

**Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência**

**ABRINDO GAIOLAS:
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INVISIBILIZADA DA EJA**

**Belo Horizonte
2017**

PRISCILLA DE FÁTIMA SILVA E LIMA TEIXEIRA

**ABRINDO GAIOLAS:
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INVISIBILIZADA DA EJA**

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

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

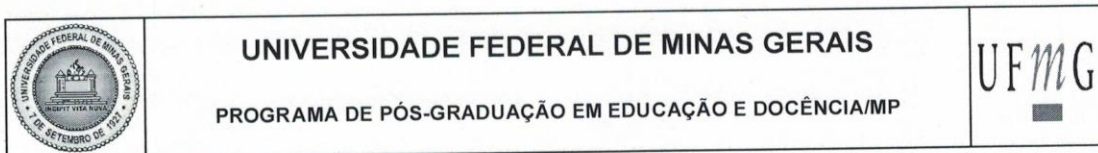
Orientadora: Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva

**Belo Horizonte
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

T266a T	<p>Teixeira, Priscilla de Fátima Silva e Lima, 1977- Abrindo gaiolas : estudo de uma experiência invisibilizada da EJA / Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira. - Belo Horizonte, 2017. 135 f., enc, il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Analise de Jesus da Silva. Bibliografia : f. 122-131. Anexos: f. 132-135. Inclui apêndices.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Tecnologia educacional -- Teses. 4. Currículos -- Teses. 5. Inovações educacionais -- Teses. 6. Ensino supletivo -- Teses. I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p>CDD- 374.012</p>
------------	---

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins exclusivos de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.



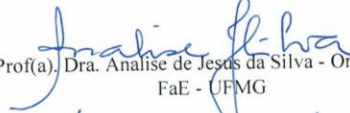
FOLHA DE APROVAÇÃO

ABRINDO GAIOLAS **Estudo de uma experiência invisibilizada do CESEC**

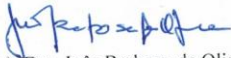
PRISCILLA DE FÁTIMA SILVA E LIMA TEIXEIRA

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 13 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dra. Analise de Jesus da Silva - Orientadora
FaE - UFMG


Prof(a). Dra. Suzana dos Santos Gomes
UFMG


Prof(a). Dra. Inês Barbosa de Oliveira
UERJ

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2017.

Dissertação de Mestrado intitulada ABRINDO GAIOLAS: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INVISIBILIZADA DA EJA, de autoria da mestranda PRISCILLA DE FÁTIMA SILVA E LIMA TEIXEIRA, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade.

Prof.^a Dra. Analise de Jesus da Silva - (FAE/UFMG)
Orientadora

Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira - (UERJ/RJ)

Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes - (PROMESTRE/FAE/UFMG)

Prof.^a Dra. Mônica Maria Farid Rahme - (FAE/UFMG)

Prof.^a Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge - (PROMESTRE/FAE/UFMG)

RESUMO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, na linha de Educação Tecnológica e Sociedade. O objetivo geral é investigar os significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos e educadores, na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede considerando as suas demandas curriculares. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas nas redes de educação pública é algo muito incipiente, mais na sua interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), onde a resistência é muito maior, em função da rígida organização dos módulos e a herança do supletivo. Os estudos sobre a temática estão avançados, no entanto, ainda não se consolidaram no campo da EJA. Nessa perspectiva, esta pesquisa examina experiências exitosas, mas sem visibilidade, que estão em desenvolvimento na rede estadual de Minas Gerais. Trata-se de um estudo que discorre sobre a inserção das TDICs no currículo como uma ferramenta potencializadora da autonomia dos sujeitos educandos dos CESECs. Nesse contexto investigativo, pode-se apropriar dos conceitos e discussões de Freire, Castells, Kenski, Da Silva, Oliveira e outros. A investigação pretendeu perpassar o olhar dos sujeitos, considerando as vozes dos educandos que frequentam esses espaços educativos de formação continuada e dos educadores, corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Para efetuar a realização deste estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A trajetória metodológica deu-se a partir da aplicação de questionários de investigação enviados às 103 unidades CESEC do Estado de Minas Gerais. Aplicou-se, em seguida, entrevistas aos educandos e educadores das unidades do CESEC Caieiras. Os Centros são espaços relevantes de emancipação para jovens, adultos e idosos que retornam aos estudos no momento histórico em que imperam as tecnologias digitais de informação e comunicação. A dificuldade dos educadores em tornar a interdisciplinaridade como prática educativa e a falta de segurança em lidar com as novas tecnologias e incorporá-las nas suas práticas educativas, o vislumbre das tecnologias digitais na vida escolar e a pouca preocupação dos educandos em incorporar a tecnologia nas unidades do CESEC, apresentam-se como resultados significativos desta pesquisa.

Palavras-chave: EJA, CESEC, Currículo, Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This text introduces the results of the research developed during the Master's Degree in Education and Teaching - PROMESTRE, in the line of Technological Education and Society. The general objective is to investigate the meanings attributed to the Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC, by the students and educators in the perspective of building knowledge of the network society considering their curricular demands. The use of digital information and communication technologies (TDICs) as pedagogical tools in public education networks is very incipient, most in its dialogue with the Education of Young People and Adults (EJA) and CESEC, where the resistance is much greater, because the rigid organization of the modules and the inheritance of the supplement. The search about the subject are advanced, however, have not yet consolidated in the field of EJA. On this perspective, this research examines successful experiences, but without visibility, that are under development in the state network of Minas Gerais. It is a study that discusses the insertion of the TDICs in the curriculum as a tool to empower the students of the CESECs. In this investigative context, can appropriate the concepts and discussions of Freire, Castells, Kenski, Da Silva, Oliveira and others. The investigation intended to permeate the subjects' gaze, considering the voices of learners who attend these educational spaces of continuing education and educators, co-responsible for the teaching-learning process. To get the study, It was decided for the use of bibliographical, documentary and field research. The methodological trajectory was based on the application of research questionnaires sent to the 103 CESEC units of the State of Minas Gerais. Questionnaires were then applied to the students and educators of the CESEC Caieiras units. The Centers are important emancipation spaces for young people, adults and the elderly that return to their studies in the historical moment in which digital information and communication technologies dominate. The difficulty of educators in making interdisciplinarity as an educational practice and the lack of security to deal with new technologies and incorporating them in their educational practices, the glimpse of digital technologies in school life, and the students' little concern to incorporate technology into the CESEC, are presented as significant attainment of this research.

Keywords: EJA, CESEC, Curriculum, Digital Technologies

SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ARPA	Agência de Projetos de Pesquisa Avançada
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBC	Currículo Básico Comum
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CES	Centro de Estudos Supletivos
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CESU	Centro de Estudos Supletivos
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PECON	Postos de Educação Continuada
PES	Posto de Educação Supletiva
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

FIGURAS, TABELA, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura: 1	23
Figura: 2	35
Figura: 3	66
Figura: 4	72
Figura: 5	74
Figura: 6	92
Figura: 7	94
Figura: 8	95
Figura: 9	95
Figura: 10	99
Figura: 11	108

TABELA

Tabela: 1-	56
-------------------------	----

QUADROS

Quadro: 1	61
Quadro: 2	75
Quadro: 3	77
Quadro: 4	78
Quadro: 5	81
Quadro: 6	109

GRÁFICOS

Gráfico: 1	69
Gráfico: 2	71
Gráfico: 3	110
Gráfico: 4	111
Gráfico: 5	112
Gráfico: 6	113
Gráfico: 7	113
Gráfico: 8	114
Gráfico: 9	114
Gráfico: 10	115
Gráfico: 11	115
Gráfico: 12	116

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela energia na qual vem me sustentando ao longo da vida.

Agradeço a todos que acreditaram em mim, principalmente, aos meus filhos, Filipe e Esther, pelo cuidado nos momentos de estudo, pela compreensão e todo amor.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Sérgio, pela presença amiga, e por assumir minhas tarefas de mãe e do lar.

Agradeço à minha mãe Fátima, por todo carinho, investimento e amor.

Aos meus irmãos, cunhados e familiares que respeitaram as minhas ausências.

E ao meu sobrinho, Samuel, pelo apoio em TI.

Ao diretor do CESEC Caieiras, Hebert M. Lucatti, e aos sujeitos participantes que, gentilmente compartilharam suas experiências e saberes para a realização da pesquisa.

Agradeço a Superintendente de Ensino Médio SEE/MG, Cecília Cristina Rezende, pela disposição e incentivo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado pelo incentivo e atenção desprendida.

Ao Heli Sabino que gentilmente contribuiu para o estudo.

Ao GEPEJA, pelas tessituras.

Agradeço à minha orientadora, Analise, pela paciência com meu jeito confuso de dizer as coisas e, por sua sabedoria, porque pode me orientar para o melhor caminho.

DEDICATÓRIA

Dedico todo o trabalho aos professores dos CESECs de Minas Gerais, para que possam ser tocados pela pesquisa e, na prática, promover a transformação com a qual todos nós sonhamos.

EPIGRAFE

ABRINDO GAIOLAS

PRISCILLA TEIXEIRA

Nasci pássaro.
No início era só corpo,
Depois com o outro, o mundo e o verbo
agora juntos somos só asa.

Minha sina, nossa sina é o vôo,
vôos altos e intrépidos.
Desprevenidos, somos apanhados.

Se assim for ou se for assim
Sem o espelho da linguagem
Alçamos voos incertos
No complexo de nossas redes

Se meu corpo é asa
meu nome é liberdade
e minha brisa é o céu.
Eu me refaço no aero no dinâmico
na sincronia dos pares.

Se ora me perco,
me prendo ou me fecho
sem pio sem vôo,
fico à espera, à espreita
saio ligeiro pela corrente do ar.

Nasci pássaro indócil.
Vivo abrindo gaiolas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 O NASCIMENTO DOS PÁSSAROS	25
1.1 Os sujeitos educandos do CESEC	25
1.2 Os sujeitos educadores do CESEC.....	29
1.3 O CESEC	34
1.3.1 O CESEC e as implicações sociais	36
CAPÍTULO 2 OS PÁSSAROS, VOOS E GAIOLAS	39
2.1 As demandas da sociedade atual sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos	40
2.2 Currículo, currículos e propostas para EJA.....	45
2.3 A internet na EJA	50
2.4 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	54
2.5 Percurso metodológico.....	58
2.5.1 Dificuldades, riscos e rigor ético.....	59
2.5.2 Benefícios e resultados.....	60
2.5.3 Plano de desenvolvimento de análise dos dados	61
CAPÍTULO 3 O VOO DOS PÁSSAROS: TRAJETÓRIAS MÚLTIPLAS	63
3.1 Pressupostos de Análise dos Conhecimentos produzidos no campo.....	64
3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): EJA e tecnologia.....	66
3.2.1 O livro didático dos CESECs e a tecnologia.....	67
3.3 Pré-teste e primeiras hipóteses do campo	69
3.4 O campo da pesquisa – CESEC Caieiras	72
3.4.1 Localização	72
3.4.2 Condições físicas.....	73
3.5 O perfil dos educandos, educadores e especialistas do CESEC Caieiras e a relação com a internet	74
3.5.1 Educandos	74

	14
3.5.2 Educadores	76
3.5.3 Especialistas	78
3.6 A história do CESEC Caieiras	78
3.6.1 A resolução atual e suas alterações para o CESEC	79
3.7 As experiências do campo: utilização de métodos de pesquisa.....	81
3.7.1 Experiências e impressões do campo: o valor de pesquisadora	83
3.8 Os sujeitos e suas relações com a proposta curricular	84
3.8.1 A banca permanente de avaliação	86
3.8.2 O material didático do CESEC Caieiras.....	87
3.8.2.1 A criação da apostila	88
3.8.3. Concepções de educando do CESEC	89
3.8.4 A nova resolução	89
3.8.5 A comunicação	90
3.8.6 O CESEC Caieiras e sua trajetória na tecnologia.....	91
3.8.6.1 O que se pode ver no sítio?	93
3.9 Análise das entrevistas semiestruturadas e questionários	96
3.9.1 Sentidos e Significados atribuídos: EJA, currículo e tecnologia	96
3.9.1.1 Registro/relatos: contribuições de 15 educadores do CESEC Caieiras.....	97
3.9.1.2 Registro/relatos: contribuições de 12 educandos do CESEc Caieiras	98
3.9.2 Relatório das entrevistas – educadores e educandos	99
3.9.2.1 Contribuição dos educadores	99
3.9.2.2 Contribuição dos educandos e educandas	105
3.9.3 Dados do questionário enviado aos CESECs de Minas Gerais	110
3.9.4 O <i>Facebook</i>	117
CAPÍTULO 4 UM JEITO DE VOAR	118
4.1 O produto: Memorial e subproduto - Tutorial	118
4.2 Desenhando o produto: uma história de possíveis	118
4.3 Criação de um sítio educativo no <i>Google</i> : tutorial com as respectivas diretrizes	124
4.4 Observações sobre o <i>Google Sites</i>	126

4.5 As ferramentas mais conhecidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, Sítios de Pesquisa, sugestões de videoaulas e afins.....	126
CAPÍTULO 5 ABRINDO GAIOLAS	127
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	135
APÊNDICES	135

Introdução

A pesquisa, *Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA*, aqui apresentada, vai ao encontro dos interesses de jovens, adultos e idosos, estudantes dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC). Um público marcado pela falta de acesso à educação na infância e adolescência, e que continua excluído do processo de escolarização de qualidade, uma vez que se encontra submetido a uma pedagogia social de opressão, efetivada nas práticas de obtenção urgente do diploma do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse contexto de ensino, a fim de dialogar com o atual cenário educacional, este estudo investigou os sentidos e significados atribuídos aos CESECs pelos sujeitos educandos e educadores, na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede, considerando as suas demandas curriculares. Para tanto compreende, a partir do título e do desenvolvimento desta pesquisa, três grandes temas: tecnologias, currículos e Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias e, não tecnologia, por entender que há infinitas formas, eventos e produtos construídos ao longo do tempo. Ao eleger as tecnologias digitais, pretende-se considerar o uso da internet, computadores, *tablets* e dispositivos móveis da atualidade, privilegiando-se o uso da tecnologia para fins educacionais. Currículos, porque há propostas curriculares apresentadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Por fim, tem-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que os estudos desse campo do saber entendido, hoje, como modalidade de ensino, não privilegiaram até o momento os CESECs, objeto da pesquisa. As diretrizes das DCNs/EJA explicitam o conceito escolhido para o termo – modalidades, a saber:

Aqui se torna importante explicitar que o ensino regular é o que está sob a lei. A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e Educação Superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas da idade própria são tão modalidades quanto às referidas aos que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais (DCNs, 2010, p. 346).¹

Trata-se de um estudo relevante que se configurou a partir das experiências e reflexões sobre a EJA e algumas de suas possibilidades de oferta: Ensino semipresencial e Banca Permanente

¹ DCNs, 2010, p. 346-Nota de rodapé

de Avaliação, ambas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, conforme a seção V do artigo 38, na sua 8ª edição, oferecida pelos CESECs de Minas Gerais. Estes Centros estão regulamentados pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de nº 2.250/2012². Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental e Médio obedece à mesma legislação nacional e estadual, na referida resolução, em seus artigos 16, 17 e 18.

A motivação pessoal da pesquisa possui duas faces: uma se refere às limitações físicas e pedagógicas, observadas nas unidades. Sob esse aspecto vale destacar que a metodologia de ensino por módulos³ e a ausência de uma abordagem interdisciplinar⁴:

- a) diminuem práticas de aula expositiva;
- b) estimulam o tempo livre em caso de poucas matrículas e o excesso de trabalho na situação inversa;
- c) dificultam a comunicação entre os docentes;
- d) não preveem a formação continuada da equipe escolar.

A outra motivação diz respeito às experiências significativas no Estado de Minas Gerais, que arriscam vencer as limitações do sistema de ensino e requerem mais visibilidade, como é o caso da unidade Caieiras, localizada na cidade de Vespasiano, região metropolitana de Belo Horizonte, cujo *site* propõe inovações à metodologia dos CESECs. As dificuldades de trajeto e ausência de local apropriado para as entrevistas foram aspectos que incidiram na pesquisa, no entanto foi possível coleta suficiente para produção de novos conhecimentos.

Desde 2014, com a Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem incorporado às discussões a preocupação com os rumos da EJA. As políticas educacionais de governo são recentes para esse público, apontando para novas conjecturas, influenciadas pelo apoio das agendas internacionais para a Educação:

²Resolução SEE/MG n. 2250 de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2250-12-r.pdf>>. Acesso em 19 maio 2015.

³Módulos são organizações curriculares em que o corpo pedagógico seleciona os saberes científicos adaptados ao tempo para a construção desse ou daquele conhecimento, bem como a carga horária exigida para cada componente curricular.

⁴Nesse estudo toma-se como referência a proposição sobre interdisciplinaridade da pesquisadora Ivani Fazenda, cuja análise do termo aponta para um regime de cooperação entre os professores, em que propõem entre si um intercâmbio, uma interlocução entre os conteúdos organizados no projeto escolar (FAZENDA, 1999).

- a) objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs);
- b) as metas da Educação para Todos (EPT);
- c) a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Coerente com essa discussão, torna-se importante reiterar que escola é um lugar da formação para a cidadania. No entanto, os espaços educacionais, o fazer pedagógico e as relações do educando com o conhecimento, especialmente o da EJA, são marcados por constrangimentos. Isso porque, em primeiro lugar, há repetidas distorções relacionadas às metodologias, formação e infraestrutura, percebidas nas discussões e políticas públicas do Estado. Em segundo, a falta de articulação dialógica na escolha do que se quer para o conteúdo programático, bem como as reais necessidades dos jovens e adultos. Em terceiro e último lugar, a ausência da tecnologia digital no currículo, como ferramenta potencializadora das práticas sociais da linguagem tensiona e amplia com maior densidade tais constrangimentos.

Há muito tempo, os CESECs estiveram distantes dos debates envolvendo a EJA. E, nesse sentido, acabar com a política de “recuperação do tempo perdido,” tão presente na história, sempre foi a bandeira de luta dos movimentos sociais. Por outro lado, isto é causa de preconceito, por conta do estigma que carrega o CESEC acerca da sua metodologia de ensino e de seu público. No entanto, a instituição do Estado recebe um número considerável de matrículas e tem sua identidade formada na recuperação desse tempo perdido, e em menor tempo possível. Convém ressaltar que há poucos registros formais sobre a história de constituição das unidades CESEC, apenas resoluções e publicações técnicas, e muito menos elas ocupam, hoje, a pauta de pesquisas acadêmicas e políticas públicas voltadas para a inovação e superação de problemas.

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos é sabido que esta modalidade sempre esteve em segundo lugar nas discussões políticas. Gadotti chama atenção para tratados firmados mundialmente:

É preciso investir mais na Educação de Jovens e Adultos. É o que recomendou a UNESCO, na sua Conferência de Hamburgo (1997), a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea V), enfatizando a necessidade de reconhecer o papel indispensável do educador bem

formado, garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da Educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Educação Básica, reconceituar a Educação de Jovens e Adultos como processo permanente de aprendizagem do adulto (GADOTTI, 2014, p. 17).

Nesse contexto, o investimento de pesquisadores e do governo na recuperação do espaço dos CESECs, no cenário educacional, é a principal saída para se obter avanços mínimos em direção ao que se chama de educação para a cidadania. Assim, ao pesquisar o CESEC Caieiras, pode-se tirar da invisibilidade as experiências positivas dessa unidade.

Paulo Freire, ao comparar a educação bancária e a educação pautada em uma postura dialógica,⁵ torna possível entender que os planos de natureza política falharam, porque não levaram em conta aqueles a quem se destinavam os programas. Ideia que vem corroborar as conclusões da pesquisa: as propostas pedagógicas, bem como os eixos que sustentam o currículo, precisam ser produtos de um diálogo constante entre os que elaboram e os que executam. As propostas curriculares vêm sendo percebidas de forma restrita como uma listagem de conteúdos a serem trabalhados em determinada disciplina ou grau de ensino, apontando para uma massificação do conhecimento que não privilegia saberes locais e problemáticas sociais, e muito menos o diálogo entre os sujeitos. O que está posto para a docência é a ruptura desse engessamento e a reconsideração de decisões que desprivilegiam as identidades.

Sendo assim, considera-se que o espaço escolar é um ambiente democrático de formação. Portanto, os jovens e adultos trabalhadores que procuram uma unidade de ensino, querem estreitar o relacionamento com saberes científicos, entendê-los e, por direito, produzir novos conhecimentos e desenvolver habilidades que os promovam socialmente. De acordo com a última Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) 2.943, de 18 de março de 2016⁶, as alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) configuram avanços significativos para as unidades, apontando para o desenvolvimento da gestão do currículo e uso de tecnologias educacionais.

⁵ Freire apresenta sua compreensão sobre a relação pedagógica dizendo que, para a educação seja libertadora, é preciso considerar a sua dialocidade, ou seja, a educação corporificada no exemplo. Para saber mais, leia ZITKOSKI, Jaime José, *Diálogo/Dialocidade*. In STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

⁶ Resolução da SEE/MG 2.943, de 18 de março de 2016. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/161015>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

Art. 6º - O Projeto Político Pedagógico da escola deve observar os valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, ainda, contemplar: I- ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade; II- organização curricular adequado aos jovens e adultos; III- incentivar a participação dos profissionais da educação em atividades de formação continuada para subsidiar o trabalho com jovens e adultos; IV- utilizar metodologias e estratégias de aprendizagem diversificadas e apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes; V- aproveitar, em suas práticas educativas, os diversos espaços escolares disponíveis, bem como dos territórios da cidade e da comunidade local onde os CESEC estão inseridos; VI- recorrer aos recursos audiovisuais, laboratórios, biblioteca, tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras e potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem; VII- adotar em seu processo avaliativo instrumentos que possibilitem ao estudante formas de avaliação diagnóstica e formativa, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e permitindo estratégias para a tomada de consciência pelo estudante sobre suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades, bem como propiciar ao professor construção e a adequação de suas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas; VIII- possibilitar aos estudantes situações de aprendizagem que proporcionem ao estudante a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável; IX- valorizar os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo estudante por meios informais (IMPrensa Oficial MG, 2016, p. 17-18).

Em conformidade com esse artigo, acredita-se que é no momento da elaboração do PPP da escola e do seu plano curricular que se pode possibilitar a garantia da autonomia ao docente, bem como o direito do educando de construção de conhecimentos com o intuito de elevar a sua qualidade de vida.

Cabe salientar ainda, em relação a essa questão, que quando se fala em EJA para a atualidade e suas exigências, há um alargamento dos saberes, que visam compreender a efetiva inserção no mercado de trabalho e a participação consciente na sociedade mediada pela tecnologia. Para tanto, a Educação de Jovens e Adultos precisa alcançar a garantia de direitos, e isso significa não só oferecer maquinário de qualidade ou internet, mas sim o acesso às mídias, elaboração de hipóteses, pesquisas e ampliação do letramento digital.

De acordo com dicionário do CEALE “O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais

como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras”.⁷

Em função disso, torna-se necessário apontar os aspectos relevantes para a inclusão do trabalhador estudante na sociedade em rede⁸ e os instrumentos digitais, oficiais e semióticos a fim de que os educandos dos CESECs concretizem, dignamente, interações virtuais por meio da linguagem. Aspectos do Currículo Básico Comum (CBC)⁹ seriam respeitados para além da superação de desafios impostos pela sociedade grafocêntrica,¹⁰ como afirma Soares:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

Sob esse aspecto, salienta-se que há iniciativas positivas que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)¹¹ como recurso e conteúdo. No entanto, elas precisam ser investigadas e, a partir dessa investigação, compreender em que condições se deram os caminhos possíveis e até onde é possível alcançar outras unidades. Os incentivos públicos à criação de laboratórios de informática nas escolas estaduais tiveram maior visibilidade através de programas nacionais como, por exemplo, o ProInfo.¹² No entanto, o que se tem ouvido nos corredores e nas salas de professores, são reclamações quanto à dificuldade para lidar com as tecnologias, a inoperância dos laboratórios, a superproteção de gestores inibindo o uso e o acesso à rede pública de internet, às vezes disponível no espaço escolar. Afinal, esses são alguns dos principais aspectos que orientam esta pesquisa. Nesse percurso a discussão do

⁷ Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>> Acesso em 21 ago.2016.

⁸ Sociedade em rede é definida por Castells como “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 (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio” (1999, p. 499).

⁹ CBC - Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais disponível no site crv.educacao.mg.gov.br. Acesso em 10 set. 2015.

¹⁰ Nesse estudo o conceito de sociedade grafocêntrica não constitui um ponto central. Diz de uma sociedade cuja comunicação é centrada na escrita.

¹¹ TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nomenclatura utilizada na pesquisa para designar os instrumentos tecnológicos utilizados pelos sujeitos nas suas práticas comunicativas e difusão das informações. A preferência por TDICs se deve ao fato de que os instrumentos tecnológicos utilizados no ambiente educacional são, majoritariamente, digitais. É importante dizer que na literatura foram detectadas outras nomenclaturas como Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs.

¹² ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em:<portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em 16 out.2015.

currículo está em pauta, e ao dimensionar a historicidade dos CESEC buscou-se, através de documentos pedagógicos e institucionais, propor alguma mudança. Isto se justifica pelo fato de acreditar que a escola precisa assumir o papel de gestora do conhecimento e ampliar seu espaço de formação, com o intuito de promover a EJA ao exercício da cidadania na sociedade moderna, participando e produzindo conhecimento.

As experiências nessa modalidade de ensino, apesar de pouco animadoras em relação às políticas públicas para inclusão digital de jovens, adultos e idosos, apontam para o seguinte problema de pesquisa: como é possível adaptar na dinâmica do CESEC o uso e a apropriação de tecnologias digitais, bem como o uso da internet potencializando a busca e construção do conhecimento por esses sujeitos educandos? Para responder a este questionamento, buscou-se conhecer os sujeitos da pesquisa no âmbito da escola, investigando a prática pedagógica para, então, apresentar experiências e ferramentas tecnológicas consideradas relevantes para o trabalho docente. Portanto, este estudo orienta-se a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Investigar os sentidos e significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos e educadores da EJA, na perspectiva de construção de saberes da sociedade tecnológica considerando as suas demandas curriculares.

Objetivos específicos

- Identificar as concepções do trabalho docente nos CESECs a partir das propostas do uso de tecnologias digitais;
- Apresentar um memorial das experiências em tecnologia do CESEC Caieiras;
- Sugerir o uso dessas experiências, consideradas relevantes, para o trabalho docente através de um tutorial.

Referencial teórico

Na perspectiva de alcançar tais objetivos, os aspectos teóricos fundamentais deste estudo contam com a contribuição de pesquisadores que se destacam nas pesquisas sobre EJA, TDICs e Currículo, e foram organizados em três categorias:

-a) caracterização dos sujeitos educandos e da EJA, a partir de Freire (1983; 2000; 2014), que traz a discussão sobre uma educação comprometida com os sujeitos e sua emancipação.

Arroyo (2006), Adriany (2010) e Soares (2002) apresentam com propriedade a EJA, os públicos que a constituem e suas lutas;

-b) compreensão da temática da sociedade em rede, e seus elementos constituintes a partir de Castells (1999) e Kenski (2008; 2015) que apresentam a contextualização da tecnologia no âmbito educacional, além de Moran (2013) que traz a internet como possibilidade de rede de colaboração para a aquisição do conhecimento, sem privilegiá-la como fim;

-c) conceitos atuais sobre currículo e as demandas incidentes sobre ele, em que Oliveira (2003; 2011; 2012) propõe uma perspectiva progressista do currículo considerando aspectos cotidianos;

-d) o panorama da educação no Brasil e a localização do CESEC no âmbito de competência estadual, apresentam-se através das contribuições de vários autores e da busca documental, cuja análise permite entendê-la na figura a seguir:

Figura 1

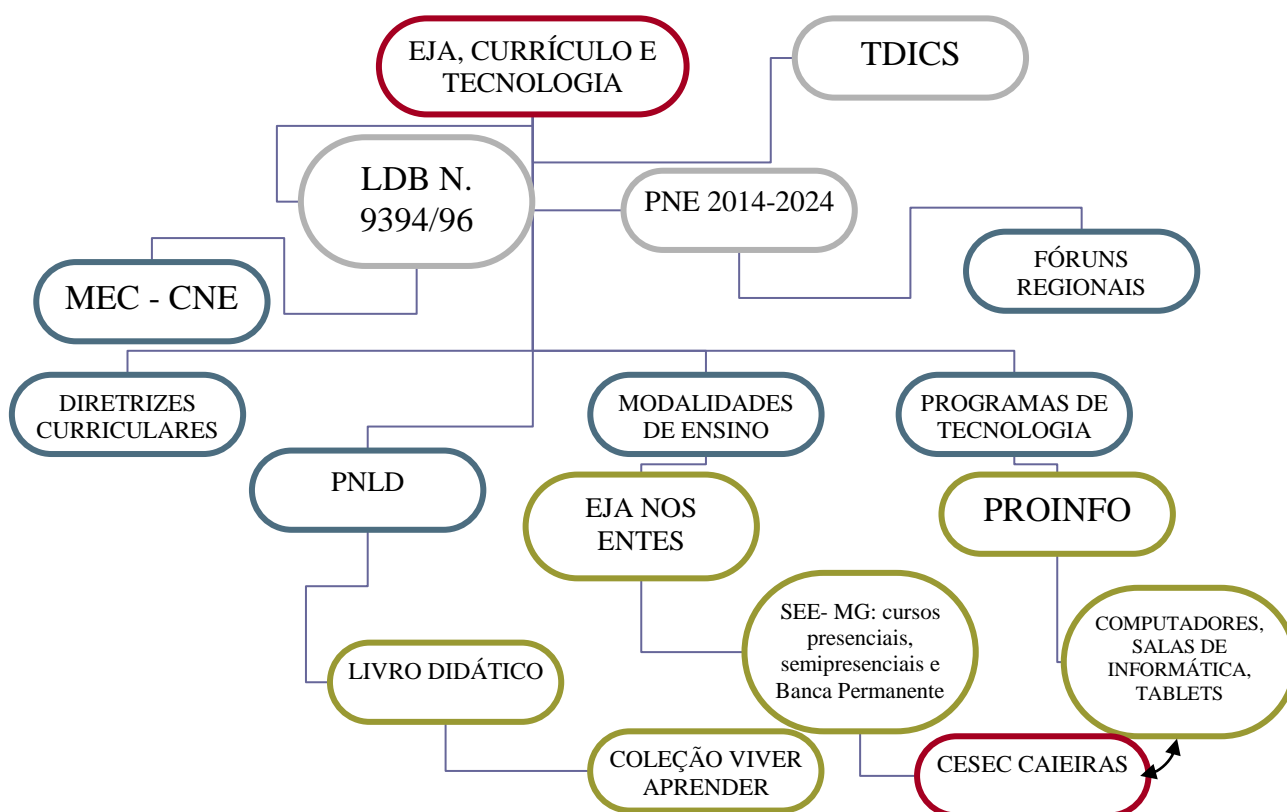


Figura 1 – Mapa Conceitual da Abrangência Temática e Setorialização da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Esta figura é a experimentação de um Mapa Conceitual, técnica desenvolvida por Joseph Novak (1998), que consiste em uma representação gráfica organizada dos conhecimentos produzidos sobre um determinado assunto. A criação deste mapa foi necessária para compreensão do leitor acerca dos elementos que aparecem no corpo do texto, situando-o no campo da pesquisa. É evidente que a elaboração desse organograma serviu ao pesquisador para relacionar os subtemas que implicam nas temáticas principais da pesquisa.

Finalmente, para colaborar com a organização desta pesquisa, optou-se pela divisão da dissertação em quatro capítulos e a inspiração poética que os introduz é fruto das reflexões do campo e da história de intimidade da autora com a poesia. O universo dos pássaros foi trazido para representar leveza, liberdade, sonho e rompimento de barreiras. Os capítulos estão dispostos da seguinte forma: o capítulo 1 representa, para este estudo, o compromisso de trazer para o leitor a caracterização dos sujeitos jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como situar aspectos relativos a essa modalidade e, como, se constituiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Traz à discussão acadêmica o lugar dos CESEC do Estado de Minas Gerais e suas especificidades relativas à EJA. As proposições consolidam-se com as principais contribuições de Freire (2002), Arroyo (2006) e Carrano (2009).

Já o capítulo 2 inicia a composição temática do estudo, com os conceitos e análises do cenário atual que compõem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nesse sentido há uma intencionalidade em situar a EJA no cenário socioambiental descrito como sociedade em rede (Castells, 1999), e relacioná-lo ao público dos CESECs, considerando suas demandas. E ainda identificar pesquisas sobre eventos da tecnologia na educação. Para esse capítulo foram necessárias as contribuições de Castells (1999), Moran (2013) e Kenski (2014), trazendo para o estudo a noção de sociedade em rede e das tecnologias no ambiente educacional.

O capítulo 3 contém a análise de um dos recursos didáticos - livro do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) - fornecido pela Secretaria de Educação do Estado, utilizado por 70% dos CESECs e um desenho do perfil dos educandos que procuram os Centros na região metropolitana de Belo Horizonte. Nesse capítulo, há uma análise aprofundada do campo da pesquisa, aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem e da estrutura do CESEC Caieiras, bem como todo o processo de construção do *site* e seus impactos na vida escolar.

O capítulo 4 traz o produto deste estudo, cujo principal objetivo é tornar visíveis as experiências em tecnologias desenvolvidas pela unidade e apontar caminhos para recriá-las em outras. O produto contempla duas produções: um memorial descritivo e um tutorial.

1 O NASCIMENTO DOS PÁSSAROS

Nasci pássaro.
No início era só corpo,
Depois com o outro o mundo e o verbo
agora juntos somos só asa.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho.
Paulo Freire

O objetivo deste capítulo é desenhar o perfil dos educandos e educadores e refletir sobre a atuação dos mesmos na Educação de Jovens e Adultos, definindo o lócus da pesquisa. Paulo Freire inaugura este capítulo e toma aqui o lugar de excelência para falar de sujeitos da EJA. Pretendeu-se, pois, trazê-lo para contribuir com as discussões sobre a formação da identidade de educandos e educadores, além é claro, de outros importantes pesquisadores como Arroyo (2006) e Soares (2002).

1.1 Os sujeitos educandos do CESEC

Os sujeitos deste estudo são educandos trabalhadores, matriculados nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) e educadores atuantes nessas unidades de ensino. Nesse contexto, é importante salientar que a autora deste texto é educadora, licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa, atuante em uma dessas unidades, e vem estabelecer um diálogo com os pesquisadores da EJA em consonância com as suas próprias experiências ao longo de quatro anos. Nesse tempo pode-se conhecer e entender a dinâmica do CESEC, os materiais didáticos, a sua história, bem como as suas limitações. Sobre a especificidade dessa modalidade cabe esclarecer que:

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA, no geral trabalhadores, cabem às considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritariamente, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 1.200 horas, ou incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores (DCNs, 2010, p.159).

Corroborando esse contexto, defende-se que a compreensão da EJA através do ato de dar a conhecer os sujeitos que dela fazem parte se faz importante, na medida em que se pode ouvir o que o estudante trabalhador tem a dizer quando sai muitas vezes de longe para frequentar uma escola. A caracterização dos sujeitos é a mesma para a totalidade do público da EJA, por não encontrar diferenças significativas. Afinal, a diversidade, marca desses jovens e adultos, desdiz qualquer tentativa de categorização.

Os educandos da EJA compreendem um público diverso de sujeitos que estiveram afastados do espaço escolar, mas vêm construindo saberes ao longo da vida. Possuem vivências significativas na relação com o trabalho, com filhos, com a igreja e suas comunidades. A necessidade de complemento da renda familiar leva adolescentes e jovens, cada vez mais, ao abandono da escola. Complementando essa discussão, torna-se necessário dizer que, além do trabalho, os CESECs recebem jovens e adultos excluídos da escola por outros motivos:

- a) foram rotulados e discriminados por “baixo rendimento”;
- b) sofreram algum evento de preconceito por raça, cor, gênero, classe, intelecto, condição física, origem, credo;
- c) não concordaram com a abordagem tradicional do ensino.

Quanto aos modos de exclusão, assim como diz Arroyo (2006), considera-se os parâmetros de escolarização tradicional dos quais esses sujeitos participaram, cuja lógica é seletiva, hierárquica e rígida e, os insucessos advindos desse processo e a relação com o tempo em função das prioridades fundamentam, neste estudo, o conceito de evasão.

Os sujeitos da EJA, dos CESECs, não têm um lugar de destaque, apesar de suas especificidades, e merecem ser identificados e entendidos, como Arroyo (2006) afirma:

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntarmos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Eles são os jovens e adultos que atuam em vários espaços, cada um à sua maneira, dependendo dos papéis que desempenham socialmente. É desejável que se considere a origem desses sujeitos já que o histórico de lutas sociais, de gênero, étnicas e políticas constitui a

identidade coletiva. São sujeitos que possuem trajetórias diferentes e fizeram escolhas diversificadas, na maioria impostas pelos sistemas de opressão, tornando-os únicos e especialmente diferentes dos sujeitos adolescentes e crianças na relação com os saberes escolarizados. É também a relação com esse espaço e a capacidade de interferir nele, de forma consciente, ou não, que vai apontar os caminhos do retorno à escola. O encontro com esses sujeitos torna possível entender as suas ações, bem como as recepções no âmbito escolar e o modo como concebem e se apropriam do processo de escolarização retomado na juventude ou na idade adulta.

Os educandos da EJA possuem perfis diferenciados, como diz Adriani (2010):

Descrevem-se e analisam-se quatro especificidades dos/as educandos/as (gênero, sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa). No momento seguinte, tomam-se como objeto de análise outras especificidades dos sujeitos da EJA (periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho e diversidade etária e geracional) que se articulam com as necessidades básicas de aprendizagem do público, mas que nem sempre são colocadas em evidência nas propostas (ADRIANI, 2010, p. 5).

Ainda sobre esse público, discorre-se acerca da composição dos espaços escolares e, por conseguinte, destacam-se alguns equívocos repetidos historicamente, como a utilização de escolas de educação infantil, cujas carteiras são pequenas e não comportam o público jovem e adulto; horários inflexíveis, porque não preveem o atendimento de jovens que trabalham até o turno da noite, ou sob o regime de escalas; contemplação superficial do Currículo Básico Comum (CBC); acesso à tecnologia, ao esporte e à cultura são insuficientes, ou sequer existem, além de um número insuficiente de docentes. O que se confirma em Carrano:

[...] a escola pública que abriga as classes populares tem se caracterizado como espaço de improvisação e precariedade: professores que trabalham com regime de contratação precária em lugares sem biblioteca, laboratórios, computadores, ginásios ou auditórios e funcionários em número insuficiente para atender a demanda (CARRANO, 2009, p.161).

Diante disso, surgem vários problemas no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, outro fato se verifica, ou seja, é de costume imputar aos jovens e adultos a concepção social construída de sociedade perfeita, de indivíduo perfeito, sem considerar as condições a que estão submetidos os seus desejos e escolhas. Assim, a política do menor esforço e de poucos investimentos reforça a lógica da educação bancária de formatação dos indivíduos e desumaniza as relações educativas, como desenvolve Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2002, p. 31).

Não existe perfeição, há multiplicidades, diversidades, grupos identitários. É preciso pensar uma educação que pretenda, no mínimo, proporcionar igualdade de condições e o respeito às diversidades. E em escolas sem os muros do autoritarismo, equipadas para a atualidade e abertas ao diálogo. Freire considera os sujeitos como autores do seu conhecimento e, por isso, defende a dialogia presente no processo ensino-aprendizagem.

Ao chamar o sujeito de trabalhador estudante, é necessário considerar três aspectos: a) a perspectiva da evolução da história do trabalho; b) o caráter excludente do trabalho formal, que por vezes prejudica o direito à educação; e como apontado antes c) a educação ao longo da vida. O neoliberalismo econômico, forçosamente, vem contribuindo para redefinir os rumos das relações e condições de trabalho. Nesse modelo, a educação tem fundamental papel no reforço dessas práticas. De várias maneiras, esses jovens e adultos construíram um universo de saber adaptado às suas necessidades como trabalhadores formais e informais, participando de eventos e práticas sociais mediadas pela escrita, propostos por ambientes de trabalho, igreja, centros de convivência, virtuais ou não e outros espaços sociais e culturais.

Afinal, estão de volta à escola: os trabalhadores de baixa renda, geralmente no noturno, mas há aqueles que trabalham em turnos diferenciados, trabalhadores informais e os que veem na educação a saída para a empregabilidade e para a sua promoção. Habitualmente estão cansados e desacreditados de si mesmos e dos programas oferecidos pelas escolas de EJA. No entanto, se veem obrigados a aceitar o modelo educacional, em muitos casos moldados pela Educação Tradicional,¹³ onde o sujeito é um mero aluno, incapaz de oferecer ou interagir com o conhecimento e os atores do processo ensino-aprendizagem. Há de se considerar as concepções de escola, professor e aluno que eles trazem, e não contribuir para um ambiente excludente e frustrante mas, sobretudo, para um espaço que seja de construção e reconstrução permanente.

¹³ A Educação Tradicional compreende um sistema de ensino cuja abordagem privilegia a transmissão de conhecimentos.

1.2 Os sujeitos educadores do CESEC

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.[...] Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

Na tentativa de conhecer os sujeitos docentes deste estudo, buscou-se a colaboração de Paulo Freire, reconhecendo que a profissão de professor é pouco valorizada, entrecortada de desafios e tensões. Para o autor [...] “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2000, p. 36). Sob outra ótica, utilizando-se de uma metáfora, Alves (2004, p. 07) afirma que “escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo”

É possível que existam escolas que são gaiolas? Partindo deste questionamento, ao colocar em xeque as crenças e credences subjetivadas no percurso de educador, pergunta-se também: é possível ter criatividade, decência e pureza¹⁴ no ato de ensinar? Como se tornar um educador criativo? E o contrário dessa postura, pode promover a alienação dos sujeitos e inibir sua subjetividade no retorno às escolas? Nota-se que educadores da EJA remetem suas práticas a modelos instituídos como o uso da cópia, das carteiras enfileiradas, da prova e da verticalização do saber. Assim, aqueles que foram aprisionados no seu tempo de aluno, tendem a se servirem dos mesmos recursos e métodos para ensinar. Enfim, a reprodução é o condicionante do lugar de alienação de muitos profissionais, de qualquer área. Assim, como o professor, muitos outros profissionais são frutos de um sistema educacional que cumpria o papel de silenciador, de calar as tensões e as diversidades, além de tirar dos sujeitos a habilidade de questionar e até de pensar diferente.

¹⁴ Segundo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, esses são alguns dos preceitos básicos para o ofício de professor. O autor fala da necessidade de reinvenção do fazer pedagógico, da ética, do compromisso social e da ingenuidade nas relações com os sujeitos no processo ensino-aprendizagem, respeitando suas condições e seus conhecimentos.

Os modos de pensar construídos pela abordagem tradicional desenvolveram categorias para os tempos de aprendizagem, dispensando a diversidade cultural em favor do global. Ensinar é reproduzir conhecimento, e aprender é guardá-lo para si, desvalorizando a experiência, e muito mais. Assim como os educandos, os docentes viveram e ainda vivem situações de adestramento. Os educadores dos CESECs também encontram-se inseridos nesse contexto, sentem-se desmotivados e inseguros para buscar mudanças. E, assim, como a maior parte dos professores da educação pública, dividem seu tempo entre mais de uma escola ou rede e não participam de formação continuada.

Há escolas que não são gaiolas, pois romperam com essas práticas e, ainda que invisíveis, caminham para o conhecimento e reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos. Aspecto que sugere, para ARROYO(2006), uma política para formação de educadores da EJA, cuja essência seja considerar que “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23). A trajetória formativa proposta pelo autor dialoga com FREIRE, no sentido de contemplar o conhecimento e reconhecimentos dos educandos da EJA e, a partir deste aspecto, propor metodologias que considerem as identidades e especificidades que compõem esse público. ARROYO assinala que ainda não se constituiu um currículo básico para formação em EJA e que apesar, da ausência desse direcionamento, há instituições que ousaram iniciar a discussão.

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio.” Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação (ARROYO, 2006, p. 17)

Enquanto não se configuram políticas públicas para a EJA, vale retomar a concepção de que ser professor é ensinar e aprender, aprender e ensinar cotidianamente. Requer um comportamento ético dos sujeitos que ensinam, que buscam não dicotomizar o ensino, mas associar o conhecimento escolar ao cotidiano. Nessa mesma perspectiva é importante que o

professor seja conhecedor do que se pretende ensinar. Freire (1997), sobre a ação educativa, diz do ofício sem dissociar aprender de ensinar:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p. 19).

Colaborando com essa discussão Rancière traz, em sua obra, uma análise do comportamento de muitos professores que ainda mantêm uma postura tradicional, cujo ensino encontra-se centrado na figura deles próprios, que detêm todo conhecimento.

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Frente a isso verifica-se que o professor, na visão de Freire, vai muito além de explicador ou aulista pois é aquele que traz para sua prática cotidiana a capacitação permanente, considerando-se também como aprendiz. Nessa posição desarmada e sem deter a razão, supera seus medos. O campo de luta está nas mãos do professor que, ao conscientizar-se da sua prática, pode romper e resistir a posturas alienadas. Não é fácil, pois o professor aparece ora como refém, ora descrente da educação e, assim, continua a alienar-se diante das rotinas.

Em meio a isso, surgem mudanças e, por conta delas, presencia-se um tempo de corrida atrás da evolução tecnológica, de aquisição de bens cada vez mais sofisticados e artefatos digitais que tornaram a sociedade cada vez mais conectada em rede. Diante disso, pergunta-se: onde fica o lugar do professor? Repetir não é mais uma postura tradicional, mas contrária e vazia de comprometimento político. É verdade que as TDICs compreendem um cenário anuviado para o professor, que muitas vezes vê-se obrigado a fazer uso dessas ferramentas no ambiente escolar. Normalmente não se sentem confortáveis ou acham-se despreparados. Nesse sentido, Freire afirma que ensinar exige estudo e “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1997, p. 23). No ato de ensinar está previsto o estudo com risco e a aventura que, portanto, precedem a criação. Sendo assim, ser um professor criativo, na contemporaneidade, por assim dizer, está muito

além do domínio da tecnologia, mas na superação dela. É possível ensinar com antigas ferramentas, com velhos métodos? Quem é o mediador da aprendizagem? O professor é capaz de mudar seu lugar de quem ensina, e de quem também aprende, escolher as formas de ensinar e os recursos, sejam eles antigos ou não.

Ninguém nasce professor, constitui-se professor na prática, na escuta, no constante aprendizado, na relação com o outro, mediada pelo conhecimento. A construção da identidade lembra processo, caminho. Não é algo que se pode obter, mas que se constrói ao longo das experiências que se acumulam. As ferramentas dessa empreitada são: formação inicial e continuada, reflexão e prática - o que caracterizaria o tripé da educação: ensino, pesquisa e extensão, se levado em consideração. Tornar-se professor-pesquisador está além da prática cotidiana das escolas de Educação Básica e tem seu início na graduação, quando a universidade constrói um diálogo com a sociedade, na busca do ensino de qualidade. Para Moura

a construção da identidade docente é um tema complexo e multifacetado, pois não se dá num determinado momento, nem espaço. Pelo contrário, se fôssemos utilizar uma imagem, poderíamos dizer que essa construção se dá em forma de mosaico e pode ser vista como um rizoma, tantas são as nuances que a constitui. Ao longo de toda a trajetória de vida, o professor vai se formando e construindo sua identidade docente. São experiências, pessoais, profissionais e escolares que, quando articuladas, vão forjando e constituindo essa identidade. Lembranças da infância, que trazem a representação do ser professor, conhecimentos construídos enquanto alunos no processo formativo e saberes vivenciados como alunos desde a infância, significação social da profissão, conhecimentos pedagógicos, do diálogo entre a teoria e prática e de relações com um coletivo (MOURA, 2015, p. 14-15).

Considerando que as políticas públicas para a EJA ainda se encontram embrionárias, a construção da identidade do professor vem se desenvolvendo na prática, com alguma contribuição da Educação Popular¹⁵ dos movimentos sociais enquanto as universidades não se apropriam desses saberes para composição dos seus currículos.

Sobre esse contexto, torna-se relevante discorrer acerca do ensino oferecido aos sujeitos da EJA. Diferente de outros tempos, a Educação de Jovens e Adultos hoje, é acessível a todas as camadas da sociedade, tem alargado fronteiras e se apresentado de muitas formas, de acordo

¹⁵ O termo pode apresentar vários sentidos, no entanto, nesse estudo considera-se Educação Popular como proposta de uma educação transformadora, de caráter contra-hegemônico, realizada com o povo e não para o povo.

com o público a que serve. As ofertas dos cursos de EJA já tiveram diferentes formatos: à distância, por meio de cartas ou pelo rádio e presencial. Hoje tal modalidade é ofertada também na forma semipresencial, característica dos CESECs, demandando do docente uma postura inovadora, em que assume um lugar de fazer *com* o educando a construção do conhecimento. O grande desafio para o docente é abandonar as posturas da Educação Tradicional, tais como a autoridade inquestionável dos professores e da instituição e a educação bancária. Além dos saberes científicos mobilizados para o ensino da disciplina, há de conhecer metodologias do ensino-aprendizagem no sentido de propor uma relação menos constrangedora, sem decepções, preconceitos e com respeito ao ritmo dos alunos para a construção do conhecimento.

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

A fim de contribuir para a melhoria do ensino verifica-se, atualmente, que o avanço tecnológico trouxe uma nova demanda ao docente, conferindo-lhe a necessidade de conhecer e dominar linguagem e *softwares* de programas virtuais, além de se apropriar de estratégias de pesquisa na *web* com contribuições acadêmicas, bem como do uso de recursos tecnológicos para o ambiente escolar. Em geral, o novo é desafiador. Torna-se cada vez mais urgente abrir-se a novas experiências e deixar-se envolver pelo diálogo permanente com as gerações diversas que compõem a sala de aula.

Ser educador é estar em constante reflexão sobre a sua prática, e dela constituir suas experiências como permanente espaço de aprendizado. A escuta sensível das vozes dos educandos é uma potente ferramenta para se obter a construção de novos saberes. O docente como coautor deve saber conduzir todo o processo de aprendizagem e conhecimento de múltiplas linguagens para que o conhecimento seja apropriado pela diversidade de sujeitos, além de estabelecer um relacionamento honesto e dialógico com os estudantes. Assim, a identidade do docente da EJA compreende desde o olhar livre de preconceitos a uma postura libertadora e compromissada com o aprendizado. Sobre as habilidades necessárias ao professor, na atualidade, as DCNs indicam:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam (BRASIL, 2010, p. 59).

A partir disso, pergunta-se: afinal, o que pode o docente? Quais os possíveis? Talvez a primeira possibilidade fosse a de conhecer a si mesmo, a segunda de reaprender a voar e, por último, compreender o mundo. Ler o mundo e ler a palavra (FREIRE, 1997). Dessa forma, pode-se chegar à sua própria conscientização, sua identidade. Ser um professor do CESEC é um desafio, e mesmo diante de limitações, ainda se faz o possível.

1.3 O CESEC

A fundação dos CESECs ocorreu na década de 1970, inicialmente como programa nacional denominado CES - Centro de Estudos. Em 1976,¹⁶ quando implantado pelo Estado mineiro, passou a ser chamado de CESU (Centro de Estudos Supletivos). Além deste centro, foram criadas as Unidades de Ensino Supletivo e os Postos de Ensino Supletivo (PES). Não há registros sobre em que difere cada instituição. Com a implementação da LDB de 1996, as unidades foram nomeadas de CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada), de acordo com a Resolução nº 444, de 24 de abril de 2001,¹⁷ que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. A Figura 2 organiza os dados históricos da evolução dos CESECs de Minas Gerais:

Figura 2

¹⁶ SOARES, Leôncio José Gomes. A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996). Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf_1.pdf>. Acesso em: 5 jul.2016.

¹⁷Resolução 444 /2001 que regulamenta a EJA no Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/>>. Acesso em 5 jul.2016.

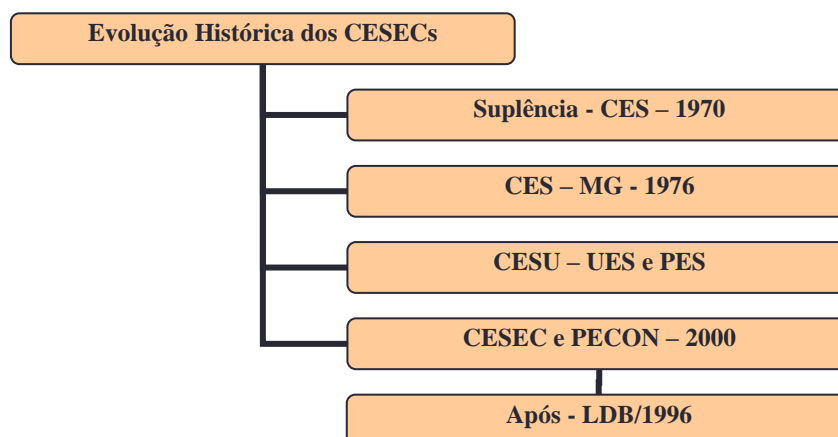


Figura 2 – Evolução Histórica dos CESECs
 Fonte: Elaborado pela autora

As unidades do CESEC existem em todo estado mineiro, totalizando 103 (cento e três), além de 19 (dezenove) Postos Estaduais de Educação Continuada (PECON), cuja vinculação oferece a certificação do Ensino Fundamental I, II e Médio, em municípios de menor demanda (Anexo 1).

Apesar do avanço e das conquistas no campo da EJA, os CESECs ainda seguem os moldes da suplência. A imagem que este tipo de oferta carrega é negativa, relacionada a dois aspectos: pelo aligeiramento do ensino e pelo falso discurso de ociosidade dos profissionais. No espaço escolar, a palavra supletivo é ouvida nos corredores e proferida pelos educadores com desdém, com a conotação de atrasos e preconceitos em relação à concepção de EJA na atualidade. Há um peso histórico de mais de quatro décadas. Cabe ressaltar ainda, nesse caso, que a suplência foi instituída pela Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971,¹⁸ já revogada, e mesmo sem desconsiderar as emendas e resoluções, percebe-se que um avanço mínimo ainda não ocorreu.

Os Centros, atualmente, recebem jovens, adultos e idosos com duas características, a saber:

¹⁸ Artigo 24º, Parágrafo Único. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 14 jun.2015.

-a) possuírem histórico de exclusão dos direitos humanos fundamentais;¹⁹

-b) serem, na sua maioria, trabalhadores que estudam, diferentemente de estudantes que trabalham esporadicamente. Os demais atores (funcionários, gestores e bibliotecários) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparecem no decorrer dos textos como convidados a conhecer as descobertas da pesquisa e a serem ouvidos no desenvolvimento dela.

Os CESECs pertencem à rede de ensino do Estado de Minas Gerais, sendo doze na Regional Central do Estado e as demais no interior. Possuem uma metodologia de ensino dividida em componentes curriculares, os quais são divididos em cinco módulos, cuja avaliação é de 100 pontos, sendo 50% para um trabalho ou exercício e 50% para prova. Neste caso, cada módulo de um respectivo componente curricular possui um trabalho e uma prova. A realização do trabalho ou exercício caracteriza-se como um estudo dirigido autônomo. Sugere-se que o mesmo seja realizado em sala para que o educando possa tirar dúvidas sobre os conteúdos. A orientação da Secretaria de Educação do Estado para o atendimento aos trabalhos, exercícios e conteúdos, é de que sejam realizados individualmente. Cada professor, com a sua respectiva disciplina, ocupa normalmente o espaço de uma sala de aula. Os educandos também ocupam as salas para a realização de seus trabalhos, tirar dúvidas, agendar e realizar provas. O material didático disponível nas unidades varia de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada CESEC, podendo ser um livro didático ou uma apostila elaborada pelo corpo docente além de, eventualmente, disponibilizado em ambiente virtual de aprendizagem.

1.3.1 O CESEC e as implicações sociais

Com a modalidade de ensino, assim definida pela LDB, Lei n. 9.394/96, fazem parte dos CESECs os cursos e exames supletivos, conforme os artigos 37 e 38, podendo ser presenciais, semipresenciais, à distância e profissionalizantes. Faz parte, ainda, de alguns dos CESECs, a Banca Permanente de Avaliação, com a função de certificar os alunos mesmo na ausência do ensino presencial considerando, portanto, o processo de escolarização ou a aquisição de conhecimentos por meios não escolares. O ensino semipresencial tem atendimento individual

¹⁹Artigos 5º e 6º. Dos Princípios Fundamentais e dos Direitos Sociais. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 de jun.2016.

e, através de módulos organizados a partir de planos de estudo, o estudante transfere para outros espaços a continuação dos estudos. (SEE-MG, 2016²⁰).

Segundo Moura, a Educação de Jovens e adultos, antes apenas de adultos teve início, no Brasil, por volta do século XVI, na colonização do país, em que os jesuítas detinham o poder sobre a educação (MOURA, 2003). Por trás da proposta jesuíta está o interesse de imposição religiosa, cultural e doutrinária de comportamento dos corpos, o que deixa para a História da Educação no país uma condição perversa de educação como doutrinação e sem o devido respeito às identidades dos educandos.

De acordo com a Lei Máxima da Educação, a EJA é uma modalidade de ensino que prevê o atendimento a pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. A princípio, a Constituição Federal garante o direito da seguinte forma:

Artigo 208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]. VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988, p. 122).

Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases diz:

Da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 19-20).

²⁰ Resolução SEE-MG n° 2.943, de 18 de março de 2016. Publicada na Imprensa oficial em 19/03/2016, nas páginas 17 e 18. Disponível em: < <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/mare/123456789/161015>>. Acesso em: 20 abri. 2016.

A partir dessa nova legislação, o ensino de adultos deixa de ter a carga perversa de aceleração do ensino - supletivo - e recebe a denominação de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de manter, no artigo 38, cursos e exames supletivos, direcionados para uma ambiguidade: serão cursos e exames supletivos, ou apenas exames supletivos? Certamente, a alteração do nome possibilitou estudos, já bem avançados, que são importantes para esse campo, tais como: valorização dos conhecimentos construídos por meios informais, dos interesses, condições de vida e trabalho dos sujeitos educandos. Nessa mesma perspectiva, Soares aponta a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Verifica-se que, apesar do avanço das conquistas no campo da EJA, os CESECs ainda seguem os moldes da suplência. Há muito tempo, eles estão distantes dos debates e pesquisas acadêmicas e, deste modo a concepção de recuperação do tempo perdido, tão presente na história, perpetua-se até os dias atuais. O que se pode perceber é que essas unidades estaduais possuem grande número de matrículas e têm sua identidade formada na recuperação desse tempo perdido, e em menor tempo possível, o que torna este estudo relevante e urgente.

Na década de 1970, muito tempo depois da instituição da educação profissional, a suplência foi criada para atender o público jovem e adulto, na continuidade dos seus estudos. Nesse período histórico as investidas dos governos objetivaram a erradicação do analfabetismo, nome da Campanha Nacional de 1958, atrelada a interesses políticos e, depois, vinculada à ditadura, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A iniciativa popular, ocorrida entre esses dois marcos importantes da alfabetização do Brasil, trazia o que até hoje permeia as discussões sobre a EJA, ou seja, as propostas de Paulo Freire - conscientização, participação e transformação social.

O atual mercado de trabalho exige trabalhadores que possuem qualificação específica, diplomas de Ensino Médio e até de curso superior. Com o avanço tecnológico nas relações e serviços no mundo do trabalho, o foco desse indivíduo é, principalmente, garantir a sua permanência no mercado e/ou apropriar-se de instrumentos necessários à sua promoção. Como bem observa Rummert (2002, p. 123), a EJA, para atender às funções que lhe são

atribuídas, requer profissionais com formação específica. Por isso, ao reportar-se ao trabalho docente, a autora afirma:

A realidade, no entanto, demonstra claramente ser necessária a atuação de profissionais capacitados a formular e desenvolver ações e projetos pedagógicos que atendam às múltiplas peculiaridades dessa modalidade de educação, e que contemplem as características cognitivas e afetivas dos jovens e adultos trabalhadores que buscam, na escola, uma significação social para as suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, o mais das vezes, voltam-se para a superação de suas adversas condições de vida (RUMMERT, 2002, p. 124).

Cabe, portanto, ressaltar sobre esse contexto, que os CESECs ainda não se constituíram como Centros de Referência, mas possuem condições para isso, considerando a riqueza de recursos tecnológicos, espaço físico, biblioteca, profissionais competentes e uma contingência de público diverso mas que, na sua maioria, são pessoas a quem foram negados os principais direitos.

2 PÁSSAROS, VOOS E GAIOLAS

Minha sina, nossa sina é o vôo,
vôos altos e intrépidos.
Desprevenidos, somos apanhados.

Exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares, igualando desiguais e criando expectativas de homogeneização.

Inês Barbosa de Oliveira

Com este capítulo pretende-se trazer os conceitos e contribuições que possam esclarecer qual o papel da tecnologia para a sociedade e de que maneira ela se manifesta nas propostas curriculares da EJA. Eleita como significativa contribuição para a pesquisa, Oliveira discute a tessitura do conhecimento em rede, com a sutileza conveniente aos estudos da EJA. Na investida de consultar a bibliografia existente sobre Currículo e Tecnologia, este capítulo tem em seu cerne um compilado de reflexões sobre as referidas temáticas e seus respectivos desdobramentos para o ambiente escolar.

2.1 As demandas da sociedade atual sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos

Para tratar dessa temática é importante apontar as dimensões de dois elementos que a constituem: a sociedade atual e o currículo. Parte-se da compreensão de que os jovens e adultos são pressionados a construir conhecimentos e habilidades voltadas para o letramento digital nas relações sociais mediadas pelas TDICs.

Nesta perspectiva, apresentar a sociedade atual é um grande desafio, já que os estudos caminham por vertentes diferentes. A jornada em busca por respostas, iniciada pela ideia de uma sociedade tecnológica, ampliou-se com os conceitos de Kenski (2012, p.24) que caracteriza tal sociedade “pela personalização das interações com a informação e as ações comunicativas.” Em estudos anteriores Kenski (2003) a descreve como “sociedade da informação” e Castells (1999) traz a noção de sociedade em rede, assim como Levy (1999). O que impera nessas pesquisas são as drásticas alterações pelas quais o mundo passa, a partir do avanço tecnológico, desde mudanças nas condições e relações de trabalho até as formas de pensar. A verdade é que as TDICs alteraram, significativamente, a educação, a economia, a produção e os meios de transporte. No processo de interconexão participam todas as gerações, crianças, jovens, adultos e idosos, seja no uso de jogos eletrônicos, digitais e em webconferências, como em seus aparelhos que oferecem cada vez mais serviços diferentes.

Sendo assim, pensar a tecnologia hoje pressupõe, principalmente, os artefatos móveis como *tablets* e *smartphones*. Isso porque não basta dizer de um conceito e compreender seus significados para os sujeitos que o utilizam, sem localizá-lo no tempo e no espaço. Tudo o que foi produzido, socialmente e culturalmente, pela sociedade, no sentido de facilitar a relação com o trabalho, o meio e com as pessoas, é tecnologia.

Coerente com este contexto, percebe-se que no ambiente escolar pode-se verificar o uso do quadro negro e do giz ou, até, o da lousa digital, assim como outras estratégias de organização das salas de aula, do uso do computador, da internet e do audiovisual. No entanto, assim como a sociedade, a escola é desenhada nos parâmetros da desigualdade. O acesso²¹ aos recursos tecnológicos mais desenvolvidos ainda é muito restrito a setores sociais privilegiados economicamente. Apenas uma visão reducionista de uma educação de qualidade pode considerar suficiente a simples oferta de equipamentos tecnológicos e uma rede de acesso à

²¹ Neste estudo considera-se acesso sob dois aspectos: 1 - o direito garantido, constitucionalmente, de ir e vir no ciberespaço, de navegar e acessar as interfaces, conforme o interesse e necessidade do sujeito em rede, salvo os espaços privados e 2 – o direito aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade.

internet. Nem tampouco as tecnologias serão a solução para velhos problemas da educação, como laboratórios insuficientes, biblioteca inativa ou superlotação de turmas. Assim desenvolvem Moreira e Kramer:

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos “de cima”. Também não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas (MOREIRA; KAMER, 2007, p.1046).

Esta discussão reporta a uma reflexão sobre tal afirmativa: se consideradas as bases da Educação de Jovens e Adultos, tem-se por premissa da sua criação a Educação Popular.²² Então como não ferir suas proposições de horizontalidade ao disponibilizar para as escolas laboratórios de informática e imersão na sociedade em rede? Será que assim nega-se a origem da EJA?

Nesse contexto, cabe salientar que rede é o termo mais usado para identificar a sociedade atual. Ao considerar as alterações sociais promovidas pela internet e pelos avanços tecnológicos, convém dizer que “o estudo da sociedade a partir do conceito de rede representa um dos focos de mudança que permeia a ciência durante todo o século XX” (RECUERO, 2009, p.17). De acordo com o Dicionário Aurélio *online*,²³ rede pode significar:

14 – Sistema de computadores geograficamente afastados uns dos outros, interligados por telecomunicações, geralmente permanentes.

15 – O mesmo que Internet.

17 – Rede social: conjunto de relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos ou organizações que partilham interesses, que funcionam em sua maioria através de plataformas da Internet.

Nos três aspectos em destaque, o autor faz menção à internet, apontando para uma nova relação entre as pessoas mediadas por ela. Seu desenvolvimento se deu nas últimas três décadas do século XX, a partir da iniciativa da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA. E foi na década de 1990 que as *world wide webs*²⁴ propagaram a comunicação via rede para a sociedade em geral. Ela não teria razão de

²² Apoiado na publicação da CORTEZ editora, com o título *Educação Popular e Docência*, a Educação Popular, nesse estudo, é concebida como educação com o povo, a partir de um processo libertador de conscientização por suas lutas sociais, sendo desafiador a construção de um projeto educacional contra-hegemônico.

²³ Disponível em: < <https://dicionariodoaurelio.com/rede>>. Acesso em: 3 de jan. 2017.

²⁴ WWW – as *word wide web* são várias mídias interligadas formando a grande rede/teia virtual. A internet ganhou o aspecto mais interativo com o advento da Web 2.0, termo criado por Tim O’Reilly, em 2003, cuja

existir se além de realizar uma comunicação por fibra ótica²⁵ e transmissão por satélites, não contasse com a diversidade de sujeitos e grupos formando as várias redes conectadas em tempo real.

Castells (1999, p. 498) desenvolve o conceito, considerando os sujeitos que se encontram como atores no hipertexto, dizendo que “rede é um conjunto de nós interconectados.” Os nós representam os sujeitos que não são necessariamente pessoas, mas que podem ser representações dos sujeitos como, por exemplo, o *blog*. Enfim, o autor diz que

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 (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 499).

Sob esse aspecto, reitera-se que as mudanças na sociedade são tão significativas quanto as invenções tecnológicas e, portanto, as redes sociais não são apenas reflexos dos avanços na comunicação, mas é ela mesma a “sociedade em rede.” Estas redes oferecem à sociedade um novo modelo de comunicação e suportes midiáticos cada vez mais sofisticados, inclusive para a educação, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Considera-se que é

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura como os personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e ao mesmo tempo sendo moldadas por ela (CASTELLS, 1999, p.40).

Corroborando essa ideia, torna-se importante mencionar que o desenvolvimento científico, alicerce do período histórico iluminista, foi o que acelerou o desenvolvimento tecnológico. Desde então, o uso de recursos técnicos vem tomando espaço nos fazeres da sociedade que se constrói e reconstrói. Assistiu-se à Revolução Industrial, à ascensão do capitalismo, da ciência e da tecnologia seguindo a lógica da progressão da racionalidade técnica. O uso da tecnologia

função compreende a interação através de redes sociais, *wikis* e plataformas. BRITO, Diego. Criação de sites na era da Web 2.0. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

²⁵ A fibra ótica é um fio de vidro transparente e muito fino, tendo diâmetro aproximadamente de 0,5mm, semelhante a um fio de cabelo. Ele possui estrutura cilíndrica e é dividido em duas partes: núcleo e casca, onde o núcleo é a região central e a casca é a região que envolve o núcleo. Disponível em: <http://www.infoescola.com/fisica/fibra-optica/>. Acesso em 24 set. 2016.

fez entender que o homem cria e recria formas de resolver problemas em relação ao tempo, espaço e comunicação.

O ápice do desenvolvimento tecnológico na história da humanidade tem início com o declínio do Absolutismo e na ascensão do Iluminismo, movimento filosófico que tem uma dimensão literária, artística e política, caracterizada pela defesa da ciência e da racionalidade científica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, *apud* FELIPE, 2012, p. 17).

A partir de então pode-se ver, assim, a sociedade contemplar o domínio e o controle da natureza. O que se tem hoje é um impasse pois os efeitos da tecnologia, ora mais positivos, ora mais negativos, vêm alterando a concepção de relações sociais, econômicas e trabalhistas. A dependência da tecnologia e os novos padrões de vida e consumo refletem as contradições sociais e econômicas. Privilegia-se a máquina em detrimento dos sujeitos, que se veem acorrentados aos sistemas de interconexão promovidos pelas TDICs. O surgimento desse termo é do final do século XX e vários pesquisadores buscaram definir e desenhar suas ramificações. Para tanto, Moran corrobora esta pesquisa descrevendo as tecnologias digitais:

as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – como o *Moodle* e semelhantes – que permitem que tenhamos um certo controle de quem acessa ao ambiente e do que precisa fazer em cada etapa de cada curso. Além desses ambientes mais formais, há um conjunto de tecnologias, que denominamos popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis, gratuitas (*blogs, podcasts, wikis...*), onde os alunos podem ser protagonistas dos seus processos de aprendizagem e que facilitam a aprendizagem horizontal, isto é, dos alunos entre si, das pessoas em redes de interesse, etc. A combinação dos ambientes mais formais com os informais, feita de forma integrada, nos permite a necessária organização dos processos com a flexibilidade da adaptação a cada aluno (MORAM, 2013, p. 31).

Sobre esse aspecto verifica-se, ainda, que a utilização de equipamentos eletrônicos, magnéticos, do celular, do computador e da internet não é comum a todos. Há uma boa parcela da sociedade ainda excluída, mas que se vê muitas vezes obrigada a utilizá-los para o exercício dos seus direitos, como é o caso da urna eletrônica para as eleições.

Assim como as relações sociais são alteradas pelo avanço tecnológico, a educação também se altera. Ou pelo menos é o que se espera. No entanto, as mudanças históricas não são nem de longe potencializadoras para as práticas educativas na EJA. São essas insurgências

tecnológicas²⁶ que incidem diretamente sobre as escolhas dos conteúdos e recursos pedagógicos de aprendizagem, modificando o currículo escolar. Como, então, têm se dado essas insurgências tecnológicas nos currículos da EJA?

Na expectativa de elaboração de saberes de qualquer natureza, jovens e adultos recebem uma gaiola invisível, privados do próprio conhecimento que construíram ao longo do tempo, aprisionados por conteúdos, dos menos aos mais complexos. Nesse sentido, é desejável respeitar os sujeitos aprendizes, pois “cada um tem a sua forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos” (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos tende a ficar distante dos programas de inserção da tecnologia nas escolas, tende a não receber formação de docentes para o uso desses equipamentos como ferramenta pedagógica e, ainda, tende a não dispor do uso com justificativas baseadas no desconhecimento da tecnologia articulada ao ensino-aprendizagem. Freire chama atenção para o fato de que o desconhecimento dos sujeitos da EJA nos momentos de construção dos currículos de uma escola, de uma rede ou de um sistema, coloca tal proposta curricular na trajetória de fracasso quando diz que:

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação (FREIRE, 2014, p. 117).

Aqueles que não tiveram acesso à educação de qualidade na infância ou na adolescência, pessoas oprimidas socialmente, poderiam se apropriar dos elementos que constituem hoje a sociedade digital a partir de uma formação inclusiva e que considera a inclusão digital como direito, e não como uma benesse. Sobre esse aspecto, torna-se relevante ressaltar que:

A formação inclusiva do usuário das tecnologias digitais e da internet precisará se dar conta das demandas da cidadania. Deverá prepará-lo para atuar no ciberespaço e na cidadania. A inclusão meramente tecnológica não sustenta a cidadania. É preciso garantir a inclusão do sujeito como autor e coautor nos ambientes por onde ele transita de conexão

²⁶ Dito dessa forma para caracterizar a forma radical em que se constituíram as mudanças sociais a partir do acelerado desenvolvimento tecnológico. Insurgente porque é algo que parece se rebelar contra a própria sociedade que a criou.

em conexão. É preciso formá-lo para atuar na cibercidade ou nas redes sociais reconfiguradas pelas tecnologias digitais e pela *internet: home banking*, votação eletrônica, imposto de renda *online*, telecentros, escola *online*, TV digital, jornal *online*, museu virtual, fóruns de discussão, trabalho *online*. Todavia, a formação para atuação nesse universo *online* não poderá estar dissociada da atuação do sujeito nas redes presenciais do espaço urbano (SILVA in FREITAS, 2009, p. 83).

Faz parte do universo dos jovens e adultos que trabalham e estudam, a necessidade de inclusão digital. De acordo com Freire, ciência e tecnologia não podem ser excluídas do processo de libertação dos sujeitos. Assim desenvolve:

[...] humanismo e tecnologia não se excluem [...]. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa da sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2005, p. 24).

Estar numa sociedade grafocêntrica, tecnológica conectada, capitalista, globalizada e em rede, para aquele que nasceu nessas três últimas décadas, ter acesso às redes de comunicação e oportunidades para o gozo dos seus direitos já não é fácil. No caso da EJA, cujos estudantes não tiveram acesso à educação quando ainda eram crianças ou adolescentes, que trabalham e que estão expostos aos sistemas sociais de exclusão, toda essa demanda social parece mais um motivo de segregação para os estudantes.

Acredita-se que os sujeitos da EJA formem um grupo, hoje multigeracional, e há um aumento considerável de estudantes adolescentes que vêm ocupando esses espaços e trazendo consigo motivações parecidas com as dos jovens e adultos, no que diz respeito à inserção no trabalho. A diferença entre estes públicos está na relação mais ou menos amigável com a tecnologia, no uso da internet e dos dispositivos móveis mais modernos. Além dessa demanda para a EJA, há o desafio, antigo, de que a tecnologia tenha reduzido os postos de trabalho justificada pela necessidade imposta pelo mercado e pelos meios de comunicação de se apropriarem desses sistemas tecnológicos.

2.2 Currículo, currículos e propostas para a EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem um direcionamento para a construção da proposta curricular nas escolas de EJA e, neste sentido

os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja: I – rompida a simetria com o

ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010, p. 41).

Em conformidade com tais orientações verifica-se que, nas últimas décadas, as discussões sobre o currículo passaram gradativamente a considerar as suas diversas dimensões – social, cultural, econômica e política. Neste sentido, suas teorias e conceitos tornaram-se mais abrangentes e, portanto, mais complexos. De acordo com as DCNs (BRASI, 2010, p. 27), “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.” E, ainda, no sentido de considerá-lo como instrumento de cidadania:

E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2010, p. 27).

A partir de então, a escola recebe o papel de inserir os sujeitos educandos na esfera social e na construção de habilidades que ultrapassem a mera sobrevivência. Portanto, cabe à escola, à gestão escolar e aos docentes:

[...] desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentados no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2010, p. 270).

Partindo desse entendimento pretendia-se, com este estudo, apenas explorar a natureza do currículo e tecer conceitos que abarcassem sua especificidade como instrumento de ensino. No entanto, as leituras de Oliveira (2012; 2001) e Paiva (2007) levaram a conhecer que, por

trás da tessitura dos currículos há muito mais do que um cumprimento de tarefas escolares - há um lugar de disputa. Assim, a concepção de currículo que se segue aproxima-se mais da que se propõe nessa pesquisa:

[...] como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Diante dessa colaboração de Oliveira é importante salientar que, para o CESEC, cuja lógica do ensino é acelerada, as experiências curriculares que contradizem os programas, em respeito aos saberes dos educandos, seus tempos e interesses representam saídas ou, como afirmam Deleuze e Gatarri, são “uma outra comunidade potencial, [a] forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). A criação dos currículos é cotidiana, faz parte do fazer docente e requer contínua articulação entre teoria e prática, porque produz efeitos significativos no processo ensino-aprendizagem.

Também sobre o currículo, questiona-se: há disciplinas mais importantes no contexto escolar? Nenhum saber tem, em sua essência, um maior ou menor grau de valor. O que há são valorizações de *status quo* atribuídas às disciplinas quando do seu uso social. Os saberes hegemônicos têm ocupado a maior parte ou quase todo o currículo escolar havendo, portanto, uma injustiça perpetuada de desmerecimento de saberes culturais considerados menores.²⁷ Nesse aspecto, Oliveira contribui dizendo que

a tessitura da justiça cognitiva é condição da tessitura da justiça social, voltada para o reconhecimento e horizontalização/ecologização da relação entre os diferentes conhecimentos e culturas e que nas escolas são desenvolvidas práticas curriculares emancipatórias, ou seja, que contribuem com essa tessitura (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Esse caráter emancipatório dos currículos concretiza-se ao prever que os sujeitos da escola integrem seus conteúdos de modo interdisciplinar e repensem o privilégio de saberes hegemônicos. Desta forma “os currículos deveriam mudar a sociedade em lugar de perpetuá-

²⁷ Referência ao texto “Kafka: para uma literatura menor” de Gilles Deleuze e Félix Gatarri. Os autores analisam a linguagem utilizada na obra em contradição à língua maior. Nesse estudo, considera-se que as práticas curriculares pensadas e cotidianas são menores se comparadas ao modelo hegemônico culturalmente construído. Parecem aos sujeitos aprendizes que estudam nas escolas formas de linguagem que não lhe são próprias, nem histórias das quais não fizeram parte, nem geografias pelas quais percorreram.

la, e as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser tratadas no currículo escolar para defender a reforma social” (GESSER, 2002, p. 76).

A partir dessa análise, o que se pode construir para os currículos da EJA? O que se pretende ensinar, e como? Que aspectos são levados em consideração para uma tomada de consciência dos sujeitos de sua realidade enredada? Sobre a prática de um extensionista agrônomo, na educação do campo, Freire diz:

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1996, p. 21).

Sendo assim, os currículos pensados e praticados trazem em si uma preocupação com a realidade dos sujeitos, mas com aspectos pontuais e pouco relacionais. Um dos aspectos significativos para a EJA na constituição dos seus currículos é que “as Diretrizes Curriculares passaram a representar a legitimação de que as propostas curriculares podem – e devem – buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas, metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e adultos” (PAIVA, 2007, p. 33). Nesse sentido Freire reitera que:

este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “prêso” ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre (*sic*) ela (FREIRE, 1996, p. 21).

No que concerne a esse aspecto, percebe-se que as práticas curriculares estão cada vez mais próximas da ideia de um construto coletivo do que de uma regulação verticalizada. Pode a escola não tomar consciência de que há aspectos mais significativos nos cotidianos dos currículos praticados? Apesar do caráter regulador da proposta curricular, a escola pode recriar e reestruturar sua função para o ensino? De acordo com as DCNs

a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. (BRASIL, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva falar de currículo, a princípio, parece ser falar do engessamento da educação. Uma norma que institucionaliza o saber, quando, onde e o que se deve ensinar. Essa concepção, na sua ordem tradicionalista que trata a organização dos conteúdos como um mero fazer burocrático, perdurou por muitos anos. O que impera nos dias atuais, para muitos estudiosos, é a noção de currículo como “um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SILVA, 1996, p. 23). O que não se considerava antes, até a década de 1970, é que a proposição curricular poderia ter o caráter identitário de um povo. Para Oliveira seria

[...] a criação cotidiana de alternativas curriculares numa perspectiva progressista – coletiva, solidária e dialógica – como prática da utopia, na medida em que configura a “inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo” pela inclusão de valores e crenças vinculados ao conhecimento-emancipação, fundamentados na solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazer/valores a partir da complexidade do real e suas imprevisibilidades (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

O que se tem de legado na construção do currículo é a emancipação frente às correlações de forças que fazem do instrumento pedagógico uma ferramenta de opressão. E sendo ele uma pretensão para o futuro, porque é projeto, aponta para os problemas sociais do momento bem como para o posicionamento dos educadores e educandos na superação dos mesmos. Pois, “será urgente pressionar para que os desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram e serão produzidos” (ARROYO, 2013, p. 149). O grande desafio para os CESECs é ver os educandos como sujeitos históricos e de direitos e que sua relação com o mundo e suas experiências sejam canais de construção de novos conhecimentos. Assim, conforme contribui Oliveira:

[...] as escolas já são, mesmo que de modo quase invisível aos discursos sobre elas, cenários de práticas curriculares nas quais a pluralidade de conhecimentos e valores de mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, se manifestam, apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle que nela também estão presentes. (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Sendo assim justifica-se, neste estudo, a importância de tornar visíveis as práticas curriculares no cotidiano dos Centros e, deste modo, tecer caminhos e enredar novos conceitos para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

2.3 A internet na EJA

Não entendo nada de tecnologia.
(Frase ouvida com frequência na sala de professores).

Navegar na internet requer saberes que não estão disponíveis para todos e, por si só, é elemento de exclusão, ainda que o acesso às mídias seja possível. Nesse sentido, atribui-se a este saber o caráter hegemônico. A geografia do espaço virtual tem objetivo econômico e este é constituído de propagandas, *flashes* de notícias e suas informações, por vezes superficiais, que impedem àquele que navega construir criticamente sua opinião. O internauta vê-se até amedrontado diante de uma plataforma que conhece suas buscas e seus desejos.

Das pesquisas disponíveis na biblioteca da Anped²⁸ e na base de dados da Scielo,²⁹ há poucos estudos que contemplem a relação entre EJA, tecnologias e internet. Observa-se que nesses repositórios há questões identitárias sendo privilegiadas, mas o que se vê nas redes sociais mediadas pela tecnologia são processos de reafirmação dessas identidades e de construção de novos conhecimentos, esperando para serem estudados.

Para legitimar modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar os *saberes-fazeres* que habitam os espaços educativos como potencial contribuição à tessitura da justiça cognitiva e social e às possibilidades de emancipação/democratização social aí inscritas – tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante – a adoção metodológica dos procedimentos inerentes à sociologia das ausências³⁰ parece, mais do que relevante, fundamental (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

²⁸ A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

²⁹ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

³⁰ Conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos, cuja pesquisa diz sobre o que não existe não tem credibilidade em relação ao que existe. Trata-se nesta pesquisa do caráter contra-hegemônico de tornar visível o que é invisível socialmente, tornar possível o impossível, desinvisibilizar o local, o que transcende a norma, o previsível, o modelo.

No caso dessas práticas educativas em rede, na sociedade atual, os jovens, adultos e idosos da EJA envolvem-se em episódios frustrantes com as novas tecnologias. A política de inclusão digital lida com aspectos que antecedem à prática inclusiva, como saber ler e escrever e o conhecimento da linguagem dos sistemas de mídia. Estes elementos, ainda carentes de inovação nas práticas de ensino-aprendizagem, encontram-se muito embebidos de uma lógica de normalização. Para Foucault isso se dá a partir da imposição de uma norma, ou seja, para o autor,

[...] a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não o faz (FOUCAULT, 2008, p. 74).

Os hábitos de comunicação virtual tornaram-se mais comuns, principalmente para a juventude que, além de sua característica participativa, é alvo permanente da mídia que a influencia na aquisição de artefatos tecnológicos de produção mais recente.

Os educandos jovens, adultos e idosos diferenciam-se entre si, não só por idades e categorias geracionais, mas também pelas diversas experiências históricas, sociais e humanas. A juventude, nesse sentido, é a que apresenta maior diversidade quanto a essas experiências, portanto não deve ser, nessa perspectiva, compreendida de forma generalista. As juventudes, corrigindo, vestem-se e frequentam espaços diferentes, possuem origens diversas, formam redes de relacionamento para dizerem a si mesmos quem são. Assim, “as redes sociais emergem, nos últimos anos, como a manifestação cultural de uma nova forma de pensar, de construir o conhecimento, de conhecer e de fazer política” (DA SILVA, 2007, p. 205). Os educandos diferenciam-se, também, de acordo com os grupos aos quais pertencem, geralmente, marcados pela violência, pela pobreza e pela falta de oportunidades. No entanto, encontram-se aprisionados por aspectos socialmente valorizados pelo mundo adulto.

As juventudes estão em maior número na EJA. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD),³¹ elaborada pelo IBGE, os 25,37% dos brasileiros entre 20 e 24 anos não possuem escolaridade ou possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. O número aumenta para 49,25%, ao se considerar os sujeitos com mais de 25

³¹ IBGE/ PNAD. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> > Acesso em: 08 jul. 2016.

anos. Na sociedade em rede, esses jovens vêm se apropriando da linguagem digital e manifestam, assim, uma maior tranquilidade na relação com as tecnologias.

Pode-se afirmar que a juventude apresenta maior facilidade para se adaptar à velocidade das mudanças da sociedade atual, quer estejam estas afetas ao uso e ao domínio de novas tecnologias, quer se trate de aderir às novas profissões (DA SILVA, 2007, p. 196).

Assim, à medida que conhecemos esses jovens e adultos, trabalhadores e estudantes, observamos o quanto este público é marcado pela exclusão de direitos. A negação do direito de estudar com qualidade e o respeito às condições de aprendizagem são problemas que caracterizam o descumprimento da lei. Na condição de assujeitados, sofrem a imposição do mercado de trabalho para obtenção do título e da apropriação de habilidades no uso das novas tecnologias. Sobre a noção de sujeito, Touraine reclama a imposição do sistema sobre a vida dos sujeitos:

A noção de sujeito substitui tanto a ideia de cidadania, própria a nosso passado recente, quanto à de santidade, própria às religiões da salvação, como o que dá sentido à vida. O sujeito não é mais exterior, não é mais a sociedade ideal. A utopia era o culto da sociedade. Hoje, nosso ideal é o da libertação do sujeito pessoal dos constrangimentos impostos pelo poder econômico e as novas tecnologias, pelas mudanças incessantes na vida profissional ou pelo desemprego (TOURAINÉ, 2004, p. 32).

Sob a perspectiva do sujeito de Touraine, fica a dúvida: como será que os educandos trabalhadores lidam com as novas tecnologias e a internet, frente a uma realidade excludente?

As relações sociais e comunicativas de longa e média distância, baseadas na escrita, até bem pouco tempo atrás eram marcadas pelo uso de cartas, bilhetes e telefonia comum. Já no final do século as pessoas puderam ter acesso a tecnologias cada vez mais modernas de comunicação. Ao descrever a sociedade atual, cujos adjetivos - tecnológica, da informação e digital - também estão em uso, pode-se dizer que ela é, antes de tudo, grafocêntrica e digital, e para isso chamam atenção Mill e Jorge (2013, p. 43) que afirmam: “é preciso marcar a diferença entre a sociedade tradicionalmente denominada *grafocêntrica* e a sociedade também grafocêntrica, mas marcada pelo uso intenso das tecnologias digitais.”

As duas sociedades coexistem, uma vez que há um número significativo de pessoas que não têm acesso às práticas sociais de uso das tecnologias. Não se pode negar a desigualdade, essencialmente marcante nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Isso implica que nem todos, ou boa parcela da população, não sabe ler e escrever, não têm acesso à

tecnologia, à internet, nem possuem um repertório consciente e satisfatório de práticas digitais. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)2013,³² o acesso à internet pela população brasileira é de 49,4%, sendo 31,2 milhões de domicílios com internet disponível no microcomputador ou *tablet*. Os dados indicam que a outra metade da população brasileira não tem acesso à internet através do uso doméstico. De acordo com a referida pesquisa, quanto mais jovem, com baixo índice de acesso à escolarização e rendimento mensal domiciliar, menor é o acesso à internet.

As pesquisas mais recentes apontam para o estabelecimento de uma sociedade em rede, cuja ordem digital se faz presente nas relações sociais, através de artefatos globalmente difundidos, como, por exemplo, o *Facebook* e o *Google*. As *world wide webs*, os sites de busca e pesquisa, são conhecidos hoje como ciberespaço: a transcendência do espaço físico que se configura através do hipertexto³³ e de *hiperlinks*, em uma arquitetura rizomática, que se configura dependendo dos objetivos do seu interlocutor. Um espaço que propõe liberdade, se os caminhos forem decididos pelo internauta. No entanto, ainda a internet encontra-se à margem da educação, apesar dos educandos fazerem uso constante dessa ferramenta como fonte de informação. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos está aquém de tal prática. Para Moran, a internet possui valor pedagógico:

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. [...] A internet pode ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação de ritmos diferentes (MORAN, 2013, p. 51).

Os CESECs possuem uma lógica específica dos tempos de aprendizagem, que requer mais flexibilidade, contínua adaptação dos conteúdos e atenção aos ritmos dos educandos, sendo a internet uma ferramenta significativa na prática de sala de aula e na resolução de aspectos burocráticos, que por vezes interferem na rotina das unidades. No entanto, não se pode pressupor que a internet é a solução para os problemas de uma escola. Para isso, Moran assinala que:

como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida, as tecnologias nos

³² PNAD 2013 – Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular pessoal. Disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93373.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

³³ Para Koch (2002, p.63) hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas.

permitem ampliar o conceito de aula, de espaço, e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2013, p. 12).

E nessa época de transição, os Centros Estaduais de Educação Continuada passam todos os dias por questões que poderiam ser administradas pela internet. O que não se sabe é em qual medida deve-se destinar a aprendizagem para as plataformas virtuais, ou mesmo usá-las como fonte de informações úteis para simplificar a distância ou mesmo disponibilizar *chats* para esclarecimento de dúvidas. A responsabilidade desses Centros em buscar soluções é apontada por Oliveira (2012) e Freire (2002) como um vislumbre do futuro da educação centrada na emancipação social. Deste modo, o sentido da educação torna-se dialógico e gnosiológico, assim como corrobora Gadotti,

[...] com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas mídias e redes sociais...), há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias da Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...), mas também no trabalho e no exercício da cidadania (GADOTTI, 2014, p. 21).

Enfim, frente a esse contexto pergunta-se: quais os significados atribuídos³⁴ por jovens e adultos aos Centros que iniciaram uma dessas experiências com as tecnologias digitais? Certamente, tais experiências existem. No entanto, o grande desafio é tirá-las da condição de invisibilidade.

2.4 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Os espaços de aprendizagem ganham o virtual que, paralelamente a outros ambientes, pode configurar novas maneiras de aprender e ensinar. Para Levy (1996), os ambientes virtuais não devem ser compreendidos separadamente, porque representam um sistema híbrido, cujos elementos se inter-relacionam nos processos de produção de conhecimento. A proposição de

³⁴ Nesse estudo, a noção de significados atribuídos compreende os sentidos construídos pelos sujeitos na relação com o mundo, predispondo suas posturas diante das experiências. Podendo ser de efeito negativo ou positivo, mas que de alguma forma interfere na concepção de si mesmo e do mundo.

interações dos sujeitos aprendizes nas redes aponta para um futuro desafiador para a educação.

O aprender e ensinar via internet ganham espaço nas instituições de ensino, principalmente na Educação Superior. Surgem os ambientes virtuais de aprendizagem e a Educação à Distância (EAD), tornando o ensino fluido e característico do homem moderno, cujo tempo tem efeito determinante nos processos comunicativos. Arruda e Gonçalves contribuem com essa discussão da seguinte forma:

Atualmente há um boom nas discussões sobre EAD, especialmente porque vivenciamos uma terceira fase do processo educativo a distância, que é aquele mediado por tecnologias digitais, especificamente o computador e seus processos comunicativos em rede (Internet)(ARRUDA; GONÇALVES, 2005, p. 182).

Sobre esse aspecto convém salientar que, no Brasil, a plataforma *Moodle*³⁵ (*Modular Object Oriented Distance Learning*) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), está em grande uso, ocupando o 3º lugar em inscrições, atrás dos EUA e Espanha, conforme a TAB 1.

³⁵ De acordo com o *site* da UFMG, a plataforma *Moodle* é uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar as atividades do curso pela internet. O aluno terá acesso à plataforma com uso de um código de usuário e de uma senha pessoal. O *Moodle* pode ser acessado em qualquer computador com internet. Ele é a principal plataforma de sustentação das atividades. É através dele que o usuário poderá ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores, além de postar atividades, debater o tema em fóruns de discussão, tirar dúvidas via mensagens, entre outros recursos. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/ead/site/index.php/f-a-q/ead/323-o-que-e-a-plataforma-de-ambiente-virtual-de-aprendizagem-moodle>>>. Acesso em 07 dez. 2015.

Tabela 1

Country	Registrations
Estados Unidos da América	8,350
Espanha	5,934
Brasil	3,863
Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte	2,909
México	2,513
Alemanha, República Federal da	2,148
Colômbia	1,757
Itália	1,672
Rússia (Federação Russa)	1,489
Austrália	1,476

Fonte: Top 10 from registered sites in 219 countries³⁶

Com a criação da plataforma *Moodle*, os cursos à distância, *online*, oferecidos pelas faculdades e universidades públicas e privadas, puderam contar com a adesão de educandos de espaços longínquos, sem acesso ao ensino superior. É uma ferramenta bastante satisfatória que confere ao ambiente virtual a característica de uma sala de aula moderna, cujas habilidades multimodais são consideradas importantes.

Assim como a Educação Superior, a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) também agrega essa plataforma de aprendizagem para atender jovens e adultos que trabalham e estudam e que apresentam dificuldades para dimensionar as duas atividades no mesmo espaço-tempo. As instituições que oferecem a EJA, presencial, semipresencial e à distância, podem introduzir o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como ferramenta do ensino-aprendizagem. De acordo com as DCNs, para a Educação de Jovens e Adultos à distância considera-se que:

³⁶ *Top 10 from registered sites in 219 countries*³⁶ - Top 10 dos site registrados em 219 países - Disponível em :< <https://moodle.net/stats/>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010, p. 360).

Nesse sentido, as Diretrizes ocupam-se de cuidar da legalidade da oferta, bem como da sua qualidade, mas restringem a oferta à distância apenas para o Ensino Médio, assegurando que a certificação seja presencial, por meio de exames. Ainda apontam a quem se destina essa possibilidade de ensino, ou seja, às pessoas que residem em regiões ribeirinhas, em comunidades indígenas, no campo, quilombolas, em situação de privação de liberdade ou hospitalizadas. Observa-se que o cuidado em definir os sujeitos deve-se à hipótese de que os educandos que vivem nos ambientes urbanos não encontram dificuldades para chegar até a escola.

Também sobre a cultura virtual, reitera-se que faz parte do universo dos jovens e adultos que trabalham e estudam, a necessidade de inclusão digital, desde o conhecimento dos procedimentos em caixas eletrônicos de bancos, microcomputadores e máquinas digitais utilizadas nas indústrias, até a busca de informações via internet e a utilização da mesma para efetuar vendas e compras *online*.

Quanto a essa perspectiva, é desejável ter o cuidado para não tomar a tecnologia como fim, mas sim como meio, nem de definir o uso da internet como meio de resolução de todos os problemas mesmo porque, ela tem sido usada como dispositivo de controle³⁷ da sociedade. A educação não pode caminhar no sentido do reforço dessa lógica, mas na superação dela.

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados em: atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula; em atividades semipresenciais, nos encontros presenciais e nas atividades à distância; oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2015).

³⁷ Apud ALVES (p.6, 2014), "Tim Jordan define "ciberpoder" como algo formado pelos poderes que circulam através das vidas virtuais, um mapa de forças que conformam a política, a tecnologia e a cultura das sociedades virtuais. Cf. JORDAN, Tim. *Cyberpower: the culture and politics of cyberspace and the internet*. London/New York: Routledge, 1999, p. 3".

Sendo assim, são estabelecidas novas relações sociais. Para tanto, o aspecto inovador das tecnologias na educação causa estranheza para qualquer pessoa nesse contexto de comunicação e interação no ensino-aprendizagem. Ainda que as pesquisas não revelem experiências nesse aspecto, é desejável que se construam novos modos mais atraentes de ensinar e que o processo de aprendizagem seja significativo para os educandos jovens e adultos, inseridos na rede.

2.5 Percurso metodológico

Os caminhos metodológicos deram-se por meio de observação participante e pelas técnicas de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Optou-se, também, pela utilização de questionários e entrevistas. A abordagem empregada é de cunho qualitativo, e isso se deve ao fato de que o que está em pauta é a figura humana. Trata-se de um estudo que possui uma análise de suas relações, do comportamento frente às mudanças sociais, econômicas, políticas, e, mais precisamente nesta pesquisa, das alterações tecnológicas e seus impactos na vida dos indivíduos. Considera-se, também, que os sujeitos educandos dos CESECs apropriam-se das possibilidades de inserção no mundo digital em seus cotidianos escolares. A pesquisa apresenta o contexto em que tais sujeitos estão inseridos, em busca de uma perspectiva dialógica, como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 51): “o processo de investigação qualitativa [deve refletir] uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”

Ainda nessa abordagem reflexiva, onde o investigador propõe a si mesmo uma análise profunda da sua prática e das influências da apropriação do CBC na elaboração dos planos de ensino, caracteriza-se a pesquisa-ação. De acordo com Engel:

[...] a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas de sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores (ENGEL, 2000, p.183).

Para a concretização do percurso metodológico, utilizou-se dos referidos procedimentos e efetuou-se o levantamento de dados. O que se refere às condições físicas dos laboratórios de informática, ao número de matrículas e ao perfil histórico e identitário dos 103 (cento e três)

CESECs configuram um momento quantitativo da pesquisa. Essas informações foram recolhidas a partir de questionários enviados aos diretores dos Centros já que os dados quantitativos e históricos escolares disponíveis eram insuficientes. Assim, ao longo do processo de construção do objeto desta pesquisa, ou seja, os CESECs, foi necessário reunir informações e formatar os dados. Também foi necessário entrevistar atores mais antigos na construção da história do CESEC e coordenadores dos departamentos de EJA da Secretaria de Educação do Estado de Minas, bem como solicitar consulta ao SIMADE e ao Educasenso.

Os procedimentos metodológicos para abordar as especificidades da educação tecnológica e a sua adaptação ao currículo dos CESECs deram-se através de questionário aos gestores, docentes e discentes, entrevistas semiestruturadas e depoimentos, no ambiente virtual ou em locais definidos pelos entrevistados. Fizeram parte das entrevistas: jovens, adultos e idosos, com idade mínima de 18 anos, egressos e cursistas da unidade metropolitana - CESEC Conjunto Habitacional Caieiras, em Vespasiano, Minas Gerais, sendo os educandos, educadores e gestores da unidade. Naquele momento foi importante, como premissa da investigação, identificar a funcionalidade e uso do site eletrônico do CESEC Caieiras.

A produção dos dados foi desenvolvida através de encontros presenciais e virtuais. Os achados da pesquisa foram disponibilizados através de um Memorial e de um Tutorial, produtos da mesma. As ações metodológicas estão dispostas e descritas abaixo, compreendendo a temporalidade e as categorias de análise. As ações previstas para o segundo semestre de 2016 aconteceram após a aprovação pelo COEP. Foi considerado, como primordial, o trato ético da pesquisa com respeito aos sujeitos envolvidos, firmados através dos termos de compromisso.

2.5.1 Dificuldades, riscos e rigor ético

A maior dificuldade nesta pesquisa está no seu trabalho de campo, ou seja, na parte empírica. Isso porque conta-se com a provável participação de sujeitos vulneráveis, com menos de 18 anos de idade e profissionais contratados, em situação de instabilidade no emprego. A espontaneidade nem sempre é atingida, e se faz necessário compreender que os envolvidos têm direito de abandonarem a pesquisa e omitirem informações, já porque sabem que a mesma poderá envolver riscos, possíveis desconfortos ou constrangimentos em função do teor das declarações durante a participação nas entrevistas coletivas ou ao responderem os questionários, por exemplo. Algumas medidas foram necessárias para minimizar os riscos,

como o acompanhamento durante o uso do laboratório de informática e o cuidado em resguardar os momentos individuais de fala, bem como as informações declaradas, resguardando a imagem e a identidade. Os dados produzidos durante a pesquisa foram mantidos em sigilo pela pesquisadora, assegurando ao (à) participante ou voluntário (a) a privacidade quanto às informações confidenciais envolvidas.

Durante a realização da pesquisa, foram colhidas as assinaturas dos participantes do estudo e da pesquisadora. Também constam em todas as páginas do TCLE as rubricas do (a) pesquisador (a) e do (a) participante da pesquisa. Caso o (a) participante da pesquisa desejar, é possível pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados finais desta pesquisa.

2.5.2 Benefícios e resultados

Com este estudo, acredita-se que o (a) participante da pesquisa apresenta relevante contribuição para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e, em razão disso, espera-se alguns benefícios tais como: contribuições sobre os usos das tecnologias digitais pelos educandos da EJA – CESEC e a possibilidade de reflexão sobre a inclusão digital. Ao final deste estudo, optou-se por divulgar os resultados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, produziu-se um Memorial, narrando a história de construção do *site* do Cesec Caieiras, bem como um Tutorial apresentando a possibilidade de criação de *sites* adaptando o uso das tecnologias digitais ao currículo dos demais CESECs. Ressalta-se que tal documento tornar-se-á público para a rede estadual de educação e, principalmente, para os sujeitos participantes da pesquisa.

2.5.3 Plano de desenvolvimento de análise dos dados

Quadro 1

Plano de desenvolvimento				
Ações	Descrição	Cronograma	Cumprimento das ações	
			SIM	NÃO
1. Revisar a literatura e o projeto de pesquisa.	Reflexões sobre o projeto à luz da revisão bibliográfica.	Período de 6 (seis) meses: março a setembro de 2015.	X	
2. Analisar o Regimento Escolar dos CESECs, Resoluções, a LDB 9394/96 e o Projeto Político Pedagógico, disponibilizados no ambiente virtual.	Análise do Regimento Escolar, porque estão pré-definidos neles o perfil e as atribuições do professor/orientador, a organização curricular, a didática escolar e os métodos avaliativos.	Período de 6 (seis) meses: março a setembro de 2015.	X	
3. Enviar o projeto ao COEP.	Envio do projeto e termos, questionários e proposta de entrevista ao COEP e aguardo de aprovação.	Novembro de 2015.	X	
4. Enviar carta de aceite, termos de Consentimento aos coordenadores, gestores, docentes e discentes das unidades CESEC do estado de Minas Gerais.	Envio de Termo de Consentimento (Apêndice 6) para docentes e discentes das unidades dos CESECs do Estado de Minas Gerais, acompanhados de uma carta de apresentação (Apêndice 1) e carta de aceite para os gestores das instituições que os encaminharão aos docentes e discentes.	Agosto de 2016.	X	
5. Realizar entrevista com a atual gestão do CESEC Caieiras.	Entrevista visando entender como e quando se deu o uso da tecnologia e da internet como ferramentas de aprendizagem e comunicação.	Período: junho de 2016.	X	
6. Realizar <i>web-quest</i> com demais CESECs de Minas Gerais via <i>e-mail</i> e <i>Facebook</i> .	Aplicação de questionário (Apêndice 10) que será enviado, por <i>e-mail</i> e/ou <i>Facebook</i> , para as instituições.	Julho e agosto de 2016.	X	
7. Visitar a unidade CESEC de	Conhecer e analisar os documentos pedagógicos e	Período: agosto e setembro de 2016.	X	

Vespasiano e realizar entrevistas.	de gestão da unidade, o contexto histórico e social em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa e promover a investigação empírica através de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 11).			
8. Analisar dados quantitativos e qualitativos dos achados da pesquisa.	Análise dos dados dos questionários e das entrevistas.	Período de 1 (um) ano: de outubro de 2015 a outubro de 2016.	X	
9. Construir um Memorial com a história do site e um Tutorial apresentando a possibilidade de construção do conhecimento por meio da inserção digital dos educandos.	Elaborar um Memorial e um Tutorial com a contribuição da unidade CESEC de Caieiras.	Período de 2 (dois) meses: novembro a dezembro de 2016.	X	
10. Defesa da Dissertação e divulgação do Guia de Possibilidades.	Apresentação dos achados da pesquisa à banca de avaliação.	Fevereiro de 2017.	X	

Fonte: Elaborado pela autora

3 O VOO DOS PÁSSAROS: TRAJETÓRIAS MÚLTIPLAS

Se assim for ou se for assim
Sem o espelho da linguagem
Alçamos voos incertos
No complexo de nossas redes

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao
mundo e aos homens.
Paulo Freire

Neste capítulo pretende-se desenhar de forma sistemática as coletas do campo e, a partir das possíveis reflexões, construir novos conhecimentos que configurem os sentidos e significados atribuídos às tecnologias pelos educandos e educadores do CESEC. Freire chama a atenção para o diálogo como manifestação de amor e, nesse sentido, buscou-se construir no campo da pesquisa uma relação de parceria, em que os instrumentos de escuta fizeram-se oportunos. Assim, com este capítulo, é possível conhecer os métodos que caracterizam as ofertas de EJA dos CESECs, bem como o detalhamento do perfil dos sujeitos que atuam nesses espaços escolares.

A entrada no campo foi como penetrar em uma gaiola já que, além dos equipamentos de segurança, há muitos eventos que contribuem para esse entendimento: a busca pela certificação aligeirada justificada pela necessidade de inserção no trabalho, o lugar privilegiado ocupado pela prova e a divisão dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio em módulos de aprendizagem. No entanto, foi possível desconstruir os mitos que impregnam as práticas metodológicas do CESEC. O interesse pelo universo dos pássaros contribuiu para a escolha dos codinomes dos sujeitos participantes da pesquisa: os mesmos foram identificados por nomes de aves brasileiras em extinção. Desta forma pretendo compor o caráter poético presente no corpo do texto.

A vivência no campo deu-se em dois momentos: o primeiro, de caráter generalista, investigando a ancoragem curricular dos CESECs e o segundo, mais específico. Desta maneira seguiram-se as seguintes etapas:

- a) análise do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) - EJA e dos formatos dos livros didáticos atuais;
- b) um pré-teste para solidificar o questionário a ser aplicado aos estudantes;

- c) questionário geral via *web*;
- d) entrevistas semiestruturadas;
- e) observação.

Assim, neste capítulo, pretendeu-se perceber os sujeitos, e em que medida suas relações com o ensino do CESEC, o currículo e a tecnologia vêm construindo sentidos e significados. Portanto, desenvolveram-se as seguintes enunciações:

- > Pressupostos de análise dos conhecimentos produzidos no campo;
- > PNLD: EJA e tecnologia;
- > pré-teste e primeiras hipóteses do campo;
- > o campo da pesquisa - CESEC Caieiras;
- > as experiências no campo;
- > os sujeitos e relação com a proposta curricular;
- > o CESEC Caieiras e sua trajetória na tecnologia;
- > o Ambiente Virtual de Aprendizagem do CESEC Caieiras;
- > Análise de entrevistas e questionários

3.1 Pressupostos de análise dos conhecimentos produzidos no campo

A análise dos conhecimentos produzidos no campo seguiu por duas instâncias: sentido e significado, em observação ao objetivo geral desse estudo. Considerando as várias faces do discurso e a expansão no campo semiótico de seus significados, Vygotski elabora os conceitos de sentido e significado da seguinte maneira:

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todos os contextos (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276).

A partir dessa primeira contribuição, as categorias de sentido e significado se completam, considerando a subjetividade dos participantes da pesquisa. A categoria de sentido abrange os

aspectos pessoais na relação dos sujeitos com o mundo e a de significado abrange um sentido instituído pela coletividade, portanto estável.

As categorias criadas para analisar as entrevistas desenvolveram-se a partir dos estudos já contemplados sobre os sujeitos, a Educação de Jovens e Adultos e a tecnologia na sociedade em rede. Portanto, os estudos centrados em Touraine, Freire e Castells foram significativos para abordar os sentidos e significados atribuídos pelos educandos e educadores do CESEC Caieiras. A vivência no campo apontou duas categorias: o sentido, de caráter pessoal, é proveniente das experiências particulares dos sujeitos, e os significados dizem respeito às representações sociais sob as quais os sujeitos interagem, interpelam e produzem cultura por meio dos seus dizeres. Assim Da Silva, contribuiu para a pesquisa ao explicar, em seu estudo sobre a juventude pobre na EJA que:

Para compreender **o significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas que seus professores denominam como “inovadoras”**, faz-se necessário considerar que ser estudante não é uma condição natural e espontânea para o jovem pobre que frequenta a escola. Ser estudante é uma das características desse sujeito (DA SILVA, 2007, p. 162) (Grifo da autora).

Houve, desde os primórdios do desenvolvimento deste estudo, a preocupação em perceber os sujeitos, suas características, interesses e concepções sobre a escola inserida no contexto tecnológico. Nesse sentido, buscou-se investigar os sentidos e significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos, na perspectiva de construção de saberes da sociedade tecnológica, considerando as suas demandas curriculares. O quadro a seguir apresenta as contribuições dos autores para análise dos textos produzidos no campo.

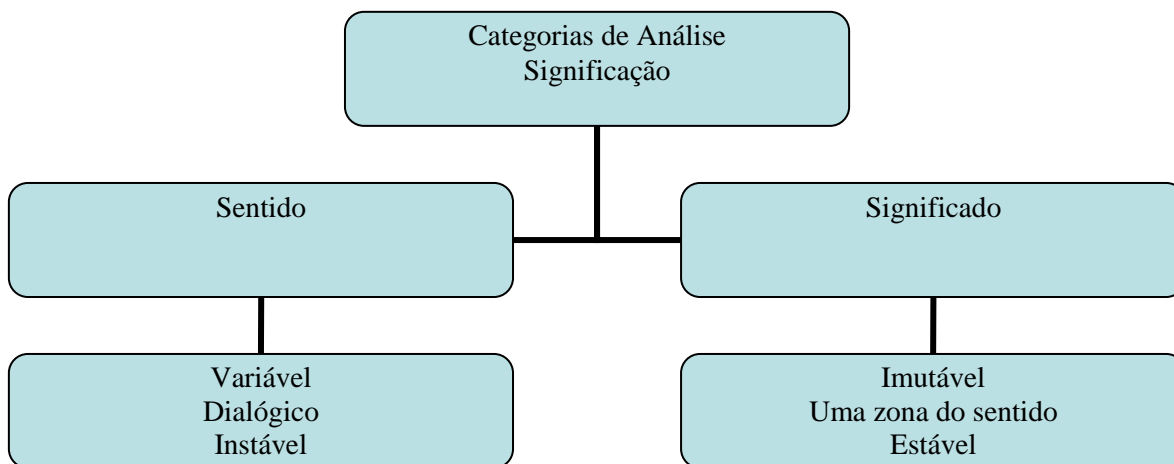
Figura 3

Figura 3 – Categorias de Análise - Significação
 Fonte: Elaborado pela autora

Considerando a síntese apresentada nesse sistema, é possível perceber a diferença entre sentido e significado e que ambos se completam na busca por compreender, dialogar e significar os Centros Estaduais de Educação Continuada pertencentes à EJA.

3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): EJA e tecnologia

O PNLD - EJA constitui um ganho nesse campo de luta por direitos. Não se discutia, na elaboração de propostas curriculares, as necessidades e características dos sujeitos estudantes, jovens e adultos. A criação do Programa é regulamentada pela Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo - FNDE/CD, atualmente alterada pela Resolução nº 22 de 7 de junho de 2013, do FNDE/CD.³⁸ Primeiramente foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007, com o atendimento à alfabetização em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e ampliado, em 2009, para as redes públicas de ensino. No mesmo ano, o PNLD EJA é regulamentado abrangendo o PNLA, através da resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009. Já em 2011 e 2012, o FNDE destinou livros didáticos ao Ensino Médio, mas só em 2013 foi regulamentado o PNLD - EJA:

[...] incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos

³⁸ Resolução/CD/FNDE nº 22 de 7 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 30 maio 2016.

anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizados do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino (BRASIL, 2016, s/p).

De acordo com o *site* do FNDE, no *link* histórico, o PNLD-EJA foi criado considerando aspectos da educação como direito, diversidades sociais, cumprimento da LDB e adequação do livro didático ao público da EJA. Nessa perspectiva encontra-se no Guia do Livro Didático, sobre as coleções e obras, a recomendação do PNLD-EJA:

[...] garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade. Em primeiro lugar, existem diferentes formas de se estruturar a oferta da EJA no país em termos de organização do ensino, assim como distintas formas de arranjo das propostas curriculares, que obedecem, no entanto, a uma composição mínima de componentes curriculares. Além disso, precisamos levar em conta a diversidade do público, considerando as etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2014, p. 15-16).

O PNLD também inclui avanços tecnológicos, que dizem respeito ao uso de ferramentas, jogos educativos, simuladores e infográficos, serviço virtual, disponibilização de obras digitais, material multimídia, como DVD, a fim de tornar as aulas mais modernas e interessantes:

Uma das novidades do Edital do PNLD EJA 2014 é que ele permitiu às editoras a inclusão, no conjunto de volumes do Manual do Educador, de um DVD ROM voltado ao docente, contendo textos, vídeos, imagens, entrevistas, músicas, mapas, jogos educativos, simuladores e outros conteúdos que visem incentivar o aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2014, p. 26).

Nesse sentido, garantir que a tecnologia esteja presente nos livros didáticos da EJA já faz parte das recomendações do PNLD, mas será que esta ação configura-se como suficiente frente às insurgências tecnológicas? O papel da educação é articular a oferta com a leitura crítica da tecnologia, sem tornar-se refém da primeira, a ponto de esperar que a mesma resolva os problemas.

3.2.1 O livro didático dos CESECs e a tecnologia

O livro didático é uma tecnologia, e no caso da Educação de Jovens e Adultos, é quase a única disponível. Muitas unidades optam por não utilizar o livro e recorrem a outras ferramentas pedagógicas ou elaboram apostilas para contribuir com a formação do educando. Nos resultados do PNLD-EJA 2014, a única coleção adotada para o Ensino Médio, aprovada

pelo Ministério da Educação (MEC) é *Viver, Aprender*.³⁹ A sua organização dá-se em três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas contribuindo, assim, para a cultura da interdisciplinaridade. Elas contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e Línguas Estrangeiras modernas (Inglês e Espanhol). De acordo com a nota sobre interdisciplinaridade, na introdução deste estudo, nota-se que essa postura de arranjo dos conteúdos encontra-se pouco delineada para se desenvolver nas unidades do CESEC. Há pouca relação com a metodologia e, portanto, requer dos docentes uma mobilização para adaptar os conteúdos em projetos intercambiáveis.

Cada volume da coleção possui um CD-ROM de apoio pedagógico, com sugestões de práticas pedagógicas e um serviço digital amplo, pressupondo que a escola possua laboratório de informática. Cada um pesa em torno de 1,5kg, ou seja, quando todos estão juntos, totalizam quase cinco quilos para carregar. De acordo com a metodologia do CESEC, o estudante faz duas disciplinas por vez e, normalmente, elas não estão na mesma área do conhecimento. As unidades não se encontram preparadas para administrar a permanência desses livros na escola. Se a grande maioria dos estudantes da EJA desloca-se muito cedo de suas residências para o trabalho, isso significaria mais um estímulo para a evasão, dado o transtorno diário de carregar, junto com outras demandas familiares, o peso do livro.

A coleção traz na sua composição muitas atividades sobre a tecnologia, uso do computador, análise de dados da matemática informacional e outras proposições bem atuais. E, ao final das unidades, sugere outras fontes para ampliar os estudos, como livros, filmes, peças e *sites*. Observa-se, nos exemplares dos professores, que não há uma provocação para que se apropriem das ferramentas tecnológicas, visto que o uso delas nem sempre ocorreu com tranquilidade. As atividades são para o educando e para grupos e pouco se propõe para articulação extraclasse já que as mesmas pressupõem que o laboratório de informática esteja sempre em boas condições de uso e uma equipe engajada que compreenda minimamente as ferramentas tecnológicas e que possua uma rede de acesso à internet que suporte a demanda diária.

Na coleção, há uma preocupação com o conhecimento do universo das tecnologias que circundam o dia a dia da sociedade. O uso de instrumentos digitais e dos textos que circulam

³⁹ A Coleção *Viver, Aprender* foi elaborada pela Ação Educativa conforme as normas do PNLD-EJA para o período de 2014-2016.

no veio virtual é uma demanda urgente para o ensino-aprendizagem. Já é sabido que, no contato com o suporte, é que se pode obter um maior número de eventos conceituais do universo digital, não apenas com as imagens das interfaces. No entanto, as propostas de atividades e texto têm pouca articulação com o mundo do trabalho e evidenciam ausência de uma abordagem crítica das mídias e do seu poder manipulador.

3.3 Pré-teste e primeiras hipóteses do campo

A pesquisa de opinião aconteceu durante duas semanas, no mês de março de 2016, tendo sido arguidas 80 (oitenta) pessoas, dentre elas jovens e adultas, nos dias de palestra⁴⁰ em uma das unidades do CESEC do Estado. Tentou-se, a partir de dados sociais, traçar o perfil dos entrevistados em três (três) perguntas pertinentes ao tema, para apresentar um panorama da tecnologia presente no cotidiano dessas pessoas. O público consultado foi caracterizado conforme os gráficos abaixo.

Gráfico 1

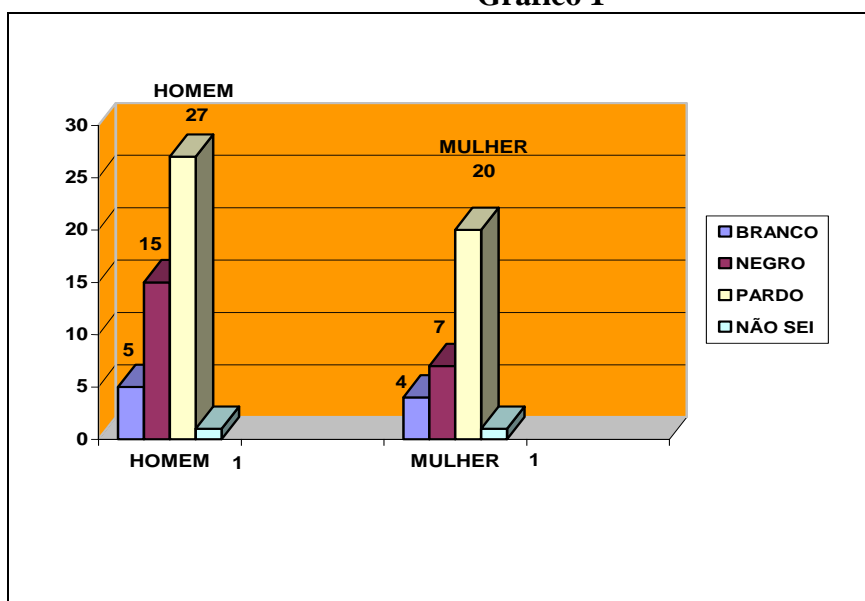


GRÁFICO 1 Classificação por gênero e etnia, a partir da autoidentificação dos entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Este primeiro gráfico demonstra, quantitativamente, o modo como se identificaram os entrevistados, no que diz respeito à sua etnia. Cada cor no gráfico, de escolha aleatória, expressa, em números, separados por gênero, a quantidade de brancos, negros e pardos que participaram da entrevista. Na mesma (Apêndice 7), havia opções para discriminar o gênero:

⁴⁰ A palestra é uma proposta de algumas unidades com o objetivo de esclarecer sobre o funcionamento do curso e no uso do material didático.

homem, mulher e traço em branco. Quanto ao item cor/raça, observou-se os critérios de análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branco, negro, pardo, indígena e não sei. A opção indígena não foi identificada.

O primeiro aspecto observado no Gráfico 1 é a diferença na quantidade de homens (32 (trinta e dois participantes) e mulheres, confirmando os estudos anteriores sobre o acesso à educação ser mais difícil para as mulheres. A pesquisa de opinião caracterizou-se como um pré-teste e é possível antecipar algumas análises:

- a) A EJA dos CESECs possui cor - a maioria de origem negra, retrato da desigualdade no país;
- b) tem faixa etária - 21(vinte e um) a 30 (trinta) anos;
- c) possui sexo - em grande parte homem, marca de uma sociedade que desprivilegia a participação da mulher nos espaços de formação.

Além da necessidade de assumir múltiplas tarefas, a mulher participa da renda familiar, pois “o trabalho feminino tem sido uma imposição decorrente das necessidades que se interpõem às precárias condições econômicas de vida de suas famílias” (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 172). E os autores completam:

[...] embora a infância pobre atinja, igualmente, meninos e meninas, para as mulheres a divisão sexual de tarefas domésticas significou acúmulo de desvantagens sociais. Parece-nos bastante razoável apontar que, para elas, mulher e pobreza são categorias que configuram situações de subordinação de gênero e de classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 172).

Sobre esse aspecto reiteram-se dúvidas como será que as mulheres não têm interesse em adquirir o diploma? Certamente, há outros motivos a serem pesquisados que justifiquem a minoria nas unidades, além do fato significativo da desigualdade social.

Ainda na perspectiva da identificação, observou-se que 56 (cinquenta e seis) dos 80 (oitenta) entrevistados gastam mais de 30 (trinta) minutos para chegar à escola, recebem menos de 1(um) salário mínimo por mês e utilizam o transporte público. Também possuem idades conforme Gráfico 2:

Gráfico 2

Idades das pessoas entrevistadas

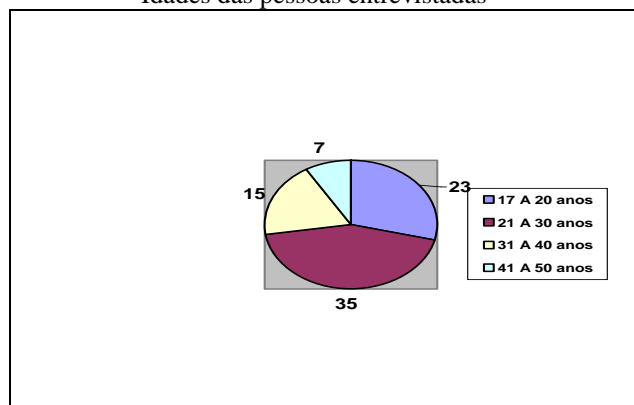


GRÁFICO 2- Idades dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira pergunta feita aos entrevistados é como eles veem o uso das TDICs nas escolas e as alternativas eram: a) pouco utilizadas; b) é um novo recurso de ensino; c) desnecessário para o CESEC e, finalmente, d) necessário à aprendizagem. Dos oitenta entrevistados, 43 (quarenta e três) consideram que o uso das tecnologias é necessário à aprendizagem na escola.

Na segunda pergunta objetivou-se dimensionar o tempo, o local e o interesse dos sujeitos educandos durante a utilização da internet:

-a) tempo de uso: 32 (trinta e duas) pessoas utilizam a internet o dia todo, outras 17 (dezessete) pessoas não sabem dizer o tempo gasto e o restante utiliza menos de 1(uma) hora por dia;

-b) local de uso: todas as pessoas entrevistadas possuem internet em suas residências e as mesmas também a utilizam no local de trabalho e em lugares públicos com rede *wifi*. Apenas 3 (três) entrevistados citaram a escola como alternativa;

-c) interesse do uso: 53 (cinquenta e três) dos entrevistados utilizam a internet para checar *e-mails* e acessar as redes sociais. E 32 (trinta e dois) dos entrevistados usam para pesquisas escolares, atualização e meio de estudo para exames e concursos. Jogos e relacionamentos sérios receberam 12 (doze) marcações;

A última pergunta diz respeito ao que o sujeito educando espera de uma escola da EJA. Na lista de possibilidades de respostas, três delas receberam apenas duas marcações: amizades, distração e usar a internet. A apropriação de conhecimentos matemáticos, culturais e

comunicativos recebeu 24 (vinte e quatro) das marcações. A aquisição do diploma e a apropriação de habilidades para o trabalho receberam 56 (cinquenta e seis) das marcações.

Os entrevistados expressaram a urgência do diploma, e pode-se observar que essa resposta vem atrelada a outra, que diz respeito ao universo do trabalho, aspecto que merece atenção dos pesquisadores. Em que medida a relação escola - trabalho - tecnologia interfere nas escolhas desses jovens e adultos no momento em que retornam seus estudos?

De acordo com os dados expostos acima pode-se perceber, ainda, que todos os entrevistados, apesar dos baixos salários, possuem internet doméstica e quase a metade fica conectada o dia todo. O acesso virtual à informação perpassa o universo escolar mas os entrevistados não esperam encontrar rede disponível em tal espaço.

3.4 O campo da pesquisa - CESEC Caieiras

3.4.1 Localização

O percurso da pesquisa no campo foi possibilitado por 7 (sete) visitas à unidade CESEC Conjunto Habitacional Caieiras, situado na cidade de Vespasiano - Minas Gerais, no bairro Caieiras, Rua Maria Saliba Nassif, nº 80. Encontra-se próximo ao Centro Poliesportivo da cidade, muito utilizado por pequenos times de futebol ou grupos de amigos. Do lado de fora da escola observa-se, ainda, que principalmente sua rua lateral e o entorno do bairro são utilizados como espaço privilegiado das autoescolas.

Figura 4



Figura 4 – Mapa de Vespasiano e Municípios Vizinhos

Fonte: *Google* (Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Vespasiano>)

Vespasiano é uma cidade com 104.612 habitantes e, de acordo com o *site*⁴¹ da prefeitura, faz divisa com os municípios de Lagoas Santa, Santa Luzia e Belo Horizonte:

O Município de Vespasiano pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte e tem a história de seu desenvolvimento fortemente ligada ao crescimento da capital. Existem duas vertentes para justificar o surgimento do arraial que, mais tarde, daria origem ao Município de Vespasiano.

A primeira delas fundamenta-se numa pesquisa realizada em 1994, pelo Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, através de seus representantes professor Celso Falabella e Dr. Wilson Veado. Pela pesquisa, constata-se a presença dos primeiros habitantes no lugarejo, por volta de 1738, quando se instalou aqui a 1ª Cia de Ordenança de Minas Gerais e, por volta de 1745, a chegada dos primeiros mineradores em busca de riquezas, fazendo surgir, desta maneira, o primeiro núcleo habitacional da região.⁴²

Verificou-se, nesta investigação, que a fábrica de cimentos Itaú contribuiu para o crescimento da cidade, e se localizava na região que hoje se chama Caieiras, bairro onde fica a escola CESEC, nome originário dos produtos fornecidos pela referida fábrica. Em Vespasiano há dois CESECs. O mais novo está localizado no bairro Vila Esportiva e até o final da década de 1990 era um posto anexo ao CESEC Caieiras.

De acordo com relatos dos moradores da região, o bairro Caieiras é um local tranquilo. No entanto, no final de semana, sábado e domingo, próximo à escola, ele recebe uma grande quantidade de carros, barracas e pessoas para o consumo de álcool e drogas ilícitas. Esse fato inviabiliza o desenvolvimento de atividades extracurriculares pela escola.

3.4.2 Condições físicas

A unidade possui 17 salas, sendo 14 para uso das disciplinas e uma para aplicar os exames da Banca Permanente. Possui também salas para secretaria geral, secretaria da Banca, equipe pedagógica, direção, sala de espera e banheiros masculino e feminino. As salas ocupadas pelos professores são bem arejadas e amplas, podendo receber 30 educandos. Todas são munidas de 30 mesas, aproximadamente, com cadeiras adequadas ao público adulto, quadro branco, mesa ampla para o professor, internet com rede lógica, armários com livros e recursos de consumo diário. As janelas são largas e possuem cortinas.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.vespasiano.mg.gov.br/perfil/historia/>>. Acesso em: 04 out. 2016.

⁴² VESPASIANO/MG, Disponível em: <http://www.vespasiano.mg.gov.br/perfil/historia/> Acesso em: 14/05/2016)

O laboratório de informática possui 20 (vinte) computadores completos, sendo que 19 (dezenove) estão em pleno funcionamento, mas não possuem caixas de som. Estão dispostos de forma que todos os usuários fiquem de costas para o centro da sala, conforme a Figura 5. Possuem acesso à internet e o programa institucional é o Linux.

Figura 5



Figura 5 - Panorâmica do laboratório de informática
Fonte: Arquivo da autora

Também verificou-se que o espaço do refeitório é amplo e aberto. Possui bebedouro, duas mesas largas com excelente comprimento e apenas suas cadeiras encontram-se permanentemente empilhadas. Durante os intervalos, os educandos acomodam-se nos cantos, encostados nas paredes ou sentados nas escadas, para tomarem as suas refeições. Segundo a escola, o uso de cadeiras é desnecessário em função do pouco tempo para o intervalo, ou seja, apenas 15(quinze) minutos.

3.5 O perfil dos educandos, educadores e especialistas do Cesec Caieiras e a relação com a internet

3.5.1 Educandos

O Cesec Conjunto Habitacional Caieiras atende, de acordo com o livro de matrícula, em 29 de setembro de 2016, 457 educandos no Ensino Fundamental e 560 no Ensino Médio (Anexo 4). Este número aumenta, a cada dia, uma vez que o educando pode efetuar sua matrícula para o Ensino Semipresencial de fevereiro a dezembro, e para a Banca Permanente durante todo o ano. A escola atende estudantes e candidatos,⁴³ principalmente, dos bairros Caieiras e Célia, dos municípios de Pedro Leopoldo, São José da Lapa, Lagoa Santa, Jaboticatubas, Confins e São José de Almeida.

⁴³ Estudante e Candidato é a distinção da escola para os educandos que utilizam a oferta do curso semipresencial e a oferta da Banca Permanente, respectivamente.

De acordo com a secretaria da escola, os educandos matriculam-se, e imediatamente, requerem a Declaração de Matrícula para apresentarem ao setor de Recursos Humanos das empresas ou às escolinhas de futebol da cidade. A grande maioria, quando desempregada, apressa suas disciplinas pendentes, ocupando-se dos turnos da tarde e noite, ofertados na escola. Atualmente, o CESEC tem recebido educandos com reprovação no final do ensino de outras redes ou modalidades, sendo a disciplina de matemática é que a mais recebe matrículas (Anexo 4) durante o ano.

A renovação da matrícula é realizada anualmente, e cada estudante do curso semipresencial recebe uma carteirinha, que também é renovada, pois segundo a secretaria, ela pode ser apresentada para eventuais entradas em atividades culturais. Assim que o aluno efetua sua matrícula recebe, junto aos informes sobre a carteira, o endereço eletrônico do CESEC - www.ceseccaieiras.com.br - e um encaminhamento, por escrito, para apresentar ao(s) professor (es) da(s) disciplina(s) na(s) qual (is) se matriculou.

Foi possível trazer para participar da pesquisa 12 (doze) educandos, cujos perfis são descritos no quadro 2:

Quadro 2

Educandos e Educandas	Ensino	Residência	Interesse pelo site	Uso da internet
Educanda Codorna	Médio	Vespasiano	As videoaulas.	Diz ter facilidade em aprender com vídeos explicativos.
Educanda Sabiá	Médio	São José de Almeida	Diz que as aulas são esclarecedoras.	Está disponível em sua residência.
Educando Falcão	Médio	Vespasiano	Achou o <i>site</i> interessante.	Diz que a internet torna as coisas mais fáceis.
Educando Melro	Fundamental	Vespasiano	Nunca acessou.	Diz ter muitos conteúdos.
Educando Tiú	Fundamental	Vespasiano	Não se manifestou.	Possui e-mail. O trabalho exige o uso da internet.
Educanda Patativa	Médio	Vespasiano	A possibilidade de abrir outras plataformas.	Usa a internet com a ajuda de uma sobrinha.
Educanda Gralha	Médio	Vespasiano	Tira dúvidas dos conteúdos.	Usa para esclarecer dúvidas.
Educando Tico-tico	Médio	Vespasiano	O resultado da Banca.	Tem acesso diário. Possui outros recursos tecnológicos.
Educando Graúna	Fundamental	Vespasiano	Não tem as matérias da Banca. Perdeu o interesse.	Acesso diário.
Educando Canário	Fundamental	Vespasiano	Acompanhar videoaula, olhar resultado da Banca. Pela primeira vez entrou por acaso e ao encontrar informações importantes	Utiliza internet. Fez inscrição de provas para o telecurso 2000.

			continuou a navegar.	
Educando Pica-pau	Fundamental	Vespasiano	As informações básicas a respeito das disciplinas	Usa a internet diariamente.
Educando Gavião	Fundamental	Vespasiano	Nenhum	Não tem acesso a internet. Diz ser sua opção de vida.

QUADRO 2: Perfil dos Educandos Participantes da Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Os educandos participantes da pesquisa, em sua maioria, acessam a internet, afinal a tecnologia “está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas.” (KENSKI, 2012, p. 18). Observa-se que a conexão é diária, com objetivos distintos, sendo que três dos educandos manifestaram interesse pelas videoaulas.

3.5.2 Educadores

No primeiro capítulo deste estudo, a descrição dos sujeitos educadores da EJA contribuiu fortemente para compreender os sujeitos participantes. Assim como está lá, torna-se relevante dizer novamente - ser professor é estar em constante reflexão da sua prática e dela constituir suas experiências como permanente espaço de aprendizado. A profissão docente é pouco valorizada nos tempos atuais e o atributo de detentor do conhecimento ainda é socialmente reproduzido. Nos CESECs isso não é diferente pois a construção do conhecimento é entendida como coletiva, com ação permanente do professor.

Durante o estudo, observou-se uma necessidade do registro diário nos livros, com frequência do educando e aproveitamento dos estudos, e pouco tempo para reflexões sobre a prática e revisão de materiais didáticos. Há uma uniformização da prática docente: o educando entra na sala, recebe uma autorização para pegar a primeira apostila, volta, estuda os conteúdos apenas lendo, faz atividades propostas no módulo e esclarece dúvidas com o professor, caso haja necessidade. Ao cumprir 3 horas e 12 minutos em sala, recebe uma avaliação com 20 questões, e se obtiver 50% de acertos, ele passa para o módulo seguinte. O procedimento repete-se em cada disciplina, sem alterações significativas. Os professores cumprem, diariamente, uma carga horária de 4 horas e 15 minutos, sendo 15 minutos de intervalo, 3 horas e 12 minutos com educandos em sala e 48 minutos finais para registros nos diários.

Os educadores dos CESECs recebem outra denominação - orientadores de aprendizagem - e participaram da pesquisa com interesse e compromisso, sendo 15 no total, cujos perfis são descritos no Quadro 3.

Quadro 3

Educadores e Educadoras	Formação	Atuação	Residência	Uso da tecnologia em sala de aula
Educadora Beija-flor	Licenciatura em Química.	Tarde e noite.	Vespasiano	Só acessa a internet quando solicitada.
Educador Albatroz	Licenciatura em História.	Noite	Vespasiano/B. Caieiras	Não utiliza em sala de aula.
Educadora Águia	Licenciatura em Geografia.	Tarde	Belo Horizonte	Utiliza a internet. Diz que a rede é para os docentes.
Educador Bem-te-vi	Licenciatura em Filosofia.	Tarde	Vespasiano	Quando tinha o computador em sala usava.
Educador Cotovia	Licenciatura em Matemática, Física e Desenho Geométrico.	Noite	Vespasiano	Utiliza o computador para mostrar o <i>site</i> e quando possível abre uma videoaula.
Educadora Gaivota	Licenciatura em Língua Portuguesa. Possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Gestão Integrada.	Tarde	São José da Lapa	Não utiliza porque não tem computador em sala.
Educadora Cegonha	Licenciatura em Língua Portuguesa	Tarde - Banca e Noite – semipresencial	Angicos – Vespasiano	Utiliza o <i>site</i> para postar resultados da Banca.
Educador Rouxinol	Licenciatura em Matemática e Física.	Tarde – Física	Vespasiano	Utiliza a internet - tem computador em sala e ainda sugere a pesquisa autônoma dos educandos.
Educadora Andorinha	Licenciatura em Inglês.	Tarde e noite	Vespasiano	Não utiliza tecnologia em sala.
Educadora Garça	Licenciatura em Biologia.	Noite	Divisa entre Lagoa Santa e Vespasiano	Não utiliza tecnologia em sala de aula.
Educador Pintassilgo	Ciências Biológicas e pós em Metodologia do Ensino de Biologia	Tarde	Contagem	Utiliza videoaulas da sua própria sala virtual.
Educador Arara	Licenciatura em Inglês e pós-graduação em Leitura e Literatura	Noite	Pedro Leopoldo	Utiliza o <i>site</i> para postar resultados da Banca.
Educadora Colibri	Pedagogia e pós em Ciências Sociais	Noite Sociologia	Vespasiano	Não utiliza tecnologias em sala. Orienta sobre o <i>site</i> .
Educador Flamingo	Artes	Tarde e noite	Vespasiano	Indica o <i>site</i> . Não usa tecnologias.
Educador Curió	Licenciatura em Geografia	Tarde e noite Atualmente na Direção.	Vespasiano	Idealizador do <i>site</i> .

QUADRO 3: Perfil dos Educadores Participantes da Pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa

3.5.3 Especialistas

Especialista é a denominação da Secretaria de Estado da Educação para os profissionais pedagogos responsáveis pela coordenação pedagógica escolar. A equipe pedagógica do CESEC Caieiras atua em reuniões pedagógicas com o corpo docente, reproduzindo apostilas dos módulos de aprendizagem, desenvolvendo projetos, atendendo demandas dos educandos e dos educadores e resolvendo questões. Quando se faz necessário, atua na resolução de questões administrativas.

Quadro 4

Especialistas	Formação	Atuação	Residência	Uso da tecnologia na supervisão
Educadora Cisne	Pedagogia e Tutoria à distância no Ensino Universitário, pós-graduação em Implementação e Gestão da EAD.	Tarde	Lagoa Santa	A sala da supervisão contém um computador que é utilizado para digitar projetos, documentos e formulários, além do acesso a pesquisas na internet. Uma máquina de xérox também compõe o ambiente, usada para produção corrente de apostilas.
Educadora Coruja	Pedagogia	Noite	Vespasiano	

QUADRO 4- Perfil das Especialistas Participantes da Pesquisa

Fonte: Dados de pesquisa

3.6 A história do CESEC Caieiras

O Centro Estadual de Educação Continuada Conjunto Habitacional Caieiras foi criado em 1975, “como forma de atendimento ao grande contingente de alunos evadidos e/ou excluídos do Ensino Regular” (CAIEIRAS, 2016, p.5) (Anexo 4). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a mesma está regulamentada pela Resolução SEE/MG, número 6.154 de 11/03/1987, denominada Unidade de Ensino Supletivo (UES), assim com os demais centros do final da década de 1970 e década de 1980. Inicialmente, as atividades eram desenvolvidas a partir de um convênio com as prefeituras. O atual nome da instituição - CESEC - só foi alterado pela Resolução SEE/MG, número 162, de 21/11/2000 e, neste ano, o mesmo passou a ser uma unidade de ensino piloto.

3.6.1 A resolução atual e suas alterações para o CESEC

Em março de 2016, foi publicada nova resolução que altera as atividades dos CESECs. As anotações que se seguem referem-se às últimas alterações nos procedimentos técnico-pedagógicos dos mesmos.

Acompanhando a política de inclusão e diversidade do Governo do Estado, a Secretaria de Estado de Educação criou um **grupo de trabalho** composto pela diretoria e superintendência do Ensino Médio e quatro diretores de CESECs de SREs. Este grupo reuniu(*sic*) entre março e dezembro de 2015 com o objetivo de definir políticas públicas de inclusão para essas unidades, levantar o perfil dos jovens que as procuram e melhorar e qualificar a legislação existente (MINAS GERAIS⁴⁴, 2016). (Grifo da autora)

A Resolução 2.943 de 18 de março de 2016 é resultado dos conhecimentos produzidos pelo grupo descrito acima e sobre ela destacam-se os seguintes artigos:

Art. 10 No tempo virtual professores e estudantes devem estar conectados, interligados por tecnologias impressas (livros, apostilas, jornais), sonoras (rádio, gravações), audiovisuais (TV, vídeo, CD-ROM) ou telemática (Internet). O estudante deverá se dedicar aos estudos dos conteúdos dos componentes curriculares e desenvolver atividades dos Projetos Interdisciplinares.

Art. 11 No tempo presencial, professores e estudantes devem estar juntos num mesmo território educativo para orientação do Plano de Estudo.

1º No tempo presencial a carga horária mínima a ser cumprida deverá ser 16 horas por componente curricular.

§ 2º Estudantes matriculados até a data de publicação desta Resolução e que tenham componente(s) curricular(s) em curso seguirão as normas da Resolução Nº 2.250 de 2012. Todo o componente curricular a ser cursado posteriormente à publicação desta Resolução deverá seguir a carga horária mínima estabelecida por componente curricular.

§ 3º O registro da presença em cada componente curricular será aferido por meio de lista de presença diária, contendo a assinatura do estudante e identificando o número de horas cumpridas.

§ 4º O Plano de Estudos é o conjunto de atividades que deverão possibilitar ao estudante a preparação para a realização dos módulos, incentivar a pesquisa e a participação coletiva ampliando conhecimentos e possibilidades, para isso o Plano de Estudo deverá conter: I– conteúdos por módulos; II– atividades de estudos por módulos; III– indicativos de livros, *sites*, filmes, perguntas, temas a serem desenvolvidos.

§ 5º Os conteúdos de cada Componente Curricular deverão ser organizados pelo professor com apoio da equipe pedagógica e compreender de cinco a oito módulos.

§ 6º O Projeto Interdisciplinar fará parte do Plano de Estudos e será desenvolvido semestralmente.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7823-educacao-reorganiza-funcao-social-dos-centros-estaduais-de-educacao-continuada-cesecs>. Acesso em: 13/10/2016

I- a equipe pedagógica definirá um tema ou a proposição de uma situação-problema (pergunta norteadora investigativa) para desenvolvimento do projeto;

II- o projeto será coordenado por todos os professores, organizado em duas equipes, uma para o primeiro semestre e a outra para o segundo semestre;

III- cada equipe de professores coordenadores deverá se organizar e elaborar a estrutura e escrita do projeto que será desenvolvido no semestre;

IV- o projeto deverá ser composto de atividades coletivas, individuais e apresentação das produções interdisciplinares;

V- as atividades coletivas serão desenvolvidas pelos professores coordenadores duas vezes por semestre, com a finalidade de suscitar no estudante a reflexão, a discussão, a pesquisa, entre outros, para que o estudante possa ao final do semestre elaborar, e apresentar uma produção à comunidade escolar; (sic)

VI- todos os professores, cada um em seu componente curricular deverá oportunizar ao estudante através do Plano de Estudos atividades individuais a serem desenvolvidas e/ ou apresentadas pelos estudantes;

VII- os professores coordenadores no momento da elaboração do Projeto deverão prever todas as datas dos momentos coletivos para que possam ser divulgadas com antecedência visando à participação de todos os estudantes. Estas datas deverão ser estabelecidas de forma a contemplar todos os turnos de atendimento do CESEC;

VIII- o momento coletivo de apresentação das produções interdisciplinares dos estudantes será de responsabilidade da equipe de professores coordenadores do respectivo semestre;

IX- a avaliação do Projeto Interdisciplinar será a participação dos estudantes nas atividades coletivas, individuais, na elaboração e apresentação das produções finais;

X- a participação do estudante no Projeto Interdisciplinar é facultativa, mas de oferta obrigatória pelo CESEC.

Art. 12 O Calendário do CESEC Curso segue a Resolução de Calendário Escolar, publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação.

Parágrafo único. O atendimento presencial dos estudantes deverá ocorrer nos dias letivos e os dias escolares serão utilizados para planejamento e organização desse atendimento e para a formação docente.

Art. 13 O professor deverá prestar atendimento aos estudantes em todos os dias da semana (IOF/MINAS GERAIS, 2016, p. 17-18).

Três aspectos fundantes dessa resolução caracterizam uma alteração significativa na rotina dos CESECs: o aspecto da Conexão Virtual, o Plano de Estudos e o Projeto Interdisciplinar. Observa-se um empenho da SEE/MG em modernizar e humanizar os Centros. Até o mês final da pesquisa, novembro de 2016, não fora divulgado pelo órgão um Parecer Orientador para essa Resolução. Assim, de acordo com as observações no campo da pesquisa, as medidas ainda não haviam sido implantadas na sua totalidade. No entanto, no final deste capítulo, mostram-se indícios de projetos interdisciplinares sendo desenvolvidos em outros CESECs do interior de Minas Gerais.

3.7 As experiências do campo: utilização de métodos de pesquisa

De acordo com os caminhos metodológicos propostos, observa-se que houve necessidade de adaptar ou abandonar alguns métodos em função do tempo escasso, bem como de sua ineficácia para a pesquisa. Assim, a trajetória metodológica estruturou-se da seguinte maneira:

Quadro 5

Datas e duração aproximada 30 horas	Ação desenvolvida	Descrição	Impressões
Fevereiro de 2016	1) Contato inicial com a direção do CESEC Caieiras.	Contato via telefone fixo para agendar entrevista.	Pareceu à pesquisadora que aquele não era o momento oportuno para iniciar a pesquisa. Foi exigida autorização da SEE-MG.
Abril/2016 4 horas	2) Pré-teste em uma unidade CESEC.	Pesquisa de opinião (Apêndice 7), realizada para testar a propriedade das perguntas no campo.	Notou-se estranheza sobre o tema e a possibilidade de usar internet na escola.
Maió a agosto de 2016	3) Envio de questionários aos 103 CESECs de Minas Gerais	De posse dos e-mails institucionais de cada unidade CESEC, foi enviado o questionário, via aplicativo do <i>google forms</i> .	Notou-se que os CESECs não se interessaram em responder. Até agosto, apenas 23 haviam respondido.
Junho a setembro de 2016	4) Criação de um grupo no <i>Facebook</i> .	A criação do grupo, <i>Cesec Dialoga</i> , teve objetivo de ampliar os meios de comunicação com outros CESECs de Minas Gerais.	Essa ferramenta mostrou-se ineficaz como instrumento comunicativo, mas foi possível visualizar as atividades interdisciplinares desenvolvidas pelos CESECs. Além de perceber o uso de recursos tecnológicos digitais.
Setembro de 2016	5) Reenvio do questionário.	Reenvio dos questionários aos CESECs.	Mais 17 CESECs responderam ao questionário, totalizando 40 respostas.
Junho de 2016 6 horas	6) Segundo contato com o campo – primeira entrevista.	Momento previsto para ter visibilidade ampla do funcionamento da escola, suas condições físicas e pedagógicas e, conhecer a história da criação do <i>site</i> .	A entrevista aconteceu na sala da direção com o próprio diretor. Nesse momento foi preciso o uso do gravador de áudio. Notou-se uma preocupação com o uso da linguagem, postura e seleção das informações a serem disponibilizadas.

15/09/2016 6 horas	7) Terceiro contato com o campo.	Entrevista com secretária, professores e especialistas para investigar os sentidos e significados das relações pedagógicas mediadas pelas TDICs.	Nesse momento foi possível ter um panorama do fazer pedagógico no CESEC, como foi elaborado o material didático e composição dos módulos.
22/09/2016 6 horas	8) Quarto contato com o campo – entrevista com alunos e criação do grupo de <i>WhatsApp</i> .	Grupo criado com números de celulares dos educandos participantes da pesquisa que possuísem o aplicativo. Apenas 9 educandos.	Essa ferramenta mostrou-se ineficaz como instrumento comunicativo. Não foi possível obter <i>feedback</i> dos participantes do grupo.
29/09/2016 7 horas	9) Quinto contato com o campo – entrevista no laboratório de informática.	Continuação da entrevista com secretária, professores e especialistas para investigar os sentidos e significados das relações pedagógicas mediadas pelas TDICs.	Nesse momento, somente 5 dos 13 professores atenderam ao pedido de visitar a sala de informática. Dos que foram dois deles precisaram se informar sobre o local da sala para chegar até ela.
06/09/2016 5 horas	10) Sexto contato com o campo – esclarecimento de dúvidas.	Nas entrevistas e questionários apareceram termos e situações que necessitaram de esclarecimentos.	Nesse momento foi possível observar um tom de defesa por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. E também perceber algumas provocações oriundas da pesquisa realizada com os sujeitos participantes.
Outubro/16	11) Análise das entrevistas.	Elaboração de categoria de análise do discurso a partir do material produzido no campo.	Sentidos e significados atribuídos ao uso das tecnologias pelos sujeitos participantes da pesquisa.
02/02/2017 2 horas	12 Sétimo contato com o campo – apresentação dos achados da pesquisa.	1. Principais achados 2. O produto – Memorial do <i>site</i> e Tutorial de Criação do <i>Site</i> .	Os educadores mostraram-se interessados em conhecer os resultados da pesquisa e interagiram durante a apresentação, apesar do desconforto com as descobertas.

QUADRO 5-Descrição das atividades desenvolvidas no Campo

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre a trajetória metodológica, pode-se dizer que a os métodos pensados para o estudo sofreram alguma alteração, além é claro, da necessidade de alterar a ordem de utilização dos mesmos. Das impressões descritas no Quadro 5, destaca-se o fato dos educadores do CESEC Caieiras não terem construído uma relação mais aproximada com a sala de informática. Observa-se que ainda não aconteceu nenhum projeto no sentido de apropriação do espaço e de pertença, dada a experiência de o *site* denotar atividades permanentes de uso desse local.

Afinal, por que os professores não conheciam a sala? E aqueles que conheciam, por que não atenderam o convite?

3.7.1 Experiências e impressões do campo: o VALOR de pesquisadora

O primeiro dia de contato no campo foi através do telefone fixo. A partir dessa ferramenta, tão antiga e também atual, iniciou-se o primeiro contato com a unidade de ensino. Naquele momento, somaram-se medos e inexperiência com a ação da pesquisadora, pois do outro lado da linha estava um diretor, tomado de desespero, que insistiu que a Secretaria de Educação do Estado autorizasse a pesquisa. Alguns meses depois, quando se iniciaram as tarefas no campo, o mesmo diretor apresentava-se de forma agradável. Mostrou a escola, suas dependências e organização. E acrescentou que no primeiro contato atendia uma maratona de designações, pois o CESEC era, naquela época, Escola Polo,⁴⁵ fato que impossibilitou o atendimento à pesquisa.

Para chegar ao CESEC Caieiras, saindo de Contagem, endereço residencial da pesquisadora, é necessário utilizar 4 (quatro) transportes: um ônibus até o metrô; em seguida utiliza-se o metrô até a Estação Central em Belo Horizonte/MG; ao chegar à estação utiliza-se o MOVE 500, linha direta para a Estação Morro Alto e, finalmente, usa-se o ônibus 5805 até o bairro Caieiras em Vespasiano. Um passeio que durava, em consonância com o bom tráfego de veículos, cerca de 3 (três) horas. Apesar do longo trajeto e do cansaço resultante dele, foi possível concretizar as etapas da pesquisa com oito visitas à instituição.

Houve grande abertura para as entrevistas e estas aconteceram nas próprias salas, com a equipe docente, as especialistas da educação e o diretor. Quanto às entrevistas com os educandos e educandas, aconteceram nos corredores, no refeitório, nas salas de espera e de informática. Quando estavam em sala de aula, os educandos manifestavam-se contrários ou desmotivados para responder às perguntas. E mesmo nos outros espaços, demonstraram estar com pressa para terminarem as entrevistas e, assim, retornarem para suas atividades escolares.

Observou-se que, ao final das entrevistas, alguns educadores demonstraram desconforto quanto aos achados da pesquisa, já percebidos por eles quando da realização das mesmas ou posteriormente aos encontros. Um fato que ilustra muito bem essa situação foi o dia da chave.

⁴⁵ Escola Polo era uma escola escolhida pelas boas condições físicas e fácil acesso para receber candidatos às designações do Estado para cargos de professor. Essa prática já está extinta das atividades da SEE/MG.

Nesse dia, o laboratório de informática seria utilizado para entrevistas e também pela equipe pedagógica para formação da Secretaria de Educação sobre segurança e ética nas redes sociais.⁴⁶ Quanto a esse momento da pesquisa, o mesmo já havia sido acordado com a escola, com antecedência, para que não perturbasse a rotina. A chave para abrir a sala não estava na secretaria, nem de posse das supervisoras, mas sim na sala da direção. A participante da pesquisa, educadora Cisne, mostrou-se desconfortável ao procurar a chave e não encontrá-la e ainda não saber corretamente a localização do laboratório de informática. Naquele momento, o diretor havia se ausentado, mas retornaria. Resolvido o problema da chave, o segundo passo era descobrir onde era a sala de informática. Cabe salientar que esse espaço escolar nunca foi utilizado pelos professores e especialistas e, por conta disso, não possuíam senha de acesso aos computadores. O dia da entrevista foi o dia das apresentações: educador e sala de informática.

O recurso metodológico pensado para esse momento relacionava-se com a hipótese de que os educadores e educandos faziam uso constante da sala de informática e que esse espaço já havia sido incorporado às rotinas escolares. Dessa forma, os eventos de uso da internet ou a realização dos trabalhos dos módulos justificariam a existência do site Caieiras. No entanto notei estranheza dos sujeitos participantes da pesquisa com relação ao espaço.

3.8 Os sujeitos e suas relações com a proposta curricular

No que concerne aos sujeitos e suas relações com a proposta curricular, ouviu-se a voz docente, conforme o depoimento que se segue:

Ele [o educando] consegue perceber que [...] aprende Matemática. Matemática acaba sendo o terror dos alunos. Ah, a Matemática é um bicho de sete cabeças? Não! Então, eles chegam ao módulo 1, já pegam aquela Matemática bem básica. Ele vê que consegue. Ele vê que tem condições de aprender. Matemática sempre foi um conteúdo que o aluno sempre apresentou muita dificuldade. Temos dois professores de Matemática, muito experientes. Eles conseguiram sistematizar nessas apostilas o básico para esse aluno. De modo que aluno sai com algum aprendizado (Educador Curió).

Sobre os aspectos que compõem o comentário acima, destacam-se: o valor simbólico da disciplina, a sua valorização no meio escolar e os arranjos para a sua oferta. O primeiro aspecto expressa um valor historicamente reproduzido pela educação, em que a Matemática é

⁴⁶ Material disponível em anexo para eventuais consultas.

considerada muito difícil. Em seguida, vê-se que é a escola que mantém esse valor simbólico, através do tratamento dado ao conteúdo, como também a composição do quadro que demanda professores experientes, mas normalmente com resultados baixos ou regulares dos seus educandos. E o terceiro é que o ensino semipresencial da EJA necessita de adaptações curriculares nas suas práticas cotidianas, para construção de conhecimentos básicos. O número de matrículas para concluir a Matemática é superior a todas as outras disciplinas, já apontado pela secretaria da escola, conforme descrito no Quadro/2015 (Anexo 4), reforçando o aspecto de supervalorização da área de Ciências Exatas, onde ocorre maior índice de reprovação.

O candidato, quando faz a inscrição no CESEC, assina um termo de compromisso quando maior, e quando menor, o responsável assina. Não há palestras, nem entrevistas. Marca prova mediante apresentação dos documentos para matrícula. No SIMADE⁴⁷ é preciso o CPF para fins de certificação. A partir daí a gente consegue frear um pouco a ansiedade desse aluno de buscar a todo custo uma certificação tão rápida e às vezes ele não consegue porque o nível de aprendizado não está adequado para isso. Ele exerce uma pressão em cima dos professores, em cima da nossa estrutura de ensino para poder buscar a certificação quando não tem um aprendizado suficiente para isso. (Educador Curió)

De acordo com as resoluções para os CESECs, sua organização modular é mantida ao longo dos anos, e parece estranha ao educando que desconhece esse tipo de oferta. Observa-se, na prática do Caieiras, uma preocupação em acolher o quanto antes os seus estudantes e candidatos, tornando o retorno aos estudos menos traumático.

A cada módulo são atribuídos 100 pontos, com 40 para o trabalho e 60 para a prova. 50% é a média. Se tiver dificuldades, ele tira dúvidas com o professor, pois tem 16 horas para cada componente curricular, sendo 3,2 horas para cada módulo. A carga horária é positiva, embora tenha encontrado alguma resistência. Estava muito banalizado o regime de frequência. Além do diário com entrada e saída do aluno. Essa medida vem somar para que o CESEC tenha uma respeitabilidade maior. Antes podia só marcar frequência e o aluno ia embora. Ele não permanecia na escola para estudar (Educador Curió).

A partir de então surgiram algumas mudanças na organização dos CESECs propostas na última resolução, tendo sido bem recebidas pela escola. Observou-se que a questão relacionada à presença do educando na sala de aula foi mais aceita, tanto pelos educadores quanto pelos educandos. Nessa perspectiva, o aprendizado autônomo e em locais

⁴⁷ SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar.

diferenciados, parece ser, gradualmente, menos valorizado. Também um participante disse que:

Focamos muito na certificação. Então os professores estão preocupados em preparar prova. Corrigir prova. Mudar alguma coisa na apostila do módulo. Somos referência em Pedro Leopoldo e adjacências – São José de Almeida, Serra de Cipó, de Vespasiano, Confins. Temos uma maneira muito especial de atender o aluno, claro que todo lugar tem 1 ou 2 com uma maneira aborrecida de atender (Educador Curió).

Neste depoimento há dois aspectos significativos: um diz respeito à abordagem tradicional dos CESECs que reserva lugar privilegiado para a prova. O outro se refere-se ao cuidado com o público da EJA, apontando a condição dos educadores que nem sempre se apresentam sensíveis às demandas específicas. Nesse sentido reforçam uma lógica seletiva que, ainda que velada, contribui para a exclusão dos sujeitos educandos, como esclarecem Dalbem e Castro:

Os exames orais e escritos irão dizer quem sabe e quem não sabe, quem é capaz e quem não é, definindo quem permanecerá na escola. Aqueles que porventura fracassarem serão reprovados e, por vezes, até convidados a se retirarem da escola. Esse processo educativo está orientado por princípios de seleção e exclusão, conforme critérios de excelência demarcados (DALBEM; CASTRO, 2010, p. 22).

Assim, como preferência culturalmente estabelecida pelas ciências exatas, o uso contínuo e permanente da prova prevalece como recurso didático nas unidades dos CESECs.

3.8.1 A Banca Permanente de Avaliação

O Centro oferece a Banca Permanente em local separado, nos turnos tarde e noite. Além disso, possui um índice muito alto de procura e muito baixo de aprovação. Também tem uma organização avançada: secretaria, documentos digitais, banco de provas e três educadores que se revezam na aplicação e correção das provas nas áreas do conhecimento.

[Quando] o candidato da banca não consegue aprovação, a própria banca encaminha para o semipresencial. É muito comum indicar alunos para o semipresencial e do semipresencial para a banca. Esses estudantes, que apresentam um desenvolvimento maior que os demais, são encaminhados para a banca. Assim ele pode manter as duas ofertas. O banco de provas é usado – PAAE: Instituto Avaliar.⁴⁸ Compreende as 4 áreas do conhecimento. No início, em 2010, houve certo medo de perder aluno para a banca. A relação foi se consolidando, quando perceberam que um

⁴⁸ Banco de itens do Instituto Avaliar, em conformidade com a Secretaria de Educação e com a Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: < www.paae.institutoavaliar.org.br>. Acesso em: 17 outubro de 2016

completa o outro. A aprovação na banca é baixa, fato que despreocupou os professores. Facilitou o trânsito entre os dois. Sugiro que outros setores, outras ofertas de EJA no Estado e nos municípios sejam contemplados ampliando a relação com a banca. A LDB preconiza a legitimação dos saberes através da certificação da banca. Há dois tipos de alunos para a banca: I - envolve estudante de escolas particulares. Busca muito a banca ao atingir a maioria. Tem um conhecimento básico e consegue a nota mínima com muita frequência. Vem de outras escolas no ensino particular e vê as provas com tranquilidade. E II – o aluno de escola pública que enfrenta uma vida difícil na escola, autoestima baixa. Quer fazer um curso de qualificação. Depende muito da orientação que ele vai receber, para vencer o fracasso e trilhar o caminho com mais facilidade.

O currículo é disponibilizado pela secretaria. Os conteúdos só estão no modelo virtual. Antes eram impressos, mas era oneroso para a escola. Quando o candidato diz que não tem condições para imprimir pode pedir à escola.

A gente é muito pressionado pelos nossos estudantes e candidatos. Essa pressão a gente consegue dissolver [...] na banca permanente. Porque chegam pessoas de todos os extratos sociais precisando se certificar rapidamente. Aquele que tem bagagem consolidada, ele consegue, rapidamente, buscar essa certificação da banca. Aquele que não, a gente tem que impor para ele um tempo de escola (Educador Curió).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que nos CESECs que possuem Banca Permanente, a mesma possui um caráter regulador, um termômetro que dita o comportamento do educando. Possivelmente, sua reação diante de uma busca frustrada na Banca o direciona para a sala de aula, fazendo-o cumprir as exigências do modelo semipresencial.

3.8.2 O material didático do CESEC Caieiras

No início deste capítulo foram apresentadas as bases para a formação curricular dos CESECs. Vale destacar que os CBCs e as DCNs apontam caminhos para os quais os currículos devem se estruturar. Cada CESEC tem autonomia para compor seu material didático, desde que respeite os referidos documentos, conforme o seguinte depoimento:

O material didático está organizado em apostilas e é disponibilizado à medida que o aluno é aprovado no módulo. Quando chega à escola, depois que faz a matrícula em determinada disciplina, recebe um Marco Inicial, que ao mostrar para o professor, o mesmo explica novamente como funciona a metodologia do CESEC e recebe um questionário, é específico para cada conteúdo sobre sua relação com a aprendizagem. As primeiras questões são comuns a todos os questionários, pois apresentam questões sociais, tempo que não frequentou a escola, idade. Ele leva para casa o questionário e em outro dia volta com ele respondido. O professor recebe e avalia as respostas e, em seguida, entrega a autorização para recolher a apostila do primeiro módulo com a supervisão. O material didático foi elaborado de acordo com o CBCs e levando em consideração a realidade dos alunos da região metropolitana (Educador Curió).

Neste contexto, nota-se que o Centro dividiu os conteúdos em duas partes: um de caráter introdutório – Módulo 1 – Marco Inicial (Anexo 3) e o outro, seguindo os conteúdos próprios do ano escolar, do módulo 2 ao 5. Apresenta-se, dessa forma, a preocupação em rever conteúdos do ano escolar anterior e tornar as primeiras experiências do educando na instituição como apenas diagnóstica. Sendo assim, revelou-se em depoimento que:

Para além da apostila, a gente tem o material do MEC e o livro didático que chega anualmente ou a cada três anos. [É para] aquele aluno que tem necessidade de aprofundamento dos estudos. Na própria sala de aula o professor já repassa o livro didático para ele. Consolidando esse material didático, temos as aulas virtuais que estão no ambiente. Consagrando esse tripé: apostila – livro – aulas virtuais (Educador Curió).

A escola oferta uma variedade de recursos didáticos e demonstra assim uma preocupação com educandos que querem aprofundar os estudos. No entanto, observa-se que há uma hierarquia desses recursos. Primeiro a apostila, em segundo lugar o livro e por último estão as aulas virtuais.

3.8.2.1 A criação da apostila

O Centro Estadual de Educação Continuada, Conjunto Habitacional Caieiras, criou uma apostila, resultado de uma reflexão sobre a prática pedagógica. Ela tem hoje um lugar de destaque em relação aos demais recursos didáticos e sofre alterações de acordo com as demandas do cotidiano.

O material foi top de linha. A professora de Português, Maria Geralda, foi a pioneira na construção da apostila, apresentou em pouco tempo o módulo 1. Houve uma aceitabilidade de 100% por parte dos alunos. O material atendia! Eles (os educandos) diziam – “agora eu consigo”. Porque antes os materiais da Fumarc eram verdadeiras bíblias. Era difícil, e o ensino era muito decorativo. Em 2004 iniciamos a criação da apostila de acordo com CBC e a com a realidade do aluno. Passamos para um universo mais prático. Sempre tivemos a preocupação de que o módulo 1 fosse introdutório, para resgatar um pouco do nível anterior do aluno. A escola recebe alunos que terminaram a antiga quarta série, e estão ausentes da escola por algum tempo. A sacada foi trabalhar o módulo sempre como um módulo introdutório. Vai avançando até o módulo cinco, de acordo com o CBC e o currículo. Hoje o módulo de Português deve estar na sexta ou sétima versão (Educador Curió).

Nesse trabalho observa-se uma constante preocupação em elucidar a consonância com os documentos que orientam a construção do currículo escolar.

3.8.3 Concepções de educando do CESEC

No depoimento a seguir há uma descrição sobre a formação do educando e a concepção sobre seu comportamento quando ingressa na escola.

[...] o aluno, quando entra no CESEC, que estava distante do universo da escola, primeiro aprende a ser estudante; ele volta a ser estudante. Ele pega o primeiro módulo da apostila, e consegue desenvolver uma leitura de um texto, consegue desenvolver uma atividade na área da Matemática. Ele visualiza que tem potencial, e começa a resgatar aquela vontade de aprender. O aluno tem possibilidade de resgatar conteúdo. Ele resgata sua autoestima, e desenvolve a sua cidadania. Ele começa a se interagir. Passa a ser um ser social bem mais atuante do que era antes (Educador Curió).

Partindo disso conclui-se, portanto, que o educando passa por um treinamento invisível⁴⁹ para se adequar ao lugar privilegiado da educação - a escola. Pode-se, ainda, perceber que o módulo introdutório também funciona como um portão de entrada para a interação com o conhecimento e com outros pares.

3.8.4 A nova resolução

Nos depoimentos que se seguem, vê-se que a nova Resolução teve um papel significativo de dinamizar os CESECs:

Uma medida assertiva muito positiva da resolução foi a instituição da carga horária de 16 horas por componente curricular. Temos uma maneira de segurar o aluno pelo menos 16 horas na escola para ele tentar, e se não der certo, ele tem que se desdobrar. Como nós trabalhamos com 5 módulos didáticos. Cada módulo didático fechou em 3 horas e 12 minutos, mínimo de carga horária. Se esse aluno obtiver uma nota insuficiente, nós cobraremos dele mais 3 horas e 12 minutos de frequência em sala de aula para poder novamente buscar habilitação para fazer a prova conclusiva. A prova é dada de acordo com a demanda de cada aluno. Na resolução anterior a frequência não previa o tempo de permanência do aluno na escola. Cada disciplina tem o seu diário e ensino (Educador Curió).

Temos agora a obrigação de oferecer a formação para o ENEM. Talvez alguma coisa de qualificação profissional. O nosso pessoal é muito enxuto, redondo para fazer aquilo que a gente já faz. Não sabemos como desenvolver os projetos da nova resolução (Educador Curió).

Até o ano de 2013, tínhamos experiências para além da sala de aula. O professor de Artes levava os alunos para ver a Pampulha. Tínhamos um projeto de cinema. Desenvolvíamos atividades com base em alguns filmes históricos. Até 2009 participávamos da feira dos CESECs. Recentemente, ainda, não temos projetos, a gente está devendo um pouco disso. Agora preconizamos mais a certificação pela banca. E estamos preocupados em atender e disponibilizar conteúdo para os alunos (Educador Curió).

⁴⁹ O educando se adapta a rotina dos CESECs, ao conhecer os critérios de aceleração do ensino, bem como suas especificidades, além é claro, de perceber o lugar privilegiado socialmente ocupado pela escola.

Não vai dar para continuar mais assim, porque a resolução nova exige o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. No segundo semestre está prevista a retomada do cinema na escola (Educador Curió).

Partindo desse contexto verifica-se, portanto, que as experiências interdisciplinares e além da sala de aula sempre fizeram parte da rotina do Caieiras. Tem-se uma realidade diferente, em que a busca pela diplomação tornou-se prioridade e as práticas diferenciadas ficaram adormecidas e pouco valorizadas. Hoje, com esforço do grupo docente e pedagógico, a escola pretende criar espaços para retomar as atividades extracurriculares. Durante a observação no campo pode-se notar um movimento do grupo pedagógico em criar projetos relacionados com a tecnologia, já que a escola possui um *site*.

3.8.5 A comunicação

O conceito de sociedade em rede (CASTELLS, 1999), abordado no início deste estudo, descreve bem o caráter evolutivo dos meios de comunicação e a circulação das informações. Há, hoje, um vasto aporte comunicativo que deu à informação um lugar de prestígio e, por sua vez, contribuiu para o alargamento das fronteiras. Assim, no trecho do depoimento, a seguir, observa-se como a comunicação torna-se cada vez mais urgente e como os elementos fazem diferença na Educação de Jovens e Adultos.

Não concordamos com a palestra! Ela tem que ser fixa e atende pouco a demanda e engessa o atendimento ao aluno que precisa ser atendido em todo tempo. Já utilizamos um CD, que já se perdeu, com uma chamada para os alunos que rodavam nos bairros com carro de som. Tinha um professor de Língua Portuguesa que era músico, que montou uma bandinha e fizeram um *jingle*⁵⁰. Enviamos correspondência para os alunos faltosos. Mala direta. Muitos disseram: – “Nossa, vocês tiveram a preocupação de mandar carta para gente”? “Olha eu estou voltando, porque eu mudei de turno” ou “eu fiquei desempregado”, como a maioria, “sem condição de pagar passagem”. Muitos retornaram, fizeram questão de ligar ou aparecer aqui. Agradeceram a preocupação da escola (Educador Curió).

Comunicar vai além de dizer a palavra, é a expressão, o diálogo. Carregada de subjetividade, a mensagem pode assumir uma posição de exclusão ou da aproximação de quem a recebe. O percurso da mensagem, seu suporte, as estratégias, os objetivos vão se tecendo de tal forma que ela parece ter vida. No entanto, as TDICs são pouco exploradas na educação, uma vez que a sociedade, atualmente, comunica-se intensamente através de dispositivos digitais móveis.

⁵⁰ “Jingle é um termo inglês cujo significado refere-se à música composta para promover uma marca ou um produto em publicidades de rádio ou televisão”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/jingle/>. Acesso em: 2 jan. 2017.

Há uma inovação nesse processo comunicativo, distante ainda dos ambientes escolares. E mesmo aquelas que contemplam a tecnologia em suas comunicações não atingem os objetivos de suas mensagens. Há pouca ou nenhuma comunicação.

Se ainda forem consideradas as intempéries da falta ou da má comunicação entre os sujeitos, estabelecida nas hierarquias escolares, o problema seria muito maior. Foram observadas placas indicativas, painéis, quadros de informação, material impresso e digital, e ainda mesmo assim há reclamações dessa natureza. O que falta aos agentes da educação para estabelecerem um diálogo honesto e esclarecedor com os sujeitos educandos? Na perspectiva do educador Curió, a comunicação vem se desenvolvendo e se transformando na medida que o cenário muda e, portanto, altera as relações dos sujeitos com o objeto.

Ainda nesse contexto, cabe salientar que os CESECs já utilizaram a palestra, os quadros de aviso, os cartazes, a divulgação em rádios e carros de som, mala direta e folhetos explicativos, para tornar públicas as notícias relacionadas à formação, matrículas, cursos e prazos. Atualmente, utilizam também *blogs*, *sites*, *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*, tendo ultrapassado a carta, a mala direta, conforme o educador Curió diz, pois faz uso do *site* para comunicar os informes da escola.

3.8.6 O CESEC Caieiras e sua trajetória na tecnologia

O *site* do CESEC Caieiras foi elemento motivador da investigação e considero a experiência muito significativa para a unidade que, apesar do grande acesso externo à instituição, possui pouca ou nada de visibilidade pelos pares: os demais CESECs do estado de Minas Gerais.

Figura 6



Figura 6 - Site do CESEC Caieiras
 Fonte: Arquivo da autora

A imagem acima é da página de abertura do *site* do CESEC Caieiras, criado a partir de sementes lançadas pelo Grupo TEIA e depois em parceria com o Plug Minas, utilizando a estrutura gratuita do *Google*, chamada de *Google Sites*, porque naquela época possuía menos recursos. A iniciativa do Centro em potencializar a prática pedagógica com a inovação do *site* configura-se emancipatória e revolucionária, conforme as palavras de Oliveira.

[...] os estudos do cotidiano vêm evidenciando que muitas ações emancipatórias, que vão além das enunciações formais de conteúdos e métodos presentes na maior parte dos currículos oficiais, já são desenvolvidas em muitas escolas e por muitos professores e alunos. As escolas reais já são, mesmo que de modo quase invisível aos discursos sobre elas, cenários de criações curriculares cotidianas nas quais a pluralidade de conhecimentos e valores do mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, se manifestam, apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle que nela também estão presentes (OLIVEIRA, 2012, p. 99).

Com relação a esse cenário, verificou-se que os CESECs de Minas Gerais oferecem poucas experiências de formação continuada e fóruns de discussão coletiva que incentivem a participação dos principais atores dessa modalidade de ensino. Em dois aspectos isso se concretiza: a escassez de investimento na formação pedagógica e a ausência de professores e

educandos nas decisões que resultam em resoluções. De acordo com o *site*⁵¹ da SEE-M, não há notícias relacionadas à formação, nem sobre a possibilidade de interação entre os professores e a SEE. Conforme apontado no item 3.6.1, há um grupo de trabalho em atividade, coordenado pela Secretaria de Educação Básica, investindo em discussões sobre o CESEC.

Neste ano a SEE-MG oportunizou curso de formação para os especialistas das escolas sobre o uso da internet – Segurança e Ética nas Redes Sociais – e disponibilizou o Guia Participativo de Segurança da Informação nas Escolas Estaduais⁵². Assim, a formação está sendo replicada nas escolas.

3.8.6.1 O que se pode ver no *site*?

O *site* foi criado a partir da ferramenta do *Google Apps Edu*, no ano de 2004. Hoje a mesma ferramenta possui o nome de *Google Sites*. De acordo com o próprio *Google*, criar um *site* a partir dessa ferramenta é muito fácil. No entanto, o universo linguístico é de natureza específica, com um vocabulário próprio e técnico.

Nesse contexto, verificou-se que o *site* do CESEC Conjunto Habitacional Caieiras possui, na sua plataforma de entrada, no alto da página, uma lista de todas as disciplinas e, na lateral esquerda, outra lista dividida em apresentação, serviços, informações, informações gerais, *links*, legislação, ensino virtual, contato e acesso ao usuário. Em todas as abas observa-se uma preocupação em explicar o funcionamento do CESEC e como sua metodologia diferenciada pode ajudar o educando distante da escola.

Na aba da Banca Permanente, há informações sobre horários, funcionamento e um *link* que leva a outra plataforma de estudo, além da página da SEE/MG, onde o candidato tem acesso aos conteúdos das provas. Há também informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e resultados dos exames. Assim, o candidato acessa de casa o resultado e não precisa ir ao CESEC só para esse fim. Veja-se as figuras a seguir:

⁵¹ Notícias. SEE/MG. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

⁵² Disponível

em: < https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Guia_Participativo_Seg_Informac%CC%A7a%CC%83o_Escolas_REVISADO.pdf>. Acesso em 13 out. 2016.

Figura 7

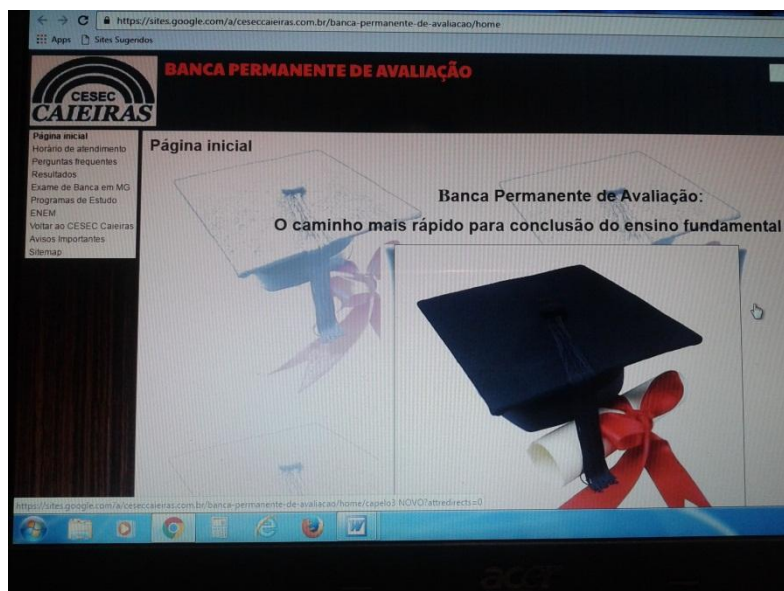


Figura 7- Página da Banca Permanente
Fonte: Arquivo da autora

Cada ícone no alto da plataforma abre uma página específica com informações sobre a disciplina em questão e seu conteúdo em cada módulo do Ensino Fundamental e do Médio. Na imagem há um símbolo da diplomação que sugere o perfil da seção. Nas imagens que se seguem há uma demonstração das disciplinas e a disposição dos conteúdos, conforme alguns exemplos:

Figura 8

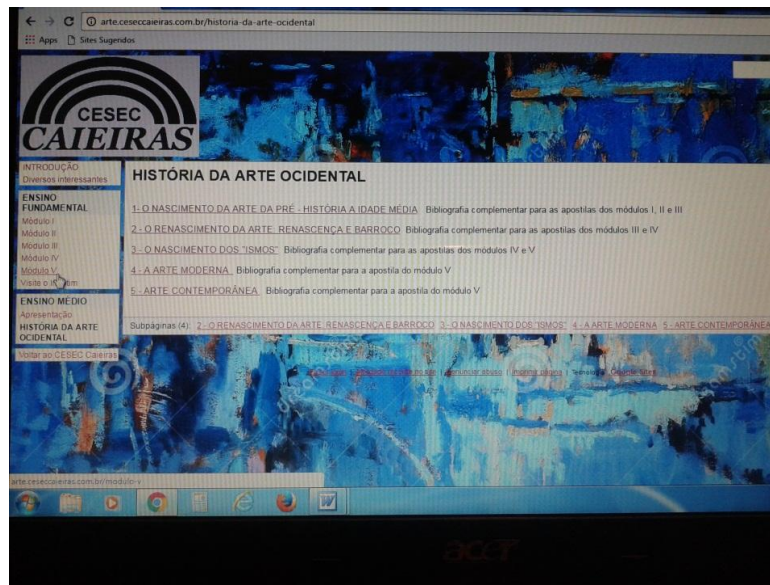


Figura 8 - Página de Artes
Fonte: Arquivo da autora

De acordo com a imagem acima, é possível identificar que as informações apresentadas são de caráter complementar, inferindo que estes conteúdos são definidos como menos importantes.

Figura 9

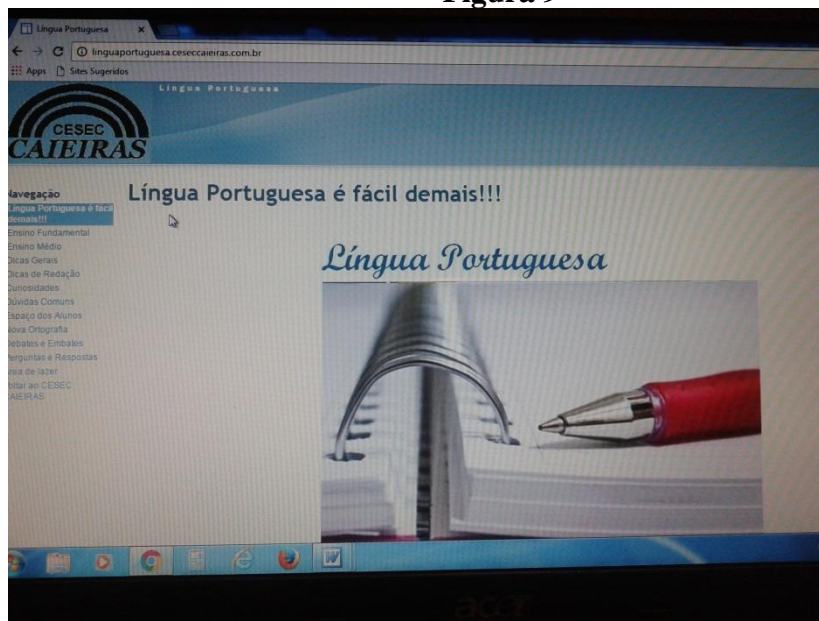


Figura 9 - Página de Língua Portuguesa.
Fonte: Arquivo da autora

Os *templates*⁵³ utilizados para a criação do *site* são predominantemente azuis. A aba de serviço também é azul e não há diferenciação entre eles. Não existe um parâmetro organizacional de marcação de ordem, importância ou tipologia de serviços, bem como o direcionamento para o usuário final, sendo o *site* uma tecnologia educacional.

De acordo com o depoimento a seguir, houve vários motivos de desânimo no grupo docente para continuar investindo na proposta e atualização do *site*.

Recebi pancadas! Em 2011 fui chamado pela secretaria de trabalho para um programa de elevação de escolaridade no Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Em 2012/2013 o grupo que participou da criação do *site* foi quase todo desfeito. Primeiro o quadro foi diminuído, e depois alterado pela SEE, por corte de verbas (Educador Curió).

Em razão disso, o *site* não recebe atualizações estruturais, somente alguns professores continuam alterando suas postagens e acrescentando *links* para acesso a vídeos sobre as disciplinas. Um dos elementos destacados pelo grupo é a falta de apoio financeiro. Não basta a intenção da escola pois “assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas, requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas” (KENSKI, 2012, p. 70). Os educadores demonstram a necessidade de sentirem-se seguros para desempenhar ações voltadas para o uso das tecnologias em sua prática docente.

3.9 Análise das entrevistas semiestruturadas

3.9.1 Sentidos e significados atribuídos: EJA, currículo e tecnologia

Considerando os aspectos apresentados no preâmbulo deste capítulo e os estudos anteriores, foi possível apresentar uma análise descritiva dos dados produzidos no campo. Nesse sentido, seguem os compilados dos questionários e entrevistas, a análise dos comentários colhidos e as impressões dos discursos.

⁵³ De acordo com o Portal Educação, um template é um modelo, cuja estrutura é predefinida e facilita o desenvolvimento e a criação de um conteúdo. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/39828/o-que-e-template> Acesso em: 12 nov. 2016.

3.9.1.1 Registro/relatos: contribuições dos 15 educadores do CESEC Caieiras

No período da investigação todos os professores do CESEC, incluindo aqueles da Banca e os especialistas receberam o Questionário nº 1 (Apêndice nº 9). A partir das respostas⁵⁴ pode-se concluir que:

-a) Quanto ao uso das tecnologias na escola

Os docentes consideram bom o uso das tecnologias para aprendizagem pois proporcionam inclusão, aproximam os conteúdos e compreendem uma nova possibilidade de recurso de ensino. Ninguém alegou ser desnecessário para o CESEC, mas três professores consideram desnecessário para o cumprimento dos módulos.

-b) Quanto à modalidade de interesse para capacitação

Os professores manifestaram interesse em participar de capacitação em utilização pedagógica de recursos audiovisuais e *softwares* educacionais, produção de recursos didáticos tecnológicos e interpretação e conhecimento das diferentes mídias.

-c) Ações desenvolvidas no laboratório de informática

Todos os professores alegaram não realizar atividades com os educandos no laboratório de informática. Apresentaram dificuldades para adaptar à metodologia do CESEC atividades dessa natureza. Outros disseram que a internet é utilizada nos dispositivos móveis em sala de aula.

-d) Quanto às dificuldades no uso de novas tecnologias em sala de aula

Os docentes apontaram dificuldades relacionadas ao estado do maquinário e à quantidade insuficiente para o número de estudantes. Além disso, surgiu a necessidade de formação do professor para manusear os equipamentos e atender o estudante com qualidade.

-e) Quanto às possibilidades de uso das novas tecnologias

Todas as possibilidades apontadas no questionário foram consideradas significativas pelos professores, sendo que as novas tecnologias surgem como:

- ótima ferramenta de comunicação e fortalecimento da linguagem;

⁵⁴ Todas as respostas foram trazidas para o corpo do texto.

- elemento de valorização do estudante e do mundo do trabalho;
- o uso do computador e da internet ajudam a superar as barreiras geracionais;
- contribuição para flexibilização de horários característicos dos CESECs;
- proposição de maior interação entre os espaços de pesquisa escolar;
- possibilidade de criação de uma plataforma *Moodle* para os CESECs, que ajudaria muito os moradores mais distantes da escola;
- maior compreensão dos conteúdos através de vídeoaulas;
- utilização de *softwares* educativos contribui para maior compreensão dos conteúdos.

3.9.1.2 Registros e relatos: contribuições⁵⁵ de 12 educandos do CESEC Caieiras

Utilizando o Questionário nº 2 (Apêndice 8), este momento da pesquisa contou com a participação de doze educandos e educandas e obteve-se o seguinte:

- a) os educandos e educandas consideram importantes para a sua vida escolar o respeito próprio e o conhecimento;
- b) o uso das tecnologias na escola é necessário e bom para desenvolver a aprendizagem;
- c) cada participante da pesquisa manifestou ter tempos diferentes para o uso da internet, mas disse utilizar diariamente;
- d) o acesso à internet é, em sua maioria, realizado em casa, e normalmente em seus dispositivos móveis;
- e) apresentaram interesses parecidos no uso da internet sendo, principalmente, pesquisas científicas para trabalhos escolares, estudos para exames e concursos e visitas às redes sociais;
- f) destacaram a falta de flexibilidade e cortesia de alguns professores como causas de afastamento da escola;
- g) demonstraram como principal objetivo obter o diploma.

⁵⁵ Apenas as respostas pertinentes à pesquisa foram trazidas para o corpo do texto, as demais foram destruídas.

3.9.2 Relatório das entrevistas - educadores e educandos

A imagem que segue demonstra os educadores e educandos em uso do laboratório de informática.

Figura 10



Figura 10 - Laboratório de informática em uso para entrevistas
Fonte: Arquivo da autora

3.9.2.1 Contribuição dos educadores

Quanto à participação dos docentes na criação e alimentação do *site*, percebe-se a colaboração dos mesmos a partir das afirmações:

Posto conteúdos, vídeos e atualizações (Educadora Arara).

Alimento as páginas do conteúdo de Geografia (Educadora Águia).

A partir desses depoimentos, pode-se perceber que não há um eixo interdisciplinar, nem há participação da equipe pedagógica atuando na seleção do material que integrará o *site*. Outros entrevistados revelaram:

Particpei de todas as etapas de elaboração e hoje seleciono vídeoaulas e posto no *site*. O *site* está ótimo. Muito claro, de fácil localização de informação. Antes, no início, houve dificuldade, fiz o possível. Foram 3 professores de Matemática. Os vídeos são difíceis, têm que assistir eles todos para analisar e selecionar para postar. Aprendi muita coisa que não sabia, porque achei que era coisa do outro mundo, nunca pensei que pudesse criar uma página na internet. Os alunos podiam acessar mais para incentivar os professores (Educadora Cotovia).

Para melhorar o *site* eu preciso postar novidades, sempre pode melhorar! A falta de tempo atrapalha para mexer no *site*. Prova, registros semanais têm prioridade e tomam tempo. Os alunos conseguem cópias de provas (Educadora Beija-flor).

Fica evidente que as atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola exigem dos envolvidos participação, compromisso e tempo. O processo tem muito mais a oferecer do que o objetivo da atividade. O aprendizado de novas ferramentas não é fácil, mas tem muito mais resultados do que o esperado. Segundo a educadora Cotovia

Para melhorar o *site*, precisa de um profissional na sala de informática. Os alunos só acessam a internet no celular. Separar abas do Fundamental e Médio; organizar os vídeos em abas separadas; ou organizados de outra forma. Há alunos que estudam pelo *site* e só aparecem em sala para tirar dúvidas. Os alunos ficam admirados porque a escola tem *site*, quando entregam o papel com endereço do *site*. Para usar o laboratório de informática cada aluno tem que trazer seu fone de ouvido (Educadora Cotovia).

Desse modo é possível promover uma interação no processo ensino-aprendizagem. Cabe ainda salientar que, nessa modalidade de ensino, muitos educadores apoiam-se na condição de um profissional técnico que cuide da sala de informática. No próximo depoimento ainda é possível perceber o impacto do *site* nas relações escolares.

Colaborei com a página de Biologia do *site* do CESEC Caieiras. Porém, a página não é atualizada regularmente, porque não tenho computador na sala e não tenho um *notebook* para poder usar no ambiente escolar. No início, quando o *site* foi criado, houve uma cobrança muito grande em relação aos professores. Cada professor teve que criar uma página da sua disciplina no *site*, e sempre deveria mantê-la atualizada. O problema dessa exigência é que não tinha computadores disponíveis para todos, além disso, muitos não se sentiam “preparados” para criar uma página. Depois do *site* criado, passados alguns anos, pelas dificuldades citadas, a maioria dos professores não acessam e, assim, ele se mantém desatualizado, infelizmente. Para melhorá-lo, o uso do laboratório de informática poderia ser muito útil na vida escolar dos alunos e professores. É um ambiente que possibilita acessar videoaulas, possibilita criar situações de debate de assuntos importantes e contemporâneos (Educadora Garça).

Tenho publicado alguns vídeos nos módulos de aprendizagem. Porém, reconheço que poderia atualizar mais as publicações enriquecendo o material disponível. Não há disponibilidade de uso do laboratório na escola (Educadora Cegonha).

Nesses exemplos nota-se uma preocupação em atualizar o *site* pelo caminho do diálogo entre os educandos e a escola, em atividades que contemplem a utilização do laboratório de informática. Sem contar as inúmeras possibilidades de eventos didáticos. Também foi dito:

Desde o início venho colaborando com o *site* do CESEC Caieiras. Participei elaborando o *site* de Língua Inglesa – Ensino Médio – e ajudando outros professores que tinham mais dificuldade na área de informática, dentro do possível. Desde então, venho atualizando o *site* de Inglês com videoaulas, *links*, etc (Educadora Andorinha).

Também a instituição recebeu apoio de profissionais técnicos na área de Tecnologia da Informação (TI) e no seio do grupo envolvido na criação do *site*. Por outro lado, alguns educadores, com mais experiências no ambiente virtual, dividiram seus conhecimentos com outros colegas para que todos tivessem a sua página. Nesse contexto, os depoimentos revelaram a falta de colaboração de alguns docentes:

Nenhuma. (Educadora Cisne)

Nenhuma. (Contribuição para o *site*) (Educadora Colibri)

Até o momento não participei, pois assumi o cargo em agosto de 2016. (Educador Albatroz)

Nota-se aqui que não existe acompanhamento dos educadores mais recentes na escola, nenhuma ambientação no *site*, sendo que nem todos fizeram parte de sua construção. E apesar disso não houve por parte desses educadores a iniciativa de conhecer o *site* e se apropriarem desse instrumento pedagógico presente na escola. A tecnologia, na era digital, é desafiadora para os educadores conforme Gomes (2012) explica,

Na era digital, o professor é desafiado a rever sua prática pedagógica, para acompanhar essa nova geração de internautas e conhecedores das tecnologias digitais. Uma das mudanças que o professor necessita experimentar é a prática de usar o computador de modo pedagógico, mais precisamente a Internet e o AVA. (GOMES, 2012, p. 584).

Gomes reflete sobre a prática do educador frente à necessidade do uso de tecnologias digitais, assim como Kenski corrobora dizendo que na era digital, uma “revolução no plano educacional” implica em uma “aprendizagem e pragmática da utilização e do consumo imediato das formas de acesso a dados e informações dispostas em terminais e redes digitais.” (KENSKI, 2012, p. 58). Com relação ao *site* da escola e ao seu acesso, obteve-se:

Em 2011, quando foi criado [o *site*] havia uma interação maior por parte dos professores, aos poucos foi esfriando, isto é, já não era tão atraente como era a ideia antes, uma vez que poucos alunos pesquisavam o *site*. O *site* em si é uma opção favorável para os alunos, porém, torna-se um processo mais distante, devido às condições dos nossos alunos, considerando que são pessoas que trabalham. (Educador Bem-te-vi).

Diante disso, a principal concepção presente no grupo é de que os educandos do CESEC não utilizam o *site*, havendo, duas justificativas hipotéticas para essa situação: primeiramente o distanciamento da ferramenta em relação à realidade e, por fim, o fato de trabalharem. A culpa pela inoperância do *site* é depositada em dois aspectos: o desânimo do grupo atual e a ausência dos educandos. Quais seriam os reais motivos para esses aspectos? No relato do Educador Flamingo tem-se o seguinte:

Atualização do conteúdo de Artes. O *site* ainda está em processo de melhoria e pode oferecer bem mais *links* para o mesmo assunto, outros *sites*, vídeos, documentos, etc. Para melhorar o *site*: a primeira página – index – possui letras com cores apagadas e pequenas; as áreas do conhecimento, para acesso, poderiam ser separadas por cores variadas; as matérias poderiam estar à disposição dos alunos, de forma mais completa – apostilas, exercícios. (Educador Flamingo).

Tomando como primeira referência de atualização do *site*, a estética da arquitetura é a mais citada nas entrevistas. Todos sabem dizer em que itens devem melhorar para tornar o *site* cada vez mais funcional e atraente. É possível que já tenham percebido que a presença de um profissional é desnecessária, então basta que se reúnam para decidirem o melhor, pois o grupo já reuniu experiências suficientes para isso. No entanto, sentem-se desmotivados e crentes de que as mudanças virão de parceiros externos à instituição. Na entrevista outros professores disseram:

Participei da elaboração de vídeos sobre todos os conteúdos dos cinco módulos do Ensino Fundamental de Ciências do CESEC. (Educador Pintassilgo)

Minha participação é bastante significativa, visto que atualizo o *site* com inserção de vídeoaulas, textos complementares e curiosidades. Eu já utilizei o *site*, mas tem um mês que não utilizo, e faz 4 meses que não posto nada. O *site* é bom, fácil, cor boa, muito organizado! Valeu a pena para os alunos! Há vídeos sobre o tema de cada módulo. O *site* está completo. (Educadora Beija-flor).

Pesquisar vídeoaulas de fácil entendimento, que possa auxiliar os alunos nos conteúdos das apostilas. (Educador. Rouxinol).

Selecionava vídeos de acordo com os conteúdos das apostilas. Não desenvolvo ação alguma [no laboratório de informática], pois não existe na escola sala de informática e não tenho domínio para tal prática. A Secretaria de Educação exige muito das escolas, principalmente dos professores, mas em momento algum oferece recursos e apoio para o CESEC. (Educadora Gaivota).

O uso das videoaulas possui lugar privilegiado entre os professores. Os vídeos estão disponíveis através de *links* de acesso, e referem-se aos conteúdos específicos de cada disciplina. Não há nenhuma experiência que aponte a criação desses vídeos. No relato da participante Gaivota explicita-se o desconhecimento da sala de informática. É uma das educadoras mais antigas da escola e que não foi informada da instalação de computadores.

Para melhorar o *site* é preciso incorporar vídeos próprios - nós professores filmando nossas aulas; dar andamento ao cadastro de alunos com *e-mail* – @ceseccaieiras.com; novas ferramentas – *classroom*; computadores para os professores. (Educador Pardal)

Observa-se que o educador Pardal tem ampla experiência com tecnologias digitais e, portanto, é capaz de coordenar projetos de socialização na sala de informática e desmitificação desse recurso didático. E ainda continua, no próximo relato, sua disposição em contribuir para efetivação dessa prática.

Eu ajudo aqui. – “Ó, Pardal, como é que eu faço isso?” Não teve um momento de formação técnica para montar sala de aula. Como eu já mexo com computador desde quando ele apareceu. Quando eu entrei na faculdade em 1992. Eu já tinha uma base, já tinha mexido com htm. Já tinha feito página para *web* em htm. Mas esta ferramenta que veio do *Google* do jeito que ela veio. Ela coloca você para fazer um *site* como se tivesse fazendo um documento do *word*. É fácil fazer. O *site* do CESEC utilizou a ferramenta do *Google* apps. Já tem uma postura de trazer as ferramentas pedagógicas para o ensino. Aqui no CESEC mais ainda porque temos um atendimento quase que individualizado. Você vê o crescimento do aluno no passo a passo. Pensar em outras possibilidades de ajudar essa moçada que está aí. Que às vezes não em tempo disponível. Para estudar e até para vir à escola. (Educador Pardal)

A questão do *Google* apps, veio de uma forma tão fácil, tão tranquila! Que nem precisava muito de conhecimento de informática. Não tinha muito a ver não, foi decisivo! E mais a vontade de querer fazer um negócio diferente. Quando foi proposto verbalmente, ele já foi desenhando no papel o que queria ter na sua sala virtual. Eu vou querer uma aba de curiosidades, ou eu vou querer uma de astronomia. Isso já foi rodando na minha cabeça. E fui vendo lá aos poucos como é que fazia. E com o meu material pronto, eu comecei a cutucar os outros. Comecei a ajudar o professor de Artes. Não era uma experiência para nenhum dos professores. Nunca tinha feito algo do tipo. Pedia-se para que os colegas colocassem no papel o que queriam para suas salas. Essa parte do módulo era uma das coisas que toda semana tinha uma alteração no *site*. (Educador Pardal)

Fiquei fora do CESEC em 2014 e 2015 e, quando voltei, vi que na minha sala não tinha mais computador. Seria legal um computador para cada sala. A informática tem essa característica de entusiasmar a gente. Só no horário do módulo que a gente mexe com aquilo. Por falta do computador em sala, eu alterei o *site* poucas vezes. (Educador Pardal)

O que ajudaria a alavancar o *site* seria a supervisão dar um apoio melhor. Antes havia uma cobrança maior e o supervisor pode fazer um papel articulista. A Maria Márcia foi multiplicadora na escola. Cada aluno teria um *login* e senha, “ceseccaieiras”. Qualquer coisa que eu fizer no *site* poderá ser disponibilizada para o aluno. Vamos fazer uma força para entrar em contato com as pessoas que ajudaram a criar o *site*. O pessoal deu foco em videoaulas. Seria interessante a gente se filmar dando aulas e postar nas salas. (Educador Pardal)

A apostila teve limitações quanto ao número de folhas, tamanho. No meu material, por exemplo, tem muita coisa que podia ter escrito, mas não pude por questão de espaço. Mas o que é legal no CESEC, é que a gente vai além quando o aluno dá conta. O meu objetivo no *site* não é colocar a explicação toda bonitinha, o meu objetivo é cutucar a pessoa, é instigá-la. Opa! Vou perguntar para meu professor. Quando produzi minha sala, eu coloquei todas as formas de contatos possíveis. No horário do CESEC, eles poderiam entrar por qualquer mídia para falar comigo. O nome CESEC para quem não o conhece, ele não traz boas referências. Outras escolas dizem: “Não vai para o CESEC não, porque o CESEC não presta! Lá você não vai aprender nada”! As resoluções vieram para amarrar o CESEC, porque alguns não estavam indo bem. Muita coisa solta! Não tinha uma legislação específica para os CESECs. Portanto, cada um se desenvolveu de um jeito. A gente aqui foi pelo caminho legal. Buscou não com a intenção de amarrar e fechar a estrutura. Mas com a intenção de colocar uma coisa de uma forma legal. Com documentos. Tem a flexibilidade para o aluno, mas que tem regras que têm que ser cumpridas. Não adianta querer abrir demais, e quando a legislação saiu, ela veio muito em cima daquilo que a gente fazia. O cumprimento de carga horária é desnecessário, porque agora ele fica aqui muito mais horas do que está sendo cobrado pela resolução nova. A gente cobrava três presenças no mínimo para fazer prova. A gente via o que funcionava, e o não funcionava. Muitos alunos querem fazer prova imediatamente sem cumprir a frequência mínima estabelecida. Aqui o aluno te motiva! Aqui você sabe se está preparado ou não! Dá orientações sobre como proceder diante do ensino, sugerem mais estudos, visitar o *site*, vê o que ele pode ajudar o aluno. Eu já tive aluno que já fez CESEC que sugou de todos os professores e passou no vestibular da federal sem fazer cursinho. Usou a gente de cursinho, pré-vestibular. Vejo uma coisa muito positiva quanto a isso, não tem que pagar aula particular porque o CESEC já oferece isso. Não é salário que motiva a gente, não, você sabe disso! (Educador Pardal)

A parte estrutural não teve nenhuma regra que bloqueasse a criatividade dos professores. O que é que a gente tem de ferramenta, e o que dá para a gente fazer. Plágio não pode! Todos os materiais devem ter referência bibliográfica, *link* de onde veio. Não tinha nada barrado! Eu mesmo para fazer o *layout* do *site*, abri outros *sites* para ver como que ficou legal, o menu, as opções... Tentativa e erro. Um professor olhava do outro e dizia: ah, isso ficou legal! Vou colocar no meu também! Eu mesmo fiz isso! Como o meu foi o primeiro a ficar pronto, vi coisas legais e mudei no meu. Todo *site* ficou pronto e teve o domínio “ceseccaieiras”. A questão da hora veio ajudar um pouquinho, porque tinha aluno que mal entrava na sala e pedia para colocar presença e ia embora. Dá para melhorar! (Educador Pardal)

Uma sugestão é criar uma pasta digitalizada dos alunos, com os registros em formulários específicos. (Educador Pardal).

Da análise desses trechos da entrevista, é possível identificar três pontos significativos:

- a) o acesso ao *site* poderia contar como carga horária para o aluno que não pode comparecer à escola. Trazendo à tona a possibilidade da oferta concreta da EJA EAD, já prevista pelas DCNs;
- b) o educador demonstrou conhecer informática;
- c) o nome CESEC relacionado a um lugar de menor prestígio, de pouco valor educacional. Conforme já apontado no início deste estudo, há um preconceito recorrente em relação aos CESECs, desconhecendo o interior de suas instituições e em que condições operam nos dias atuais, como se não fosse essa mais uma possibilidade de oferta prevista para a Modalidade EJA.

O perfil dos educandos da noite é tranquilo. Os alunos recebem um folder para acessar o *site*, recebem instruções. Não houve reclamação com relação ao cumprimento da carga horária. O aluno, durante às 3 horas de cada módulo, lê, faz atividades e, ao final, tira dúvidas com o professor. A confecção de apostila consome muito papel. (Educadora Coruja).

A plataforma do CESEC é uma ilustração. Sem orientação, não motiva para o aprendizado. Não tem um mediador. O perfil do educando é ter autoestima baixa. O computador vai isolar. O nível intelectual é deficiente, sem pré-requisito. A internet cria o isolamento. A aprendizagem precisa da figura humana. Ética, segurança, capacitação e monitoria diária. (Educadora Cisne).

Na contribuição acima, as participantes da pesquisa apresentam suas rotinas de trabalho e descrevem a concepção que possuem do *site* do CESEC, percebem o educando da EJA como um sujeito com uma carga de dificuldades e que a escola encontra-se aquém do panorama de inclusão digital.

3.9.2.2 Contribuição dos educandos e educandas

Neste estudo obteve-se a importante participação dos educandos e educandas e, portanto, investigou-se a sua relação quanto ao uso da tecnologia e do *site* do CESEC. Entretanto, os mesmos mostraram-se tímidos e desconfortáveis durante as entrevistas. Notava-se um certo estranhamento das perguntas e pareceu à pesquisadora que tinham certo medo em dizer sobre a relação entre educandos e educadores. Além de justificarem com a falta de tempo e

condição para falar sobre o *site* do CESEC. Na tentativa de diminuir esse estranhamento, procurou-se tranquilizar os educandos quanto a participação da pesquisa através do TCLE. No entanto obteve-se poucos relatos. Diante disso, têm-se o seguinte:

Não uso a internet no CESEC. É interessante usar a internet porque está disponível na minha casa. Alguns professores são impacientes, se alteram. O CESEC poderia melhorar a comunicação e conversar com os professores em reunião pedindo mais calma. As aulas [do *site*] são esclarecedoras. A distância me afasta da escola. (Educanda Sabiá).

O *site* sempre esclareceu todas as dúvidas relacionadas às matérias. Uso a internet todos os dias. (Educando Pica-pau).

A comunicação poderia melhorar no CESEC se o professor for mais atencioso com o aluno. Tem professores ótimos, mas têm alguns que nem corrigem com atenção os trabalhos, que dão mais atenção para o telefone. (Educanda Gralha).

A primeira hipótese antes de ir ao campo foi a de que os educandos tivessem acesso de alguma forma ao *site* da escola. No entanto, o que acontece é o contrário. Além desse aspecto, outros foram identificados nos depoimentos acima:

- a) a relação educador-educando não é tranquila. Há um desentendimento constante no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem e à condição do educando trabalhador;
- b) o uso da internet é mais comum em suas residências e nunca na escola;
- c) a comunicação é falha;
- d) as videoaulas atendem;
- e) o percurso do educando para chegar à escola não é considerado.

Além disso, uma educanda disse:

É interessante usar a internet para estudar, pois tenho facilidade com vídeos explicativos. O CESEC poderia melhorar a comunicação com o acesso à sala de computadores. O *site* é interessante, porém podem ser inseridas mais informações de acordo com a matéria das apostilas. Fiquei confusa quando naveguei no *site*. O que mais me impressionou foi o fato de ter vídeos explicativos. (Educanda Codorna).

Nesse aspecto a hipótese de que o *site* possui arquitetura pouco funcional e confunde o usuário se confirma. Os vídeos explicativos, ou videoaulas, contribuem para a construção de

novos saberes para essa educanda, julgando-os como impressionantes. Também outros três educandos colaboraram com a pesquisa afirmando o seguinte:

Utilizo o *site* para conferir o resultado de Banca. Já acompanhei videoaulas, elas ajudaram. Ele [o *site*] é bacana. Ele é bom, tem bastante informações. Deveria ter mais cores e letras diferentes para cada *link*. O *site* tem uma única cor. Ele não é atrativo. Precisa ter mais visibilidade dos ícones. (Educando Canário).

O *site* é necessário para tirar dúvidas em casa. Para melhorar o *site* precisa ter as matérias da Banca. (Educando Graúna).

Eu não usei o *site* (*tom de deboche*⁵⁶). Vi os vídeos, mas dispersa muito, mas acho,... é legal para aprender. Prefiro o professor explicando. Não gosto de vídeos. Gosto do *site* porque sai o resultado da Banca. Para melhorar o *site* podia colocar vídeos com aula explicativa do próprio professor, dos módulos. A gente não viria aqui para tirar as dúvidas. O *site* é dinâmico porque ajuda fazer inscrição no ENEM. É necessário porque traz informações úteis para a Banca, inscrição do ENEM. Fui iludido achando que era ensino à distância. Se tivesse feito EJA presencial, já teria terminado. Achei que aqui seria mais rápido. (Educando Tico-tico).

Percebe-se, nos relatos, que a Banca Permanente é que recebe mais uma vez a melhor escolha dos educandos. A diplomação é o objetivo dos estudantes. No *site* é disponibilizado, em dois dias da semana, o resultado dos exames realizados. Há aqueles que gostam de estar na escola e ouvir as explicações do professor, das dúvidas que apresentarem. É possível identificar a partir desses comentários uma análise da função do tempo na aprendizagem do educando do CESEC na seguinte figura:

⁵⁶ Grifo da autora.

Figura 11

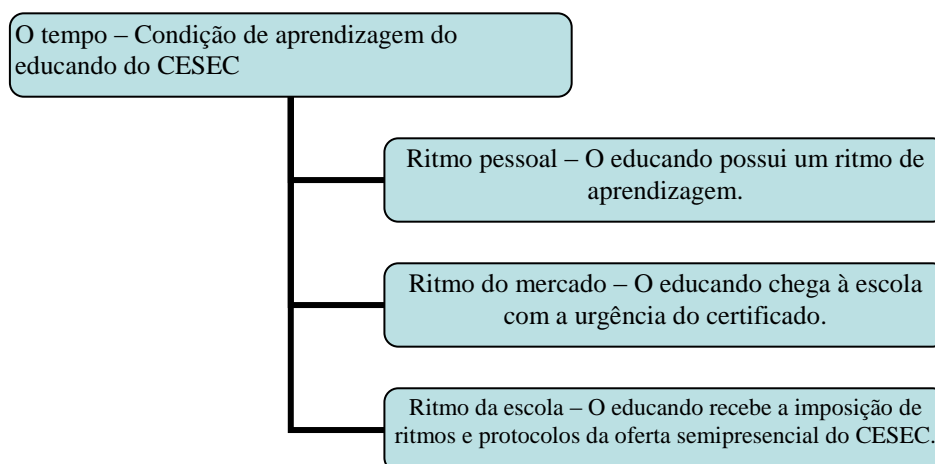


Figura 11 - Relação do Educando com os tempos de aprendizagem
 Fonte: Elaborado pela autora

Com base na figura ora apresentada, acredita-se que o educando precisa administrar três aspectos: ritmo pessoal, ritmo do mercado e ritmo da escola. Estes aspectos encontram-se relacionados no sentido da continuidade dos estudos pois o retorno, muitas vezes torna-se frustrante e o afasta novamente da escola. Isso porque não há uma parceria entre os sujeitos para superar os ritmos ou mesmo criar saídas para os anseios. O *site* parece ser uma alternativa interessante para firmar ações que caminham para sanar os anseios dos educandos. Atualmente o *site* não parece cumprir esse papel.

Nunca tinha navegado no *site*. Recebi informações, mas não tinha entrado. Hoje vi que ele dá oportunidade de abrir outras plataformas. Para melhorar o *site*, a escola poderia oportunizar o acesso a computadores na escola e aumentar a segurança. (*Falou também da região, que é mal iluminada*⁵⁷). O *site* é necessário porque abre a mente e ajuda a inteligência. Depois de terminar o Ensino Médio vou fazer curso técnico em enfermagem. (Educanda Patativa)

A Educanda Patativa conheceu o *site* na sala de informática - tudo era novo para ela. Durante a entrevista, manteve-se atenta a ele e desejou percorrer todos os caminhos possíveis. Contou que tem computador em casa e quem a ajuda é a sobrinha. Também disse que na escola poderia ter curso de computação, e que sua sobrinha retornou aos estudos quando viu o *site*. Ao contar sobre a mediação que a sobrinha realizava entre a internet e a tia, pareceu a princípio que educanda não era sujeito dos seus caminhos. No entanto, a mesma relatou que

⁵⁷ Grifo da autora.

sempre dizia os comandos e a sobrinha apenas os executava. Complementando os depoimentos, outro educando afirmou:

O *site* é ótimo, tem os conteúdos das matérias, só falta ter mais opções de videoaulas e um *chat online* para auxiliar nas dúvidas. (Educando Falcão)

O educando acima apresenta uma demanda condizente com a sociedade em rede, interessando-se por comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Torna a figura do educador importante no processo ensino-aprendizagem quando sugere o uso de videoaulas. Deste modo, o ensino torna-se mais diversificado e atraente para o educando que nem sempre pode comparecer à escola para estudar as matérias dos módulos.

A partir das considerações dos sujeitos educandos participantes da pesquisa foi possível elaborar uma análise comparativa dos sentidos e significados atribuídos ao uso da tecnologia, assim como está descrito no quadro a seguir.

Quadro 6

Sentidos e significados atribuídos ao uso da tecnologia digitais pelos sujeitos educandos do CESEC Caieiras		
Elementos	Significado	Sentido
1. Tríade educador-educando-tecnologias digitais	Comunicação Ampliada	Relação professor-aluno desgastada
2. Uso do <i>site</i> sem Deslocamento residência-escola	Educação à distância	Segurança – Não precisa sair de casa
3. Internet	Oportunidade de novos conhecimentos	Abre a mente e ajuda a inteligência
4. Retorno aos estudos	O tempo recuperado	O tempo perdido
5. Educação X Tecnologias Digitais	Incongruência na relação educação-tecnologia	A imagem/estética – contribui para a aprendizagem (videoaulas)
6. Dispositivos Móveis	Ética	Uso constante de celulares por educandos e educadores

QUADRO 6 - Sentidos e Significados atribuídos

Fonte: Elaborado pela autora

O presente quadro foi construído na perspectiva de compreender os sentidos e significados atribuídos ao uso da tecnologia pelos sujeitos educandos do CESEC Caieiras. Após esses resultados, optou-se por apresentar a análise dos questionários enviados aos 103 CESECs de Minas Gerais via *Google* e imagens do grupo na rede social *Facebook*.

3.9.3 Dados do questionário enviado aos CESECs de Minas Gerais

Convém esclarecer que as informações a seguir foram disponibilizadas pela gestão de cada unidade CESEC de Minas Gerais, que respondeu ao questionário *online*. A ferramenta utilizada é o *Google Forms*®, em que se podem criar perguntas e administrar as respostas de acordo com a necessidade do pesquisador. As respostas foram encerradas, mas o questionário Pesquisa Mestrado⁵⁸ e seu compilado de respostas ainda podem ser acessados. Salienta-se que 40 Centros participaram da pesquisa e, desse total, 13 se identificaram ao responderem às questões. Os tópicos que se seguem apresentam dados gráficos gerados a partir da compilação das respostas que demonstraram alguma adequação para este estudo.

Situação da escola em relação à informática:

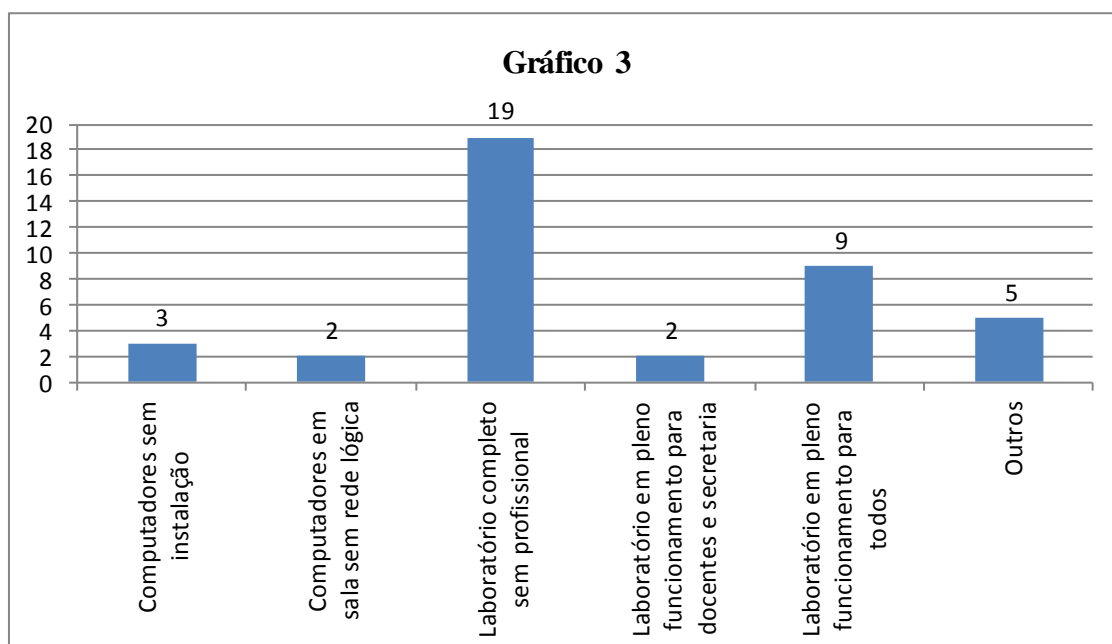


GRÁFICO 3 - A Escola e a Informática

Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 3 observa-se que 35 dos 40 CESECs possuem computadores em suas unidades e que a metade encontra-se em pleno funcionamento, mas alegam a falta de um profissional técnico para acompanhar as visitas.

⁵⁸ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1gst0Y8q5smOip8HdcbuEuHHNchUL-ZZq7x_4Bud6U_A/edit> Acesso em: 15 out. 2016.

a) Quanto à oferta de acesso à internet

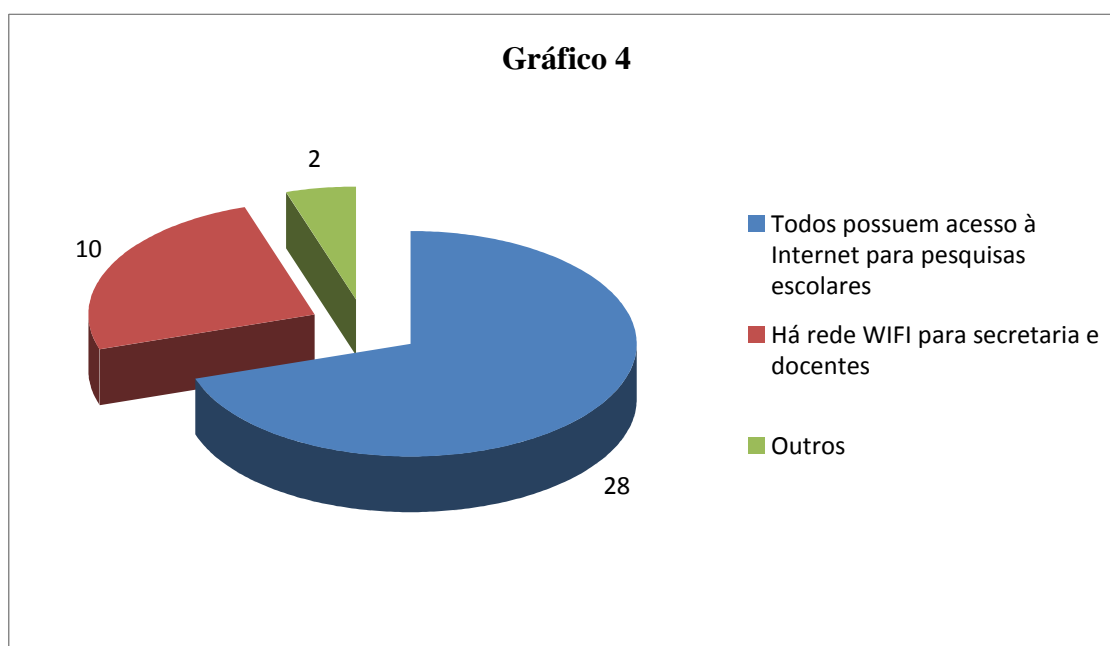


GRÁFICO 4 - Perfil do acesso à internet
Elaborado pela autora

Fonte:

Neste gráfico há uma incoerência em relação ao anterior. Isso porque, conforme dados informados, o uso do laboratório de informática para todos fica em torno de 9 Centros, e nesse último sobe para 28.

b) Utilização de recursos tecnológicos

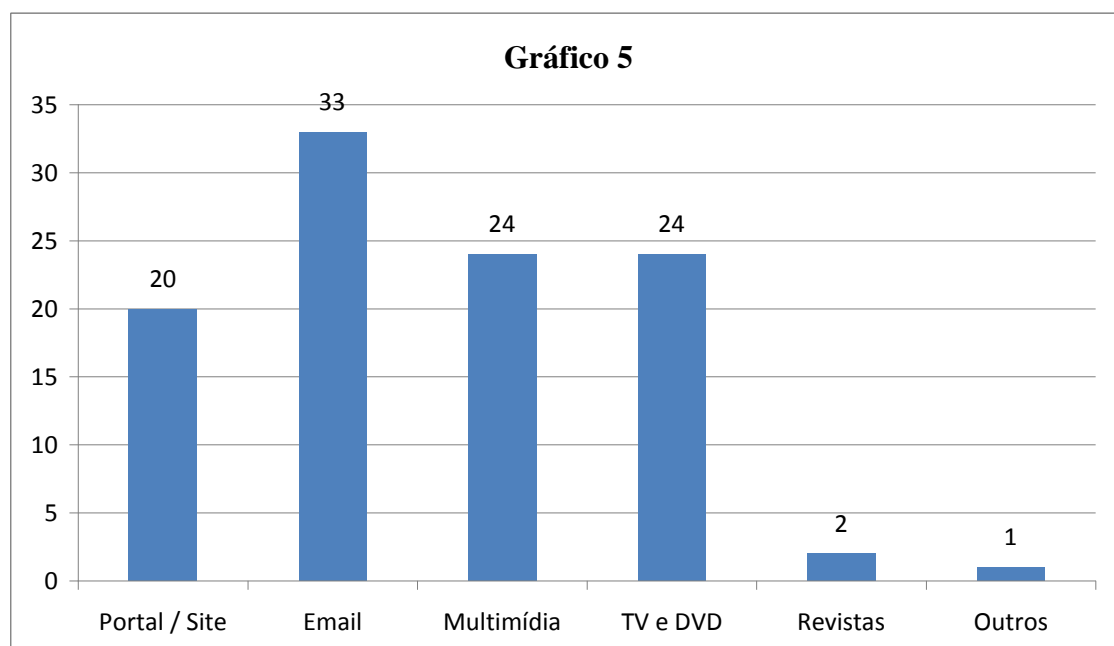


GRÁFICO 5- Uso de recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pela autora

Em consonância com o Gráfico 5, há uma diversidade de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas dos CESECS: pode-se observar uma preferência pelo *e-mail*, com fim comunicativo, e para fins didáticos a TV/DVD, o portal e os recursos de multimídia. Também evidenciou-se que a revista *online* ainda é muito pouco ou quase nada utilizada pelas escolas.

a) Recursos comunicativos disponíveis

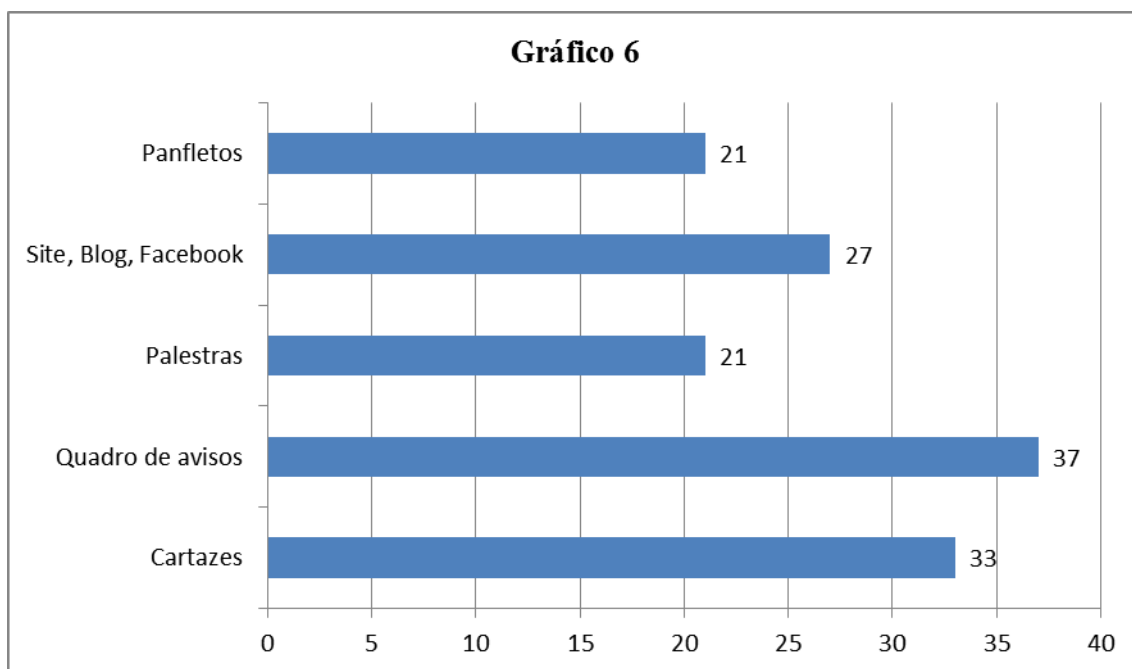


GRÁFICO 6- Recursos Comunicativos

Fonte: Elaborado pela autora

Embora não fizessem parte da pesquisa, várias ferramentas comunicativas compõem os CESECs, mas foram apresentadas em outros meios de comunicação: emissora de rádio local, boletins de igrejas e carros de som.

b) Riscos que impedem o uso da internet

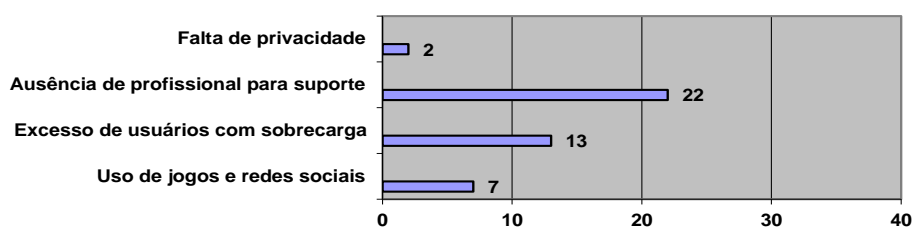
Gráfico 7

GRÁFICO 7 - Riscos que impedem o uso da internet

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 7 destaca-se, em primeiro lugar no *ranking* de riscos, a ausência de profissional de informática. Acredita-se que os conhecimentos dessa área sejam próprios desse profissional. Este aspecto merece investigação, pois apesar de não estar no

projeto do estado a contratação desses profissionais, muitos CESECs vêm desenvolvendo projetos de uso do laboratório de informática, com objetivo de acessar o ambiente virtual.

c) Justificativas para o uso de tecnologia na escola

Gráfico 8

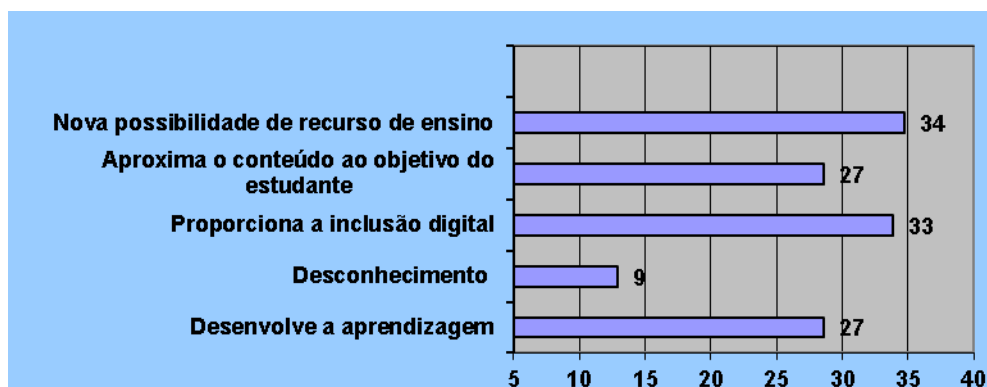


GRÁFICO 8 - Uso de tecnologia na escola

Fonte: Elaborado pela autora

O caráter inovador da tecnologia é apontado como caminho para mudanças na educação.

d) Preferências de formação no uso de tecnologias

Gráfico 9

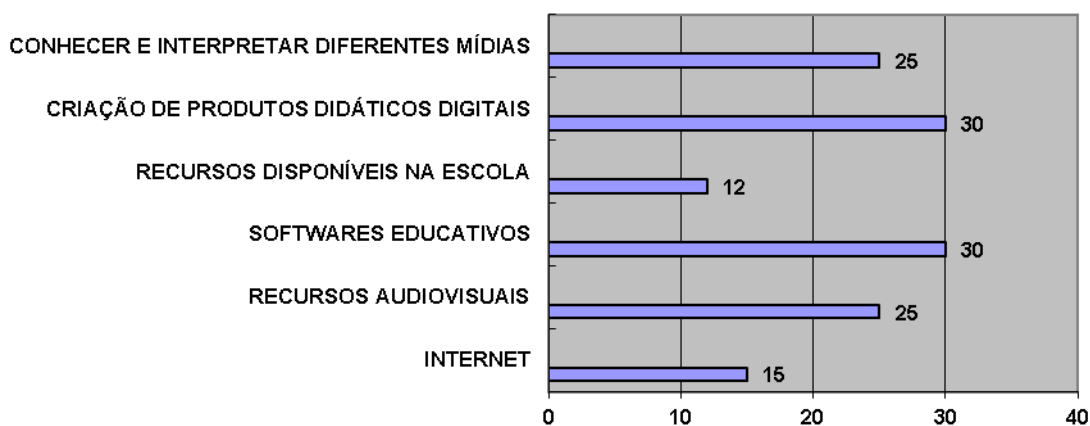


GRÁFICO 9 - Formação para o uso pedagógico da tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Destacam-se como interesse de formação continuada dos CESECs participantes da pesquisa, a criação de produtos didáticos digitais e conhecimento de *softwares* educativos.

Acredita-se que isso ocorra, possivelmente, para que suas aulas sejam diferentes e atraentes para um público cada vez mais jovem.

e) Possibilidades de uso do laboratório de informática

Gráfico 10

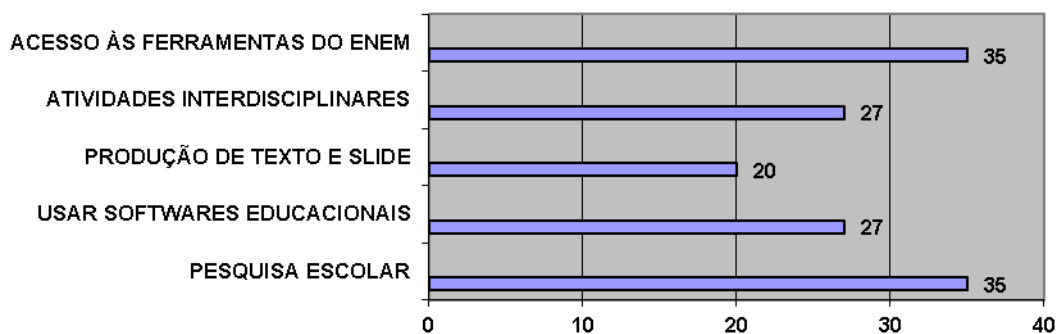


GRÁFICO 10 - Possibilidades de uso do laboratório de informática

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos CESECs possui sala de informática e há muitas possibilidades de construção de saberes através das ferramentas do computador. Assim, conforme aponta este gráfico, é importante que os educandos tenham acesso à plataforma do ENEM ou mesmo desenvolvam suas pesquisas escolares.

f) Dificuldades para efetivar práticas de uso da tecnologia em sala de aula

Gráfico 11

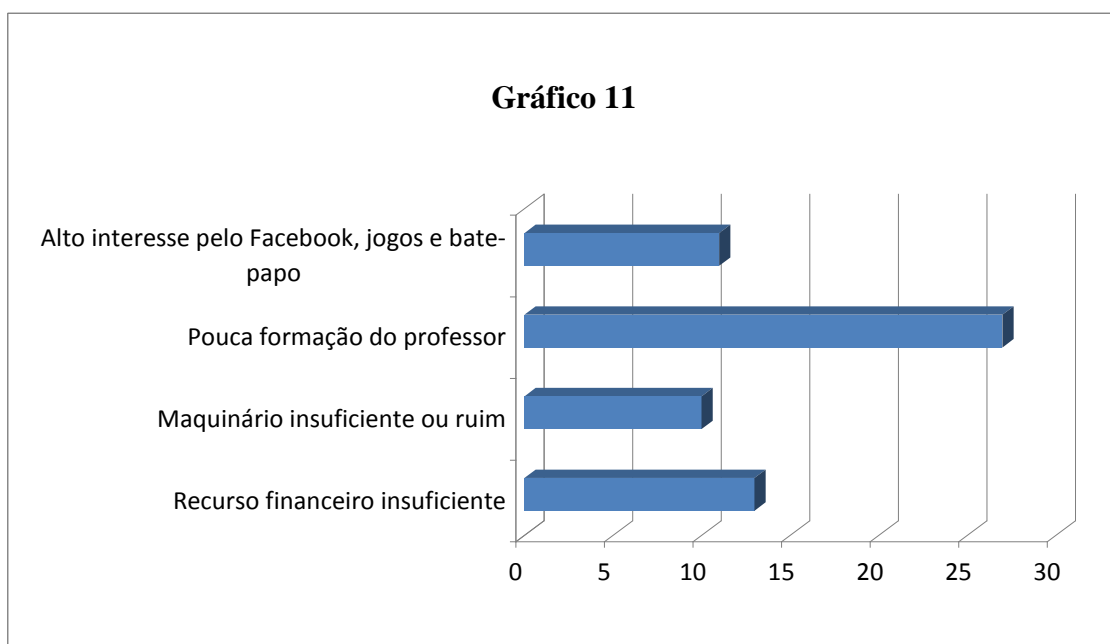


GRÁFICO 11- Dificuldades para o uso da tecnologia em sala

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados acima evidenciam que, mais uma vez, a hipótese se confirma – os educadores não se sentem à vontade ou preparados para desenvolverem atividades com o uso da tecnologia.

g) Potencializar o ensino-aprendizagem e a comunicação através das tecnologias

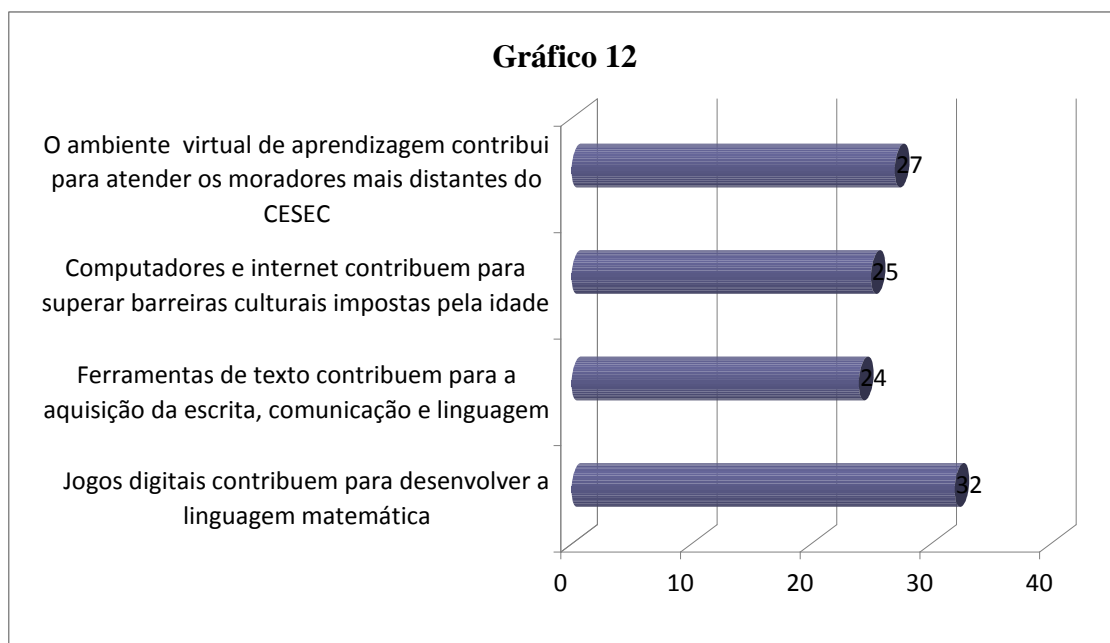


GRÁFICO 12- Ensino-aprendizagem e Comunicação através da tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Os CESECs participantes da pesquisa via *Google forms* sugerem, como ferramenta mais elaborada de comunicação e intencionalmente educativa, o Ambiente Virtual de Aprendizagem. E mesmo ela sendo um facilitador para os estudantes que trabalham, é desejável que certos questionamentos sejam respondidos e compreendidos: todos possuem internet? O ambiente é realmente de aprendizagem? Possuem mediador e educador?

Novos ambientes de aprendizagem vão surgindo, vão transgredindo à medida que o espaço tradicional escolar não consegue acolher os sujeitos educandos como gostariam de ser acolhidos. Não se pode considerar que a educação só acontece em um lugar privilegiado de aprender – a instituição escolar – pois há outros espaços e meios e os educadores não foram preparados para o voo, muito menos para lugares altos e distantes.

3.9.4 O Facebook

O *Facebook* cumpre bem o seu papel para os CESECs que possuem uma página. Nele é possível postar fotos dos eventos realizados dentro e fora das unidades. Além disso, possibilita postar notícias urgentes, apresentar dados do calendário escolar, a rotina e as atribuições de cada uma delas. Também possibilita compartilhar vídeos e divulgar acessos que se julgam significativos para seus educandos. A composição dos amigos do *facebook* é formada por educandos, comunidade em geral, educadores e pais.

Atualmente as unidades vêm desenvolvendo atividades interdisciplinares sobre temas variados como câncer, saúde mental, nutrição, cuidados com a imagem e inclusão digital. Observa-se, nas imagens, o uso intenso de ferramentas tecnológicas durante o processo de elaboração dos projetos e durante as culminâncias dos mesmos. O acesso às unidades foi possível a partir da criação de um grupo⁵⁹ intitulado CESEC Dialoga, com participação de 45 (quarenta e cinco) CESECs.

Os resultados da pesquisa mostram-se significativos, e foi possível identificar os significados atribuídos ao uso da tecnologia nas escolas do CESEC. Podem-se observar, principalmente, quatro aspectos:

- a) a dificuldade dos educadores em assumir a interdisciplinaridade como prática educativa;
- b) a falta de segurança dos educadores em lidar com as novas tecnologias e incorporá-las às suas práticas educativas;
- c) o vislumbre da introdução das tecnologias digitais na vida escolar manifestado pela criação do *site* CESEC Caieiras;
- d) a pouca motivação dos educandos da EJA em utilizar as tecnologias digitais no ambiente escolar, nas unidades do CESEC.

⁵⁹ CESEC Dialoga. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1196879860323620/?ref=bookmarks>>.

4 UM JEITO DE VOAR

Se meu corpo é asa
meu nome é liberdade
e minha brisa é o céu.
Eu me refaço no aero no dinâmico
na sincronia dos pares.

Conforme a especificidade do Mestrado Profissional,⁶⁰ a criação de um produto⁶¹ constitui parte deste estudo, e sua característica interventora, que aponta sugestões para o desempenho positivo da vida escolar tem feito dessa experiência um sucesso, tanto para o próprio mestrado quanto para a formação do docente em curso. O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado desse estudo de maneira tal que venha contribuir para a prática docente nos CESECs com a incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos currículos de suas escolas.

4.1 O produto - Memorial e o subproduto - Tutorial

Várias possibilidades foram pensadas para este estudo e o que mais contribuiu para a escolha do produto foi a própria trajetória da pesquisa, que evidenciou uma prática inovadora. Portanto, serão um produto e um subproduto: o primeiro será um Memorial narrando a história da criação do *site* do CESEC Caieiras e o subproduto será um Tutorial propondo a criação de um *site* através da mesma ferramenta utilizada pela escola, ou seja, o *Google Sites*.

4.2 Desenhando o produto: uma história de possíveis

Memorial *site* Caieiras

Torna-se relevante para a pesquisa a divulgação da história da criação do *site* do CESEC Caieiras, que seja capaz de dar visibilidade às práticas inovadoras da escola, com o uso da internet. Nesse sentido é fundamental disponibilizar o acesso para as demais unidades, com o intuito de apresentar possíveis usos e aplicabilidades no fazer pedagógico. Além disto, pretende-se acrescer mais um recurso didático para a formação continuada dos educadores e

⁶⁰ Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG.

⁶¹ Produto – Proposta de trabalho para enriquecimento da prática docente exigida pelos Programas de Mestrado Profissional e que traz a resposta que eu vim buscar no Promestre para o problema de pesquisa que me trouxe até aqui.

educadoras do CESEC. A pesquisa faz uma reflexão sobre o uso da internet nas escolas e tem neste estudo a materialidade da concepção inovadora da mesma como ferramenta da emancipação dos sujeitos educandos dessas unidades.

O *site* do CESEC Conjunto Habitacional Caieiras – ou ambiente virtual (como os educadores o chamam) - tem uma incrível história. Ela começou em 2004, quando o então diretor, ao assumir a direção da escola, convidou o grupo de docentes para abraçar uma proposta inovadora.

O primeiro passo – a criação de uma apostila

A equipe Caieiras havia acumulado experiência com os recursos didáticos do material da Fumarc⁶² e do Telecurso 2000.⁶³ Os componentes curriculares eram impressos em 12 volumes, uma seleta e volumosa coleção reunida para o uso nos CESECs. Segundo a escola, notava-se uma grande evasão por causa do material utilizado, já que o educando se desmotivava já no primeiro contato com aquele conjunto de livros.

Criou-se uma equipe, em 2004, com professores, especialistas e ATBs,⁶⁴ estas ajudando a digitar e selecionar figuras para um novo material didático. Um trabalho de base para contribuir e, sobretudo, colaborar com os professores na criação de uma apostila. Para motivar os referidos professores foram realizadas 3 semanas pedagógicas com formação continuada em diversos temas, principalmente sobre currículo e novas tecnologias. Em 2006, os componentes da equipe tinham a apostila pronta. Em 2007, tudo estava pronto, mas atendia um pequeno número de estudantes.

Mais força para a equipe

Em 2010, a escola recebeu mais professores e especialistas para a equipe e tudo foi mudando. Eram, na sua maioria, recém-egressos das universidades, e tinham uma visão das novas tecnologias. Em 2011, com a participação da pedagoga da escola, grandes contribuições foram acrescentadas para dar início à proposta do *site*. O projeto já havia sido tratado no

⁶² Fumarc (Fundação Mariana Resende Costa). Disponível em: < <http://www.fumarc.com.br> >. Acesso em 12 dez. 2016.

⁶³ Telecurso 2000 - Telecurso 2000 faz parte do programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador, que por intermédio do SESI MG, forma alunos nos ensinamentos fundamental e médio.

⁶⁴ Assistente Técnico de Educação Básica – ATB. Nomenclatura utilizada pelo governo de Minas Gerais para designar o cargo de Secretário Escolar.

Plano de Desenvolvimento da Escola e, naquele momento, bastava colocar em prática. As primeiras sugestões caminhavam para a criação de um *blog*, mas depois tudo mudou.

Um dos principais sonhos dos gestores era levar todo o espaço físico da escola para a arquitetura da internet. Foram feitas diversas pesquisas antes para traçar um plano. A escola recebeu o apoio da empresa Teia.⁶⁵ Na época, a mesma estava gerenciando o *Google Apps Edu* e procurava uma escola para constituir um protótipo de um ambiente virtual. Foi uma coincidência maravilhosa, e a partir daí abriram-se caminhos. Portanto, a partir desse elemento de incentivo foi possível colocar em prática e compreender como gerenciar esse ambiente. Muitos primeiros passos foram necessários para se chegar ao produto final: criar o *site*. Primeiro vieram as principais características da escola e depois algumas fotos, alguns pontos do regimento e da proposta político-pedagógica.

Outro parceiro: Plug Minas

Ao mesmo tempo buscaram ajuda do Plug Minas, Centro de Formação e Experimentação Digital, projeto do governo de Minas Gerais, destinado ao público jovem que funciona desde 2009, hoje sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. A pedagoga fez uma formação no Plug Minas e, no CESEC, foi a multiplicadora do curso, atingindo os professores e os ATBs. Assim, cada professor poderia levar a sua sala de aula para o ambiente virtual. Segundo o diretor da escola, essa iniciativa teve todo o sucesso por causa das parcerias.

Composição do *site*

Cada professor poderia escolher a cor que quisesse. Os componentes curriculares deveriam respeitar o que estava previsto nos módulos didáticos. As videoaulas disponibilizadas estavam de acordo com cada módulo didático. A motivação para a criação do espaço virtual foi livre e, desse modo, eles se sentiram mais incentivados. Não foi oferecida uma fórmula para fazer o *site*, portanto, cada um introduziu o que considerou mais interessante e adequado.

O suporte técnico era simples. Antes de postar no *site*, todo material recolhido passava pela equipe pedagógica para revisar, opinar ou questionar. E, assim, considerar se o conteúdo estava bem adequado. Antes de efetuar qualquer publicação era preciso uma revisão de todo o

⁶⁵ TEIA - Tecnologia em Informação Aplicada – Hoje sem atividade

conteúdo, no sentido de avaliar se realmente seria importante, interessante. E se iria somar, contribuir de fato com a formação do aluno.

A educadora de Português quis colocar no *site* cursos rápidos de redação. O de Física disponibilizou curiosidades e dicas que foram bem aceitas pelos estudantes. A metodologia do CESEC preconiza o atendimento individual e o uso mínimo do quadro. As orientações são dadas individualmente ou em pequenos grupos. Às vezes, o estudante tem uma demanda de uma aula expositiva e no ambiente virtual a escola conseguiu promover isso: ver onde quiser, quando, como e quantas vezes achar necessário, inclusive no final de semana.

Convém mencionar que o *Google*, no final do ano de 2015, felicitou a escola porque a foto da fachada da instituição já havia recebido 30.000 (trinta mil) visualizações. Nota-se que o *site* possui um público que extrapola as fronteiras de Vespasiano, pois verifica-se o acesso em vários lugares do Brasil e do mundo. Algumas pessoas de outros estados já ligaram perguntando se na região onde residem também tem um CESEC. Além disso, vêm pessoas de São Paulo e Rio de Janeiro fazer prova de Banca. Também professores e diretores de outras escolas já ligaram ou enviaram *e-mails* indagando sobre a construção do ambiente virtual, e se há possibilidades de parceria.

A página da Química em destaque

Destaca-se no *site* a página de Química, disciplina que nunca teve um professor efetivo. Um ou dois professores mantiveram-se resistentes para criar as salas, mas ajudaram fornecendo videoaulas. Há aqueles que precisaram ser acompanhados, e ainda estão receosos em fazer trabalho de base para manutenção das salas virtuais. O professor de Matemática atualiza sempre o *site*. E o único componente curricular que procura, de maneira sistemática, envolver o estudante é o de Química. Ele se destaca e sempre apresentou inovações na página. Os estudantes de Química acompanham as videoaulas e disseram que aprendem mais.

Comunicação pelo *site*

O canal Fale Conosco oferece possibilidade de entrar em contato com os professores da oferta semipresencial, com a Banca e com a equipe pedagógica. O mais usado foi o da Banca Permanente. Sempre tem uma ou duas mensagens, diariamente, solicitando informações sobre os exames da banca. No caso do semipresencial as perguntas são poucas e versam mais sobre

idade e documentos para a matrícula e de como funciona a carga horária presencial. A maioria dos acessos ao Fale Conosco é de candidatos à banca e poucos estudantes para o semipresencial. No entanto, já houve acessos com perguntas, poucas reclamações e algumas sugestões.

A ideia inicial dos criadores do *site* era de que cada estudante tivesse um *e-mail* e pelo *gtalk*, pudessem entrar em contato direto com o professor ou com a secretaria. Ainda não foi possível alcançar esta meta. A interação entre professores e alunos ainda não aconteceu virtualmente.

Mudança gera mudança

A Educadora Cotovia é exemplo de sucesso pois, apesar de toda dificuldade, sempre atualizou o *site* e o utilizou com seus estudantes. A educadora Águia teve dificuldade para interagir com a ferramenta, mas também se esforçou para atualizar a sua sala virtual. Há casos de professores que não utilizavam equipamentos tecnológicos, e hoje são *experts* e utilizam outras ferramentas na sua vida pessoal. Um dos professores, já aposentado, que se autodeclarava analfabeto digital, hoje possui seu próprio *notebook*.

CESEC Caieiras no Facebook

Cada professor acessou o seu repertório de acordo com as necessidades da disciplina. No entanto, demonstraram preferência pelas salas virtuais, sem envolvimento com as redes sociais. De acordo com o educador Curió, as novidades relativas às tecnologias educacionais são divulgadas para a equipe docente. O mesmo acrescenta que o *Facebook* foi utilizado para munir o professor de ferramentas para suas salas virtuais, sobretudo o que está acontecendo nos ambientes virtuais. O CESEC Caieiras também possui a sua própria página no Facebook e há um acesso significativo, em torno de 600, à mesma, sendo que 200 deles são da cidade de Vespasiano.

Planos para o futuro

A meta é alcançar o ponto em que cada estudante tenha o seu *e-mail* e faça *login*. Além disto pretende-se o cumprimento da carga horária também nas salas virtuais.

As barreiras

Depois de tudo pronto, com o *site* já em funcionamento, houve uma mudança na legislação estadual quanto à contratação de profissionais da educação. Para a equipe da escola foi como uma desconstrução do CESEC. Naquele momento repensar o quadro de pessoal era horrível. Na época eram 22 professores e o número diminuiu para 13. Tal mudança atingiu firmemente o propósito do ambiente virtual, um projeto notoriamente interdisciplinar, em que as forças eram somadas para sua continuidade. Alguns professores conseguiram avançar bastante na montagem da sala, mas a maioria teve dificuldade.

Em 2012, todo o pessoal que cursou a formação deixou a escola. Os professores contratados não puderam retornar no ano seguinte. Algumas salas ficaram desatualizadas, pois nem todos os professores novatos quiseram ou puderam participar. E quem iniciou não tinha o mesmo comportamento daquele que saiu: estavam pouco motivados pois não se sentiam parte daquele processo. Os que ficaram na escola continuaram postando e aprimorando suas salas. A pedagoga que intermediava a formação com a Teia e o Plug Minas também deixou a escola. Tudo culminou numa excelente iniciativa, mas que se deparou com a dificuldade de continuidade. Nada foi imposto para os novos professores, pois eles apenas recebiam uma explicação básica da proposta e de como deveriam proceder com as ferramentas. Já quem participou desde o início recebeu uma orientação detalhada, foi formado para manipular as ferramentas do *Google Apps Edu*.

Quem chegou depois da construção das salas recebeu uma orientação bastante resumida, porque já estavam em outro momento. A ideia era dar continuidade. Foi dada uma orientação básica, e quando chegava o meio do ano, ele já tinha assimilado as ferramentas. E começava a utilizar um pouco, mas com muita cautela. Foi bom, mas não tão bom. Se tivesse continuado a equipe inicial, teria tido um avanço muito grande.

No ano de 2016, a segunda pedagoga que passou por formação também deixou a escola e até julho as pedagogas recém-chegadas ainda não haviam passado pela formação. Neste caso a direção da escola alega que não houve tempo para desenvolver a formação. O projeto tornou-se descontínuo e, portanto, a equipe precisava de muita motivação.

Enfim

Apesar das dificuldades enfrentadas, o *site* segue o seu caminho, parecendo até ter vida própria, mas é resultado de uma ação conjunta de pessoas compromissadas com a Educação

de Jovens e Adultos. Pode não ter um apoio técnico, e nem apresentar mudanças significativas, mas é prova de que é possível. E por trás dos possíveis há práticas cotidianas invisibilizadas esperando por um lugar no mundo.

4.3. Criação de um *site* educativo no Google: tutorial com as respectivas diretrizes

O tópico a seguir caracteriza-se por apresentar as diretrizes utilizadas para a criação de um *site* educativo na plataforma do *Google*.

Versão impressa

A ferramenta do *Google Sites*, utilizada pelo CESEC Caieiras, possui alguns recursos interessantes. No entanto, ao navegar pela plataforma nota-se certa dificuldade para manuseá-los. Nesse sentido, sob orientação técnica, o tutorial que se segue traz o procedimento detalhado para a criação de um pequeno *site*.

A primeira exigência para criar o *site* a partir dessa plataforma é a de possuir um *e-mail* no *Google*, ou seja, uma conta no *Gmail*.

Uma dica importante é:

Antes de começar a criação do seu *site*, elabore um projeto de todas as caixas que terá que criar com caminhos para navegação, quais os *links*, cores, informações. Faça como um engenheiro que desenha seus projetos no papel e só depois parte para a execução.

1. Digite na barra de URL – <http://www.googlesites.com>
2. A página que se abre possui várias caixas. Escolha a caixa CRIAR, porque é a partir dela que será possível a criação do *site*.
3. Logo em seguida aparecem as ferramentas para se iniciar o *site*: modelos (*templates*), que serão à base do seu *site*, como se fosse uma árvore de Natal - o *template* é a árvore.
4. Outras caixas seguem – o nome do seu *site*, a URL, o domínio que, neste caso é gratuito, mas se você já possui um domínio pago, basta redirecioná-lo. Nesse espaço você vai inserir o nome do seu *site*.

5. Quando você clica na opção Criar, imediatamente o *site* faz uma varredura para certificar de que o nome já existe ou não. Se não tiver problema, ele abrirá a sua página.
6. Na opção, Selecionar Tema, quando você abre, aparecem novas abas de recursos de cor e de *design* para você escolher. Prefira cores neutras, para que você possa acrescentar informações e ícones coloridos, mas sem exageros.
7. Outra opção é colocar a descrição do *site* na aba em seguida.
8. Quando a página for criada, você poderá fazer uso do Editor (ícone de um lápis à esquerda), assim você abre uma grande lista de tarefas executáveis para construir, a princípio a página inicial ou *home*. No editor estão várias opções para fazer o *site* do modo que mais lhe agrade.
9. Na barra do editor a primeira opção é INSERIR. Nele você pode selecionar imagens, vídeos/texto do *drive*, da internet, ou *YouTube*, por exemplo, lista de serviços, caixas de texto, gráficos, agenda, agenciar outras páginas e muito mais.
10. Na formatação você pode alterar a fonte, cor, tamanho, estilo, dos textos e títulos do seu *site*.
11. É importante observar como seu *site* será organizado, onde ficará o menu, de que modo as informações serão dispostas, em quantas abas, qual a ordem e qual o critério de prioridade. Para isso, a opção Layout dispõe de ferramentas para tratar da funcionalidade do *site*, o desenho que ele terá. Nesse momento é importante responder à seguinte questão: o que o usuário do meu *site* deseja fazer ao acessá-lo? E, dependendo da resposta, o seu *site* deve oferecer uma rota para esse fim, levando em conta quem são os sujeitos que o acessam e como seus objetivos podem ser alcançados utilizando o *site*.

Versão em vídeo

A ferramenta utilizada foi o *screencast-o-matic* para gravar o vídeo.

Acesse o *link* abaixo:

<https://youtu.be/iNd-OrzOS7I>

4.4 Observações sobre o *Google Sites*

De acordo com o *site* de notícias em Aplicações e Tecnologia, *Wwshatsnew*⁶⁶, o *Google* revitalizou o aplicativo de criação autônoma de *sites*, lançando uma nova versão que, segundo o próprio *Google*, torna sua função mais fácil para instalar imagens, *links* e adaptar a diferentes tamanhos de tela. A atualização ainda está passando por testes e deve ser disponibilizada aos usuários em 2017.

4.5 As ferramentas mais conhecidas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *sites* de pesquisa, sugestões de videoaulas e afins:

De acordo com a pesquisa realizada, as ferramentas mais conhecidas do AVA são as seguintes:

a) *Moodle* - Originado do termo Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, Moodle - <http://moodle.org/>

b) *TelEduc* - Foi desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - <http://www.teleduc.org.br/>

c) *DotLRN* - É um *software* público, disponibilizado pelo Portal do *Software* Público Brasileiro. - <http://goo.gl/aUa2nS>

d) *e-ProInfo* - Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, Ambiente Colaborativo de Aprendizagem. - <http://eproinfo.mec.gov.br/>

h) *Learning Space* - É um AVA disponibilizado pela *Open University* (OP) - <http://openlearn.open.ac.uk>

i) *WIX* – <http://www.wix.com/Criação-de-Site-Grátis>, criador de sites.

j) *LOCAWEB* - <http://www.locaweb.com.br/Criadordesites>, criador de sites.

k) *WORDPRESS* - <http://www.wordpress.com/>, criador de sites.

⁶⁶ Disponível em: <<http://br.wwwwhatsnew.com/2016/11/google-lanca-a-nova-versao-de-google-site/>>. Acesso em: 17 de nov. 2016.

5 ABRINDO GAIOLAS

Se ora me perco,
me prendo ou me fecho
sem pio sem vôo,
fico à espera, à espreita
saio ligeiro pela corrente do ar.

Nasci pássaro indócil.
Vivo abrindo gaiolas.

Nos eventos experimentados na Educação de Jovens e Adultos, acreditava-se que o nome dessa modalidade guardava todo o seu significado. O conhecimento da literatura e dos movimentos sociais trouxe o entendimento de que não se tratava apenas de um nome, mas sim de uma conquista. As palavras tornaram-se caras no processo de luta por direitos negados ao longo da história. Outro engano foi olhar para as unidades do CESEC pela cortina do preconceito, sem percebê-las como EJA. Além disso, o que não se levava em consideração era o fato de que as legislações pouco valorizam os sujeitos, a subjetividade. Afinal a criação dos CESECs cumpre uma exigência do mercado de trabalho e não dos trabalhadores.

O educador tem nas mãos a grande responsabilidade de refletir a sua própria prática, romper e resistir a posturas alienadas, das quais são reféns e por vezes condicionam a prática pedagógica. O lugar da escola é, indiscutivelmente, não o de reforçar os aspectos excludentes da atualidade, mas o de possibilitar aos sujeitos educandos a construção do conhecimento. Portanto, gestores e Estado podem possibilitar o diálogo na construção coletiva dos parâmetros curriculares. Assim, o currículo pensado a partir de aspectos inovadores e coletivos poderá incorporar uma dinâmica mais flexível dos tempos e ainda dar conta de possibilitar ao educando conhecer a si mesmo e, sobretudo, entender o mundo que o cerca e suas insurgências tecnológicas.

É desejável que a escola seja o espaço e o tempo de construção da igualdade em tempos de injustiça sociodigital. O letramento digital estará de acordo com o pensamento freireano quando, ao introduzir o uso das tecnologias, puder garantir formação suficiente para conviver no *ciberespaço*. Trata-se, portanto, de humanizar esses espaços e fomentar iniciativas colaborativas entre docentes e educandos. Não há como esperar por um especialista de informática, enquanto assiste-se o envelhecimento dos equipamentos tecnológicos. É claro que sua contribuição é necessária nesse cenário de empobrecido letramento digital em que se encontram as escolas públicas. Ao instaurar o diálogo nesses espaços, é possível que

educandos dividam seu tempo de produção de saberes com a monitoria nos laboratórios de informática.

Diante disso, nota-se a importância de buscar o fazer docente e identificar as práticas de uso das tecnologias ou senão as discussões pela opção da não utilização das ferramentas pedagógicas apresentadas neste estudo. Trata-se de desinibilizar os currículos praticados nos cotidianos escolares. É importante investigar o quanto se tem feito, e publicizar as práticas inovadoras de uso das TDICs. E, nessa perspectiva, torna-se necessário incentivar a participação coletiva nos espaços de construção do currículo para a Educação de Jovens e Adultos.

Não se pretende prestigiar a tecnologia em detrimento das práticas pedagógicas provenientes da relação presencial, entre educador e educando. Nem de responsabilizá-la pelos problemas nas relações humanas. A verdade é que os educandos, na relação com o mundo, mediada pelo conhecimento de si e do outro, o alteram de acordo com suas percepções. Não se pode fechar os olhos para a incoerência da proposta pedagógica que ignora, quando não nega, a tecnologia em tempos de *smartphones*, *ipads*, *games* e outros artefatos tecnológicos.

O que pode mais a tecnologia, além de fornecer dados, agilizar processos e dar informações científicas? Que aspectos da práxis do docente serão alterados em função do uso das novas tecnologias em sala de aula? E os discentes, conscientizar-se-ão do uso da tecnologia nos ambientes de trabalho, escola, lazer? Haverá um novo olhar sobre a internet? E o que tem a EJA a ver com isso? Há necessidade de buscar respostas para tais questionamentos.

Acredita-se, portanto, que não basta resolver a problemática da inclusão digital, amparados na hipótese de que o educando tem acesso à *internet*, seja em casa, no trabalho ou em redes públicas. É preciso fornecer, a partir de uma prática humanizadora, ferramentas que potencializem a superação das condições opressoras a que estão submetidos, desde a dependência do outro para sacar a aposentadoria no caixa eletrônico, até a dependência para participar das eleições, passando pela dependência para fazer uma inscrição *online* para uma vaga de trabalho. Será que todos têm acesso? E quais são as condições e critérios para esse acesso?

As escolas públicas, equipadas ou não com salas de informática, precisam garantir um mínimo de acesso àqueles excluídos socialmente e, sobretudo, equipar suas propostas

curriculares com as TDICs. Ainda que as tecnologias tornem-se cada vez mais pessoais, suas inovações estão disponíveis para grupos mais favorecidos socialmente. E aqueles que sequer possuem um dispositivo móvel com acesso à internet e capacidade para reproduzir vídeos e acessar programações diferenciadas, não teriam formação condizente com as necessidades atuais de comunicação.

Quanto ao uso do competente das ferramentas tecnológicas pode-se dizer, superficialmente, que elas possuem uma linguagem acessível a todos. No entanto, essa assertiva não procede, e configura-se um vasto campo de pesquisa, ainda que muitos estudiosos insistam em dizer que qualquer um pode utilizar os recursos disponíveis para criação de *sites*, vídeos, apresentações ou *blogs*. A linguagem digital é excludente porque ela prevê um leitor com capacidades específicas, sendo que uma delas é o conhecimento da língua inglesa ou mais ainda a linguagem HTML.

Assim, não é justo dizer e apontar analfabetos digitais, nem sobrepôr a tecnologia a práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. Nota-se que o investimento nessa área é voltado para o público mais jovem, e o adulto da EJA percebe-se encurralado pelo sistema de rede e, em muitos momentos, abstém-se desses eventos, temendo constrangimentos. E de que forma contemplar esse público?

A sociedade em rede, propiciada pelo advento da *web 2.0*, está em curso nas relações, em geral. Os setores sociais, econômicos e políticos partem para um novo comportamento - em rede, movidos pela transmissão de informações e possibilidades comunicativas, ainda que não diretamente mediados pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ADRIANY, Jerri. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de EJA - Tudo junto e misturado.** Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC87XHBA/disserta__o_jerry_adriani_da_silva.pdf?sequence=1> . Acesso 16 mar. 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. **Coleção Viver, Aprender.** São Paulo: Editora Global, 2013. Disponível em: <http://www.viveraprender.org.br/>. Acesso em: 30 maio. 2016.

ALVES, Marco Antônio Sousa. **A analítica do poder em Foucault e o ciberpoder:** buscando ferramentas para se pensar os novos mecanismos de poder da era digital. Notas para apresentação no seminário de pesquisa em Filosofia Contemporânea do Programa de pós-graduação da UFMG. Belo Horizonte, UFMG, 2015.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas:** a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.1950.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; GONÇALVES, Irlen Antônio. Educação à Distância: uma inovação do fazer pedagógico. **Revista Paideia:** Belo Horizonte, 2005. p. 179-196. Disponível em:< www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/915/691>>. Acesso em: 10 abri. 2016.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação. Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Histórico do PNLD. Guia do PNLD 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 22 de 7 de junho de 2013. Altera a Resolução de criação do PNLD-EJA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRITO, Diego. Criação de *sites* na era da Web 2.0. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas:** arenas de conflitos e possibilidades. In: DIVERSIA No 1, CIDPA Valparaíso: abril, 2009. p. 159-184.

Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135/115> Acesso em: 7/11/2016.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Jovens estudantes pobres:** significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2007, 398 p. Tese (Doutorado).

DA SILVA, Analise de Jesus. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Revista Paideia**. Curso de Pedagogia. Fumec: Belo Horizonte, Ano 6 n. 7 p. 39-59 jul/dez. 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; CASTRO, Elza Vidal de. A relação Pedagógica no processo escolar: Sentidos e Significados. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins(Org.) **Temas Atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida:** juventude, escola e a busca por reconhecimento. 2014. (Texto não publicado).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka:** por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

EITERER, Carmem Lúcia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. UFPR: Curitiba, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999

FELIPE, André Anderson Cavalcante. **Reflexões sobre as mudanças sociais motivadas pelo desenvolvimento tecnológico**: a necessidade de instituir uma reflexão ética na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 16-26, 2012. Disponível em: http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_88048df559_0000011800.pdf> Acesso em: 27 maio 2016.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso ministrado no College de France (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Freire, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2000, p.36.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10ª ed. Editora Olho D'Água: São Paulo, 1997. p. 19-26

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. São Pulo Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Coleção Educação Contemporânea; 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

GESSER, Verônica. **A Evolução Histórica do Currículo**: dos primórdios à atualidade. Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo e Ensino. USA: Florida International University, (Tese de Doutorado). 2016.

GOMES, Suzana dos Santos. **Letramento digital na formação inicial de professores**: a visão de graduandos de pedagogia. v. 41, n. 3, p. 579-592. Santa Maria/RS: Revista Santa Maria, set./dez. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (Tradução de Carlos Nelson Coutinho).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago., 1994.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: 2001

KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas. SP: Papirus, 2007, 3ª edição, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Texto e hipertexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, p.61-73

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

MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013. p.39-71.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução SEE/MG Nº 2250 de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2250-12-r.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução da SEE/MG 2.943, de 18 de março de 2016**. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Disponível em:<<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/161015>. Acesso em: 27 jun. 2016.

MORAN, J. M. **Desafios da internet para o professor**. Disponível em:<http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/SitesSite%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13º ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOURA, Ana Paula Abreu. **Construção da Identidade do Docente da Educação de Jovens e Adultos**: contribuições da Prática de Ensino e da Extensão Universitária. 37ª Reunião Nacional da Anped. 04 a 08 de outubro de 2015. UFSC – Florianópolis. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4491.pdf>>. Acesso em 20 set. 2016.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&G, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso Nosdoscom⁶⁷ os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e Educação Básica.** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Lisboa: Porto, 1995.

PNAD 2013 – **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular pessoal.** Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93373.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2016.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante,** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de LÍlian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza (Org.). **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 75-86

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal.** 2010.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. v. 1. 216 p.

TOURAINÉ, Alain. **A busca de si.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2004.

⁶⁷ Nos – dos – com: neologismo com a junção das três preposições, reflete os estudos dos espaços cotidianos escolares e suas evidências nos currículos praticados.

ANEXOS

1. Planilhas dos SIMADE/EDUCASENSO 2014 e 2015
2. Programa de Capacitação – Segurança e ética nas Redes Sociais
3. Orientações aos Alunos do CESEC – Marco Inicial
4. Tabela de 2015 da quantidade de alunos frequentes, concluintes, matriculados e evadidos no CESEC Caieiras

APÊNDICES

1. Cartas de apresentação enviadas à SEE/MG
2. Cartas enviadas ao COEP
3. E-mails
4. Declarações de ACEITE
5. Termos de Autorização de Uso da Imagem
6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
7. Entrevista – Pré-teste
8. Questionário 1 - Educandos
9. Questionário 2 - Educadores
10. Questionário enviado aos CESECs de Minas Gerais
11. Entrevista Semiestruturada