

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Em Educação e Docência

KLEUVER LUÍS ALVES MOTA

**ESTUDO SOBRE O USO DAS ATUAIS TECNOLOGIAS PELOS
SUJEITOS DA EJA NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Belo Horizonte
2018

KLEUVER LUÍS ALVES MOTA

**Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na
formação escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE – Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa: “Educação Tecnológica e Sociedade”.

Orientadora:
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2018

M917e
T

Mota, Kleuver Luís Alves, 1969-
Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no
trabalho e na formação escolar / Kleuver Luís Alves Mota. - Belo
Horizonte, 2018.
141 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora :Gláucia Maria dos Santos Jorge.
Bibliografia : f. 122-125.
Apêndices: f. 126-141.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Tecnologia educacional -- Teses. 4. Ensino Médio -- Teses.
I. Título. II. Jorge, Gláucia Maria dos Santos, 1967-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO KLEUVER LUÍS ALVES MOTA

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2018, às 10:00 horas, Sala 501, FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar.*, apresentada por KLEUVER LUÍS ALVES MOTA, número de registro 2016659062, graduado no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Heli Sabino de Oliveira, Prof(a). Liliane dos Santos Jorge (UFOP), Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge Orientador(a) (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

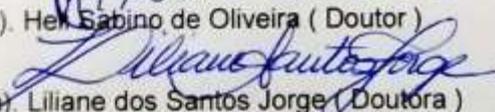
Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.


Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (Doutora)


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Doutor)


Prof(a). Liliane dos Santos Jorge (Doutora)



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar.

KLEUVER LUÍS ALVES MOTA

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 28 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Heli Sabino de Oliveira
UFMG

Prof(a). Liliâne dos Santos Jorge
UFOP

Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge - Orientadora
UFOP

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.

Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação
Programa de Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE

Dissertação intitulada: Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar, de autoria do mestrando Kleuver Luís Alves Mota, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP-MG) Orientadora

Prof. Dr.Heli Sabino de Oliveira (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Jorge (UFOP-MG)

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Correa (UFOP-MG)

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (UFMG)

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai José Mota, que se encontra em outro plano, mas me ensinou que toda conquista deve ser fruto do esforço, do trabalho e da honestidade.

À minha amada mãe Ana Alves Mota, que com a sua peculiar sabedoria me ensinou que nunca devemos desistir dos nossos sonhos.

À minha esposa Áurea, grande amor da minha vida, pelo suporte técnico-gramatical ao meu texto, e por me apoiar durante toda essa caminhada.

Aos meus filhos Yasmim e Kleuvinho, que foram a minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Gláucia Jorge pela competência e pelo profissionalismo com os quais conduziu a minha orientação, e pela generosidade e motivação a mim desprendidos no percurso do mestrado.

Aos educandos da EJA com quem eu aprendi e me inspirei muito no desenvolvimento da pesquisa.

À Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge, que gentilmente aceitou em participar da banca avaliadora como membro titular, pelas contribuições no meu texto de qualificação.

Ao Prof. Dr. Heli Sabino pelas ricas contribuições ao meu texto de qualificação e pela generosidade em aceitar o convite para participar da banca avaliadora como membro titular.

Aos Prof. Dr. Hércules Tolêdo Correa e Prof. Eucídio Pimenta Arruda, que aceitaram o convite para comporem a banca avaliadora como membros suplentes.

Ao Prof. Leôncio Soares pelas ricas discussões sobre Paulo Freire. Aos meus irmãos Elmo, Josiane, Gerry, Delva e Karina por acreditarem em mim e me apoiaram em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amigo Nilton Peres pela forma fraterna que me acolheu em Belo Horizonte. Aos meus colegas da Linha de Pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade: Christian, Nilson, Mayara, Juliana e Carmem pela solidariedade e companheirismo.

A todos (as) colegas mestrandos da turma de 2016, companheiros de caminhada.

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

(Vinicius de Moraes)

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

RESUMO

Esta pesquisa consistiu em investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho e na formação escolar. O foco deste estudo direcionou-se para a EJA no nível do Ensino Médio, sendo os sujeitos desta pesquisa educandos cursando o terceiro módulo (terceiro ano de escolaridade) do ensino médio na EJA em uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Divinópolis - MG. Foi utilizado como método de pesquisa o Estudo de Caso, baseado em Yin (2015) o Estudo de Caso é utilizado tanto para estudos de fenômenos individuais, grupais organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Devido ao seu alcance como método de pesquisa, o Estudo de Caso se fez apropriado para o estudo que desenvolvemos. Para coleta de dados utilizamos três instrumentos: a observação em loco que consiste na observação do grupo pesquisado, tanto em sala de aula quanto nos demais espaços da escola frequentado pelos educandos, com anotações no caderno de campo, com o intuito de captar elementos individuais e/ou coletivos que revelam o perfil da turma pesquisada. Os questionários aplicados a cada integrante do grupo que totalizou 36, com perguntas direcionadas ao uso das TDICs no trabalho e na formação escolar, assim como outras perguntas voltadas para a caracterização do perfil da turma. Utilizamos também de entrevistas semiestruturadas com um roteiro básico, no qual foram entrevistados 6 educandos com o tempo médio de uma hora para cada entrevista, sendo realizada uma entrevista por dia para conferir mais eficácia para esse procedimento. Para análise e transcrição dos dados coletados foram utilizados análise de conteúdo que consiste na separação e categorização dos conteúdos coletados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa e análise hermenêutica ou interpretativa que busca captar os elementos simbólicos da linguagem como um gesto, uma pausa, a tonalidade de voz entre outros presentes na linguagem. Quanto aos resultados alcançados com essa pesquisa, destaca-se o fenômeno da juvenilização que consiste a um número cada vez maior de jovens que buscam na EJA a sua escolarização, para uma modalidade de ensino que se caracterizava por um público adulto, passa a se constituir de um público caracteristicamente jovem. Na turma pesquisada, cerca de 65% dos educando se constituem de jovens entre 18 a 24 anos, tal situação muda completamente o perfil da EJA, exigindo assim, novas metodologias que respondam a essa demanda. O fenômeno da juvenilização da EJA no Ensino Médio como verificado, está estritamente relacionado ao trabalho, os jovens estão se inserindo cada vez mais precocemente no mercado de trabalho e buscam na EJA a oportunidade de conciliar trabalho e estudos e também a possibilidade de concluírem os estudos em um período mais curto. Quanto ao uso das TDICs pelos sujeitos da EJA no dia-a-dia, o celular se desponta como o suporte mais utilizado tanto pela sua versatilidade quanto pelas suas multifunções. Cabe ressaltar que a escola proíbe o uso da celular em sala de aula, situação essa que abordamos na nossa pesquisa e que nos abre para uma discussão sobre o uso pedagógico das TDICs.

Palavras-chave: TDICs. EJA. Escolarização. Tecnologias e Trabalho.

ABSTRACT

This research consisted in investigating the use that the subjects of the EJA do of the Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) in the work and the school formation. The focus of this study was directed to the EJA at the level of High School, being the subjects of this research students studying the third module (third year of schooling) of high school in the EJA in a school of the State Education Network in the city of Divinópolis - MG. The Case Study, based on Yin (2015), was used as a research method. The Case Study is used both for studies of individual, organizational, social, political and related phenomena. Because of its reach as a research method, the Case Study has become appropriate for the study we have developed. In order to collect data we used three instruments: the observation in loco that consists of the observation of the group researched, both in the classroom and in the other spaces of the school frequented by the students, with annotations in the field notebook, with the intention of capturing individual elements and / or groups that reveal the profile of the class searched. The questionnaires applied to each member of the group totaled 36, with questions directed to the use of the TDICs in the work and in the school formation, as well as other questions aimed at the characterization of the class profile. We also used semi-structured interviews with a basic script, in which 6 students were interviewed with an average time of one hour for each interview, and one interview per day was performed to make this procedure more effective. For the analysis and transcription of the data collected, we used content analysis that consists of the separation and categorization of the contents collected from agreements with the objectives proposed in the research and hermeneutical or interpretative analysis that seeks to capture the symbolic elements of the language as a gesture, a pause, the tonality of voice among others present in the language. As for the results achieved with this research, the phenomenon of juvenilization stands out, consisting of an increasing number of young people who seek in the EJA their schooling, for a modality of education that was characterized by an adult audience, it becomes a characteristically young public. In the surveyed class, about 65% of the students are 18 to 24 year olds, this situation completely changes the profile of the EJA, thus requiring new methodologies that respond to this demand. The phenomenon of juvenileization of EJA in secondary education, as it is verified, is strictly related to work, young people are entering more and more early in the labor market and seek in the EJA the opportunity to reconcile work and studies and also the possibility of completing their studies in a shorter period. As for the use of the TDICs by the subjects of the EJA in the day-to-day, the cell phone stands out as the support most used for both its versatility and its multifunction. It is worth noting that the school prohibits the use of the cell phone in the classroom, a situation we approached in our research and that opens us to a discussion about the pedagogical use of TDICs.

Keywords: TDICs. EJA.Schooling.Technologies and Labor.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Escolas de Divinópolis que oferecem o Ensino fundamental e Médio.....	77
Quadro II – Escolas de Divinópolis que oferecem a modalidade EJA.....	77
Quadro III – Sexo.....	79
Quadro IV – Faixa Etária.....	80
Quadro V – Naturalidade.....	80
Quadro VI – Local onde residem.....	80
Quadro VII – Profissões por setores.....	80
Quadro VIII – aparelhos de TDICs mais utilizado no dia a dia.....	81
Quadro IX – Aparelhos de TDICs mais utilizados no trabalho.....	84
Quadro X – Uso de aparelhos eletrônicos no trabalho.....	84
Quadro XI – Razões do uso de aparelhos eletrônicos no trabalho.....	84
Quadro XII – Participação em cursos de capacitação.....	85
Quadro XIII –Aparelhos e/ou aplicativos mais utilizados nas atividades escolares.....	86
Quadro XIV – Equipamentos e recursos de multimídia que a escola disponibiliza para uso...	86
Quadro XV – Utilização de equipamentos áudio visuais pelos professores	86
Quadro XVI – Importância atribuída ao uso das TDICs pelos educandos.....	87
Quadro XVII –Contribuição dos saberes adquiridos no trabalho para o desenvolvimento escolar.....	90
Quadro XVIII – Concepção que os educandos possuem acerca da EJA.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FUNED	Fundação Educacional de Divinópolis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB	Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência
PROUNI	Programa Universidade para todos
SEE	SEE - Secretaria do Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis
SER	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 Justificativa.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO: DELINEANDO CONCEITOS.....	23
2.1 A Educação de Jovens e Adultos.....	24
2.2 A juvenilização da EJA.....	33
2.3 Perspectivas para a EJA: o que nos aponta a conjuntura?	39
3. AS ATUAIS TECNOLOGIAS E O TRABALHO NA EJA.....	45
3.1 As Atuais Tecnologias.....	45
3.2 O Trabalho na EJA.....	52
3.3 O trabalho e as mudanças na legislação.....	56
4. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE CAMPO E PERCURSOS.....	60
4.1 Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados.....	61
4.2 A observação em loco.....	61
4.3 Os questionários.....	61
4.4 As entrevistas.....	62
4.5 Transcrição dos dados	63
4.6 O Produto final.....	65
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	67
5.1 A EJA e a indisciplina.....	68
5.2 Os primeiros desafios ao entrar na escola: questões que emergiram para análise..	69
5.3 Os alunos da EJA: a perspectiva de dona Joana.....	73
5.4 O uso do celular na escola: não use, é lei!.....	74
5.5 O que os dados nos revelam: análise a partir dos questionários aplicados.....	77
5.6- A importância das TDICs no trabalho e nas atividades escolares.....	84
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: GARIMPANDO PALAVRAS BUSCANDO SENTIDOS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
Referências de suporte.....	124
APÊNDICES.....	126

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação tem por objetivo investigar o uso que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho e na sua formação escolar. Esses sujeitos estão cursando o ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Divinópolis que se localiza na região do Centro Oeste mineiro, aproximadamente a 125 quilômetros da capital Belo Horizonte.

Foi utilizado o estudo de caso como método de pesquisa, no qual os sujeitos da pesquisa foram delimitados numa turma de terminalidade terceiro módulo, que na linguagem habitual no meio escolar denomina-se “terceiro ano da EJA”.

O foco do presente estudo aponta para o uso das atuais tecnologias por esses sujeitos no trabalho e na escola - considerar-se-á o termo TDICs. Porém, o termo “atuais tecnologias” chama a atenção para a dimensão antropológica atribuída às tecnologias, no qual comungamos com a concepção de Pinto (2005) ao se referir o conjunto de técnicas e maquinarias dos quais se dispõe uma determinada sociedade.

O conceito de tecnologia também possui uma conotação histórica - antropológica -, por ser concebido e entendido no contexto de evolução da humanidade. Não se trata assim de um mero *insight* da criação humana, mas, ao contrário, resultante no processo em que o homem na transformação do mundo (natureza) cria também os instrumentos para transformação. Nesse sentido, cada época possui as suas tecnologias, fruto da intervenção do homem no mundo com o intuito de transformá-lo para suprir as suas necessidades. Portanto, a apropriação do conceito de “atuais tecnologias” funciona para delimitar o momento histórico em que se situam, e ainda para reconhecer o processo de sua produção, além das variadas possibilidades de usos e apropriações

A motivação do estudo que culminou nessa dissertação possui suas raízes nas observações empíricas frutos da experiência adquirida ao longo da minha trajetória profissional, acumulada com o meu processo de formação. Sou nascido em Pains, a duzentos e vinte e oito quilômetros de Belo Horizonte. Mudei para Divinópolis aos vinte anos de idade, como a maioria dos jovens de família pobre, em busca de uma melhor colocação profissional. Retomei meus estudos e concluí o ensino médio, que havia evadido por dificuldade de conciliar com o trabalho - que naquela época tive que priorizar por questão de sobrevivência.

Ingressei na universidade Fundação Educacional de Divinópolis (FUNED), atual Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no ano de 1996 no curso de

Filosofia, e conclui o curso em 1999. Na mesma instituição adquiri uma segunda graduação em História, com licenciatura plena nas duas referidas áreas.

A minha primeira experiência profissional no campo do magistério foi numa escola pública da rede estadual de ensino, no ano 2000, com algumas turmas do ensino médio no turno da manhã e outras à noite. Embora inexperiente nessa época, foi possível perceber com nitidez a diferença de lecionar para alunos não-trabalhadores do turno diurno e alunos trabalhadores do noturno. As necessidades eram completamente diferentes. Nesse sentido, a minha trajetória como estudante, seja na educação básica, seja na educação superior, aguçou a minha sensibilidade e apurou a minha percepção e, conseqüentemente, me fez buscar metodologias diferenciadas que me aproximassem mais das reais necessidades dos alunos.

Como exemplo, pode-se citar as atividades desenvolvidas com os trabalhadores estudantes, que aconteciam predominantemente em sala de aula ou em outros espaços da escola, uma vez que, ao conciliarem jornada escolar com jornada de trabalho, eram basicamente esses os espaços e os horários dos quais eles dispunham. A escola enquanto instituição não conseguia ou não se importava em fazer uma leitura no sentido de reconhecer esses sujeitos nas suas especificidades. O tratamento desprendido aos alunos do ensino médio, o nível no qual atuei mais frequentemente como professor, era o mesmo, tanto para o diurno quanto para o noturno, ou seja, para os alunos trabalhadores e não-trabalhadores. Algumas ações que buscavam o reconhecimento dessas especificidades surgiam de forma isolada, partindo de um ou outro professor, como era o meu caso.

Embora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 37 no parágrafo 2º, o poder público se comprometa a viabilizar e a estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, na prática tais ações ainda se encontram longe de se consolidarem.

Outra experiência que considero exitosa foi uma ocorrida também em uma escola da rede estadual, na qual ingressei como professor via concurso público em 2006. Passando assim, a fazer parte do quadro permanente de professores, ao qual pertencço até hoje. A experiência foi em 2008, e refere-se ao desenvolvimento de um projeto proposto por uma professora de Química e por mim, como professor de História, no qual nos articulamos com professores das demais áreas e desenvolvemos um projeto voltado para a EJA do ensino médio no período noturno. A escola contava com seis turmas da EJA distribuídas nos três módulos (anos) de escolaridade.

O projeto consistia basicamente no desenvolvimento de várias oficinas que seriam ofertadas pelos próprios alunos, associando os saberes formais desenvolvidos na escola com

os saberes práticos desenvolvidos cotidianamente no trabalho. Os professores seriam orientadores e os alunos executores. A primeira etapa era mais teórica com a participação mais efetiva dos professores, e a segunda etapa mais prática, conferindo mais autonomia aos alunos. O objetivo geral do projeto foi promover um intercâmbio entre os saberes formais desenvolvidos na escola e os saberes tácitos¹ desenvolvidos no trabalho.

O resultado foi um sucesso, com impactos profundos nos fundamentos pedagógicos da escola. Entre as várias oficinas apresentadas destacaram-se: a oficina sobre os princípios de funcionamento de motor de combustão a diesel, na qual foi montado e colocado em funcionamento um motor de gerador para essa finalidade; a oficina de silcagem, que apresentou técnicas de revelação de imagens em tecidos e combinações com pigmentos variados; oficinas de produção de produtos de limpeza como sabão e desinfetante; oficinas de culinária com apresentações de pratos de variados tipos de gastronomias; dentre outras.

A avaliação dessa experiência nos mostrou que os alunos conseguiram, de certa forma, ressignificar os saberes escolares e problematizar os saberes tácitos. Os professores foram levados à reflexão sobre a sua própria prática pedagógica e os tempos e os espaços escolares também foram repensados, uma vez que as oficinas aconteceram em vários espaços, como, na cantina, nos corredores, nas salas de aula e na quadra esportiva. A sequência de tempo compartimentado em módulos de aula de 50 minutos também foi quebrada.

Com o intuito de aprimorar os meus conhecimentos acerca de metodologias e técnicas de ensino na EJA, ingressei no curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Campus II em Belo Horizonte. O curso foi totalmente presencial com aulas aos sábados das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas. O curso foi muito proveitoso, aprendi muito, com o suporte de excelentes professores. Concluí o curso em dezembro de 2010.

Em 2011 fui eleito diretor pela comunidade escolar, na mesma escola que ingressei em 2006 e permaneço até a data atual. Foi uma experiência muito rica, aprendi muitas coisas, pois a experiência e a visão que eu tinha sobre a educação até então, eram mais pedagógicas, como professor. Na função de gestor, tive a oportunidade de vivenciar outros aspectos da educação, como, financiamento, políticas públicas e gestão em geral.

¹São saberes que o indivíduo adquiriu ao longo da sua vida, fruto da experiência. A palavra tácito vem do latim *Tácitus* que significa que cala, silencioso, refere-se a algo que não precisa ser falado ou expresso por palavras.

Foi um grande desafio gerir uma escola com 1100 alunos, com a seguinte oferta de ensino: Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Ensino Médio na modalidade EJA (1º ao 3º ano – período noturno). Estive como diretor até dezembro de 2015, e permaneço até hoje como professor, vivenciando assim, as experiências de trabalhar como professor e como diretor de uma escola que oferece a modalidade EJA. São duas experiências diferentes, que se complementam e servem para ampliar a minha visão sobre educação e, de forma mais específica, sobre a EJA.

Assim como essas, várias outras experiências que marcaram a minha trajetória profissional serviram de motivação para o presente estudo, considerando que delas emergiram potenciais objetos de estudo, que compõem o corpo investigativo desta dissertação, como, trabalho, educação de jovens e adultos, tecnologia e ensino médio. Por outro lado, a condução deste estudo nos aponta a carência de pesquisas que tratem especificamente da EJA no ensino médio. Encontramos uma considerável literatura e pesquisas que abrangem o primeiro segmento (fundamental I) e o segundo seguimento (fundamental II) da EJA. Porém, o mesmo não se aplica à EJA no ensino médio, cujas pesquisas e publicações são muito restritas. Se, por um lado, a carência de uma literatura que aborde a EJA no ensino médio pode dificultar a pesquisa, por outro lado, essa ausência pode ser encarada como um grande desafio de pesquisar um campo tão pouco estudado.

A estrutura desta dissertação é composta por esta introdução, seguida da justificativa e dos objetivos. E ainda, por um primeiro capítulo de cunho teórico, no qual trataremos da Educação de Jovens e Adultos, das atuais tecnologias e do trabalho. Além de um segundo capítulo, no qual trataremos da metodologia, e de um terceiro capítulo, que será destinado a análise dos dados; esses capítulos serão seguidos das considerações finais e dos anexos.

1.1 Justificativa

A dissertação que aqui se apresenta, configura-se na seguinte problemática: que uso os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na formação escolar? O problema de pesquisa, assim como as demais questões dele oriundas, guiarão a construção teórica, o trabalho de campo na coleta dos dados, assim como a transcrição desses dados. O problema formulado carrega em seu bojo outras questões que emergirão no percurso da pesquisa, como: ao investigar o uso das TDICs pelos sujeitos da EJA, conseqüentemente, seremos remetidos aos suportes e/ou aplicativos eles utilizam e investigaremos como e para qual finalidade são

utilizados, e ainda, se os sujeitos não utilizam, quais são as razões pelas quais não o fazem. Todas essas questões são decorrentes do problema central levantado, compondo assim, o percurso da nossa pesquisa.

As hipóteses que direcionam o presente estudo apontam para o entendimento dos sujeitos da EJA como sujeitos trabalhadores que, ao buscarem por essa modalidade de ensino, o fazem pela possibilidade conciliar a jornada de trabalho com a jornada escolar. Nesse sentido, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode contribuir para a formação escolar desses sujeitos, uma vez que as TDICs podem ser consideradas possíveis metodologias voltadas para o próprio processo formativo pelo seu uso pedagógico, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Tendo isso em mente, o presente estudo parte da busca pelo entendimento sobre o uso das TDICs pelos sujeitos da EJA. Para isso, o percurso investigativo abrangerá a relação que os sujeitos estabelecem com essas tecnologias tanto no trabalho quanto na sua formação escolar. Tal entendimento se faz relevante para que as tecnologias possam ser apropriadas pedagogicamente. Ao contrário, corre-se o risco de ao fazer o uso pedagógico das tecnologias, desenvolver um processo excludente pelo desconhecimento dos sujeitos que as utilizam. No que tange o uso das tecnologias (TDICs), é necessário saber o que esses sujeitos utilizam, como utilizam e, se não utilizam, quais são os motivos.

Os sujeitos educandos da EJA, em sua maioria, são sujeitos trabalhadores, e, seja no espaço escolar ou no local de trabalho, se reconhecem como tal. Portanto, os saberes escolares compõem uma importante dimensão desses sujeitos que trabalham e que estudam, trazendo consigo certa bagagem constituída de conhecimentos tácitos. A escola na sua missão formativa, sobretudo a EJA, deve reconhecer os conhecimentos trazidos pelos educandos, sistematizá-los e propiciar a esses educandos uma ressignificação. Por isso, é necessário saber: “quem são esses sujeitos?”; “quais as suas necessidades formativas?”; “que uso eles fazem das atuais tecnologias?”. Essas questões, básicas e necessárias sobre o perfil desses sujeitos, são demandadas para um redimensionamento tanto das políticas públicas quanto das metodologias aplicadas nas práticas pedagógicas na EJA.

As hipóteses levantadas e aqui apresentadas são resultadas de observações empíricas feitas por mim enquanto professor da EJA ao longo da minha carreira profissional. Ao sistematizá-las no âmbito da pesquisa, como aqui desenvolvemos, trazemos para o aporte teórico, autores como Soares (2002) que aborda a perspectiva curricular e as políticas públicas para a EJA; Jardimino e Araújo (2014) sobre saberes e práticas na EJA e o fenômeno da juvenilização; Arroyo (2017), cuja definição aponta para sujeitos de direitos e o trabalho na

EJA; Pinto (2005), com a contribuição teórica sobre o conceito de tecnologia nas suas dimensões histórica e antropológica; Freire (2016), cujas bases de uma educação popular e progressista tem guiado esse trabalho, assim como a concepção sobre educação dialógica. Além de outros autores, como, Gadotti (2014), Jorge (2014), Laville e Dionne (2008), Tavares e Gomes (2014) e Yin (2015), de igual importância, que também encontram-se citados no corpo desta dissertação, assim como nas referências.

Cabe ressaltar que ao trazer os referidos autores para o aporte teórico desta dissertação, consideramos o contexto da nossa pesquisa, assim como as especificidades dos sujeitos, que se caracterizam como educandos da EJA no ensino médio cursando o terceiro ano em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Divinópolis. Embora ao referirmos à EJA encontramos características comuns inerentes à própria modalidade, como, o fato de ser constituída predominantemente de trabalhadores que conciliam trabalho e estudos, além de estarem fora da faixa etária para o nível de ensino. Por outro lado, as especificidades referentes ao contexto geográfico, social e existencial, como, morar em uma determinada cidade (interior ou capital), região (Sudeste ou Nordeste), na zona rural ou urbana e, ainda, a trajetória de vida de cada sujeito, são elementos que influenciam e emergem no grupo pesquisado caracterizando o perfil dos sujeitos que constituem esse grupo. Assim, tanto na construção teórica quanto na coleta e na análise dos dados, tornam-se fundamentais a observância dos aspectos comuns inerentes à modalidade EJA e das singularidades que emergem a partir dos próprios sujeitos da pesquisa.

A EJA afirma-se historicamente no campo de lutas por direitos. Sejam essas lutas pelo direito para se instituir como uma modalidade de ensino, pelo acesso à educação para aqueles que trabalham e desejam continuar seus estudos, ou por políticas públicas que valorizem e garantam uma educação de qualidade. A esse respeito, Jorge (2014) ressalta que, mesmo que as discussões sobre a EJA sejam notórias nos contextos nacional e internacional, é preciso investimento e compreensão dos governos sobre o que é essa modalidade de ensino e como abordá-la a partir de novos paradigmas. Como salienta a autora, o conhecimento da modalidade EJA nas suas especificidades e demandas torna-se necessário na elaboração de políticas públicas que atendam suas reais necessidades.

A observação empírica, enquanto professor na EJA, assim como pesquisador, leva a perceber a necessidade de uma metodologia apropriada para essa modalidade de ensino, que leve em consideração suas especificidades, e sobretudo, a condição de trabalhadores dos alunos. Não é incomum que professores utilizem as mesmas metodologias de turmas denominadas “regulares” e as apliquem integralmente na EJA, dando aos alunos os mesmos

tratamentos, e não reconhecendo que se tratam de sujeitos diferentes em contextos diferentes. Como observa Gadotti (2014), é preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se de metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida.

Portanto, quando direcionamos o foco da pesquisa, como descrito no objetivo geral, para investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na formação escolar, buscamos compreendê-los na sua forma de ser e de fazer: como esse sujeito utiliza as tecnologias, quais instrumentos ele utiliza, qual o contexto desse uso no trabalho e na formação escolar, que necessidades o conduzem. Quando nos referimos a EJA na perspectiva formativa, a compreensão desses aspectos é importante, ao propor o uso pedagógico das TDICs no seu processo formativo, primeiramente temos que saber quem são esses sujeitos, quais as suas necessidades, o que eles almejam ao buscar a EJA, e que domínio eles possuem das atuais tecnologias.

Ao pesquisar esses aspectos salientados, não pretendemos nos restringir meramente ao campo das constatações, mas, ao contrário, disponibilizar para todos aqueles que atuam na EJA, sejam professores, gestores ou coordenadores pedagógicos, os resultados da nossa pesquisa. Isso se dará, assim como anunciado nos objetivos específicos, por meio de um site interativo², para que esses resultados possam ser apropriados e redimensionados em forma de metodologia de ensino para a EJA. Ressaltamos que o papel do professor é fundamental, já que sua interação com os educandos se dá de forma direta, “no chão da escola”, em consonância as reais necessidades. Portanto, é justamente nesse público que pensamos ao disponibilizar os resultados da nossa pesquisa. Desejamos que esse trabalho lhes possa servir como fonte que propicie uma reflexão sobre quem são os sujeitos da EJA, assim como fomento à criação de metodologias mais apropriadas para essa modalidade de ensino.

Por outro lado, quando nos referimos à EJA no ensino médio, ao contrário do primeiro e do segundo segmentos do ensino fundamental, verificamos que as pesquisas são muito escassas. Constatamos a existência de poucas dissertações e teses que tratam da EJA nessa etapa de ensino, e quando tratam, não tratam de forma específica. Embora não tenha sido feito um Estado da Arte para verificar a produção existente sobre a EJA no ensino médio, uma vez que desviaríamos dos objetivos propostos na nossa pesquisa. Mas, no decorrer na nossa pesquisa bibliográfica tal situação foi constatada, o que aumenta ainda mais a nossa responsabilidade em pesquisar um tema tão pouco explorado. Em contrapartida,

²Endereço eletrônico: <https://ejaemfoco.com.br>

intencionamos também com a nossa pesquisa, contribuir para ampliação dos estudos e produções para esse campo específico, a EJA no ensino médio.

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar. Para alcançar o objetivo geral proposto o mesmo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: caracterizar o perfil dos sujeitos da EJA no Ensino Médio, de maneira a identificar que tipo de trabalho desenvolvem, se atuam como mão de obra formal ou informal e quais os motivos que os levaram a se matricular na EJA. Analisar o uso que os sujeitos da fazem das TDICs no seu trabalho, que tipos de suportes ou aparelhos de TDICs eles utilizam nas suas atividades laborais. Analisar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs nas atividades escolares, quais os aparelhos que são utilizados, como são utilizados, se utilizam como facilitadores da aprendizagem, o que a escola disponibiliza para o uso e se os professores utilizam nas suas atividades diárias. E por fim, disponibilizar aos professores que atuam na EJA, por meio de um site interativo, um portfólio com as etapas da pesquisa e os seus resultados, visando contribuir com a criação de novas metodologias para essa modalidade de ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: DELINEANDO CONCEITOS

Este capítulo abordará os principais conceitos que fundamentam esta pesquisa, consistindo assim na base teórica que guiará o trabalho de campo e os procedimentos analíticos acerca dos dados coletados, que constituirão o corpo da dissertação.

A abordagem sobre os conceitos fundantes dessa pesquisa, como tecnologia e trabalho, seguirá na perspectiva epistemológica de uma contextualização com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a qual o foco investigativo se direciona.

O estudo sobre a EJA consiste, sobretudo, no entendimento de quem são esses sujeitos, entendimento esse que passa pelo crivo investigativo sobre o uso que fazem das atuais tecnologias (TDICs) no trabalho e na formação escolar, cujo processo está relacionado com a sua própria trajetória de vida, suas vivências no mundo do trabalho e seu percurso escolar que os conduziram à EJA.

Ao discorrer sobre os referidos conceitos, buscar-se-ão as bases teóricas em que se assentam, os seus fundamentos. Nesse sentido a contribuição de Pinto (2005) se faz presente na compreensão do conceito de tecnologia em seus fundamentos histórico e antropológico, assim como a perspectiva teórica de Arroyo (2017) na abordagem sobre o trabalho no contexto da EJA, e de seus sujeitos, que são, predominantemente, trabalhadores e concebidos pelo referido autor como sujeitos de direitos, que se reafirmam como tais devido à constante busca por trabalho e escolarização.

A abordagem que fazemos sobre a EJA como uma modalidade de ensino é conduzida sob a luz das suas especificidades, dos seus sujeitos - no caso específico desta dissertação, o foco é o ensino médio. Ao reportarmos o perfil dos sujeitos da EJA, suas trajetórias e suas características contamos com a contribuição teórica de Araújo e Jardimino (2014), sobretudo, para o conceito de juvenilização que utilizamos e discorremos sobre no capítulo referente à EJA. Trazemos também para o referencial teórico, o conceito freiriano³ de diálogo como ação educativa, cuja apropriação fizemos na perspectiva da EJA.

Contudo, ao propor um delineamento dos principais conceitos aqui apresentados, buscamos muito mais que defini-los, mas apropriar-nos deles como instrumentos que nos permitirá a compreensão da EJA a partir dos sujeitos que a constituem.

³ Expressão utilizada para se referir ao autor brasileiro Paulo Freire. Autor de vários livros no campo da educação popular e alfabetização de adultos. Entre os quais se destaca *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela editora Paz & Terra, Rio de Janeiro (2016).

2.1 A Educação de Jovens e Adultos

Ao situarmos a Educação de Jovens e Adultos com o intuito de pesquisa e compreensão como aqui proposto, o foco principal se direciona ao estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar. Tendo assim como objetivo principal investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das atuais tecnologias no trabalho e na sua formação escolar.

O ponto de partida é a busca pelo entendimento das especificidades dessa modalidade de ensino, e o foco desse estudo são os sujeitos que cursam a EJA no ensino médio, no turno noturno, em uma escola da rede estadual de ensino em Divinópolis. Portanto, os sujeitos da presente pesquisa são trabalhadores que estudam, mesmo que se encontrem na condição de desempregados, atuem no setor informal ou como “do lar”, eles são considerados trabalhadores, e as categorias trabalho e educação (escolaridade) constituem o seu cotidiano. Agregadas as essas duas categorias, as atuais tecnologias entendidas como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) fazem parte das suas práticas diárias. Assim, as três categorias, trabalho, tecnologia e EJA compõem o título “O uso das atuais tecnologias no trabalho e na escola pelos sujeitos da EJA” que orienta esta pesquisa.

A caracterização dos sujeitos da EJA como sujeitos trabalhadores é determinante para concepção da EJA como uma modalidade de ensino. O termo modalidade nos indica um modo de fazer, que deve considerar as características que lhe são peculiares, e que exigem metodologias diferentes para atender essas peculiaridades, como se descreve no Parecer 11/2000:

O termo modalidade é diminutiva do latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000. p. 25).

Como descrito no referido Parecer, a “forma própria de ser” é marcada pelas trajetórias desses sujeitos, que carregam os traços das suas singularidades, mas ao mesmo tempo se converge em uma característica geral definidora o ser trabalhador. Enquanto trabalhadores, grande parte desses sujeitos deslocam do trabalho para a escola, outros seguem da escola parajornada de trabalho em turnos noturnos e o tempo de permanência na escola representa praticamente o único tempo dedicado à formação escolar. O entendimento de quem

são esses sujeitos torna-se determinante para que se desenvolvam metodologias apropriadas para essa modalidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 93/94) em seu Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) no artigo 4º, inciso VII, faz uma referência à Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, ressaltando a oferta de uma educação escolar que atenda às necessidades dos alunos enquanto trabalhadores e garanta o acesso e a permanência na escola. Da mesma forma, o artigo 37, citado anteriormente, da mesma Lei, faz menção àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na “idade própria” no ensino fundamental e médio. Considerando especificamente o ensino médio, por ser o foco deste estudo, o fator trabalho emerge de forma mais evidente ao considerar a opção do educando pela EJA. Esses sujeitos buscam na EJA as condições que os permitem conciliar trabalho e estudo.

A referida Lei representa claramente um marco legal importante para o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino. No entanto, a lei por si só não é suficiente, é necessário que se avance em políticas públicas que instrumentalizem as escolas e os trabalhadores em educação para atendimento dessas especificidades. E, mais ainda, que os professores que atuam na EJA tenham um olhar diferenciado para esses sujeitos, com metodologias e práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades que demanda essa modalidade.

Portanto, quando nos referimos à EJA como modalidade, não se trata de uma mera nomenclatura, mas um modo de fazer diferente, com necessidades diferentes, que coloca os alunos na condição de sujeitos de direitos. Embora garantido por lei o acesso à educação, muitas vezes são negados direitos a esses estudantes quando a escola, ao organizar os horários de início e término das aulas, por exemplo, o faz segundo a conveniência para atender os professores ou outras demandas internas da escola, ficando assim, os alunos, em segundo plano. Porém, é sabido que esses sujeitos deveriam ser priorizados, como nos indica a própria modalidade Educação de Jovens e Adultos, e devidamente reconhecidos em sua condição de sujeitos trabalhadores.

A escola na sua estrutura organizacional padroniza normas e critérios de atendimentos às diferentes modalidades do seu quadro discente e dos turnos em que funciona. Na linguagem corrente no meio escolar utilizam-se “naturalmente” o termo “ensino regular” para se referir aos alunos não-trabalhadores que estudam nos turnos diurnos (matutino e/ou vespertino) dentro da faixa etária para a sua idade – série. Às vezes, mesmo estudando à noite, mas com idade inferior a 18 anos e com o tempo de formação no ensino médio de três anos, os

alunos são inseridos em turmas denominadas “regulares”. Já o termo EJA é atribuído aos alunos com idade igual ou superior a 18 anos no ensino médio com o tempo de formação de um ano e meio, na rede estadual de ensino. Essa naturalização⁴ em referência aos termos “regular” e EJA que hierarquiza essas modalidades diferentes de ensino, é responsável por uma estigmatização da EJA como algo irregular.

Diante desse quadro, cabem as seguintes indagações: 1) o que a escola considera como EJA? 2) Do ponto de vista pedagógico, que tipo de atendimento é feito a essa modalidade?. O que se problematiza aqui é a concepção da escola acerca da EJA, cujo parâmetro definidor é a faixa etária referente à idade igual ou superior a 18 anos e o tempo abreviado de formação, contado com um ano e meio, como já salientado. Porém, quanto ao aspecto pedagógico, não se percebe diferenças nas metodologias de ensino adotadas para alunos trabalhadores da EJA e os não trabalhadores. Não há também, muita flexibilidade quanto aos horários de entrada e de saída dos alunos, mesmo na condição de trabalhadores.

O reconhecimento legal da EJA como uma modalidade de ensino é um marco histórico importante, mas reconhecer concretamente as especificidades que fazem com que ela seja uma modalidade ainda é um desafio. A EJA exige um fazer pedagógico diferente, no qual o ponto de partida, usando uma linguagem freiriana, é a realidade concreta desse sujeito que trabalha e estuda e que carece assim de um olhar diferenciado quanto as suas necessidades, não do estigma de coitados e fracassados, que em alguns casos lhes é imputado.

Outro marco importante na legislação da EJA é o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de junho de 2000, tendo como relator o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

O referido parecer ao instituir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, rompe com a visão compensatória de educação cujo intuito era meramente suprir as carências básicas do seu processo educativo, como avalia Soares (2002):

A EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como está mencionado na legislação anterior. São três as funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado, a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar

⁴ Ato ou efeito de naturalizar, tornar algo natural, comum. MICHAELIS- Moderno Dicionário de Língua Portuguesa, São Paulo- Companhia Melhoramentos 1998. P. 1441. Empregamos essa expressão para designar algo que tornou-se comum, familiar no meio educacional.

maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos, por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de educação ao longo da vida (SOARES, 2002, p.13).

Ao apontar as três funções básicas da EJA a reparadora, equalizadora e qualificadora o documento afirma as suas especificidades e nos aponta os caminhos para atendê-las. Conforme avalia Soares (2002), as funções desempenhadas pela EJA representam o ingresso dessa modalidade de ensino no circuito dos direitos civis. O autor reafirma também a educação como um processo permanente ao longo da vida. Os meios para atender a todos os cidadãos que a ela recorrem nas instituições oficiais de ensino, representam, no que se refere a educação formal, como um dos direitos básicos e subjetivos, resposta a uma demanda histórica. Concluindo que a educação na sua perspectiva reparadora adquire o significado de justiça social.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, alguns conceitos são considerados chaves, tanto no tocante ao processo investigativo, quanto ao resultado pretendido. Nesse sentido, o enfoque à educação, mais especificamente a EJA, como aqui é abordada, se dá em função da sua relação estreita com o trabalho, e com o empoderamento dos sujeitos frente aos desafios decorrentes das transformações da economia, da cultura e da sociedade em geral. Concepção essa, que se afina com os objetivos expressados sobre Educação de Jovens e Adultos na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), promovida pela UNESCO em 1997 em Hamburgo na Alemanha. O documento conhecido como Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos se expressa da seguinte forma:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (SESI/UNESCO, 1999, p. 20).

Nenhuma conquista que tivemos no campo da EJA, se deu por mera concessão de governos, mas foram frutos de intensas lutas pela sua efetivação. Um dos marcos importantes da luta pela EJA foi a V CONFINTEA, essa Conferência inseriu uma pauta da EJA em âmbito mundial, traduzida na Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos, inspirando outros

palcos de luta como a criação do Fórum Mineiro de educação de Jovens e Adultos em 1998, que se disseminou por todo o Estado em Fóruns Regionais.

Os Fóruns de EJA ocorreram em várias regiões do país como um importante instrumento de luta na efetivação de políticas públicas para essa modalidade de ensino como destaca Soares (2005):

Os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil. Participei de todas as edições dos ENEJAs – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, Rio/1999, Campina Grande/2000, São Paulo/2001, Minas/2002, Cuiabá/2003 e Porto Alegre/2004 -, acompanhando as temáticas apresentadas. A regularidade com que os ENEJAs vêm sendo realizados expressa o fortalecimento e o crescimento do campo da EJA no Brasil (SOARES, 2005, p. 283).

O relato de Soares (2005) reforça a ideia que desenvolvemos sobre a trajetória de lutas para efetivação de políticas públicas para a EJA, os fóruns de EJA representaram um palco importantíssimo de lutas distribuídas por todo território brasileiro pelas conquistas de direitos.

A educação, assim como o seu caráter formativo, é também transformadora, pois o sujeito educando ao ser mudado no próprio processo educativo, dialeticamente muda a realidade onde se encontra inserido. Através da percepção de si como autoconsciência, torna-se capaz de uma leitura do mundo e da realidade circundante. A esse respeito nos diz Paulo Freire (1991, p. 15) “ler o mundo e ler palavra, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo”.

A educação, sobretudo a educação de jovens e adultos, assim como já salientado, se desenvolve como uma via de mão dupla, tanto o educando quanto educador aprendem e ensinam simultaneamente. O processo de construção do conhecimento é contínuo e os sujeitos envolvidos nesse processo são seres inacabados; partindo do princípio que a educação se desenvolve numa perspectiva problematizadora e dialógica, mesmo estando em níveis de conhecimento diferentes, educador e educando por via da mediação dialógica, reformulam os seus saberes e se abrem para novos na própria ação educativa.

O educando traz consigo uma bagagem adquirida ao longo da sua vida seja no seu trabalho ou na própria relação social em geral. Já o educador, ao respeitar, reconhecer e valorizar esse conhecimento abre as portas do diálogo educativo, viabilizando assim, o processo ensino/aprendizagem. O diálogo é a base da ação educativa na EJA, como defendia Paulo Freire ao discorrer sobre a educação dialógica:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador - educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2016, p.115).

É no diálogo que nos afirmamos como sujeitos do conhecimento em que a relação “educador-educandos” opera como via de mão dupla, ensinamos tanto quanto aprendemos e, nessa dialética do conhecimento é que assenta as bases de uma educação democrática, pautada no respeito às diferenças.

A EJA possui uma história própria, história essa marcada por um processo de rupturas e descontinuidades, ausência de políticas públicas e falta de assistência pelo Estado até se constituir como uma modalidade de ensino. Por outro lado, constitui-se também pela história de lutas contínuas pela conquista de direitos, lutas que contaram com a participação dos educandos, educadores, sindicatos, movimentos sociais e demais segmentos em defesa do direito à cidadania. A cidadania é entendida no contexto da EJA como o direito ao trabalho e o direito à educação, que confere dignidade aos sujeitos.

Porém, é preciso pensar a EJA para além de meramente uma modalidade, mas constituída de sujeitos concretos marcados por um pesado histórico de exclusão e desigualdades. Esses são, acima de tudo, sujeitos de direitos que lutam pelo direito ao trabalho, à educação, a uma vida digna, o que não pode ser ocultado na nomenclatura simples e unicamente como mais uma modalidade de ensino. Nesse sentido, qualquer abordagem ou pesquisa que se propõe entender esse universo tão complexo que é a EJA, deve primeiramente buscar o entendimento de quem são esses sujeitos, e como se constituíram na sua trajetória escolar que se confunde com a sua própria história de vida.

Por outro lado, a busca pelo entendimento de quem são os sujeitos da EJA, deve passar, primeiramente, pelo entendimento de cada segmento que a constitui. A EJA é constituída pelo primeiro segmento correspondente ao ensino fundamental I, anos iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade); pelo segundo segmento correspondente ao ensino fundamental II, anos finais (6º ao 9º ano de escolaridade); e pelo ensino médio, correspondente aos três anos de escolaridade do ensino médio (três módulos semestrais da EJA). Embora constituam uma modalidade única de ensino (EJA), cada segmento de ensino possui suas características próprias, que devem ser levadas em consideração, evitando assim qualquer forma de generalização que dificultaria a compreensão de quem são esses sujeitos, afetando diretamente o resultado da pesquisa. É necessário romper com a concepção generalizada

acerca dos sujeitos da EJA, que os coloca como “fracassados”, vitimados pela exclusão por estarem em defasagem, em função de reprovações ou evasão, e que os coloca à margem do sistema de ensino.

Essa concepção não é condizente com a EJA no ensino médio, pelo menos é a hipótese que levamos para o trabalho de campo e confrontaremos com os dados coletados. Na minha experiência como professor de educação básica atuando na EJA, a própria empiria revelou que os sujeitos que cursam a EJA no ensino médio, em sua maioria, não apresentam grandes desvios na idade/série comparados com os alunos que não sofreram nenhuma interrupção no seu percurso escolar. Isso não significa que eles não tenham sofrido nenhuma exclusão ou não tenham nenhuma defasagem, o que está sendo colocado é que essa defasagem não abrange a maioria, sobretudo, se consideramos o primeiro e o segundo segmentos da EJA do ensino fundamental nos quais ela se torna bem mais evidente. Mesmo não sendo a maioria que apresentam defasagem idade/série, a minoria que apresenta essa defasagem não pode ser desconsiderada, representa um dado significativo quanto ao perfil dos educandos da EJA no Ensino Médio.

Embora não tenha sido feito um estudo comparativo sobre a EJA do ensino fundamental e a EJA do ensino médio - por não se tratar do propósito específico da nossa pesquisa - a observância da literatura nesse segmento nos aponta uma defasagem maior na idade/série. Como é possível observar no estudo apresentado por Araújo e Jardimino (2014) que faz referência a outros autores que abordam a defasagem idade/série no ensino fundamental e o perfil dos seus educandos:

Os pesquisadores Dayrell, Nogueira e Miranda divulgam no Caderno de Reflexões Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental que os jovens dessa idade somam no Brasil um total de 10.262.468. Desses, 2% são analfabetos e, o que mais retrata a desigualdade social em que vivem, 18% não frequentam a escola. Dos que ocupam os bancos escolares, 55% não concluíram ainda o Ensino Fundamental, e os autores lembram que nessa idade os jovens que seguem a trajetória considerada regular já estariam no Ensino Médio. Ainda em relação a esses jovens, 29% estão inseridos no mercado de trabalho e, dentre os já atuam profissionalmente, 71% recebem menos que um salário mínimo (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 186-187).

Araújo e Jardimino (2014) ao comentar os dados apresentados por Dayrell, Nogueira e Miranda, ressaltam que dos sujeitos apresentados na pesquisa, os que se encontram matriculados e frequentando o ensino fundamental, deveriam estar no ensino médio. Isso reforça o indicativo que esses alunos são encaminhados para o turno noturno da EJA com um considerável grau de defasagem encontrando colegas de sala com idade ainda mais elevada, constituindo assim o perfil da EJA no segundo segmento do ensino fundamental.

Esses sujeitos não são excluídos da escola, mas na escola, e reconduzidos para EJA. Como foi apresentado, uma parcela significativa desses jovens já trabalha, com uma remuneração salarial muito baixa, e outros possivelmente buscam o “primeiro emprego”. Com uma identidade transitória por não mais pertencerem aos jovens que estudam em cursos diurnos com idades equivalentes ao ano de escolaridade, e por ainda não serem adultos, ao migrarem para EJA, passam a constituir uma nova identidade de jovens que convivem e dividem suas experiências com adultos.

Embora os sujeitos dessa pesquisa se constituam de educandos que cursam a EJA no ensino médio, trazer para discussão os sujeitos que constituem o segundo segmento da EJA do ensino fundamental, nos ajuda compreender as especificidades desses sujeitos. Embora emergjam características comuns enquanto modalidade, cada etapa de escolaridade que esses sujeitos se encontram significa um momento diferente da sua trajetória, com necessidades diferentes. Compreender essas diferenças torna-se relevante para a compreensão de quem são esses sujeitos.

As generalizações na busca pela compreensão de quem são os sujeitos da EJA, nos remetem a uma imagem distorcida de quem realmente eles são. É preciso entender o contexto existencial e escolar desses sujeitos, de onde eles vieram, onde eles estão, a etapa de ensino que eles estão cursando (fundamental ou médio).

Como o foco da nossa pesquisa é o ensino médio, e o estudo aponta para o uso das tecnologias (TDICs) no trabalho e na formação escolar, compreender o uso que esses sujeitos fazem das tecnologias e que função laboral eles exercem, torna-se crucial. Como esses sujeitos chegaram à EJA? Que “ventos os trouxeram”? Que desejos ou necessidades os guiaram? Vieram espontaneamente ou ali foram colocados? Todos esses aspectos devem ser pensados e problematizados pelo pesquisador que pretende se enveredar, por meio da pesquisa, no universo tão complexo e rico que é essa modalidade de ensino.

Quando problematizamos quem são os sujeitos da EJA, mergulhamos numa realidade muito diversa por lidarmos com trajetórias humanas singulares, corremos assim o risco de nos perdermos nas subjetividades constitutivas dessa modalidade. Porém, nesse contexto tão diverso, buscamos alguns aspectos convergentes que nos assinalam algumas características comuns desses sujeitos. Considerando as especificidades da EJA no ensino médio, na etapa de observação em loco observamos a predominância de dois grupos, embora não tenha sido quantificado, o primeiro é remanescente do segundo segmento da EJA do ensino fundamental dando assim continuidade nos estudos. O segundo é oriundo do ensino “regular”,

predominantemente diurno, que ao concluir o ensino fundamental, ou, evadidos do ensino médio, foram para a EJA.

Mesmo sendo de origem distinta, esses dois grupos se convergem no que diz respeito ao que metaforicamente denominamos “ventos que os trouxeram à EJA”. Esses “ventos” possivelmente se relacionam ao mundo do trabalho, pois, são indivíduos que precisam trabalhar e que querem continuar a estudar, já que a escolaridade possui um valor considerável no mercado de trabalho. Ressaltamos que, quando nos referimos à EJA no ensino médio nos reportamos aos sujeitos trabalhadores, já inseridos no mercado de trabalho de maneira formal ou informal. Nesses casos, a escolaridade pode representar a própria manutenção do emprego e o enfrentamento do risco de compor o “exército de reserva”, engrossando assim, as estatísticas dos desempregados que se traduz na clássica expressão “a busca pelo diploma”. Diploma esse, que, na realidade, não lhes assegura nenhuma garantia, podendo, inclusive, frustrar as suas expectativas quanto ao mercado de trabalho.

Quanto aos desejos que os guiam, tem se tornado cada vez mais comum, os sujeitos da EJA se submeterem ao exame do ENEM almejando uma vaga na universidade. Tal situação se torna compreensível conjunturalmente se considerarmos a abertura, nos últimos dez anos, do acesso à universidade por meio de políticas públicas e afirmativas como o PROUNI⁵, as políticas de cotas, dentre outras. A possibilidade de continuidade dos estudos e de se formar em um curso de nível superior tem sido causas motivadoras e cada vez mais presentes no projeto de vida desses sujeitos.

A chegada desses sujeitos na EJA, seja por motivo de trabalho, seja para prosseguimento dos estudos, ou até mesmo pela possibilidade de conclusão do ensino médio em um período mais rápido, se dá, predominantemente, por decisão própria desses sujeitos, mesmo que movidos por uma necessidade. Isso não significa que em alguns casos haja um encaminhamento pela própria escola, que é mais comum no segundo segmento do ensino fundamental. Já no ensino médio, essa situação é mais rara, uma vez que a idade mínima para ingresso é igual ou superior a 18 anos. Nessa idade, os alunos já estão trabalhando e dificilmente conseguem conciliar a jornada de trabalho e a jornada de estudos estando matriculados em turmas diurnas. Por outro lado, mesmo a educação lhes sendo um direito, não existe mais a obrigação legal de estarem estudando.

⁵É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (<http://siteprouni.mec.gov.br/>)

Quando buscamos conhecer os sujeitos da EJA e as suas trajetórias, o ponto de partida deve se direcionar para a realidade concreta desses sujeitos, que embora marcados pelo histórico de exclusão, carregam consigo uma bagagem. Esse conhecimento tácito, fruto das suas vivências, deve ser considerado e valorizado tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa. Nesse sentido, o diálogo torna-se a chave fundamental, abrindo as portas de um universo muito rico, marcado por encontros e desencontros no processo formativo, que os caracteriza como sujeitos de busca pela persistência de retornarem à escola.

2.2 A juvenilização da EJA

A análise sobre a trajetória dos sujeitos da EJA evidencia um fenômeno que tem se tornado cada vez mais comum, o fenômeno da juvenilização. Tal fenômeno consiste em um número cada vez maior de jovens que se ingressam na EJA, tornando, predominantemente, mais jovem esse público. Isso muda substancialmente o perfil da EJA, implicando, conseqüentemente, na necessidade de dinâmicas e metodologias mais apropriadas para essa modalidade de ensino. Para atender essa necessidade, carecemos de uma compreensão mais aprofundada acerca desses sujeitos, como salientam Araújo e Jardimino (2014):

Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formada exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola. Neste momento em que a educação se torna universal, acessível a todos, deparamo-nos com a presença majoritária de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA ou para ela são encaminhados pelo próprio sistema de ensino. São escassos, porém, os trabalhos que se propõem mergulhar na existência desses sujeitos, conhecendo quem eles são, quais seus valores, projetos e experiências (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 181).

Como mencionaram os autores, a chegada desse público mais jovem na EJA confere uma nova configuração para essa modalidade de ensino. Por isso, ela precisa ser pensada no âmbito desses sujeitos, levando em conta as suas experiências de vida. Além de também ser fundamental o papel dos educadores na ressignificação das práticas.

Quando referirmos aos jovens no contexto da EJA e da nossa pesquisa, consideramos a faixa etária de 18 a 24 anos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o parâmetro de 15 a 24 anos para estudos demográficos da população jovem, mas considera que juventude estende até aos 29 anos. Ao adotarmos a faixa etária de 18 a 24 baseamos no parâmetro adotado pelo IBGE para estudos da população jovem, consideramos também a idade

de ingresso na EJA do Ensino Médio que é a partir de 18 anos e a variação entre as faixas etárias dos grupos até aos 24 anos e acima desta idade, é significativa no contexto da educação e da trajetória escolar.

Por outro lado, juventude não se limita a categorização rígida de faixa etária, é muito mais dinâmico, se explica mais pelo contexto sociocultural como salienta Dayrell (2016):

A juventude é uma categoria dinâmica, pois é transformadora no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que experimentam e a sentem segundo o contexto sociocultural no qual se inserem. Assim, eles elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para ressaltar a diversidade de modos de ser jovem. (DAYRELL, 2016, p. 45)

As juventudes como expressou o referido autor, refere-se mais a uma forma de “ser jovem” dentro de um contexto social do que meramente uma faixa etária. Quando categorizamos a faixa etária de 18 a 24 anos para nos referirmos aos jovens da EJA, não o fizemos como parâmetros rígidos definidores das juventudes, mas como um critério metodológico para identificar subgrupos e desenvolver nosso estudo sobre as suas trajetórias e o uso que fazem das TDICs no trabalho e na formação escolar.

O fenômeno da juvenilização possui características e causas específicas nos diferentes níveis de ensino da EJA. No ensino médio, que é o foco do nosso estudo e onde se situam os sujeitos da nossa pesquisa, a juvenilização da EJA torna-se conjunturalmente compreensível. Não se trata de um fenômeno subjetivo, mas de um setor da sociedade pertencente às camadas economicamente mais pobres, que começam a trabalhar cada vez mais jovens e precisam estudar. Portanto, não se trata meramente de uma opção, mas uma condição social a qual esses sujeitos são submetidos. A escolaridade, embora não seja uma condição suficiente, costuma ser relevante para vaga de emprego no mercado de trabalho. Por outro lado, a universalização da educação básica, ao mesmo tempo em que propicia o acesso, obriga, no âmbito da própria legislação, o aluno a frequentar a escola, responsabilizando inclusive aos pais que descumprirem a Lei.

Mesmo frequentando turmas do período diurno, alguns alunos conciliam meia jornada de trabalho com a jornada escolar até completarem a idade mínima exigida por lei para frequentarem o período noturno. Algumas escolas da rede estadual de ensino oferecem o ensino médio denominado pelo próprio sistema de ensino como “regular”, com três anos de duração, no período noturno para estudantes com idade igual ou superior a 16 anos.

Embora essa situação tenha sido objeto de questionamentos do Ministério Público de Minas Gerais à Secretaria de Estado da Educação, essa, em comum acordo com o Poder Judiciário, concedeu a algumas escolas o atendimento a esse público - que tem a partir de 16 anos de idade. Não é tão incomum um estudante que frequenta o período diurno (matutino e vespertino) em escolas que oferecem o ensino médio, como na situação descrita, pedir transferência para o período noturno, alegando ser por motivo de trabalho.

Em se tratando especificamente da EJA no ensino médio, - como descrito no Artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei 9394/96) que institui a idade mínima de 18 anos para ingresso - ao completar a idade mínima, descrita em lei para o ingresso na EJA, muitos daqueles que ainda não concluíram o ensino médio, migram para EJA. A expectativa é de concluir o ensino médio em um período mais reduzido, considerando que a EJA no ensino médio possui duração de um ano e meio, sendo um semestre para cada módulo. Outro motivo bem pontual é a possibilidade de conciliar o trabalho com os estudos como bem destaca Araújo e Jardimino (2014):

Ao possibilitar a certificação do Ensino Fundamental para os maiores de quinze anos e do Ensino Médio para os maiores de dezoito anos, a Lei não apenas ampliou o espaço de atendimento ao direito de jovens trabalhadores retomarem seus estudos, como permitiu que muitos jovens se transferissem para a EJA com o propósito de acelerar seus estudos (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p.183-184).

O atendimento ao trabalhador, propiciando a retomada dos estudos, e a possibilidade de concluir os estudos em tempo reduzido, tem atraído um público cada vez mais jovem para a EJA, como apontam os autores supracitados. Caracterizando assim, o fenômeno da juvenilização e o perfil desses novos sujeitos. Esses sujeitos, que cursam essa modalidade e nível de ensino, são considerados trabalhadores, seja no setor formal, seja no setor informal ou momentaneamente desempregados, pois, já se encontram inseridos no circuito do mercado de trabalho.

A juventude busca cada vez mais cedo o seu espaço na sociedade, e a busca desse espaço corresponde também à busca por escolaridade, que amplia as possibilidades frente ao mercado de trabalho. Considerando o sujeito da EJA como sujeito trabalhador já alocado profissionalmente no mercado de trabalho, a escolaridade representa para ele o enfrentamento contra o crescente desemprego e a ameaça de compor o exército de reserva de desempregados. Alguns almejam voos mais altos como prosseguimento nos estudos a nível superior. Seja qual for o objetivo que os move, a jornada de trabalho e a jornada escolar compõem a sua trajetória, e esses sujeitos buscam na EJA a possibilidade de realizá-lo.

A EJA, como um espaço de acolhimento do sujeito trabalhador na sua necessidade de escolarização, tem recebido um público cada vez mais jovem, como já salientado quando referimos ao fenômeno de juvenilização. Essa nova reconfiguração da EJA, marcada pela presença desses jovens, tem instigado muito os pesquisadores na compreensão desse fenômeno, embora tenha sido muito raro pesquisas que tratam desse assunto relacionado à EJA do nível do ensino médio. O ponto de partida para tal compreensão passa pela pergunta: quem são esses sujeitos?

A chegada cada vez mais precoce desses jovens no mercado de trabalho se dá pela necessidade de suprir carências econômicas de sobrevivência pessoal ou familiar. Isso tem gerado uma dificuldade para eles, de conciliar uma dupla jornada de trabalho e de estudo, uma vez que esses jovens se encontram matriculados em turmas denominadas “regulares”, em horários diurnos que não atendem as necessidades do trabalhador. Tal situação muitas vezes culmina em reprovação ou até mesmo evasão. Esses jovens migram para a EJA, seja por iniciativa própria, seja por encaminhamento pela própria escola, ou ainda, na retomados estudos, no caso dos evadidos, como relatam Araújo e Jardimino (2014):

Esse grupo de jovens que migra para a EJA possui uma característica bem especial. São alunos que se situam na categoria de distorção idade/série, ou seja, alunos que, após uma trajetória marcada por reprovações e evasões, não apresentam idade compatível com aquela considerada para a série, comprometendo assim a “taxa de escolarização líquida” (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 184).

Ao caracterizar os jovens que migram para EJA, os autores fazem mais referência ao segundo seguimento do ensino fundamental ao elucidar a distorção idade/série resultante do histórico de reprovação e evasão. Algo similar ocorre no ensino médio, porém os motivos são outros. Considerando a EJA no ensino médio, esses jovens provavelmente já sofreram alguma reprovação ou até evasão, em alguns casos, mas ao buscarem a EJA, os principais motivos são o trabalho e a possibilidade de conciliar a dupla jornada.

Alguns migram diretamente das turmas diurnas para a EJA, outros, evadidos retornam para EJA, ambos buscando serem atendidos na sua condição de trabalhador. A distorção idade/série não é tão impactante no ensino médio como é no segundo segmento do ensino fundamental, como apontam Araújo e Jardimino (2014). Os perfis desses jovens que compõem o cenário da juvenilização da EJA no ensino médio se situam hipoteticamente numa faixa etária de 18 a 24 anos, se considerarmos que a idade inicial para matrícula é 18 anos, como visa a legislação, eles não estão tão destoantes, mesmo comparados aqueles estudantes não

trabalhadores e que não tiveram nenhum desvio na sua trajetória escolar. Nesse sentido, a própria noção de jovem não é algo absoluto quando entendido nos seus devidos contextos.

A presença predominante dos jovens na EJA, como salientado, nos conduz a uma reflexão sobre as implicações desse fenômeno nesse espaço formativo, cujas mudanças acarretam consequências para a modalidade EJA e para os sujeitos que a constituem, educandos e educadores. Entender essa nova configuração da EJA equivale a uma ressignificação dos perfis desses novos sujeitos pelos educadores. Essa ressignificação exige uma compreensão histórica dessa modalidade, tanto do aspecto legal, no tocante a legislação que a instituiu e a regulamenta, quanto das políticas públicas a ela direcionadas. Também se faz necessário compreender a conjuntura que contribui para que esses jovens se matriculem na EJA, que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho, que trataremos em um capítulo específico.

Os desafios didático-pedagógicos do professor que atua na EJA não são pequenos. Além da competência técnica no seu fazer pedagógico, é preciso que o professor tenha uma sensibilidade cidadã, um posicionamento político e um refinamento do olhar para as especificidades dessa modalidade, e, sobretudo, é necessário que ele se atente para a condição de trabalhadores desses sujeitos. Nem todos professores possuem esse perfil ou se esforçam para tê-lo, como argumentam Araújo e Jardimino (2014):

Outro desafio diz respeito ao desenvolvimento profissional. Embora não seja uma luta somente desse segmento, a precariedade das condições de trabalho limita, sobremaneira, a ação do professor, que, em grande parte das vezes, não escolheu ensinar para aqueles alunos. Quase sempre atribuição do professor da EJA não se dá por opção político-pedagógica, mas por imposição de carga horária de trabalho ou de outros fatores (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 194).

Como observaram Araújo e Jardimino (2014), os professores que atuam na EJA nem sempre o fazem por opção. Muitas vezes os professores se veem obrigados a assumirem as aulas nessa modalidade para completarem o cargo, e, portanto, desconhecem as especificidades dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que a constituem. Com isso, as práticas pedagógicas não conseguem contemplar esses sujeitos dentro das suas reais necessidades, dificultando assim, o vínculo com o grupo, que aproxima a relação educando e educador. Cria-se assim um monólogo, um discurso único sem problematização do seu conteúdo, que Freire (2016) denominava educação bancária:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”,

em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2016, p.80).

Essa prática demonstra total desconhecimento do professor acerca do público alvo com o qual ele está lidando, os educandos. Em alguns casos, a mesma metodologia que esse professor utiliza no curso pré-vestibular, ele aplica na EJA, deixando o aluno enfadado. A prática desse professor, torna-se, na acepção freiriana, um discurso de quem sabe para quem não sabe.

Tive a experiência de atuar como diretor em uma escola da rede estadual de ensino por um período de quatro anos, além do ensino fundamental I e do ensino fundamental II no período vespertino e ensino médio do período matutino, a escola ofertava a EJA do ensino médio no período noturno. Na qualidade de gestor, tive experiência, por várias vezes, de mediar conflitos entre aluno da EJA e o professor. Nessas situações, o professor, já cansado por estar na sua segunda ou terceira jornada de trabalho do dia, não tinha muita paciência para orientar e esclarecer as dúvidas do aluno. O aluno por sua vez, após uma jornada de trabalho, também cansado, reclamava pela falta de atenção do professor. Não era tão incomum os alunos me procurarem para fazerem reclamações, algumas já conhecidas: “eu trabalho o dia todo e o professor passa várias atividades para casa e eu não tenho como fazer e perco os pontos na matéria dele”, “eu cheguei atrasado por motivo de trabalho e o professor não deixou eu entrar na sala para assistir a aula”, “eu não estou entendendo a matéria, mas se eu peço ao professor para explicar, ele não explica.”

O relato acima evidencia o conflito entre dois trabalhadores, submetidos a jornadas extensas de trabalho, que, mesmo se encontrando em situações profissionais diferentes, se caracterizam como tal. Se por um lado o educando se submeteu a uma extensa jornada de trabalho, muitas vezes precarizado e explorado na sua condição de trabalhador; por outro lado o professor vindo de jornadas subsequentes de trabalho, submetido a baixo salário, também já se encontra exaurido. Nessa relação, é um trabalhador que se dirige a outro trabalhador, dois corpos cansados que carregam consigo as marcas do labor, e que, às vezes se estranham, se desentendem, mas compartilham a condição de trabalhadores explorados.

Outro aspecto evidenciado no conflito relatado é o não reconhecimento da condição de trabalhador. Se, por um lado, o educador demonstra dificuldade de reconhecer o educando como trabalhador, por outro lado, o mesmo acontece com o educando em reconhecer o

educador como tal. Isso resulta em consequências sérias, como a falta de diálogo, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

O uso do termo reconhecimento ao se referir à condição de trabalhador, significa muito mais que saber se o outro trabalha ou não. Reconhecer se trata de compreender o drama vivenciado pelo trabalhador em suas duras jornadas de trabalho em condições muitas vezes precárias, por baixíssimos salários. Trata-se ainda de entender que o trabalhador enfrenta ônibus lotado no trajeto de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para casa. Os corpos violentados pelo árduo trabalho, pelos assentos duros e a superlotação dos ônibus são os mesmos que chegam à escola e esperam ser compreendidos. Nesse sentido, reconhecer o trabalhador é respeitá-lo como sujeito.

Por outro lado, não podemos omitir a precariedade da função do professor, sobretudo aqueles que atuam na educação básica em escolas públicas. Falta uma política séria de valorização profissional, uma remuneração digna e condizente com as suas funções em que são submetidos a baixíssimos salários com cargas horárias intensas para garantirem sua sobrevivência, cujas implicações incidem diretamente na qualidade de ensino como relatado.

2.3 Perspectivas para a EJA: o que nos aponta a conjuntura?

A atual conjuntura nacional aponta para mudanças estruturais no ensino médio, com a aprovação da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O processo que culminou com a aprovação da referida Lei se deu quando em setembro de 2016 o governo federal apresentou uma proposta de Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória Nº 476/2016 que altera o currículo do ensino médio. Essa medida tira a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, que passarão a ser abordadas como temas transversais e eleva a carga horária anual do ensino médio de 800 para 1400 horas, a serem complementadas com disciplinas da área técnica. Além disso, a medida ainda autoriza as escolas a contratarem professores com notório saber, sem definir critérios claros para contratação, situação essa que entra em contradição como a Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para formação em nível superior de cursos de licenciatura e eleva a carga horária dos cursos de 2,8 mil horas para 3,2 horas em no mínimo quatro anos, com ênfase na formação pedagógica como descreve o parágrafo 1º do artigo 13:

Art. 13 - § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, Resolução Nº2, 2015, p.11)

Se por um lado, a Resolução nº 2 de 2015 aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura com ampliação da formação pedagógica, por outro lado, contraditoriamente, a Medida Provisória Nº 476/2016, posteriormente transformada na Lei 13415/2017 autoriza a contratação de professores com “notório saber”. Desvalorizando assim a formação do professor e contribuindo para a precarização do ensino.

Tal medida provocou a revolta dos estudantes secundaristas, que abrange também a EJA, que se sentiram excluídos do processo de discussão que culminou na reforma. Estudantes de várias partes do país ocuparam escolas e universidades em protesto à MP 476/2016. Apenas em Minas Gerais, a própria Secretaria Estadual de Educação (S.E.E) estima que aproximadamente 130 escolas foram ocupadas.

Após receber mais de 500 propostas de emendas, a MP 746/ 2016 é aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2016, sendo transformado na Lei 13415/2017 sancionada pelo presidente Michel Temer em fevereiro de 2017.

A retirada de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio, com a supressão do Inciso IV do Artigo 36 da Lei 9394/1996 (LDB) e o acréscimo do Parágrafo 2º do Artigo 35, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 35 - § 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art.36 - IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) Suprimido(BRASIL, Lei 9394/1996, p.18-19).

A referência feita de forma comparativa sobre o que foi acrescentado e o que foi suprimido na LDB/1996 evidencia o tratamento dado à Filosofia e Sociologia no ensino médio. Essas duas disciplinas, que faziam parte constitutiva do currículo como obrigatórias em todas as séries do ensino médio, perderam o seu caráter de disciplinas obrigatórias, passando a ser tratadas meramente como conteúdos a serem abordados, caindo assim, na transversalidade. Isso pressupõe que a Geografia como disciplina curricular possa abordar alguns conteúdos referentes à Sociologia, assim como a História em relação à Filosofia, contemplando assim esses conteúdos. Porém, isso dificilmente ocorrerá na prática, uma vez que se torna necessário a formação e habilitação dos professores para o exercício do magistério.

Além da análise pedagógica, se ampliarmos para uma análise política da reforma curricular, é possível aprofundarmos mais sobre o retrocesso que ela representa, de forma geral, para educação básica, e de forma mais específica, para a EJA, que é o foco do nosso estudo. Quando consideramos que uma das funções básicas da EJA é levar o educando a se perceber como sujeito, a Filosofia e Sociologia tem uma grande contribuição a dar nesse processo. Os professores dessas disciplinas podem trazer elementos teóricos para discussões sobre o mundo do trabalho e as suas relações, vários são os temas possíveis, como: os modos de operar da produção capitalista, a mais valia e o processo de exploração do trabalhador na perspectiva do capitalismo, o conceito de alienação e o processo de formação da consciência do trabalhador. A formação humana voltada para a ética, estética, política indispensáveis para o educando como reflexão sobre si mesmo e a sua condição existencial no mundo.

Além disso, a Filosofia e a Sociologia ainda propiciam aos educandos a oportunidade para que estes problematizem a realidade social na qual estão inseridos, pelo entendimento de que a realidade social é socialmente construída. Portanto, as desigualdades sociais, o racismo e a homofobia, enquanto construções sociais são também susceptíveis de serem desconstruídas. Esses e vários outros exemplos nos apontam as contribuições que a Filosofia e a Sociologia podem oferecer para a formação desses sujeitos. Uma vez que essas disciplinas forem excluídas do currículo, haverá precarização no ensino, assim como na formação dos educandos, os quais estão sendo diretamente lesados no seu direito a uma formação crítica.

Outro aspecto referente à reforma do ensino médio é a possibilidade, em âmbito legal, de contratar profissionais de notório saber para atuar no magistério como previsto na LDB/1996:

Art.61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, Lei 9394/1996, p.34).

A redação dada a Lei é preocupante por dois motivos. Primeiramente, os critérios para definir o profissional de notório saber não são claros, deixando na ambiguidade a sua própria habilitação ou a definição da mesma. Em segundo lugar, ao abrir mão da habilitação específica para atuar no campo do magistério, abre-se um precedente para se contratar profissionais sem formação pedagógica, o que afetaria diretamente a qualidade do ensino. Utilizando uma comparação, cabe a seguinte questão: quem se submeteria a uma avaliação ou tratamento clínico para atestar o seu estado de saúde por um profissional de notório saber? A questão pode parecer extrema pela importância que devemos ter com a saúde, mas, e uma preocupação com formação escolar, não deveríamos ter?

Em se tratando da EJA o problema ainda se agrava, pois, um dos grandes desafios do professor é o entendimento da proposta formativa de acordo com as especificidades que demanda essa modalidade de ensino. A consciência dessas especificidades se faz necessária para que o professor possa adotar metodologias de ensino que as contemplem. Tendo isso em mente, a formação de um professor para atuar na EJA é fundamental para a qualidade do ensino. Porém, torna-se preocupante quando a própria legislação não reconhece isso, ao não levar a sério a formação e habilitação do professor.

Após a aprovação, a referida Lei terá o prazo de cinco anos para implementação, como descrito no Artigo 24 da Lei 9394/1996, após a alteração:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art.24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, Diário Oficial da União, 2017, p.1).

Mesmo não tendo sofrido mudanças na sua carga horária, o ensino noturno, sobretudo a EJA, tende, potencialmente a aumentar a sua demanda, uma vez que o aumento da carga

horária do ensino médio diurno dificultará, para aqueles que trabalham e estudam, o cumprimento dessa jornada ampliada. Impossibilitados de conciliarem o trabalho com o aumento da carga horária, que implicará, conseqüentemente, no aumento do tempo de permanência na escola, esses jovens estudantes tendem a migrar para o ensino noturno.

A Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais encaminhou orientações para que as escolas que fazem parte do seu sistema discutam, avaliem e encaminhem propostas referentes à reforma do ensino médio. A ideia é que Minas Gerais, dentro da autonomia que confere a legislação, construa uma proposta curricular alternativa para o ensino médio considerando as características regionais do Estado.

A criação dessa proposta curricular alternativa é um grande desafio, considerando a dimensão territorial e populacional do Estado que possui 853 municípios e uma diversidade cultural muito rica. Embora seja uma proposta em construção, enquanto professor de educação básica atuando no ensino médio tive a oportunidade de participar de dois momentos de discussão, um com alunos, e outro com professores.

No debate feito com alunos do ensino médio, a primeira e mais discutida questão foi colocada por um aluno que assim se expressou: “como vou fazer para trabalhar e estudar com o aumento proposto da carga horária para o ensino médio?”. O referido aluno argumentou que o trabalho para ele é uma questão de sobrevivência e que precisa trabalhar para ajudar em casa. Apesar de a nossa pesquisa não focar especificamente no assunto da reforma do ensino médio, a fala do aluno torna-se significativa para entendermos que a mudança colocada pela Lei 13415/2017 no tocante à reforma curricular para o ensino médio. A mudança repercutirá incisivamente em toda a educação básica e, sobretudo na EJA, cuja situação relatada aponta para uma demanda de crescimento da procura pelo ensino noturno e, conseqüentemente, tende a aumentar o fenômeno da juvenilização na EJA do ensino médio, em função dessa potencial demanda.

Uma questão torna-se central na perspectiva abordada sobre a reforma do ensino médio e suas possíveis ressonâncias para a EJA: como ficará o orçamento para a EJA em 2018? Quais as perspectivas de financiamento para essa modalidade de ensino nos próximos anos? Embora não disponhamos de dados concretos até o presente momento, já que estamos analisando um processo em curso, a análise que fazemos aponta algumas perspectivas para a EJA sob à luz de alguns elementos conjunturais. Infelizmente, o que aponta a atual conjuntura é uma restrição quanto ao financiamento.

A conjuntura nacional é marcada por uma crise na economia desde 2015, agravando assim a situação econômica em março de 2016, quando a presidenta eleita Dilma Rousseff foi

afastada da Presidência da República acusada de descumprimento da Lei Orçamentária, a chamada “pedalada fiscal”. A partir de então, várias medidas restritivas de financiamento à educação, saúde, segurança e demais setores do serviço público vêm sendo adotadas sistematicamente, seja por meio de medidas provisórias editadas pelo presidente em exercício Michel Temer seja por leis aprovadas pela Câmara Federal e Senado. Medidas essas denominadas de “reformas” que abrangem o setor orçamentário, como a PEC 241 aprovada pelo Senado em 15 de dezembro de 2016 como Emenda Constitucional 95/2016, também conhecida como Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos, que limita o orçamento público condicionando-o ao acúmulo da inflação conforme o Índice Nacional de Preços ao consumidor (IPCA) para os próximos 20 anos a partir de 2018.

A Lei 13.467, de 13 de julho de 2017 que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) extinguindo direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. Nesse mesmo contexto de “reformas” encontra-se em tramitação a PEC 287/2016, que propõe alterações no sistema previdenciário brasileiro, com aumento da idade mínima e tempo de contribuição para aposentadoria.

O panorama da conjuntura nacional nos aponta para um cenário desanimador no tocante a investimentos em serviços públicos como saúde e educação. O que estamos assistindo é um quadro restritivo e preocupante. Se, por um lado, projeta-se um potencial crescimento para a demanda do ensino noturno, mais especificamente a EJA, motivado pela reforma do ensino médio como salientado; por outro lado, não se percebe o aumento de recursos para manutenção desse ensino, pelo contrário, o cenário atual tem apontado para um encolhimento de recursos.

Contudo, a conjuntura nacional não se encontra favorável para a educação, sobretudo para a EJA, quando o assunto é financiamento. É preciso que educandos e educadores se mobilizem para exigir o direito constitucional à educação de qualidade e para todos. Além disso, é necessário que a EJA se reafirme como um campo de lutas que historicamente tem caracterizado essa modalidade de ensino, cujos direitos adquiridos são resultantes de conquistas e não de concessões. Resgatar os fóruns regionais de discussões da EJA, onde Divinópolis foi um importante polo, por desmobilização dos educadores e educandos e falta de apoio do poder público não ocorrem mais, representa um espaço de luta e enfrentamento ao desmonte da educação também é uma demanda importante.

3. AS ATUAIS TECNOLOGIAS E O TRABALHO NA EJA

As categorias trabalho e tecnologia encontram-se intrinsecamente ligadas, ao trazermos a discussão para o campo teórico, direcionamos o foco para o objetivo geral desta dissertação que consiste em investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar. Para alcançar o objetivo proposto, a compreensão de tais categorias se faz necessária uma vez que é instrumento balizador para a pesquisa de campo ao servir de referência, tanto para os questionários, quanto para as entrevistas, assim como para interpretação e análise dos dados.

Ao buscarmos a compreensão teórica das categorias trabalho e tecnologia, buscamos compreender os seus fundamentos, suas raízes históricas e antropológicas. Por outro lado, não podemos perder de vista a dimensão da práxis, entendida no contexto cotidiano dos sujeitos da pesquisa, os educandos da EJA, como eles utilizam as tecnologias no trabalho e na formação escolar.

Trabalho e tecnologia constituem a base teórica da nossa pesquisa. Ao buscarmos entendimento de quem são os sujeitos da EJA, nos reportamos ao uso que eles fazem das tecnologias, levando em conta as suas trajetórias enquanto trabalhadores que estudam. Seja no trabalho, seja na formação escolar, as TDICs estão cada vez mais presentes no cotidiano desses sujeitos, caracterizando assim, o seu próprio perfil. Um exemplo disso é o uso do aparelho celular que facilita a comunicação, mas, ao mesmo tempo, amplia a jornada de trabalho. Não é tão incomum o trabalhador ser contatado fora do seu expediente para responder a uma demanda de trabalho sem nenhum recebimento extra por isso. Nesse sentido, as TDICs podem mudar a relação de trabalho, por um lado viabilizando a comunicação, por outro lado intensificando a exploração do trabalhador.

Para entendermos como tais mudanças ocorrem na EJA, no que concerne ao uso das TDICs, torna-se importante explicitarmos, no âmbito desta pesquisa, o que entendemos e estamos considerando sobre as categorias trabalho e tecnologia.

3.1 As Atuais Tecnologias

As atuais tecnologias, como se discorre nessa dissertação, são descritas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que compreendem basicamente celular, *notebook*, *tablet*, computador de mesa (*desktop*), projetor, entre outros. Na busca dos

fundamentos teóricos, fizemos um recorte no conceito de tecnologia da obra de Pinto (2005), na qual o autor faz uma abordagem antropológica das tecnologias, situando-as historicamente com o conceito de trabalho.

Ao buscar os fundamentos histórico e antropológico da tecnologia, intencionamos demonstrar que tecnologia não é algo restrito ao momento atual que vivemos. O que dispomos atualmente, em termos de tecnologia, é fruto do desenvolvimento do ser humano na criação das condições da sua existência. Ao criar as condições, o ser humano recria o mundo e a si próprio, se afirmando como ser de possibilidades.

Quando referimos ao conceito de tecnologia como descrito não pretendemos de forma alguma torná-lo absoluto e nem estreitar o seu entendimento, mas compreender os seus fundamentos. Ao estudarmos o uso que os sujeitos da EJA fazem das atuais tecnologias, iniciaremos expondo a nossa compreensão do que é tecnologia e a delimitação de que tipo de suportes consideramos para título de uso.

Várias abordagens foram feitas em torno do conceito de tecnologia, nos mais variados sentidos possíveis, entre os quais se destaca a obra *O Conceito de Tecnologia* em que Pinto (2005) nos aponta quatro sentidos atribuídos à tecnologia:

(a) De acordo com o primeiro significado etimológico, a “tecnologia” tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, genericamente, os modos de produzir alguma coisa. (b) No segundo sentido, “tecnologia” equivale pura e simplesmente a técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, o chamado *know how*. (c) Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de “tecnologia entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância desta acepção reside em ser ela a que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do progresso das forças produtivas de uma sociedade. A “tecnologia”, compreendida assim em sentido genérico e global, adquire conotações especiais, ligadas em particular ao quarto significado, a seguir definido, mas ao mesmo tempo perde em nitidez de representação de seu conteúdo lógico aquilo que ganha em generalidade formal. (d) Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo ‘tecnologia’, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente, pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica (PINTO, 2005, p. 219-220).

Como já salientado inicialmente, consideremos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na abordagem aqui desenvolvida. Porém, apropriar-se-á da terceira definição empregada por Pinto (2005), que se refere ao conjunto de técnicas e instrumentos

dos quais se dispõe determinada sociedade. Essa definição possui conectividade com as demais definições citadas que contemplam o aspecto histórico/antropológico da tecnologia, como processo considerando o tempo passado e o presente do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, um machado de pedra polida na Pré-História, um escudo de metal fundido da civilização assíria na Antiguidade, um moinho d'água na Idade Média e o computador nos dias atuais são considerados tecnologia. Cada um contextualizado na sua época representa um instrumento criado pelo ser humano para mediação no processo de transformação da natureza, que se traduz na transformação da própria condição humana.

A presente proposta de pesquisa volta-se para o estudo sobre o uso das atuais tecnologias que os sujeitos da EJA fazem no trabalho e na formação escolar. Quando focamos no uso das tecnologias, pretendemos entender que tipos de suportes tecnológicos esses sujeitos utilizam, para que utilizam, e com que finalidade, educativa (formação escolar), ou laboral, no exercício da profissão. Esse entendimento torna-se relevante para sabermos sobre os perfis desses sujeitos, e para que sirva de referência para desenvolvermos metodologias de ensino mais apropriadas e condizentes com essa modalidade de ensino, que atendam suas reais necessidades. Portanto, não compete a esse estudo, nenhuma abordagem salvacionista das tecnologias como sendo redentoras da aprendizagem, tampouco condenar o seu uso pelos supostos efeitos nocivos e excludentes, assim como aponta Cordeiro (2014):

[...] Pesquisas sobre as TICs na educação apresentam dois pontos. Um indica os estudos mais tecnofílicos na perspectiva de entender as TICs como salvacionistas e o outro, numa perspectiva mais tecnofóbica, as entendem como prejudiciais e extremamente excludentes. Acreditamos que as tecnologias são decorrentes da transformação histórica e que precisamos entender todos os movimentos complexos em que estamos imersos no atual momento (CORDEIRO, 2014, p.177).

Isso não significa que não haja exclusão digital referente ao acesso às tecnologias. Porém, quando esse estudo foca no uso das tecnologias buscando compreender, em termos de tecnologia, o que eles usam e como eles usam, seria também uma forma de combater tal exclusão, uma vez que, ao desenvolver metodologias para a EJA, os dados levantados nesta pesquisa fossem considerados por aqueles que dela se apropriarem. Como ressalta Cordeiro (2014), ao entendermos as tecnologias como decorrentes das transformações e do processo histórico, nos facilita a compreensão das atuais tecnologias como resultado desse processo no tocante as possibilidades de uso, que no caso específico desta pesquisa, delimitamos à compreensão do uso pelos sujeitos da EJA.

As dimensões histórica e antropológica das tecnologias, como aqui discorremos, nos fornecem as bases teóricas para compreendermos o processo no qual o ser humano cria e utiliza das tecnologias em seu benefício, se inserindo assim, no mundo da cultura, como aborda Cordeiro (2014):

O resgate da concepção e dos processos de sala de aula nos contextos educativos dos vários âmbitos da vida moderna deve indicar a ideia de que não somos apenas consumidores e usuários das tecnologias, considerando as diversas técnicas, desde as mais primitivas, como, por exemplo, o arado as cisternas, as construções de casas, até as mais complexas, como as nanotecnologias presentes nos chips de computadores. Nesse grande ecossistema, somos produtores e principalmente pensadores de soluções, desde os primeiros hominídeos ao homo sapiens estamos preenchidos pelas interlocuções entre o homem e natureza (CORDEIRO, 2014, p.184).

O ser humano na sua vivência, desde os primórdios da humanidade, na interação com a natureza, sente a necessidade de alterar processos naturais para seu usufruto. Esse processo de artificialização do natural é que introduz o homem no mundo da cultura, no qual ao produzir cultura ele aperfeiçoa os instrumentos e as técnicas, que se tornam cada vez mais sofisticados. Nesse sentido, pensar as tecnologias como propõe Cordeiro (2014), significa pensar suas infinitas possibilidades. Quando nos referimos aos sujeitos da EJA, no tocante ao uso que eles fazem das atuais tecnologias, buscamos entender como eles intervêm no mundo, entendido como o meio social em que eles estão inseridos, na sua relação com o trabalho, com a escola e com a família.

Ao conceber a denominação “atuais tecnologias” como discorremos, intencionamos, sobretudo, delimitar uma fase, um período, não no sentido de atribuir mais ou menos importância em relação a períodos anteriores, o que seria uma atitude ingênua. Porém, utilizar a expressão “atuais tecnologias” refere-se à tentativa de contextualizar os instrumentos tecnológicos que dispomos e o tipo de apropriação fazemos deles. Quando nos referimos às atuais tecnologias, como aqui abordado, compartilhamos com Pinto (2005) no concernente ao aspecto antropológico. Isso significa que, o que a nossa época dispõe em termos de tecnologias é resultante do desdobramento de épocas precedentes. Cada época possui as suas tecnologias não nos cabendo nomear uma ou outra como “era tecnológica” presente na crítica apresentado por Pinto (2005):

O conceito de “era tecnológica” encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver os melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade (PINTO, 2005, p. 41).

A crítica de Pinto (2005) nos adverte para o cuidado que devemos ter ao referirmos e avaliarmos as tecnologias da nossa época. Por isso, a delimitação do termo “atuais tecnologias” equivale às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o que não exclui considerar o seu caráter histórico e antropológico, como foi dito.

Ao referirmos às atuais tecnologias, estamos considerando-as como sinônimas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O uso conjugado desses dois termos nos remete ao esforço de elucidar dois aspectos da tecnologia. O primeiro refere-se ao caráter antropológico, como salientamos. Ao situarmos as atuais tecnologias, ou o que dispomos de tecnologia no momento atual, percebemos o resultado de um processo percorrido pelo ser humano, na transformação da natureza, criando assim os instrumentos e adquirindo conhecimento nesse processo de transformação, o que implica na transformação de si mesmo. O segundo, diz respeito aos tipos de suportes ou aparelhos tecnológicos como celular, *notebook, tablet*, computador de mesa (*desktop*), dentre outros. É uma tentativa de delimitar quando pesquisamos o uso no contexto do trabalho e da formação escolar.

Ao discutir o conceito de tecnologia, conseqüentemente, incutimos a técnica, seguindo a trilha antropológica, como aqui concebemos. Tecnologia e técnica encontram-se inseparáveis como duas faces de uma mesma moeda, na qual a tecnologia consiste nos utensílios, ferramentas, instrumentos criados pelo homem mediante o trabalho, transformando assim o mundo (natureza) e a si próprio. Ao criar tais instrumentos, o homem adquire também o conhecimento (técnica) oriundo desse processo de criação. E nessa relação dialética, o homem artificializa o mundo, inserindo a cultura, aperfeiçoando-a e recriando-a constantemente, produzindo assim tecnologia e técnica, o que, nas palavras de Pinto (2005), se resume no seguinte enunciado:

O ponto de partida para desenvolver qualquer análise correta da técnica tem de consistir, parece-nos indubitável, no reconhecimento do papel que os conhecimentos tecnológicos e os objetos, especialmente ferramentas e máquinas, que tais noções levam a criar, desempenham na produção da existência pelo homem (PINTO, 2005, p.155).

As dimensões apresentadas da tecnologia e técnica concorrem para a compreensão da categoria trabalho, que na perspectiva apresentada no presente texto, direciona-se ao sujeito da EJA, como esse sujeito utiliza e vê as possibilidades de utilizações das tecnologias no trabalho e na sua formação escolar. O contexto pelo qual apresentam-se tais categorias torna-

se indispensável para o entendimento que os sujeitos possuem acerca delas, o que consiste no foco deste estudo.

Um outro estudo desenvolvido por Joaquim e Pesce (2016) nos apresenta três tendências acerca das TDICs na EJA:

Três tendências foram observadas através desta revisão de literatura: a) há poucos estudos sobre a formação de professores para o uso das TDIC no contexto da EJA; b) há consenso entre os autores de que o uso pedagógico das TDIC na EJA contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos adultos e contribui para sua emancipação, como sujeitos e enquanto classe; c) os estudos apresentados indicam que, mais do que nunca, é necessário superar a perspectiva técnica e instrumental na integração das TDIC às práticas escolares e substituí-la por uma visão mais crítica, reflexiva e que se ampare na constituição do professor, como profissional da educação que pode desempenhar sua função, erguido em meio à perspectiva autoral (JOAQUIM; PESCE, 2016, p. 87).

O estudo apresentado pelos autores da Universidade Federal de São Paulo abrange o período de 2007 a 2014, no qual destacaram três aspectos evidenciados na revisão de literatura. Chamamos a atenção para o terceiro no concernente à necessidade de superação da perspectiva unicamente técnica e instrumental acerca das TDICs. É necessário romper com a visão de que a técnica e a tecnologia por si só conferem a qualidade do ensino, é preciso contar com a criatividade dos professores em despertar nos educandos uma concepção crítica quanto ao uso das tecnologias (TDICs). Isso pode se dar com o estímulo à pesquisa mediada pelos suportes tecnológicos como o computador, o celular, softwares educativos, transcendendo assim, a visão meramente consumista que alimenta a indústria capitalista do entretenimento e consumo.

O sistema capitalista investe na propaganda como meio ideológico de disseminação do consumo, o que, conseqüentemente, aumenta o fluxo da produção, enriquecendo ainda mais os capitalistas empresários detentores dos meios de produção. Tal situação, tem sido constatada e denunciada pelos filósofos da Escola de Frankfurt desde os meados dos anos 40 do século XX como Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1906-1969). “Essa vontade de dominar a natureza, de compreender suas “leis”, para submetê-la, exigiu a instauração de uma organização burocrática e impessoal” (REALE; DARIO, 1991, p.847). O esforço da razão direcionado ao setor produtivo e ao controle da natureza reduziu o ser humano a simples instrumento. Sobre os termos “indústria cultural”, utilizado para designar a indústria do entretenimento de massa veiculada pela televisão, rádio, cinema entre outros; e “razão instrumental”, fruto da indústria cultural que asfixia a razão crítica alienando as consciências e massificando a cultura, Horkheimer escreveu em 1946:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização (HORKHEIMER, 1976, p. 6).

O que foi constatado pelos frankfurtianos⁶, denominado de “razão instrumental”, manifesta a sua versão moderna para o modo que o atual uso de alguns suportes tecnológicos como celular, computador, entre outros, pode reduzir o ser humano a mero instrumento, quando o uso desses suportes não é problematizado. Muitas vezes os indivíduos são seduzidos pelo “canto da sereia” propagado pelo mercado que os induz a consumir as novidades lançadas, nutrindo assim a falsa ideia que o seu equipamento está obsoleto. Qual o limite do consumo? A resposta a essa pergunta é a consciência do sujeito que é capaz ou não de problematizar as funções do uso e da apropriação que faz de tais aparelhos.

Não pretendemos com essa abordagem reduzir as TDICs a um utilitarismo instrumental, mas refletir sobre o uso consciente das tecnologias, para compreender como e para queas usamos. Até que ponto a aquisição de um determinado aparelho ou a substituição por outro mais moderno se dá em função de suprir uma necessidade real ou trata-se de um desejo midiaticamente construído em mim?

Ninguém está totalmente isento das armadilhas do mercado, que reduz as tecnologias em objeto de consumo. No entanto, ao trazer essa reflexão para o campo da EJA, reforçamos a ideia defendida ao longo desta dissertação de considerar o educando como sujeito capaz de perceber-se como tal. Essa é a perspectiva formativa que defendemos para a EJA.

Um outro aspecto a se considerar, sobre o qual chamamos a atenção dos professores que atuam na EJA, é que, ao introduzirem as TDICs na sua prática pedagógica e estimular o uso pelos educandos, deve ser levado em consideração o acesso que esses educandos tem ao suporte proposto. A exemplo, se o professor propor uma pesquisa com utilização de aplicativo de celular ou o computador, é prudente verificar se todos possuem o acesso, ou quais possuem. Caso contrário, o que deveria ser uma inovação poderá ser uma exclusão. Não é o foco da nossa pesquisa a inclusão digital, mas ao pesquisarmos o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na formação escolar, tal aspecto não pode ser desconsiderado.

⁶ Termo utilizado para se referir aos filósofos da Escola Filosófica de Frankfurt na Alemanha. Entre os principais representantes temos grandes nomes de expressão como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Habermas entre outros.

Enquanto educadores, devemos explorar todas as potencialidades formativas das TDICs, inclusive incentivar a utilização, mas antes de tudo, temos que problematizar o uso e seu alcance pedagógico. As tecnologias em si não são boas e nem ruins, mas o uso que fazemos delas, como fazemos e para que fazemos são determinantes para o processo formativo. Esperamos com a nossa abordagem romper com o maniqueísmo tecnológico, cuja tendência consiste em situar as tecnologias como boas ou más. Adotar isso seria uma posição ingênua, uma vez que o que está em questão não são as tecnologias em si, mas o uso que os sujeitos da EJA fazem ou não fazem delas.

3.2 O Trabalho na EJA

A abordagem que trazemos para essa pesquisa sobre o conceito de trabalho, foca na sua relação intrínseca com o conceito de tecnologia. Por sua vez, sobre tecnologia nos referimos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O objetivo principal deste trabalho consiste em investigar o uso que os sujeitos fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar.

O trabalho como uma dimensão iminentemente humana nos revela uma forma de fazer, que caracteriza o nosso ser, somos aquilo que fazemos e ao fazer revelamos quem somos. Nesse sentido, quando buscamos entender o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no seu trabalho, isso nos remete ao entendimento de quem são esses sujeitos. Entendê-los pelo que eles fazem e como fazem é o que propomos como objetivo principal da nossa pesquisa. Ao discorrermos sobre o conceito de trabalho na perspectiva aqui colocada, não podemos perder de vista a sua dimensão antropológica, do trabalho como dimensão humana, como salienta Albornoz (2002):

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados. Embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (ALBORNOZ, 2002, p.8).

Os vários sentidos que se atribuem a palavra trabalho, muitas vezes associam-se com própria relação que se estabelece com ele. Na sociedade capitalista, onde o trabalho tornou-se uma mercadoria, e na qual o trabalhador vende sua força de trabalho para os donos dos meios

de produção, que pagam um preço bem inferior que lhe é devido, o trabalho associa-se a exploração. Quem é detentor dos meios de produção vende a produção, o produto, quem não possui os meios de produção, no caso, o trabalhador, vende a sua força de trabalho, que torna-se a sua condição de sobrevivência. Nesse sentido, o trabalho adquire uma conotação negativa, de fadiga, cansaço e, para alguns, batalha. Após vender sua força de trabalho, o corpo cansado manifesta a fadiga, e é preciso preparar a “máquina humana” para a jornada do dia seguinte, e, assim, sucessivamente. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador vende a sua vitalidade subsumida nesse labor. Não obstante, a véspera do feriado enche de contentamento o trabalhador pela possibilidade de ausentar-se temporariamente do trabalho, aliviando-o do fardo pesado. O trabalho é visto como tortura:

[...] em nossa língua a palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, embora outras hipóteses a associem a *trabaculum*. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga o verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar (ALBORNOZ, 2002, p.10).

A concepção que culturalmente predominou, do trabalho como algo fatigante, como tortura, no modo de produção capitalista, talvez seja a que melhor traduz a condição do trabalhador após uma jornada de trabalho. Porém, o trabalho também confere a cidadania ao sujeito trabalhador, quando o definimos como sujeito de direitos, o trabalho é um desses direitos, assim como a educação. A concepção negativa que predominou acerca do trabalho, refere-se muito mais à exploração e às condições precarizadas que o trabalhador é submetido. Saber-se explorado é a condição de superar a exploração. Quando nos referimos ao sujeito da EJA como trabalhador, o mesmo busca sua formação escolar, na sua maioria, após a jornada de trabalho, trazendo consigo a fadiga de um dia de labor, o que carece de ser considerado no seu processo de escolarização.

A compreensão do conceito trabalho na perspectiva da EJA tem como ponto de partida seus próprios sujeitos, identitariamente trabalhadores. Acima de tudo, esses são sujeitos de direitos, que no seu constante trajeto do trabalho para escola buscam pelo seu direito ao trabalho e a escolarização. O trabalho constitui uma dimensão significativa da EJA, uma vez que é determinante na caracterização dessa modalidade de ensino, constituída, predominantemente, de trabalhadores que na luta pelos seus direitos buscam o seu espaço na sociedade. Ao ocuparem os bancos da escola, esses indivíduos não são apenas estudantes, mas

trabalhadores que estudam e trazem consigo as marcas do trabalho impressos na sua identidade, na sua forma de ser, no seu próprio corpo.

O não reconhecimento da condição de trabalhador seria o mesmo que negar a sua própria condição de sujeito. Além disso, seria a negação de um direito constitucional, como descrito no parágrafo primeiro do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96:

§ 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 (BRASIL, 2017, p. 24).

Apenas o dispositivo legal não é suficiente, quando na prática, esses sujeitos ainda são vistos mais pelas suas carências nas habilidades escolares do que como sujeitos de direitos. O reconhecimento da condição de trabalhador representa um direito básico e fundamental para esses sujeitos, como aponta Arroyo (2017):

É menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes a suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de suas experiências de trabalho. Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola (ARROYO, 2017, p. 44-45).

O reconhecimento da condição de trabalhadores como abordou o autor e, como compartilhamos em nosso texto, parte de uma organização que vai desde a prática do professor à organização da escola em relação aos horários de forma a tender as necessidades do trabalhador-educando. Para isso, torna-se necessário discutir o projeto político pedagógico e o regimento escolar, que conferem a autonomia e a possibilidade de uma gestão democrática na escola. Como o próprio nome nos indica, projeto político pedagógico, é justamente por não se tratar meramente de um projeto pedagógico, mas, sobretudo, deve expressar a posição política da escola, que tipo de ensino pretende-se desenvolver e como desenvolver, que tem relação direta com o tipo de sociedade que a escola enquanto um corpo coletivo acredita e defende.

Colocado dessa forma, pretendemos demonstrar que, quando referimos ao reconhecimento da condição de trabalhador do sujeito da EJA, trazemos para o campo concreto das reais necessidades desse sujeito. É necessário que a escola se organize para isso,

por se tratar de uma proposta exequível e dentro das condições da escola e dos educadores. Porém, primeiramente é necessário que se atente para quem são esses sujeitos, tal concepção é o ponto de partida para o reconhecimento enquanto trabalhadores que são, e constitui aspecto relevante da nossa pesquisa.

Mais importante ainda que os próprios direitos ao trabalho e a escolarização, é o sujeito se reconhecer como sujeito de direitos. Tal reconhecimento é a condição para que se possa exigir e conquistar mais direitos. Trata-se assim do trabalho como um princípio educativo. A escola possui um papel fundamental, em trazer para o currículo a temática trabalho, e, relacionando-a com os demais conteúdos curriculares pode ser implementada como proposta formativa para a EJA.

Porém, para que essa proposta seja efetivada, é necessário que o educador, enquanto um profissional da educação, se reconheça trabalhador, e ao se reconhecer como tal, possa também reconhecer o educando que busca sua formação escolar na EJA. Em alguns casos ocorre o contrário, o educando se coloca como um trabalhador, expõe suas necessidades, e não é reconhecido. É preciso pensar que tipo de formação temos e qual queremos para a EJA.

Trazer o tema trabalho numa perspectiva formativa como proposta curricular para a EJA exige muito mais que competência técnica no fazer pedagógico. Exige também um engajamento político e ideológico do educador em reconhecer os saberes que os educandos trazem do trabalho para a escola, problematizando-os e agregando-os no seu próprio processo formativo. A esse respeito, citamos uma contribuição de Arroyo (2017):

Coletivos de docentes-educadores tentam que, nos currículos de educação básica, como crianças-adolescentes e, sobretudo, nos currículos da EJA, como jovens, adultos trabalhadores entendam as relações de trabalho, os padrões sexistas, classistas, e racistas que os vitimam e condenam a um injusto viver. Possivelmente, os currículos dos ensinos Fundamental e Médio não os ajudaram a entenderem-se como trabalhadores, apesar de milhares irem do trabalho para a escola. O trabalho tem estado ausente na agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência determinante no seu sobreviver desde a infância. Apesar de ser o trabalho o princípio educativo de formação humana (ARROYO, 2017, p. 44).

Trazer o trabalho para o currículo da EJA é fortalecer a identidade dos seus educandos, é tornar os saberes escolares mais significativos e atrativos para aqueles que trabalham e estudam, para que possam perceberem-se sujeitos. O trabalho como princípio educativo na EJA, assim como aponta Arroyo 2017, consiste em abordá-lo na perspectiva dos próprios conteúdos programáticos, a história do trabalho e dos direitos trabalhistas, a luta dos trabalhadores no processo histórico brasileiro pelas conquistas de direitos, o processo de exploração das classes trabalhadoras pela elite patronal e as formas de resistências à

exploração, as transformações do mundo do trabalho entre outros. Trazer esses elementos acerca do trabalho e da história dos trabalhadores para o currículo da EJA é contribuir para estreitar a distância entre o currículo escolar e as vivências dos educandos como trabalhadores que são, contribuindo assim, para a ampliação da consciência e para o entendimento de si como classe trabalhadora.

3.3 O trabalho e as mudanças na legislação

Os constantes ataques aos direitos dos trabalhadores sob o argumento de “flexibilização das Leis Trabalhistas” tem sido uma prerrogativa do capitalismo na sua versão neoliberal. Nessa versão o Estado se exime cada vez mais da sua função conferindo poderes aos grupos privados, retirando direitos historicamente conquistados dos trabalhadores. Essa situação, somada à falta de representatividade política no legislativo, tem intensificando cada vez mais o processo de exploração ao qual os trabalhadores são submetidos.

O direito ao trabalho é um direito essencial do ser humano. O aviltamento desse direito implica na precarização das condições do trabalhador, negando-lhe o “Ser” trabalhador, a própria humanidade presente nele, coisificando-o. O sujeito da EJA sabe muito bem disso, na sua condição de trabalhador que transita cotidianamente entre a escola e o trabalho, sabe o que esse direito significa como salienta Arroyo (2017):

Os educandos e seus educadores têm direito a temas de estudos para aprofundar, entender as estreitas relações entre negação e avanços nos direitos da cidadania e do trabalho. Os direitos da cidadania só avançam se avançarem os direitos do trabalho. As trajetórias do trabalho para a escola e para a EJA são um exemplo de como adolescentes e jovens-adultos têm consciência dessa estreita relação. Têm consciência de que a negação do direito à educação como direito da cidadania vem negando seu direito ao trabalho (ARROYO, 2017, p. 51).

O direito ao trabalho assim como o direito à educação é que conferem ao sujeito da EJA a sua condição de sujeito de direito, resta-lhe saber-se como tal. À escola, mais especificamente, a EJA, compete essa tarefa de trazer para o campo da formação essa discussão e assumi-la como um dos princípios formativos de excelência da EJA.

A atual conjuntura brasileira aponta para um cenário totalmente desfavorável ao trabalhador, uma vez que o texto base do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 38/2017 foi aprovado pelo Senado em 11 de julho de 2017, por 50 votos favoráveis, 26 contrários e uma abstenção. Esse projeto altera mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do trabalho

(CLT), entrando em vigor no dia 11 de novembro de 2017 sob o título de Lei 13.467, de 13 de julho de 2017.

O projeto de Lei foi apresentado pelo executivo federal sob a alegação de que a flexibilização das leis trabalhistas favorece a geração de empregos por facilitar a contratação com a redução de encargos trabalhistas. Porém, tal constatação segue uma lógica eminentemente empresarial, desconsiderando assim a situação do trabalhador, que já vive em um regime de exploração.

Um dos pontos mais evidentes do desfavorecimento do trabalhador é o artigo 611-A da referida Lei:

“Art. 611-A. A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre:

I - pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais;

II - banco de horas anual;

III - intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superiores a seis horas;

IV - adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a Lei nº 13.189, de 19 de novembro de 2015;

V - plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança;

VI - regulamento empresarial;

VII - representante dos trabalhadores no local de trabalho;

VIII - teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente;

IX - remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual;

X - modalidade de registro de jornada de trabalho;

XI - troca do dia de feriado;

XII - enquadramento do grau de insalubridade;

XIII - prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho;

XIV - prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo;

XV - participação nos lucros ou resultados da empresa

(BRASIL, Lei 13.467/2017, p. 19).

Como descreve o artigo 611, há uma prevalência do acordado sobre o legislado, tal situação nos remete às seguintes questões: “quais as condições em que ocorrem os acordos?”; “Foram mediados pelo sindicato?”; “O sindicato realmente representa os trabalhadores?”. A correlação de forças entre os empresariados e trabalhadores é muito desigual. Nem sempre os acordos, sejam eles coletivos ou não, traduzem os anseios dos trabalhadores, e a demissão é um forte instrumento utilizado nesse processo pelo empresariado. Os sindicatos nem sempre são combativos e defendem os direitos dos trabalhadores, às vezes são cooptados e acabam fazendo o jogo dos patrões. Infelizmente, a justiça trabalhista muitas vezes constituída por juízes patronais que agem parcialmente favoráveis aos interesses empresariais.

A situação dos trabalhadores quanto à prevalência dos seus direitos é muito vulnerável. Com a aprovação da Lei 13.467/2017 a situação ainda se agrava mais, uma vez que se trata das perdas de direitos historicamente conquistados. A mesma Lei ainda cria mecanismos que inibem o trabalhador a requerer seus direitos sob os riscos de ter que custear as despesas periciais, mesmo esse sendo beneficiário da justiça gratuita, como ressalta os artigos 790-790-B:

Art. 790.

§ 3º É facultado aos juízes, órgãos julgadores e presidentes dos tribunais do trabalho de qualquer instância conceder, a requerimento ou de ofício, o benefício da justiça gratuita, inclusive quanto a traslados e instrumentos, àqueles que perceberem salário igual ou inferior a 40% (quarenta por cento) do limite máximo dos benefícios do Regime Geral de Previdência Social (BRASIL, Lei 13.467/2017, p. 15).

“Art. 790-B. A responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, ainda que beneficiária da justiça gratuita (BRASIL, Lei 13.467/2017, p. 19).

A reforma trabalhista intensifica a relação capital e trabalho na lógica capitalista da exploração do trabalhador que é tratado como mercadoria, tendo que se submeter às exigências do mercado para não compor o exército de reserva de desempregados. A retirada de direitos como propõe a reforma trabalhista sob o viés da Lei 13.467/2017, na qual os seus proponentes utilizam o discurso da modernização, na prática produz o aviltamento do trabalhador.

Ao analisarmos a situação do trabalhador diante da reforma trabalhista, nos remetemos aos sujeitos da EJA, que, enquanto trabalhadores sofrem diretamente os efeitos perversos dessa reforma com a retirada de direitos, negando-lhes a própria cidadania. Como sujeitos de direitos que são, lhes é direito saber desse processo em que são lesados, como afirma Arroyo (20017):

Será necessário investigar se estamos em tempos de afirmação ou de negação dos direitos do trabalho e da cidadania. Mostrar como essa longa história de levar os direitos do trabalho ao campo do Estado, do ordenamento jurídico está sendo destruída pela chamada modernização das leis do trabalho do governo golpista. A proposta é deixar os direitos do trabalho à mercê das desiguais relações entre capital-trabalho, reduzindo o trabalho e o trabalhador a mera mercadoria, na contramão dos esforços por elevar as lutas pelos direitos do trabalho a luta por cidadania. Os jovens e adultos têm direitos a saber-se nesses retrocessos que condicionam seus direitos como trabalhadores e cidadãos (ARROYO, 2017, p. 51).

A luta por direitos é parte integrante da história da EJA, que luta para ser reconhecida como modalidade de ensino, luta por uma educação que os reconheça na sua especificidade de

trabalhador, e luta pelo acesso à educação. A história da EJA é a história dos seus próprios sujeitos, educandos e educadores, que no decorrer da caminhada vão escrevendo essa história. Vivemos em um momento de negação dos direitos, como ressalta Arroyo (2017), o direito ao trabalho confere dignidade e cidadania, e a negação desse direito representa a própria negação do sujeito trabalhador. E isso, repercute diretamente na EJA, que se constitui basicamente de sujeitos trabalhadores, que carecem e merecem saber e entender esse processo de ataques aos seus direitos. Retomamos aqui um ponto básico da EJA: o trabalho como princípio educativo. Isso consiste em trazer a temática trabalho para o currículo como um eixo formativo da EJA, e, ninguém melhor do que os próprios trabalhadores para fazê-lo.

A referência feita aos trabalhadores nos reporta tanto aos educandos, quanto aos educadores, que, como tal, precisam discutir e aprofundar sobre: as transformações do mundo do trabalho; a relação capital-trabalho na dinâmica da sociedade capitalista; e, em se tratando especificamente do Brasil, o que a conjuntura nos revela sobre o trabalho, tanto no campo do direito, quanto nas relações sociais. Essas questões devem fazer parte da pauta pedagógica da EJA, cuja perspectiva formativa contribui para o empoderamento do educando-trabalhador em um momento de vulnerabilidade em função dos constantes ataques aos seus direitos. Quando insistimos em definir o sujeito da EJA como sujeito de direitos, não podemos furtá-lo do maior direito: se saber e se reconhecer sujeito.

4. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE CAMPO E PERCURSOS

Para este estudo, adotar-se-á como método de pesquisa o Estudo de Caso, que é um método apropriado para o tipo de estudo que se pretende realizar. Como salienta Yin (2015, p. 4), em seu livro intitulado ‘Estudo Planejamento e Métodos’, “Como método de pesquisa, o estudo de Caso é usado em muitas situações para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” No caso da proposta de pesquisa em curso, o estudo de caso atende a expectativa metodológica pelo seu alcance, ao se empregar comumente em fenômenos sociais complexos e pelo caráter qualitativo da pesquisa. Yin (2015, p. 4) também argumenta que “O Estudo de Caso é uma investigação empírica que se aplica a um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.” A opção pelo Estudo de Caso como método de pesquisa, se dá, sobretudo, pela possibilidade de aprofundamento sobre a compreensão do uso que o sujeito da EJA faz das atuais tecnologias no trabalho e na formação escolar, cujo caso estudado abrange uma turma da EJA cursando o 3º módulo da EJA no Ensino Médio, constituída de 36 alunos (as) em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Divinópolis MG. Compreensão essa, que abrange as vivências desses sujeitos em dois espaços, o local de trabalho e a escola

Para entender o uso que esses sujeitos fazem das atuais tecnologias, é preciso, sobretudo, entender suas vivências. Essas vivências abrangem os seus itinerários trabalho e escola, o que eles utilizam e como utilizam no tocante às atuais tecnologias nesses diferentes locais onde permanecem a maior parte do tempo. A escola é o ponto de convergência desses sujeitos, no qual as suas vivências se cruzam na busca pela formação, e sendo também o local onde essas vivências emergem. Com o que estudamos, e com o auxílio do Estudo de Caso como método, buscamos o aprofundamento para melhor conhecer esses sujeitos, como nos sugere Laville e Dionne (2008):

[...] O estudo de caso visa, sobretudo à profundidade. Assim, tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender. Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização (LAVILLE; DIONNE, Reimpressão 2008, p. 157).

Esperamos assim, que o Estudo de Caso como método de pesquisa, nos permita um aprofundamento e um melhor entendimento sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos

da EJA no trabalho e na formação escolar. Tanto nos trabalhos de campo quanto nas demais etapas da pesquisa, apropriar-se-á do Estudo de Caso como procedimento metodológico que guiará o nosso estudo.

4.1 Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

A coleta de dados representa uma etapa muito importante da pesquisa exige estratégias bem elaboradas e perspicácia do pesquisador para lidar com situações adversas que eventualmente possa ocorrer em campo. A pesquisa de campo não ocorre de forma aleatória, o pesquisador segue guiado pelo referencial teórico, pelos objetivos e uma metodologia de pesquisa apropriada para o estudo que se pretende fazer. Para a coleta de dados ou “evidência do Estudo de Caso” como denomina Yin (2015), foram apropriados três instrumentos metodológicos: observação em loco, questionários e entrevistas.

4.2 A observação em loco

A observação em loco consiste basicamente na observação no próprio local (sala de aula) seguida de apontamentos registrados no caderno de campo. O intuito é levantar o perfil da turma, características gerais dos educandos, e possíveis elementos que emergirem durante as aulas que tiverem relações com o objeto de estudo em questão. É importante ressaltar que esse tipo de observação não se dá de forma aleatória, adotamos um procedimento para coleta dos elementos que emergirem no grupo. Esse procedimento trata de um eixo com duas vertentes: a primeira, relação com o trabalho, a segunda, relação com as TDICs. Embora sejam termos genéricos, esses passam por uma filtragem de acordo com os objetivos da pesquisa.

Esse procedimento assemelha um pouco à etnografia pela observação e apontamento, mas se difere pelo tempo mais abreviado em loco. Após o levantamento dos dados coletados na observação, será feita uma filtragem dos elementos que estão mais diretamente ligados ao problema da pesquisa e que subsidie um melhor conhecimento (perfil) do grupo e dos sujeitos que o compõem.

4.3 Os questionários

Os questionários foram aplicados aos 36 alunos da turma, a aplicação se deu durante a aula com duração de 45 minutos cedida gentilmente pela professora Regina, de Arte. Ocorreu

em três etapas, no primeiro dia de aplicação foram aplicados 32 questionários conjuntamente na sala de aula, no qual os alunos receberam todas as orientações e foram acompanhados por mim. Faltaram 4 alunos, no segundo dia foram aplicados mais três referentes aos alunos faltosos, finalizado no terceiro dia de aplicação com o último aluno que havia faltado nos dias anteriores, totalizando assim, três dias demandados para a aplicação total dos questionários.

O propósito dos questionários é um conhecimento mais apurado do perfil da turma e dos alunos, elencando questões como, faixa etária, tempo que ficou fora da escola, como se apropria das tecnologias, dentre outras. Como defende Gil (2008), o questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em perguntas bem elaboradas. Para isso, as perguntas devem ser claras, visando sempre o respondente, utilizando uma linguagem compatível com o nível daquele que irá responder para que ele consiga captar o sentido da pergunta e responder de forma mais espontânea possível. O modelo do questionário encontra-se nos anexos.

4.4 As entrevistas

A entrevista será também outro recurso metodológico a ser empregado na coleta de dados. Adotar-se-ão entrevistas semiestruturadas, individuais ou de profundidade. Embora baseiem-se em um roteiro com perguntas básicas, essas não se restringirão a perguntas e respostas. A flexibilidade é uma característica básica desta modalidade de entrevista, como nos orienta Bauer e Gaskell (2003):

[...] Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (BAUER; GASKELL, 2003, p. 73).

Como salientou Bauer e Gaskell (2003), a entrevista é uma troca, uma atitude epistêmica, é a experiência e interpretação do mundo dado pelos sujeitos. Nesse sentido, a boa entrevista depende da escuta, da habilidade do entrevistador na condução, na qual, buscar-se-á a experiência dos sujeitos, como eles interpretam o mundo.

Considerando que o público alvo (sujeitos da pesquisa) são alunos da EJA que estão cursando o ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino de Divinópolis - MG. A

coleta de dados da etapa referente as entrevistas, abrangerá uma turma do terceiro ano (terceiro módulo concluinte) de escolaridade. Pretendemos entrevistar seis alunos da turma, e buscamos apenas variar as faixas etárias os tipos de profissões que esses sujeitos exercem.

O tempo médio estimado para a entrevista será de uma hora cada uma, e realizaremos apenas uma entrevista por dia, para garantir mais concentração para captar os detalhes que emergirem na entrevista, e para que não se torne um trabalho cansativo. Será utilizado o recurso de gravação em áudio, que facilitará a captação dos dados e a transcrição na etapa posterior. Serão utilizados nomes fictícios para os entrevistados, resguardando assim, a sua identidade. O modelo do roteiro de entrevistas encontra-se nos anexos.

4.5 A transcrição dos dados

A transcrição dos dados coletados na pesquisa requerem muita habilidade e perspicácia do pesquisador para captar o que a coleta de dados oferece. Para tal intento, pretende-se adotar uma análise de conteúdo seguida de uma análise hermenêutica⁷. Considerando que serão utilizados dois recursos metodológicos de coleta de dados como já salientado: a observação a em lócus, seguida de apontamentos e entrevistas semiestruturadas individuais.

A análise de conteúdo a ser adotada se fundamentará em Laville e Dionne (1999) que nos apontam algumas etapas importantes dessa fase da pesquisa, a reestruturação dos conteúdos, que na verdade se faz simultaneamente à coleta de dados. Coleta de dados não é uma acumulação cega e mecânica, pressupõe que seja guiada pelas hipóteses, pelo problema, pelos objetivos e pelo aporte teórico que compõem o corpo da pesquisa. Como salienta Laville e Dionne (1999, p. 215) “(...) à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado”. Seguindo assim essa vertente, ao coletar os dados em campo, o pesquisador já vislumbra a organização dos mesmos.

Na sequência da análise de conteúdo, segue o recorte dos conteúdos, que consiste basicamente da escolha de frases ou de parte de frases, que, como unidade de análise, podem se revelar mais eloquentemente. Como argumentam Laville e Dionne (1999):

⁷ Corresponde à análise interpretativa, busca captar os elementos simbólicos contidos na linguagem.

As unidades de análise serão ainda palavras, expressões, frases ou enunciados que se referem a temas, mas esses elementos, em vez de serem enumerados ou medidos, serão vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais veem-se ligados e que lhes fixam sentido e valor (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.217).

Essa etapa da categorização de análises corresponde, metaforicamente, na separação do joio do trigo, no qual o pesquisador parte da seguinte premissa: tudo que a entrevista me deu e tudo que a entrevista deu para a pesquisa. Refere-se, basicamente, a tudo o que foi coletado em campo, e, na sequência, a tudo aquilo que foi selecionado de acordo com os objetivos e com a proposta da pesquisa.

Na análise do conteúdo, se visa inicialmente ao mais imediato e evidente dito explicitamente, denominado por Laville e Dionne (2008) como “conteúdo manifesto”. Porém a análise deve atentar para alguns elementos não ditos explicitamente, mas manifestados simbolicamente, ocultos na linguagem, como, uma pausa, o silêncio diante de uma pergunta, ou até mesmo a tonalidade de voz mais ou menos enfática. Todas essas simbologias da fala não podem passar despercebidas na análise do conteúdo, que simultaneamente nos remete a uma análise hermenêutica interpretativa, na qual suscitam os elementos simbólicos contidos na linguagem.

A parte que compete à escrita carece de alguns cuidados para que se mantenha a fidelidade aos dados coletados e se capte minúcias simbólicas ocultas e contidas na linguagem, como já salientado. Para isso, a escrita primeiramente passará pelo crivo da transcrição, que consiste em transcrever o texto da forma que foi captado nas entrevistas ou apontamentos do caderno de campo. Posteriormente, submete-se à transcrição ou textualização, tirando os vícios de linguagem, adequando-o a linguagem formal sem modificar as ideias originais.

Bauer e Gaskell (2003, p. 86) nos advertem “É vital que toda interpretação esteja enraizada nas próprias entrevistas, de tal modo que, quando a análise é feita, o corpus pode ser trazido para justificar as conclusões”. Seguindo a indicação de Bauer e Gaskell (2003) se faz necessário retomar sempre às gravações das entrevistas na busca dos “detalhes” que muitas vezes vão além das palavras. Esse exercício de retomada à fonte é fundamental no processo de transcrição, evita possíveis desvios e distanciamentos do que foi pesquisado e o que foi escrito.

Os questionários serão aplicados a todos os alunos da turma. O propósito é um conhecimento mais apurado do perfil da turma e dos alunos, elencando questões como, faixa etária, tempo que ficou fora da escola, como se apropria das tecnologias, dentre outras. Como

defende Gil (2008), o questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em perguntas bem elaboradas. Para isso, as perguntas devem ser claras, visando sempre o respondente, utilizando uma linguagem compatível com o nível daquele que irá responder para que ele consiga captar o sentido da pergunta e responder de forma mais espontânea possível. O modelo do questionário encontra-se nos anexos.

4.6O Produto final

O resultado final ou “produto final” da pesquisa consistirá na criação de um site interativo que será publicado, um portfólio contendo as etapas da pesquisa referentes aos sujeitos no tocante ao perfil, critérios de seleção dos entrevistados, percurso da pesquisa de campo, os aspectos observados, critérios para análise dos dados, assim como o resultado final. O site contará também com a versão integral da dissertação, que será disponibilizado aos professores da EJA para consultas e apropriações que possam contribuir para possíveis metodologias nesse campo (Endereço eletrônico: <https://ejaemfoco.com.br>).

Quanto à publicação, o site com o produto final será disponibilizado para as escolas municipais e estaduais públicas e da rede privada da região de Divinópolis. Utilizaremos as redes sociais para divulgação, ampliando assim as possibilidades de acesso à pesquisa para todos os órgãos, instituições ou pessoas físicas que se interessarem pelo assunto. Contaremos também com o apoio da Superintendência Regional de Ensino (S.R.E) de Divinópolis e a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis (SEMED), que se comprometeram na divulgação do site nas suas respectivas escolas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a escola pesquisada tiveram suas identidades protegidas pelo sigilo, foram usados pseudônimos para fazer referência aos educandos e o nome da instituição não foi revelado. Tal procedimento corresponde aos fundamentos da ética na pesquisa, cujos princípios legais encontram-se descritos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, como também as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP)⁸.

⁸ O acompanhamento dessa pesquisa é feito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (COEP/UFOP), situado no morro do Cruzeiro – ICEB II, sala 29 – PROOO/UFOP – Bairro: Campo Universitário, CEP: 35400.000 Ouro Preto MG. Telefone: (031) 3559-1368 – Fax: (031) 3559-1370 – E mail: cep@propp.ufop.br

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para dados coletados em campo, utilizou-se três instrumentos, nesta ordem sequencial: observação em loco por meio das anotações no caderno de campo, questionários direcionados aos alunos e entrevistas. Isso foi salientado na metodologia.

O primeiro momento referente às observações de campo está sendo considerado como o primeiro contato com o diretor para solicitar-lhe a autorização para pesquisa. Contato esse que se deu no dia 11 de novembro de 2016, pelo telefone, em função da disponibilidade restrita por parte do diretor. Optei em fazer um contato prévio, no qual o diretor foi muito receptivo, disponibilizando o espaço da escola no que for preciso para a realização da pesquisa.

O segundo contato se deu pessoalmente, quando estive na escola no dia 27 de dezembro de 2016, e solicitei ao diretor a assinatura do termo de autorização para a pesquisa. O diretor se prontificou em assinar e reafirmou a disponibilização do espaço escolar.

Antes de iniciar efetivamente o trabalho de campo no que diz respeito ao primeiro contato com alunos e professores, tive mais um encontro com o diretor comunicando-lhe o início dos trabalhos, assim como os procedimentos que seriam utilizados na coleta dos dados. Inicialmente pensamos em pesquisar cada etapa ou módulo da EJA no ensino médio quanto ao uso das atuais tecnologias no trabalho e na formação escolar, mas reavaliamos que tal proposta demandaria um tempo que em nível de mestrado não teríamos, talvez fosse uma proposta para doutorado. Portanto, optamos por pesquisar uma turma do 3º módulo ou terceiro ano, como comumente referem-se no meio escolar. Tal escolha se deu pelo fato de se tratar de turma de terminalidade, estando assim, cursando a etapa final do ensino médio. Isso atende melhor os objetivos da pesquisa já que esses alunos estão a mais tempo cursando à EJA do que aqueles recentemente matriculados, como no primeiro módulo.

Como a pesquisa se tratava de uma turma do terceiro módulo de escolaridade (terceiro ano), e a escola possui três turmas, respectivamente 3º ano A, 3º ano B e 3º ano C, no contato prévio que tivemos com o diretor, o mesmo nos direcionou para a turma C. Manifestando assim, o seu interesse para que essa turma fosse pesquisada. Interesse esse, que demonstra a preocupação em apresentar o que a escola tem de “melhor”. Ressaltamos aqui que não foi esse o critério de escolha da turma. De acordo com o que propomos a escolha seria de forma aleatória desde que se tratasse de uma turma do 3º módulo da EJA, como salientado. Foi acatada a sugestão do diretor, o que não acarretou nenhum prejuízo aos objetivos propósitos da pesquisa e evitou uma situação conflituosa que pudesse comprometer o andamento das

atividades de campo. Porém, compete ressaltar que qualquer uma das três turmas mencionadas atenderia o propósito da pesquisa, pois não apresentavam entre si diferenças extremas quanto a faixa etária dos educandos.

5.1 A EJA e a indisciplina

Na observação de campo, evidenciei que a turma acompanhada na pesquisa (3º ano C) é classificada pelos professores e demais funcionários da escola como a “melhor” turma. Tal observação se evidenciou na fala da professora de Biologia, Rosimeire (nome fictício) na sala dos professores:

A melhor turma, entre os terceiros anos, é o 3º C, são mais interessados, participativos e bem comportados. As outras duas turmas são de alunos inquietos, conversam muito, são alunos mais jovens que não tem muito compromisso são indisciplinados e não respeitam os professores (ARQUIVO DO PESQUISADOR).

Na representação da professora que concebe os alunos como “indisciplinados”, e que de fato assim eles procedem, reforça o velho estigma que recai sobre esses alunos, que por já carregarem tal estigma, respondem com o seu comportamento tido como indisciplinar. Ao referirmos à indisciplina escolar, sobretudo no contexto da EJA como está sendo abordado, compete-nos, primeiramente, entender suas causas como salienta Dubet (2008):

A violência escolar não é unicamente o produto da crise social e da delinquência dos alunos; quando é anti escolar, ela é também uma resposta à violência muito particular à qual se submetem os alunos levados a perder toda a autoestima, fazendo voltar o estigma contra aqueles que os estigmatizaram (DUBET, 2008, p. 104).

Não pretendemos aqui ignorar os atos indisciplinados dos alunos, muito menos justificá-los, mas entender os significados embutidos na fala da professora ao se referir à indisciplina dos alunos. Ressaltamos que a turma mencionada pela professora não é a turma pesquisada.

A fala da professora evidenciou dois aspectos interessantes, sendo que o primeiro refere-se à imagem construída dos alunos e da turma acerca da experiência vivenciada pela professora ao comparar uma turma com a outra. A segunda, diz respeito à presença de um número considerável de jovens na EJA, concebidos como “indisciplinados”, mudando assim, o próprio perfil dessa modalidade de ensino, que se constitui, predominantemente, de alunos

oriundos de turmas diurnas para conciliar trabalho com os estudos migram para EJA, situação na qual os identificamos como trabalhadores.

Em alguns casos a chegada desses jovens à EJA acarreta algumas situações conflituosas ou comportamentos “indisciplinados” como relatado pela professora. Porém, tal comportamento não se confirmou na turma observada, pelo menos em um nível disciplinar conflituoso. É perceptível o comportamento diferenciado dos mais jovens, são mais falantes, dispersos em relação aos mais velhos, acima de 28 anos, mas todos interagem muito bem entre si, não evidenciando assim nenhum choque geracional. Em algumas aulas os alunos focavam mais, ficavam mais concentrados, já em outras ficavam mais agitados, mais dispersos, conversavam mais, dependia muito da forma que o professor conduzia aula, o tipo de metodologia utilizada. Como salientado no primeiro capítulo referente à EJA, essa modalidade carece de uma metodologia apropriada, que, primeiramente, os reconheça na sua condição de trabalhadores, e, em segundo lugar, que os reconheça como adultos.

Percebemos uma solidariedade mútua em função da própria situação comum do grupo: a condição de trabalhadores que estudam e conciliam essa dupla jornada. As dificuldades muitas vezes são superadas pelo elo grupal, uns emprestam caderno para aqueles que chegam atrasados ou faltaram à aula anterior para copiarem a matéria. Os alunos se articulam facilmente em grupo para realização de atividades propostas.

5.2 Os primeiros desafios ao entrar na escola: questões que emergiram para análise

Foram acompanhadas, a título de observação em campo, quarenta aulas dos conteúdos variados do ensino médio. O primeiro contato com os alunos se deu no dia 13 de 2017, no qual antes de me dirigir à sala de aula participei de uma reunião prévia com os professores, cerca de trinta minutos, informando-lhes sobre a pesquisa, expondo os objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Foram todos muito solidários e receptivos com a proposta de pesquisa apresentada.

Na sequência, dirigi-me à sala de aula onde tive o primeiro contato com a turma, acompanhado pela professora Alba (nome fictício), de Sociologia, que concedeu um espaço no início da sua aula para que eu pudesse conversar um pouco com os alunos acerca da pesquisa, que implicaria em observação e coleta de dados (questionário e entrevista). Foi falado também sobre os objetivos da pesquisa, todos ouviram atentamente e se manifestaram solidários e dispostos a contribuir.

Na primeira etapa da coleta de dados, que consistia na observação e em apontamentos no diário de campo, procurei me sentar sempre na última carteira próximo a parede lateral, o que me propiciava uma visão estratégica sem chamar a atenção da turma. As primeiras características observadas sobre a turma referem-se ao perfil geral, sendo constituída de trinta e seis alunos de faixa etária bem variada, participativos, tanto em atividades individuais, quanto nas atividades em grupos e projetos da escola. É uma turma frequente, mesmo nas sextas-feiras ou vésperas de feriados, em que comumente a frequência das turmas noturnas tende a cair, eles mantêm a frequência, contabilizando poucas faltas.

Foi constatado também que os grupos são bem definidos. Tanto nas relações diárias, em que os mais jovens sentam-se próximos uns dos outros, sempre nas últimas carteiras, e os mais velhos, nas primeiras carteiras, quanto nas atividades em grupos, no qual essa identificação se confirma. Jovens tendiam a se relacionar com jovens, e os mais velhos com seus pares de faixa etária aproximada. Porém, mesmo havendo essa divisão bem demarcada, como um todo, mesmo com as diferenças entre as faixas etárias, foi possível observar a cooperação uns com os outros.

No segundo dia de observação, foi possível perceber uma familiaridade com a minha presença, que atribuo aos cuidados que tive no primeiro contato, explicando os objetivos da pesquisa e os procedimentos de campo, sempre buscando o cuidado no uso de uma linguagem acessível a eles. Tal procedimento rendeu resultados positivos traduzidos na relação receptiva e solidária com a qual o grupo me acolheu. Esse comportamento diz respeito tanto aos alunos, quanto aos professores.

A aula inicia às 18:30, com 15 min de intervalo do recreio que vai das 20:00 às 20:15, sendo o término das aulas às 21:45. Alguns alunos chegam atrasados por motivo de trabalho, tendo que apresentar uma justificativa para o atraso. Para amenizar essa situação, a escola fez uma carteirinha de autorização para que esses alunos apresentem na portaria, sendo assim permitida a entrada. Os que não possuem essa autorização, tem que aguardar o término do segundo horário para poderem entrar. Na observação realizada, constatei um número considerável de alunos aguardando, no pátio da escola, o término o primeiro horário para entrarem na sala de aula. Em uma conversa com a supervisora, a mesma relatou:

Essa medida é para evitar tumulto no início das aulas, pois o aluno que chega atrasado interrompe a aula, prejudicando, assim, os que chegaram no horário certo. Já tentamos organizar o início da aula para às 19:00h, mas não funciona, uma vez que a maioria dos alunos dependem do transporte (ônibus) no retorno para casa, se perderem o horário de 22:00h, muitos só conseguem o próximo horário após às

23:00 h, ficando assim, muito tarde, sobretudo, para os que moram em bairros distantes (ARQUIVO DO PESQUISADOR).

Esse fato nos revela o quanto é necessário um olhar diferenciado para esses sujeitos que trabalham e estudam. A organização dos horários de início e término das aulas deve atender a quais interesses? Essa questão abrange uma situação muito comum nas escolas. A organização dos horários da escolares muitas vezes é realizada mais em função dos professores e de outras demandas internas do que das necessidades dos educandos.

Quando definimos nessa dissertação os sujeitos da EJA como trabalhadores, não se trata de uma mera constatação, mas chamamos a atenção para as suas necessidades enquanto tal. Necessidades essas que abrangem, entre outras, a organização de um horário que propicie a conciliar jornada de trabalho com a jornada dedicada à sua escolarização. Isso, entendemos e defendemos ser um direito, que deve ser respeitado e garantido para aqueles cujo foco da organização escolar deve dirigido, o aluno.

Entendemos que a organização escolar não é algo simples e fácil, mas uma gestão democrática e justa, no esforço coletivo, consegue transpor as barreiras e encontrar um caminho, dentro da sua esfera de competência, que responda positivamente as necessidades dos educandos. Pegando como exemplo o fato relatado, a escola pode e deve encaminhar um ofício com um abaixo assinado dos alunos usuários do transporte em anexo, solicitando uma mudança no horário que atenda às necessidades desses alunos que utilizam o transporte. Outra ação possível poderia ser a solicitação de uma audiência pública na Câmara Municipal junto aos vereadores, uma vez que são eles que aprovam o processo licitatório e a concessão dos serviços de transporte à empresa, exigindo assim, que a empresa de transporte atenda à necessidade dos usuários. Por se tratar de uma questão de utilidade pública, não teria muita dificuldade de ser resolvida nessa esfera do poder público.

Esse exemplo evidencia que a escola pode e deve ter um olhar para as especificidades da EJA, um olhar acompanhado de ações que garanta um direito básico dos educandos, o direito à educação.

Nas observações realizadas em sala de aula, algumas questões emergiram como elementos importantes de análise no contexto da pesquisa. Ressaltamos a aula de Filosofia ministrada pelo professor Carlos, na qual o professor levantou algumas questões referentes ao trabalho na sociedade capitalista. Dentre as várias questões acerca dessa temática, destacamos uma referente à relação entre empregado e patrão. Uma das alunas, para a qual adotaremos o pseudônimo de Selma, relatou a sua experiência como empregada doméstica. No seu relato ela fez as seguintes considerações:

Sou empregada doméstica, além de trabalhar fora, ainda tenho os serviços diários na minha casa e à noite venho para a escola, é muita coisa, fico muito cansada. A minha patroa é muito boa, mas muito exigente, patrão é patrão, sabe como é, sempre exige mais da gente. Penso em fazer um curso básico de informática, eu já sei mexer um pouco, faço pesquisas na internet, acesso as redes sociais, mas quero me aperfeiçoar mais. Penso também fazer um curso técnico assim que terminar o ensino médio, mas não decidi ainda qual curso vou fazer, não pretendo continuar nessa profissão (ARQUIVO DO PESQUISADOR).

A fala da aluna evidencia elementos apresentados nos capítulos teóricos, como a dupla jornada a que se submetem os sujeitos da EJA, trabalho e escolarização. No caso da Selma, que é uma realidade da grande parte das mulheres que trabalham e estudam, existe ainda a terceira jornada que são os afazeres da sua própria casa, a condição da mulher que trabalha e estuda é muito desigual em relação ao homem. Situação essa, que demanda um olhar diferenciado para esses sujeitos, na condição de trabalhadores que buscam por uma formação, e de forma mais específica a mulher.

Outro aspecto a salientar emergente do relato é o uso da TDICs. Como foi relatado, a aluna Selma utiliza alguns desses recursos tecnológicos, como a pesquisa na internet e as redes sociais, mesmo não tendo feito nenhum curso, e certamente não fez pela carga extensa de trabalho, considerando as tarefas assumidas na sua própria casa, Esses são conhecimentos que provavelmente não são explorados na sua profissão de doméstica, mas mesmo assim ela manifestou a vontade de fazer um curso básico de informática. Tal relato nos permite entender que mesmo não tendo muito domínio e fazendo um uso limitado das tecnologias, a aluna conseguiu despertar-se para o potencial que esse uso pode trazer, seja para a sua formação escolar, seja para demais funções cotidianas. Demonstrando, inclusive, o interesse em se aperfeiçoar. As profissões acabam por limitarem ou potencializarem nossas possibilidades de desenvolver nosso letramento digital, principalmente aquele voltado para nossa formação humana ou profissional.

O relato nos traz também outro elemento simbólico explicitado na fala que é importante para análise no contexto da nossa pesquisa, no seguinte ponto relatado: “não pretendo continuar nessa profissão”. A aluna foi muito enfática nessa afirmação, ao manifestar o desejo de mudar de profissão tendo em vista a sua ascensão social, mas tomemos o cuidado para não cairmos em nenhuma forma de generalização ao considerarmos o perfil dos sujeitos da EJA. Em contrapartida, a perspectiva da ascensão social por parte desses sujeitos ao buscarem a escolarização não pode ser descartada, mesmo que escolaridade não seja nenhuma garantia para emprego ou ascensão social, sem ela torna-se ainda mais difícil.

Principalmente em tempos que se manter empregado, e esquivar do exército de reserva dos desempregados, tem sido o principal desafio.

5.3 Os alunos da EJA: a perspectiva de dona Joana

Na sequência das observações em lócus, sala de aula e demais espaços da escola, tive a oportunidade de conversar com a senhora Joana que é serviçal e atua como auxiliar de cozinha. Foi uma conversa muito agradável, principalmente, por se tratar de uma pessoa muito simples, educada e receptiva. A conversa permeou em torno das principais características do turno de trabalho, dos alunos atendidos e das suas atividades como serviçal.

No decorrer da conversa eu perguntei para a dona Joana se ela conseguia perceber alguma diferença em fazer e servir a merenda para os alunos da EJA no noturno e para os alunos dos outros turnos (manhã e tarde). Prontamente ela me respondeu:

Sim. Os alunos da EJA são mais tranquilos, são adultos, têm jovens também, mas são mais comportados, não desperdiçam merenda. Eu já trabalhei de manhã e tarde também, os alunos são mais agitados tumultuam muito na hora de servir a merenda. O cardápio é o mesmo nos três turnos, nós não podemos fazer cardápio diferenciado para um turno, tem a nutricionista da Superintendência que vem aqui de vez em quando para observar se nós estamos seguindo o cardápio. A única diferença da merenda é que à noite nós não servimos merenda de doce, o dia que é servido arroz doce ou pão com molho de manhã e tarde, à noite nós adaptamos o cardápio para uma merenda de sal, uma sopa de macarrão com legumes ou arroz com frango desfiado. À noite a merenda é um pouco mais reforçada, tem muita gente que trabalha e vem direto do trabalho para a escola e às vezes não dá tempo de tomar um lanche depois do serviço (ARQUIVO DO PESQUISADOR).

O relato da dona Joana nos traz elementos importantes de análise, sobretudo, no tocante ao perfil dos sujeitos da EJA. Como ela destacou muito bem no relato, muitos vem direto do trabalho para a escola e às vezes não tem tempo de tomar um lanche. Cabe ressaltar que, esses trabalhadores-estudantes que deslocam diretamente do trabalho para a escola, além de não terem tempo, muitos não tem dinheiro para comprar um lanche e a merenda escolar representa seu único reforço alimentar entre as duas jornadas.

Essa situação relatada vai ao encontro do que Miguel Arroyo aborda no seu livro lançado em novembro de 2017 intitulado “Passageiros da Noite”, termo empregado pelo autor ao se referir aos itinerários dos sujeitos que transitam do trabalho para a EJA. Itinerários esses que se fundem na própria trajetória de vida desses sujeitos na busca pelo direito ao trabalho, à educação e a uma vida justa.

5.4 O uso do celular na escola: não use, é lei!

Durante minha observação, em uma aula referente ao conteúdo de Língua Portuguesa, a professora havia faltado, mas foi substituída pela professora de Química. Essa desenvolveu uma atividade com os alunos, permitindo que se assentassem em duplas para resolverem a atividade que seria entregue no término da aula. Em certo momento, a professora chamou a atenção de alguns alunos que estavam fazendo o uso do celular. Ela alegou que não é permitido o uso do celular em sala de aula, disse também que se tratava de uma Lei Estadual, e que os próprios alunos conheciam as normas, ordenando aos mesmos para desligar e guardar os aparelhos.

Fato similar ocorreu em uma aula de Física, na qual a professora estava aplicando uma atividade avaliativa e orientou os alunos que poderiam consultar o caderno, mas não seria permitido o uso de calculadora e nem aparelho celular.

Outro episódio ocorrido durante uma aula de Biologia, também envolvendo o uso do celular, se deu quando durante a aula a supervisora pedagógica pediu licença à professora para fixar na parede um cronograma com as datas das provas bimestrais. Alguns alunos pediram a professora para fotografar o cronograma com o celular, a professora permitiu e muitos alunos fotografaram.

Os três relatos apresentados nos revelam situações envolvendo o uso do celular que nos remetem às seguintes indagações: “como a escola incentivará o uso das tecnologias proibindo-as?”; “O que nos diz à legislação que disciplina o uso do celular?”; “Se a escola proíbe o uso do celular, que alternativas ela oferece aos alunos?”. A primeira questão levantada evidencia uma contradição. Por um lado, a escola cria normas que proíbem o uso do celular, por outro lado, usa um discurso enaltecendo o uso das tecnologias na educação, discurso esse presente nas abordagens feitas pelos professores em sala de aula e pelas equipes gestora e pedagógica em reuniões com o coletivo da escola. É preciso que a escola encare essa questão e reflita sobre a contradição. Simplesmente proibir e não abrir para um debate não é a solução para o problema, ao contrário, o agrava ainda mais, resultando assim em transgressões e, conseqüentemente, em conflitos.

Entendemos que as normas da escola são necessárias e indispensáveis ao bom funcionamento, mas é preciso refletir quais os benefícios que elas trazem ou deixam de trazer ao coletivo. Nas três situações relatadas não houve um consenso quanto aos procedimentos adotados pelos professores em relação ao uso do celular. No primeiro e segundo caso, as professoras foram enfáticas nas suas posições proibitivas não permitindo o uso do celular. Já

no terceiro caso, a professora permitiu que os alunos utilizassem os seus celulares para fotografarem o cronograma de provas. Outro aspecto para o qual também chamamos atenção, é que no segundo caso a professora permitiu aos alunos que consultassem as anotações do caderno para resolverem as questões propostas, mas não permitiu que utilizassem o celular para consultar sites ou outras fontes. Esse caso nos revela que o problema não reside em consultar ou não para fazer a avaliação, mas o foco foi dirigido ao uso do celular.

Quanto aos três casos citados, podemos inferir que a norma da escola quanto à proibição ao uso do celular não foi fruto de um debate coletivo que envolvesse todos, inclusive os alunos. A falta de consenso, como relatado, é um indicativo que tal norma carece ser discutida e reavaliada.

A Lei Estadual nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002, disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. No artigo 1º da referida Lei, apresenta-se da seguinte forma “Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas.” Colocado dessa forma, a Lei é proibitiva em relação à conversação e uso sonoro do aparelho celular, mas não delibera sobre as demais funções que tal suporte oferece. Sabemos que o celular oferece várias funções além do telefone e dispositivo de som, como aplicativos para pesquisa, calculadora, filmagem, entre outros.

Quando a escola utiliza o argumento da Lei para proibir o uso do celular, tal argumento não se sustenta, considerando vários outros aplicativos e funções que esse aparelho oferece, como já mencionado. Ao problematizar as alternativas que a escola pode oferecer, estamos nos referindo ao uso pedagógico do celular, que é possível sem ferir a legislação. A escola possui autonomia para criar normas que visam o seu bom funcionamento, seja pelo Projeto Político Pedagógico seja pelo Regimento Escolar, mas cabe ressaltar que esses instrumentos de gestão democrática na escola devem ser fruto de uma construção coletiva. E, nesse mesmo viés, o uso das tecnologias na educação deve ser pensado e explorado em todo o seu potencial pedagógico e nas suas possibilidades de uso.

Outra situação também emergida em sala de aula durante as observações, e importante para a nossa análise no tocante ao uso das TDICs, se deu em uma observação feita durante uma aula de Língua Portuguesa. Nessa aula, a professora, para a qual usaremos o pseudônimo de Luiza, orientou e acompanhou um projeto desenvolvido pelos alunos sobre inclusão e tecnologia. A professora conduziu os alunos para o laboratório, que funciona também como uma sala de multimeios, onde um grupo de seis alunos apresentou a temática do projeto para os colegas da turma.

Os alunos utilizaram o retroprojetor, eles mesmos montaram o equipamento, testaram o seu funcionamento e iniciaram a apresentação. Primeiramente, apresentaram slides com alguns tópicos e conceitos voltado para o tema. Na sequência, apresentaram um vídeo que demonstrava como a tecnologia poderia facilitar a vida de uma família de deficientes auditivos. O vídeo mostrava um dispositivo que permitia que todas as vezes que alguém acionasse a campainha, as luzes da casa acendessem, facilitando assim, a identificação pelo casal de deficientes auditivo. O vídeo mostrava ainda vários outros instrumentos tecnológicos aplicados à inclusão. A apresentação foi muito elogiada pelos colegas e pela professora.

Esse episódio observado nos fornece alguns elementos de análise, entre os quais, destaca-se o uso das TDICs pelos sujeitos da EJA. De forma mais específica, o uso feito do retroprojetor pelo grupo da apresentação, que demonstrou facilidade no manuseio assim como criatividade na elaboração dos slides e na escolha do vídeo que foi apresentado, que demandou uma pesquisa. Nem todos tinham domínio das TDICs utilizadas na apresentação, mas todos do grupo se interagiram, com comentários acerca do vídeo e dos slides, inclusive os que estavam assistindo à apresentação. É essa interatividade emergida com a apresentação do grupo que contribui para que os alunos se despertem para as potencialidades das TDICs para a sua própria formação.

Destacamos também outro aspecto relevante para o contexto da pesquisa, referente aos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola. No decorrer das nossas observações, constatamos a existência de dois espaços utilizados pelos professores para exibição de filmes, vídeos, apresentações de projetos e demais trabalhos escolares, a sala de multimeios e a biblioteca.

Esses dois espaços estão munidos com alguns suportes tecnológicos que os professores utilizam com os alunos como o retroprojetor, *notebook*, Smart TV, entre outros. Foi possível constatar que esses recursos são insuficientes para atender a demanda da escola, uma vez que o espaço da biblioteca foi adaptado para exibir vídeos e funcionar como sala de reuniões, e que fica inviável o desenvolvimento simultâneo dessas funções. Se o professor estiver exibindo um vídeo torna-se impossível que outros professores e/ou alunos utilizem esse mesmo espaço para leitura ou se o espaço estiver sendo utilizado para reunião torna-se impossível utilizá-lo para exibição de vídeo ou apresentação de trabalho escolar. Portanto, a biblioteca fica descaracterizada para o propósito que ela deve servir, tornando-se assim deficitária. O mesmo se aplica a sala de multimeios, também utilizada como laboratório.

Para utilizar esses espaços o professor precisa agendar com certa antecedência, e se for para atividades que demandam vários horários para sucessivas turmas, o atendimento de

outros professores com as suas respectivas turmas fica dificultado. Assim também como os equipamentos são insuficientes em quantidades para atender o professor na sala de aula. Por outro lado, não podemos desconsiderar aqueles professores que não utilizam ou utilizam muito pouco os recursos tecnológicos (TDICs) na sua prática pedagógica, restringindo assim ao “quadro e giz”.

Enfim, essa situação abordada nos remete a reflexão sobre os desafios para o uso das TDICs nas escolas públicas. Desafios esses que consistem em desenvolver um ensino de qualidade com limitação de espaço físico, assim como a carência de equipamentos de áudio visual que atendam às necessidades pedagógicas dos educadores e à demanda dos educandos por uma excelência no ensino. É preciso lutarmos por políticas públicas voltadas para ampliação dos espaços físicos e instrumentalização, com aquisição de recursos tecnológicos para as escolas, e pela valorização da carreira do professor, conferindo assim, mais dignidade para alunos e professores.

5.5 O que os dados nos revelam: análise a partir dos questionários aplicados

Quadro I – Escolas de Divinópolis: Ensino fundamental e Médio

Redes de Ensino	Unidades de Ensino	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Rede privada	16	12	12	14
Rede Pública Municipal	30	30	16	0
Rede Pública Estadual	35	25	34	20
Rede Pública Federal	01	0	0	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro II – Escolas de Divinópolis: modalidade EJA

Rede de Ensino	Oferta de EJA 1º segmento do Ensino Fundamental por escola	Oferta de EJA 2º segmento do Ensino Fundamental por escola	Oferta de EJA Ensino Médio por escola
Rede Privada de Ensino	0	0	0
Rede Pública Municipal de Ensino	2	2	0
Rede Pública Estadual de Ensino	0	1	7
Rede Pública Federal de Ensino	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciemos o capítulo com a análise dos dois quadros apresentados, eles nos passam uma visão geral acerca do ensino ofertado pelas redes privada e pública de Divinópolis. Embora os referidos quadros não sejam resultados dos questionários aplicados, eles nos fornecerão elementos que nos ajudarão na análise dos demais quadros com os dados tabulados.

O quadro I nos fornece informações referentes ao número de escolas das redes privada e pública de ensino, em relação à rede pública, o quadro abrange as escolas das redes Municipal, Estadual e Federal de ensino. Quanto aos níveis de ensino, os quadros abrangem o ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio. A educação infantil não foi considerada por não ter relevância no contexto da nossa pesquisa, cujo foco é a EJA. Como não consideramos a educação infantil, o número das escolas da rede estadual foram superiores, justamente pelo fato da educação infantil ser de responsabilidade da rede municipal e também ser ofertada na rede privada.

Nessa mesma vertente as escolas de ensino fundamental I se concentram mais na rede municipal assim como as que oferecem o ensino médio se concentram na rede estadual, por questão de responsabilidade legal dessas redes em ofertar esses níveis de ensino, como já colocamos. Porém, o mais importante a ressaltar é que o quadro nos propicia uma visão panorâmica das redes de ensino de Divinópolis em termos de quantitativo de escolas existentes, os níveis de ensino ofertados, a coexistência das escolas públicas e privadas e o mais relevante, as escolas que oferecem a modalidade EJA na cidade, uma vez que a nossa pesquisa se direciona para EJA no ensino médio em uma escola da rede estadual de Divinópolis.

Considerando, portanto, o foco da nossa pesquisa, o quadro II nos fornece alguns dados que carecem de atenção. Primeiramente, destacamos a existência de 16 escolas da rede privada, e o fato de que nenhuma delas oferece a modalidade EJA. Trata-se de uma situação compreensível, considerando que a EJA é constituída de um público que, em linhas gerais, não tem como custear uma mensalidade de uma escola particular. Embora essa situação não possa ser generalizada, observamos ser predominante em relação ao perfil dos sujeitos da EJA, para os quais, em sua maioria, a escola pública significa a única via para concluir a educação básica.

Outro aspecto relevante, e ao mesmo tempo preocupante, é o número reduzido de escolas que oferecem a modalidade EJA, se compararmos ao total das escolas existentes. Como foi apresentado, na rede municipal que dispõe de 30 escolas que atendem os ensinos

fundamental I e fundamental II, entre as quais apenas 2 atendem o 1º segmento da EJA do ensino fundamental e 2 que atendem o 2º segmento da EJA do ensino fundamental. Se analisarmos as escolas da rede estadual de ensino, a situação não é tão diferente, existem na cidade 35 escolas, sendo que apenas 7 oferecem a EJA no ensino médio e apenas 1 oferece a EJA no segundo segmento do ensino fundamental.

Trazendo a análise desses dados para o contexto mais específico da nossa pesquisa, a EJA no ensino médio, os dados nos mostram a existência de 20 escolas da rede estadual de ensino médio. Dessas escolas, 7 oferecem a EJA nesse nível de ensino, e as que oferecem possuem poucas turmas, oscilando de 2 a 4. A exceção é a escola onde desenvolvemos essa pesquisa, que, por ser uma escola de médio a grande porte, e por se situar em uma área central, possui 7 turmas.

Os dados apresentados nos quadros não contêm informações referentes ao quantitativo de turmas, apenas redes de ensino e escolas existentes. A afirmação referente aos números de turmas das escolas da rede estadual de Divinópolis foi obtida por meio de um levantamento feito antes da escolha da escola que seria pesquisada. Tal levantamento se deu por visitas em lócus e contatos por telefone para saber informações sobre as turmas e as escolas, para em seguida escolher qual seria pesquisada.

A colocação feita acerca do número de escolas que oferecem a EJA é uma questão que precisa ser pensada tanto pelos sistemas de ensino, como pelas escolas. É necessário compreender até que ponto trata-se de uma mera retração da demanda por falta de interesse dos jovens e adultos. Ou ainda, se, ao retomar seus estudos, as dificuldades encontradas são tantas que eles acabam desistindo. Embora esse não seja o nosso objeto de estudo, esse tópico possui importância para o contexto geral da EJA. Por isso, deve ser considerado no âmbito das políticas públicas, no sentido de garantir, tanto o acesso, quanto a permanência desses sujeitos na escola, oportunizando assim a conclusão da escolaridade básica.

Quadro III– Sexo

<i>Masculino</i>	<i>21</i>
<i>Feminino</i>	<i>15</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro IV – Faixa Etária

18 a 24 anos		23
25 a 35 anos		08
36 a 45 anos		01
46 a 55 anos		04
Acima de 55 anos		0
23 jovens	13 adultos	Total = 36

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro V – Naturalidade

Natural de MG	33
Natural de outros estados	03
Natural de Divinópolis	28
Natural de outras cidades	08

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro VI – Local onde residem

Centro da cidade	02
Bairros	34

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro VII – Profissões por setores

Comércio	09
Indústria/ fábrica	07
Construção civil	01
Trabalho doméstico	03
Segurança	03
Porteiro/zelador	02
Prestação de serviços	02
Escritório (receptionista, arquivista, digitador)	05
Transporte	01
Não desenvolvem nenhuma atividade remunerada	04

Trabalho formal	24
Trabalho informal	08

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro VIII – aparelhos de TDICS mais utilizado no dia a dia

Celular	32
Computador de mesa (<i>desktop</i>)	02
Calculadora	02

Fonte: Elaborado pelo autor

Os quadros nos apresentam alguns dados coletados a partir da aplicação e tabulação dos questionários referentes ao perfil dos sujeitos da EJA. O quadro III nos apresenta uma presença masculina maior, embora o nosso trabalho não traz como foco a discussão de gênero, não podemos omitir a relevância desse dado para o contexto da EJA.

As condições das mulheres, lamentavelmente, ainda são desfavoráveis, pois elas trabalham fora, cuidam da casa e dos filhos, e estudam à noite. Mesmo para a mulher solteira, trabalhar e estudar é um desafio. Retornar para casa após o término das aulas pode ser perigoso. No trajeto que percorrem até o ponto de ônibus, e do local de desembarque até em casa, muitas vezes mal iluminados, os riscos são maiores para a mulher, sendo assim, ainda mais desafiador para ela estudar à noite.

Os dados apresentados no quadro IV nos permitem um diálogo com o referencial teórico no tocante ao fenômeno da juvenilização da EJA. Sobre esse tópico, nos fundamentamos em Araújo e Jardimino (2014), que nos chamam a atenção para um número cada vez maior de jovens que chegam à EJA. Essa modalidade, que antes era constituída predominantemente de adultos, passa a se constituir de um público majoritariamente jovem, mudando assim, consideravelmente, o seu perfil.

O referido quadro nos apresenta dados coletados de uma turma referente ao terceiro ano da EJA no Ensino Médio. Os dados nos revelam que quase 65% dos alunos, ou seja, bem mais da metade da turma é constituída de jovens que se encontram na faixa etária de 18 a 24 anos de idade. Grande parte desses jovens não se desvincularam da escola e iniciaram prematuramente no mercado de trabalho. Portanto, foram transferidos para a EJA, seja para conciliar trabalho com os estudos, ou para concluir o ensino médio em um tempo mais curto, pois já assumem a sua condição de trabalhadores.

O quadro V nos apresenta dados referentes à naturalidade dos educandos. Embora a maioria evidentemente seja natural de Divinópolis, cerca de 78%, os 22% restantes que vieram de outras cidades representam um número expressivo. Esses dados confirmam a localização geográfica privilegiada de Divinópolis, que se localiza no Centro Oeste de Minas Gerais. A cidade possui 234.937 habitantes, sendo assim, a maior da região. A economia da cidade gira em torno do setor de vestuário, com muitas fábricas de confecções que movimentam o comércio, atraindo muitas pessoas de cidades menores dos arredores em busca de trabalho, educação e acesso a serviços.

Considerando que a escola pesquisada situa-se no centro de Divinópolis, o quadro VI nos apresenta um dado relevante quanto a localidade residencial dos sujeitos pesquisados. 34 residem em bairros e apenas 2 na região central próximo a escola. Isso significa que, aproximadamente 95% desses sujeitos dependem de condução para retornarem aos seus lares após uma dupla jornada de trabalho e estudo. Eles enfrentam ônibus lotados e muitas vezes não encontram banco vazio para se sentarem, seguindo assim com seus corpos cansados que nem sequer dispõem de um intervalo de repouso que seja suficiente para encarar o dia seguinte. É por causadessa realidade desses jovens e adultos que insistimos na ideia de que devemos ter um olhar diferenciado para a EJA.

Os dados coletados em campo nos permitem inferir duas tendências. Primeiramente, não existe a oferta de vagas para a EJA próximas às residências dos alunos, que precisam deslocar longas distâncias para estudar. Além disso, não existe nenhum auxílio transporte para esses sujeitos, que o custeiam do próprio bolso. Isso onera de forma significativa a muitos que têm a sua renda mensal comprometida. Já ouvi relatos de vários professores, e, na qualidade de professor, já tive a oportunidade de presenciar alunos que faltam às aulas por não terem dinheiro para pagar o transporte. Quando chamamos a atenção para as políticas públicas direcionadas à EJA, que valorizem esses sujeitos, muito ainda temos que avançar.

Outro dado significativo do quadro VII no referente às profissões e às distribuições por setores é que a maioria são trabalhadores do comércio. Cerca de 25%, seguido da indústria com aproximadamente 20%. A soma desses dois setores representa 45% dos alunos pesquisados. Em momentos de crise e desemprego esses dois setores são os que mais demitem e, são os primeiros a sofrerem os efeitos da crise. Se, por um lado, são os que mais empregam, por outro lado, são os mais vulneráveis por serem os mais afetados. Isso não significa que os demais setores estejam isentos ou não são afetados pela crise. Quando defendemos o trabalho como princípio educativo, inclusive como parte integrante do currículo - tal como desenvolvemos no capítulo teórico referente ao trabalho no contexto da

EJA - pensamos que essa questão poderia ser uma boa temática para ser discutida com os educandos da EJA.

Considerando ainda o quadro VII, ao tabular os dados referentes às profissões e suas distribuições por setores, foram levantados também, os trabalhadores que exercem o trabalho formal e informal. É importante salientar que consideramos como trabalho formal aquele que é exercido pelo trabalhador com carteira assinada, tendo assim, vínculo empregatício com o empregador formalizado pelo registro. Já o trabalho informal, é aquele em que o trabalhador desenvolve uma atividade remunerada sem o vínculo formal do registro na carteira. Essa atividade geralmente é exercida a título de prestação de serviço. De acordo com os dados levantados referentes aos 36 pesquisados, cerca de 68% exercem o trabalho formal, e 21,5% o trabalho informal.

Existe também outra situação verificada, em que 4 dos sujeitos pesquisados não exercem nenhuma atividade remunerada, que representa algo em torno de 10,5%, dentre os quais 3 se definiram estudantes e uma dona de casa. Se somarmos os que exercem o trabalho informal aos que se declararam não exercer nenhuma atividade remunerada, chegaremos ao percentual de 32% que estão fora do trabalho formal de carteira assinada. Isso é um dado significativo em se tratando do perfil do trabalhador. Se trouxéssemos essa análise para o contexto da atual conjuntura econômica do Brasil, esse percentual tende a aumentar.

No quadro VIII, que apresenta os dados tabulados do questionário aplicado, a pergunta foi sobre o suporte ou aplicativo de TDICs mais utilizado no dia a dia. Por mais óbvia que pareça ser a pergunta, ela está relacionada com questões posteriores de como ele usa, para que ele usa, que nos servem também para evidenciar possíveis contradições dos respondentes.

É importante ressaltar que os sujeitos pesquisados receberam todas as orientações possíveis para responderem os questionários, que foram aplicados de forma presencial, acompanhados por mim na qualidade de pesquisador. Foi tomado todo cuidado com os procedimentos adotados para que não houvesse influências nas respostas. Acerca da questão sobre qual TDIC o aluno mais utiliza no dia a dia, foram dadas várias alternativas como, o celular, *notebook*, *tablet*, computador de mesa (*desktop*) e um campo para outras respostas que não constavam na lista e que ele poderia utilizar. A resposta predominante foi o celular, seguido do computador de mesa (*desktop*) e a calculadora.

Se faz necessário destacar que, embora o celular possua a função calculadora entre os seus aplicativos, que é muito utilizada, a calculadora convencional ainda é bastante presente, seja no trabalho, seja nas atividades escolares. O uso do celular em sala de aula não é permitido na escola pesquisada, como já salientamos, portanto, a calculadora ainda é muito

usual. É comum os alunos se deslocarem para outras salas para pedirem calculadora emprestada aos colegas, quando o professor permite, para resolverem operações de cálculo e muitos alunos possuem calculadora para uso escolar.

Essa situação nos remete a uma questão: como a escola proíbe o uso do celular, mas permite o uso da calculadora? A justificativa para proibir o uso é que o celular possui múltiplas funções além de telefonar, como, fotografar, filmar, acessar a internet, dentre outras. Portanto, seria muito difícil o uso ser controlado pela escola, uma vez que extrapola atribuições que a demanda escolar exige. É importante que pensemos mais essa questão e que a escola reflita mais sobre essa postura proibitiva. Os potenciais que essas tecnologias possuem precisam ser explorados de forma que o uso delas seja profícuo pedagogicamente para o processo formativo dos educandos.

5.6-A importância das TDICs no trabalho e nas atividades escolares

Quadro IX – Aparelhos de TDICs mais utilizados no trabalho

Celular	19
Computador	10
Painel eletrônico	05
Caixa eletrônico	05
Calculadora	08
Rádio de comunicação portátil	02
Balança digital	02
Não utilizam	05

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro X – Uso de aparelhos eletrônicos no trabalho

Sobre o uso dos aparelhos eletrônicos e de TDICS foi feita a seguinte pergunta: esses aparelhos facilitam o seu trabalho? De que maneira?	
Responderam “sim”	28
Responderam “não”	08

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XI – Razões do uso de aparelhos eletrônicos no trabalho

Justificativa dos que responderam “sim”		Justificativa dos que responderam “não”	
Facilitam a comunicação	08	Não estão exercendo nenhuma atividade profissional remunerada	04

Contribui para mais rapidez na execução das tarefas	11	Não perceberam melhorias para o trabalho que exercem:	04
Contribui para melhorar a qualidade do trabalho	06		
Facilita o acesso às informações referentes ao trabalho	03		

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XII – Participação em cursos de capacitação

Responderam sim	18
Responderam não	18
Os que responderam “sim”	
Informática básica	14
Digitação	01
AutoCAD e Líder COACH	01
Rádio comunicação	01
Operação de painéis eletrônicos	01
Informática aplicada ao comércio	01
aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso de capacitação	
Nas tarefas do trabalho	04
Nas tarefas de trabalho e nas atividades escolares	05
Em casa como lazer (internet/jogos)	03
Nas atividades escolares	02
Nas tarefas do trabalho e em casa como lazer	04
Nas tarefas do trabalho	04
Os que responderam “não”	
Falta de tempo	08
Falta de interesse	06
Falta de oportunidade	03
Não é prioridade	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XIII – Aparelhos e/ou aplicativos mais utilizados nas atividades escolares

Computador	20
Impressora	19
Calculadora	33
Internet	21
Celular	13
WhatsApp	01
Retroprojektor	02
O uso das mídias digitais como facilitadores do estudo	
Não, porque não há conteúdos semelhantes aos trabalhados em sala de aula	0
Sim, porque podemos encontrar diversos conteúdos que completem os trabalhos em sala de aula	31
Às vezes, porque depende qual mídia digital será utilizada	05
Não utilizo computador, celular e internet para estudos	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XIV – Equipamentos e recursos de multimídia que a escola disponibiliza para uso

Computadores	34
Retroprojektor	34
Lousa digital	0
Rede de Wi-Fi	0
Não disponibiliza nenhum equipamento e recurso de multimídia para uso	02

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XV – Utilização de equipamentos áudio visuais pelos professores

Sempre	01
Às vezes	24
Raramente	09
Não utilizam	02

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XVI – Importância atribuída ao uso das TDICs pelos educandos

Muito importante	15
Importante	20
Pouco importante	01
Não importante	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Os quadros apresentam dados referentes ao grau de importância e uso das TDICs no trabalho e nas atividades escolares. No quadro IX, os dados apresentados são referentes ao uso das TDICs no trabalho, podendo o aluno optar por mais de uma alternativa. Mais uma vez o celular se confirmou como o mais usado também no trabalho, seguido do computador de mesa em 2º lugar e a calculadora em 3º lugar. No quadro VIII tivemos uma pergunta similar, mas direcionada para o uso no dia a dia. Ao retomar a pergunta referente ao uso no trabalho a sequenciados itens se manteve, ocorrendo uma pequena variação entre o número de pessoas que responderam entre um item e outro.

Entre os fatores que concorrem para que o celular desponte entre os aparelhos digitais de informação e comunicação mais utilizados, pode-se pensar nas múltiplas funções que o aparelho dispõe, como comunicação, cálculos, filmagem e fotografia entre outras. Sobre isso, Marcos (nome fictício), respondente do questionário, trabalhador da fábrica de confecção ressalta:

Eu trabalho com corte de tecidos, o celular me ajuda muito, eu uso muito a função de cálculo para calcular medidas e a quantidades das peças cortadas, além disso, uso também o aparelho para me comunicar com clientes (ARQUIVO DO PESQUISADOR).

O depoimento de Marcos reforça a multiplicidade de funções do celular. Além do mais, há outro fator importante, o aparelho celular é versátil, fácil de transportar - cabe no bolso - e manusear. Pode-se considerar também o fato de que esse aparelho tem se tornado acessível em função do custo, democratizando assim a sua aquisição.

Por outro lado, a predominância do uso do celular, como constatado, acarreta mudanças na relação de trabalho. Isso acontece porque o trabalhador torna-se fácil de ser localizado fora do horário e do local de trabalho para resolver problemas referentes à empresa, ao trabalho. Nesse sentido, o trabalho de Cipriano (2007) evidencia algumas dessas situações:

A maior disponibilidade para a empresa, o contato constante com chefes, as demandas de respostas rápidas para as questões relativas às rotinas de trabalho, a necessidade percebida de ter que trabalhar ao celular, mesmo em horários de descanso ou lazer [...] (CIPRIANO, 2007, p.72-73).

Sobre o uso dos aparelhos de TDICs como facilitadores do trabalho como apresenta o quadro X, a maioria que respondeu positivamente, cerca de 80%. Entre os motivos que levaram essa avaliação positiva, o quadro XI nos apresenta dados em que, o grupo majoritário considerou que as TDICs conferem mais rapidez à execução das tarefas. A partir do momento que esses sujeitos começam a descobrir o potencial das tecnologias, o uso vai ficando mais frequente, elas vão sendo incorporadas, passando assim a fazer parte da sua rotina diária. Porém, não podemos desconsiderar aqueles que responderam que não utilizam. De acordo com os dados apresentados, foram 5, considerando 36 os pesquisados, isso significa um percentual de 16%. Do total do grupo, 4 declararam que não desenvolvem atividades remunerada, entre os quais, 3 são apenas estudantes e uma dona de casa.

O quadro XII apresenta os dados sobre a pergunta do questionário referente a curso de informática ou qualquer outro relacionado às TDICs. A metade exata respondeu que sim. A maioria dos que afirmaram ter feito curso fez informática básica e na sequência afirmou que tais conhecimentos adquiridos no curso são utilizados em suas atividades escolares, no trabalho, em casa, e como lazer. Em sequência, a maioria afirmou que utilizam nas atividades escolares, embora com uma diferença muito pequena em relação aos outros campos de aplicação. De toda forma, já é um indicativo que a escola estimula o uso das TDICs.

Os que afirmaram não ter feito nenhum curso, a metade dos pesquisados, alegaram em primeiro lugar falta de tempo, na sequência, falta de interesse e falta de oportunidade. É importante refletirmos sobre esses dados, uma vez que, a escola pode e deve incentivar o uso das TDICs, mas, primeiramente, é necessário que a escola disponibilize esses suportes para o uso, como computador, retroprojeter e Wi-Fi. Além disso, é preciso que os professores planejem suas atividades de forma a incorporar as TDICs à sua prática pedagógica, de modo que possam incentivar o seu uso e promover o acesso a elas.

Sobre o uso dos aparelhos e aplicativos nas atividades escolares, como descrito no quadro XIII, a calculadora aparece em primeiro lugar, seguida da internet, do computador e da impressora. Quando a mesma pergunta foi dirigida ao uso no dia a dia e no trabalho, o celular apareceu em primeiro lugar. Ao se referir ao uso nas atividades escolares, o celular caiu para o quinto item da lista, perdendo apenas para o retroprojeter e o WhatsApp. Como já abordamos

em nossa análise, a escola não permite o uso do celular em sala de aula, portanto, certamente isso influenciou nas respostas.

A pergunta se referiu ao uso nas atividades escolares, não necessariamente nas dependências da escola, podendo ser, por exemplo, uma atividade escolar feita em casa. Como a maior parte das atividades da EJA é feita na própria escola, isso explica o fato do celular ter ficado no quinto lugar. Por outro lado, a calculadora é um aparelho que muitos possuem, é fácil de carregar e é muito utilizada nas aulas de matemática e física para a realização de cálculos.

O computador, a internet e a impressora foram muito mencionados nas respostas, atingindo uma média de 60%. Embora não tenha sido muito citado, o retroprojeter também foi mencionado, pois alguns alunos o utilizam na apresentação de trabalhos. Ainda no mesmo quadro, quando perguntado se as mídias digitais podem facilitar os estudos, uma maioria considerável, cerca de 85% respondeu que sim, por ser possível acessar diversos conteúdos que completam e auxiliam os conteúdos escolares. Os outros 15%, que embora seja a minoria, respondeu “às vezes”, por entender que depende qual o tipo de mídia digital utilizado. Nem sempre o tipo de aplicativo ou site utilizados se relaciona com os conteúdos escolares. É também algo que temos que considerar, uma vez que o tipo de suporte, aplicativo ou software utilizados torna-se determinante para o objetivo que se pretende.

Quanto à frequência do uso dos equipamentos de audiovisual ou mídias digitais pelos professores durante as aulas, como apresenta o quadro XV, a maioria respondeu “às vezes”. Um grupo considerável respondeu que “raramente utilizam”. Isso nos revela que a escola ainda não se encontra equipada o suficiente para atender as demandas de educandos e educadores quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Nem sempre há computadores e retroprojetores em número suficiente, ou ainda, laboratório de informática em funcionamento, como apresentado no quadro XIV. Tendo isso em mente, se faz necessário um investimento do governo em recursos tecnológicos para as escolas. Caso esse investimento não aconteça, o acesso às TDICs e a apropriação delas ficam comprometidos, tanto para os educandos, quanto para os educadores. Por outro lado, não podemos ignorar que nem todos os professores despertaram para o uso pedagógico dessas tecnologias, algo que carece de ser pensado pela escola, no sentido de promover cursos de capacitem os professores para o uso das tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

O quadro XVI apresenta dados sobre a importância que os educandos atribuem ao uso das TDICs em geral. Mais da metade dos pesquisados, cerca de 52% julgaram ser “importante”, e 42% disseram ser “muito importante”, apenas 1 considerou “pouco

importante” e nenhum avaliou “não ser importante”. Isso nos indica que mesmo aqueles que não possuem um domínio e não usam com muita frequência as TDICs reconhecem a importância que elas têm para o processo de aprendizagem. Tal fato não diz que é o uso das tecnologias que irá promover a aprendizagem, mas esse pode ser um facilitador.

Quadro XVII – Contribuição dos saberes adquiridos no trabalho para o desenvolvimento escolar

Contribuem muito	07
Contribuem	17
Contribuem pouco	05
Não contribuem	07
Justificativa para as respostas positivas	
Contribuem na comunicação	07
Contribuem no desempenho em cálculos na matemática e nas demais disciplinas de exatas	12
Contribuem na responsabilidade com as tarefas escolares	04
Justificativa para as respostas negativas	
Não trabalho, apenas estudo	01
São funções muito diferentes, não vejo contribuição	03
Não justificaram a resposta	03

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro XVIII – Concepção que os educandos possuem acerca da EJA

A possibilidade de conquistar um certificado do ensino médio, por exigência do trabalho	10
A possibilidade de prosseguir nos estudos (curso superior)	34
Enriquecer os conhecimentos para satisfação pessoal	17

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro XVII apresenta dados referentes à relação entre o trabalho e a escola. Sobre a contribuição dos saberes adquiridos no trabalho para o desenvolvimento escolar, os dados nos revelam que quase a metade, cerca de 49,5% consideram que “contribuem” e, aproximadamente, 20% avaliam que “contribuem muito”. Por outro lado, 11% disseram que “contribui pouco”, já 20% entendem que “não contribui”.

Isso significa que quase 70% dos pesquisados, uma maioria considerável, concebe, de forma positiva, que os saberes adquiridos no trabalho contribuem bastante para o seu desenvolvimento escolar. Eles alegaram que contribuem para comunicação, no desenvolvimento de cálculos na matemática e outras disciplinas de exatas e também na responsabilidade com as tarefas escolares. Na condição de trabalhadores, os sujeitos da EJA trazem para a escola conhecimentos oriundos das suas vivências, da sua relação com o trabalho, que podem contribuir para a sua formação escolar. Porém, compete ao professor reconhecer esses saberes, isso significa valorizá-los no contexto da sua prática pedagógica de forma que eles sejam problematizados e sistematizados em consonância com os saberes formais.

Por outro lado, os 30% restantes que afirmaram contribuir “muito pouco” ou “não contribuir”, alegaram que são funções muito diferentes e que não conseguiam perceber relação. Nesses casos, deve ser considerado o tipo de trabalho que desenvolvem. Se o sujeito de trabalha de porteiro, nem sempre o trabalho que ele desenvolve tem relação com o que ele aprende na escola. As experiências pertencem ao campo da subjetividade, dois sujeitos podem ter experiências muito parecidas, mas poderão concebê-las de forma muito diferente.

Enfim, o que esses dados nos trazem de mais relevante é que a maioria dos sujeitos pesquisados reconhece que os saberes adquiridos no seu trabalho e no seu cotidiano contribuem para o seu aprendizado na escola. Portanto, isso deve ser considerado e valorizado pelos professores.

O quadro XVIII nos apresenta também dados sobre o que a EJA representa para os sujeitos pesquisados. O questionário permitiu que eles escolhessem mais de uma das opções descritas e disponibilizou também um campo para que o respondente pudesse manifestar sobre algum aspecto que não constasse nas opções. Um número bem expressivo, 98% dos pesquisados, respondeu que a EJA representa a possibilidade de prosseguir seus estudos, tendo em mente um curso técnico ou superior. É um dado relevante para o perfil desses sujeitos, e a escola deve estar atenta para ele, pois esse nos revela o projeto de vida desses sujeitos, o que deve ser levado a sério pelos professores. Esse dado nos revela também alguns avanços que tivemos nos últimos anos das políticas públicas voltadas para o acesso à universidade. A possibilidade de realizar um sonho, um curso universitário, é vista por esses sujeitos, e isso passa a fazer parte do seu projeto de vida.

Quase 30% dos pesquisados responderam que buscam um certificado por exigência do trabalho, o que também é um dado importante, que deve ser respeitado, pois representa a sobrevivência desses sujeitos. Já cerca de 46%, quase a metade dos respondentes, considera

também que a EJA significa a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, uma forma de satisfação pessoal. É totalmente compreensível que eles busquem esse crescimento pessoal, pois isso eleva a sua autoestima, e os torna mais confiantes e seguros de si.

Finalmente, é importante ressaltar que esses dados nos ajudam a conhecer o perfil desses sujeitos. Isso possibilita que a organização pedagógica da EJA seja redimensionada e se aproxime mais da realidade dos educandos.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: GARIMPANDO PALAVRAS BUSCANDO SENTIDOS

Apresentaremos nesse capítulo as análises das entrevistas realizadas com os educandos da EJA, no decorrer do nosso percurso de campo foram entrevistados seis sujeitos, na qual a escolha dos entrevistados a partir de suas faixas etárias e profissões que deveriam ser diferentes. A variação das faixas etárias é para conferir uma melhor representatividade do grupo, por se tratar de sujeitos trabalhadores, tivemos o cuidado de variar também as profissões por entender que esse procedimento enriqueceria os dados coletados e, conseqüentemente a análise acerca deles.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, no qual, foi realizada apenas uma entrevista por dia. Foi utilizado o recurso de gravação em áudio para facilitar a transcrição e análise dos dados. Considerando que o procedimento de gravação pode acarretar um efeito inibidor, tivemos o cuidado de um prévio esclarecimento acerca desse procedimento, assim como da nossa conduta em preservar a identidade do entrevistado.

Foi dado também, ciência do caráter científico da pesquisa, cujos resultados serão utilizados com a finalidade única e exclusivamente pedagógica voltada para a melhoria na qualidade da educação e que a participação dada pelo entrevistado será uma contribuição para tal finalidade.

Esclarecemos também quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, assim como o acompanhamento pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo endereço e demais detalhamentos encontra-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que também consta o endereço do pesquisador para possíveis esclarecimentos e quaisquer dúvidas que se fizerem necessários. Após a leitura do referido termo, ambas as partes (entrevistado e pesquisador) assinaram e ficaram com uma cópia.

Apresentaremos nesse capítulo as análises das entrevistas realizadas com os educandos da EJA. No decorrer do nosso percurso de campo foram entrevistados seis sujeitos. A escolha dos entrevistados implicava que suas faixas etárias e profissões deveriam ser diferentes. A variação das faixas etárias é para conferir uma melhor representatividade ao grupo. Por se tratar de sujeitos trabalhadores, tivemos o cuidado de variar também as profissões por entender que esse procedimento enriqueceria os dados coletados e, conseqüentemente a análise deles.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas. Apenas uma entrevista foi realizada por dia. Foi utilizado o recurso de gravação em áudio para facilitar a transcrição e a análise dos dados. Considerando que o procedimento de gravação pode acarretar um efeito inibidor, tivemos o cuidado, não somente de fornecer um prévio esclarecimento acerca desse procedimento, mas também de assegurar a nossa conduta de preservar a identidade do entrevistado.

A ciência do caráter científico da pesquisa foi ressaltada. Esclarecemos ainda que os resultados serão utilizados com finalidade única e exclusivamente pedagógica, voltada para a melhoria na qualidade da educação. A participação dada pelo entrevistado será uma contribuição para tal finalidade.

Esclarecemos também quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, assim como o acompanhamento pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cujo endereço e demais detalhamentos encontram-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse termo também constam o endereço do pesquisador para possíveis esclarecimentos e outras explicações para quaisquer dúvidas que surgirem. Após a leitura do referido termo, ambas as partes (entrevistado e pesquisador) assinaram e ficaram com uma cópia cada.

Entrevista nº 1

Entrevista realizada no dia 24 de abril de 2017. Para preservar a identidade do entrevistado, usaremos o pseudônimo de José Reis, casado, 32 anos e cursa o 3º módulo da EJA no ensino médio.

O vice-diretor da escola havia mencionado dois espaços que poderiam ser utilizados para entrevistas. O primeiro seria a biblioteca, que possui uma sala conjugada que funciona como sala de vídeo, e, o segundo, o laboratório, que foi adaptado para funcionar como sala de multimeios, se tornando um espaço multiuso. Porém, no referido, dia os dois espaços estavam ocupados com atividades pedagógicas, e, então, tivemos que improvisar outro espaço, o refeitório. Em função desse pequeno imprevisto, a entrevista que havia sido agendada para às 19:00 horas, teve início às 19:30.

Iniciamos a entrevista com uma conversa mais informal para quebrar um pouco o clima tenso comum no início da atividade. O local tinha barulho por ficar próximo a uma quadra esportiva que estava sendo utilizada, isso atrapalhou um pouco, mas não chegou a comprometer a entrevista. Na gravação ficaram alguns ruídos, que não prejudicaram o áudio.

O nosso entrevistado, José Reis, é uma pessoa calma, e demonstrou muita tranquilidade no decorrer da pesquisa. Inicialmente foram passadas para o entrevistado algumas informações e alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, referentes aos objetivos, procedimentos metodológicos e éticos, como descritos no início desse capítulo. Na sequência, pedi ao José Reis que falasse um pouco de si sobre alguns aspectos referentes a sua profissão e a sua chegada na EJA. Ele fez o seguinte relato:

Eu trabalho como ajudante de gesso, faço rebaixamento e reformas de tetos de casa em gesso. Eu trabalho nessa profissão há um ano e três meses, mas não sou fichado trabalho como autônomo. Gosto muito dessa profissão conheço muitas pessoas temos vários clientes e já faço o serviço sozinho. Sobre a minha chegada na EJA, é o seguinte: eu terminei o ensino fundamental, mas não consegui terminar o ensino médio, só iniciei e tive que parar de estudar, eu parei com 18 anos. Eu trabalhava e estudava e ficava muito apertado, e eu tive que parar de estudar, agora vim para a EJA para terminar os estudos e pretendo fazer faculdade (RELATOS DE ENTREVISTAS).

O relato nos revela dados muito interessantes. Conduziremos nossa análise no contexto do perfil dos sujeitos da EJA. José Reis se identificou como gesso, embora não tenha mencionado no seu relato, mas entendemos pertencer ao setor da construção civil. Outro aspecto relevante é o fato de ter se identificado como trabalhador autônomo e não ter carteira assinada. Esses elementos nos ajudam a identificar o perfil do trabalhador, a qual setor pertence, e se exerce trabalho formal ou informal.

Outro aspecto importante refere-se a sua trajetória até chegar à EJA. Como foi relatado pelo entrevistado, ele concluiu o ensino fundamental, mas apenas iniciou o ensino médio e parou de estudar aos 18 anos. Se ele parou de estudar no início do ensino médio, com a idade mencionada, tal fato nos indica que ele teve algumas reprovações no seu percurso escolar. Outro elemento significativo é o motivo que o levou ao abandono dos estudos: a dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos, o que é a realidade da maioria dos sujeitos que ingressam na EJA. Porém, o tempo que José Reis ficou afastado da escola, mais de 10 anos, não corresponde ao perfil da maioria dos sujeitos da EJA, como aponta o referencial teórico, que chegam cada vez mais jovens à essa modalidade de ensino.

Ao concluir o relato, José Reis afirma ter vindo para EJA para terminar os estudos, o que significa concluir o ensino médio e fazer faculdade. No seu discurso fica claro que a EJA representa a oportunidade de ir além nos estudos e na profissão.

Dando sequência a entrevista, eu esclareci para José Reis o que são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e dei alguns exemplos. Em seguida, perguntei-lhe quais suportes e/ou aplicativos de TDICs ele utiliza no trabalho e na formação

escolar, e como os utiliza. Antes de iniciar a sua fala, eu perguntei se havia compreendido a pergunta, se estava totalmente esclarecido, ele afirmou que sim, e em seguida começou:

O que eu mais utilizo é o celular e o WhatsApp, eu envio mensagens, comunico com as pessoas, mas também tiro fotos de modelos de rebaxamentos de gesso e mando para os clientes, me ajuda muito e facilita o meu serviço. Eu também uso para comunicar com os amigos e com a família. Nas atividades da escola eu uso mais o computador, a impressora e o *notebook*, facilita a pesquisa eu imprimo os trabalhos. De vez em quando eu assisto alguns vídeos da internet (RELATOS DA ENTREVISTA).

No início da fala, José Reis já destacou o uso do celular e do WhatsApp tanto nas atividades laborais quanto na comunicação cotidiana com as pessoas. Ele inclusive destacou várias das funções que utiliza no referido aparelho, como, tirar e enviar fotos mandar mensagens. José Reis ressaltou ainda a importância do celular como uso profissional, explorando assim, várias possibilidades de uso do aparelho.

Nas atividades escolares José Reis destacou o uso de três suportes: o computador, a impressora e o *notebook*. O celular, que é aparelho mais utilizado pelo entrevistado, não foi citado nas atividades escolares. Isso reforça a situação abordada no capítulo anterior referente a análise dos questionários aplicados: a escola não permite o uso em sala de aula. Pelo que foi relatado sobre os suportes que o entrevistado utiliza nas atividades escolares, funções básicas como, pesquisa na internet e impressão de trabalhos escolares são comumente utilizadas. Os sujeitos da EJA muitas vezes fazem o uso pedagógico de determinadas tecnologias e a escola nem sempre sabe. O entrevistado destacou também que o uso dessas TDICs facilita algumas atividades escolares, como as pesquisas. No caso específico desse relato, vale destacar a variedade de suportes e aplicativos que são utilizados. O uso é feito tanto no trabalho, quanto nas atividades escolares, isso nem sempre é tão comum, considerando o perfil dos sujeitos da EJA.

Outro momento importante da entrevista, ainda referente ao uso das tecnologias, foi a abordagem acerca do que a escola disponibiliza e o uso que os professores fazem das TDICs. O entrevistado discorreu o seguinte relato:

O que a escola tem para ser utilizado é o computador, o retroprojeto e aparelho de TV. Se tem outros eu não sei dizer, eu nunca vi. Os professores utilizam o computador e o retroprojeto, mas não são todos apenas alguns. Mas eu acho que utilizam muito pouco, no semestre passado foi utilizado apenas duas vezes, eu acho que deveria utilizar mais, os vídeos ajudam muito, a gente aprende mais ouvindo e vendo as imagens (RELATOS DA ENTREVISTA).

As duas situações emergidas no relato possuem relevância na análise sobre as TDICs na escola. Em relação aos recursos tecnológicos que a escola disponibiliza para uso, o comentário feito por José Reis confirma a nossa abordagem. Como já ressaltamos, que tais recursos são muito limitados para atender as demandas dos alunos e dos professores. Outro aspecto, para o qual também já chamamos a atenção, é que nem todos os professores despertaram para o uso das TDICs nas atividades pedagógicas, situação que também emerge na fala do entrevistado.

A frase final do relato é muito significativa do ponto de vista pedagógico. Quando José Reis afirma “os vídeos ajudam muito, a gente aprende mais ouvindo e vendo as imagens”. É nesse sentido que as s TDICs podem e devem ser utilizadas como recurso pedagógico. Nesse caso foi citado o gênero vídeo, no qual as combinações da imagem em movimento com o som tornam-o muito mais atrativo para o aluno. De qualquer forma, não podemos ignorar que a problematização acerca do conteúdo presente no vídeo torna-se indispensável.

Para finalizar a entrevista perguntei ao entrevistado o que a EJA significa para ele e se conseguiu perceber alguma mudança até o momento presente. Foi tecido o seguinte comentário:

A EJA representa muita coisa para mim, eu aprendi muitas coisas, conheci muitas pessoas, fiz muitas amizades. O ano passado fiz a prova do ENEM e graças a EJA consegui um bom resultado, esse ano vou tentar novamente. Eu pretendo fazer faculdade e o que eu aprendi na EJA vai me ajudar muito. Eu já estou terminando no final desse semestre já vou formar e agradeço muito aos colegas e professores que me ajudaram muito durante o curso (RELATOS DA ENTREVISTA).

Ficou bem evidente no relato a avaliação positiva acerca da experiência na EJA, sobretudo o sentimento de gratidão expressado aos colegas e professores. Esse laço de solidariedade na EJA é muito comum, a convivência que tive durante a pesquisa me propiciou essa percepção e o presente relato também confirma.

Por duas vezes no decorrer da pesquisa o entrevistado afirmou a sua intenção de prosseguir os estudos em curso universitário, essa intenção faz parte do projeto de vida de muitos sujeitos da EJA. Ao relatar a experiência em fazer as provas do ENEM, José Reis manifestou estar muito enaltecido, e reafirma o seu interesse de tentar novamente. Isso nos revela o quanto a retomada dos estudos fez diferença na vida desse sujeito, assim como na de muitos outros que conseguiram retomar seus estudos.

Entrevista nº 2

Entrevista realizada no dia 26 de abril de 2017, com início às 19:00 horas. O local utilizado teve que ser adaptado, uma vez que os demais espaços da escola estavam sendo utilizados para outras atividades. Tivemos que adaptar o refeitório para realização dessa entrevista, o que não a comprometeu em nenhum aspecto.

Utilizaremos o pseudônimo de Luciana para referirmos à entrevistada. Luciana é casada, tem 24 anos, e cursa o 3º módulo da EJA do ensino médio. Como de praxe, iniciamos a nossa entrevista com uma conversa mais descontraída para quebrar um pouco o clima tenso. Luciana falou inicialmente de alguns aspectos pessoais, entre os quais relatou que o marido também estuda na escola e na mesma turma e tem a oportunidade de fazerem muitas atividades escolares juntos, facilitando assim a vida escolar do casal.

Luciana relatou um pouco da sua trajetória até chegar à EJA, fazendo a seguinte narrativa:

Eu cursei só os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e tive que sair da escola, os meus pais se separaram, o meu pai sumiu não deu nenhuma assistência para nós, a minha mãe teve que trabalhar fora e eu tive que cuidar dos meus dois irmãos, e parei de estudar aos 10 anos de idade. Fiquei afastada da escola por um período de 12 anos aproximadamente, voltei a estudar na EJA do ensino fundamental II, na Escola Municipal. Ao concluir o ensino fundamental, continuei o ensino médio nessa escola onde estou cursando o terceiro ano e termino ainda nesse semestre (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato da Luciana foi muito comovente ao abordar a sua trajetória até chegar à EJA, tendo que abandonar a escola, após a separação dos pais, com apenas 10 anos de idade para cuidar dos irmãos. Lamentavelmente, histórias como essa não são tão incomuns na EJA, é o que Arroyo (2017) chama de “infância roubada” ao se referir as crianças que ainda muito cedo assume tarefas de adultos, tendo que trabalhar para ajudar a família. Essas crianças abandonam a escola também muito cedo, como é o caso de Luciana.

É importante ressaltar que, apesar de ter tido uma infância e uma adolescência muito duras, Luciana conseguiu superar e retomar seus estudos, algo que, muitos que passaram por uma situação similar não conseguem. Nesse sentido, é que temos que ter um olhar diferenciado para esses sujeitos, respeitando as suas trajetórias e valorizando os saberes oriundos das suas vivências.

Quando defendemos uma metodologia diferenciada para EJA, estamos nos referindo às especificidades dos sujeitos. Se analisarmos a EJA no contexto atual, a história de Luciana pode não ser predominante quando se trata do perfil dos sujeitos, mas ainda existem muitas

histórias similares a essa. Em cada um desses sujeitos, por mais diferenciadas que forem as suas trajetórias, podemos identificar alguns traços comuns, dentre os quais, o mais marcante deles é o fato de serem predominantemente trabalhadores.

Em relação ao trabalho e ao uso das TDICs, perguntei para a entrevistada alguns aspectos referentes a sua profissão e ao uso que ela faz das TDICs no trabalho. Cabe destacar que, antes de perguntá-la, defini o que são as TDICs e dei alguns exemplos. Em seguida, Luciana teceu o seguinte comentário:

Eu sou empregada doméstica, trabalho em casa de família, além desse trabalho eu faço artesanato com biscuit, que me garante uma renda extra. Trabalho em média 9 horas por dia, além dos trabalhos domésticos, eu faço também o trabalho de banco para a minha patroa como pagamento de contas e depósitos. Sobre o uso das tecnologias no trabalho, eu uso mais o telefone fixo, eu atendo o telefone e anoto os recados para a minha patroa, às vezes eu uso também o celular. Já no trabalho que eu faço com biscuit, eu uso mais o celular para tirar fotos do biscuit e enviar para os clientes e também para receber encomendas. Eu aprendi fazer biscuit pelos vídeos da internet, eu assistia os vídeos pelo celular e ia praticando, foi assim que eu aprendi fazer esse tipo de artesanato (RELATOS DA ENTREVISTA).

Esse relato nos fornece elementos muito ricos para análise. Primeiramente, destacamos a condição profissional de Luciana, que é empregada doméstica, mas tem outra atividade para complementar a sua renda, o artesanato. Ela estuda à noite na EJA e ainda assume os afazeres domésticos da sua própria casa. Essas várias funções assumidas por Luciana restringem muito o seu tempo para cuidados pessoais, como a saúde, por exemplo.

As condições laborais relatadas por Luciana não lhe conferem muito tempo para estudar em casa, mesmo assim ela encontra um tempinho, como ela menciona em um relato posterior. O ponto para o qual chamamos a atenção nesse ponto é a sua condição de trabalhadora que precisa ser entendida na perspectiva da EJA, fato esse já mencionamos em outros momentos da nossa dissertação, e entendemos ser pertinente retomá-lo. Alguns professores insistem em atribuir um volume grande de tarefas extras para os educandos da EJA, sem levar em consideração a sua condição de trabalhador. Esse ponto carece de reflexão. O tempo que esses sujeitos dedicam a sua escolarização é o tempo em que eles estão na escola. Portanto, é esse tempo que deve ser pensado e valorizado pelos professores em termos de metodologia de ensino.

Quanto ao uso das TDICs no trabalho, foram citadas várias situações que envolvem o uso, como o telefone fixo, para atender chamadas e anotar os recados, como foi relatado. O trabalho de banco que Luciana faz para patroa exige que ela acesse algum caixa eletrônico. Devido ao fato de isso não fazer parte das atribuições de doméstica, resta saber se ela tem

algum ganho extra para isso, caso não tenha, trata-se de exploração. Porém, o aspecto mais importante quanto ao uso das TDICs no trabalho, é o episódio relatado, no qual Luciana afirmou que aprendeu fazer biscoito acessando vídeos da internet pelo celular. Atualmente essa atividade lhe confere uma renda extra que ajuda no orçamento familiar. Esse é um exemplo de forma de utilização das TDICs como facilitadoras das atividades laborais.

Sobre o uso das TDICs nas atividades escolares, Luciana fez as seguintes considerações:

O uso das tecnologias facilita muito as atividades escolares, eu utilizo a impressora para imprimir os trabalhos, faço pesquisa no computador e já utilizei retroprojetor para apresentação de trabalhos escolares. Faz muita diferença, às vezes em casa eu assisto vídeos da internet para reforçar algumas matérias que não estou entendendo muito bem e reforça o que eu vejo na escola (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato evidenciou várias formas de uso das TDICs nas atividades escolares. É importante considerar que a aluna entrevistada possui uma boa desenvoltura quando ao uso das TDICs, o que se confirmou em vários momentos da entrevista. Temos que tomar os devidos cuidados para trazer a nossa análise para o contexto da EJA, pois nem todos os alunos possuem as mesmas habilidades. Os relatos de Luciana são muito pertinentes para entendermos o perfil dos educandos da EJA, tanto no tocante ao trabalho quanto à sua escolarização.

Outro elemento significativo emergido da fala no tocante ao uso das TDICs nas atividades escolares é o ponto onde a entrevistada afirma que assiste vídeos da internet em casa como reforço dos conteúdos escolares. Esse fato relatado nos revela como é possível a utilização das TDICs como facilitadoras da aprendizagem escolar. A entrevistada utilizou de um recurso tecnológico fora das dependências da escola para reforçar os conteúdos escolares. Além de explorar as potencialidades das TDICs, ela desenvolveu também a sua autonomia para os estudos. O relato evidenciou que os alunos fazem o uso das tecnologias, mas, muitas vezes os professores ignoram, tanto no sentido de não dar importância, quanto de desconhecê-las.

Outros aspectos abordados na entrevista dizem respeito ao uso que os professores fazem das TDICs na sua prática pedagógica e os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola. Ao perguntar para Luciana sobre esses dois assuntos, a mesma fez o seguinte comentário:

Os professores usam o retroprojektor e o computador, mas utilizam muito pouco e não são todos que usam, são raros os professores que usam. Eu acho que deveriam usar mais essas tecnologias, as aulas ficam mais atrativas. Às vezes só no quadro fica difícil de entender, no vídeo coloca as imagens fica mais fácil, no vídeo a gente vê várias coisas interessante que nunca tinha ouvido falar antes. A escola só tem retroprojektor e computador, o Wi-Fi eles não liberam pra gente (RELATOS DA ENTREVISTA).

Em relação a esses dois assuntos, o uso das TDICs pelos professores, e a disponibilização dos recursos tecnológicos pela escola, o relato aqui desenvolvido coincidiu com o relato de outro entrevistado na primeira entrevista. São poucos os professores que utilizam as TDICs na sua prática, e os que utilizam, utilizam pouco. Não podemos ignorar que os professores precisam conhecer mais os alunos, como eles fazem suas atividades, que tipo de tecnologia eles utilizam e como utilizam. Isso certamente mudaria a sua prática pedagógica. Há ainda o fato de a escola disponibilizar somente retroprojektor e computador. Essa questão tem que ser enfrentada pela escola, pois, se por um lado, existe o problema dos professores que não utilizam ou utilizam pouco as TDICs, por outro lado, a escola não disponibiliza o suficiente para atender a sua demanda. É necessário que se pense sobre uma capacitação dos professores voltada para utilização das TDICs, e, ainda, sobre aquisição de mais aparelhos pela escola. Essas são questões que precisam ser enfrentadas no âmbito das políticas públicas para a educação, de forma a exigir que o governo, por meio da Secretaria de Educação, atenda as exigências mínimas para o bom funcionamento das escolas no tocante aos recursos tecnológicos. Isso não se trata de um favor, mas de um direito descrito na Constituição.

Ao final da entrevista foi colocada para a entrevistada, uma pergunta de caráter conclusivo que questionava se a EJA havia atendido as expectativas quanto a sua formação. A entrevistada comentou o seguinte:

Sim, apesar de várias dificuldades, eu consegui aprender muitas coisas, a minha vida mudou completamente, eu melhorei a minha forma de falar, hoje eu me expresso melhor, eu consigo fazer alguns cálculos que antes eu nem sabia que existia, aprendi muita coisa sobre o corpo humano. A EJA me deu uma oportunidade de vida melhor. Eu pretendo fazer duas faculdades, de moda e gastronomia, mas à distância, para ter um tempo maior para cuidar da minha casa (RELATOS DA ENTREVISTA).

A resposta da entrevistada foi muito emocionante, assim como grande parte da entrevista. Foi possível perceber o olhar lacrimejado e a mudança na expressão de voz quando ela falou: “A EJA me deu uma oportunidade de vida melhor.” Essa expressão traduziu toda a sua trajetória, e ao mesmo tempo teve uma conotação de conquista, de vitória. Foram

interessantes os relatos sobre as coisas que ela aprendeu, comparadas com a sua condição antes de chegar à EJA e as mudanças na sua forma de falar.

Outro aspecto relevante, no tocante ao perfil dos sujeitos da EJA, é o ponto da fala no qual a entrevistada afirma que pretende fazer duas faculdades, mas à distância, para ter um tempo maior para cuidar da casa. Esse enunciado nos diz muitas coisas sobre o perfil dos sujeitos da EJA: o tempo dedicado ao trabalho e a escola, como salienta Arroyo (2017, p. 21) "itinerários pelo direito a uma vida justa". É justamente esse o itinerário desses sujeitos. Por outro lado, o relato evidencia a importância das universidades públicas continuarem a oferecer cursos à distância.

Entrevista nº3

Entrevista realizada no dia 27 de abril de 2017 às 19:10 com o senhor Mário, pseudônimo atribuído ao entrevistado, casado de 54 anos cursando o 3º módulo da EJA no ensino médio. Utilizamos o espaço do refeitório por ser o único local disponível no momento.

Iniciamos a entrevista pedindo ao senhor Mário que nos falasse um pouco da sua trajetória que o levou a retomar os seus estudos na EJA. Na sequência, o senhor Mário iniciou o relato:

Eu estudei até a sétima série do ensino fundamental, depois tive que parar de estudar, sabe como é a necessidade de trabalhar tive que priorizar a trabalho. Mais de 20 anos depois, eu me matriculei na EJA em uma escola municipal e conclui o ensino fundamental, mas não tive como prosseguir meus estudos por motivo de trabalho tive que parar novamente. Agora estou retornando para concluir o ensino médio, eu tive muitas dificuldades para conseguir um emprego, assim que eu terminar o ensino médio, eu pretendo continuar os estudos, penso em fazer um curso técnico e depois eu quero fazer Direito, sei que estou pensando meio alto, mas pretendo lutar muito para isso (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato do senhor Mário é muito interessante, nos fornece elementos ricos para a nossa análise na perspectiva das trajetórias dos sujeitos da EJA. São trajetórias marcadas pela interrupção, pois, na luta pela sobrevivência, esses sujeitos abandonam seus estudos. O imperativo da lógica social é cruel, mas é real: primeiro sobreviver, depois estudar.

O senhor Mário nos relata as várias interrupções na sua trajetória escolar, em todas elas, a necessidade de ter que trabalhar para a sobrevivência estava presente. O relato nos revela uma situação interessante, por motivo de trabalho, ele teve que interromper seus estudos por duas vezes. Porém, ele chega em um momento da sua vida, já com mais de 50 anos, e a dificuldade de conseguir trabalho foi o motivo que ele retomasse os estudos. É essa a

lógica cruel a que referimos: deixar de trabalhar para estudar e depois ter que estudar para trabalhar.

Outro aspecto revelado é o interesse em prosseguir os estudos. Fazer um curso superior que tem se tornado cada vez mais comum. Ao expor a sua pretensão, o senhor Mário usou uma expressão muito simbólica no contexto da sua trajetória “sei que estou pensando meio alto, mas pretendo lutar muito para isso.” Esse “pensar alto” tem um peso considerável pela sua própria história de vida, pois adquire uma conotação de algo distante das suas condições em realizá-lo. A afirmação “pretendo lutar muito para isso” revela simbolicamente a conquista, já que, se ele lutou e está conseguindo conquistar o ensino médio, se continuar lutando poderá conquistar muito mais.

No decorrer da entrevista, o senhor Mário disse que trabalha como auxiliar de serviços gerais e nos relatou um pouco a sua experiência profissional:

Atualmente eu trabalho como auxiliar de serviços gerais em uma escola municipal para crianças com deficiências mentais como Autismo e Síndrome de Down. Eu trabalho 8 horas por dia, a minha experiência de vida me ajudou muito, adaptei muito bem aprendi a lidar com as crianças que tem dificuldades de aprendizagem eu gosto muito desse trabalho é uma ótima escola, eu trabalho lá há um ano e meio. Antes eu trabalhava de mecânico industrial, trabalhei na rede ferroviária durante 11 anos até 1997, depois continuei trabalhando como mecânico de ponte rolante em outra empresa trabalhei, já trabalhei também como porteiro e hoje trabalho como auxiliar de serviços gerais (RELATOS DA ENTREVISTA).

O senhor Mário nos apresentou um pouco da sua trajetória profissional marcada por uma vasta experiência em campos variados. A sua atual profissão como auxiliar de serviços gerais em uma escola que atende crianças que demandam atendimentos especiais exige dedicação e atenção especiais. No seu relato, ele manifesta gostar muito do que faz.

Um aspecto que nos chamou muito a atenção foi a parte do relato em que o senhor Mário mencionou que adaptou muito fácil no atual emprego, comentando que a sua experiência de vida lhe ajudou muito. É sem dúvida uma experiência muito rica trabalhar com crianças com Autismo e Síndrome de Down, mas ao mesmo tempo é um desafio muito grande. Embora o senhor Mário trabalhe na faxina, ele ajuda também olhar as crianças. Independentemente da função exercida, todos que trabalham nessa escola têm que estar preparados para lidar com essas crianças, que exigem uma atenção especial. Quando ele fala da sua experiência de vida, é essa experiência que ele leva também para a EJA, e que deve ser valorizada pelos professores.

A experiência referida pelo senhor Mário, contribui para o seu aprendizado na EJA, assim como contribuiu no seu trabalho que exige uma atenção especial. Quando nos referimos

aos sujeitos da EJA, nos reportamos às experiências que eles trazem e que é a grande riqueza dessa modalidade de ensino e deve ser respeitada e valorizada pelos professores.

No decorrer da entrevista, eu expliquei para o senhor Mário o que são as TDICs e dei exemplo de vários suportes e aplicativos que englobam essas tecnologias. Em seguida, perguntei se ele fazia o uso das TDICs no seu trabalho e pedi que falasse um pouco sobre isso. O senhor Mário fez o seguinte comentário:

Eu utilizo mais o celular mais o celular para me comunicar e acessar a internet, mas lá na escola que trabalho tem sala de informática, eles me permitem que eu use. Pesquiso assuntos relacionados ao meu trabalho, sobre as crianças com Autismo e Síndrome de Down, mas é por minha conta por interesse próprio, pesquiso também assuntos relacionados aos trabalhos de escola, mas fora do meu horário de trabalho. O computador me ajuda muito, eu acesso à internet e busco muitas informações sobre o meu trabalho e a escola (RELATOS DA ENTREVISTA).

No relato foi possível perceber que, em se tratando do uso das TDICs no trabalho, o senhor Mário usa bastante, mesmo que a sua atividade laboral não exija tanto. Ele justificou ser por interesse próprio. Tal situação nos carece chamar a atenção para um detalhe, o senhor Mário usa as TDICs, elas lhes são acessíveis, como ele mesmo relatou existe uma sala de informática com vários computadores, mas o interesse em saber o que é Autismo e Síndrome de Down para lidar com as crianças da escola e as atividades escolares da EJA, foi o estímulo necessário para que ele utilizasse tais tecnologias. A esse respeito Pinto (2005) comenta que o acesso às tecnologias não implica necessariamente no seu uso, mas é a condição para que elas sejam utilizadas. Para esse e qualquer outro estudo voltado para o uso das TDICs, dois fatores devem ser levados em consideração: o acesso e o estímulo, que são as condições básicas para utilização das tecnologias. O acesso, por si só, aos aparelhos e suportes de tecnologias não passariam de um mero objeto, um ornamento. O estímulo cria a necessidade para o uso, a atividade que o sujeito desenvolve pode estimulá-lo ou não para o uso. Porém, se o sujeito for estimulado, tem a necessidade e não tiver o acesso ao bem tecnológico, não podemos sequer falar em uso.

Ao perguntar o senhor Mário sobre o uso das TDICs na escola ou nas atividades escolares e que avaliação ele faz em relação a esse uso, o mesmo fez as seguintes considerações:

Eu utilizo o computador, o celular e a calculadora de vez em quando para fazer cálculos, me ajuda muito nas atividades da escola, eu acesso a internet e pesquiso sobre os assuntos que a gente vê na sala de aula. Mas eu acho que deveria ter mais atividades com computadores, os professores deveriam utilizar mais, o governo tinha que investir mais em computadores na escola. Tem alguns professores que

passam vídeos no retroprojetor, depende da matéria, a professora de História usa (RELATOS DA ENTREVISTA).

As considerações feitas pelo senhor Mário nos apontam elementos importantes em relação ao uso das tecnologias nas atividades escolares sob dois vieses: o do aluno e do professor. No tocante ao aluno, como salientou, o senhor Mário utiliza o computador, celular e calculadora. Essas tecnologias se despontam como os utensílios mais utilizados pelos educandos nas suas atividades escolares, como demonstraram os questionários aplicados, assim como as entrevistas anteriores a essa. Cabe destacar que, além de utilizadas na escola, são utilizadas também no reforço aos conteúdos escolares mediante as pesquisas feitas na internet. É interessante como os sujeitos começam a explorar o potencial das tecnologias aplicado ao estudo. Porém, é preciso entender que os conteúdos acessados na internet, como mencionado, precisam ser problematizados para não se transformarem algo mecânico: copiar e colar (Ctrl+C/Ctrl+V). Nesse sentido, a participação do professor é imprescindível quanto as orientações sobre o uso crítico das TDICs.

Quanto ao uso das TDICs pelos professores, foi destacado o uso limitado. Poucos professores fazem uso, com também foi revelado nas entrevistas anteriores. Compete à nossa análise entender: Por que os professores utilizam tão pouco às TDICs nas suas práticas pedagógicas? Certamente não é apenas porque eles não querem, o problema é mais complexo. Existe uma série de fatores de ordem física, material e administrativa que fogem às competências professores, e que não podem ser desconsideradas no âmbito da questão levantada: as condições precárias de trabalho, referente ao número insuficiente de equipamentos em funcionamento para atendê-los; os espaços, como laboratórios de informática e salas de multimeios aparelhadas, e em funcionamento. Muitas escolas nem sequer possuem esses espaços. Há ainda a questão da capacitação dos professores. Enfim, os próprios alunos percebem isso, como a fala do senhor Mário evidencia: “o governo tinha que investir mais em computadores na escola.”

Para finalizar a entrevista, eu pedi ao senhor Mário que descrevesse o que a EJA representa para ele e quais as mudanças que ele conseguia perceber desde a sua chegada na EJA até o momento atual. O senhor Mário fez uma pequena pausa, permaneceu um pouco em silêncio, e em seguida começou a falar:

Eu fico maravilhado e agradecido muito mesmo quando a gente vê professores que têm o prazer, a alegria e a satisfação de tá passando para a gente o conhecimento, querendo que a gente estuda, chama a atenção. Eu acho que é uma responsabilidade muito grande que eles têm com a gente, eu fico agradecido. Eu falo muito com a

minha esposa para estudar eu tenho uma moto dá para nós dois vir e voltar. Eu queria que ela vesse o quanto é bom estudar. O dia que eu não venho na escola parece que faltou alguma coisa no meu dia. Eu aprendo com satisfação e alegria, a dedicação dos professores faz a gente interessar e a gente sente o resultado. Pouca gente vê a importância hoje que é a EJA, e quando vejo você preocupado chamando a gente para essa conversa para saber o que está passando com a gente, eu fico mais feliz. Por que aí você fala assim: eu tenho que ir é para frente mesmo, há pessoas que estão comigo, tá preocupado comigo, que querem o que eu quero, então eu tenho que continuar o meu curso (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato do senhor Mário foi muito emocionante. Ao mesmo tempo sincero e verdadeiro. Características essas perceptíveis pelo seu tom de voz com uma carga forte de emoção e entusiasmo. É um discurso carregado de termos muito simbólicos, dentre os quais destacamos o carinho e a gratidão com os quais ele se referia aos professores pela atenção recebida. É muito louvável a atenção que os professores tiveram para com o senhor Mário, e é essa a atenção que esperamos que se tenha com todos os sujeitos da EJA.

Entretanto, por trás desse discurso de gratidão, percebe-se uma concepção de educação tida como favor e não como direito. Quando nos referimos aos sujeitos da EJA, estamos concebendo-os como sujeitos de direitos, direito à educação, ao trabalho, ao respeito, à dignidade humana. Não podemos abrir mão desses direitos, justamente por serem direitos e não favores. Trata-se de uma questão que jamais podemos nos furtar em discutir quando nos dirigimos aos sujeitos da EJA.

Outro ponto interessante que emergiu na fala do senhor Mário é o fato de que ele quer compartilhar com a sua esposa as conquistas alcançadas na EJA, como o prazer da convivência com os colegas e o conhecimento adquirido. Ele ainda ressalta que tem a moto que dá para os dois irem e virem juntos. Nesse ponto ele destaca a questão da condução, que para muitos que retomam seus estudos ainda é um desafio. O custo do transporte pesa no orçamento, além de ter que enfrentar ônibus lotados, isso ainda representa um empecilho para muitos.

Na parte final da sua fala, o senhor Mário demonstrou gratidão ao entrevistador por ouvi-lo, por valorizar a sua opinião, por se preocupar com a EJA, ele se sentiu valorizado por poder contribuir com a pesquisa. Esse aspecto da sua fala evidencia a importância da oralidade, do diálogo na EJA. É preciso dar vozes a esses sujeitos, permitir que eles se expressem eles têm muitas coisas a nos dizer. Nós, professores, podemos e devemos aprender muito ao ouvi-los. O diálogo é a base da ação educativa como salientava Freire (2016, p. 109) “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É nesse encontro propiciado pelo diálogo, que saberemos realmente quem são os sujeitos da EJA.

Entrevista nº 4

Entrevista realizada no dia 02 de maio 2017 às 19:30, com Amanda, pseudônimo atribuído à entrevistada, de 19 anos, solteira, que cursa o 3º módulo da EJA no ensino médio. Estamos utilizando o espaço da biblioteca, que nos foi cedido para realização dessa entrevista.

Iniciamos a entrevista solicitando a entrevistada que falasse um pouco da sua trajetória escolar e os motivos que a levaram a frequentar à EJA. Amanda iniciou a sua fala com o seguinte comentário:

Eu terminei o ensino fundamental e iniciei o ensino médio e tive que parar de estudar, eu comecei trabalhar e ficou muito difícil. Eu fiquei fora da escola por um ano, aí vim para EJA para concluir em um tempo mais rápido (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato da entrevistada apresenta dois aspectos interessantes para análise. O primeiro refere-se ao fato de Amanda ter abandonado os estudos por motivo de trabalho. Porém, ela ficou ausente da escola por apenas um ano, retomando os estudos na EJA. Se atualmente ela possui 19 anos e cursando o 3º módulo da EJA, significa que ela se matriculou aos 18 anos, idade mínima para ingresso nesse nível e modalidade de ensino.

O segundo aspecto observado, é a afirmação da própria entrevistada de ter se matriculado na EJA para concluir o ensino médio em um período mais curto. Os dois aspectos observados confirmam algo que abordamos no capítulo teórico sobre a EJA e que tem se tornado cada vez mais comum: o fenômeno da juvenilização. Esse fenômeno consiste em um número cada vez maior de jovens que chegam à EJA, seja por motivo de trabalho, seja para abreviar o tempo de conclusão do curso como salientam Araújo e Jardimino (2014). Esses jovens tem mudado consideravelmente o perfil da EJA, que passa a se constituir majoritariamente de jovens.

Dando continuidade na entrevista, foi esclarecido para a entrevistada o que são as TDICs, na sequência pedi para Amanda falar um pouco da sua profissão e respondesse se ela faz o uso de alguma dessas TDICs no seu trabalho. Amanda fez o seguinte relato:

Eu trabalho como costureira há um ano numa fábrica de confecção, trabalho em média 9 horas por dia. Além da máquina de costura, o que eu mais uso dessas tecnologias que você falou, é o celular e o WhatsApp, eu uso mais para me comunicar com o meu patrão e com colegas de serviço (RELATOS DA ENTREVISTA).

Amanda comentou que trabalha como costureira em uma fábrica de confecção, é o setor que mais emprega na cidade (Divinópolis) e representa a base da economia. Muitos trabalhadores das fábricas estudam na EJA. Eles trabalham o dia todo e à noite vão para a escola, como é o caso de Amanda, que começou bem jovem na profissão.

Em relação ao uso das TDICs no trabalho, Amanda deu destaque para o celular e WhatsApp. Além da versatilidade funcional, ele facilita a comunicação, como todos os entrevistados justificaram.

Na sequência da entrevista foi perguntado à Amanda quais TDICs que utiliza nas suas atividades escolares e a avaliação que ela faz sobre o uso. Ao contrário dos entrevistados anteriores, Amanda foi mais breve nos seus comentários e colocações, demonstrando certa timidez ao falar. Mesmo conversando previamente com ela, esclarecendo e tranquilizando-a para o início da entrevista, Amanda se demonstrava um pouco tensa durante a entrevista. Dei uma breve pausa e, em seguida, disse a ela que poderia ficar tranquila e não precisa pressa para responder e qualquer dúvida poderia me pedir esclarecimento.

Retomei a entrevista e reforcei a pergunta sobre as TDICs nas atividades escolares e a entrevistada fez as seguintes considerações:

Eu uso mais o computador e o celular para acessar a internet, facilita a pesquisa para a gente que tem pouco tempo. Esses aparelhos facilita a vida da gente como estudante (RELATOS DA ENTREVISTA).

Mesmo sendo breve na resposta, que é uma característica pessoal da entrevistada, foi possível evidenciar dois aspectos da fala que caracterizam bem o perfil dos sujeitos da EJA. O primeiro está mais ligado à pergunta e diz respeito a utilização das TDICs nas atividades escolares, na quais se destacaram o computador e o celular. O segundo aspecto refere-se ao ponto da fala em que Amanda utiliza a expressão: “facilita a pesquisa para a gente que tem pouco tempo”. O pouco tempo emergido na fala é uma característica definidora do perfil desses sujeitos como trabalhadores, já que a maior parte do seu tempo é despendida ao trabalho e aos estudos. Nesse sentido, as TDICs compensam essa falta de tempo ao facilitar o desenvolvimento das atividades.

Continuando a entrevista, perguntei para Amanda como ela percebe a utilização das TDICs pelos professores nas suas atividades, com que frequência elas são utilizadas e quais dessas tecnologias a escola disponibiliza para uso. A entrevistada comentou:

O que os professores mais usam nas aulas é o retroprojetor e o computador, mas usam muito pouco. Esses aparelhos são muito importantes tornam as aulas mais

interessantes, desperta mais o interesse. O que a escola oferece mais é o retroprojetor e o computador mesmo (RELATOS DA ENTREVISTA).

A entrevistada apontou que as TDICs utilizadas pelos professores são o retroprojetor e o computador, por um motivo óbvio: são os equipamentos que a escola oferece, é o que tem disponível para ser utilizado. O que podemos destacar é a pouca utilização desses equipamentos pelos professores, como apontado pela entrevistada. Um dos motivos, que observamos na observação em lócus, e que se confirma nos questionários aplicados e nas entrevistas, é a quantidade insuficiente de equipamentos disponíveis para uso, isso provoca uma concorrência que acaba dificultando o acesso.

Percebemos dois espaços que os professores utilizam com os alunos para exibição de vídeos e outras atividades do gênero: o laboratório, que funciona como sala de multimeios e a biblioteca. Esses espaços nem sempre estão disponíveis, uma vez que precisam atender a demanda de todo o turno. Alguns professores utilizam computador e retroprojetor em sala de aula, mas como a quantidade desses equipamentos é pequena, como salientado, o acesso acaba sendo limitado. Muitas vezes o professor tem que enfrentar uma maratona para conseguir um equipamento ou agendamento de um espaço adequado para o uso, e, portanto, acaba desanimando. Isso se desponta como o problema central referente ao uso desses recursos pelos professores. Porém, não podemos considerá-lo como o único. Temos também que considerar a falta de habilidade e familiaridade de alguns professores em manusear esses equipamentos que acaba se transformando em resistência quanto ao uso, criando assim, uma cultura da não utilização.

Antes de finalizar a pesquisa, foi pedido à entrevistada, em caráter de conclusão, que fizesse uma avaliação sobre o que a EJA representa para ela e que possíveis transformações conseguiu perceber durante o curso. Amanda fez as seguintes colocações:

A EJA representa a oportunidade, para quem trabalha o dia inteiro, poder estudar à noite, é uma forma de recuperar o tempo perdido. Durante o tempo que eu estou na EJA, eu aprendi a me comunicar melhor, a me relacionar melhor com as pessoas (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato feito pela Amanda, ao considerar a EJA como uma oportunidade para aquele que trabalha poder estudar, evidencia a situação de muitos trabalhadores que buscam na EJA a oportunidade de continuar e concluir seus estudos, assim como a própria Amanda. Outro elemento simbólico é o trecho no qual ela discorre: “é uma forma de recuperar o tempo perdido”. É o tempo da escola, dos estudos, muitas vezes, da infância. É o que Arroyo (2005)

denomina “humanidade roubada”. No caso específico da Amanda essa situação não é tão aplicável, uma vez que ela tem 19 anos e está concluindo o ensino Médio, mas ainda é a situação de muitos sujeitos, inclusive da nossa pesquisa e participantes das entrevistas.

Ao falar sobre as mudanças propiciadas pela EJA, a entrevistada ressaltou que aprendeu a se comunicar e se relacionar melhor. Amanda demonstrou ser um pouco tímida, e pelo seu relato, os laços de solidariedade inerente à EJA e, de forma mais específica, a turma pesquisada ajudou a lidar com a sua timidez.

Entrevista nº 5

Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2017 às 19:30, com Gilberto, pseudônimo que utilizamos para nos referir ao entrevistado, de 47 anos casado e cursando o 3º módulo da EJA do ensino médio. Estamos utilizando o espaço da biblioteca, que nos foi cedido para realização dessa entrevista.

Após os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, iniciamos a entrevista solicitando ao Gilberto que nos fale sobre a sua trajetória que o levou a abandonar os estudos e o seu posterior retorno à EJA. Gilberto fez o seguinte relato:

Eu parei de estudar na 6ª série do ensino fundamental, a minha história é mais ou menos parecida com a de todos, na época tive que optar por trabalhar para ajudar em casa, por que as condições não eram favoráveis, eu até tentei trabalhar e conciliar os estudos à noite, mas não consegui. Muitos anos depois, me parece que foi em 1999, eu voltei a estudar no projeto Acertando o Passo e concluí o ensino fundamental, mas pelo mesmo motivo de trabalho eu não continuei os estudos. Agora eu voltei a frequentar a EJA para concluir o ensino médio (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato nos apresenta uma trajetória escolar marcada por sucessivas interrupções, cujo motivo é o fato de não conseguir conciliar o trabalho com os estudos, e como o trabalho está associado diretamente à sobrevivência, o sujeito é obrigado abandonar os estudos. O nosso entrevistado demonstrou muita facilidade de comunicação, a entrevista fluiu de forma muito tranquila, ao narrar os motivos que o levaram a abandonar seus estudos, Gilberto se posicionou de forma consciente e crítica sobre a sua própria condição de sujeito demonstrando isso no seguinte trecho: “a minha história é mais ou menos parecida com a de todos”. De fato é a “história” dos sujeitos da EJA que lutam pelo direito ao trabalho e a escolarização.

Gilberto relatou ter interrompido os estudos por duas vezes, a primeira quando cursava a 6ª série (atual 7º ano) do ensino fundamental, depois de muitos anos voltou a frequentar

novamente a escola, desta vez no projeto Acertando o Passo, a título de esclarecimento, refere-se ao projeto desenvolvido no governo de Minas Gerais na gestão do governador Eduardo Azeredo (1995-1998). Criado sob a Resolução 8287/98, o referido projeto tinha o intuito de corrigir a distorção idade/série por meio da aceleração de estudos, com a duração de dois anos para o segundo segmento do ensino fundamental, sendo um semestre para cada série. Assim que concluiu o ensino fundamental, Gilberto abandonou novamente os estudos pelo mesmo motivo. Retomando, após muitos anos, à EJA para concluir o ensino médio como relatado.

Dando sequência a entrevista, expliquei para o Gilberto o que são as TDICs, dei alguns exemplos, em seguida pedi a ele que falasse da sua profissão, o tipo de trabalho que desenvolve e se faz o uso das TDICs no seu trabalho. O entrevistado iniciou o seu relato:

Eu sou operador de equipamentos de mineração, eu trabalho com equipamento de grande porte, trabalho oito horas por dia de segunda a sábado. Sobre a utilização dessas tecnologias, no local de trabalho é proibido usar por que o tipo de equipamento que eu trabalho exige muita atenção, mas em casa eu utilizo para pesquisar sobre algum equipamento novo que chega no meu trabalho. Eu busco informações na internet, às vezes pelo celular ou pelo computador (RELATOS DA ENTREVISTA).

Gilberto mencionou que o tipo de equipamento que ele trabalha exige muita atenção, ele demonstra ser uma pessoa muito atenciosa e dedicada no que faz, certamente a atenção e responsabilidade que ele desprende no seu trabalho, contribui para o seu perfil de atencioso e dedicado aos estudos, características essas que pude perceber no acompanhamento que fiz da turma.

Quanto ao uso das TDICs, embora ele não faça no local de trabalho por não ser permitido, mas afirmou pesquisar em casa na internet pelo celular e computador, assuntos referentes ao trabalho como informações acerca de equipamentos novos. Não podemos ignorar que esse tempo que ele demanda para pesquisar assuntos relacionados ao trabalho, não é remunerado para isso.

Sobre o uso das TDICs nas atividades escolares, o entrevistado fez o seguinte comentário:

Eu utilizo com muita frequência nas atividades escolares, não tem como fugir disso nos dias atuais, eu utilizo o celular e o computador para acessar a internet, facilita muito a pesquisa sobre um determinado assunto (RELATOS DA ENTREVISTA).

O entrevistado ressaltou o uso do celular e computador para pesquisa na internet e reforçou não ter como fugir do uso de tais utensílios nos dias atuais. Essa fala tem um peso simbólico muito grande no contexto da escola que não permite o uso do celular. É preciso que a escola reflita um pouco mais e ouça esses sujeitos.

Foi colocado também para o entrevistado sobre o uso das TDICs pelos professores o tipo de equipamento que eles mais utilizam e com qual frequência, e também os tipos de equipamentos a escola disponibiliza para uso. O entrevistado fez as seguintes considerações:

Os professores utilizam basicamente o computador e o retroprojetor, essa semana mesmo foi utilizado. O uso desses recursos fica mais fácil à visualização, mais fácil compreender e não fica cansativo. O que eu vejo que a escola disponibiliza de equipamentos e o computador e o retroprojetor (RELATOS DA ENTREVISTA).

É interessante a percepção do entrevistado sobre o uso das TDICs pelos professores, ele não considerou que eles utilizam pouco como os demais entrevistados, e concebe que a utilização das TDICs facilita a visualização e a compreensão tornando as aulas menos cansativas. É uma avaliação interessante, e é importante que os professores tenham acesso e utilizem essa informação para planejarem as suas aulas, é o que esperamos com a nossa pesquisa.

Pedi ao Gilberto que fizesse as suas considerações finais comentando o que a EJA representa para ele e que mudanças conseguiu perceber da sua chegada à EJA até o momento presente. Prontamente ele iniciou o seu comentário:

A EJA representa para mim a conquista de um tempo perdido. Se não fosse a EJA eu ficaria estacionado no tempo. Eu percebo muitas mudanças depois que eu entrei na EJA, eu busco mais conhecimento, pesquiso mais, melhorei a minha comunicação. Espero que a EJA não acabe e continua dando oportunidade para quem precisa (RELATOS DA ENTREVISTA).

A fala inicial do Gilberto é muito forte e carregada de sentidos, sobretudo, ao afirmar que a EJA representa para ele “a conquista de um tempo perdido” se compararmos com o seu relato no início dessa entrevista, perceberemos que essa frase está totalmente coerente com a sua trajetória escolar, marcada por várias interrupções como ele mesmo descreveu, e o seu retorno para à escola e, mais especificamente, à EJA, representa a tentativa de recuperar esse “tempo perdido”.

Outro aspecto observado na fala que é muito significativo, sobretudo, no âmbito das políticas públicas, é a sua consideração final no qual ele afirma: “Espero que a EJA não acabe e continua dando oportunidade para quem precisa”. É o que todos nós esperamos, quando

situamos esse enunciado no contexto das políticas públicas, é por que ele deve fazer parte da bandeira de lutas da EJA que tem um esse grande desafio pela frente.

Entrevista nº6

Entrevista realizada no dia 04 de maio de 2017 as 19h e 15 min, com Marta, pseudônimo atribuído a entrevistada, de 49 anos solteira cursando o 3º módulo da EJA no ensino médio. Estamos utilizando o espaço da biblioteca que nos foi cedido para realização desta entrevista.

Após os esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e os procedimentos da entrevista. Iniciamos solicitando a Marta que falasse da sua trajetória escolar até se ingressar na EJA. Na sequência Marta iniciou o seu relato:

Eu parei de estudar na 6ª série do ensino fundamental, na época eu era muito nova e comecei trabalhar e logo em seguida parei de estudar. Eu fiquei afastada da escola por mais de 30 anos, depois eu resolvi voltar a estudar, me matriculei na EJA em uma escola municipal, os professores eram muito bons, muito acolhedores, aí eu concluí o ensino fundamental e vim para essa escola estadual para fazer o ensino médio (RELATOS DA ENTREVISTA).

O relato nos apresenta uma situação comum a muitos sujeitos da EJA, constituindo assim, um traço definidor do perfil desses sujeitos, por motivo de trabalho em que não conseguem conciliar com os estudos, abandonam a escola e depois de um determinado tempo, muitas vezes por exigência do próprio trabalho, esses sujeitos retornam para a escola, mas desta vez para a EJA em busca de concluir seus estudos.

Outro ponto a destacar nesse relato, e presente também nas outras entrevistas, refere-se ao fato de quando esses sujeitos retornam à EJA para concluírem seus estudos, em se tratando de ensino fundamental eles vão para escolas municipais e quando se trata do ensino médio eles vão para escolas estaduais. Essa situação ocorre por uma questão legal, relacionada a própria competência das esferas do poder público, no qual, as escolas municipais se encubem do ensino fundamental e as escolas estaduais do ensino médio.

Foi esclarecido para Marta o que são as TDICs, após o esclarecimento e exemplificação, pedi para ela que falasse sobre a sua profissão e o tipo de trabalho que desenvolve e se ela faz o uso das tecnologias no trabalho e quais que ela utiliza. A entrevistada fez o seguinte comentário:

EU trabalho em uma padaria há 33 anos, sou atendente de balcão e auxílio no gerenciamento, no meu trabalho eu não utilizo celular por que não é permitido, eu utilizo basicamente a calculadora e a balança digital. Eu acho que essas tecnologias são muito importantes, mas eu só uso desde que sejam necessárias e úteis e não sejam contrárias as regras da empresa. (Arquivo do pesquisador, relatos da entrevista)

A entrevistada demonstrou uma fidelidade muito grande às normas da empresa, motivo esse que justifica o fato de trabalhar na mesma empresa há 33 anos como relatado, fato raro atualmente. Quanto ao uso das TDICs no trabalho mesmo tendo o celular ela não utiliza em função de não ser permitido no local de trabalho.

Outro aspecto interessante no relato referente ao uso das TDICs, é o fato de Marta ter estipulado um critério para o uso, no qual ela se justifica “desde que seja necessário e útil. Não deixa de ser um parâmetro interessante, que nos remete a uma reflexão: até que ponto o uso das TDICs nos beneficia e até que ponto nos aliena? Não pretendemos aqui limitar o uso das tecnologias, mas refletir sobre o seu uso no sentido de explorar o máximo possível, as suas potencialidades em prol ao benefício humano. O celular que é um dos aparelhos mais utilizados, se não for o mais, pela facilidade de transportar, manusear e aquisição. Em função dessas facilidades e acessibilidades, muitas pessoas passam grande parte do seu tempo conectados na sua tela e manuseando o seu teclado, chegando ao extremo de provocar acidentes no trânsito por tirar a atenção das pessoas. Portanto a questão aqui colocada quanto ao uso, nos serve mais como reflexão para o uso consciente das TDICs.

Quando ao uso das TDICs nas atividades escolares, foi perguntado para Marta quais os aparelhos e/ou aplicativos que ela utiliza e qual a avaliação que ela faz do uso. A entrevistada fez as seguintes considerações:

Eu utilizo mais a internet para pesquisa pelo celular e computador, facilita muito a vida da gente e nos oferece muitos recursos e opções para pesquisas e para as atividades em geral (RELATOS DA ENTREVISTA).

Assim como nas entrevistas anteriores, as TDICs são consideradas pelos sujeitos que as utilizam como um facilitador da aprendizagem. Porém, é necessário que o uso seja problematizado numa perspectiva crítica, tanto na forma como está sendo utilizado quanto ao conteúdo pesquisado.

Outra questão colocada na entrevista, diz respeito ao uso das TDICs pelos professores, que tipos de aparelhos mais utilizados e com que frequência utilizam, e o que a escola disponibiliza para uso acerca das tecnologias. A entrevistada teceu o seguinte comentário:

Os professores utilizam pouco, mesmo assim ajuda muito, os vídeos que eles passam tornam as aulas mais atrativas, sai um pouco da rotina da sala de aula. A escola disponibiliza para uso o computador e o retroprojeto (RELATOS DA ENTREVISTA).

Dois pontos tem se confirmado nas entrevistas quanto ao uso feito pelos professores e o que a escola disponibiliza. O primeiro a predominância do uso do computador e retroprojeto pelos professores, no qual destaca também a pouca frequência quanto ao uso. O segundo, ao levantar o que a escola disponibiliza para uso, aparece o retroprojeto e o computador. Tais aparelhos são muito importantes para o uso pedagógico atenderiam bem a demanda se os tiverem em números suficientes. Portanto, tal situação carece ser revista pela escola.

Caminhando para a conclusão da entrevista, foi pedido para Marta que dissesse quais as mudanças que consegue perceber após frequentar a EJA e o que a EJA significa para ela. Diante da questão levantada, a entrevistada teve o seguinte posicionamento:

Eu melhorei muito a minha forma de falar e a minha letra após frequentar a EJA, isso foi muito bom para mim, principalmente no meu trabalho que é o comércio, fez muita diferença. Na EJA eu nasci de novo e nesse nascimento está acontecendo uma nova formação. Depois que passei a frequentar a EJA, eu me sinto mais jovem. Na EJA a gente descobre o quanto é bom estudar (RELATOS DA ENTREVISTA).

A comunicação é uma das mudanças mais perceptíveis em relação aos sujeitos que passam a frequentar a EJA, principalmente aqueles que estão afastados da escola por muitos anos e retomam os seus estudos, tanto a forma de falar quanto a de escrever passa por mudanças que além de percebidas por esses sujeitos, contribui significativamente para a elevação da autoestima como evidenciou o relato.

Destacamos outro aspecto emergido na fala, cujo significado merece atenção, refere-se ao seguinte enunciado: “Na EJA eu nasci de novo e nesse nascimento está acontecendo uma nova formação.” É muito profunda e simbólica essa afirmação, a expressão “nascido de novo” que culmina em “uma nova formação” está associada ao processo de resignificação dos saberes tácitos, que são saberes oriundos das suas vivências, da história de vida de cada sujeito, que corresponde a bagagem existencial que cada um carrega. Quando esses saberes são reconhecidos, valorizados e sistematizados no processo de ensino, opera uma grande transformação na vida desses sujeitos, é o que a entrevistada definiu como “uma nova formação.” Essa é uma das maiores responsabilidades do(a) professor(a) que se propõe a

trabalhar com esses sujeitos e, representa, sem soma de dúvidas, a função por excelência da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da nossa pesquisa, desde o referencial teórico, passando pela análise dos dados coletados em campo, chegando às considerações finais, segue em consonância com o objetivo geral proposto que consiste em investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar. Os sujeitos da nossa pesquisa são os educandos da EJA do ensino médio, em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Divinópolis. Delimitamos o nosso estudo a uma turma de terminalidade, referente ao 3º módulo da EJA.

Seguindo assim esse percurso, a investigação proposta acerca dos sujeitos da EJA, como nos aponta o objetivo geral da pesquisa, nos remete a um entendimento de quem são esses sujeitos. Entendimento esse que nos aponta para duas perspectivas: as suas condições de trabalhador e de estudante, que se intercalam, constituindo assim o perfil desses sujeitos. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em campo (na escola) nos conferiu uma experiência muito rica que nos propiciou delinear algumas características interessantes que nos ajudam a entender um pouco melhor esses sujeitos.

No meu percurso na escola enquanto pesquisador tive a oportunidade, por meio das observações, questionários aplicados e entrevistas, de perceber três grupos diferentes na mesma turma pesquisada que nos revelam características marcantes acerca do perfil desses sujeitos. O primeiro grupo, que é majoritário na turma, é de sujeitos que apresentam pouca defasagem considerando os educandos que cursam o ensino “regular” isso não significativa não tenha relevância na perspectiva da EJA, mas são mais jovens. Vieram do ensino diurno “regular”, por motivo de trabalho, e atraídos pela chance de concluir o ensino médio em um período mais curto. Esses sujeitos tiveram em seu percurso, em média de uma a três reprovações ou abandonaram a escola por um período curto de um ou dois anos, algo que não impacta muito na sua trajetória escolar, sendo transferidos quase que diretamente para a EJA.

A situação relatada caracteriza um fenômeno denominado juvenilização, que tivemos a oportunidade de discorrer no nosso referencial teórico. A juvenilização consiste na chegada cada vez maior de jovens na EJA, mudando assim, significativamente, o perfil dessa modalidade. O grupo que acabamos de descrever confirma a existência desse fenômeno, assim como a nossa abordagem teórica.

O segundo grupo identificado é constituído de sujeitos que, também por motivo de trabalho, abandonaram seus estudos e ficaram aproximadamente 10 anos afastados da escola, e, em seguida, retomaram seus estudos na EJA. Alguns desse grupo, que ainda não tinham

concluído o ensino fundamental, vão para EJA nas escolas da rede municipal que oferece a EJA preferencialmente nesse nível de ensino e, ao terminarem vão para as escolas da rede estadual concluir o ensino médio.

Já o terceiro grupo, se constitui de sujeitos que estiveram por um período maior afastados da escola, em média de 20 anos, e ao retomarem seus estudos, sentem inicialmente certo estranhamento pelo longo período que estiveram afastados. Esses indivíduos são um pouco mais lentos e apresentam mais dificuldades que os mais jovens. Os sujeitos pertencentes ao terceiro grupo, em muitos casos, tiveram em suas trajetórias escolares sucessivas interrupções nos estudos. Tal foi o caso de um dos nossos entrevistados, ao qual referimos pelo pseudônimo de Gilberto. Ele tem 47 anos, trabalha como operador de equipamentos de mineração, e cursa o 3º módulo da EJA. Gilberto nos relatou, na entrevista que comentamos no capítulo referente à análise das entrevistas, que parou de estudar na 6ª do ensino fundamental, voltando para escola aproximadamente 15 anos depois. Nessa retomada ele concluiu o ensino fundamental no extinto projeto de aceleração dos estudos que se chamava “Acertando o Passo” e, em seguida, abandonou novamente os estudos, voltando 17 anos depois para concluir o ensino médio.

O caso de Gilberto, que acabamos de relatar, é um exemplo que expressa bem o perfil do terceiro grupo que mencionamos. Embora percebamos características distintas entre os três grupos citados, como a faixa etária e o tempo que permaneceram afastados da escola, existem aspectos comuns entre eles. Retomando a metáfora utilizada no referencial teórico *que vento os trouxeram para EJA?* São “ventos” relacionados ao trabalho, mesmo considerando os aspectos que os diferem uns dos outros, que é a diversidade característica da EJA, o trabalho é o aspecto comum, unificador do perfil dos sujeitos da EJA, é a condição de trabalhadores que os direcionaram à EJA, nos três grupos analisados, o motivo preponderante está relacionado ao trabalho, seja para conciliar o trabalho com os estudos, seja por exigência do mercado. O trabalho é um fator unificador do perfil desses sujeitos.

Outro aspecto que também constatamos quanto ao perfil do grupo é o laço de solidariedade entre os alunos. Mesmo existindo três grupos diferentes na sala, como mencionamos, a solidariedade entre eles é bem visível. Eles emprestam materiais uns para os outros, sentam juntos para fazer atividades, compartilham ideias e informações. Entendemos isso como uma característica marcante da EJA.

Outro aspecto que observamos no período que estivemos na escola e que representa o eixo investigativo central da nossa pesquisa é o uso das TDICs pelos sujeitos da EJA no trabalho e nas atividades escolares. A convivência que tive durante a minha permanência na

escola me forneceu elementos riquíssimos que trouxemos para a nossa pesquisa no contexto de aprofundar o conhecimento que temos acerca dos sujeitos da EJA. Um dos elementos de análise que emergiu durante as entrevistas, que também relatamos no capítulo referente a análise de dados, foi o relato feito por Luciana, de 24 anos. Luciana é casada e trabalha como empregada doméstica, e além desse trabalho, ela é artesã e faz trabalhos com biscuit, o que inclusive lhe confere uma renda extra. Luciana relatou também que aprendeu fazer biscuit assistindo vídeos pela internet usando o celular como suporte, e também relatou que fotografa os seus trabalhos e expõe nas redes sociais, conquistando muitos clientes. Esse é um exemplo que retomamos para afirmar que os educandos têm utilizado as TDICs tanto no trabalho quanto nas atividades escolares. Vários outros afirmaram que utilizam como meio de pesquisa na internet, e os suportes utilizados mais citados foram o celular e o computador, com uso destinado à escola. A calculadora digital de bolso apareceu como o mais utilizado na escola, por um motivo evidente, a escola não permite o uso do celular em sala de aula. Tanto os questionários quanto as entrevistas evidenciaram o uso dessas tecnologias no trabalho e nas atividades escolares, como apresentamos nos capítulos dessa dissertação pelos dados analisados.

Diante do exposto, colocamos as seguintes questões: “qual a posição dos professores sobre essa perspectiva do uso das TDICs pelos educandos?” e “O que a escola nos diz sobre isso?”. Em relação aos professores, o que observamos, é que eles não possuem uma percepção, pelo menos na dimensão que os dados revelam, sobre o uso que os educandos fazem dessas tecnologias, e se o possuem, ignoram. Como os dados também evidenciam, os professores utilizam bem pouco as TDICs na sua prática diária. Falta capacitação? Faltam aparelhos e suportes de tecnologia para o uso? Certamente faltam aparatos que os atendam como deveriam atender. Porém, baseado nos dados e nas observações que fizemos, a falta de percepção dos professores é o que demonstra ser o fator preponderante, percepção sobre o que e como os alunos utilizam as TDICs nas suas atividades escolares.

Por outro lado, qual a posição que a escola assume diante dessa situação? A escola por sua vez, além de ignorar, cerceia o uso, como é o caso do celular que é vetado ao aluno a sua utilização em sala de aula. Além disso, o Wi-Fi não é liberado para os alunos, pelo menos na escola pesquisada.

Seja no trabalho, seja nas atividades escolares o uso das TDICs está sendo cada vez mais incorporado pelos sujeitos da EJA, como os dados nos revelaram. Na percepção dos educandos usuários das TDICs, ao serem perguntados sobre os benefícios que o uso dessas tecnologias podem trazer para eles, no tocante ao uso no trabalho a maioria alegou conferir

mais rapidez na execução das suas atividades laborais destacando o celular pelas suas várias funções de uso seguido do computador, e é justamente pelo potencial voltado para a comunicação e a capacidade de processar dados tanto em quantidade quanto na velocidade esses aparelhos foram elencados como os mais utilizados.

Já nas atividades escolares, os educandos conceberam que os suportes e aplicativos de TDICs são facilitadores, considerando que esses sujeitos trabalham e estudam o tempo dedicado as atividades escolares é, em grande parte, na própria escola, como o uso do celular é proibido em sala de aula, muitos elencaram a calculadora digital de bolso como mais utilizada, seguido do computador. Isso reforça ainda mais a necessidade dos professores e da escola como um todo refletir mais sobre o uso das TDICs pelos educados, considerando que esse uso encontra-se de tal forma incorporado que passa fazer parte da cultura desses sujeitos e a escola na sua função educativa, precisa se abrir mais para a perspectiva do uso pedagógico dessas tecnologias.

No decorrer do nosso percurso na pesquisa de campo, surgiram outros elementos simbólicos, que foram: a concepção dos educandos sobre a EJA, o que eles esperam, e que expectativas eles carregam acerca da EJA. Na tabulação que fizemos dos questionários aplicados, podendo o respondente optar por mais de uma opção, a maioria respondeu que vê na EJA a possibilidade de prosseguimento dos estudos, de concluir o ensino médio para cursar uma universidade, cerca de 98% dos respondentes manifestaram essa expectativa. Seguida da possibilidade de enriquecer os seus conhecimentos como satisfação pessoal, quase a metade, 46%.E, aqueles que buscam o certificado como exigência do trabalho representaram 30% dos pesquisados. Ao comparar esses dados com o resultado que obtivemos das entrevistas, essa situação se confirmou.

Em relação aos dados apresentados, podemos inferir dois aspectos importantes, o primeiro é o fato de a maioria ter se manifestado o desejo de prosseguir os estudos e cursarem uma universidade. Isso é algo que tem estreita relação com as políticas públicas de acesso à universidade desenvolvida nos governos dos ex-presidentes Lula e Dilma, que lamentavelmente encontram-se ameaçadas pelo atual governo Temer. Outro aspecto é o peso que isso tem para a escola, em função da expectativa que os educandos carregam, e veem na escola, de forma específica na EJA, a possibilidade de realizar esse projeto. A escola precisa saber isso, é um dos objetivos que propomos ao divulgar nossa pesquisa.

Finalmente, não podemos desconsiderar os demais aspectos acerca dos dados, a expectativa de enriquecerem os seus conhecimentos como satisfação pessoal, que está associada a autoestima dos educandos e a exigência do próprio trabalho que é uma

necessidade concreta do trabalhador. Enfim, todas essas expectativas manifestadas pelos educandos na nossa pesquisa, mais que meros desejos, são direitos e devem ser conhecidos e respeitados pelos educadores e pela escola como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2014 - (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.19-50.

BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 2ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BRASIL, **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado no DOU de 26. 06. 2014 – Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/LI3005.htm>. Acesso em: 07 de Ago. de 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no DOU de 23. 12. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394>. Acesso em: 10 de Jun. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução Nº 2**, Brasília, julho 2015.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA, Documento Base**, Brasília, agosto 2007.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA, Documento Base**, Brasília, dezembro 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Prouni – Programa Universidade para Todos. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

BRITO, B. M. S. **Jovens e Adultos em Processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, e a favor de quem e para quê?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 121f.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 3ª ed – Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIPRIANO, Lúcia Helena Melo. **O uso profissional do telefone celular como estão a vida e o trabalho após a chegada dessa nova tecnologia?** Orientador: COSTA, Ana Maria

Nicolaci da. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.** Dissertação (Mestrado em Educação), As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura (2007-2014) Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 86-106, maio 2016. 104 Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. 133f.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro - Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p. (Série SESI/UNESCO-Educação do trabalhador: 1) 1. Educação de adultos - conferência 1. Título II. Série

CONHECIMENTO tático. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conhecimento_tático>. Acesso em: 07 de Dez. de 2017.

CORDEIRO. O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: Reflexões a partir da Práxis. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (org.). **Sociedade, Educação e Redes desafios à formação crítica.** Junqueira G. Marin Editores, São Paulo 2014.

DAYRELL, Juarez. **Juventude – Que fase da vida é essa?** Revista educação pública ensino médio, V.1, n.1, p. 43-45. Julho/dezembro, Belo Horizonte 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades – Tradução: VALLE, Ione Ribeiro, São Paulo, Cortez, 2008.**

FREIRE, Paulo. **Essa escola Chamada Vida, depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo, 7ª edição, Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62ª ed – Rio de Janeiro Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80 – 95 jan./abr. 2006.

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

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro. Editora EDUERJ, 2005.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos (org.) **Educação de jovens e adultos: perspectiva crítica e letramentos – Ouro Preto: UFOP, 2014. 100p.**

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A CONSTRUÇÃO DO SABER Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Artmed, Porto Alegre, 1999. Revisão técnica e adaptação da obra: SIMAN, Lana Mara. Editora UFMG, reimpressão 2008.

LEI Nº 13.467, de 13 de JULHO DE 2017. In: Planalto. Gov. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em 12 de Dez. de 2017.

LEI Nº 14.486, de 9 de DEZEMBRO DE 2002. In:Câmara. Gov. disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/143653.pdf>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

LISTA de Municípios de Minas Gerais. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_Minhas_Gerais>. Acesso em: 09 de Dez. de 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho. A. Guareschi, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. GT Educação de pessoas jovens e adultas. 22ª reunião Anual da ANPED, Setembro, 1999.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE José Luis. “**Minas aponta o caminho**”: o processo de reforma da educação mineira. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE, Paraná. 2015. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>>. Acesso em: 16 de Dez. de 2017.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. In: **EcoS – Revista Científica**. v. 33, n. 01, São Paulo, jan.- abr. 2014. p. 157-172.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional**. Vol. I. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 9ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 1994.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, Planejamentos e Métodos**. 5ª edição, Porto Alegre, Bookman, 2015.

Referências de suporte

BERGER, L. Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 13ª edição, vozes, Petrópolis 1996.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 7ª edição. Edição Melhoramentos. São Paulo, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. Cortez Editora, 5ª Edição.

FERREIRA Eliza Bartolozzi; Fraggi, Desorré; RESENDE, Maria José. **A EJA Integrada à Educação Profissional no CEFET: Avanços e Contradições**. GT: trabalho e Educação/nº 09, CAPES.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição, São Paulo, Editora Atlas S.A-2008.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectivas, 1987.
OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da Tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático- pedagógicas. Revista Brasileira de Educação. GT., Didática, ANPED, Outubro de 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência, problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

REALE, Giovanni; DARIO, Antiseri. **História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias**. vol. 3, 2ª edição, São Paulo: Paulus, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O Social e o político na pós-modernidade**. 7ª Edição, São Paulo, Cortez, 2000. Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. 109ª Edição, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Coleção os Pensadores**. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

APÊNDICES

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

Caro educando,

Peço sua colaboração para responder este questionário, que é um dos pontos fundamentais para a pesquisa a ser realizada, cujo resultado será convertido em material a ser disponibilizado aos professores para que possa contribuir para novas metodologias de ensino. As informações que se julgarem pessoais deste questionário não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Obrigado por sua participação

PERFIL DO SUJEITO EDUCANDO		
<p>1. Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p><input type="checkbox"/> 18 a 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 25 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 36 a 45 anos</p>	<p><input type="checkbox"/> 46 a 55 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 56 a 65 anos</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 66 anos</p>
<p>3. Quanto à naturalidade e localidade onde reside:</p> <p>1- Natural de que estado? _____</p> <p>2- Natural de que cidade? _____</p> <p>3. Que bairro você mora? _____</p>		
<p>4. Que atividade profissional você exerce atualmente?</p>		
<p>5. Qual o principal motivo que o levou a se matricular na EJA?</p> <p><input type="checkbox"/> Possibilidade de concluir o ensino médio em um período de tempo mais curto.</p> <p><input type="checkbox"/> Estar acima da idade média do ensino regular.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais flexibilidade para conciliar com a jornada de trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Exigência para exercer o trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro (os) motivo(s) _____</p>		
<p>6. No seu dia-dia, qual desses aparelhos você mais utiliza?</p> <p><input type="checkbox"/> celular</p> <p><input type="checkbox"/> <i>notebook</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>tablet</i></p> <p><input type="checkbox"/> computador de mesa (<i>desktop</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> outro (os) _____</p>		
<p>Sobre a importância das TICs no trabalho e nas atividades escolares</p>		

7. Quais os tipos de aparelhos e/ou equipamentos eletrônicos você utiliza no seu trabalho? Poderá marcar mais de um item.

celular

computador

painel eletrônico

caixa eletrônico

calculadora

outro (os) _____

2. Esses aparelhos são usados em quais tarefas no seu trabalho? _____

3. O uso desses aparelhos facilita o seu trabalho? _____

4. Se a resposta for sim. De que maneira? _____

5. Se a resposta for não. Por quê? _____

8. Você já fez algum curso de capacitação em informática ou em operação em outros equipamentos eletrônicos?

Sim.

Não.

2. Se a resposta for positiva. Qual ou quais? _____

3. Se a resposta for negativa. Por que não o fez? _____

4. Se a resposta da pergunta anterior for sim. Onde você aplica os conhecimentos que adquiriu no curso de capacitação? _____

9. Quais aparelhos e/ou aplicativos você utiliza nas suas atividades escolares? Poderá marcar mais de um item.

- computador
- impressora
- calculadora
- internet
- outro (os) _____

10. Você acredita que o uso mídias digitais (vídeos, computador, internet, celular, jogos eletrônicos etc.). Podem facilitar o seu estudo?

- Não, porque não há conteúdos semelhantes aos trabalhados em sala de aula.
- Sim, porque podemos encontrar diversos conteúdos que complementam os trabalhados em sala de aula.
- Às vezes, porque depende qual mídia digital será utilizada.
- Não utilizo computador, celular e internet para estudo.

11. Que tipos de equipamentos e recursos de multimídia a escola disponibiliza para uso?

- Computadores
- Retroprojektor
- Lousa digital
- Sinal do Wi-Fi
- Outro(s) _____

12 Os professores fazem o uso de equipamentos áudio visuais ou mídias digitais?

(computador, retroprojektor, Soft eres educativos, vídeos)

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Não utilizam

13. Que importância você vê no uso das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) computador, celular, internet, retroprojektor como facilitador da aprendizagem?

- Muito importante.
- Importante.
- Pouco importante.
- Não importante.

Relação entre trabalho e escola
<p>14. Você considera que os saberes adquiridos no seu trabalho contribuem para o seu desenvolvimento escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem muito</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem pouco</p> <p><input type="checkbox"/> Não contribuem</p> <p>2. Se a resposta for positiva. Como contribui? _____</p> <p>_____</p> <p>3. Se a resposta for negativa. Por que não contribui? _____</p> <p>_____</p>
<p>15. Você considera que os saberes adquiridos na escola contribuem para o desenvolvimento das suas atividades profissionais?</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem muito</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuem pouco</p> <p><input type="checkbox"/> Não contribuem</p> <p>2. Se a resposta for positiva. Como contribui? _____</p> <p>_____</p> <p>3. Se a resposta for negativa. Por que não contribui? _____</p> <p>_____</p>
<p>16. O que a EJA para você? (Pode marcar mais de uma opção se quiser)</p> <p><input type="checkbox"/> A possibilidade de conquistar um certificado do ensino médio por exigência do trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> A possibilidade de prosseguir os estudos (curso superior).</p> <p><input type="checkbox"/> Enriquecer os conhecimentos para satisfação pessoal.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(s) _____</p>

MODELO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil do educando
1. Quanto tempo você deixou de frequentar o ensino regular?
2. Que motivos levaram você a matricular na EJA?
3. Você desenvolve alguma atividade profissional? Qual? Há quanto tempo?
4. Em que período você trabalha? Qual a carga horária diária?
O uso das TDICs
5. Quais dos aparelhos e aplicativos você utiliza no seu trabalho: celular, WhatsApp, <i>notebook</i> , <i>tablet</i> , computador de mesa, outros...
6. Você considera que o uso das TDICs facilita o seu trabalho? Por quê?
As TDICs e a EJA
7. Você considera que o uso das TDICs contribui para o desenvolvimento das suas atividades escolares? De que maneira?
8. Os professores utilizam as tecnologias de informação e comunicação nas suas aulas? Quais? Com que frequência?
9. Que tipo de recurso tecnológico como computador, Retroprojeter, internet, wi-fi, impressora, sala de informática em funcionamento a escola disponibiliza para uso?
10. Que relação você faz dos conhecimentos adquiridos no seu trabalho e os adquiridos na escola?
11. Considerando a sua trajetória na EJA, do primeiro dia de aula até o momento atual, você consegue perceber alguma mudança? Qual (ais)?

APÊNDICE 03 – Termo de responsabilidade do pesquisador

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, Kleuver Luís Alves Mota, responsável pela pesquisa intitulada *Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar* na categoria de Pós-Graduação – Mestrado, comprometo-me a:

- zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas no desenvolvimento da presente pesquisa;
- preservar a identidade dos participantes, assim como da instituição concedente;
- utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho apenas para fins de pesquisa e para atingir seus objetivo(s);
- zelar pelos materiais e dados obtidos ao final da pesquisa os quais serão arquivados sob minha responsabilidade;
- tornar público os resultados da pesquisa (quer sejam favoráveis ou não) em site interativo e/ou em encontros, respeitando sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- comunicar ao CEP/UFOP da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado na ocasião da interrupção da pesquisa;
- suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, previsto ou não no termo de consentimento livre e esclarecido, decorrente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes.

Divinópolis, 12 de dezembro de 2017.

Pesquisador – Kleuver Luís Alves Mota

RG: 6658921 - CPF: 70169918653

APÊNDICE 04 – Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Protocolo para suspensão: O pesquisador responsável é obrigado a suspender a pesquisa imediatamente quando:

- I- Perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento.
- II- Por manifestação da instituição concedente e/ou pelos colaboradores participantes as pesquisa
- III- Solicitado pelo Comitê que a aprovou ou pela CONEP.
- IV- Solicitado pela instituição de vínculo do pesquisador orientado pelo(a) orientador(a).

Considera-se "risco de pesquisa" a possibilidade de quaisquer danos, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, ideológica, cultural e espiritual ao ser humano no processo da pesquisa e/ou dela decorrente.

Divinópolis, 12 de dezembro de 2017.

Pesquisador – Kleuver Luís Alves Mota

RG: 6658921 - CPF: 70169918653

APÊNDICE 05 – Declaração de publicização dos resultados

DECLARAÇÃO DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A quem possa interessar:

Eu, Kleuver Luís Alves Mota, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa “*Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar*” declaro que os resultados dessa pesquisa tornar-se-ão públicos, sejam eles favoráveis ou não, conforme estipulado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, comprometo-me assim, acatar os princípios da publicização e da divulgação científica.

Divinópolis, 12 de dezembro de 2017.

Pesquisador – Kleuver Luís Alves Mota

RG: 6658921 - CPF: 70169918653

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar*” Nesta pesquisa pretendemos Investigar o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar. Considerar-se-á como atuais tecnologias as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); b) verificar o uso que os sujeitos da EJA fazem (TDICs) no trabalho; c) Verificar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs nas atividades escolares.

O motivo que nos leva a investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar, intenciona a possibilidade de contribuir para metodologias de ensino mais próximas à realidade dos educandos. Para isso, **os resultados da pesquisa serão disponibilizados para a escola e publicado em um site interativo, sendo eles favoráveis ou não, conforme estipulado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, com finalidade pedagógica propiciando aos professores um banco de dados e informações que os permitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.**

A título de metodologia, adotaremos os seguintes procedimentos: Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será adotado o método de estudo de caso, partindo inicialmente de observações diretas, com apontamentos sobre os principais elementos que emergirem que caracterizem o perfil do grupo. Será empregado também na coleta de dados, entrevistas individuais semiestruturadas, que depois de compilados, os dados serão analisados e transcritos.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem estar de seus participantes, porém a pesquisadora estará atenta e disposta a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que o entrevistado poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. A pesquisa contribuirá para futuras reflexões acerca do tema podendo converter-se em ações que proporcione melhorias no ensino educacional.

Essa pesquisa não é promovida ou financiada por nenhum órgão de fomento, todo o custeio é de reponsabilidade exclusiva do pesquisador. Para participar deste estudo o Senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso,

caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Senhor (a) tem assegurado o direito a indenização. O Senhor (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. **Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.**

A duração da pesquisa seguirá o seguinte cronograma: os trabalhos de campo referentes a observação, aplicação de questionários e entrevistas terão início a partir do dia 31 de agosto de 2017, com o Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) UFOP, com previsão de conclusão da parte de campo (questionários e entrevistas) em 25 de outubro de 2017, seguindo o trabalho de análises dos dados, escrita e conclusão com a defesa na Banca Avaliativa no dia 28 de fevereiro de 2018. Porém, a pesquisa poderá ser encerrada em qualquer momento diante das seguintes situações: a) por manifestação da instituição concedente e/ou pelos colaboradores participantes da pesquisa, b) perceber algum risco ou dano decorrente da mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, c) solicitado pelo Comitê que aprovou ou pelo CONEP, d) solicitado pela instituição de vínculo do pesquisado, orientado pelo (a) orientador (a). Em tais situações não acarretará nenhum prejuízo financeiro ou quaisquer penalidades de natureza jurídicas para as partes citadas.

O (A) Senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador, no seguinte endereço: AV. Amazonas, 3711, Belvedere II CEP: 35 501-635 / Divinópolis – MG, e a outra será fornecida ao Senhor (a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Uma investigação das representações sociais dos sujeitos educandos da EJA sobre a importância do trabalho e das atuais tecnologias na sua formação escolar”**, de maneira

clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Divinópolis, _____ de _____ de 2017.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOP

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP

Bairro: Campo CEP: 35400.000

UF: Município Município: OURO PRETO : OURO PRETO

Telefone: (031) 3559-1368 Fax: (031) 3559-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br

Kleuver Luís Alves Mota

Endereço: AV. Amazonas, 3711, Belvedere II

CEP: 35 501-635 / Divinópolis – MG

Fone: (37) 99982-69-74 E-mail: kleuverluis@bol.com.br

APÊNDICE 07 – Autorização da escola para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilma. S.r. Roberto Rodrigues Ribeiro

Diretor da Escola Estadual Joaquim Nabuco

Eu, Professor Kleuver Luís Alves Mota, responsável principal pelo projeto de pesquisa intitulada “*Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar*” pertencente ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, através de Vossa Senhoria, para participar do referido projeto.

A pesquisa tem por objetivo investigar uso que os sujeitos da EJA fazem das TDICs no trabalho e na sua formação escolar. A presente proposta está sob a orientação da Professora Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge.

Adotar-se-á como procedimento metodológico o estudo de caso, que é um método apropriado para o tipo de estudo que se pretende realizar. Como método de pesquisa, o estudo de caso é utilizado em muitas situações para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupos organizacionais, sociais, políticos e relacionados como afirma o escritor e pesquisador Robert K. Yin em seu livro *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*, que é uma das referências para essa pesquisa.

Outro recurso metodológico a ser empregado no trabalho de campo será entrevistas semiestruturadas direcionadas aos educandos da EJA. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será utilizado o recurso de gravação em áudio que facilitará a transcrição dos dados obtidos.

Espera-se que esse estudo contribua para a construção e divulgação de novas metodologias para essa modalidade de ensino, uma vez que, o resultado da pesquisa será disponibilizado aos professores que atuam na EJA, por meio de um site interativo, no formato de portfólio com todas as suas etapas.

A participação é voluntária e não obrigatória. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos alunos, professores ou funcionários. Apresentamos a garantia expressa de liberdade de o participante recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Procuraremos garantir sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos alunos, de funcionários ou da escola não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. **A coleta de dados é imprescindível para análise, portanto, solicito a possibilidade de usar gravação em áudio. Entretanto, todos os registros produzidos ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas nessa proposta.**

Todos os dados obtidos em campo como entrevistas, gravações de áudio e fotografias serão arquivados pelo pesquisador Kleuver Luís Alves Mota, na sua residência na Avenida Amazonas nº 3711 – Belvedere II – Divinópolis, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade do referido pesquisador, e o seu acesso será restrito aos envolvidos na pesquisa.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S^a., quanto para os demais envolvidos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes com os alunos em sua companhia, durante o processo. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Embora se saiba que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo, tal como sentir-se constrangido com a presença de equipamento de gravação nas aulas, estarei atento, de modo a corrigir eventuais falhas, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação e autonomia. Deixamos bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, apresentaremos os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V. S^a definir. Entregaremos à Escola uma cópia da dissertação final digitalizada.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que preciso. Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V. S^a. poderá entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa – COEP/UFOP MG. Todos os dados de contato do pesquisador principal, da orientadora e do COEP/UFOP MG, seguem ao final desse documento que ficará em seu poder.

Sentindo-se esclarecido em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, autorizando o acesso do pesquisador nos espaços da

instituição como sala de aula (com a permissão prévia do(a) professor(a)), biblioteca, laboratório de informática e/ou sala de Multimeios, permissão para contato com os(as) entrevistado(as) (alunos(as)) com o prévio consentimento dos mesmos. Diante à concordância desses termos peço-lhe a gentileza de assinar esta autorização que será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S^a no atendimento desta solicitação, aproveito o ensejo para apresentar nosso elevado apreço.

Desde já agradecemos a sua valorosa colaboração.

Divinópolis, ____ de _____ de 2017.

Kleuver Luís Alves Mota – MG
6.658.921
Pesquisador – kleuverluis@bol.com.br
(37) 99982-6974
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a Gláucia Maria dos Santos Jorge
Orientadora da pesquisa – glauciajorge@gmail.com
(31) 99496-3656
Universidade Federal de Minas Gerais/
Universidade Federal de Ouro Preto

A U T O R I Z A Ç Ã O

Após os esclarecimentos a respeito do projeto de pesquisa intitulado “*Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar*” declaro que a Escola Estadual Joaquim Nabuco está suficientemente esclarecida e que concorda em participar deste trabalho.

A aceitação dá-se nas seguintes condições:

- 1) Autorizo a coleta de dados por meio de gravação de áudio, fotografias, além do material escrito produzido nas aulas pelos alunos para fins de pesquisa.
- 2) O uso desses dados será feito com exclusivo interesse de pesquisa e ensino.
- 3) Em nenhuma hipótese será feita qualquer divulgação desses materiais que não em meio acadêmico e/ou virtual com propósitos educacionais.
- 4) Autorizo a divulgação, em periódicos especializados e em congressos científicos, dessas análises e das transcrições, desde que sejam mantidos o anonimato, da Escola, Professores e Alunos envolvidos.

Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, poderei contatar o Comissão de Ética da UFMG, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II, sala 2005, Belo Horizonte, MG, e-mail: coep@reitoria.ufmg.br

Por ser verdade, firmo o presente,

Divinópolis, ____/____/2017

Roberto Rodrigues Ribeiro

Diretor da Escola Estadual Joaquim Nabuco

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOP

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP

Bairro: Campo Universitário

CEP: 35400.000

UF: MG

Município: OURO PRETO

Telefone: (031) 3559-1368

Fax: (031) 3559-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br