18 e 21 anos, respectivamente, mas, contraditoriamente, ficou limitado o dever do Estado de ofertar escolarização à faixa etária de 7 a 14 anos.

No tocante à abrangência, o Supletivo previa um espectro amplo de atendimento, que contemplava desde a alfabetização, a formação profissional, até o estudo intensivo de disciplinas (SOARES, 1997, p. 212). As ações do Supletivo eram desenvolvidas de forma presencial nos polos de estudos e à distância, via rádio, televisão, correspondência, enfim, por meio das tecnologias disponíveis na época. O regime autoritário investiu em uma educação modernizadora, mas de caráter conservador.

[...] atendeu ao apelo [...] da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurios, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p. 117-118).

Para “recuperar o tempo perdido”, o Supletivo compactou os conteúdos curriculares e reduziu a carga horária escolar, desconsiderando os tempos e espaços de formação de adolescentes, jovens e adultos e suas demandas de aprendizagens. Seguindo o viés de outros programas educacionais de certificação em massa desenvolvidos pelo governo federal, o Supletivo não objetivava formar cidadãos conscientes e críticos das relações de poder, mas sim indivíduos para serem integrados à sociedade como força de trabalho barata, abundante e subserviente.

2.2.9 A redemocratização e a emergência de novos movimentos sociais organizados

Após a redemocratização, as liberdades individuais e coletivas foram restabelecidas e novos atores e os movimentos sociais organizados que haviam sido asfixiados pelo regime autoritário emergiram na arena política. Suas pautas de reivindicações e lutas eram amplas e diversificadas, mas em comum reafirmavam o direito à educação, um direito que garante o acesso a outros direitos.

As lutas e os debates que vinham acontecendo no Brasil e em outros países sobre o atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos culminaram na realização de várias conferências nacionais e internacionais sobre esse tema. Em 1990 o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia e, em 1997, da Declaração de Hamburgo, que foi elaborada na V Conferência Internacional de Educação Adultos (V CONFITEA), realizada na Alemanha.

Um ano antes, após vários encontros regionais, representantes dos movimentos sociais organizados, dos poderes públicos e do terceiro setor⁴⁴ participaram de um Seminário Nacional, realizado em Natal, no Rio Grande do Norte, para a redação final de um documento que foi apresentado na conferência supracitada.

Nesse mesmo seminário, o governo federal revelou o desejo de criar o programa de Alfabetização Solidária (PAS). Uma proposta de atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos que contrastava com a concepção presente no documento. Estavam em disputa diferentes projetos de sociedade, bem como de educação e suas finalidades.

O PAS foi instituído durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, na esfera da Comunidade Solidária⁴⁵, um organismo que era vinculado à casa civil da presidência da República, mas coordenado pela primeira-dama Ruth Cardoso. Posteriormente, o PAS foi transformado em uma Organização não Governamental e passou a chamar-se Alfabetização Solidária (AlfaSol).

Desde sua fundação, seus projetos são desenvolvidos por meio de parcerias entre os setores público e privado. Em 1999, para arrecadar recursos financeiros, o AlfaSol lançou a campanha “Adote um Analfabeto”. Para tal ato de “solidariedade”, era preciso contribuir com

⁴⁴ Instituições privadas que prestam serviços de caráter público.

⁴⁵ A Comunidade Solidária foi criada pelo Decreto nº 1.366 de 12 de janeiro de 1995 e extinta no decorrer de 2003, pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Essa organização foi responsável pelo desenvolvimento de diferentes programas em várias áreas de atuação (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.62).

R\$ 17,00 por mês⁴⁶, durante um prazo de seis meses, que era o tempo de duração de cada módulo do programa. Esse valor, ainda segundo o AlfaSol, correspondia à metade do custo mensal por educando que era de R\$ 34,00. O restante da quantia era repassado pelo Ministério da Educação (MEC).

Foram selecionados para participar do AlfaSol alguns municípios brasileiros nos quais a população apresentava grande demanda por escolarização e baixos índices de desenvolvimento humano⁴⁷ (IDH). De acordo com esses critérios, as regiões Norte e Nordeste foram as mais atendidas durante os primeiros anos do programa, mas, a partir de 1999, os trabalhos foram expandidos para outras localidades do país (BARREYRO, 2010, p. 7).

Para realizar o atendimento educacional, o AlfaSol contava com o apoio de Instituições de Educação Superior (IES) para formar coordenadores e alfabetizadores⁴⁸ leigos, bem como para orientar as ações a serem desenvolvidas (BARREYRO, 2010, p. 6). Os educadores eram pessoas do próprio município ou estudantes universitários que recebiam uma formação de um mês e uma bolsa de valor simbólico pelo seu trabalho. Esta forma de recrutamento e remuneração contribuía significativamente para a precarização das atividades. Entretanto, mesmo assim, graças ao comprometimento dos educadores, trabalhos belíssimos foram realizados nos processos de alfabetização de homens e mulheres por este país afora, ou melhor, adentro.

Para prestar contas à sociedade e, conseqüentemente, estimular novas parcerias, todos os educandos que passaram pelo AlfaSol foram contabilizados como “alunos atendidos”. Isso significa que eles frequentaram o programa em algum momento, mas sem, necessariamente, serem alfabetizados. Por este motivo, os números alcançados pelo AlfaSol, embora importantes em quantidade, não revelam nada em relação à qualidade da educação ofertada aos sujeitos. O “status de aluno-atendido e não de alfabetizado é explicado pelo fato de a duração de cada módulo não garantir a alfabetização efetiva. [...] as próprias IES reconheceram, em 2001, na 2ª Semana da Alfabetização, que não se alfabetiza nesse tempo” (BARREYRO, 2010, p. 11).

⁴⁶ Atualmente, “adotar um analfabeto” custa R\$ 30 mensais por um período de um ano (AlfaSol, 2018).

⁴⁷ No cálculo do IDH são considerados os seguintes fatores: educação, a média dos anos de estudo da população e a taxa de alfabetização; a longevidade, a expectativa de vida da população; e o produto interno bruto, a soma de todos os bens e serviços produzidos durante determinado período.

⁴⁸ Cada coordenador ou alfabetizador só poderia participar do programa durante um módulo. Após este período eles eram dispensados e substituídos.

O AlfaSol, assim como tantos outros projetos desenvolvidos na esfera da Comunidade Solidária, estava em consonância com a reforma educacional brasileira⁴⁹ em curso, desenvolvida pelo governo federal, mas orientada, patrocinada e supervisionada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O AlfaSol terceirizou o atendimento educacional, e “recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador” (BARREYRO, 2010, p. 13). O AlfaSol transformou o direito à educação de adolescentes, jovens e adultos e o dever do Estado em ofertá-la em filantropia.

Defendendo outra concepção de Educação e um diferente modelo de sociedade, surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Esse movimento foi concebido a partir da confluência de interesses de representantes da sociedade civil organizada e dos poderes públicos, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Sua proposta político-pedagógica foi construída de forma coletiva, durante vários encontros realizados entre os atores envolvidos, e procurou resgatar a concepção freiriana de educação e as experiências de sucesso dos movimentos sociais organizados que surgiram no início da década de 1960.

Dentre os principais objetivos do MOVA-SP destacam-se: a) desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos sujeitos uma leitura crítica da realidade; b) contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos nas práticas pedagógicas; c) reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; d) apoiar os grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos (GADOTTI, 2013, p.26).

A maioria dos educadores que participou do MOVA-SP pertencia à própria comunidade atendida. Eram militantes que estavam envolvidos nas lutas que ali eram travadas. Mas, além de conhecer o universo dos educandos, eles tinham também que passar por uma formação promovida pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Já os coordenadores do programa eram escolhidos entre os próprios educadores. O processo dialógico de alfabetização era norteado por práticas que valorizavam a cultura local e a análise crítica das condições de vida e trabalho, ou seja, a realidade em uma perspectiva emancipatória.

⁴⁹ O principal objetivo dessa reforma era submeter o sistema educacional brasileiro aos interesses e necessidades de formação de força de trabalho do capitalismo nacional e mundial.

Ainda em seus primeiros anos de atuação, o MOVA-SP implementou centenas⁵⁰ de núcleos de alfabetização e pós-alfabetização em diversas regiões do estado de São Paulo que apresentavam baixos índices de escolarização (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 67). Os núcleos foram configurados como focos aglutinadores e irradiadores da cultura local. “Por meio do processo de tomada de consciência de sua realidade, de apropriação e criação, os alfabetizados [...] constituíam-se em sujeitos da ação transformadora” (GADOTTI, 2013, p. 27).

As experiências do MOVA-SP foram levadas para outros estados e municípios brasileiros. Eram iniciativas independentes, mas que tinham em comum o foco na educação popular e a concepção político-pedagógica emancipatória de educação de adolescentes, jovens e adultos (GADOTTI, 2013, p. 27), ou seja, os ideais da pedagogia freiriana.

Sua proposta reafirma como prioritária a inclusão social na promoção de uma cultura de paz e sustentabilidade, a mobilização social e a formação para a autonomia e organização comunitária. Tudo isso sustentado por um processo de alfabetização que vai além do letramento, traduzindo-se numa formação crítica e emancipatória (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 69).

A partir do debate iniciado no Fórum Social Mundial em 2001, realizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 2003, o MOVA-SP e seus núcleos deram origem à Rede MOVA-Brasil. Trata-se de uma Rede composta por MOVA de diferentes formatos e parcerias, incluindo poder público, sociedade civil e até empresas.

Mesmo não configurando como uma política pública de EJA, é importante registrar também que o MOVA-Brasil foi oferecido pelo Instituto Paulo Freire em parceria com a Petrobrás e a Federação Única dos Petroleiros, uma vez que este projeto foi inspirado no MOVA-SP e tinha como finalidades a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a redução do índice de sujeitos não alfabetizados no Brasil, a geração de trabalho e renda, e, com isso, contribuir para a construção de políticas públicas para a EJA. O referido programa atuou por dez anos (2003 a 2013) em dez estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe. Nesse período, o MOVA-Brasil contribuiu para a alfabetização de mais de 240.000 sujeitos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, P. 69-70).

No âmbito governamental, desde o primeiro do mandato do presidente Luiz Inácio Lula Silva, as ações voltadas para o atendimento educacional de adolescentes, jovens e

⁵⁰ Foram criados 626 núcleos de alfabetização em convênio com 56 movimentos populares, realizando a formação de, aproximadamente, 2.000 alfabetizadores e alfabetizando 12.000 pessoas (GADOTTI, 2013, p. 27).

adultos passaram por uma reorientação política. Fávero (2009, p. 87) observa-se, no entanto, que as atividades desenvolvidas durante os governos Lula foram contraditórias, visto que privilegiaram o investimento de recursos em fórmulas antigas, campanhas, programas e projetos⁵¹, em detrimento da construção e efetivação de uma política pública para a EJA.

Seguindo esta reorientação, em 2014, durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, garantindo um patamar mínimo⁵² de investimentos neste campo e estabelecendo 20 Metas a serem alcançadas em dez anos vindouros, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

Em relação à EJA, o PNE fixou três metas específicas, a saber: a meta 8 que prevê a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, e as metas 9 e 10, que concernem ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, respectivamente.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 10-11).

Todas estas iniciativas, entre outras, sejam elas desenvolvidas pelo governo federal ou pelos movimentos sociais organizados na promoção do atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos, representaram um avanço nessa área. Entretanto, diante do elevado número de sujeitos não alfabetizados no Brasil, fica evidenciado que as ações propostas e efetivadas foram insuficientes para garantir o acesso à escolarização e o direito à educação, deixando uma parcela significativa da população brasileira à margem da cidadania.

⁵¹ Durante os governos Lula foram criados os programas Brasil Alfabetizado, ProJovem, PROEJA, ENCCEJA, etc. BRASIL. Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2017.

⁵² O Plano Nacional de Educação estabelece que ao final do decênio 2014-2014 sejam aplicados, no mínimo, 10% do PIB na educação pública (BRASIL, 2014).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2017, o país ainda conta com mais de 11,8 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, só em Minas Gerais são 1.247.010 sujeitos⁵³.

A História do atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. Depois de séculos de iniciativas isoladas, das Campanhas de Alfabetização das décadas de 1940 e 1950, do fortalecimento da Educação Popular nos anos 1960 e da criação do Mobral e do Supletivo nas décadas de 1960 e 70, respectivamente, o reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado só foi conquistado com a promulgação da Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9394/96) ratifica o que a nossa Carta Magna preconiza.

A mesma Carta Magna em seu Art. 214 diz que a “lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam”, dentre outras coisas à “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

Dando sequência à revisão bibliográfica, no próximo tópico discuto o conceito de TDIC e de tecnologia, defino a concepção de TDIC adota neste trabalho e realizo uma análise sobre as principais propostas governamentais de usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e os seus possíveis impactos na educação.

2.3 CONCEITO DE TECNOLOGIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

A palavra tecnologia vem do grego "*tekhne*" e significa técnica, arte, ofício. Como tem a terminação logos, também é conhecimento e aplicação. É um termo abrangente, mas que pode ser definido como um conjunto de técnicas, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios das atividades humanas. Um saber-fazer, uma aplicação prática do conhecimento científico (PRETTO, 2000).

A história das tecnologias está diretamente relacionada com a história da humanidade. “As idades da pedra e do ferro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza” (KENSKI, 2007, p. 21). A busca pela resolução de problemas tem impulsionado o avanço

⁵³ (DA SILVA, 2017).

científico, ampliado o conhecimento sobre estes recursos e proporcionado o surgimento de diferentes tecnologias.

O desenvolvimento tecnológico também modifica as relações socioeconômicas e culturais, visto que a ampliação e a difusão dos usos de tecnologias impõem-se à cultura existente e, dialeticamente, transforma o comportamento de uma determinada sociedade, alterando as noções de tempo e espaço, as relações comerciais e os costumes, além de proporcionar o surgimento de outras tecnologias (KENSKI, 2007, p. 21).

Freire (1981, pág. 69) considera que a tecnologia é “uma das grandes manifestações da criatividade humana”, a “expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo”. Para ele, a tecnologia faz parte do desenvolvimento natural dos indivíduos e é elemento para afirmação de uma sociedade.

Em consonância com o pensamento de Freire, Kenski (2007, p. 15) define as tecnologias como resultado da “engenhosidade humana” ao longo do tempo, dos usos dos conhecimentos acumulados que, quando colocados em prática, têm criado diferentes “objetos”, como por exemplo, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, as mais diversificadas tecnologias.

Na sociedade contemporânea, estamos vivenciando um estágio de desenvolvimento caracterizado pela grande difusão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e TDIC. Estes dois termos têm sido empregados com frequência por muitos pesquisadores como sinônimos, mas como as TIC abrangem tecnologias que não são digitais, como, por exemplo, o mimeógrafo, o jornal, o DVD, o rádio e a televisão⁵⁴, considero tais usos equivocados. De acordo com Brasileiro (2003), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), termo adotado pela autora para referir-se a tecnologias digitais da época:

[...] podem ser definidas como o resultado da fusão de três grandes vertentes: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Quando combinadas ou interconectadas, apresentam um grande poder de memorizar, processar, tornar acessível e transmitir, em princípio, para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e extremamente diversificada de informações (BRASILEIRO, 2003, p. 17).

⁵⁴ Atualmente existem rádios e televisores digitais, além de softwares para adaptá-los a essa tecnologia, mas, devido às suas funcionalidades ou preços, dentre outros motivos, seus usos, no entanto, ainda não estão difundidos na nossa sociedade (BRASIL, 2016b).

Tendo em vista a concepção de digital apresentada por Brasileiro, utilizarei a sigla TDIC nesta Dissertação para referir-me ao celular, smartphone, computador/notebook e ao tablet, ou seja, às tecnologias que possibilitam aos sujeitos interagirem em rede e a virtualização⁵⁵. Ressalto, contudo, que em casos de citações serão mantidas as terminologias originais.

2.4 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS DE DISSEMINAÇÃO DE USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

2.4.1 A Revolução Informacional

A revolução tecnológica em curso começou em meados do século XX, com o surgimento de inovações científicas e técnicas no campo da automação, telecomunicações, informática e da microeletrônica. Nas décadas seguintes, as transformações impulsionadas por essas descobertas alteraram os padrões de fabricação e consumo de mercadorias em escala global.

Os impactos dessa revolução, contudo, não ficaram restritos à economia. Eles podem ser percebidos também em praticamente todas as esferas sociais, especialmente nas tradicionais formas de comunicação, produção e disseminação de informações. “O instrumento informático pode permitir, conectado a outras novas técnicas de telecomunicação, a criação, a circulação e a estocagem de uma imensa massa de informações outrora monopolizadas” (LOJKINE, 1999, p. 15).

Em linhas gerais, o conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais engendrado pelos usos de TDIC foi denominado por Lojkine (1999) de “Revolução Informacional” e por Castells (1999) de “Revolução das Novas Tecnologias de Informação”. De acordo com BRASILEIRO, o ponto de convergência entre esses autores é que eles consideram os computadores como os principais catalisadores da Revolução Tecnológica, considerado um “instrumento vital da comunicação e da gestão do poder” (BRASILEIRO, 2003, p. 19).

⁵⁵ Virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. É virtual toda entidade "desterritorializada", capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (LEVY, 1999, p. 50).

2.4.2 Antecedentes

Influenciados pela Revolução Informacional, a partir da década de 1970, os EUA e alguns países da Europa começaram a realizar experiências sobre os usos de computadores nos processos de ensino e aprendizagem. No Brasil, essas tecnologias só chegaram às escolas públicas uma década depois. Mesmo nessas regiões, contudo, os seus usos ainda não estão consolidados (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 607).

As primeiras iniciativas de fomento aos usos de TDIC na educação pública brasileira despontaram como parte do projeto de modernização conservadora e autoritária⁵⁶ imposto pela ditadura civil-militar. Tendo em vista a importância dos usos de TDIC nas mais variadas atividades na emergente sociedade pós-industrial, o governo brasileiro passou a incentivar e investir no desenvolvimento de pesquisas sobre a sua aplicabilidade, inclusive na educação (DE ANDRADE, 1995, p. 1). O seu reconhecimento encontra-se expresso no II Plano Nacional de Desenvolvimento 1975-1979 (II PND), que tem entre as suas metas o objetivo de “[...] manter-se em dia com os progressos na tecnologia educacional, pelo uso de sistemas de computação e outros avanços desse tipo [...]” (II PND, 1979, p. 137).

Neste contexto, para impulsionar a informatização da sociedade brasileira, o governo federal criou a Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), a Empresa Digital Brasileira (DIGIBRÁS) e, em 1979, a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão subordinado⁵⁷ ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), para formular e coordenar a execução da Política Nacional de Informática (PNI) (BRASIL, 1979).

No início da década de 1980 a SEI, em parceria com o MEC e o Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq), realizou dois seminários em âmbito nacional, nos quais foram discutidos e trilhados alguns caminhos a serem seguidos em direção à introdução de TDIC na educação pública Brasileira.

Pesquisadores de diversas áreas do conhecimento se reuniram em agosto de 1981 na capital da República, na Universidade de Brasília (UNB) e, um ano depois, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante os encontros foram delineadas as diretrizes que nortearam algumas ações no campo da informática na educação, e elaborada a primeira proposta de criação de projetos-piloto experimentais em algumas universidades brasileiras para a

⁵⁶ (MOTTA,2014).

⁵⁷ A vinculação da SEI a CSN evidencia a importância e o caráter estratégico dado à disseminação de TDIC, principalmente de computadores (XAVIER, 2011, p. 80).

realização de pesquisas sobre a utilização de computadores como “ferramentas” auxiliares nos processos de ensino e aprendizagem (MORAES, 1993, p. 19).

Os seminários desencadearam algumas iniciativas governamentais. Em dezembro de 1981, o MEC divulgou o documento “Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação”, contendo as primeiras orientações oficiais para a inserção de computadores na educação em um nível de ensino que não era o superior. Dois anos depois, na órbita da SEI, formou-se uma Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE). Composta por membros do MEC, SEI, CNPq e do órgão Financiador de Estudos e Projetos (FINEP), a CEIE tinha como atribuições: propor, orientar, capacitar e acompanhar o desenvolvimento de pesquisas sobre os usos de informática na educação.

2.4.5 Projeto EDUCOM: Educação por Computadores

Dando os primeiros passos nesta direção, em agosto de 1983, a CEIE solicitou às universidades brasileiras a submissão de projetos para sediar a instalação dos centros-piloto (MOREIRA, 1988, p. 10). Estava, assim, inaugurado o primeiro programa governamental brasileiro de Educação por Computadores (EDUCOM), definido pelo MEC como:

[...] um experimento de natureza intersetorial de caráter essencialmente educacional, onde cada entidade pública federal participa, não apenas custeando parte dos recursos estimados, mas também acompanhando o seu planejamento, sua execução e avaliação, de acordo com a sua vocação institucional, conjugando esforços para garantia de maior impacto dos objetivos pretendidos (FUNTEVÊ *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Das vinte e seis instituições que se candidataram, apenas cinco foram selecionadas: as Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG), de Pernambuco (UFPE), e a Estadual de Campinas (UNICAMP). Foram escolhidas para participar do EDUCOM as instituições que atenderam os pré-requisitos previstos no edital, ou seja, aquelas que apresentaram uma proposta que ia ao encontro dos interesses da CEIE de investigar os usos de computadores nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo no 2º grau, e contribuir para a formação de recursos humanos na área (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Em julho de 1984 foi firmado um protocolo de intenções entre o MEC, a SEI, o CNPq, a FINEP e a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ), estabelecendo as competências de cada órgão no desenvolvimento do EDUCOM. O Centro de Informática

Educativa (CENIFOR), subordinado a FUNTEVÊ, ficou responsável pela implantação, coordenação e supervisão técnica do projeto (MORAES, 1993, p. 22).

Em outubro desse mesmo ano foram inaugurados nas universidades selecionadas os centros-piloto e realizadas as primeiras pesquisas na esfera do EDUCOM. Entre os anos de 1984 e 1986 o CENIFOR promoveu três encontros de integração, proporcionando aos pesquisadores das diferentes instituições momentos para troca de informações com seus pares, bem como para a avaliação das experiências em curso (MOREIRA, 1988, p. 11).

O primeiro programa de difusão de TDIC (computadores) pensado em horizonte nacional, no entanto, não chegou às salas de aula das escolas públicas brasileiras, ficou restrito às universidades, uma vez que priorizou a pesquisa e a formação dos profissionais das instituições beneficiadas.

2.4.6 PAIE: Plano de Ação Imediata em Informática na Educação

Dado o caráter experimental e limitado do EDUCOM, em 1986, o MEC formou o Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE), para auxiliar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus na introdução e difusão de computadores nos processos de ensino e aprendizagem. Presidido por funcionários do MEC, mas composto por diferentes segmentos da sociedade, o comitê transformou-se num espaço privilegiado para a discussão e o encaminhamento da PNI. Oliveira (2007, p. 41 – 42) ressalta que, embora sua função não fosse deliberativa, mas sim de assessoramento, este era o papel que o comitê desempenhava, pois, basicamente, todas as ações desenvolvidas pelo governo federal na área passavam por seu aval primeiro, ou eram orientadas por ele.

Logo em seguida, o CAIE recomendou e foi aprovado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus (PAIE). As diretrizes do programa previam a instalação de infraestruturas de suporte junto às secretarias estaduais de educação, salas de informática, a capacitação de professores e o incentivo a produção descentralizada de softwares educativos, bem como a integração com as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas nas universidades (MOREIRA, 1988, p. 12).

Para viabilizar as ações do PAIE, o MEC dividiu o programa em duas etapas: 1) formação de força de trabalho para os usos de TDIC; 2) implementação e desenvolvimento de projetos sobre os usos de computadores nos processos de escolarização. Suas iniciativas foram materializadas com a criação do Projeto Formar e dos Centros de Informática na Educação (CIEd).

2.4.7 Projeto FORMAR

Trabalhadores na educação de diversas regiões do país foram convidados a participar de formações⁵⁸ em informática, sob a coordenação do Núcleo de Informática na Educação (NIED) da UNICAMP e ministradas, majoritariamente, por docentes que participaram das primeiras experiências desenvolvidas no Projeto EDUCOM.

Os cursos foram realizados nos anos de 1987 e 1989. O FORMAR I foi destinado a técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e discentes de 1º e 2º graus de escolas públicas. O FORMAR II, no entanto, tinha como público-alvo educadores de escolas técnicas federais, da educação especial, universitários, e sujeitos que já vinham desenvolvendo atividades com informática na educação (VALENTE, 1998, p. 149-150).

Após frequentarem o FORMAR, os profissionais adesistas ficaram incumbidos de assessorar as secretarias municipais e estaduais de educação na criação e estruturação de CIEd em suas respectivas regiões de origem, e de atuar como multiplicadores, formando seus pares para os usos de computadores na educação (OLIVEIRA, 2007, p. 46).

Esses cursos não visavam apenas preparar técnicos em informática educacional, mas também “formar massa crítica de educadores capazes de definir a melhor maneira de utilizar essas tecnologias, analisando sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem e repensando, se necessário, sua própria metodologia de ensino” (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 7)

Nesse sentido, é provável que o Projeto FORMAR tenha contribuído para despertar, por parte dos participantes, uma consciência crítica sobre as possibilidades de usos dos computadores nos processos de ensino e aprendizagem. Alguns aspectos, entretanto, interferiram no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, impediram que a formação fosse considerada satisfatória, tais como: 1) a distância entre o local onde as aulas eram ministradas e a residência e o trabalho dos participantes, que tiveram que interromper suas atividades e abandonar sua família durante realização do mesmo; 2) a heterogeneidade dos participantes em relação ao nível de formação e interesse, que fez com que as atividades se tornassem difíceis para alguns e monótonas para outros; 3) a compactação dos conteúdos para a quantidade de aulas teóricas e práticas demandadas nas propostas (VALENTE, 1999, p. 152-154); 4) a dissonância entre o conteúdo aprendido e a realidade da sala de aula; 5) a restrição

⁵⁸ Os cursos foram realizados de forma intensiva, com carga horária de 08 horas diárias de atividades, envolvendo aulas teóricas e práticas, distribuídas ao longo de 09 semanas (VALENTE, 1998, p. 149-150).

das discussões a dois pensadores, Papert e Piaget; 6) a falta de formação continuada (XAVIER, 2011.p 94-95).

Apesar desses entraves e de seu alcance limitado, este foi o modelo de capacitação para os usos de informática nas atividades escolares adotado pelo governo federal na maioria dos programas voltados para a formação de trabalhadores em educação que vigorou durante as últimas décadas.

Ao ampliar as perspectivas de atuação para outros níveis de ensino, o Projeto Formar inaugurou um movimento de horizontalização da informática na educação. Concomitantemente, a “proliferação da atuação dos centros de informática marca um movimento vertical de crescimento da área [...] a política nacional fomenta a demanda das necessidades apontadas pelo percurso vertical da Informática na Educação e vice-versa” (BARRELA; PRADO 1994, p.3).

2.4.8 CIED: Centros de Informática na Educação

Como desdobramento do Projeto FORMAR, o MEC, por meio de um convênio firmado com estados e municípios, inaugurou diversas salas de informática no país, dando origem aos CIED. Para Oliveira (2007, p. 47), a criação dos centros foi um marco nas ações que buscavam implementar a informática na educação, pois as intervenções e decisões que estavam centralizadas no âmbito do MEC passaram a ser tomadas na esfera local e, em certa medida, garantiram autonomia às secretarias de educação.

Além do binômio horizontalização-verticalização, ocorreu também um processo de espacialização de fixos técnico-pedagógicos, ampliando a abrangência das estruturas tecnológicas de uma lógica governo federal-universidades-escolas, para outra lógica governo federal-universidades-governo local-escolas [...] (XAVIER, 2011, p. 93-94).

Os CIED começaram a funcionar no ano de 1988, tendo ocorrido no período de 5 anos, entre 1988 e 1992, o início das atividades em 19 centros em diferentes estados da federação. Cada CIED contava com, aproximadamente, 30 computadores para atender educadores e educandos de escolas públicas de 1º e 2º graus e a comunidade em geral (VALENTE, 1988, p. 149). Moraes caracteriza os CIED como:

[...] ambientes de aprendizagem informatizados, integrados por grupos interdisciplinares e educadores, técnicos e especialistas, suportados por programas computacionais de uso/aplicação da informática educativa [...]. Os CIED constituiriam os centros irradiadores e multiplicadores da

tecnologia da informática para as escolas públicas e, sem dúvida, os grandes responsáveis pela preparação de uma significativa parcela da sociedade brasileira rumo a uma sociedade informatizada (1993, p. 24).

Em uma análise dos projetos empreendidos pelos CIEd, Bonilla e Pretto (2000, p. 8) constataram, entretanto, que apesar dos centros possuírem autonomia, na prática isso não acontecia, visto que todos reproduziam o que seus multiplicadores aprenderam durante a participação nos cursos oferecidos pelo Projeto FORMAR.

Concluíram também que o computador era considerado uma “ferramenta” educacional, com a qual se poderia aprender algo apenas mediante a execução de tarefas. Nessa perspectiva, as experiências convergiram, quase que exclusivamente, em direção ao desenvolvimento de atividades mediadas pelo software LOGO⁵⁹.

Os CIEd, em uma perspectiva compensatória, dedicaram-se a pesquisas, em especial, com crianças e adolescentes em situação de rua e com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, passaram a oferecer cursos básicos de informática, de programação e manipulação de utilitários. Buscava-se, dessa forma, portanto, resolver os problemas educacionais e sociais através dos usos de tecnologias⁶⁰ (BONILLA; PRETO, 2000, p.8).

Existia uma distância muito grande entre os objetivos e as ações desenvolvidas pelos CIEd. Nas suas diretrizes figuravam o desejo de contribuir para a formação humana e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pleno da cidadania, mas os projetos se desvirtualizaram desses valores e seguiram outro viés (BONILLA; PRETO, 2000, p.8).

2.4.9 PRONINFE: Programa Nacional de Informática Educativa

Dando continuidade à agenda educacional de disseminação dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, foi realizada em 1987, em Florianópolis, Santa Catarina, a Jornada de Trabalho de Informática na Educação: subsídios para políticas e, dois anos

⁵⁹ A parte mais conhecida e utilizada da linguagem LOGO é a geometria da tartaruga. Por meio de comandos, expressos por valores numéricos, a tartaruga realiza movimentos em várias direções, permitindo que o usuário faça desenhos, visto que, ao se movimentar, ela deixa um “rastro” durante o seu percurso. A linguagem LOGO, no entanto, não se limita à parte gráfica, ela dispõe de atividades com números e palavras, que permitem a realização de frases e operações matemáticas, além da articulação destas com a parte gráfica (OLIVEIRA, 2007, p 124).

⁶⁰ Os usos de TDIC nesta perspectiva ainda são recorrentes. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais desenvolve um projeto de elevação da escolaridade chamado Telessala, que é destinado a sujeitos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que têm idade superior à que está prevista na legislação para a série em que estão matriculados. Quase que compulsoriamente, os educandos são enviados às telessalas para recuperarem o “tempo perdido” (MINAS GERAIS, 2017).

depois, a Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação, em Petrópolis, Rio de Janeiro, para levantar sugestões de especialistas para nortear a elaboração do Plano Trienal de Informática e direcionar as iniciativas nessa área. Para Oliveira (2007, p 48), mesmo após a opção pelo modelo de CIEd, a PNI ainda não estava totalmente delineada. Dentre as principais orientações realizadas pelos participantes desses encontros, destacam-se:

[...] a promoção de pesquisas e estudos sobre os impactos políticos, pedagógicos e sociais do uso do computador na educação; preparação de profissionais da educação, visando conciliar o uso do computador com o processo de ensino e aprendizagem; implantação de uma política de formação de recursos humanos que não seja determinada por interesses industriais e mercadológicos (OLIVERIA, 2007, p. 48).

Essas recomendações culminaram na elaboração Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), criado pelo MEC em 1989, com a finalidade de promover a capacitação continuada de educadores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática na educação e a formulação de novas metodologias de ensino, visando à melhoria da qualidade da educação (DE ANDRADE 1996, p. 2).

Com a diversificação e ampliação da oferta de atendimento, todos os níveis de ensino da educação brasileira foram contemplados com centros de informática. Os 1º e 2º graus com os (CIEd), a Educação Tecnológica com os (CIET), e a Educação Superior com os (CIES), respectivamente. Para cada nível foram estabelecidas estratégias específicas relativas à pesquisa, à produção a formação e aos usos de recursos humanos para os usos de TDIC nas atividades escolares.

Ao analisar o PRONINFE após o seu encerramento, De Andrade (1996, p. 3) ressalta, no entanto, que suas ações foram insuficientes para atender à demanda escolar, até mesmo para um primeiro contato de educandos e educadores com as TDIC. Observou também que os laboratórios de informática tornavam-se obsoletos rapidamente e não permitiam as novas aplicações em multimídia e em rede telemática, que eram as opções consideradas indispensáveis na nova proposta de informatização das escolas na época. E, por fim, que as atividades mediadas pelo computador estavam em dissonância com os currículos escolares.

2.4.10 PLANINFE: Plano de Ação Integrada

Como exposto anteriormente, a década de 1990 foi marcada pelo avanço do neoliberalismo. No Brasil, o governo federal realizou uma série de reformas em vários setores da sociedade, inclusive na educação. As propostas para esse campo foram diversificadas e

contemplaram iniciativas que iam desde a aceleração da aprendizagem e a distribuição de livros didáticos às escolas públicas, até a formação de gestores e a criação de instrumentos de avaliação da aprendizagem em nível nacional.

Machado; Nobre e Bezerra (2016, p. 3) sublinham que essas transformações denotam do poder público o reconhecimento do direito à educação, garantido na Constituição de 1988, mas que as reformas em curso estavam inseridas em um contexto mais amplo, de emergência de políticas neoliberais que passaram a ser desenvolvidas no Brasil de forma mais acentuada na época.

Foi também um período de efervescência dos debates sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. As tecnologias foram apontadas como elementos capazes de contribuir para a melhoria dos índices de qualidade da educação. Desde então, diferentes países, inclusive o Brasil, passaram a adotar e a intensificar a criação de programas voltados para este fim (SILVA, 2014, p. 93).

Dessa década em diante foi inevitável deixar de adotar a utilização de TIC no ambiente escolar, não apenas por sua emergência nos diversos processos que realizaram na sociedade, social, comunicacional, educativo, produtivo, entre outros, como também pelas determinações legais que organizam a educação nacional. Sendo a principal delas a LDB/1996 (MACHADO; NOBRE; BEZERRA, 2016, p. 7).

Nesse contexto, o MEC lançou o 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), para o triênio 1991- 1993, com objetivos, metas e atividades para o setor educacional. O PLANINFE, assim como o PRONINFE, destacava a necessidade da elaboração de um programa voltado para a formação de educadores, defendendo que as transformações na educação deveriam estar acompanhadas por uma ampla e efetiva capacitação de recursos humanos, envolvendo universidades, secretarias, escolas técnicas e empresas (DE ANDRADE, 1996, p. 3).

No ano de 1996, na esfera do MEC, a recém-criada Secretaria de Educação a Distância⁶¹ ficou responsável por fomentar os usos de tecnologias nas escolas, e por promover formações para trabalhadores em educação através de cursos a distância. E, no ano seguinte, concebeu o seu projeto de maior abrangência, o Programa Nacional de Informática na Educação, (PROINFO).

⁶¹ Em 2011, o MEC passou por uma reestruturação e a Secretaria de Educação a Distância foi extinta. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14235609-Republica-federativa-do-brasil-controladoria-geral-da-uniao-secretaria-federal-de-controle-interno.html>. Acesso em: 18 abr. 2018.

2.4.11 Do PROINFO- Programa Nacional de Informática na Educação - ao UCA – Programa Um Computador por Aluno

Patrocinado pelo BIRD, o PROINFO, mesmo para os dias atuais, tinha uma proposta ousada, pretendia universalizar os usos de TDIC no ensino público brasileiro (Brasil, 1997).

Para conectar os educandos ao mundo globalizado através da rede mundial de internet, o PROINFO deu continuidade ao modelo brasileiro de disseminação de informática na educação adotado pelo governo federal e investiu parte de seus recursos na criação de polos com ambientes tecnológicos, denominados de Núcleos de Tecnologia Educacional nos Estados (NTEs), e na formação⁶² de educadores. A expectativa do programa para o biênio 1997-98 era qualificar 25.000 docentes e distribuir 100 mil computadores entre as escolas públicas que atendessem aos pré-requisitos para a participação no projeto (BRASIL, 1997, p.16).

Entre os anos de 1997 e 2002, o PROINFO formou 137.911⁶³ educadores e distribuiu entre as escolas públicas brasileiras 53.895 computadores (Brasil, 2002, p. 5). São números expressivos quando comparados a outras ações na área, mas dentro do universo educacional da época eles são insignificantes⁶⁴, visto que no Brasil existiam, apenas na educação básica da rede pública, aproximadamente, 2.000.000 de educadores, mais de 200.000 estabelecimentos de ensino e 54.716.609⁶⁵ educandos (BRASIL, 2002).

Dez anos após sua criação, o PROINFO foi reeditado pelo decreto 6.300 de 12 dezembro de 2007 e passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Dentre seus principais objetivos destacam-se o desejo de:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

⁶² Várias faculdades de educação de universidades públicas que ministraram formações para educadores que atuaram como multiplicadores no PROINFO não dispunham de computadores para atender a demanda imediata dos sujeitos envolvidos nas atividades com foco na informática na educação (CYSNEIROS, 1999, p. 15).

⁶³ Esses números, no entanto, são contraditórios. De acordo com dados coletados no próprio site do PROINFO, Quartieiro (2002, p. 96) afirma que apenas 58.640 trabalhadores em educação passaram pelas formações do programa até o ano de 2002.

⁶⁴ Para Arruda; Raslan *apud* Martins; Flores (2015, p. 116) a rápida obsolescência, o número insuficiente, e a falta de manutenção dos computadores foram determinantes para que seus usos fossem insignificantes. Estevão e Passos (2015, p. 209) chamam a atenção para outro aspecto, a falta de formação para educadores e para os usos não pedagógicos de computadores no ambiente escolar.

⁶⁵ Esse número leva em consideração todos os educandos matriculados na creche, pré-escola, classe de alfabetização, ensino fundamental regular, ensino médio regular, educação especial, EJA nos cursos presenciais com avaliação no processo (BRASIL, 2002, p. 25).

- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação;
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

É importante ressaltar também que, apesar da submissão de sua proposta aos interesses de grandes corporações industriais, ou seja, da oferta de uma formação mediada por TDIC voltada para o mercado de trabalho e de seu caráter tecnicista, esta foi a primeira legislação educacional que situou no campo da EJA os usos de TDIC. Nas escolas, no entanto, é provável que muitos coletivos de educadores e educandos tenham se apropriado da estrutura montada para o desenvolvimento do programa, subvertido a ordem e ressignificado as suas práticas.

Com diretrizes e roupagem nova, o ProInfo ampliou suas metas tanto no que diz respeito ao quantitativo de escolas atendidas quanto ao número de educadores formados para os usos de TDIC nas práticas pedagógicas. Concomitantemente, passou a fomentar também os usos de diferentes tecnologias e a produzir e distribuir conteúdos digitais para escolas públicas (ESTEVÃO; PASSOS, 2015, p. 208).

Embora tenham ocorrido alguns avanços, o relatório⁶⁶ elaborado pela Controladoria Geral da União (CGU) (BRASIL, 2013) sobre a aplicação dos recursos destinados ao ProInfo, no entanto, apresentou um cenário desolador. Concluiu que, devido à falta de infraestrutura, 30%, dos equipamentos digitais entregues às escolas não foram instalados imediatamente, permanecendo durante um período encaixotados, tornando-se obsoletos. Em relação à formação de trabalhadores em educação para utilizarem pedagogicamente as TDIC nas escolas, apontou que 52% dos NTEs não ofereceram nenhum curso com essa finalidade.

O relatório constatou também que grande parte das TDIC disponibilizadas para as escolas usarem exclusivamente nos processos de ensino e aprendizagem vem sendo empregada para a execução de atividades administrativas.

⁶⁶ Ao analisar o relatório de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União sobre a primeira fase do PROINFO, até o ano de 2002, Silva descreve a mesma situação (2014, p. 97-98). Uma década depois, os problemas continuam praticamente os mesmos.

De forma simultânea e complementar ao ProInfo, o MEC desenvolveu também o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Sua criação foi inspirada no Programa da *One Laptop Per Child*, que funciona através da distribuição de um laptop ou tablet para usos individuais de crianças que moram em países considerados pobres ou em desenvolvimento. O UCA tinha como objetivos:

- a) a posse do laptop pelo aluno – a fim de garantir que ele possa levar o laptop para casa e se beneficiar de um maior tempo de uso;
- b) o foco nas crianças de 6 a 12 anos, ou seja, a faixa etária da primeira etapa da educação básica em muitos países;
- c) a disseminação do laptop numa determinada escala, que pode ser um país, um município etc., onde cada criança tem o seu;
- d) a conectividade a internet por meio de rede sem fio;
- e) o uso de software livre e aberto (BRASIL, 2008).

A implantação do UCA foi realizada em duas fases, pré-piloto e piloto. Inicialmente, foram selecionadas cinco escolas localizadas em diferentes regiões do país, São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Palmas-TO, Piraí-RJ e Brasília-DF, para receberem laptops para usos educacionais. As escolas, em geral, atendiam educandos oriundos de famílias de baixa renda, com limitadas oportunidades de posse e acesso às TDIC e à internet (BRASIL, 2008, p. 97). O pré-piloto foi viabilizado pela doação de equipamentos realizada pelas empresas *Telavo* e *Intel* e da organização não governamental *One Laptop per Child*, aliando interesses comerciais de futuras compras de TDIC em grande escala aos testes de desempenho dos protótipos (BRASIL, 2008, p. 17).

Para a avaliação da primeira fase foi formado um grupo de trabalho (GTUCA) composto por pesquisadores da área. Embora o GTUCA tenha apontado graves problemas infraestruturais em grande parte das escolas públicas brasileiras, principalmente em relação à falta de rede elétrica e de acesso à internet, indispensáveis para o desenvolvimento do projeto, o governo federal decidiu dar continuidade ao UCA. Na segunda etapa, foram distribuídos milhares de laptops e tablets para educandos de trezentas escolas públicas selecionadas, abrangendo todos os estados brasileiros. Vale lembrar, contudo, que o UCA não contemplou todas as modalidades de ensino, sendo que em algumas ele foi até mesmo proibido, como, por exemplo, na EJA, privando, assim, muitos adolescentes, jovens e adultos de se educarem com as tecnologias do seu tempo.

Passado um pouco mais uma década da criação do UCA, é desconhecido o paradeiro dos laptops e tablets ou se eles ainda funcionam, uma vez que as TDIC se tornam obsoletas rapidamente e, periodicamente, precisam de manutenção e atualização. Não se sabe também

se foram ou estão sendo utilizadas para os fins do programa, tampouco os seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2015, quando questionado⁶⁷ pelo portal Convergência Digital sobre a localização dos laptops e tablets que foram distribuídos pelo UCA, o MEC respondeu não dispor de tais informações. E, embora tenha investido mais de R\$ 350 milhões na aquisição dessas TDIC, alegou que "apenas detém o registro de preços e repassa, em algumas ocasiões, o recurso para os estados e municípios". E acrescenta: "Desta forma, não temos os dados solicitados, pois os contratos são realizados diretamente entre os entes e as empresas vencedoras do certame" (QUEIROZ, 2015). Cabe aqui sugerir a realização de pesquisas que levem à identificação física da localização destes equipamentos e de seus possíveis reflexos na educação.

Nos últimos anos, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia, tem apoiado e executado diferentes programas de inserção de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, estão sendo desenvolvidas várias ações na área educacional, principalmente, na esfera do ProInfo.

Para Cysneiros (1999, p. 15), as Histórias sobre as experiências dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem vêm sendo escritas de forma otimista pelos formuladores das propostas governamentais para a área, quando, na realidade, não têm alterado em praticamente nada a qualidade do ensino nas públicas brasileiras, uma vez que tais tecnologias, não maioria dos casos, são subutilizadas nas práticas pedagógicas.

Após analisar os principais programas governamentais de estímulo aos usos de TDIC nas escolas públicas brasileiras ao longo das últimas décadas, posso inferir que a sua disseminação parece não ser prioridade dos idealizadores das diretrizes educacionais, o que pode ser corroborado pela inexistência de uma política pública efetiva para o setor.

Em linhas gerais, todas as iniciativas partem da premissa de que as TDIC podem contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, para a formação do cidadão pleno, e de força de trabalho preparada e capaz de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país.

⁶⁷ O portal Convergência Digital solicitou ao MEC informações via questionário sobre o UCA e os laptops e tablets utilizados nas escolas que participaram do projeto. O questionário foi composto das seguintes perguntas: 1 - Número de equipamentos comprados; 2 - Custo total; 3 - Número de equipamentos distribuídos por escolas; 4 - Quantos equipamentos com defeito e encalhados; 5 - Quanto o fabricante já recebeu pela distribuição; 6 - Quantas escolas ainda não entraram no programa em relação ao total no país; 7 - Quais os motivos para não terem entrado no programa; 8 - Estatística por região do uso dos equipamentos; 9 - Previsão de novas compras? Qual foi a última? 10 - Quantos alunos usam efetivamente os equipamentos e qual foi o ganho de qualidade para o ensino? (QUEIROZ, 2015).

Bonilla e Pretto (2000, p. 13) advertem, no entanto, que a lógica mercantil envolta nesse discurso não deve ser desconsiderada, uma vez que as escolas representam um grande consumidor potencial de TDIC. Os interesses econômicos e políticos de determinados grupos sociais têm prevalecido em muitos momentos da história brasileira, em detrimento das próprias finalidades do sistema educacional, que tem sido relegado a um patamar secundário.

Os programas são viabilizados em regime de colaboração entre a União e os entes federados. Em via de regra, o governo federal estabelece as diretrizes gerais, disponibiliza a maior parte dos recursos e os equipamentos, e os estados e municípios, por sua vez, ficam responsáveis por formar os profissionais da educação e por assessorar as escolas na implementação dos projetos.

Tradicionalmente, tem se priorizado o formato de criação de polos com ambientes tecnológicos que, durante este percurso, receberam diferentes nomenclaturas, mas que, *a priori*, sempre foram responsáveis por desempenhar as mesmas atividades: formar trabalhadores em educação, vislumbrando a possibilidade de transformá-los em multiplicadores, e assessorar as escolas na instalação de salas de informática.

Ao reduzido número de trabalhadores em educação que passaram por estes polos, foi oferecida uma formação de curta duração sobre os usos instrumentais de TDIC; como trabalhar com editor de textos, gráficos, banco de dados, planilhas e, após o seu advento, com a internet nos processos de ensino e aprendizagem.

No tocante à formulação de propostas de fomento aos usos de TDIC e seus possíveis impactos na educação, a principal interessada, a comunidade escolar, tem sido excluída e deixada à margem. As escolas públicas e os seus atores principais foram transformados em coadjuvantes nessa História, que é marcada por:

[...] um processo tecnicista, elitista e excludente, porque a política da Informática na Educação no Brasil se tem apresentado como uma história paralela à Política Educacional Brasileira, por ocorrer à parte dos trâmites formais de definição e avaliação das políticas públicas, alijando do processo decisório não só os educadores e a comunidade científica, como o próprio Congresso Nacional. É uma política tecnocrática mesmo que após 1987 o MEC tenha conseguido tomar para si a tarefa de definir a política de informatização do ensino público, como uma das atividades do Programa Nacional de Informática na Educação (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 10).

As TDIC têm chegado e sido utilizadas nas escolas públicas brasileiras não como algo integrante e estruturante de novas metodologias e novos processos de construção do conhecimento, mas como um complemento, à parte das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a incorporação de tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem não deve

ser compreendida como sinônimo de desenvolvimento social e cognitivo e, conseqüentemente, melhoria no ensino e aumento dos índices de qualidade da educação. Além disso, o simples domínio instrumental do funcionamento dessas TDIC não possibilita ao educador empregá-las de forma pedagógica.

O que eu quero dizer é que a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais (KENSKI, 2003, p. 5).

Nesse sentido, é a forma como os sujeitos envolvidos nos processos se relacionam com as tecnologias que vai definir em que medida elas contribuem, ou não, para a aprendizagem e a construção do conhecimento. As TDIC são importantes, mas não atingem algumas questões de fundo (MORAN, 2003).

2.4.12 EJA e TDIC

Embora alguns projetos governamentais de disseminação de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem preconizem o desejo de universalizar os seus usos nas escolas públicas brasileiras, ou seja, de disponibilizá-las para todos os educandos, verifica-se, após o exposto, que o MEC tem investido, quase exclusivamente, na educação destinada a crianças e adolescentes.

Mesmo nesse nível de ensino, contudo, as ações desenvolvidas não foram suficientes para vislumbrar este objetivo. De acordo com estudos recentes, os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, mesmo enquanto recurso didático, ainda estão muito distantes das escolas públicas brasileiras, encontram-se ainda em um estágio embrionário. (CRUZ, 2008; GONTIJO, 2008; COSTA; DUQUEVIZ e PEDROZA, 2015).

E quando se referem especificamente à EJA, a situação torna-se mais preocupante, visto que a difusão de TDIC nessa modalidade de ensino, quando acontece, é em uma perspectiva compensatória, na lógica do capital humano, ou seja, buscando diminuir gastos, quando, por exemplo, foi adotado o ensino à distância durante o Supletivo.

Atualmente, não identifiquei nenhuma proposta em âmbito nacional, estadual ou municipal⁶⁸ de fomento aos usos de TDIC para a EJA. Mais uma vez a EJA é deixada à margem pelos poderes públicos. Nessa modalidade de ensino:

O próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA depende de iniciativas particulares e ocorrem em condições bastante contraditórias [...] também não há projetos de formação contínuos que visem a formação dos professores para o uso técnico pedagógico dessas tecnologias em geral e, menos ainda, no contexto específico da EJA (GONTIJO, 2008, p. 159).

Negar aos educandos da EJA práticas pedagógicas mediadas por TDIC pode gerar uma dupla exclusão uma vez que as tecnologias vêm sendo absorvidas rapidamente por todas as esferas da sociedade e, certamente estão presentes no cotidiano desses adolescentes, jovens e adultos.

Encerro a revisão bibliográfica apresentando algumas reflexões sobre a História da Cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida, Contagem, e fazendo uma análise dos diferentes projetos voltados para o atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos criados no município nas últimas cinco décadas. Discuto também nesse item as principais transformações que culminaram na passagem do Projeto de Correção de Fluxo Escolar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Contagem.

2.5 HISTÓRIA DA EJA NA HISTÓRIA DE CONTAGEM: DA VISIBILIDADE DO OURO À INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS

As origens do Município de Contagem remontam ao período colonial brasileiro⁶⁹ e estão diretamente relacionadas à exploração aurífera iniciada na região das Minas⁷⁰ no final do século XVII, e intensificada nas primeiras décadas do século seguinte. Sublinho, contudo, que “Contagem não é fruto da mineração em si, mas da necessidade de controle das áreas minerárias pela Coroa Portuguesa” (RAMOS, 2017, p. 72).

A opulência gerada pela descoberta de grandes jazidas de ouro transformou a região no centro econômico da Colônia e em destino de muitos indivíduos que perseguiram objetivos

⁶⁸ Embora existam projetos para os usos de TDIC nas práticas pedagógicas no Município de Contagem, não existe nenhuma proposta para tais usos na EJA (Dado fornecido pela SEDUC por e-mail).

⁶⁹ Tradicionalmente, esse período da História brasileira vai da ocupação portuguesa no século XVI à independência política ocorrida no século XIX (FAUSTO, 1998, p. 41).

⁷⁰ O território esteve inicialmente sob a jurisdição da Capitania do Rio de Janeiro, mas em 1709 foi desmembrado dando origem à Capitania de São Paulo e Minas do Ouro e, em 1720, à Capitania de Minas Gerais (CAMPOS; ANASTASIA, 1991).

diversos, mas que compartilhavam um desejo em comum, o de enriquecer. A “cada ano vêm nas frotas quantidades de portugueses e de estrangeiros para passarem às minas. Das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil, vão brancos, pardos e pretos, e muitos índios, de que os paulistas se servem” (ANDREONI *apud* CAMPOS; ANASTASIA, 1991, p. 22).

Para se chegar às Minas, porém, só existiam três caminhos: o de São Paulo, comum ao Rio de Janeiro, o caminho novo do Rio de Janeiro e o do rio São Francisco, comum também a Bahia, Pernambuco e Maranhão. Por esses caminhos circulavam aventureiros de toda espécie, mas também criadores de gado e comerciantes que abasteciam a região mineradora com mantimentos e mercadorias.

No intuito de controlar efetivamente a circulação de pessoas e mercadorias, [...] “conter a soberba, a lacivia (sic), a ambição, e o orgulho, e o atrevimento (que) tinham (sic) chegado ao último ponto” (ROCHA *apud* CAMPOS; ANASTASIA, 1991, p. 26), e garantir que os impostos fossem recolhidos, a coroa portuguesa instalou postos fiscais nesses caminhos. Nos registros era feita a contagem e cobrados os direitos de entrada sobre as cargas secas, ferramentas, roupas, tecidos, e cargas molhadas, bebidas e alimentos, além de gados e pessoas escravizadas, e de qualquer outro tipo de produto que circulasse pelos caminhos que levavam às Minas.

No início do século XVIII foram instalados mais de uma dezena de registros na Comarca do Rio das Velhas, cuja sede ficava em Sabará, dentre eles o posto fiscal localizado na região das abóboras⁷¹, área que, posteriormente, transformou-se no primeiro núcleo de ocupação e povoamento do território que deu origem à atual Sede de Contagem:

Número das cargas e negros que tem entrado para todas as minas pelo REGISTRO DAS ABOBRAS (sic) que deram fiança nesta Vila, como consta do Livro das Entradas 1º da folha 25 thé (sic) a última. A primeira entrada, depois de ser por o Registro, foi a 9 de agosto de 1716” (BIBLIOTECA NACIONAL. DOCUMENTOS AVULSOS. CÓDIGO I, 10,8. *apud* FONSECA, 1978, p. 35).

Com a criação de novas rotas para as minas, no entanto, houve redução da circulação de pessoas e mercadorias na área de sua jurisdição, o que provocou uma queda na arrecadação, tornando o posto fiscal preterido para a realização de novos contratos de exploração. Por ordem régia que normatizava a concessão de contratos, ele foi desativado no ano de 1759.

⁷¹ Para Fonseca (1978, p. 35), o nome abóboras deriva de um ribeirão homônimo que fluía na região na época, mas existem várias versões para sua origem (CONTAGEM, 2009).

O povoado que foi construído nas terras públicas localizadas às margens do Registro das Abóboras “não se transformou em núcleo urbano, teria se atrofiado imediatamente ao fechamento do Registro, ou mesmo antes desse ato oficial” (CAMPOS; ANASTASIA, 1991, p. 64). Próximo geograficamente, mas distante de suas influências, surgiu Sam Gonçallo da Contagem das Abóboras, arraial criado às margens de uma capela que foi erigida no ano de 1725 em homenagem a esse Santo.

A desestruturação da economia mineradora nas últimas décadas do século XVIII devastou muitas regiões pertencentes à Capitania de Minas Gerais, mas Sam Gonçallo da Contagem, ao que tudo indica, não foi abalado. Pelo contrário, a crise deixou evidente sua “vocação”. De acordo com Campos e Anastasia (1991, p. 39), durante os séculos XVIII e XIX, a economia do arraial era “predominantemente agropastoril e razoavelmente excedentária”. Através da análise de inventários da época, as autoras supracitadas afirmam que os habitantes da região plantavam mandioca, milho, fumo, café, feijão, cana-de-açúcar, dentre outros cultivos, e se dedicavam à criação de galinhas, porcos, vacas, bois e cavalos; e que possuíam todas as ferramentas necessárias para o beneficiamento destes produtos. O Iº Recenseamento de Terras, datado de 1856, aponta que no distrito havia 15 engenhos, 4 cortumes de sola, 1 estanco de fazer tabaco, e “princiava uma fábrica de selins ingleses” (FONSECA, 1978, p. 130).

Por meio dos documentos da época é possível perceber também as marcas da escravidão em Sam Gonçallo de Contagem. O Iº Recenseamento Populacional, realizado em 1831, constatou que a maioria da população era descendente de escravizados ou encontrava-se nessa situação. Dos 2.162 habitantes, 1.410 foram declarados livres e 752 cativos. Em relação à cor/etnia da população, do total, 1.760 eram pretos, crioulos ou mulatos (FONSECA, 1978, p. 128-129).

Compondo o quadro brasileiro e de Minas gerais, Sam Gonçallo das abóboras permaneceu como um núcleo agropastoril até as primeiras décadas do século XX. Foi somente a partir da década de 1940 que teve início um movimento de transformação, impulsionado pela industrialização.

Seguindo a tendência mundial, em 1935, reuniram-se representantes dos setores produtivos mineiros. Uma das reivindicações apresentadas foi o investimento e a concentração de atividades industriais no Estado e no País. A tecnocracia mineira, pautada na consideração de que Minas Gerais era uma região “atrasada” e com grande volume de recursos naturais, lança a idéia da construção de um parque industrial, advogando a industrialização como forma de vencer o atraso econômico mineiro (CONTAGEM, 2009, p. 25).

Como resultado dessa reorientação na política econômica, o governador do estado, Benedicto Valladares Ribeiro, deu início ao projeto de criação de distritos industriais, que previa a instalação de indústrias de diferentes ramos de atuação em regiões estratégicas de Minas Gerais ao longo das décadas seguintes.

Todavia, o distrito industrial só passou a existir de fato em meados da década de 1950. Até essa data as principais atividades econômicas de Contagem eram a agricultura, a pecuária e a indústria, respectivamente (CAMPOS; ANASTASIA, 1991, p. 132). De acordo com Antônio Chagas Diniz, presidente do centro das indústrias do Distrito “poucas foram as indústrias que a princípio se animaram a instalar-se na nova cidade em formação” (GUIMARÃES, 1957, p. 40). Esse quadro começou a se modificar quando empresas de grande porte começaram a chegar ao distrito e, conseqüentemente, a indústria passou a ocupar um lugar de destaque na economia do município.

Houve na verdade a existência de três Contagens. A primeira foi decorrente de uma imposição metropolitana e se limitou a ser o Registro Fiscal, contando com casas e currais, suficiente apenas para a contagem do gado. Simultaneamente ao Registro Fiscal e nas proximidades dele, surgiu a povoação de São Gonçallo da Contagem, resultado da livre determinação dos povos que escolheram um lugar mais adequado à vida urbana e, portanto, um pouco distante do Registro. Dessa São Gonçallo permanecem parte da primitiva arborização, algumas edificações e objetos de arte sacra – é a Contagem Sede. Por último, temos a Contagem Industrial – ou Parque Industrial – projeto do governador Benedicto Valladares (CAMPOS; ANASTASIA, 1991, p. 66-67).

A Educação de Jovens e Adultos em Contagem atende aos trabalhadores que aqui chegaram no escopo dessa História, a de seus filhos, netos, bisnetos... De acordo com dados de pesquisa realizada por Da Silva⁷², atualmente são 17.500 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, 177.450 com 15 anos ou mais sem ensino fundamental e 97.570 com 18 anos ou mais sem ensino médio completo no município.

Diante desse panorama, tratarei da História da EJA em Contagem para entender o quadro em que se insere a escola e os sujeitos pesquisados.

De forma similar a outras regiões do Império, as escolas em Contagem surgiram para suprir às demandas das oligarquias locais, do aprendizado das primeiras letras por seus filhos. Mesmo para os poucos privilegiados, as escolas funcionavam de forma improvisada, sofrendo interrupções na sua oferta e constantes ameaças de fechamento que, em alguns momentos, foram concretizadas. Por exemplo, Symphronio de Souza e Silva, nomeado a 20 de agosto de

⁷² (DA SILVA, 2017).

1870 [...] “indispondo-se com o Inspetor da Instrução Pública do Círculo Literário, Quintiliano Pacheco Ferreira Lessa, teve a escola suprimida por ato daquela autoridade” (FONSECA, 1978, p. 224).

A instauração da República e a inauguração de grupos escolares não provocaram grandes mudanças na oferta de escolarização na cidade. Ela continuou precária, excludente e, para a maioria da população, inexistente. Entre os anos de 1913 e 1918 “não funcionou em Contagem escola alguma, municipal ou subvencionada pelo município; e que apenas duas escolas particulares funcionavam” (FONSECA, 1978, p. 239).

Para crianças, adolescentes e, principalmente, adultos pertencentes às camadas populares, formadas por pequenos agricultores, meeiros, artesãos, operários, libertos e seus descendentes, os portões das escolas ainda permaneceram fechados por muitas décadas.

Em Contagem, a escolarização de adultos entrou na pauta educacional do município após a sua reemancipação política. As Leis nº 34, de novembro de 1949, e 43, de 15 de maio de 1950, respectivamente, criaram cursos noturnos para adultos no povoado do Retiro e anexo à escola de Bela Vista. Destaco, no entanto, que neste período a Cidade Industrial Juventino Dias estava em processo de expansão e, é provável, que o município tenha sido influenciado pelos debates que aconteciam no país sobre os problemas gerados pelos altos índices de analfabetismo da população e a necessidade de se qualificar força de trabalho para promover a industrialização e, conseqüentemente, alcançar o progresso.

Na década de 1970, acompanhando as transformações em curso na política educacional brasileira e estadual, Contagem estabeleceu um convênio com o departamento de ensino supletivo do MEC e a SEE-MG para a criação de um Centro de Ensino Supletivo (CESU) de 1º grau na cidade, que passou a funcionar a partir do ano de 1976 (CONTAGEM, 1976).

Essas e outras iniciativas isoladas, no entanto, foram insuficientes para atender à demanda da população adolescente, jovem e adulta do município por escolarização. De acordo com levantamento realizado por Fragoso Filho (1978, p. 215-216) sobre a escolarização de pais de crianças matriculadas na 1º série do primeiro grau nas escolas municipais e estaduais de Contagem em 1978, mais da metade nunca tinha frequentado uma escola ou possuía, no máximo, a 4º série. Em algumas regiões da cidade este índice atingia a marca dos 80%.

[...] A crescente demanda de serviços educacionais, decorrentes das altas taxas de crescimento demográfico motivada pela constante migração, pressiona o sistema educacional para uma tomada de posição decisiva, uma

vez que a oferta de serviços não cresce na mesma proporção para o atendimento global de todo o contingente escolarizável (CONTAGEM *apud* FRAGOSO, 1978, p. 101).

Foi neste horizonte que no final da década de 1980 Contagem passou a ofertar escolarização de forma sistemática para adolescentes, jovens e adultos. É importante destacar, contudo, que o atendimento educacional foi estruturado através de projetos e não contemplava a demanda e nem abrangia todas as regiões do município. Nessa perspectiva, as primeiras iniciativas desenvolvidas, quanto ao 1º grau de ensino, foram o Programa de Educação Básica - curso regular de suplência e o Projeto Coruja, que ofertava ensino regular noturno.

Na década seguinte, a Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) elaborou um projeto-piloto para reorganizar a suplência na RMEC. Seu objetivo principal era escolarizar adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acima de 16 anos de idade que, por motivos diversos, abandonaram os estudos ou apresentavam dificuldades de concluir as séries finais do 1º grau (PACHECO, 2010, p. 40).

Inicialmente, foram abertas cinco turmas na Escola Municipal Leonardo Sadra para atender esses sujeitos. Os educadores foram selecionados por meio de análise de currículo e entrevistas. A principal inovação, levando-se em consideração o atendimento educacional anterior, foi em relação à organização dos tempos e espaços destinados ao planejamento das práticas pedagógicas. “O regime de trabalho desses educadores contemplava mais três tardes extra-turno (sic) de trabalho para a formação continuada, a organização de uma proposta pedagógica adequada ao projeto e, para a produção de material didático pedagógico” (CONTAGEM, 2011, s/pág.). Posteriormente, o programa foi ampliado, ou seja, levado para outras regiões do município e implementado em diferentes escolas da RMEC, mas sua proposta inicial, contudo, sofreu algumas alterações. Dentre elas destaca-se a redução do tempo de planejamento de 15 para 8 horas/aula, que passou a ser realizado no próprio turno de trabalho (PACHECO, 2010, p. 40).

A partir do reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado pela Constituição de 1988 e, principalmente, após a promulgação da LDB 9.394/96 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), a educação brasileira passou por transformações profundas em sua organização e alguns de seus paradigmas educacionais começaram a ser questionados. Em grande parte dos municípios mineiros, essas mudanças estiveram no bojo de um intenso debate sobre a necessidade de se adequar a oferta educacional, inclusive o atendimento de adolescentes jovens e adultos, às exigências das referidas leis.

Nesse sentido, no dia 20 de abril de 1988, a SEE-MG notificou várias prefeituras sobre os procedimentos que deveriam ser adotados. De acordo com o ofício-circular N° 005/98, as prefeituras deveriam fazer um adendo à lei orgânica do município e ao regimento escolar, elaborar um projeto pedagógico para aceleração de estudos para alunos com “atraso escolar”, e encaminhar um ofício à diretoria da 1ª Superintendência Regional de Ensino (1ª SER) para a aprovação da proposta (MINAS GERAIS, 1998, s/pág.).

Buscando adaptar-se à nova realidade educacional brasileira, a SEDUC formulou um projeto denominado “Correção do Fluxo Escolar de Contagem: estratégia pedagógica de aceleração de estudos”, e solicitou ao Conselho Municipal de Educação de Contagem (CMEC) e a 1ª SER a análise e aprovação do mesmo (CONTAGEM, 1998a, s/pág.). Após o trâmite do processo, o CMEC concluiu que o projeto atendia às exigências legais e, em 29 de setembro de 1998, aprovou a sua implantação na RMEC (CONTAGEM, 1998b, s/pág.). Dentre os principais objetivos da proposta de correção do fluxo escolar em Contagem destacam-se:

- ✓ Redução do tempo total de estudos para término do Ensino Fundamental. Trabalhar com um conceito novo de espaço e tempo escolar possibilita a uma clientela defasada, em termos de faixa etária, a possibilidade de reaproximação dos padrões “normais” da correlação escolar faixa etária;
- ✓ Processo de avaliação que possibilita ao professor um acompanhamento criterioso do desenvolvimento global de cada aluno, valorizando os passos dados rumo a um crescimento integral;
- ✓ Flexibilidade curricular que possibilita a adequação do processo às características e necessidades da clientela, bem como o estabelecimento de padrões de qualidade de acordo com os interesses das partes envolvidas;
- ✓ Adoção exclusiva das disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, permitindo uma concentração de carga horária nestas disciplinas centrais na formação ao nível de habilidades básicas com que se preocupa o currículo do Ensino Fundamental;
- ✓ O que se pretende então é possibilitar ao aluno “defasado” em termos de faixa etária, a reconquista da escola enquanto espaço de formação integral de sua personalidade, tendo como meta deste processo a preparação para o exercício da cidadania [...] (CONTAGEM, 1998 c, s/pág.).

Se, por um lado, este tipo de organização representava um retrocesso, visto que oferecia aos educandos um currículo mínimo e não reconhecia a educação de adolescentes, jovens e adultos como um campo específico de produção e valorização de conhecimentos que não se limitam aos tempos e espaços predeterminados pela organização escolar, por outro, ela foi um artifício encontrado pelos gestores para “driblar” as restrições impostas ao financiamento desta modalidade de ensino pela legislação educacional.

Ao aprovar Fundef, o Congresso Nacional incluiu as matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental nos cálculos redistributivos, mas o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou essa parte da lei com o intuito de minimizar a complementação financeira devida pelo governo federal aos estados com menor receita, mantendo, dessa forma, coerência com a diretriz de contenção do gasto social público e com as demais medidas de ajuste estrutural da economia então realizadas nos moldes neoliberais (DI PIERRO, 2015, p. 122).

Com a não inclusão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Fundef, muitos municípios brasileiros passaram a ofertar cursos regulares noturnos (suplência) e de aceleração do fluxo escolar, que também concorriam aos aportes do fundo, mesmo quando os sujeitos tinham o perfil descrito na Lei 9394/96 para a referida modalidade, sendo, portando, educandos da EJA.

Figura 1: Grade curricular do Projeto Correção do Fluxo Escolar aprovada pelo CMEC, 31/08/1988.

PROJETO CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR - CONTAGEM
COMPONENTES CURRICULARES-1988 e 1999
ESCOLAS MUNICIPAIS - 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BASE NACIONAL COMUM	MATÉRIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	CARGA HORÁRIA											
			5ª SÉRIE			6ª SÉRIE			7ª SÉRIE			8ª SÉRIE		
			MS	MS	CHS	MS	MS	CHS	MS	MS	CHS	MS	MS	CHS
	Português	Português	4	80	80	4	80	80	4	80	80	4	80	80
	Matemática	Matemática	4	80	80	4	80	80	4	80	80	4	80	80
	Estudos	Geografia	4	80	80	4	80	80	4	80	80	4	80	80
	Sociais	História	4	80	80	4	80	80	4	80	80	4	80	80
	Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	4	80	80	4	80	80	4	80	80	4	80	80
TOTAL GERAL			20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	400

Duração do Módulo-aula : 60 minutos
Número de aulas semanais : 20
Número de dias letivos por semana : 5
Número de dias letivos semestrais : 100
Número de semanas letivas : 20 semanas

Contagem, 1 / 1 /

MS: MÓDULO SEMANAL
MS: MÓDULO SEMESTRAL
CHS: CARGA HORÁRIA SEMESTRAL

Maria Orlanda de Campos Fernandes
MARIA ORLANDA DE CAMPOS FERNANDES
DIRETORA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
Conselho Municipal de Educação
Grade Curricular em vigor no
ano letivo de 1999

Conselho Municipal de Educação
de Contagem - PA
APROVADO EM REUNIÃO DE
 31 / 8 / 1988
Eliana da Conceição Cardoso Tavares
ELIANA DA CONCEIÇÃO CARDOSO TAVARES
INSPECTORA ESCOLAR
Maap 143.494-3

Fonte: Arquivo SEDUC.

Em Contagem, o Projeto de Correção do Fluxo Escolar passou a funcionar dentro da mesma lógica supletivizada de organização que já existia no município. Em relação à orientação pedagógica, o projeto também não trouxe mudanças significativas, a RMEC continuou ofertando escolarização para adolescentes, jovens e adultos sob uma perspectiva reducionista de certificação, apoiada em uma concepção compensatória e bancária de educação. Tratava-se de uma “possibilidade de acelerar os estudos para os alunos com atraso escolar” e, conseqüentemente, “resgatar o tempo perdido” (Contagem, 1998c, s/pág.).

Diante do exposto, evidencia-se que as preocupações dos gestores municipais estavam em descompasso com as principais discussões que aconteciam em âmbito nacional e internacional no campo da EJA. Em Contagem, as mudanças na oferta de escolarização voltada para adolescentes, jovens e adultos foram promovidas para atender as exigências expressas na LDB, sobretudo, em relação à carga horária anual, e para não interromper os repasses do Fundef. Para alcançar tais objetivos foi oferecida uma formação aligeirada, uma versão reduzida e ineficaz do ensino fundamental denominada correção do fluxo escolar. Esse fato pode ser constatado pelos resultados obtidos ao final de cada etapa do projeto. Do total de educandos matriculados, o quantitativo daqueles que ou ficavam retidos ou desistiam de seus estudos era de 50%. (CONTAGEM, 2006a, s/pág.).

Em que pese o descumprimento das determinações iniciais da LDB 9.936/96 e as alterações incorporadas na última década, em linhas gerais, esse foi o modelo de escolarização ofertado para adolescentes, jovens e adultos em Contagem até 2005, ano em que uma nova gestão assumiu a administração do município e reformulou a oferta de atendimento educacional destinada a esses sujeitos.

Dentre as primeiras ações desenvolvidas pela nova gestão nesse campo educacional, destacam-se a criação da diretoria de EJA, “que pretendia não ser apenas mais uma nova nomenclatura, mas a quebra de concepções vigentes da política de atendimento da EJA” (PACHECO, 2010, p. 45) e a instituição de um grupo de trabalho (GT), composto por representantes da SEDUC, da categoria de educadores, do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE-MG) e da sociedade civil, para realizar um diagnóstico situacional, bem como elaborar novas diretrizes educacionais para a referida modalidade de ensino.

[...] pensar uma proposta de EJA para a escola significa, antes de tudo: que seja constituída como uma política inclusiva capaz de estabelecer uma realidade educativa; que não reproduza práticas e ações excludentes; que a escola tenha como matriz básica a centralidade nos sujeitos-educandos e perceba-os como portadores de identidades e valores múltiplos; e por fim, que não transforme a EJA em mera adaptação do ensino fundamental para

crianças, ou anteparo dos alunos com dificuldades e/ou em conflito com —normas escolares estabelecidas em outros turnos e realidades (CONTAGEM, 2006b, p. 7).

Nessa perspectiva, o GT debateu diferentes temas, como, por exemplo, matrícula, currículo, avaliação, frequência, formação de educadores e certificação na EJA, que, posteriormente, foram levados para as plenárias da Primeira Conferência Municipal de Educação de Contagem e balizaram as discussões sobre a construção de uma proposta para esta modalidade de ensino. As deliberações realizadas na conferência foram consubstanciadas nos “Cadernos da EJA”, “uma contribuição, não só pedagógica, mas, sobretudo, política, no que diz respeito à EJA no município” (CONTAGEM, 2006b, p. 4).

Os princípios e orientações contidos nesses “cadernos” fundamentaram a regulamentação da EJA em Contagem frente ao CMEC⁷³ e nortearam a construção do projeto político pedagógico dessa modalidade de ensino no município. Em consonância com esta reorientação, a SEDUC reconheceu a existência de diferentes tempos e espaços de aprendizagem e a necessidade da “reformulação dos coletivos dos educadores, formação continuada em serviço, reestruturação do material das escolas e oferta da EJA em locais alternativos”⁷⁴ (CONTAGEM, 2009a, s/pág.).

Mas, desde o início, ficou patente que havia um descompasso entre a proposta de EJA idealizada nos “Cadernos da EJA” por educadores progressistas e a EJA real, implementada pelo governo, ou seja, entre a EJA de direito e a EJA de fato.

A partir de 2006, simultaneamente ao desenvolvimento do Projeto de Correção de Fluxo Escolar, Contagem passou a ofertar a EJA em projetos-piloto desenvolvidos em 4 escolas da RMEC, totalizando 27 turmas e 778 educandos atendidos (CONTAGEM, 2006c, s/pág.). As turmas só poderiam funcionar, no entanto, com um número mínimo de 30 educandos, desconsiderando as especificidades destes sujeitos que, muitas vezes, interrompiam seus estudos por um determinado período, ou se matriculavam no decorrer do ano letivo, para trabalhar em um serviço sazonal ou mesmo na informalidade para conseguir dinheiro para o seu sustento e de seus familiares.

A proposta curricular elaborada pela SEDUC contemplava todas as disciplinas exigidas pela LDB para esta modalidade de ensino, a saber; História, Língua Portuguesa,

⁷³ A substituição do Projeto de Correção do Fluxo Escolar pela EJA no Município de Contagem foi aprovada pelo CMEC através do parecer 40/2007.

⁷⁴ O Projeto EJA Contagem consistia em ofertar escolarização para adolescentes, jovens e adultos em locais e horários alternativos como igrejas, empresas, espaços públicos ou comunitários, de acordo com a demanda apresentada, em articulação com os movimentos sociais e o planejamento estabelecido pela SEDUC (CONTAGEM, 2009a, s/pág.).

Matemática, Ciências, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira, mas sua oferta, organização, avaliação, recuperação etc, ainda funcionavam nos moldes do atendimento que já acontecia na educação destinada a crianças e adolescentes (CONTAGEM, 2009b, s/pág.). Dessa forma, a estipulação do quantitativo de 1.5 de educadores por turma, o que, a *priori*, parecia um avanço, tornou-se um problema, uma vez que apenas os educandos que frequentavam escolas com seis turmas ou mais tinham contato com um educador de cada disciplina, as demais funcionavam por área de conhecimento, com um quadro docente incompleto, na base da polidocência⁷⁵.

Esta lógica organizacional da EJA, de intencionalidade puramente economicista, fez com que educandos e educadores vivessem constantemente ameaçados pelo espectro do fechamento de turma, temendo, respectivamente, a negação de um direito conquistado após décadas de luta; o direito a educação, e o temor da excedência; ocasionando a desestruturação de seus tempos e espaços da vida. Não foram raros os momentos em que representantes da SEDUC solicitaram listas de presenças aos dirigentes escolares ou contaram pessoalmente nas escolas o número de educandos frequentes por ocasião de suas visitas.

Figura 2: Proposta curricular para EJA – 2009

ESTRUTURAÇÃO		INDICADORES FIXOS
Componentes Curriculares- Lei 9394/96.	Base Nacional Comum/ Art.33	Língua Portuguesa Matemática Ciências Geografia História Artes Educação Física Ensino Religioso
	Parte Diversificada	Citar Língua Estrangeira (SOMENTE 2º SEGMENTO) Citar Projeto da Escola
OBSERVAÇÕES		CONSIDERAÇÕES
<p>- A EJA contempla em sua proposta pedagógica os componentes curriculares estabelecidos nas Diretrizes Nacionais. Está respaldada pela Resolução do CEE nº 444/2001, Pareceres CNE/CEB nº 01/2000, CNE/CEB nº 11/2000 e CMEC nº 40/2007.</p> <p>- O programa pedagógico de ensino propõe a globalização do conhecimento, sem a fragmentação das matérias em tempos rígidos segundo diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Contagem/MG.</p> <p>- Lei 11645/08 altera a Lei 9394/96, modificada pela Lei 10639/03, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</p> <p>- Descobrir a metodologia e conteúdos que serão trabalhados no Ensino Religioso.</p>		<p>- A implantação da EJA na Rede Municipal de Contagem está respaldada pelo art. 43 da resolução CEE nº 448/2002 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.</p> <p>- Na organização de cursos de EJA na Rede Municipal de Contagem, observa-se à carga horária mínima de 400 horas para a certificação do educando e de 3.200 horas como referência para organização do trabalho escolar.</p> <p>- Os conteúdos das áreas de conhecimento deverão estar articulados com as experiências de vida do estudante, tais como: saúde, sexualidade, vida familiar, social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e línguas podendo ser ministrados de forma interdisciplinar e transdisciplinar - Parecer CMEC 40/2007 – art. 6º § 1º.</p>

Fonte: Arquivo SEDUC.

⁷⁵ Atualmente, a maioria das escolas que oferta EJA no Município de Contagem ainda funciona nesses moldes.

Paradoxalmente, após a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que garantiu verba própria para a EJA⁷⁶, o número de educandos matriculados nessa modalidade de ensino apresentou variações negativas. De acordo com (MARINHO, 2011, p. 113) “alheio às demandas e reivindicações, a gestão [...] fechou-se em um número máximo de atendimentos para os estudantes da EJA [...] embora isso nunca tenha sido oficializado”. O número de vagas ofertadas na modalidade de EJA em Contagem era calculado pela relação entre histórico de evasão, resultados alcançados pelos educandos, inscrições remanescentes e a suposta capacidade de atendimento da RMEC. Assim, o dado real da demanda era secundarizado. Caso a procura fosse maior do que a oferta, a “pré-matrícula” era encaminhada para os Núcleos Regionais de Educação e a equipe da EJA para avaliação e deliberação (CONTAGEM, 2009a, s/pág.), provavelmente, passando a figurar na lista de espera por vaga. Atualmente, a RMEC atende, aproximadamente, 3.400,00 (três mil e quatrocentos) educandos na modalidade de EJA em todo o município⁷⁷.

Independente das diferenças ideológicas e das propostas e projetos educacionais das gestões que estiveram à frente do executivo municipal nas últimas décadas, em linhas gerais, este foi o modelo de atendimento educacional para adolescentes, jovens e adultos ofertado no Município de Contagem.

É indelével que o reconhecimento e a implementação da EJA foi um passo importante em direção à garantia do direito à educação de qualidade e adequada às especificidades de seus sujeitos. As iniciativas nessa área, no entanto, demonstraram-se insuficientes para assegurá-lo em sua plenitude e para todos e todas. Ao cruzar os dados da pesquisa realizada por DA SILVA (2017) com o levantamento do IBGE sobre a população do Município de Contagem referente ao mesmo período, constatei que menos de 2% da demanda de EJA na cidade é atendida.

Quando falo na garantia do direito à educação de qualidade, me remeto à Educação de Qualidade Social. Conceito que foi cunhado entre os anos 1990 e 2000, no bojo das reformas neoliberais. Com o intuito de adequar a agenda educacional brasileira à nova orientação política e econômica, o governo federal sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9.394/96). Embora a lei supracitada tenha provocado algumas mudanças consideradas positivas no campo do atendimento educacional voltado para a escolarização de adolescentes, jovens e adultos como, por exemplo, o reconhecimento da EJA enquanto

⁷⁶ “A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos [...] observará, em cada estado e no Distrito Federal, o percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo” (BRASIL, 2007).

⁷⁷ Dado fornecido pela SEDUC via e-mail.

modalidade de ensino, em uma perspectiva mais ampla, seus impactos foram tímidos para a educação brasileira diante do quadro avassalador de nossas desigualdades históricas, econômicas e sociais.

A adoção da política neoliberal visou transformar a educação em treinamento e seus sujeitos em mercadoria, “reforçando o individualismo, a competitividade e a produtividade, em busca de tornar hegemônicas as visões de mundo e de educação da cultura capitalista, tomadas como naturais” (CARTA DE SÃO PAULO, 2002, p. 2).

Como alternativa a essa visão reducionista e mercantil da educação, defendo uma educação ampla que “luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país” (MINTO, 1997, pág. 11).

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência (sic) a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham (MINTO, 1997, p.11).

Nessa perspectiva, a educação deve buscar a formação integral dos sujeitos, considerando todas as suas dimensões, ou seja, suas relações com o outro e com o mundo. A Educação de Qualidade Social deve também ser inclusiva, atender a todos e todas sem distinção de idade, deficiência, gênero e classe social, e privilegiar a formação humana e ética dos sujeitos, proporcionando-lhes uma visão crítica sobre o mundo.

A partir de 2017, com a ascensão de Alex de Freitas ao executivo municipal, a EJA vem sendo alvo de novos ataques, em uma tentativa sistemática de desmontar a já precária estrutura arquitetada em governos anteriores. O quantitativo de 1.5 de educadores por turma foi reduzido e os coletivos de educadores perderam a prerrogativa de certificar os educandos que ainda não completaram a carga a horária escolar mínima. Além disso, está em curso o plano de condicionar a matrícula de adolescentes na EJA à comprovação de vínculo empregatício, como, por exemplo, de menor aprendiz⁷⁸ e de instituir o atendimento

⁷⁸ (MELO, 2018).

educacional por áreas do conhecimento (CONTAGEM, 2018, s/pág.), dentre outros itens que contribuem diretamente para a precarização da EJA no município e seu distanciamento intencional da Educação de Qualidade Social.

Intencional aqui remete à intencionalidade freiriana como elemento fundamental da reflexão que coroa esta conclusão, uma vez que as atuais propostas não dialogam com o resgate da história dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois esta tem sido roubada por meio do seu silenciamento. Ao conhecer a visão e o mundo dos educandos, é possível que os educadores busquem construir outras práticas pedagógicas que promovam situações em que ambos possam experienciar atividades de sua existência, a partir de um coletivo inserido na realidade histórica, como sujeitos que se constituam em comunhão com os outros e com as TDIC, tendo como objetivo a emancipação desses mesmos sujeitos.

Dando sequência a construção da Dissertação, no próximo capítulo apresento as informações que foram obtidas mediante a aplicação de questionário e faço uma análise de conteúdo das falas dos sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas. Através da interpretação desses dados, discuto os principais aspectos políticos, econômicos e sociais dos sujeitos da pesquisa, mas, principalmente, suas múltiplas relações com as TDIC dentro e fora do ambiente escolar.

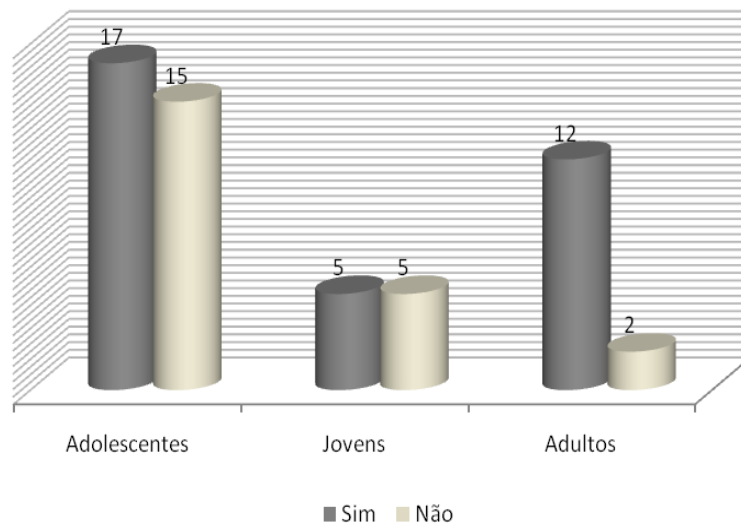
3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Dos, aproximadamente, 70 educandos populares que estavam frequentes na modalidade de EJA, cursando os anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Novo Eldorado em Contagem/MG, no mês de maio de 2018, quando desenvolvi o trabalho de campo, 56 aceitaram participar da pesquisa voluntariamente respondendo ao questionário e outros tantos sujeitos colocaram-se a disposição para a realização da entrevista.

A maioria dos educandos da EJA que estuda na escola supracitada afirmou que reside próximo às suas dependências, mas ela é frequentada também por sujeitos de outras regiões do município que trabalham nas suas imediações e educandos inseridos em outros contextos. São educandos que lutam pela conquista de um direito repetidas vezes negado, o direito a educação, diante da escassez de vagas disponibilizadas na cidade e o reduzido número de escolas que ofertam essa modalidade de ensino em suas regionais⁷⁹ ou em seus respectivos bairros de origem⁸⁰.

Figura 3: Gráfico sobre os educandos que moram próximos à escola.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

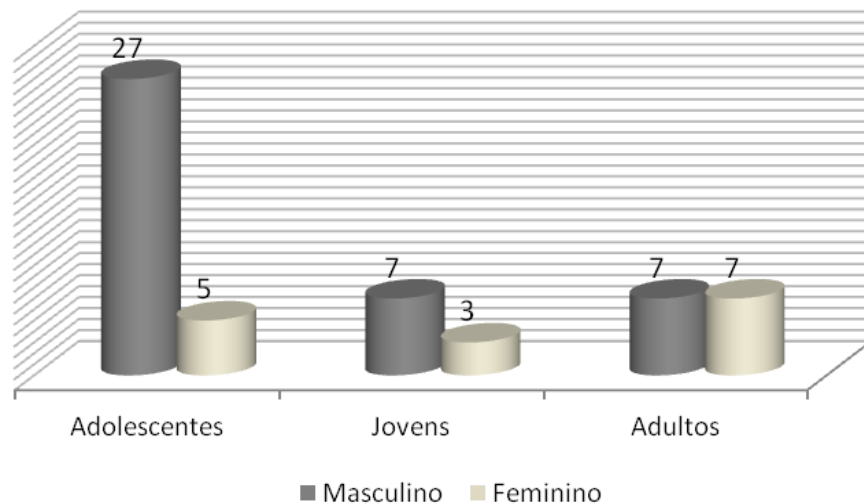
⁷⁹ Para fins administrativos, o Município de Contagem está dividido em 8 regionais.

⁸⁰ De acordo com a SEDUC, existem 19 escolas que ofertam à EJA na cidade, mas, a grande maioria, no entanto, funciona no turno da noite e com um número reduzido de turmas e de educadores (SEDUC, 2018).

3.2 SEXO DOS EDUCANDOS

Do total de sujeitos que participaram da pesquisa 73% declararam-se do sexo masculino e 27% do sexo feminino. Quando os dados foram isolados e analisados separadamente, ou seja, por geração, tornou-se patente a desproporção entre os sexos dos educandos, sobretudo entre adolescentes e jovens. Verificou-se que 50% e 50% dos adultos, 70% e 30% dos jovens, e 84% e 16% dos adolescentes são, respectivamente, do sexo masculino e feminino.

Figura 4: Gráfico sobre o sexo dos educandos.



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

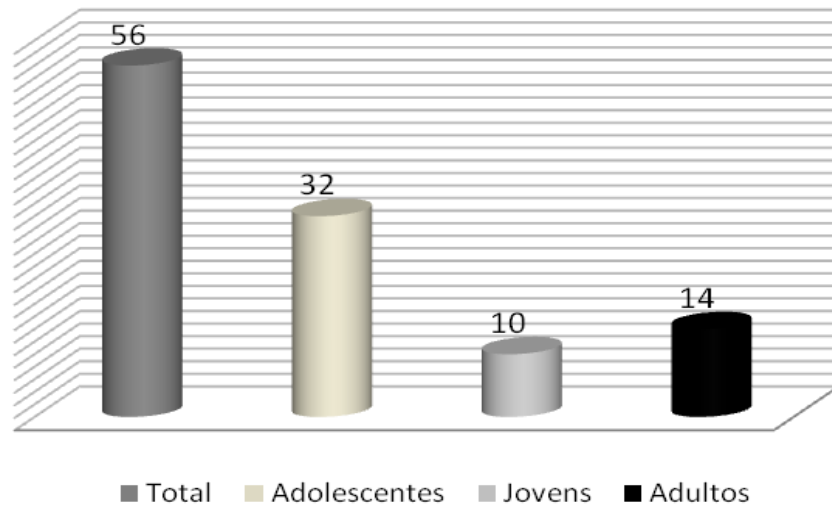
Dentre os vários motivos possíveis para o número elevado de educandos do sexo masculino presentes na EJA na escola analisada, destacam-se os fatores relacionados às desigualdades socioeconômicas e as questões de gênero presentes na nossa sociedade, como por exemplo, a naturalização e atribuição de papéis sociais específicos a homens e mulheres. Para Dayrrel (2007, p. 1111), existem representações desses sujeitos no imaginário popular que se constituem um valor a ser perseguido.

3.3 CATEGORIZAÇÃO DOS EDUCANDOS POR GERAÇÃO

Ao categorizar os educandos que participaram da pesquisa por gerações, a proporção de sujeitos pertencente a cada grupo etário ficou da seguinte forma: 32 (57%) adolescentes,

entre 15 a 17 anos; 10 (18%) jovens, entre 18 e 29 anos; 14 (25%) adultos, entre 30 e 59 anos de idade.

Figura 5: Gráfico sobre os educandos da pesquisa categorizados por geração.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

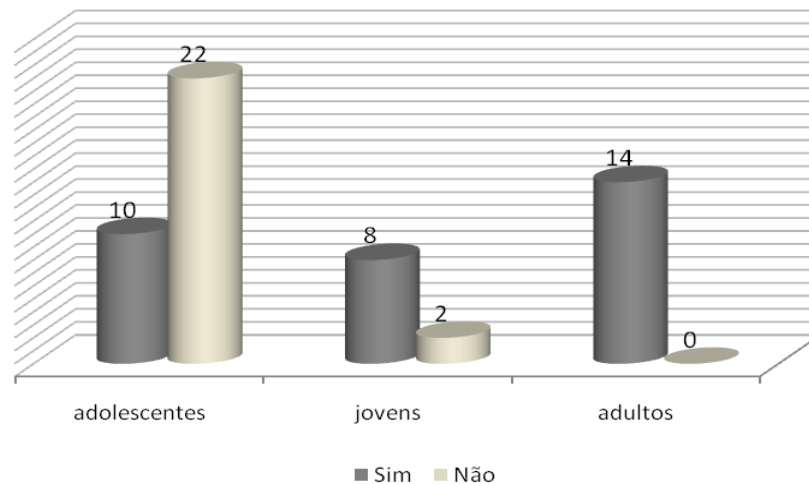
A análise dos dados indica uma mudança em relação à composição dos educandos presentes na EJA. O número de adolescentes tem aumentado de forma inversamente proporcional ao número de jovens e adultos nessa modalidade de ensino. O movimento de juvenilização presente na escola pesquisada e no Município de Contagem⁸¹ segue uma tendência nacional que foi percebida há algumas décadas, mas que nos últimos anos tem ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas no campo educacional. Embora saiba que, em Angicos, há 50 anos, havia adolescentes sendo alfabetizados por Paulo Freire, é importante compreender que os motivos que faziam com que aqueles adolescentes fossem não alfabetizados eram diferentes dos atuais. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 126-127), a partir dos anos 1980, os programas de atendimento educacional voltados para adultos passaram a atender um contingente maior de jovens, sobretudo de origem urbana, “marcados” por trajetórias de insucesso de escolarização. Esses “jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”.

Em Contagem, “uma quantidade significativa dos estudantes entre 15 e 17 é oriunda do ensino regular que foi transferido para a EJA, devido à condição de distorção idade ciclo

⁸¹ De acordo com levantamento realizado no ano de 2015 em 17 escolas do Município de Contagem que ofertam a EJA, 45,7% dos educandos estão na idade entre 15 e 17 anos, ou seja, são adolescentes (CONTAGEM, 2015).

ou série, mesmo sem estarem trabalhando” (CONTAGEM, 2015, p. 7). Nesse sentido, constatei que 69% dos educandos adolescentes nunca pararam de estudar, ou seja, vieram ou “foram convidados” a se transferirem para a EJA, por motivos diversos, como, tradicionalmente, procurar emprego ou trabalhar, mas, sobretudo, por não se adequarem às práticas pedagógicas desenvolvidas para educandos que se encontravam em outros tempos da vida.

Figura 6: Gráfico sobre os educandos que já pararam de estudar.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

3.4 RAÇA⁸²/COR

Para indicar a raça/cor dos educandos da pesquisa utilizei os padrões estabelecidos pelo IBGE, que levam em consideração a autodeclaração⁸³ do sujeito, circunscrita às seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. A maioria dos educandos declarou-se preta ou parda, sendo, 23% e 52%, respectivamente, totalizando 75% de negros⁸⁴. Não foram percebidas grandes diferenças de raça/cor entre as gerações, praticamente todas apresentam o mesmo percentual de negros. Os números encontrados nesta pesquisa são semelhantes aos publicados pela SEDUC em um levantamento realizado no ano de 2015, em

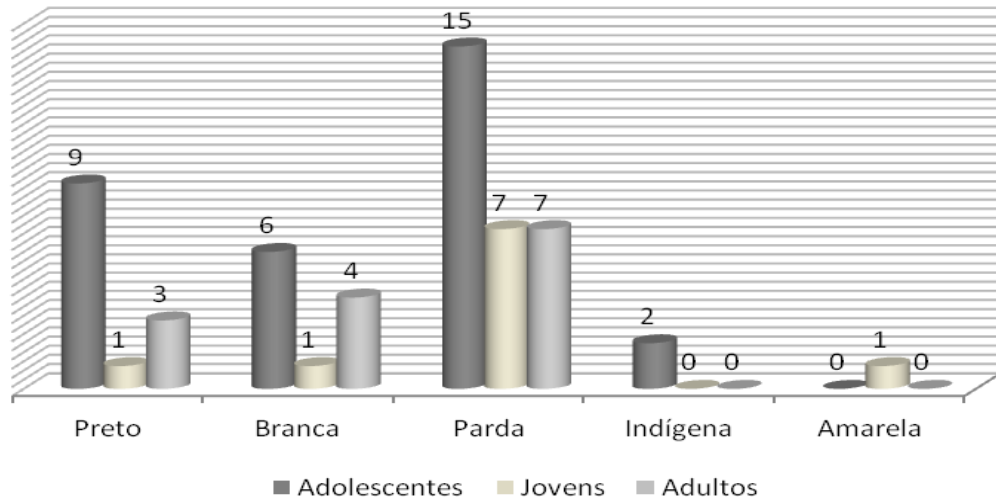
⁸² Não trato o termo raça nesta pesquisa em uma perspectiva biológica, mas como uma construção social.

⁸³ O próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro (OSÓRIO, 2003, p.7-8).

⁸⁴ Negro é um grupo étnico que reúne as pessoas pretas e pardas (OSÓRIO, 2003). Portanto, ao me referir à raça/cor negro no decorrer desta pesquisa estarei indicando tanto os pretos quanto os que se declararam pardo.

que 76, 5% dos educandos matriculados na EJA do município assinalaram ser negros (CONTAGEM, 2015).

Figura 7: Gráfico sobre a raça/cor dos educandos.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Para compreensão do número expressivo de educandos negros na EJA faz-se necessário analisar, mesmo que de forma pontual, o nosso passado escravocrata. O Brasil conviveu legalmente por quase quatrocentos anos com a escravidão, sendo o último país americano a aboli-la. Abandonados à própria sorte, muitos sujeitos foram morar em cortiços e favelas, sem acesso aos direitos básicos garantidos por lei aos cidadãos, entre eles a educação.

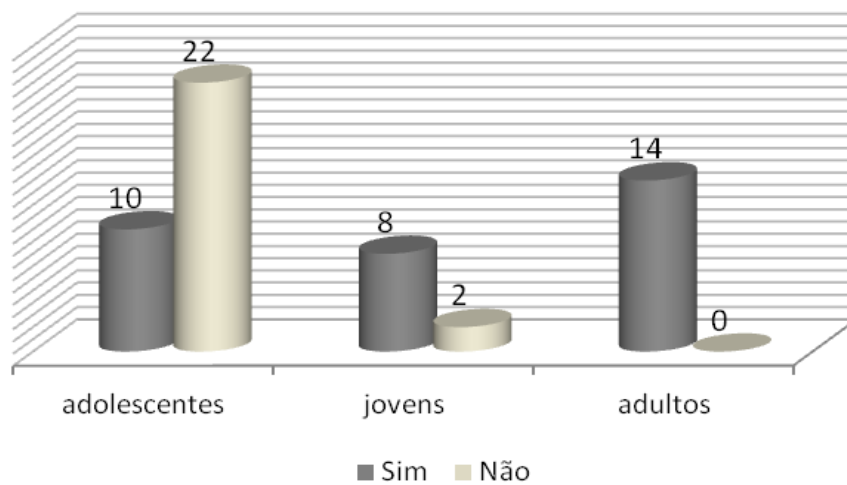
Como desdobramento da negação histórica de direitos, do acesso a bens e serviços que influenciam diretamente as condições socioeconômicas de um indivíduo, um grande contingente populacional negro também é pobre, conseqüentemente, em muitos casos, forçado a interromper seus estudos para trabalhar. Outro elemento determinante para a situação de exclusão vivida por esses sujeitos é o racismo. Ele pode ser percebido nas representações culturais, comportamentos, valores, enfim, na estrutura social, e tem sido utilizado para inferiorizar e subalternizar os indivíduos negros. Diante do panorama retratado, para muitos adolescentes, jovens e adultos negros, a EJA tem surgido como a única e, talvez, a última opção para educar-se.

3.5 TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS

Muitos educandos que frequentam a EJA já interromperam seus estudos em outros

tempos da vida por motivos diversos, mas, sobretudo, para trabalhar. O percurso escolar desses sujeitos é marcado por idas e vindas. Tal situação é recorrente para (31%) dos educandos adolescentes, (40%) dos jovens, e (86%) dos adultos que participaram da pesquisa. São sujeitos com experiências educacionais frustrantes que tentam “articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar” (ARROYO 2005, p. 46).

Figura 8: Gráfico sobre o número de educandos que já interromperam seus estudos.



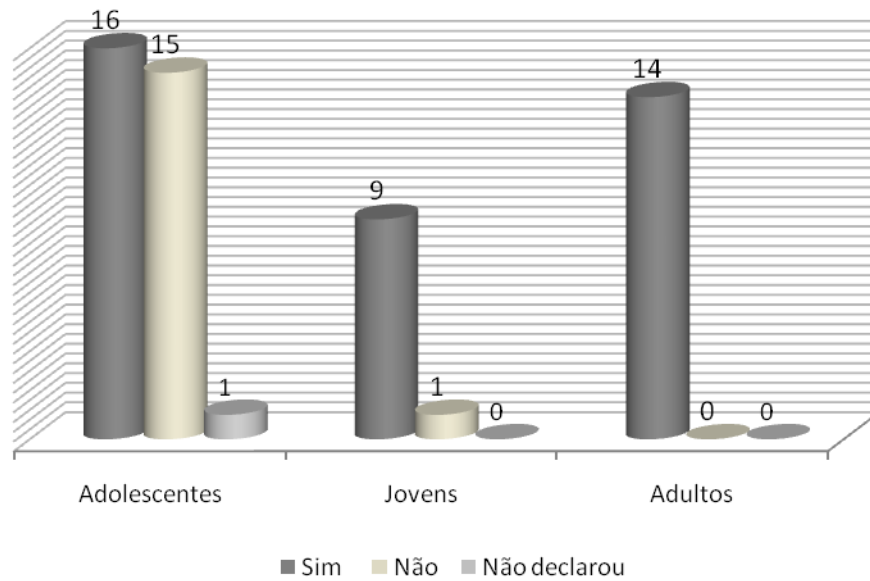
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

São adolescentes, jovens e adultos populares que buscam se (re) inserir em um “mercado de trabalho aonde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável” (CURY, 2000, p. 8)

3.6 RELAÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO SALARIAL

Neste item, 50% dos adolescentes, 90% dos jovens e 100% dos adultos, respectivamente, assinalaram já ter exercido alguma atividade remunerada, totalizando, aproximadamente, 70% dos sujeitos da pesquisa. Alguns educandos informaram que começaram a trabalhar entre os 7 e os 10 anos, ou seja, em outra fase da vida, ainda na infância (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

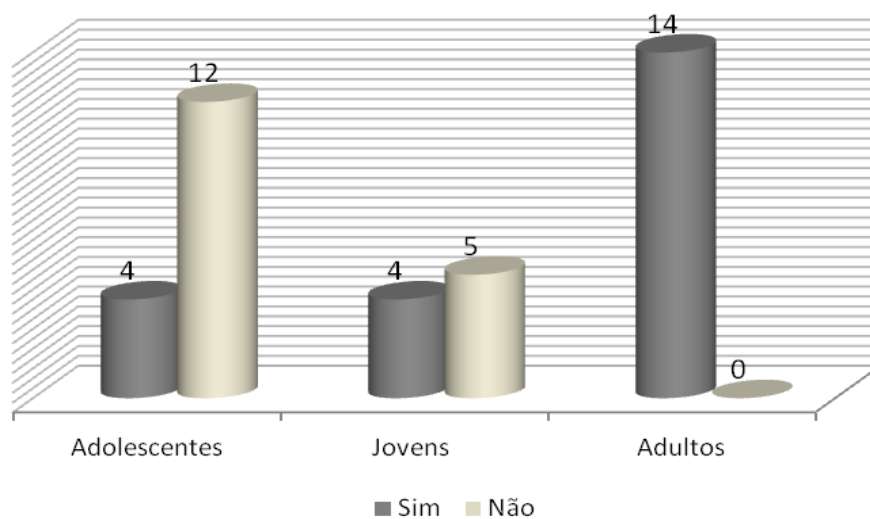
Figura 9: Gráfico sobre os educandos que já exerceram alguma atividade remunerada.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Embora 100% dos adultos já tenham trabalhado com carteira assinada, a maior parte dos adolescentes (67%) e jovens (56%) nunca conseguiu estabelecer nenhum tipo de vínculo empregatício, sendo forçada a viver na informalidade, de forma precária e perversa, fazendo pequenos “bicos” em lava a jatos, ou vendendo balas, garrafas de água mineral, enfim, diferentes mercadorias nos semáforos (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

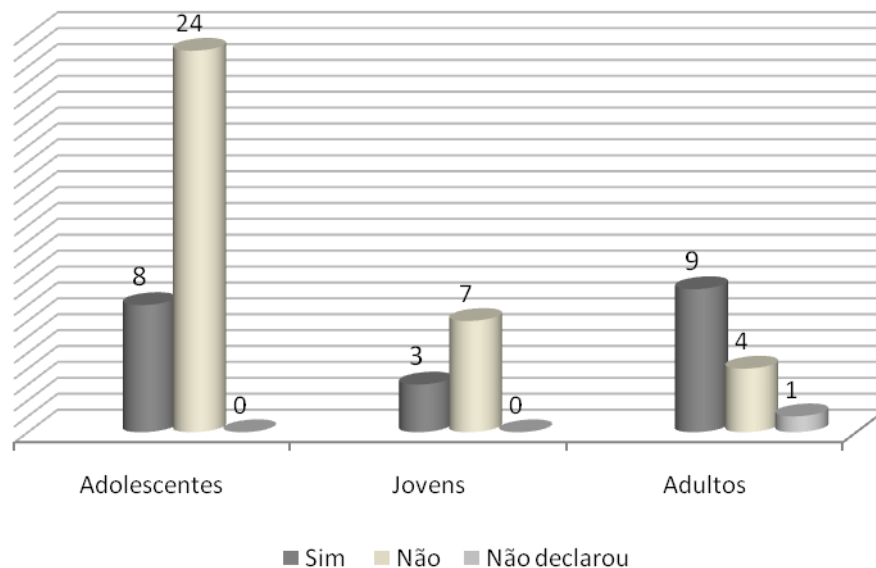
Figura 10: Gráfico sobre os educandos que já trabalharam com carteira assinada.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Atualmente, apenas 25% dos adolescentes, 30% dos jovens, e 57% dos adultos encontram-se exercendo alguma atividade remunerada, totalizando 34% dos entrevistados. Geralmente, são ocupações que, na quase sua totalidade, exigem pouca ou nenhuma formação profissional, mas que, por outro lado, oferecem baixos salários. Entre as profissões declaradas pelos trabalhadores-educandos encontram-se a de repositor de mercadorias de supermercado, auxiliar de escritório, monitora de parque, ajudante de restaurante, vendedora, doméstica, dedetizador, auxiliar de produção, instalador de rastreador veicular, operador de empilhadeira, operador industrial, operador de máquina e de torneiro mecânico (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

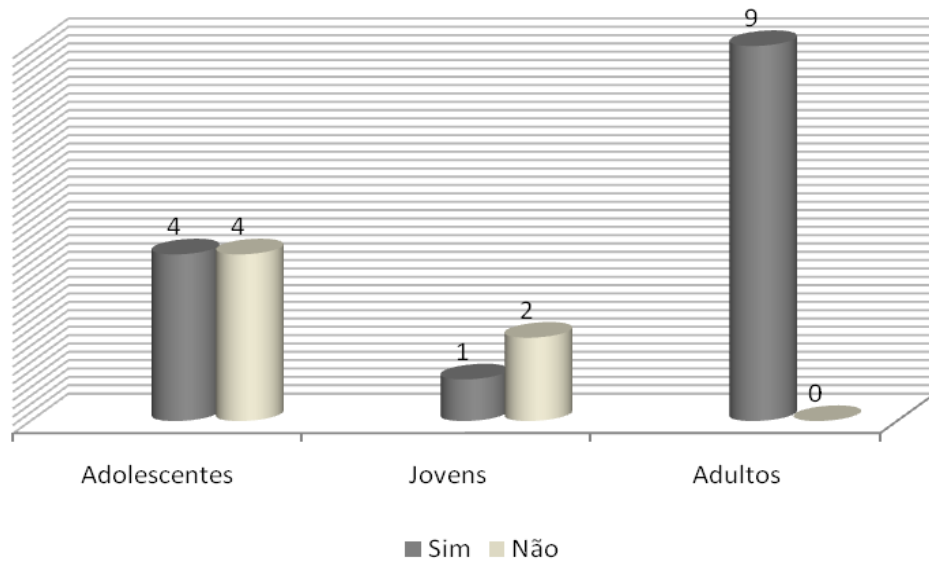
Figura 11: Gráfico sobre os educandos que trabalham atualmente.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Do total de educandos que declararam trabalhar atualmente, 50% dos adolescentes, 34% dos jovens e 100% dos adultos, respectivamente, assinalaram ser com carteira assinada. Em contrapartida, o exame dos dados indica também que muitos dos sujeitos que frequentam à EJA na Escola Municipal Novo Eldorado estão à margem do mercado de trabalho, sem nenhuma espécie de vínculo empregatício e, certamente, como outros sujeitos privados de exercerem plenamente sua cidadania, sobrevivem na informalidade, sem gozar das prerrogativas legais garantidas por um emprego formal.

Figura 12: Gráfico sobre os educandos que trabalham atualmente com carteira assinada.



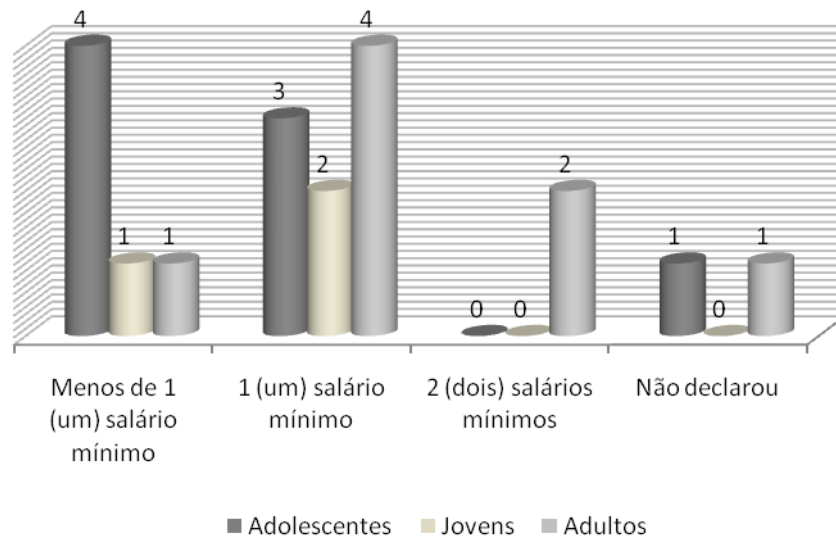
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

O trabalho precoce tem concorrido com a escolarização dos sujeitos da EJA, contribuindo para esvaziar os bancos das escolas e privando adolescentes, jovens e adultos do direito à educação. Não obstante, o exercício da atividade informal não gera nenhuma expectativa de ascensão social e não garante nenhum direito trabalhista, nem os mais elementares, como, por exemplo, férias e descanso semanal remunerado. Todo dia é dia de lutar pela sobrevivência.

Em relação à remuneração, todos os trabalhadores-educandos, mesmo os que têm carteira assinada, recebem um salário considerado baixo, sendo 35% dos sujeitos um valor inferior ao mínimo estipulado em lei para um trabalhador no exercício de suas funções, 53% um salário e 12% dois salários. Nenhum trabalhador-educando declarou receber mais que dois salários mínimos, ou seja, 65% destes sujeitos sobrevivem com uma remuneração que corresponde a pouco mais do que $\frac{1}{4}$ do valor que, de acordo com o cálculo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2018), deveria ser o salário mínimo⁸⁵ para garantir/suprir as necessidades básicas de uma família composta por quatro pessoas.

⁸⁵ Em setembro de 2018 o valor estipulado pelo DIEESE era de R\$ 3.658,39, considerando que o Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940 que instituiu o salário mínimo, diz em seu Art. 1º que ele será pago e é direito “pelo serviço prestado, todo trabalhador adulto, sem distinção de sexo, por dia normal de serviço, como capaz de satisfazer [...] às suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte”(BRASIL, 1940).

Figura 13: Gráfico sobre a remuneração recebida pelos educandos trabalhadores.

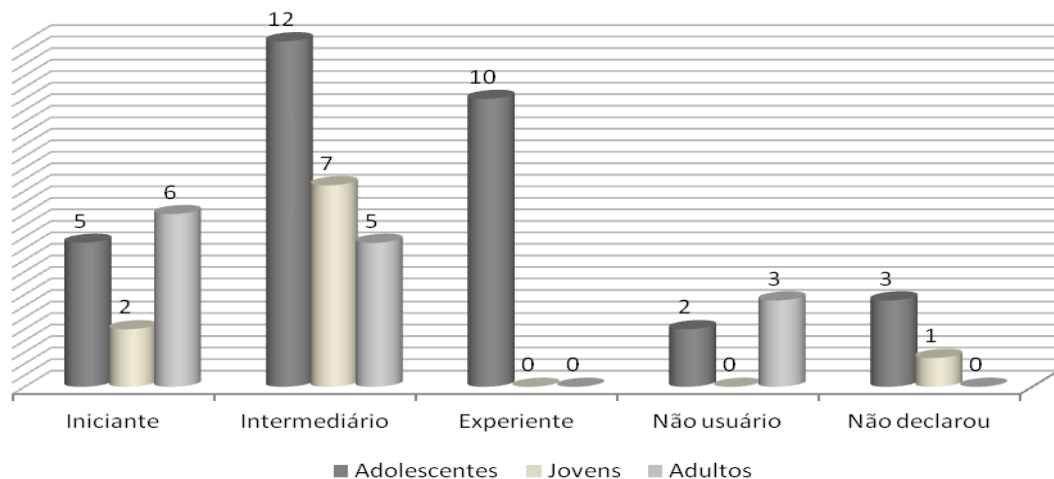


Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

3.7 DOMÍNIOS E USOS DE TDIC

Apresentando diferentes níveis de domínios, 84% dos educandos da escola pesquisada assinalaram fazer usos de TDIC. Do total de sujeitos, a maioria demonstrou ter conhecimentos básicos sobre os usos de tecnologias, visto que apenas 28% consideraram-se usuários iniciantes de TDIC. Outro dado significativo que pode ser percebido através da análise da Figura 14 é que encontra-se entre os educandos adolescentes o maior número de usuários intermediários, e os únicos experientes, 31%. Outros 9% dos educandos afirmaram não serem usuários de TDIC e 7% não declararam.

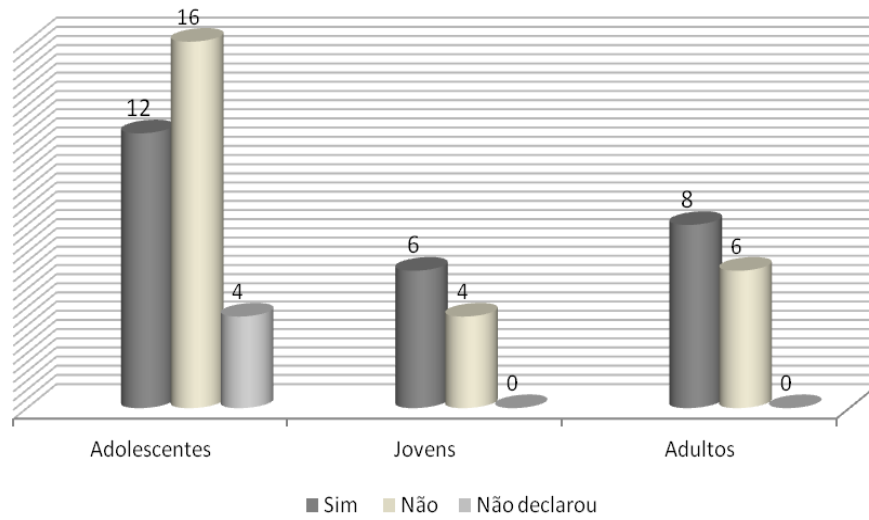
Figura 14: Gráfico sobre os níveis de domínios dos usos de TDIC dos educandos.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Embora um elevado percentual de educandos tenha se declarado usuário de TDIC, apenas 46% do total de sujeitos da EJA responderam que já participaram de cursos de informática ou de alguma formação em áreas afins. Portanto, conclui-se que 54% dos educandos da EJA aprenderam a utilizar essas tecnologias na prática, através de erros e acertos, na busca de soluções para problemas imediatos ou simplesmente por diversão.

Figura 15: Gráfico sobre os educandos que já fizeram curso de informática.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Analisados em conjunto, os dados indicam que, mesmo apresentando o menor percentual de educandos frequentes em uma sala de aula para esse fim (38%), os adolescentes são, proporcionalmente, os sujeitos que têm o maior domínio sobre os usos de TDIC. Durante a realização da entrevista semiestruturada, ao serem indagados se estavam preparados para realizar os usos das referidas tecnologias, os dois sujeitos pertencentes a cada geração responderam da seguinte forma: a adolescente Fernanda foi sucinta e categórica ao afirmar que se sente apta para explorar o universo digital. “Sim, bastante”. Seu par, Antônio, extrapolou a questão instrumental e trouxe à tona outra dimensão que envolve os usos de TDIC por adolescentes: o livre acesso dos sujeitos que têm condições financeiras de navegar na rede aos conteúdos considerados impróprios para sua faixa etária.

Antônio: Eu, eu acho que poderia ter mais é uma... uma cabeça mais, é, madura, e tudo mais, para me... me influenciar, é ... influenciar não, sobre me policiar nisso aí, sabe? Tipo assim, me dar um eixo... um eixo não, é, um eixo, um alicerce, uma parada de uma base [...] eu acho que deveria ter alguém específico nisso aí, ó, para avaliar se a pessoa está usando a tecnologia do jeito certo.

Para os jovens educandos Ana e João o domínio dos usos de TDIC é parte de um processo de experimentação, apropriação e ressignificação, realizado pelos sujeitos de acordo com as suas necessidades e interesses imediatos de usos. João destaca também o controle exercido pelas grandes corporações industriais nesse setor, influenciando a disseminação de determinadas TDIC e imprimindo padrões de usos e comportamentos.

Ana: Eu acho que sim. Estou preparada ao que tem de novo. A gente aprende.

João: Eu venho me preparando todos os dias, porque não é estar preparado, porque nunca ninguém... quem está preparado é... é o *Steve Jobs*, que é o dono da *Apple*, é o outro lá, o empresário da *Samsung*, que é o dono, então, eles sim estão... eles sim estão preparados, porque a tecnologia está na mão deles ali, mas nós vamos aprimorando, conhecendo mais coisas [...] conhecendo sempre mais.

O adulto José demonstra reconhecer o papel desempenhado pelas TDIC na sociedade contemporânea. Contudo, admite não estar familiarizado com seus usos e às principais transformações decorrentes da incorporação dessas tecnologias nas relações sociais. A fala da educanda Maria é contraditória em relação aos domínios dos usos de TDIC. Ao mesmo tempo em que diz estar totalmente preparada para utilizá-las, afirma recorrer aos seus familiares para auxiliá-la, inclusive sua filha de 10 anos.

José: [...] não, mas eu estou me habituando com a tecnologia, porque nela, tem o que? A gente tem muitos conhecimentos e a tecnologia, ela te... certamente, ela está trazendo algum retorno, ela traz algum retorno, porque você está trabalhando em cima da tecnologia. Então, querendo ou não, você tem que habituar e se especializar com a tecnologia, hoje em dia, porque, hoje, a tecnologia está em tudo.

Maria: Ó, totalmente... porque tem muita coisa moderna, mas, pelo menos, o básico, eu estou aprendendo. O básico, assim, de mexer, de... eu dependia muito dos meus meninos e do meu marido. Agora, eles veem que eu não dependo deles. Eu vou lá no *Google*, aí eu vou pesquisar, eu pergunto a minha cunhada, e nós vamos, nós duas. Aí a minha menina, também, de 10 anos, me ajuda: “Vamos, mãe. Vamos ver o quê que a gente acha”.

Santos e Franco (2010) defendem que os adolescentes têm mais facilidade para utilizar as TDIC porque nasceram em um mundo mediado por elas, como qualquer sujeito de determinada época histórica tem com as tecnologias do seu tempo. Nesse sentido, a relação dessa geração com as TDIC é, provavelmente, maior e mais significativa do que para os jovens e adultos, visto que estes tiveram contato com as tecnologias apenas nesta fase da vida.

Vale lembrar, contudo, que o domínio e os usos de TDIC podem variar também de acordo com o desenvolvimento intelectual, com o interesse e, principalmente, com a realidade

socioeconômica dos sujeitos. As TDIC são produtos caros que se tornam obsoletos rapidamente, privando grande parte da população de sua posse e usos. Certamente, um adulto com condições financeiras de adquiri-las terá mais facilidade de utilizá-las, pela posse e prática, do que um adolescente ou um jovem que não têm acesso à elas.

No cotidiano, as TDIC mais utilizadas pelos educandos da EJA são⁸⁶ o celular (59%), smartphone (57%), computador/notebook (52%) e, por último, o tablet (16%)⁸⁷.

Tabela 1: Principais TDIC utilizadas pelos educandos no cotidiano⁸⁸.

Usos	Educandos	Utiliza TDIC?		
		Sim	Não	Não declarou
Celular	Adolescentes	25	6	1
	Jovens	9	1	0
	Adultos	12	2	0
Smartphone	Adolescentes	18	13	1
	Jovens	5	5	1
	Adultos	9	4	1
Computador/ Notebook	Adolescentes	18	14	0
	Jovens	4	6	0
	Adultos	7	6	1
Tablet	Adolescentes	5	27	0
	Jovens	1	9	1
	Adultos	3	11	0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

O celular, apesar de ter surgido há algumas décadas, é apontado pelos educandos de todas as gerações como a TDIC mais utilizada no cotidiano. Além da realização de chamadas de voz e o envio de mensagens, esse aparelho digital permite também aos seus usuários ouvir música, acessar jogos e, em alguns casos, navegar na internet. Os celulares são mais acessíveis por serem mais baratos, mas não dispõem dos mesmos recursos tecnológicos encontrados em TDIC mais recentes, como por exemplo, acesso rápido à internet, integração a redes sociais, grande capacidade de armazenamento de dados, editor de textos, alta definição de imagem, enfim, uma infinidade de funções via aplicativos. Em outras palavras, o celular é um telefone que, por vezes, é utilizado como computador, e as demais TDIC são computadores que às vezes fazem o papel de telefone.

⁸⁶ Havia um campo para os educandos especificarem outros, caso fizessem usos de alguma TDIC que não constava no questionário.

⁸⁷ A soma da porcentagem ultrapassa os 100% , uma vez que os educandos puderam assinalar os usos das 4 (quatro) TDIC que constavam no questionário.

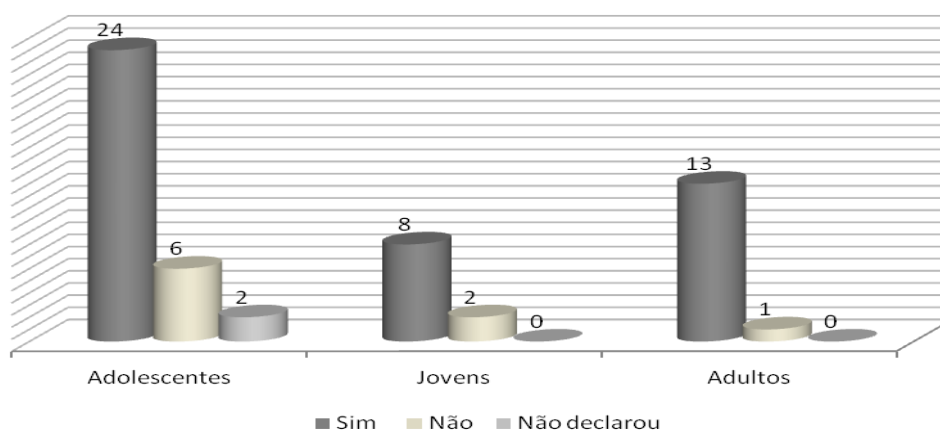
⁸⁸ Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre as diferenças existentes entre Celulares e Smartphones.

Logo em seguida aparecem o computador/notebook e o smartphone como as TDIC mais utilizadas. De acordo com o IBGE, os referidos aparelhos apresentam uma relação inversamente proporcional, ou seja, enquanto os usos de computador/notebook para acessar a internet têm diminuído os usos de smartphone têm aumentado para esse fim (BRASIL, 2016b). A tendência observada pelo IBGE pôde ser percebida entre os educandos da EJA da Escola Municipal Novo Eldorado, embora os usos dessas tecnologias tenham apresentado percentuais bem próximos. Concluo, portanto, que o computador/notebook é uma das alternativas frente ao preço elevado de um smartphone. Ainda que também seja uma TDIC de valor elevado, suas funções são mais abrangentes e ele pode ser utilizado por toda a família, enquanto que o smartphone, por ser uma tecnologia móvel que cabe no bolso, dentre outras especificidades, é destinado a usos individuais voltados para o entretenimento.

O tablet é a TDIC menos citada pelos educandos da EJA. Essa tecnologia ainda não se encontra disseminada entre a população, estando presente em apenas 17,8% dos lares brasileiros (BRASIL, 2016b). Entre os educandos da EJA da escola pesquisada, 16% declararam utilizá-la.

Para que os usuários possam explorar os principais recursos oferecidos pelas TDIC, os aparelhos devem estar conectados à rede. No tocante a esse item, 80% dos educandos responderam ter acesso à internet em casa enquanto outros 16% declararam que não, ou seja, que permanecem Off-line. Outros 4% não declararam. Não foi perguntado sobre formas de obtenção e nem sobre o alcance da conexão. Entretanto, cruzando este dado com o poder aquisitivo dos sujeitos entrevistados avalio que não se trate de contratos de internet banda larga.

Figura 16: Gráfico sobre os educandos que têm acesso à internet em casa.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Embora as TDIC estejam presentes na vida de adolescentes, jovens e adultos, o percentual de educandos que faz usos destas tecnologias na escola é baixo quando cotejado com as relações dos sujeitos com as mesmas fora desse ambiente. As TDIC mais utilizadas na escola são: o celular (41%), smartphone (25%), computador/notebook (23%) e o tablet (11%), ou seja, mesmo que em menor intensidade, são as mesmas empregadas no cotidiano.

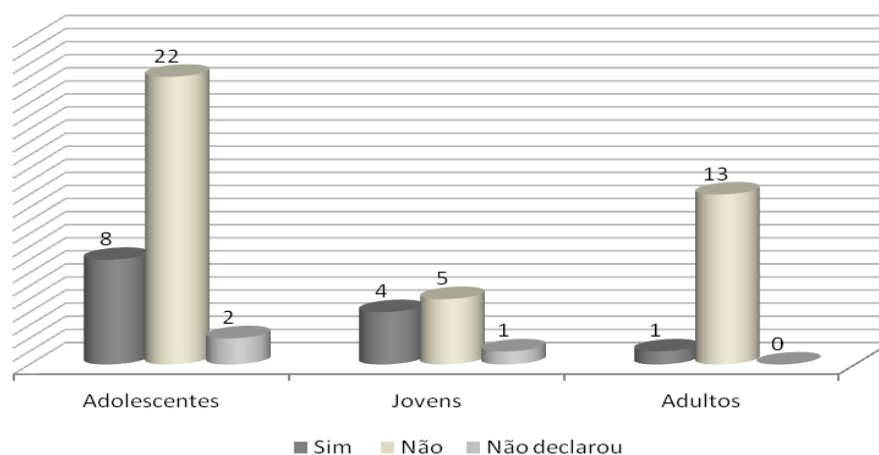
Tabela 2: Principais TDIC utilizadas pelos educandos na escola.

TDIC	Educandos	Utiliza TDIC?		
		Sim	Não	Não declarou
Celular	Adolescentes	14	17	1
	Jovens	5	5	0
	Adultos	4	9	1
Smartphone	Adolescentes	11	19	2
	Jovens	3	7	0
	Adultos	0	12	2
Computador/ Notebook	Adolescentes	9	22	1
	Jovens	1	9	0
	Adultos	3	11	0
Tablet	Adolescentes	5	26	1
	Jovens	1	9	0
	Adultos	0	13	1

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Entre os motivos do baixo percentual de usos de TDIC na escola destaco o fato de que a sua incorporação às práticas pedagógicas não é incentivada e, em muitos momentos, até proibida, uma vez que 71% dos educandos alegaram que os educadores não permitem que eles façam usos de TDIC durante as aulas. Atualmente, tramitam vários projetos de Lei que visam regulamentar os usos de TDIC nesse ambiente.

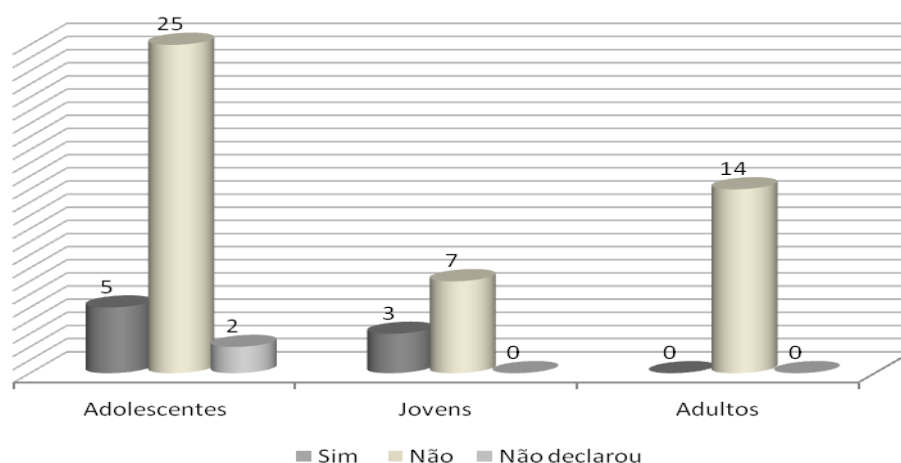
Figura 17: Gráfico sobre os educadores que permitem usos de TDIC pelos educandos durante as aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Outro fator determinante para os usos de TDIC é o acesso à internet. A escola pesquisada não disponibiliza sinal de rede para os educandos. Além disso, todos os adultos, 84% de adolescentes, e 70% de jovens afirmaram não possuir conexão de internet móvel. Em contrapartida, o número de educandos que declarou utilizar TDIC na escola é maior do que aqueles que disseram ter acesso à rede nesse local. É provável que a maioria dos usos de TDIC realizados por esses sujeitos na escola aconteça off-line⁸⁹.

Figura 18: Gráfico sobre os educandos que têm acesso à internet na escola.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Deve-se considerar também para análise dos usos que os educandos da EJA fazem de TDIC na escola a falta de domínio e de interesse de alguns sujeitos em utilizá-las nesse ambiente, o risco de transportá-las e ser roubado ou furtado, e a desigual distribuição de renda que dificulta e, em muitos casos, impede a sua aquisição.

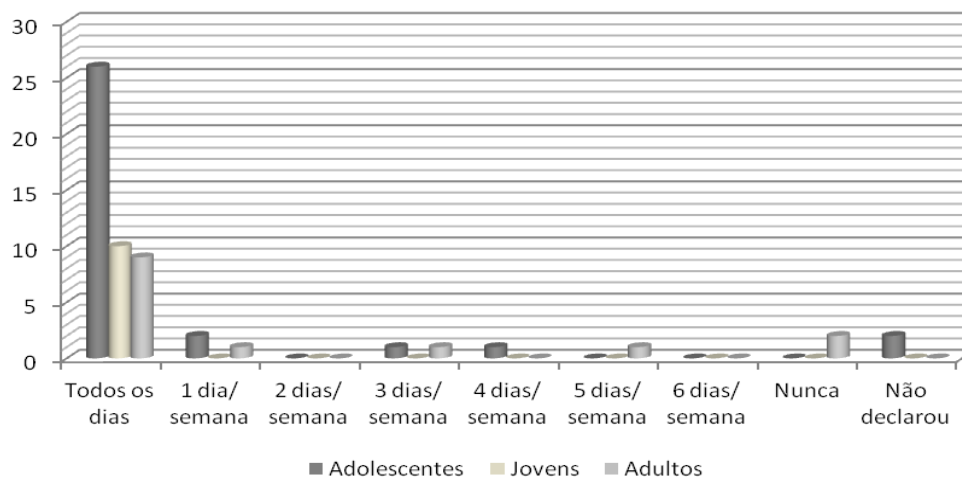
3.8 FREQUÊNCIA E FINS DOS USOS DE TDIC

Quando perguntados sobre a frequência de usos de TDIC para fins não educacionais, proporcionalmente entre as gerações, cerca de 80% desses sujeitos declararam fazê-los todos os dias e 12% ao menos uma vez por semana. Apenas entre os educandos adultos foram encontrados sujeitos que não são usuários de TDIC (4%). Outros 4% não responderam. Mesmo que, *a priori*, possa parecer contraditório afirmar que esse percentual de educandos faz usos de TDIC todos os dias e que 65% desses mesmos sujeitos sobrevivem com um a dois salários mínimos, este paradoxo logo se desfaz com a verificação de quais são as tecnologias

⁸⁹ Além de aplicativos, as TDIC permitem armazenar vídeos, músicas, imagens, dentre uma série de outros itens, que podem ser acessados posteriormente, mesmo off-line.

que esses educandos têm acesso e como e para quais propósitos elas são utilizadas, enfim, após a análise de suas relações com as TDIC dentro e fora do ambiente escolar.

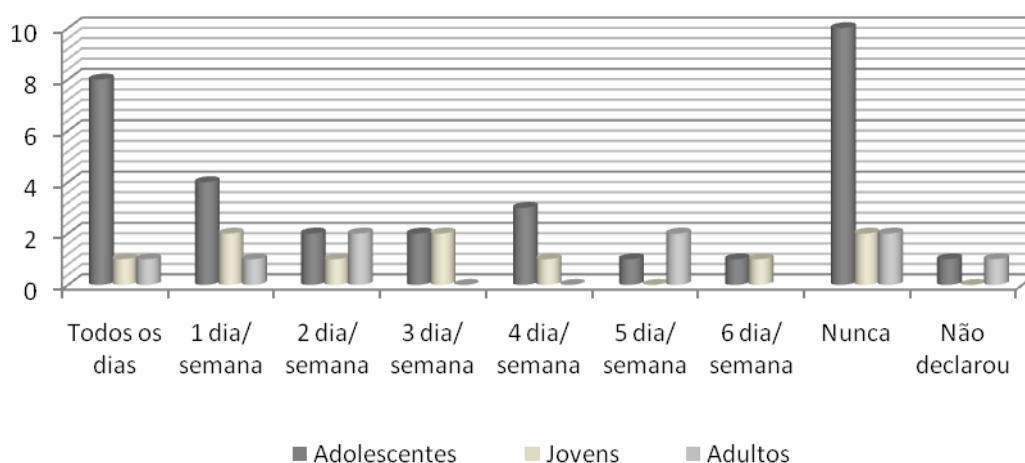
Figura 19: Gráfico sobre a frequência de usos de TDIC pelos educandos para fins não educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Mas quando esses usos são voltados para fins educacionais, apenas 18% dos educandos responderam fazê-los diariamente, 51% pelo menos um dia na semana e 27% afirmaram nunca utilizar as TDIC para essa finalidade, totalizando, apenas nesse último item, 31% dos educandos adolescentes, 20% de jovens e 14% de adultos que participaram da pesquisa, respectivamente. Ainda, 4% não informaram seus usos.

Figura 20: Gráfico sobre a frequência de usos de TDIC pelos educandos para fins educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

De acordo com a pesquisa TIC na Educação (2017), sobre os usos de tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras, embora existam grandes desigualdades

socioeconômicas e regionais, os usos de tecnologias em atividades de comunicação, entretenimento e busca de informação estão bastante disseminados entre os educandos. O cenário de acessos e usos, no entanto, se mostra mais restrito no que concerne às práticas realizadas no âmbito escolar (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2017).

Em consonância com a referida pesquisa, verifiquei que a maioria dos usos de TDIC realizados pelos educandos da EJA, independente da geração, acontece, sobretudo, fora da escola, mas, mesmo aqueles que ocorrem nesse ambiente, são, predominantemente, para fins de lazer e diversão, ou seja, de entretenimento.

Tabela 3: Finalidades dos usos de TDIC pelos educandos na escola.

Usos	Educandos	Quais usos?				
		Educacional	Lazer/ diversão	Trabalho	Outros	Não declarou
Celular	Adolescentes	4	9	3	4	1
	Jovens	1	1	3	3	1
	Adultos	1	1	2	0	1
Smartphone	Adolescentes	4	9	0	1	1
	Jovens	1	2	2	5	0
	Adultos	0	0	0	0	0
Computador/ Notebook	Adolescentes	3	5	1	2	0
	Jovens	1	0	0	0	0
	Adultos	2	1	1	1	1
Tablet	Adolescentes	2	2	2	2	0
	Jovens	1	1	1	2	0
	Adultos	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Tabela 4: Finalidades dos usos de TDIC dos educandos no cotidiano.

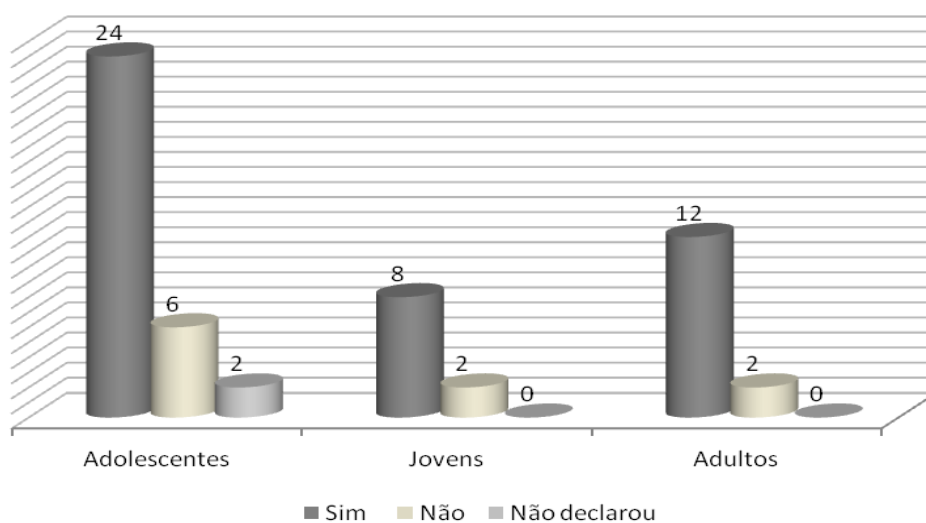
Usos	Educandos	Quais usos?				
		Educacional	Lazer/ diversão	Trabalho	Outros	Não declarou
Celular	Adolescentes	4	21	7	1	0
	Jovens	2	5	3	4	1
	Adultos	3	6	7	3	2
Smartphone	Adolescentes	4	15	5	0	1
	Jovens	2	4	2	3	0
	Adultos	2	4	3	1	0
Computador/ Notebook	Adolescentes	4	16	5	0	0
	Jovens	1	2	0	2	0
	Adultos	4	5	6	0	3
Tablet	Adolescentes	1	5	4	1	0
	Jovens	1	1	0	1	0
	Adultos	2	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Para ARRUDA (2013, p. 233), o entretenimento tem ampliado o seu alcance com o avanço e o surgimento de diferentes TDIC. “Ao invés de um olhar técnico sobre esses artefatos, é mais pertinente considerá-los como produto da cultura, neste caso, especificamente, cultura das mídias”.

Apesar de utilizem TDIC, predominantemente, para fins de entretenimento, os educandos demonstram perceber o potencial pedagógico dessas tecnologias. De acordo com a Figura 21, 75% dos educandos adolescentes, 80% dos jovens e 86% dos adultos, totalizando 79% dos sujeitos da pesquisa, declararam acreditar que as TDIC podem contribuir para sua aprendizagem, ou seja, dos 56 respondentes, 44 deles e delas. Em levantamento realizado por PEREIRA, (2011) e BRITTO, (2012), os resultados obtidos por meio da análise de questionário preenchido pelos sujeitos da EJA que participaram de suas respectivas pesquisas foram semelhantes aos supracitados.

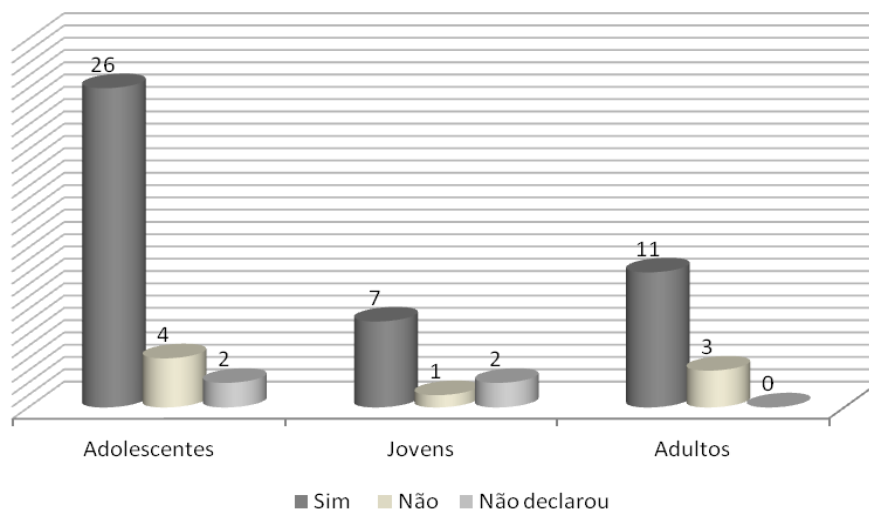
Figura 21: Gráfico sobre os educandos que acreditam que as TDIC podem contribuir para sua aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Aulas mediadas por TDIC podem ser um instrumento importante de estímulo e de mobilização dos desejos e interesses dos educandos. “A mística que existe sobre as tecnologias [...] cujo acesso lhes é negado, promove um sentimento de exclusão muito concreto, que pode ser revertido nas aulas que acontecem em ambientes informatizados” (CRUZ, 2008, p. 146). Os usos de TDIC podem tornar as aulas mais flexíveis, dinâmicas e interativas. Nesse sentido, 81% dos educandos adolescentes, 70% dos jovens e 79% dos adultos assinalaram que as aulas mediadas por tecnologias podem ser mais interessantes, totalizando 44 dos respondentes.

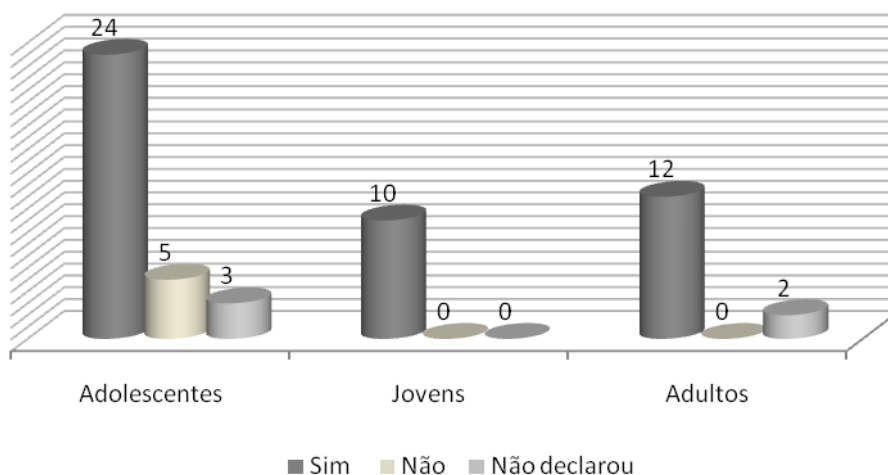
Figura 22: Gráfico sobre os educandos que acreditam que aulas mediadas por TDIC podem ser mais interessantes.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

A última questão que compôs o questionário aplicado aos educandos da EJA foi referente à importância que os sujeitos da pesquisa atribuem aos usos de TDIC.

Figura 23: Gráfico sobre os educandos que consideram os usos de TDIC importantes nas suas vidas.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre este item, 75% dos educandos adolescentes, 100% dos jovens e 86% dos adultos consideraram que os usos de TDIC são importantes e desempenham um papel central nas suas relações sociais. Para a adolescente Fernanda, a jovem Ana e o Adulto José as TDIC,

Fernanda: São muito importantes nos dias de hoje [...] nos dias de hoje a gente precisa muito, porque, a gente pode ver as notícias importantes.

Ana: Através delas dá prá gente conhecer o mundo. Pelo menos, a internet nos dá isso. [...] um progresso mais rápido.

José: [...] Dão uma amplidão de você, é... ter vários conhecimentos e, é, por exemplo, a tecnologia, você consegue trabalhar com ela, entendeu? Então, você tendo como trabalhar com a tecnologia, e aprendendo, sabendo mexer nela, é muito importante. [...] você consegue revolucionar tudo, eu acho. Você consegue.

Para estes educandos, a importância atribuída aos usos de TDIC em suas vidas está diretamente relacionada ao papel e as funções que o acesso à rede ocupa em suas atividades cotidianas, e ao imaginário social de infalibilidade e totalidade criado sobre elas.

3.9 SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Conforme critérios citados anteriormente, foram selecionados e convidados a participar das entrevistas 2 adolescentes, 2 jovens e 2 adultos. A seguir, será apresentado o perfil de cada sujeito a partir das respostas dadas ao questionário.

O adolescente Antônio tem 16 anos e nunca parou de estudar. Começou a trabalhar aos 14 anos em um lava a jato e exerceu várias atividades informais, mas atualmente não desempenha função remunerada. O educando tem acesso à internet em casa, fez curso de informática e considera as TDIC importantes na sua vida, “mas não tanto quanto as pessoas”, e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para a sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

A adolescente Fernanda tem 16 anos, nunca parou de estudar ou exerceu qualquer atividade remunerada e, tampouco, fez curso de informática. Embora não tenha acesso à internet em casa, a educanda considera as TDIC importantes na sua vida e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para a sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

A jovem Ana tem 26 anos e parou de estudar por nove anos. Começou a trabalhar aos 16 anos, e já exerceu as funções de auxiliar de produção, de cartório e vendedora. Atualmente trabalha como monitora em um parque de diversões. A educanda tem acesso à internet em casa, fez curso de informática, considera as TDIC importantes na sua vida e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

O jovem João tem 29 anos e parou de estudar por dez anos. Começou a trabalhar aos 19 anos de carteira assinada na profissão de açougueiro. Atualmente não exerce atividade

remunerada. O educando tem acesso à internet em casa, fez curso de informática, considera as TDIC importantes na sua vida e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

O adulto José tem 35 anos e parou de estudar por treze anos. Começou a trabalhar aos 19 anos de carteira assinada na função de auxiliar de produção. Atualmente é autônomo. O educando tem acesso à internet em casa, nunca fez curso de informática, considera as TDIC importantes na sua vida e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para a sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

A adulta Maria tem 44 anos e parou de estudar por mais de vinte anos. Começou a trabalhar aos 13 anos, e exerceu a atividade de garçonne. Atualmente é “do lar”. A educanda tem acesso à internet em casa, nunca fez curso de informática, considera as TDIC importantes na sua vida e acredita que seus usos nas práticas pedagógicas podem tornar as aulas mais interessantes e contribuir para a sua aprendizagem (DADOS DO QUESTIONÁRIO).

3.10 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir da interpretação das entrevistas semiestruturadas emergiram três categorias de análise. 1ª Categoria: A EJA como um espaço polissêmico com grande potencial para promover a integração social e a emancipação dos sujeitos; 2ª Categoria: Os usos que educandos da EJA dizem fazer de TDIC; 3ª Categoria: Limites e possibilidades: o que dizem os educandos sobre os usos de TDIC como mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com BARDIN (2016, p. 147-148), categorias de análise “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos”.

Para interpretação das categorias supracitadas, optei pela análise de conteúdo. Este método é definido por como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permita a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção” [...] das mesmas (BARDIN, 2016, p 44). Esquemáticamente, a análise de conteúdo pode ser dividida em três fases, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados. Essa última se divide em inferência e interpretação (BARDIN, 2016, p 125).

3.11 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

3.11.1 1ª Categoria: A EJA como um espaço polissêmico com grande potencial para promover a integração e a emancipação dos sujeitos

As trajetórias escolares dos adolescentes Antônio e Fernanda são marcadas pela reprovação, e por constantes mudanças de escolas e turnos. Seguindo a tendência de juvenilização da EJA, esses sujeitos foram transferidos da educação pensada para sujeitos em outros tempos da vida diretamente para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na EJA, Antônio espera “recuperar o tempo perdido”, ou seja, conseguir a certificação de conclusão do ensino fundamental de forma rápida. Tal desejo também é compartilhado por Fernanda, que carrega a esperança de que a escolarização contribua para a sua inserção no mercado de trabalho formal. Em uma perspectiva ampliada, Antônio ressalta também o papel e a importância da EJA como um espaço de socialização.

Fernanda: Eu vim para cá porque eu tinha tomado bomba por causa de falta, aí para não repetir o ano de novo, eu quis vir para a EJA, para estudar todos os anos que eu perdi.

Como todo mundo diz: sem estudo, não é nada. [...] não vou ser ninguém na vida, né? Eu, sem o estudo, eu não vou conseguir um trabalho fixo, não vou conseguir uma renda fixa, não vou conseguir nada.

Antônio: Eu estudava à tarde, e já estudei de ma... não, antes dessa escola, eu estudava de manhã, mas já cheguei a estudar à tarde também. À noite é a primeira vez. Vim direto. E aí, quando... foi a última bomba que eu tomei, eu já falei: não, chega. Eu vou ter que dar um jeito, e seguir, né? Arrumar um jeito mais rápido de... de adiantar os estudos. [...] eu fiquei, tipo assim, tantos anos aí para trás, sabe? Infelizmente, que aí chegou num nível que eu falei, assim: não, eu tenho que adiantar. Foi aí que [...] eu fiquei sabendo da EJA [...] O certificado. Que é garantido o certificado num tempo menor. Aí eu empolguei, e falei: não, isso ainda eu vou fazer. Aí foi aí que eu entrei, foi aí. Bom, até para a nossa socialização, isso aí [EJA] é importante [...], mas, então, na socialização, você entender o seu próximo, porque a gente, querendo ou não, a gente vive em sociedade, e a gente não vive por si só, a gente depende de outras pessoas para viver, independente do seu modo de vida, isso aí a gente precisa. E é isso aí, a gente tem que conhecer as coisas, o movimento, qual a função do nosso... como é que é o sistema, essas paradas.

Depois de longos períodos afastados da escola, os jovens Ana e João e os adultos Maria e José retomaram seus estudos. Ana optou por matricular-se na EJA por não adequar-se

à metodologia de ensino utilizada no supletivo, especificamente no CESEC⁹⁰. Para essa educanda, a EJA é considerada a melhor opção para escolarizar-se, tendo em vista uma possibilidade de ascensão social e profissional. João voltou a frequentar a EJA com o anseio de dar continuidade aos seus estudos e cursar uma faculdade. Ele espera que a educação, para além do mercado de trabalho, possa contribuir também para a sua formação humana e prepará-lo para intervir de forma crítica na sociedade.

Ana: Eu tentei entrar no.... esqueci o nome... CESEC, só que lá era... tinha que estudar em casa, e eu não tenho muita concentração [...] eu peguei e desisti. Mas [...] eu preciso de um emprego melhor. Eu sei que está um pouquinho tarde, mas é a única saída que eu tenho, essa aqui foi a melhor. [...] as coisas que eu vou conseguir são tudo através do estudo, porque se eu estou... ainda eu estou aqui hoje, é por falta dele. Então, para mim, hoje a minha prioridade é isso, estou me dedicando a isso, abdiqueei de algumas coisas por causa disso.

João: Eu tracei uma... eu... eu tra... eu... eu, a partir do momento que eu passei a usar a minha inteligência em prol da minha pessoa, eu passei fo... é, formar planos, então, eu formei o plano para mim chegar ... metas, para mim chegar no meu foco, que é... que é uma faculdade, que é um... um ensino mais avantajado, que vai me... me preparar para o mundo, não só do mercado de trabalho, mas para quaisquer situações do mundo, então, eu, eu estou mais empenhado na EJA, hoje em dia, por esse motivo.

Maria também não se adaptou à dinâmica do CESEC. Na EJA, essa educanda busca a realização pessoal e familiar, e a aquisição de conhecimentos escolares que considera importantes para as suas relações sociais. José pretende concluir o ensino fundamental para realizar um curso técnico. No atual cenário econômico⁹¹, tem a expectativa que a educação contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Maria: Ter voltado a estudar, eu acho que foi a melhor coisa, porque até os meus filhos: “Mãe, não, você vai estudar”. Olha, eu tentei no CESEC, só que não gostei do sistema deles, eu gosto do sistema assim, você vê o professor, você tem dúvida, e você tira as dúvidas com o professor, independente se a resposta dele é... ele der uma resposta, e não foi igual a sua, nós estamos aqui para aprender. [...]

[...] Na escola, que eu... eu... eu... senti que eu desenvolvi mais, senti, assim, que o meu conhecimento foi mais além daquilo que eu imaginava, e daquilo que, às vezes, eu nem tenha visto, ou tenha esquecido também, porque... porque foi muito tempo parada.

⁹⁰ O Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) oferta suplência de forma semipresencial. O educando não cumpre carga horária, os estudos são realizados de maneira independente. O seu comparecimento ao polo de ensino é destinado, exclusivamente, a elucidação de possíveis dúvidas em relação ao conteúdo estudado e para submeter-se as avaliações com fins de certificação (CESEC, 2012).

⁹¹ De acordo com dados divulgados pelo IBGE, atualmente, falta emprego para 27,6 milhões de brasileiros (AMORIM, 2018).

[...] você não quer, que, lá na frente, ninguém te passe para trás, que você vai saber responder: ó, é... se $2 + \dots 2 + 2$, são 4, você vai saber responder que são 4, a pessoa não vai falar: “são 2”. Não, a pessoa não vai te passar... você... você não vai ser passado a perna, entendeu? Você vai ter o conhecimento, você vai poder chegar perto da pessoa, conversar, dialogar, com ela, você vai saber falar algumas palavras certas, a gente não fala sempre certo, mas você vai tentar conversar certo, e a pessoa vai ver que você também não é tão desatualizada.

José: Eu matriculei, é, na EJA, porque eu preciso de... eu trabalho por conta própria, por conta própria, e eu quero fazer alguns cursos, me aperfeiçoar no... no meu próprio serviço mesmo, entendeu? Eu quero me aperfeiçoar, e eu quero trabalhar... trabalhar não, eu quero fazer um Curso de Técnico em Meio Ambiente, então, foi mais por isso, essa situação de querer aperfeiçoar, melhorar mais o meu conhecimento.

Hoje o mercado de trabalho, ele tem essa demanda, entendeu? Essa demanda, de você se aperfeiçoar. Em tudo o que vai fazer hoje na vida, se você não tiver um aperfeiçoamento, um conhecimento a mais [...] de você se aperfeiçoar nas coisas, eu, é, me habituei e... e voltei a estudar para ter mais conhecimento, entendeu?

No conjunto das falas desses sujeitos, cabe realçar os múltiplos sentidos que adolescentes, jovens e adultos atribuem à educação. A EJA é compreendida pelos educandos como uma alternativa à repetência e à evasão, o lugar da reprodução e imposição de normas, de aceleração dos estudos, como a única e talvez a última opção para se escolarizarem, mas também como a conquista de um direito negado em outros tempos da vida, um caminho novo a ser trilhado, um recomeço, tendo em vista a possibilidade de ascensão e (re) integração social, um espaço complexo, polissêmico e sociocultural⁹² com grande potencial de contribuir para a sua emancipação.

Independente do significado atribuído à EJA, a educação desempenha um papel central na vida de adolescentes, jovens e adultos, sendo concebida como o lugar ideal para a aquisição de determinados conhecimentos valorizados socialmente, bem como para o desenvolvimento humano e a formação de uma consciência crítica. A busca de melhores condições de vida aparece como a principal responsável pela continuidade e a volta desses sujeitos à escola. O ingresso e/ou a manutenção de um lugar no mercado de trabalho e a ascensão social e profissional aparecem subordinadas à formação que, *a priori*, apenas a escola pode proporcionar.

⁹² A escola enquanto um espaço sociocultural é composta por duas dimensões. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 1996, p. 2).

3.11.2 2ª Categoria: Os usos que educandos da EJA dizem fazer de TDIC

De acordo com os dados extraídos do questionário, constatei que, mesmo passando por limitações financeiras, os educandos da EJA têm acesso às TDIC e navegam na rede frequentemente, mas para diferentes fins. Passo a analisar agora os usos que esses sujeitos dizem fazer de TDIC no cotidiano e no ambiente escolar.

A adolescente Fernanda busca notícias e informações sobre assuntos de seu interesse e, às vezes, conteúdos escolares. O educando Antônio procura diversão e comunicação, bem como sites para a realização de pesquisas sobre conteúdos escolares e de temas que despertam a sua curiosidade.

Fernanda: Utilizo bastante [...] telefone e, às vezes, o computador [...] quando estou no smartphone, eu fico vendo as publicações, às vezes, eu vejo coisas interessantes, eu vou ler, eu paro para ler, tipo assim, é... notícias [...] tipo assim, pesquisar alguma coisa para a escola.

Antônio: Uso, para... para ampliar o meu conhecimento [...] eu uso mais é para diversão, lazer; saber como é que está o... a cabeça dos jovens da minha idade, que eu convivo, e tudo mais. [...] de 100%, da minha internet, é... você pode dizer, 70%, 60%, é só rede social, porque é, como eu disse, que é para tentar mais, é... como é que fala? Gerar uma união maior dos jovens que estão relacionados no meu dia a dia, lá; Facebook, esses negócios aí, *WhatsApp* e tal. É muita coisa, né? Hoje em dia, abriu demais esse negócio de internet.

Agora, em relação a estudar, pesquisar alguma coisa, às vezes surge uma curiosidade ou outra, no dia a dia, ou até se passou, que aí eu vou lá e dou uma pesquisada [...] porque eu... não sou muito disso, de querer aprender através da tecnologia, mas, por hábito mesmo, eu nunca tive o costume, mas quando isso acontece, são coisas, tipo assim, que vão agregar mais ao meu dia a dia mesmo. Às vezes, até mesmo de um diálogo que eu tive com os meus familiares, que a gente é muito disso, e eu vou lá e pesquiso alguma coisa para depois voltar e debater novamente. Aí é mais é questão disso mesmo. Ou então, às vezes, tipo assim, por curiosidade, porque eu gosto muito em relação... eu sou muito curioso em relação aos animais; como é que funciona essas paradas, e tudo. Tenho curiosidade disso aí, aí muita coisa eu vou pesquisar disso aí. Muita coisa, assim, entre aspas. Nem é entre aspas, é no bruto, falando, porque eu não sou disso muito não, viu professor.

Os jovens Ana e João acessam à internet durante as aulas, mas principalmente no cotidiano. Ana transita no universo digital em busca de informações e de notícias, para manter-se atualizada acerca dos principais acontecimentos e para entretenimento. João faz usos de TDIC para a realização de pesquisas e comunicação, sendo esta última por meio

exclusivo da rede social de *WhatsApp*⁹³. As redes sociais são uma forma rápida de se relacionar com seus pares, mas podem se transformar também em uma poderosa ferramenta de interação e organização social. Recentemente, vários movimentos sociais de grande repercussão nacional e mundial foram organizados pelas redes.

Ana: Utilizo celular, computador [...] às vezes, eu utilizo na escola, às vezes, os professores autorizam, eu uso, mas eu uso mais em casa. [...] estudo e ... comunicação, é o principal. [...] eu gosto de saber o quê que está acontecendo no mundo, em geral. Saber, aquilo que está acontecendo de mais forte, eu sempre procuro essas notícias, assim, todo dia de manhã, quando eu acordo, senão não rola o dia [...] já atualizar. E lazer um pouquinho também, tem que ter um pouquinho de lazer.

João: Faço uso de tecnologias, particularmente, quase o dia todo, *WhatsApp*, redes sociais. Não tenho Facebook, o *WhatsApp*, essas coisas, porque não me convém, mas, Face... é, o *WhatsApp* é o tempo inteiro, então, é a minha forma de fazer uso de tecnologias.

Da tecnologia, eu mais uso em questão de... de... de ter certeza do que eu falo e o que eu faço, eu uso mais a tecnologia em questão disso; [...].

[..] Na aula de Inglês, porque o professor deixa... a professora, no caso, deixa usar o dicionário, e eu uso o tradutor *Google*, e o tradutor *Google* é uma tecnologia, é uma tecnologia e tanto, porque ela mostra até os adjetivos, os substantivos, isso é bom. A tecnologia é [...] para mim é maravilhosa.

Além de interagir com outros sujeitos nas redes sociais, o adulto José acessa à internet para comunicar-se com seus clientes, enviar orçamentos, propagandas, agendar visitas, e buscar informações relativas à sua profissão, ou seja, para fins de trabalho. As novas possibilidades de criação coletiva, aprendizagem cooperativa, colaboração e comunicação em rede proporcionada pelos usos TDIC têm permitido a participação dos sujeito na vida econômica e social da sua própria residência. Para um grande número de atividades não é mais necessário se deslocar fisicamente. As transformações impulsionadas pelas TDIC têm colocando em xeque a organização tradicional das empresas e, conseqüentemente, das relações de trabalho. Nesse contexto, os sujeitos têm buscado agregar novos saberes aos seus periodicamente, para que possam melhorar o desempenho profissional e conseguir ou garantir um lugar no mercado de trabalho (LÉVY, 1999). Maria navega na rede perseguindo outros objetivos. Seu foco é a realização de pesquisas, no intuito de ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos aprendidos na escola e auxiliar sua filha nas atividades extraclasse.

José: Eu utilizo em casa e no meu serviço. Por exemplo, enviar orçamento para o... para os meus clientes, alguns tipos de propagandas. Então, aí eu

⁹³ *WhatsApp* é um aplicativo de smartphone utilizado, principalmente, para o envio de mensagens instantâneas (textos, imagens, vídeos) e a realização de chamadas de voz. Para acessar os seus recursos, no entanto, os sujeitos precisam dispor de uma conexão de internet (WHATSAPP, 2018).

utilizo ela. É, e uma rede social, assim, a gente utiliza. É mais conhecimento na minha área. Eu estou numa área de serviço de dedetização, então, eu procuro, é, ter conhecimento daquilo, para me aperfeiçoar. Então, esses tipos de... é muito importante esses tipos de conhecimento que você pega pela internet, porque ele ensina bastante, entendeu?

Maria: Eu utilizo o *Google*. Eu vou lá, pesquiso, olho [...] eu pesquiso no notebook, quando eu não quero ligar ele, eu pesquiso no smartphone, vou lá no smartphone, aí ali tem... aí tem a primeira... aí aparece várias... se você vai fechando... se você vai fazer alguma pergunta, é, vai procurar saber sobre alguma... uma planta, aí aparece várias coisas, aí eu olho na primeira, eu olho na segunda, para poder ver se está batendo, olho na terceira... e quando tem que imprimir alguma coisa, nós vamos na... na... numa lojinha, na papelaria, a gente pega e imprime. Aí, ali vem falando daquela planta, aí eu... aí a gente vai... vai tendo conhecimento, né?

Eu olho muito é... é trabalho de escola, que fala sobre os planetas, é... é... sobre a água, sobre a... o cuidado que você tem que ter com a água, né? Com o meio ambiente, materiais descartáveis, é... é... quando tem festa junina, o fol... o folclore, de onde que ele veio, como que começou. Então, assim, eu acho importante, porque a... o que a minha menina aprende, eu aprendo junto com ela. Ela fez um estandarte para a es... eu... eu, praticamente, fiz um estandarte para a escola, eu fui pesquisar sobre o estandarte. Olhei lá, no meu smartphone, olhei, pesquisei, e consegui fazer um estandarte, coisa que eu nunca tinha feito, mas consegui fazer, e fui procurar saber, o estandarte. ... Qual foi a função? Onde que ele é usado? É... é... qual re... é, qual é a religião que ele é mais usado, o estandarte. Isso tudo aí, eu pesquisei, tudo apareceu lá. Aí eu, assim, eu gosto.

Uso para... justamente para ajudar na... na escola da minha menina, porque eles dão para casa todos os dias, eu ajudo o máximo. Ela tem para casa todos os dias, eu amo que ela tenha para casa, porque quando ela não tem, ela fica ... ela quer ver televisão, ela quer ver a TV a Cabo, então, ela quer ver desenho. Então, quando ela tem para casa eu gosto, porque ela ocupa a tarde dela toda, aí ela... aí eu já pego os ... dela, então, assim, nós vamos interagindo a tarde toda, nós duas. Aí, mas ela também tem o momento dela brincar. A tecnologia, assim... assim, tem muita coisa que você acha na internet, mas é muita coisa, até que se fosse procurar num livro, e fosse ver, até que você conseguisse achar, o dia já tinha passado.

Os relatos desses sujeitos demonstram que as TDIC estão presentes nas relações sociais dos educandos adolescentes, jovens e adultos da EJA. Apesar de ter constatado que a maioria desses usos se dá para fins de entretenimento, identifiquei também que, mesmo que em menor escala, esses sujeitos navegam na rede em busca de formação e informação profissional e educacional. A disseminação dos usos de TDIC tem fomentado um promissor diálogo entre a cultura digital e a cultura escolar, que vai desde a realização de pesquisas até usos eventuais de TDIC em atividades escolares.

3.11.3 3ª Categoria. Limites e possibilidades: o que dizem os educandos sobre os usos de TDIC como mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem

Por meio das TDIC educandos e educadores podem interagir de diversas e diferentes formas com seus pares e com as informações, bem como criar novas formas de aprender e gerar novos laços entre os participantes de um determinado momento (KENSKI, 2007).

Os adolescentes Antônio e Fernanda acreditam que os usos de TDIC na escola podem imprimir uma nova dinâmica às práticas pedagógicas e transcender a organização tradicional das aulas, em que o educador é o protagonista, considerado a única fonte de informação e de saber, por ser o detentor e transmissor de determinados conhecimentos escolares. Esta concepção de educação bancária já foi denunciada e criticada por Freire (1980). Considero bastante relevante o anúncio de possibilidades manifestado na denúncia que segue, quanto à outra concepção que pode estar presente nas práticas pedagógicas de educadores na EJA. A leitura de FREIRE traz a denúncia da educação bancária e, em um segundo momento, o anúncio de uma pedagogia libertadora freireana: problematizadora e conscientizadora. Nunca será suficiente permanecer na denúncia.

Antônio: Ah, é importante demais [...] Ó, se o professor traz um... um notebook, que seja, um Data show, e vem mostrar algo específico daquilo ali, que o senhor quer relatar e tudo mais, isso aí eu acho muito importante. [...] sai completamente da rotina da escola. Para mim é outro currículo. Para mim, todas as aulas, tinham que ser disso aí. Nem que seja toda aula, um filme, mas, tipo assim, outro dia, nem que seja trazer um notebook e mostrar um... uma coisinha assim, ó, que não seja na folha, já, para mim, já muda o negócio, sabe. Aí desperta até um interesse a mais, da minha parte. Ah, ressaltando o que eu acabei de dizer, até pelo meu interesse que aumenta e, também, tipo assim, é uma coisa... torna-se algo mais dinâmico, diferente. E é isso aí.

Fernanda: Para mim, é, tipo assim, vamos supor: você está no livro, você está vendo uma coisa, tipo, é só o resumo, aí você já vai acessar à internet, e ver a coisa... a coisa... vai ver a coisa toda... é, tipo assim, o formato todo [...] você vai investigar mais do que está no livro. [...] nós não íamos ficar só no livro, só na... só copiando no quadro, íamos ver também coisas na tecnologia. Ver coisas importantes também, além do livro e de todo o quadro. Íamos poder investigar mais... [...] sobre o... sobre o que os professores falam [...] nós íamos ficar mais, é... mais avançados também.

Ao trazerem em suas respostas o anúncio de uma perspectiva de melhores aulas, Antônio e Fernanda não falam apenas do que pode vir, segundo Freire (2000), ou seja, trazem o anúncio da possibilidade e junto dele a denúncia de como está sendo a realidade. E, ao trazerem o anúncio junto com a denúncia, os educandos se comprometem com a

transformação do mundo, pensando na sua condição de ser mais.

Em consonância com o pensamento dos sujeitos adolescentes, os educandos jovens Ana e João afirmaram que aulas mediadas por TDIC podem ser mais interessantes, além de contribuir para aumentar o interesse pela escola e, conseqüentemente, para a aquisição de novos conhecimentos.

Ana: [...] quando envolve a tecnologia, tem tudo ali, tem imagem, tem... conta uma história ali por trás, quando tem uma... porque só na fala, nem sempre a gente está olhando, a gente nem sempre está concentrada, às vezes, no que ele está falando. Quando está rolando o vídeo ali, por exemplo, a gente presta mais atenção. [...] acho que a gente aprende melhor [...]

João: A tecnologia auxilia... auxiliadora. À internet, a tecnologia, a internet, enfim, ela é... ela auxilia, ela ajuda. Então, resumindo, ela... ela é importante pelo... justamente para o conhecimento exato.

Uma aula que usa tecnologia, é... eu considero uma aula, é... uma aula para... meio prática; meio prática, porque no momento que você está trabalhando ali os seus neurônios, e tal, a sua mente, você está preparando ali, você, o seu psicológico, para poder colocar realmente 100% em prática. Então, ali, mais ou menos, imagens funcionam melhor do que palavras, e tal, então, eu acho muito interessante a aula envolvendo a tecnologia.

Para os adultos José e Maria à escola deve estar conectada às principais transformações em curso e incorporá-las às suas práticas pedagógicas. Negar tal realidade é desconsiderar o contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos. Para além das possibilidades e limites de usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, a educanda Maria enfatiza a necessidade de se instrumentalizar os sujeitos para os usos dessas tecnologias.

José: Eu acho muito interessante, porque o nosso mundo, hoje, ele gira em torno da tecnologia, então, ele girando em torno da tecnologia, é claro que nós temos que aprender e procurar fazer um aperfeiçoamento sobre aquilo, para a gente aprender, porque senão nós vamos ficar mais defasados, aquilo mesmo, nós vamos ficar mais atrasados ainda com os nossos estudos, que já está muitos anos luz, entendeu?

[...] A gente tem muitos conhecimentos, e a tecnologia, ela te... certamente, ela está te trazendo algum retorno, ela traz algum retorno, porque você está trabalhando em cima da tecnologia. Então, querendo ou não, você tem que habituar e se especializar com a tecnologia, hoje em dia, porque, hoje, a tecnologia está em tudo.

Maria: Nossa, é muito importante. É, em questão de tecnologia, até no estudo mesmo, isso ajuda o aluno a desenvolver, porque as... às vezes, o que está no livro, você lê, mas você vendo, às vezes, você grava mais do que você, às vezes, está lendo, né? Que ler também é importante, mas a tecnologia, ela veio para poder complementar, eu tenho esse pensamento. Ela... ela ia agregar muito, ela ia... ela... ela ia ter um... uma ajuda melhor

para o aluno, se a... se todos os professores tivessem a tecnologia dentro da sala para ajudar os alunos, no desenvolvimento deles, porque às vezes, é... eu vejo, porque eu já tenho 40 e poucos anos, mas eu vejo jovens que eles são muito grudados a tecnologia, então, eu acho que se a tecnologia viesse para dentro da sala, ia ser alguma coisa para prender eles dentro da escola, para fazer eles gostarem muito, porque, às vezes, eu vejo que os meninos vêm por vir, você tem que vir, porque você quer crescer, porque você quer ter um conhecimento [...]

A escola, ela deveria, assim, ter... ensinar mais os... os alunos, principalmente, assim, a mim, a mexer muito mais no... no computador, a ter mais conhecimento das... das coisas. Entendeu? E não eu, igual está, muita coisa eu aprendo na marra, né? [...] Então, assim, eu acho assim, se tivesse uma tecnologia dentro da... da escola, para poder ajudar, para você poder interagir, para você ter vários conhecimentos, para você enriquecer culturalmente, eu acho que seria bom.

[...] na minha faixa de idade, tem muita gente que não sabe, é... é... mexer com muita tecnologia e, se tivesse na escola, a pessoa ia aprender muito mais, ela ia aprender mexer. Tem pessoas mais de idade na escola, elas iam ter, às vezes, um entretenimento, que ela ia aprender na escola, mas ela ia aplicar em casa também. Então, se tivesse um computador, se tivesse uma tecnologia boa dentro de... dentro da escola, eu acho que isso ia enriquecer demais.

Com exceção do adulto José, todos os educandos entrevistados destacaram o aspecto imagético dos usos de TDIC nas práticas pedagógicas. A linguagem visual tem um caráter intuitivo mais influente do que a linguagem verbal/escrita, tendo em vista sua abrangência. Os usos de imagens podem favorecer a construção de representações internas, ou seja, por meio da visão é possível elaborar modelos de representações. Desse modo, os usos de TDIC podem se transformar em uma opção importante para a mediação de práticas pedagógicas. “Nosso cérebro foi desenvolvido para processar as informações visuais organizando-as em modelos que reconstróem internamente a realidade, dando-lhes sentido. Por isso, ver é conhecer” (COSTA, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem podem proporcionar o reencantamento da escola. A mobilidade e a virtualização das tecnologias podem romper e redimensionar os espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados das aulas, assim como facilitar a comunicação entre indivíduos localizados em qualquer parte do mundo em horários e locais diferentes, facilitando assim o rápido acesso à informação, estimulando novas formas de agir, pensar e de aprender (MORAN, 1995, p. 25).

Para que isso ocorra, no entanto, o educador terá que adotar uma postura dialógica, cognoscente. “Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 1980, p. 78). O seu novo papel deverá ser o de mediador, de ajudar o educando a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las, ou seja, de transformá-las em

conhecimento. Ou nas palavras de Lévy, “o professor deve ser um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de fornecedor direto dos conhecimentos” (1999, p. 158).

É importante ressaltar, contudo, que a incorporação de TDIC nas práticas pedagógicas, por si só, não deve ser entendida como sinônimo de desenvolvimento social e cognitivo, ou de melhoria na aprendizagem dos educandos e na qualidade da educação. Nesse sentido, o jovem João adverte,

João: [...] a tecnologia não vai me formar em nada, o que vai me formar mesmo é... é a minha capacidade diante do estudo e... e assim, e diante da sociedade também, é o que vai me ensinar. Tecnologia é só ali mesmo para me... me ajudar, tipo, me auxiliar ali nos meus estudos. Eu não vejo que ela pode me, tipo, me formar uma pessoa... empresário, e tal. Então, eu não vejo essa possibilidade.

Embora tenha afirmado que os usos de TDIC podem deixar as aulas mais interessantes, que contribuem para a sua aprendizagem e que são importantes na sua vida, o educando João, como tantos outros sujeitos da EJA, reconhece que apenas a introdução de tecnologias nas atividades escolares não é capaz de resolver os problemas educacionais.

Para encerrar esse capítulo, recorro às palavras de Freire sobre os usos de tecnologias na Educação [...] “Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. [...] Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente” (FREIRE, 1984, p. 6).

4 CONCLUSÃO

A pesquisa que culminou na presente Dissertação foi norteadada pelo objetivo de analisar os usos que os educandos de diferentes gerações no contexto da EJA fazem de TDIC dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa empreitada foi a realização de uma revisão da literatura acadêmica acerca das principais ações governamentais e dos movimentos sociais organizados direcionadas ao atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos e de fomento aos usos de TDIC na educação.

Como exposto, as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional dos referidos sujeitos surgiram à margem do sistema escolar. Foi somente a partir dos anos 1930 que elas passaram a figurar na agenda educacional brasileira. Como apêndice do ideário nacional-desenvolvimentista, nas décadas seguintes, foram desenvolvidas várias campanhas de alfabetização em massa, mas, sem sucesso, o analfabetismo não deixou de ser produzido e de existir.

Diante desse panorama, diferentes movimentos sociais organizados passaram a ofertar atendimento educacional para adolescentes, jovens e adultos. A atuação desses movimentos foi complementar e, em muitos momentos, oposta as iniciativas desenvolvidas pelo Estado, ou seja, contribuía para atingir um contingente populacional mais amplo, mas como uma alternativa ao ensino oficial, devido ao seu caráter político e emancipador.

Com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, no entanto, alguns movimentos foram cooptados e outros tantos perseguidos e desarticulados. Ciente de que a educação é um campo político de disputa, o Estado criou dois programas de grande abrangência para o atendimento educacional desses sujeitos, o MOBREAL e o Supletivo. Para além da escolarização, essas iniciativas tinham o propósito de formar força de trabalho barata e sujeitos subservientes aos ditames do regime autoritário.

Mesmo após a redemocratização e o reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado pela Constituição de 1988 e da EJA enquanto modalidade de ensino pela LDB 9394/96, a escolarização destinada a adolescentes, jovens e adultos continuou sendo tratada e ofertada pelo governo federal, estados e municípios como uma educação de segunda classe. A diferenciação de tratamento recebida pela EJA em relação a outras modalidades e níveis de ensino está diretamente relacionada à origem étnica e social dos seus educandos. Como constatei, são sujeitos que pertencem a camadas populares, compostas

majoritariamente por negros que residem nas periferias e ocupam um lugar subalterno na sociedade de classes e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Para os poderes públicos o atendimento educacional dos sujeitos da EJA nunca foi encarado como um direito, mas sim como uma nova chance, um custo que concorre com a escolarização de outros educandos que se encontram em diferentes tempos da vida. Prevalece a lógica do capital humano, isto é: de que não é vantajoso para o Estado investir em adultos, uma vez que, de acordo com esse pensamento, eles darão pouco ou nenhum retorno à sociedade, devido às prováveis baixas expectativas de atuação profissional e de vida quando comparadas com as esperanças depositadas nas crianças. Nessa lógica, a cidadania e a formação humana são totalmente desconsideradas.

No tópico seguinte, discuti as principais propostas governamentais de estímulo aos usos de TDIC nas escolas. As primeiras iniciativas nesse campo surgiram a partir de meados dos anos 1970, no contexto da revolução informacional. Na década seguinte, o governo resolveu investir na realização de pesquisas sobre a aplicabilidade de tecnologias nas práticas pedagógicas. Para tanto, algumas universidades foram credenciadas e passaram a desenvolver experiências sobre os usos de TDIC na educação.

Como o governo federal considerou os resultados positivos para os seus objetivos educacionais, entre outros, o MEC criou o CAIE, para auxiliar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC na introdução e difusão de computadores nos processos de ensino e aprendizagem e o PAIE, para “capacitar docentes” e desenvolver projetos sobre os usos dessas tecnologias na escola.

Em parceria com algumas universidades foram promovidos cursos de curta duração com foco nos usos instrumentais de TDIC nas atividades escolares e criados os CIEEd. Devido ao número reduzido de vagas, a participação dos educadores estava condicionada à futura atuação como multiplicadores em suas regiões de origem, sendo este o modelo de difusão de TDIC na educação básica brasileira que vigorou até o final da década de 1990. Esse panorama começou a ser modificado com a criação do PROINFO em 1997. Além da fórmula já conhecida, o Estado passou a investir na criação de laboratórios de informática em algumas escolas públicas brasileiras.

Com o surgimento de novas TDIC, sobretudo móveis, foram desenvolvidos diferentes programas, mas, como demonstrei, todos de curta duração e pouca abrangência. A maioria dos educandos não foi contemplada.

Quando a atenção recai sobre os usos de TDIC na EJA a situação torna-se ainda mais preocupante, visto que não encontrei nenhuma proposta do governo federal, estados e

municípios para os usos de tecnologias nessa modalidade de ensino. Em alguns casos os seus usos foram até proibidos. Mais uma vez a EJA é deixada à margem pelos poderes públicos.

Na última parte deste capítulo realizei o resgate da História de Contagem/MG e da EJA no município e analisei as principais ações voltadas para o atendimento educacional destinado a adolescentes, jovens e adultos desenvolvidas na cidade.

Muitos dos antepassados desses sujeitos migraram para Contagem em busca de melhores condições de vida e trabalho, principalmente a partir das décadas de 1940 e 1950, quando o município começou a apresentar elevadas taxas de crescimento econômico, devido à criação do Parque Industrial Juventino Dias.

O desenvolvimento industrial, no entanto, não se traduziu em distribuição de renda. Os migrantes foram integrados a sociedade contagense como força de trabalho, exercendo atividades profissionais em condições precárias e recebendo remuneração baixa para tanto, impossibilitando, assim, a ruptura do círculo de pobreza no qual estavam inseridos. Por esse motivo, desde crianças, foram obrigados a trocar os bancos da escola por uma jornada de trabalho cansativa para ajudar no sustento de suas famílias.

Muitos educandos da EJA em Contagem são descendentes destes sujeitos e vivem em condições sociais semelhantes as dos seus antepassados, tentando conciliar os múltiplos tempos da vida. Mesmo para os trabalhadores que conseguiram transpor esse obstáculo, voltar a frequentar a escola foi/é um desafio, uma vez que o número de vagas ofertadas nessa modalidade de ensino, nem de longe, é suficiente para atender a demanda potencial do município, obrigando-os a figurarem em listas de espera para a garantia efetiva de um direito, o direito a educação.

Em Contagem, nas últimas décadas, o atendimento educacional destinado a adolescentes, jovens e adultos tem acompanhado as principais mudanças e tendências da política educacional brasileira. Independente da ideologia partidária do ocupante do executivo municipal e o momento histórico vivido, O Projeto de Correção de Fluxo Escolar e, posteriormente, a EJA sempre funcionaram de forma precária, convivendo com constantes reduções de verbas, polidocência, fechamento de turmas e escolas e, conseqüentemente, a negação de um direito constitucional.

Foi com esse horizonte em vista que analisei as contribuições que os usos de TDIC realizados por educandos de diferentes gerações, em uma escola municipal de Contagem/MG, têm para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Conclui que os usos de tecnologias no ambiente escolar podem imprimir uma nova dinâmica às aulas, tornando-as mais instigantes e interativas, despertando a curiosidade e o interesse dos educandos, agindo como um

instrumento catalisador e facilitador das aprendizagens. Pela análise dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas, no entanto, não foi possível apontar em que medida os referidos usos podem contribuir nas práticas pedagógicas. Reafirmo, porém, que tudo vai depender da forma como as TDIC serão utilizadas na escola, ou seja, para melhorias no ensino ou como inovações conservadoras.

No primeiro objetivo proposto, constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações adolescentes, jovens e adultos, verifiquei que, embora a frequência e os graus de domínios de usos de tecnologias mais elevados apareçam entre os adolescentes, as TDIC estão presentes no cotidiano de praticamente todos os educandos da EJA. Os sujeitos fazem usos de TDIC, predominantemente, fora da escola, pois, como observei, no ambiente escolar eles são desestimulados e até proibidos. Cabe ressaltar, no entanto, que muitos educandos têm acessado à rede de forma precária, ou seja, por meio de aparelhos com funcionalidades reduzidas, como, por exemplo, o celular, e planos de internet móvel ou avulsa, o que pode influenciar suas possibilidades de usos.

No segundo objetivo, identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, percebi que as tecnologias são utilizadas para diferentes propósitos; atividades escolares e trabalho, mas, sobretudo, para entretenimento. No tempo dedicado à internet em seus momentos de lazer, os sujeitos se divertem por meio da comunicação/interação com seus pares nas redes sociais e da execução de pesquisas sobre notícias e temas de seus interesses (textos, músicas, jogos, filmes). Em relação aos usos de TDIC para fins educativos, os mesmos foram unânimes em afirmar que eles se resumem a pesquisas escolares. Dessa forma, abre-se um universo de possibilidades de usos a serem exploradas nos processos de ensino e aprendizagem

No terceiro objetivo, avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC, identifiquei que os computadores disponíveis na sala de informática estão obsoletos e muitos não funcionam, sendo insuficientes para atender aos educandos individualmente. E que os educadores contam com diferentes tecnologias, como, por exemplo, notebook e data show. Saliento, contudo, que não há internet disponível para usos dos sujeitos, com exceção de um ponto de acesso na sala dos educadores, destinado exclusivamente para usos dos mesmos. Por esses e outros motivos, os usos de TDIC na escola, quando ocorrem, são off-line. Outro fator que dificulta os usos de tecnologias nesse ambiente é a cultura escolar, que tem resistido em incorporá-las às suas práticas pedagógicas.

Essas questões contribuem para o preenchimento de algumas lacunas referente às pesquisas sobre os usos de TDIC por educandos das diferentes gerações inseridas na EJA e seus possíveis impactos na educação.

O quarto objetivo, organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC, consubstanciado no produto educacional, possibilitará aos educadores uma melhor compreensão sobre os usos de TDIC na escola, bem como elaborar e desenvolver atividades mediadas por diferentes tecnologias nesse ambiente. Mas, para que de fato as TDIC sejam incorporadas às práticas pedagógicas e passem a fazer parte dessa realidade, questões estruturais que fogem ao meu alcance deverão ser resolvidas ou contornadas.

O questionário e as entrevistas com os educandos da EJA possibilitaram o levantamento dos dados que foram analisados no decorrer da pesquisa. Evidencio também que, devido as suas limitações e por outros fatores, os resultados da pesquisa sobre os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações presentes na EJA de uma escola municipal de Contagem representam uma tendência geral desse fenômeno, porém, de maneira alguma, a sua totalidade.

Nesse sentido, torna-se relevante abordar o problema de pesquisa em diferentes frentes. Uma recomendação que os achados da pesquisa me autorizam registrar aqui é que a discussão deve ser direcionada para a necessidade da criação de espaços para a formação de educadores para os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e a elaboração de uma política pública para tais usos na EJA. Cabe ressaltar mais uma vez, no entanto, que defendo os usos de TDIC na educação de maneira condicionada, ou seja, em prol de uma educação revolucionária, emancipatória e libertadora, objetivando a construção de uma Educação de Qualidade Social.

Finalizo a pesquisa com a certeza de que foi um trabalho fecundo. Emergiram outras questões que não estavam no foco da análise inicial. É uma porta que se fecha, frente a outras que se abrem. Diante das questões suscitadas, espero que outros pesquisadores se sintam motivados a reabrir a porta pela qual passei, atravessar outras que ainda estão fechadas e contribuir para desvendar esse universo pouco explorado dos usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por educandos de diferentes gerações inseridas no contexto da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFASOL. **Campanha adote um aluno**. São Paulo: AlfaSol, 2018. Disponível em: <<http://www.alfasol.org.br/projetos/campanha-adote-um-aluno>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

AMORIM, D. Falta emprego para 27,5 milhões no país, aponta IBGE. **Jornal O Estado de São Paulo - Estadão**. São Paulo: Estadão, 16 ago. 2018. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,falta-emprego-para-27-6-milhoes-no-pais-mostra-ibge,70002455439>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ARAVENA, J. **TICEB**: compreendendo a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Juiz de Fora: UFJF, 2013. Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br/2013/10/02/2013-10-02-16-47-47>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ARRUDA, P. E. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. Porto Alegre: PUC-RS, **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12036>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BANCO MUNDIAL. 2016. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016: Dividendos Digitais. Overview booklet**. Banco Mundial, Washington, D.C. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/788831468179643665/pdf/102724WDR2016Overview-PORTUGUESE-WebResBox-394840B-OUO-9.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRELLA, F. M. F; PRADO, M. E. B. B. Da repetição à recriação: Uma análise da formação do professor para uma informática na educação. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2., 1994, Lisboa. **Anais**. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie94/II_138_152.html>. Acesso em: 03 maio. 2018.

BARREYRO, G. B. **O Programa Alfabetização Solidária**: terceirização no contexto da reforma do Estado. São Paulo: FEUSP/EACH-USP. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BATELA NETO, P. **A Revolta dos Pedreiros**: a construção da cidadania. 2007. Monografia (Graduação em História) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BEISEIGEL, C. R. Cultura do povo e Educação Popular. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: v. 5 n. 1-2, pág. 77- 92, 1979.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249/35987>>. Acesso em: 07 maio. 2018.

_____. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. **Políticas brasileiras de educação e informática**. Salvador: UFBA, 2000. p. 1-19. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento 1975-1979**. Brasília, Distrito Federal, 1974. 149p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 05 maio. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 07 maio. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 09 maio. 2018.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo n° 16: Infraestrutura de Tecnologia para a Educação Básica Pública (ProInfo)**. 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14235609-Republica-federativa-do-brasil-controladoria-geral-da-uniao-secretaria-federal-de-controle-interno.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Coordenação de publicações. **Um computador por aluno: a experiência brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. (Série Avaliação de Políticas Públicas, n. 1). Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/3464>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Decreto n° 6.300, de 12 de setembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 84.067, de 2 de outubro de 1979. Cria a Secretaria Especial de Informática, como órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D84067.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940. Institue o salário mínimo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de maio de 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2162-1-maio-1940-412194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2018

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. IBGE. **Nomes do Brasil**. Distrito Federal, Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search/response/373>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Educação**. Distrito Federal, Brasília: IBGE (PNAD CONTÍNUA), 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Distrito Federal, Brasília: IBGE (PNAD CONTÍNUA), 2016b. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>>. Acesso em. 23 nov. 2018.

BRASIL. IBGE. **10% da população concentravam quase metade da massa de rendimentos do país em 2017**. Estatísticas Sociais. Distrito Federal, Brasília: IBGE (PNAD CONTÍNUA), 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa-agencia-de-noticias/releases/20843-pnad-continua-10-da-populacao-concentravam-quase-metade-da-massa-de-rendimentos-do-pais-em-2017>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**. Distrito Federal, Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/153231-escola-vasco-pinto-da-fonseca/censo-escolar>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Lei 12.249, de 11 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre alfabetização funcional continuada a adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: 28 maio de 2017.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 maio. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Informática Educativa: Plano de Ação Integrada: 1991-1993 – I Planinfe. Brasília: Senete/Proninfe, janeiro de 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto e Secretaria de Educação à distância. **Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, PROINFO**. 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à distância e Departamento de Informática na Educação à Distância. **Relatório de Atividades do PROINFO. 1996 - 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/4203501/relatorio_died_1997_2002. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. **Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 abr. 1997. Disponível em: http://www.ntmtimoteomg.hol.es/pdf/portaria_522_9_de_abril_1997.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica - 2002**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487789. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros nacionais.** Brasília, 1998, 175p.

BRASILEIRO, S. **Juventude.com.br: A inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRITO, B. M. S. **Jovens e Adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, e a favor de quem e para quê?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, A. A; ANASTASIA, C. M. J. **Contagens: “origens”.** Belo Horizonte: UFMG/FUNDEP, 1991.

CAMPOS, R. C. **A luta dos trabalhadores pela escola.** São Paulo: Loyola, 1989.

CARTA DE SÃO PAULO. **IV Congresso Nacional de Educação (CONED).** Educação, Democracia e Qualidade Social: garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível. São Paulo, 28 de agosto de 2002.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 8 ed, 1999.

CESEC. **Como estudar no CESEC.** Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: CESEC, 2012. Disponível em: <<http://cesecgv.blogspot.com/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM. **Parecer nº 40.** Contagem: 21 de junho de 2007.

CONTAGEM. Lei 1.244 de 13 de abril de 1976. Cria o Centro de Ensino Supletivo - CESU - e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Contagem,** Contagem, 14 abr. 1976. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/lei_1.244.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CONTAGEM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Leonardo Sadra, 2011.** Disponível em: <<http://leonardosadraemacao.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Ao Presidente do Conselho Municipal de Educação.** Contagem: 2006a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Atlas Escolar, Histórico, Cultural e Geográfico.** Contagem: 2009a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da EJA.** Contagem: 2015.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos – EJA - Industrial**. Contagem: Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/?guia=632209>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 21/98**. Contagem: 28 de abril de 1998a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da EJA**. Contagem: 2009b.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Processo nº 426 B, Parecer nº 4**. Contagem: 29 de setembro 1998b.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Correção de Fluxo Escolar: componentes curriculares**. Contagem: 1998c.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico Administrativo: Correção de Fluxo Escolar**. Contagem: 1998d.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da EJA**. Contagem: 2009b.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro Informativo de Turmas e Alunos – EJA**. Contagem: 2006c.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEDUC Nº ___, de ___ de _____ de 2018**. Dispõe sobre a oferta de ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – nas unidades de ensino municipais de Contagem e dá outras providências. Contagem: 2018.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, S. R. S; DUQUEVIZ, B. C; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. vol. 19, nº 3, p. 603-610, set/dez. de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

CRUZ, R. M. R. **Limites e possibilidades das tecnologias na educação de jovens e adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2018.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria na educação ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, vol. 12, nº 1, p.11-24, 1999. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

DA SILVA, A. J. A Formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC. Belo Horizonte. s/v., n.7, ano 6, p. 39-59, jul/dez. 2009.

_____. **Base de dados municípios**. Resultado do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015 com metodologia de triangulação de dados do PNAD 2014, DO IBGE/Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatística. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2017. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/neja/index.php/pesquisa/>. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DE ANDRADE, P. F. **Modelo Brasileiro de Informática na Educação**. Distrito Federal: UFRGS, 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1996/051.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan/jun. 2015.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DOLZ, J; SCHNEUWLU, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLU, B. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

EPOMG. **Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves: A ciência e a técnica a serviço do povo**, 2011. Disponível em: <http://sticbh.org.br/escolapopular/?page_id=5>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

ESTEVÃO, R. B; PASSOS, G. O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) no Contexto da Descentralização da Política Educacional Brasileira. **Revista Holos**. Rio Grande do Norte: vol. 1, ano31, p. 199-213, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645%3B>. Acesso em: 13 de abr. 2018.

FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, s/v, p. 157-185, 2004.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 6º Edição. São Paulo. Edusp, 1998.

FÁVERO, O; RIVERO, J. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. Brasília: Moderna, 2009.

FONSECA, G. **Contagem perante a História: 1716 – 1978**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 1978.

FRADE, I; DA SILVA, C. A. **Método alfabético e soletração**. Centro de Alfabetização e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>>. Acesso em: 14 out. 2018.

FRAGOSO FILHO, C. **Educação em Contagem**: um retrato de corpo inteiro da escola de primeiro grau numa comunidade urbano-industrial. 1979. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 120 p.

_____. Desafios da educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos** (1996, São Paulo: IBEAC) v.1. Brasília: MEC, 1997, p. 264-274.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**: Saberes necessários à prática educativa. 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M (Org). MOVA-Brasil 10 anos. **Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GONTIJO, C. R. B. **Tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GUIMARÃES, A. A. Cidade Industrial. **Boletim Mineiro de Geografia**. 1957. n° 1, 1957, p.38-54.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, s/v, n.14, 2000, p.108-130.

HOBBSAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JARDILINO, R. L. J; ARAÚJO, M. B. A. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOAQUIM, B. S; PESCE. L. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma revisão de literatura (2007-2014). **Revista olh@res**, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

JOÃO NETO. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Estatísticas Sociais. Distrito Federal, Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, Coleção Educação, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. F. R; SACHSIDA, A; CARVALHO, A. X. Y. **Uma análise econométrica do Programa um computador por aluno**. Distrito Federal, Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8259/1/TD_2363.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MACHADO, M. A. C; NOBRE, L. M; BEZERRA, A. A. C. Políticas Públicas de Adoção de TIC na Educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 7, 14 a 16 de set. de 2016, Aracaju, Sergipe. **Artigo Científico**. Aracaju: SIMEDUC, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/3320>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MANNHEIM, K. O Problema Sociológico das Gerações. In: FORACCHI M. M. (org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, R. **Entre a tradição e a mudança**: Configurações da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no Município de Contagem, entre 2005 e 2008. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARINHO, R.; *et al.* CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da EJA**. Contagem: 2006b. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org.br.mg/files/EJA%20Contagem_0.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MARTINHÃO, M. S; *et al.* **TIC Domicílios**: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2016. Disponível em: <<https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2016>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MARTINS, R. X; FLORES, V. F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília: vol. 96, n. 242, p. 112-128, jan/abr. de 2015. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/296>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MELO, L. **Vagas abertas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: em Contagem, 21 escolas municipais possuem EJA. Contagem: Prefeitura de Contagem, 20 jul. 2018. Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2018/07/20/vagas-abertas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA. **Perguntas frequentes - FAQ**. 2017. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/promestre/sobre-o-programa/perguntas-frequentes-faq/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei 770, de 20 de março de 1941. Declara de utilidade pública para fins de desapropriação, os terrenos onde deverá ser construído o Parque Industrial. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 mar. 1941. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto.lei:1941-03-20;770>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei nº 778, de 19 de junho de 1941. Dispõe sobre aforamento dos terrenos da Cidade Industrial. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 20 jun. 1941. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto.lei:1941-06-19;778>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. **Ofício Circular n° 005/98**. Belo Horizonte: 20 de abril de 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. **Secretaria amplia atendimento no projeto “Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais”**. Belo Horizonte: Notícias, 24 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8648-secretaria-amplia-tendimento-no-projeto-elevacao-da-escolaridade-metodologia-telessala-minas-gerais>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MINAYO, M. C. (ORG). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18° edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINTO, C. A; *et al.* Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: **Congresso Nacional de Educação**, n. 2, 1997, Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte: CONED, 1997. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso: 27 dez. 2018.

MONARCHA, C; LOURENÇO FILHO, R. **Por Lourenço Filho: uma bibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001, 313p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Por+Louren%C3%A7o+Filho+uma+bibliografia/f0480a5b-3b43-43a3-b491-f7fedd3eca0c?version=1.5>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**. Brasília: Ano 12, n. 57, vol. 1, p. 17-26, jan/ mar. de 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1877>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MORAN, J. M; MASSETO, M. T; BEHREN, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7° edição. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, p. 24-26, set/out. 1995.

MOREIRA, M. **A questão da informática na educação: refletindo a prática do EDUCOM**, MG. 988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOTTA, R. P. S. A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. **Ciência e Cultura**. São Paulo: vol. 66, n.4, p. 21-26, out/dez. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252014000400010. Acesso em: 12 abr. 2018.

NÁPOLES, N. N. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa**. 13° edição. Campinas: Papirus, 2007.

OSÓRIO, R. G. **O Sistema Classificatório de Cor ou Raça**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212>. Acesso em: 04 nov. 2018.

PACHECO, H. P. **A Experiência do “PROEJA” em Contagem**: interseção entre EJA e Educação Profissional. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1/browse?value=Hasla+de+Paula+Pacheco&type=author>>. Acesso em: 17 set. 2018.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAVIANI, J. O problema de pesquisa como ponto de partida. **Revista Trabalho e Ambiente**. Caxias do Sul: v. 3, n. 5, p. 205-222, 2005.

PEREIRA, J. C. M. **Os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRETTO, N. L. Linguagens e tecnologias na Educação. In: CANDAU, V. (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

QUARTIERO, E. M. **As Tecnologias de Informação e Comunicação no espaço escolar**. O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa Catarina. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUEIROZ, L. UCA: MEC não tem ideia de quantos laptops escolares ainda funcionam. **Convergência Digital**: 16 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&inoid=39860&sid=11>>. Acesso em: 21 out. 2018.

RAMOS, S. **A fruição dos espaços sociais tombados**: O caso de Contagem-MG. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação em ambiente construído e patrimônio da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MMMD-AUVEB8>>. Acesso em: 16 out. 2018.

REY, F. G. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In MARTÍNEZ, A. M.; NEUBERN, M; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea Editora, 2014, p. 13-34.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidades e tensões. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: v. 5, n. 7, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SANTOS, N. E; FRANCO. E. S. Os Professores e os Desafios Pedagógicos Diante das Novas Gerações: Considerações sobre presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME**: vol. 19, n.36, p. 09 - 25, 2010.

SANTOS, S. B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: vol.2, n.2, p. 46- 71 mai/ago. de 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 20 set. 2018.

SEABRA, C. **Tecnologias na Escola**: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015325.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, M. L. G. **A Inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, N. N. da. A Diversidade Cultural Como Princípio Educativo. **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano 8, s/v. n.11, p. 13-29, jul./dez, 2011.

SILVEIRA, S. M. Exclusão Digital: **A miséria na era da informação**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, L. J. G. Educação de Adultos em Minas Gerais. In: **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**, v. 2, 1997, Brasília, Anais. Brasília: MEC, 1997, p.207-213.

SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. Apresentação. In: SOARES. L; GIOVANETTI. M. A. GOMES. N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.

SOUZA, T. G. O Jovem no Brasil: Orientações da UNESCO para as Políticas de Juventude. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED**, 2016, Curitiba, Artigo. Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-14. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_THA%C3%8DS-GODOI-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VALENTE, J. A. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (Org). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1988. p. 139-164.

WHATSAPP. **Whatsapp business app**. Disponível em : <<https://www.whatsapp.com/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

XAVIER, L. G. S. **O Programa um Computador por aluno – PROUCA – e o ensino de Geografia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

APÊNDICE I – RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

PEDRO BATELA NETO

**RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL: “As Máquinas” a favor de uma
Educação de Qualidade Social**

Belo Horizonte

2019

PEDRO BATELA NETO

**RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL: “As Máquinas” a favor de uma
Educação de Qualidade Social**

Recurso Pedagógico Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE - do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva.

Belo Horizonte

2019

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição do Curso de Formação Continuada.....	150
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	141
1.1 OBJETIVOS	143
1.1.1 Objetivos geral.....	143
1.1.2 Objetivos específicos	144
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO	144
2 ETAPAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	145
2.1 MÓDULO 1 SENSIBILIZAÇÃO	145
2.2 MÓDULO 2 MARCOS CONCEITUAIS	145
2.3 MÓDULOS 3 E 4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE USOS DE TDIC NA EJA	147
2.4 MÓDULO 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO	148
2.5 SÍNTESE DAS ETAPAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	150
APÊNDICE A – MODELO DE FORMULÁRIO PARA O REGISTRO DA “SENSIBILIZAÇÃO”	151
APÊNDICE B – MODELO DE FORMULÁRIO PARA O PREENCHIMENTO DOS MARCOS CONCEITUAIS	152
APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	153
APÊNDICE D – MODELO DE FORMULÁRIO PARA A AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	154

A Máquina está a serviço de quem?

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais (FREIRE, 1984, p.6).

1 INTRODUÇÃO

O presente material é o Recurso Pedagógico Educacional, “**As Máquinas**” a favor de **uma Educação de Qualidade Social**, que foi produzido como desdobramento da pesquisa de Mestrado. A expectativa é que ele contribua para a resolução de alguns problemas apontados em relação aos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos de diferentes gerações que frequentam a EJA na Escola Municipal Novo Eldorado e, posteriormente, de outras instituições de Contagem/MG que ofertam essa modalidade de ensino.

De acordo com o PROMESTRE⁹⁴, o recurso pedagógico educacional deve ser um material didático voltado para a educação, “um site, blog, vídeo, peça teatral, um texto para formação; um jogo [...]; um guia, intervenções estratégicas em diferentes contextos da educação básica, entre outros. Todos refletidos e analisados à luz dos referenciais teóricos da área”.

Diante desse universo de possibilidades, escolhe-lo foi uma tarefa árdua, mas, ao mesmo tempo, prazerosa. À medida que realizava a leitura da bibliografia e aprofundava meus conhecimentos sobre o tema da pesquisa, novas alternativas de criação emergiam. Mesmo nesse cenário fecundo, optei pela proposta inicial, ou seja, a produção de um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nas práticas pedagógicas.

Essa decisão foi motivada pelos resultados da pesquisa e minhas experiências pessoais e profissionais, visto que, mesmo sendo um usuário intermediário de TDIC, em praticamente todas as escolas em que trabalhei como educador fui solicitado por meus pares para auxiliá-los no desenvolvimento de atividades escolares mediadas por tecnologias. Alguns desses sujeitos apresentaram dificuldades em realizar comandos considerados básicos, mesmo para um usuário iniciante de TDIC, como, por exemplo, inserir o pen-drive na televisão para reproduzir o conteúdo, conectar o data show ao computador, assistir filmes pela internet, dentre outros.

Os usos de TDIC nas atividades escolares, sejam eles de manipulação simples ou complexa, são encarados como um desafio por muitos educadores, mas podem ser também um instrumento de mudança, tornando as aulas mais atrativas e interativas, imprimindo uma

⁹⁴ MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA. Perguntas frequentes - FAQ. 2017. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/promestre/sobre-o-programa/perguntas-frequentes-faq/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

nova dinâmica a trama escolar, contribuindo assim para a aprendizagem dos educandos. Para que isso ocorra, no entanto, os educadores deverão estar preparados para utilizá-las de forma pedagógica. De acordo com Kenski (2007), a escola precisa estar conectada as transformações em curso e deve garantir aos educandos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que os sujeitos possam viver e conviver em uma sociedade em permanente mutação. Considero importante ressaltar que, embora a autora tenha tratado do tema há doze anos, o mapa descrito pelos sujeitos da pesquisa evidencia que o quadro se mantém com tímidas exceções.

Retomando o texto utilizado como epígrafe do Recurso Pedagógico Educacional, “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social, dialogo com Paulo Freire, apontando algumas reflexões sobre os seus questionamentos em relação aos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Para Freire, os referidos usos, por si só, não são capazes de alterar o cenário educacional, uma vez que eles não são neutros e podem configurar tanto como melhorias na educação ou como inovações conservadoras. O que vai determinar o seu caráter é a favor de quem e contra quem eles são empregados, ou seja, a serviço de quem as TDIC chegam às escolas. Enfim, qual a sua intencionalidade.

As TDIC assumem um papel conservador quando são utilizadas em práticas pedagógicas para as quais são dispensáveis, como, por exemplo, projetar um texto, quando o mesmo pode ser escrito no quadro com giz ou pincel ou para a realização de pesquisas que podem ser feitas em livros, entre outros usos. Embora em um primeiro momento as aulas mediadas por TDIC possam parecer mais interessantes, devido ao aspecto lúdico provocado pelos usos de tecnologias, essencialmente, ela não difere em nada da aula tradicional. Mas, sobretudo, quando são direcionadas para a manutenção do *status quo*, para reafirmar que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil ou que o país não sofreu um golpe civil-militar em 1964, como afirmam os entusiastas do período, dentre outras visões equivocadas e distorcidas da História que figuram no rol revisionista de vários movimentos de extrema direita que ressurgiram no Brasil nas últimas duas décadas.

De encontro a essas práticas, na perspectiva da Educação Popular que foi analisada no capítulo 2 da Dissertação de Mestrado que originou este Recurso Pedagógico Educacional, defendo usos revolucionários, emancipadores e libertadores de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Para fazerem jus a tais adjetivos, é imprescindível que as atividades escolares mediadas por tecnologias contribuam para melhorias no ensino, proporcionando aos sujeitos da EJA uma Educação de Qualidade Social, ou seja, a construção de uma visão crítica da sua própria realidade e do mundo, bem como a desnaturalização das desigualdades sociais e a

compreensão de como elas são construídas e perpetuadas. É fundamental também que a construção dos conhecimentos esteja a favor da população que, historicamente, vem sendo invisibilizada e silenciada através da negação de seus direitos. Nessa concepção, os usos de TDIC devem estar a favor da construção de uma sociedade justa, contra qualquer forma de desigualdade, exclusão e discriminação e a favor da tolerância, do respeito à diversidade e da valorização da vida.

Em consonância com essas premissas, meu objetivo foi propor uma formação que pudesse contribuir de fato para fomentar os usos de TDIC na EJA. Para viabilizar seu desenvolvimento, durante a escolha e a organização das atividades, levei em consideração as limitações de tempo, espaço e recursos físicos disponíveis no ambiente escolar. Outro aspecto relevante nesse processo foi a sua funcionalidade. É verdade que existem materiais educacionais similares disponíveis para usos dos educadores, mas percebo que a maioria desconsidera ou desconhece a realidade das escolas públicas brasileiras e a relação desses sujeitos e dos educandos com as TDIC ou, ainda, propõe uma abordagem conservadora.

Inicialmente, o curso será ofertado aos educadores da escola pesquisada. Após a realização da Formação Continuada com os docentes adiestrados, a proposta será apresentada aos gestores públicos do município, ao Conselho Municipal de Educação de Contagem e ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação, subseção de Contagem, buscando parcerias para a sua realização em maior escala.

Diante das questões suscitadas, espero que este Recurso Pedagógico Educacional contribua para formar educadores capazes de utilizar as TDIC nas atividades escolares da EJA de forma crítica, revolucionária, emancipatória e libertadora, perseguindo, sempre, uma Educação de Qualidade Social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Contribuir para a criação de um espaço de trocas de experiências sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, bem como proporcionar aos educadores da EJA uma formação para tais usos de forma revolucionária, emancipatória e libertadora.

1.1.2 Objetivos específicos

- Reconhecer a EJA enquanto modalidade de ensino com características e metodologias próprias e como direito dos sujeitos.
- Sensibilizar os educadores sobre a importância da incorporação dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.
- Proporcionar momentos de trocas de experiências profissionais sobre a EJA e os usos de TDIC nessa modalidade de ensino.
- Identificar as principais TDIC e softwares que podem ser apropriados para usos educacionais.
- Desenvolver habilidades para utilizar algumas TDIC e softwares educacionais de forma revolucionária, emancipatória e libertadora nas práticas pedagógicas da EJA.
- Elaborar uma Sequência Didática sobre os usos de TDIC de forma revolucionária, emancipatória e libertadora para ser desenvolvida com os educandos da EJA.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A Formação Continuada será realizada nas dependências da Escola Municipal Novo Eldorado. Para alcançar os objetivos propostos, serão desenvolvidas atividades individuais e coletivas, tanto teóricas, como práticas. Espero que ao final do curso os educadores estejam mais bem preparados para os usos de TDIC de forma revolucionária, emancipatória e libertadora nas atividades escolares.

Como ressaltai anteriormente, a sala de informática desta instituição de ensino encontra-se sem acesso à rede e com grande parte dos computadores obsoletos e danificados. Caso essa situação persista, será solicitado aos educadores que levem notebooks particulares no dia da realização das atividades práticas. A falta de acesso à internet poderá ser contornada com o uso de pen-drive ou através do encaminhamento das atividades/links dos textos e softwares por e-mail pelo formador com antecedência. Essas circunstâncias prejudicam o desenvolvimento do curso, mas, em contrapartida, aproximam os educadores das condições materiais em que a proposta de Sequência Didática que deverá ser formulada por esses sujeitos será aplicada na escola.

O curso será ministrado em dias destinados à formação dos educadores da EJA. Ao todo, serão realizados cinco encontros de 4 horas cada em datas diferentes, totalizando 20

horas. A seguir, apresento a dinâmica de trabalho que será adotada para o desenvolvimento, as etapas, as atividades, os conteúdos que serão abordados e suas respectivas referências bibliográficas.

2 ETAPAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1 MÓDULO 1 SENSIBILIZAÇÃO

Nesse módulo, serão apresentados os resultados da pesquisa de Mestrado para que os educadores da EJA possam ter um primeiro contato ou aprofundar seus conhecimentos sobre os usos de TDIC nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. O objetivo é que a sensibilização desperte a curiosidade e, principalmente, o interesse dos sujeitos sobre o tema. A exposição oral terá, no máximo, 01h (uma hora) de duração. Posteriormente, os educadores serão orientados a registrar suas concepções de EJA e TDIC, bem como as experiências sobre os usos ou os motivos dos não usos de tecnologias na educação em um formulário próprio⁹⁵. Logo em seguida, será organizada uma roda de conversa, em que cada sujeito fará a exposição oral de seus relatos. O educador terá no máximo, 30 (trinta) e 15 (quinze) minutos, respectivamente, para realizar as atividades. A proposta é que para além da aquisição de competências e habilidades, seja um momento de reflexão e aprendizagem, juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATELA NETO, P. **Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

2.2 MÓDULO 2 MARCOS CONCEITUAIS

Após a leitura coletiva de pequenos fragmentos textuais de temas como Educação Popular, EJA enquanto modalidade de ensino e um direito dos sujeitos, Educação de Qualidade Social e o conceito de TDIC e seus usos nessa modalidade de ensino, os

⁹⁵ O modelo de formulário para o registro da “Sensibilização” encontra-se no Apêndice A e foi elaborado pelo autor da pesquisa.

educadores serão divididos em dois grupos e orientados, na perspectiva da Educação Popular, a registrar suas impressões sobre os conteúdos abordados em um formulário próprio⁹⁶ e, logo em seguida, a socializar junto aos seus pares. Para as leituras e registros dos textos serão dedicadas 02h30 (duas horas e trinta minutos). Na segunda etapa, cada um dos dois grupos contará com 30 (trinta minutos) para fazer a exposição oral. A intenção desse Módulo não é esgotar os temas, mas proporcionar aos educadores um momento de reflexão, interação entre si e de uma vivência de construção coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATELA NETO, P. **Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Lei 9394 de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa**. 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

JOAQUIM, B. S; PESCE. L. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma revisão de literatura (2007-2014). **Revista olh@res**, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Coleção Educação. Campinas: Papirus, 2007.

MINTO, C. A.; *et al.* Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: **Congresso Nacional de Educação**, n. 2, 1997, Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte:

⁹⁶ O modelo de formulário para o preenchimento dos Marcos Conceituais encontra-se no Apêndice B e foi elaborado pelo autor da pesquisa.

CONED, 1997. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso: 27 dez. 2018.

2.3 MÓDULOS 3 E 4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE USOS DE TDIC NA EJA

A análise dos dados levantados para a pesquisa permite afirmar que muitos educandos da EJA fazem usos de celulares, smartphones e notebooks/computadores e, em menor escala, de tablets para diferentes fins, mas, sobretudo, de entretenimento. As TDIC possibilitam aos sujeitos navegar na rede, bem como gravar vídeos, áudios, fotografar, entre outras possibilidades de usos.

Em conformidade com o pensamento freiriano de que os sujeitos devem se educar com as ferramentas [tecnologias] do seu tempo (1984, p.1), com os usos de TDIC que os educandos da escola pesquisada afirmaram fazer, e os domínios de usos de tecnologias que serão apresentados pelos educadores da EJA, nos módulos 3 e 4, os profissionais adesistas, seguindo um roteiro de atividades⁹⁷, desenvolverão noções básicas acerca dos usos de TDIC nos processos de ensino de aprendizagem, como, por exemplo, encontrar, baixar e explorar alguns softwares de navegação, áudio, vídeo e imagem, entre outros. Além disso, serão apresentadas algumas possibilidades de usos, de atividades com os educandos, de projetos a desenvolver e de direções a seguir, enquanto se desenha o próprio caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DUDENEY. G; HOCKLY. N; PEGRUM. M. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

⁹⁷ Os roteiros de atividades estão disponíveis nas Referências Bibliográficas dos respectivos módulos. Para driblar uma eventual falta ou indisponibilidade de acesso à internet na escola no dia da formação, os links dos tutoriais de “passo a passo” serão enviados previamente para os educadores por *WhatsApp* e/ou e-mail para que possam ser baixados e/ou disponibilizados por pen-drive. Essa situação será uma oportunidade de refletir e trabalhar com os educadores o fato de que ter o aparelho não faz do educando um usuário de TDIC em toda a sua potência.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.

ROJO, R. (ORG). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

SEABRA, C. **Tecnologias na Escola: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015325.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

2.4 MÓDULO 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), “Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”. Para não cair no espontaneísmo que, ingenuamente, desconsidera os interesses políticos e econômicos que subjazem os usos de TDIC, inclusive na escola, será proposta uma intervenção diretiva, ou seja, uma atividade dialógica mediada por tecnologias, na concepção da Educação Popular, voltada para uma Educação de Qualidade Social.

Nessa perspectiva, os educadores da EJA deverão definir um tema dentro da sua área de atuação para ser trabalhado; os objetivos que pretendem alcançar; as TDIC que serão utilizadas; as etapas a serem seguidas; bem como as expectativas de aprendizagem ao final do desenvolvimento da Sequência Didática⁹⁸ e os critérios de avaliação. A intenção é que a atividade não tenha um fim em si mesma, mas que atue como um catalisador dos interesses dos sujeitos pelos usos de TDIC no ambiente escolar. Para a elaboração da Sequência Didática os educadores terão 03h (três horas).

O tempo restante será destinado à avaliação da Formação Continuada. As sugestões e críticas serão feitas oralmente e por escrito⁹⁹. Posteriormente, as contribuições serão analisadas e, aquelas consideradas pertinentes, poderão ser incorporadas ao curso objetivando reformulá-lo para futuras formações.

⁹⁸ O modelo de formulário para o desenvolvimento das etapas da Sequência Didática encontra-se no Apêndice C e foi elaborado pelo autor da pesquisa.

⁹⁹ O modelo de formulário para avaliação do Curso de Formação Continuada encontra-se no Apêndice D e foi elaborado pelo autor da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATELA NETO, P. **Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras?** O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017. BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2018.

DOLZ, J; SCHNEUWLU, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLU, B. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa**. 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

JOAQUIM, B. S; PESCE, L. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma revisão de literatura (2007-2014). **Revista olh@res**, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Coleção Educação. Campinas: Papirus, 2007.

SEABRA, C. **Tecnologias na Escola: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015325.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

2.5 SÍNTESE DAS ETAPAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Quadro 1: Descrição do Curso de Formação Continuada

Curso de Formação Continuada sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social			
Sujeitos envolvidos	Módulo	Conteúdo	Duração
Educadores	1. Sensibilização e Trocas de Experiências	Apresentação da pesquisa de Mestrado. Registro e exposição dos educadores sobre a concepção de TDIC e EJA e suas experiências de usos e os motivos de não usos de TDIC nas práticas pedagógicas.	04 horas
	2. Marcos Conceituais	Educação Popular, EJA, Educação de Qualidade Social, TDIC.	04 horas
	3. Limites e Possibilidades de usos de TDIC na EJA.	Atividades práticas e apresentação de propostas de usos de TDIC na EJA.	04 horas
	3. Limites e Possibilidades de usos de TDIC na EJA.	Atividades práticas e apresentação de propostas de usos de TDIC na EJA.	04 horas
	5. Sequência Didática e Avaliação	Produção de uma atividade, mediada por TDIC, para ser desenvolvida com os educandos da EJA e avaliação do curso.	04 horas

**APÊNDICE A – MODELO DE FORMULÁRIO PARA O REGISTRO DA
“SENSIBILIZAÇÃO”**

Curso de Formação Continuada sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social.

Registre sua concepção de EJA e TDIC e suas principais experiências sobre os usos dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Caso não tenha ou não se recorde, aponte os principais motivos de não utilizá-las no campo abaixo.

**APÊNDICE B – MODELO DE FORMULÁRIO PARA O PREENCHIMENTO DOS
MARCOS CONCEITUAIS**

Curso de Formação Continuada sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social.

Registre suas principais impressões sobre a concepção de Educação Popular, EJA, de EJA como direito e o conceito de TDIC no campo abaixo.

APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Curso de Formação Continuada sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social.
Sequência Didática
Tema
Expectativas de aprendizagem
TDIC que serão utilizadas
Etapas de desenvolvimento
Avaliação

APÊNDICE D – MODELO DE FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Curso de Formação Continuada sobre os usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: “As Máquinas” a favor de uma Educação de Qualidade Social.

Registre sua avaliação, sugestões e críticas sobre o curso no campo abaixo.

APÊNDICE II - TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da pesquisa.

Pedro Batela Neto

(Pesquisador)

Email: p.batela2014@gmail.com

Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

(Coordenadora e orientadora da pesquisa)

Email: analisedasilva@ufmg.br

APÊNDICE III - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL NOVO ELDORADO

Exmo. Sr. Diretor _____, solicito autorização institucional para realizar na Escola Municipal Novo Eldorado a pesquisa intitulada **“Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos da EJA de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?”**, a ser desenvolvida pelo discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Pedro Batela Neto, sob orientação da Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva.

A pesquisa tem como objetivos: analisar os usos que os educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos) no contexto da EJA fazem de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem; constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC; organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, será aplicado um questionário para os educandos e realizada uma entrevista semiestruturada com 6 desses sujeitos. O questionário será aplicado nas dependências da Escola Municipal Novo Eldorado para todos os educandos que concordarem em participar da pesquisa e preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no caso de menores de 18 anos de idade, além do TCLE assinado pelos responsáveis, estes deverão entregar o Termo de Assentimento Livre Esclarecido dando a sua anuência. Essa atividade terá a duração de um horário, ou seja, 50 minutos. As seis entrevistas também serão realizadas nessa instituição, mas, no entanto, apenas as sextas-feiras, dias em que os educandos não têm aulas e somente os educadores participam de atividades na escola. Estima-se que cada entrevista terá a duração de 1 hora, salvo desejo manifesto do entrevistado.

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata de pesquisas envolvendo Seres Humanos. Comprometo-me a utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos.

Agradeço antecipadamente a atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Pesquisador

Assinatura e carimbo do Diretor da Escola Municipal Novo Eldorado

Contagem, _____ de _____ de 2018

() Li e concordo com a solicitação para a realização da pesquisa.

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa – UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG
CEP 31270-901
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
Telefone: (031) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pedro Batela Neto

Pesquisador
Email: p.batela2014@gmail.com

Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

Coordenadora e orientadora da pesquisa
Email: analisedasilva@ufmg.br

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS EDUCANDOS COM 18 ANOS OU MAIS

Eu, Pedro Batela Neto, discente do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, estou convidando você para participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “**Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos da EJA de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?**”.

A pesquisa tem como objetivo: analisar os usos que os educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos) no contexto da EJA fazem de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem; constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC; organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento do estudo adotarei os seguintes procedimentos: aplicação de questionário para o levantamento dos dados que, depois, serão analisados. Além disso, realizarei uma entrevista individual, seguindo um roteiro de perguntas, mas dando liberdade para o (a) entrevistado (a) falar o que quiser sobre o tema, como método de coleta de dados que não podem ser percebidos através de questionário.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de seus participantes, porém estarei atento e disposto a diminuí-los ao máximo. Os riscos envolvidos consistem no possível desconforto, receio e/ou constrangimento, que você poderá sentir em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais, ou pelo uso do gravador de áudio.

Para participar desse estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos causados pela pesquisa, você terá assegurado o direito a indenização. Você será informado (a) sobre qualquer coisa relacionada ao estudo e estará livre para participar ou recusar. Poderá retirar sua permissão ou interrompe-la a qualquer momento. A participação é voluntária e sua recusa não gerará qualquer penalidade ou modificação na forma como você é atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome e o material que indique sua participação não serão publicados.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete da orientadora desse estudo, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Li e concordo em participar da pesquisa, respondendo ao questionário.

Li e concordo em participar da pesquisa, respondendo a entrevista com gravação de áudio.

Nome	Assinatura do participante	Data

Nome	Assinatura pesquisador	Data

Contagem, _____ de _____ de 2018

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa – UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
 Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG
 CEP 31270-901
 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
 Telefone: (031) 3409-4592
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pedro Batela Neto

Pesquisador
 Email: p.batela2014@gmail.com

Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

Coordenadora e orientadora da pesquisa
 Email: analisedasilva@ufmg.br

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS RESPONSÁVEIS DOS EDUCANDOS COM MENOS DE 18 ANOS

(No caso do responsável pelo educando com menos de 18 anos de idade)

O (A) educando (a) com menos de 18 anos de idade _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos da EJA de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?”**.

A pesquisa tem como objetivo: analisar os usos que os educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos) no contexto da EJA fazem de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem; constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC; organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento do estudo adotarei os seguintes procedimentos: aplicação de questionário para o levantamento dos dados que, depois, serão analisados. Além disso, realizarei uma entrevista individual, seguindo um roteiro de perguntas, mas dando liberdade para o (a) entrevistado (a) falar o que quiser sobre o tema, como método de coleta de dados que não podem ser percebidos através de questionário.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de seus participantes, porém estarei atento e disposto a diminuí-los ao máximo. Os riscos envolvidos consistem no possível desconforto, receio e/ou constrangimento, que o (a) educando (a) poderá sentir em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais, ou pelo uso do gravador de áudio.

Para participar desse estudo o (a) educando (a) com menos de 18 anos de idade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos causado pela pesquisa, o (a) sr. (a), como responsável pelo (a) educando (a), terá garantido o direito a indenização. O (A) sr. (a) será informado sobre qualquer coisa relacionada ao estudo que desejar e estará livre para autorizar ou negar a participação do (a) educando (a). Poderá retirar sua permissão ou interrompe-la a qualquer momento. A participação é voluntária e sua recusa não gerará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que o (a) sr. (a), como responsável pelo (a) educando (a), é atendido (a). A identidade do (a) educando (a) será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do (a) educando (a) com menos de 18 anos de idade e o material que indique sua participação não serão publicados.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete da orientadora desse estudo, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida ao (a) Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

() Li, concordo e autorizo o (a) menor de 18 anos a participar da pesquisa, respondendo ao questionário.

() Li, concordo e autorizo o (a) menor de 18 anos a participar da pesquisa, respondendo a entrevista com gravação de áudio.

Nome	Assinatura do responsável pelo menor de 18 anos de idade	Data
-------------	---	-------------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
-------------	-------------------------------	-------------

Contagem, _____ de _____ de 2018

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa – UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
 Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG
 CEP 31270-901
 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
 Telefone: (031) 3409-4592
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pedro Batela Neto

Pesquisador

Email: p.batela2014@gmail.com

Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

Coordenadora e orientadora da pesquisa

Email: analisedasilva@ufmg.br

APÊNDICE VI - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar de forma voluntária da pesquisa **“Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?”**, coordenada pela professora Analise de Jesus da Silva. Seus responsáveis autorizaram sua participação.

A pesquisa tem como objetivos: analisar os usos que os educandos de diferentes gerações (adolescentes, jovens e adultos) no contexto da EJA fazem de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem; constatar os usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; identificar a finalidade dos usos de TDIC por educandos de diferentes gerações; avaliar a existência de ambientes adequados na escola para a aprendizagem com e para as TDIC; organizar e propor um Curso de Formação Continuada para educadores da EJA sobre o potencial didático dos usos de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal No Novo Eldorado, local onde você estuda. Para isso, será aplicado um questionário aos educandos e realizada uma entrevista semiestruturada com apenas seis sujeitos, que serão convidados depois. Esses métodos são seguros, mas toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Talvez você possa sentir-se constrangido em compartilhar algumas informações pessoais ou confidencias ou ficar receoso e/ou desconfortável durante a realização das entrevistas individuais pelo uso do gravador de áudio.

Caso aconteça algo de errado, você poderá entrar em contato com comigo ou recorrer à minha orientadora ou ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP– UFMG). Os dados para contato estão no final do TALE.

Esse estudo poderá contribuir para organizar os usos de TDIC na EJA, bem como nortear a criação de políticas públicas de inclusão de tecnologias nas escolas.

Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo e nem receberá vantagens financeiras. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado algum dano causado pela participação no estudo, você terá direito a indenização. Você será informado (a) sobre a pesquisa a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar participar, retirar seu consentimento ou interrompe-lo a qualquer momento. A participação é voluntária e a sua recusa não causará nenhum tipo de penalidade ou modificação na forma como você é tratado (a). Sua identidade será guardada com padrões profissionais de sigilo atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) e suas informações serão

utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos. O seu nome e o material que identifique a sua participação não serão fornecidos para outras pessoas. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar do estudo.

Este TALE encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete da orientadora desse estudo, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse período, serão destruídos.

Li, concordo e autorizo a participação na pesquisa, respondendo ao questionário.

Li, concordo e autorizo a participação na pesquisa, respondendo a entrevista com gravação de áudio.

Nome	Assinatura do responsável pelo menor de 18 anos de idade	Data
------	--	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Contagem, _____ de _____ de 2018

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa – UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
 Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG
 CEP 31270-901
 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
 Telefone: (031) 3409-4592 –
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pedro Batela Neto

Pesquisador
 Email: p.batela2014@gmail.com

Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

Coordenadora e orientadora da pesquisa
Email: analisedasilva@ufmg.br

APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DA EJA

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

() M

() F

Se a resposta for outra, especifique _____

4. Raça/Cor:

() Preta

() Branca

() Parda

() Indígena

() Amarela

5. Mora próximo(a) à escola?

() Sim

() Não

6. Já trabalhou?

() Sim

() Não

7. Já trabalhou com carteira assinada?

() Sim

() Não

8. Qual profissão? _____

9. Com quantos anos começou a trabalhar? _____

10. Trabalha atualmente?

() Sim

() Não

11. Com carteira assinada?

() Sim

() Não

12. Qual profissão _____

13. Se você trabalha, recebe quantos salários?

() Menos de 1 salário

() 1salário

() 2 salários

- 3 salários
- Mais de 3 salários

14. Já parou de estudar?

- Sim
- Não

15. Por quanto tempo? _____

16. Por que parou de estudar?

- Trabalhar
- Não conseguiu vaga
- Outros

Se a resposta for outros, especifique _____

17. Em que série/ano parou de estudar:

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

18. Há quantos anos estuda na EJA?

- Menos de 1 ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- Mais de três anos.

19. Quais dos itens abaixo você possui em casa?

a. TV aberta:

- Sim
- Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

b. TV por assinatura:

- Sim
- Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

c. Aparelho de DVD:

- Sim
- Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

d. Computador/Notebook:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

e. Tablet:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho outros

f. Celular

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

g. Smartphone:

sim

não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

h. Rádio/Aparelho de som:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

20. Você utiliza alguma dessas tecnologias na escola?

a. TV aberta:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

b. TV por assinatura:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho outros

c. Aparelho de DVD:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

d. Computador/Notebook:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho outros

e. Tablet:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho outros

f. Celular:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

g. Smartphone:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho outros

h. Rádio/Aparelho de som:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

i. Data Show:

Sim

Não

Se sim, assinale o uso: Educacional Lazer/diversão Trabalho Outros

21. Com que frequência você utiliza tecnologias no seu dia a dia?

Nunca utilizo

1 dia por semana

2 dias por semana

3 dias por semana

4 dias por semana

5 dias por semana

6 dias por semana

Todos os dias da semana

22. Com que frequência você utiliza essas tecnologias para fins educacionais?

Nunca utilizo

1 dia/semana

2 dias/semana

- 3 dias/semana
- 4 dias/semana
- 5 dias/semana
- 6 dias/semana
- Todos os dias/semana

23. Já fez curso de informática?

- sim
- não

Se sim, qual nível? _____

24. Considera-se um (a) usuário (a) de tecnologias:

- Iniciante
- Intermediário
- Experiente
- Não sou usuário (a)

25. Marque as tecnologias que você sabe utilizar.

- TV aberta
- TV por assinatura
- DVD
- Computador/Notebook
- Tablet
- Celular
- Smartphone
- Data Show
- Rádio
- outros

Se a resposta incluir outros, especifique _____

26. Quando você não consegue utilizar algumas dessas tecnologias, quem te auxilia?

- Pai
- Mãe
- Irmão/a
- Filho/a
- Esposa/o
- outros

Se a resposta for outros, especifique _____

27. Você tem acesso à internet em casa?

- Sim
- Não

28. Você tem acesso à internet na escola?

Sim

Não

29. As tecnologias são importantes na sua vida?

Sim

Não

30. Você acha as aulas que utilizam tecnologias mais interessantes?

Sim

Não

31. Você acha que o uso de tecnologias pelos educadores ajuda na sua aprendizagem?

Sim

Não

32. Os educadores utilizam algumas das tecnologias abaixo nas aulas?

TV aberta

TV por assinatura

DVD

Computador/Notebook

Tablet

Celular

Smartphone

Data Show

Rádio

outros

33. Os educadores permitem que você utilize tecnologias digitais durante as aulas?

Sim

Não

Se sim, quais tecnologias? _____

APÊNDICE VIII - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS EDUCANDOS DA EJA

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar antes de começar a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2. Por que foi matriculado ou se matriculou na EJA?
3. Acredita que estudar ou retomar os estudos é importante? Por quê?
4. É importante ter acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? Por quê?
5. Considera-se uma pessoa preparada para utilizar as TDIC?
6. Faz uso de TDIC no seu cotidiano e na escola? Para quais fins?
7. Quais as principais informações que você busca através das TDIC?
8. Os educadores incorporam às TDIC as suas aulas? Quais? Como?
9. Você respondeu que as aulas que utilizam TDIC são mais interessantes. Por quê?
10. As aulas que utilizam tecnologias contribuem para sua aprendizagem? De que forma?
11. A escola incentiva os usos de TDIC nas práticas pedagógicas?
12. Qual o significado que você atribui a uma aula que utiliza TDIC?
13. Gostaria de falar algo que eu não perguntei e que você considera importante para esta pesquisa?