

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CYNTHIA RÚBIA BRAGA GONTIJO

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BELO HORIZONTE

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CYNTHIA RÚBIA BRAGA GONTIJO

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Tecnológica (ET).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita Neto Sales Oliveira.

BELO HORIZONTE

2008

*Aos jovens e adultos da EJA, que
apesar de uma realidade que insiste
em desumanizá-los, insistem,
persistem, permanecem em luta...*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Léa Braga Izabel, agradeço por ter sido sempre a pessoa mais importante, mais amada e presente...

Aos meus irmãos Leonardo David Braga Gontijo e Roberto Alexandre Braga Gontijo, agradeço por me amarem, apesar dos meus humores e, sobretudo, por dividirem comigo território e sonhos...

Ao meu pai Gil Dias Gontijo, agradeço pelo que poderia ter sido...

Aos professores da Faculdade de Educação, *campus* de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais, agradeço por terem me apresentado o “universo” acadêmico...

A professora Dra. Maria Inês de Matos Coelho, agradeço por ter me ensinado tanto sobre o conhecimento científico...

Ao professor Dr. Daniel Mill, agradeço pela presteza e delicadeza em momentos decisivos nesta trajetória...

Aos colegas do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, especialmente aos educadores e educandos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais que eu tive a oportunidade de trabalhar, agradeço por acreditarem que, apesar das contradições, a “consciência de classe”, ainda, vale a pena...

Aos professores e estudantes do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, agradeço por compartilharem comigo empatias e desafios...

A professora Dra. Márcia Soares de Alvarenga, agradeço por apostar no meu trabalho...

Aos professores e estudantes da EJA entrevistados, agradeço pela disposição e disponibilidade, desinteressadas, em contribuir com esta Pesquisa...

À professora Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira, referência para a Academia por sua dedicação, inteligência, conhecimento e comprometimento, agradeço por assumir comigo esta Pesquisa...

A Antônio Carlos Hilário, agradeço pelo Encontro, pela comunhão e pelo amor...

A professora e amiga Ms. Teresinha Rodrigues de Oliveira agradeço por ter me mostrado certo caminho... que eu escolhi...

A Deus.

Falo de uma ação social com verdadeiro poder de transformação das realidades e dos contrastes de nosso País. Falo de uma nova consciência e de um “novo” engajamento. Algo que possa contribuir para o desenvolvimento sustentável de regiões inteiras e, acima de tudo, dos cidadãos.

Fernando Bori.

RESUMO

As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) são um campo pouco explorado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, decidiu-se desenvolver a pesquisa *Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos*, objetivando contribuir para a compreensão do uso dessas tecnologias na EJA. Para tanto, investigou-se a natureza da formação para o uso das TICs na EJA e analisou-se a utilização dessas tecnologias em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para alunos e professores da EJA. O atendimento a esses objetivos implicou responder às questões: qual a natureza da formação para o uso das TICs na EJA? Em que condições alunos e professores usam/não usam essas tecnologias? Com quais objetivos as usam? Quais as contribuições que o seu uso tem na EJA? Para o desenvolvimento da Pesquisa, realizou-se um mapeamento da presença da temática na produção na área, a partir do qual se procedeu à análise documental da legislação educacional brasileira e de textos sobre a matéria em anais de encontros realizados entre 1999 e 2006. Realizou-se uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda as TICs nos processos sócio-educacionais em curso. O estudo empírico realizou-se em uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde se desenvolveram observações e entrevistas com alunos, professores e coordenação do laboratório de informática. Para a compreensão das questões elaboradas, decidiu-se conhecer as condições em que se desenvolvem as práticas de uso das TICs na Escola e, ainda, as “vozes” dos sujeitos que as utilizam nesse espaço; o que implicou o levantamento na Escola: do histórico de implantação/implementação das TICs; das condições de uso dessas tecnologias; dos trabalhos desenvolvidos; dos resultados percebidos pelos sujeitos com esse trabalho, entre outros aspectos. A análise dos dados sugere que professores e alunos consideram as TICs como uma inovação no contexto da EJA, mas adotam posturas diferentes em relação à elas, o que se relaciona com formas de apropriação diferenciadas dessas por esses sujeitos. Os resultados da Pesquisa assemelham-se aos identificados em outras na área, desenvolvidas em escolas públicas regulares. Além disso, diferem-se em dois aspectos, alunos e professores consideram que o uso das TICs contribui para o aumento da auto-estima dos alunos e para a redução das taxas de flutuação na EJA. Essas contribuições devem ser consideradas com atenção,

em função da sua significância na EJA. A Pesquisa confirma, parcialmente, a hipótese de trabalho construída: a formação para o uso das TICs na prática de escolas que trabalham com EJA ocorre numa perspectiva instrumental, pois o seu uso na Escola projeta-se para o nível da alfabetização digital. Com esta Pesquisa, reafirma-se a necessidade de que se produzam estudos sobre: as finalidades que se buscam ao se incorporarem ou não as TICs na EJA; as alterações curriculares necessárias no contexto dessa incorporação; a formação necessária aos professores e à gestão das escolas em processo de incorporação das TICs; os indicadores que definirão em que situação será adequada a sua utilização na EJA, entre outros aspectos.

Palavras-chave: tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos; uso de tecnologias nas práticas escolares; formação dos sujeitos para o uso de tecnologias; letramento tecnológico.

ABSTRACT

Communication and Information Technologies, TICs (Portuguese acronym), are still under exploited in educational field on Adult and Youngsters Education, EJA (Portuguese acronym), in Brazil. Therefore, the development of a research on TICs for EJA has been deemed necessary whose aim is to contribute for comprehension of such technologies. In this sense, there has been, herein, an investigation about the *nature* of education for the use of TICs within EJA as well as there has been an analysis of such technologies in terms of use, objectives and contribution for students teachers enrolled in Adult and Youngster Education. In order to carry out such analysis, the following questions were raised: wich is the *nature* of education for the use of TICs within EJA? In wich conditions do students and teachers use/do not use such technologies? For what objectives are they used? What contribution do their uses impose within EJA? For this research's conduction, there has been done a mapping of the TICs presence in the area, a documental analysis of the Brazilian educational legislation and of the related texts in meeting proceedings that took place between 1999 and 2006. There has also been done a theoretical review of the academic production which covers TICs within the current socio-educational processes. The empiric studying took place at a municipal school in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, during which observation and interviews were made among students, teachers, and computer laboratories coordinators. For comprehension of the raised questions, it was decided to bring to notice the conditions upon which the practices involving TICs within EJA were developed as well as the "voices" of the individuals who used them in that context. Moreover, it was necessary to raise the implementation history of TICs; the use condition of these technologies; the developed work; the results perceived by the individuals, among others. Data analysis suggest that both teachers and students consider TICs as an inovation within EJA's context, but they have different postures regarding them related to their foms of appropriation. Research results are similar to some others identified in different regular state schools. Moreover, students and teachers consider that the use of TICs contribute for increasing student's self-steem and for reducing their turnover within EJA; therefore, such contribution should be highly regarded.

Research confirms partially the hypothesis rose: the education for the use of TICs in schools happens within an instrumental perspective since it is only done at a level of digital literacy. This research reassures the necessity of producing studies about: objectives sought-after when TICs are implemented or not within EJA; necessary curricular modifications within those implementation contexts; necessary formal education for teachers and school administration during TICs implementation; rates which will define the adequate situation for utilizing TICs within EJA, among others.

Key words: communication and information technologies within Adult and Youngster Education; technology use within schools practice; individual's education for the use of technology; technological literacy.

RESUMEN

Las tecnologías de información y de comunicación (TICs) son un área poco explotada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Ante esto, se ha decidido desarrollar la investigación *Tecnologías de Información y de Comunicación en la Educación de Jóvenes y Adultos*, con el objetivo de contribuir a la comprensión del uso de esas tecnologías en la EJA. Para eso, se ha investigado la naturaleza de la formación para el uso de las TICs en la EJA y se ha analizado la utilización de esas tecnologías en términos de condiciones de uso, objetivos y contribuciones que tienen para alumnos y profesores de la EJA. La atención a esos objetivos implicó contestar a las cuestiones: ¿Cuál es la naturaleza de la formación para el uso de las TICs en la EJA? ¿En qué condiciones alumnos y profesores usan/no usan dichas tecnologías? ¿Con qué objetivos las usan? ¿Cuáles son las contribuciones de su uso en la EJA? Para el desarrollo de la Investigación, se ha realizado un estudio de los datos referentes a la presencia de la temática en la producción en el área. A partir de ahí, se ha procedido al análisis documental de la legislación educacional brasileña y de textos sobre la materia en anales de encuentros realizados entre 1999 y 2006. Asimismo, se ha realizado una revisión teórica de la producción académica que aborda las TICs en los procesos socio-educacionales en marcha. El estudio empírico se realizó en una escuela de la red pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, donde se hicieron observaciones y entrevistas con alumnos, profesores y la coordinación del laboratorio de informática. Para la comprensión de las cuestiones elaboradas, se ha decidido conocer las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de uso de las TICs en la Escuela y, aun, las “voces” de los sujetos que las utilizan en ese espacio, lo que implicó en la investigación en la escuela de: histórico de la implementación de las TICs; las condiciones de uso de esas tecnologías; los trabajos desarrollados; los resultados observados por los sujetos con ese trabajo; entre otros aspectos. El análisis de los datos sugiere que profesores y alumnos consideran las TICs como una innovación en el contexto de la EJA, pero adoptan posturas distintas respecto a ellas, lo que se relaciona con formas de apropiación diferenciadas de esas por esos sujetos. Los resultados de la investigación se asemejan a los identificados en otras áreas, desarrolladas en escuelas públicas regulares. Sin embargo, son distintos en dos aspectos: alumnos y profesores

consideran que el uso de las TICs contribuye para el aumento de la autoestima de los alumnos y para la reducción de las *tasas del fluctuación* en la EJA. Esas contribuciones deben ser consideradas con atención, debido a su significación en la EJA. La investigación confirma, parcialmente, la hipótesis de trabajo construida: la formación para el uso de las TICs en la práctica de escuelas que trabajan con EJA ocurre en una perspectiva instrumental, pues sus usos en la escuela se proyectan para el nivel de alfabetización digital. Con esta Investigación, se reafirma la necesidad de que se produzcan estudios sobre: las finalidades que se buscan al incorporarse o no las TICs en la EJA; las alteraciones curriculares necesarias en el contexto de esa incorporación; la formación necesaria a los profesores y la gestión de las escuelas en proceso de incorporación de las TICs; los indicadores que definirán en qué situación será adecuada su utilización en la EJA, entre otros aspectos.

Palabras clave: tecnologías de información y de comunicación en la Educación de Jóvenes y Adultos; usos de tecnologías en las prácticas escolares; formación de los sujetos para los usos de tecnologías; alfabetización digital.

GRÁFICOS

Gráfico 1	Trabalhos sobre EJA e TICs na EJA nas reuniões anuais da ANPEd - 1999-06	31
------------------	--	----

QUADROS

Quadro 1	Campanhas Nacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos- Brasil - 1947-1964.	51
Quadro 2	Programas educacionais voltados para a EJA-Brasil - 1996- 2001.	56
Quadro 3	Programas educacionais voltados para a EJA-Brasil - 2003- 2006.	62
Quadro 4	Comparação entre PNE da sociedade brasileira e PNE aprovado no Parlamento brasileiro em 2001.	73
Quadro 5	Temas contemplados na produção intelectual sobre EJA no Brasil entre 1986 e 1998.	77
Quadro 6	Formação em nível de graduação e de pós-graduação dos professores entrevistados.	94
Quadro 7	Exemplo de forma de identificação dos sujeitos entrevistados. . .	98
Quadro 8	Condições de uso/objetivos/contribuições do uso das TICs na EJA na perspectiva docente	131
Quadro 9	Condições de uso/objetivos/contribuições do uso das TICs na EJA na perspectiva discente	147
Quadro 10	Vozes docentes e discentes sobre as condições de uso, alcance dos objetivos pretendidos e outros resultados percebidos.	150

TABELAS

Tabela 1	Trabalhos sobre EJA e TICs na EJA nas reuniões anuais da ANPEd - 1999-06	29
Tabela 2	Trabalhos sobre EJA nos GTs consultados nas reuniões anuais da ANPEd-1999-06	30
Tabela 3	Trabalhos sobre TICs na EJA nos encontros anuais do SBIE - 1999-06.	31
Tabela 4	Evolução das taxas de analfabetismo absoluto no Brasil-século XX.	60
Tabela 5	Evolução da oferta de EJA no Brasil: matrículas entre 1998 e 2002.	63
Tabela 6	Escolas da rede pública em BH que trabalham com EJA-2006 . .	87
Tabela 7	Turno, ciclo de formação, número de turmas e número de alunos na Escola pesquisada-2007.	89
Tabela 8	Turno, turmas e número de alunos e professores do 2º ciclo de formação do EF na Escola pesquisada-2007	91
Tabela 9	Número de alunos e professores do 2º ciclo de formação do EF entrevistados e turmas consideradas.	92
Tabela 10	Sexo dos alunos e professores entrevistados	92
Tabela 11	Faixa etária dos alunos entrevistados.	93
Tabela 12	Faixa etária dos professores entrevistados.	93
Tabela 13	Tempo de magistério em geral e na EJA dos professores entrevistados.	94
Tabela 14	Condições de uso das TICs na prática escolar.	109
Tabela 15	Objetivos do trabalho com as TICs na prática escolar	117
Tabela 16	Contribuições percebidas no trabalho com as TICs na prática escolar	125
Tabela 17	Condições de uso das TICs na prática escolar.	132
Tabela 18	Objetivos do trabalho com as TICs na prática escolar	137

Tabela 19	Contribuições percebidas no trabalho com as TICs na prática escolar	141
------------------	---	-----

ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
AAPS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento de Professores
BIC	Bolsista de iniciação científica
BH / MG	Belo Horizonte / Minas Gerais
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CL	Coordenador do laboratório
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEJA-SEE-MG	Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENNCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FaE/CBH/UEMG	Faculdade de Educação do <i>campus</i> de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais
FAFIDIA	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina

FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Laboratório de informática
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NET	Internet
NUPEJA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
P	Professor

PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PEA	População Economicamente Ativa
PETMET	Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Programa de Qualificação e Requalificação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPTR	Política Pública de Trabalho e Renda
PRODABEL	Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA/ INCRA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEED	Secretaria de Estado da Educação a Distância

SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEIA-GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Interativas de Aprendizagem
TICs	Tecnologias de informação e de comunicação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA	35
1.1	TICS NOS PROCESSOS SÓCIO-EDUCACIONAIS EM CURSO.	35
1.2	USO DAS TICS NAS ESCOLAS	45
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, MARCO JURÍDICO E PRODUÇÃO INTELECTUAL NA ÁREA.	50
2.1	POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – 1947-2006.	50
2.2	A EJA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA LEI N. 9394 DE 20/12/1996.	67
2.3	A PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE EJA NO BRASIL	75
3	METODOLOGIA	85
3.1	OBJETIVOS, QUESTÕES E HIPÓTESE DA PESQUISA.	85
3.2	CAMPO DA PESQUISA	86
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	91
3.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS ..	95
3.5	ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.	97
4	LETRAMENTO TECNOLÓGICO/ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: USO DAS TICs NA EJA.	99
4.1	A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS TICS NA ESCOLA PESQUISADA	100

4.2	USO DAS TICS NA PRÁTICA DA EJA NA ESCOLA PESQUISADA.	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – Carta para a Instituição	174
	APÊNDICE B – Roteiro 1 – Entrevista com o Coordenador do Laboratório	175
	APÊNDICE C – Roteiro 2 – Entrevista com os Professores	176
	APÊNDICE D – Roteiro 3 – Entrevista com os alunos	177
	APÊNDICE E – Sujeito respondente por questões apresentadas	178
	ANEXO A - Trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd – 1999-2006	179
	ANEXO B - Trabalhos apresentados nos encontros anuais do SBIE – 1999-2006	198

INTRODUÇÃO

É tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar (FREIRE, 2000, p. 101).

A pesquisa *Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos* tem por objetivo geral contribuir para a compreensão do uso de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) na prática da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹.

Esta Pesquisa originou-se a partir de questões surgidas ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional, como bolsista de iniciação científica (BIC) em projetos na área de Tecnologia e Educação, como membro de equipe de pesquisa na área de Trabalho e Educação e como docente e coordenadora pedagógica nas áreas de EJA e Educação do Campo.

Como BIC pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no período de 2001 a 2003, participei dos projetos de pesquisa: *Introdução de novas tecnologias de informação e comunicação na educação presencial e a distância: conteúdos, processos, fatores e resultados* (COELHO, 2002; COELHO e GONTIJO, 2003); *a apropriação de tecnologias de informação e de comunicação e de espaços sociais da Internet, o trabalho docente e a prática em processos de formação de educadores/professores* (COELHO, 2003); *a introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na escola, os contextos, as mudanças no papel do professor, percepções, resistências, prática pedagógica e a capacitação dos professores* (COELHO, 2004a); *ambientes interativos de aprendizagem e trabalho por www: fatores de avaliação e de design* (COELHO, 2004b) desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Interativas de Aprendizagem (TEIA-GEPE), na Faculdade de Educação, campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

¹ Cabe aqui esclarecer que a denominação de Educação de Jovens e Adultos é utilizada no contexto brasileiro a partir da década de 80; até então se falava em Educação de Adultos, denominação que ainda prevalece no contexto internacional. A opção por aquela se deve aos resultados de pesquisas que evidenciaram a enorme presença de jovens analfabetos e/ou com pouca escolarização no Brasil.

Como membro de equipe de pesquisa na área de Trabalho e Educação, participo, desde 2005, do projeto *Formação de professores do Ensino Técnico*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET), do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

A participação nesses projetos de pesquisa vem contribuindo significativamente para a minha formação acadêmico-profissional. Com os estudos que vim desenvolvendo no interior desses grupos de pesquisa – TEIA-GEPE e PETMET – comecei a compreender que a produção e o uso das tecnologias estão inscritos nas práticas sociais que os configuram, e que a apropriação dessas tecnologias é condicionada culturalmente no interior de determinados contextos sócio-históricos onde sujeitos e grupos estão concretamente situados.

Em relação à minha trajetória na EJA, destaca-se que, como estudante do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, participei, em 2003-2004 como docente-estagiária, do Projeto de Extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã* (MUSIAL, 2003), desenvolvido no contexto de parceria entre a UEMG² e a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), inserido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (PRONERA/INCRA).

A meta principal desse Projeto é garantir ao homem e à mulher do campo o direito constitucional ao saber escolarizado. Em 2003 e 2004, seu objetivo principal foi alfabetizar 1.100 jovens e adultos e promover a formação de 55 alfabetizadores residentes em acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Estado de Minas Gerais.

Em 2005-2006, participei desse mesmo projeto, que passou a se chamar *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental* (MUSIAL, 2004), como membro da coordenação pedagógica. Nesse período, seu objetivo principal foi alfabetizar 1.500 jovens e adultos residentes em

² A UEMG foi representada no citado Projeto pela Faculdade de Educação do *campus* de Belo Horizonte (FaE/CBH) e pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA).

áreas de reforma agrária em 30 municípios do Estado de Minas Gerais e capacitar 75 educadores para o desenvolvimento do trabalho docente com os alunos da EJA³.

Nesse período – 2003 a 2006 – tive a oportunidade de participar de eventos na área, apresentar e publicar trabalhos (GONTIJO, 2004; GONTIJO, 2005) e trabalhar na organização de seminários⁴ sobre EJA.

Essa prática acadêmico-profissional na EJA e os estudos que vim desenvolvendo sobre essa modalidade de ensino⁵ sinalizaram para a necessidade de pesquisas acerca das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos que possam subsidiar políticas na área.

Ao lado disso, no Brasil, a EJA é marcada por uma série de avanços e retrocessos no decorrer do século XX e início do século XXI. Em suas análises da produção acadêmica sobre a EJA, produzida entre 1986 e 1998, Haddad (2000) identifica convergências entre campos analíticos onde se encontram críticas sobre o desenvolvimento histórico das ações políticas nesse campo de construção social durante o século XX. Apesar da ampliação das oportunidades educacionais para a população de jovens e adultos, ampliação esta resultante, em grande medida, das lutas dos movimentos organizados ocorridos no decorrer do século XX, a EJA ainda carece de medidas consistentes de curto, médio e longo prazos capazes de consolidar a sua institucionalização no âmbito das políticas públicas educacionais.

De acordo com Santos (2001, p. 42), as ações políticas voltadas para a EJA no âmbito do Estado brasileiro,

[...] além de expressar a negação do direito à formação escolar básica aos que não tiveram acesso à escola ou nela não permaneceram até a conclusão deste ciclo de escolarização, [...] há, ainda, a concepção fortemente instrumental construída em torno da EJA nos anos noventa.

³ Em 2005, o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental (MUSIAL *et al.*, 2005) foi considerado pelo Ministério da Educação (MEC) a experiência mais significativa de alfabetização e de escolarização na EJA, coordenada por uma universidade no Brasil, o que o agraciou com a *Medalha Paulo Freire*.

⁴ No período de 2004 a 2006, participei da equipe de organização dos seguintes seminários: II Encontro do I Módulo de Formação dos Educadores do 2º Segmento do Ensino Fundamental do Projeto: *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, em Belo Horizonte/Minas Gerais (BH/MG), em 2006; I Encontro do I Módulo de Formação dos Educadores do 2º Segmento do Ensino Fundamental do Projeto: *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, em BH/MG, em 2005; I Ciclo de Formação de Educadores do Projeto: Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º Segmento do Ensino Fundamental, em BH/MG, em 2005; I, II e III Ciclos de Formação de Alfabetizadores do Projeto: *Educação, Campo e Consciência Cidadã*: 1º Segmento do Ensino Fundamental, em BH/MG, em 2004; II Seminário de Educação de Jovens e Adultos da FaE/CBH/UEMG, em BH/MG, 2004.

⁵ Nota-se que na *Lei n. 9394 de 20/12/1996*, que institui as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996a), a EJA é considerada uma modalidade de ensino da educação básica.

Nessas condições, a autora esclarece que essa modalidade de ensino teria por objetivo básico mudar a posição social dos pouco ou não-escolarizados, ao preparar os jovens e adultos para ocupar “[...] um ou outro espaço no mercado de trabalho [...]”. Porém, para ela, “[...] a garantia de oportunidades educacionais aos que não ingressaram na escola ou dela foram excluídos precocemente significa muito mais que lhes dar a oportunidade de ocupar um outro espaço no mercado de trabalho [...]” (SANTOS, 2001, p. 43). A garantia de oportunidades educacionais traduz uma formação escolar que possibilite a esses jovens e adultos

[...] ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, bem como o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte (SANTOS, 2001, 45).

Segundo Haddad e Di Pierro (1998, p. 12) significa proporcionar-lhes uma educação que permita “[...] a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos, e, como decorrência, o posicionamento crítico face a sua realidade”.

Os efeitos da pouca assunção da EJA enquanto política pública, no período analisado por Haddad (2000), parece contribuir para a persistência dos altos índices de analfabetismo na população com mais de 15 anos de idade e, principalmente, os altos índices de analfabetismo funcional. Entende-se que os conceitos e significados acerca do analfabetismo funcional são relativos e controversos. Ribeiro (2002) considera que qualquer nível de alfabetização é funcional, pois seu aprendizado tem funções e aplicações sociais. Dessa forma, para ela, o termo funcionalidade não cabe no contexto dessa discussão. De acordo com a autora,

[...] o conceito de analfabetismo funcional foi disseminado principalmente por agências internacionais e amplamente utilizado no desenho de programas governamentais de educação de adultos, com o objetivo de salientar os benefícios sociais e econômicos desse tipo de investimento educativo (RIBEIRO, 2002, p. 5).

De acordo com os dados obtidos no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, em 2000, o contingente de pessoas com nenhum ou menos de um ano de escolarização no Brasil era de 13 milhões, ou seja, abrangia 11% da população que enfrenta obstáculos para acessar um dos mais fundamentais direitos sociais (IBGE, 2000). Certamente, se for ampliado o escopo conceitual e, ao invés de se falar em alfabetizados, passar-se a utilizar a idéia de letramento, identificar-se-á uma situação ainda mais preocupante.

Soares, M. (1998, p. 18) explica que a expressão

[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]. Assim [...], não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Em relação ao letramento tecnológico, Coelho (2002) considera que esse se ancora na noção de fluência em TICs, traduzida pela capacidade de utilização, compreensão e construção das suas linguagens. A formação dos sujeitos para os usos das TICs, orientada por essa compreensão, implica um processo de aprendizagem de condições de seleção, interpretação, classificação e contextualização de determinados produtos e processos tecnológicos.

Importa registrar que se entende que a questão da formação dos sujeitos para os usos das TICs está circunscrita às contradições configuradas no interior dos processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, torna-se por demais arbitrário definir o que seria na prática o momento da alfabetização e o momento do letramento, pois essas são dimensões que se articulam e se confundem, tornando-se partícipes de um mesmo fenômeno educativo.

⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apura o índice de analfabetismo com base na auto-avaliação da população sobre sua capacidade de ler e escrever. A partir da década de 90, seguindo recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Instituto passou a apurar, também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Conforme será analisado no **Capítulo 1** da presente Pesquisa, as TICs são processos e produtos, frutos da ciência aplicada, nas áreas da comunicação e informação. Assim, ao referir-se as TICs não se está tratando apenas da Internet (NET)⁷, mas do conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que potencializam a aquisição, a produção, o armazenamento, o processamento e a transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio, desenvolvidas no interior das bases materiais da economia, da sociedade e da cultura.

As iniciativas governamentais para a introdução das TICs nas escolas públicas de nível fundamental e médio se intensificaram na década de 80. Entre as iniciativas na área, configuradas na década de 80, destaca-se o *Projeto Brasileiro de Informática na Educação* (EDUCOM), criado em 1983 (BRASIL, 1983), no contexto de uma parceria entre o governo federal e Universidades – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De acordo com Moraes (2000, p. 23), os objetivos principais do EDUCOM foram “[...] realizar estudos e construir experiências em informática na educação, formar recursos humanos para ensino e pesquisa na área e criar programas informáticos [...]” para serem introduzidos nas escolas públicas brasileiras⁸.

Já na década de 90, a iniciativa na área de maior envergadura foi a criação, pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Estado da Educação à Distância (SEED), do *Programa Nacional de Informática na Educação* (ProInfo). O ProInfo foi criado pela *Portaria n. 522 de 09/04/1997* (BRASIL, 1997)

⁷ A Internet (NET) é um sistema mundial de redes de computadores, que “[...] surgiu a partir de um projeto da agência norte-americana *Advanced Research and Projects Agency (ARPA)*, uma instituição militar, objetivando conectar os computadores dos seus departamentos de pesquisa. A primeira iniciativa foi a *ARPANET*, em 1969, que interligava quatro instituições: Universidade da Califórnia, LA e Santa Bárbara, Instituto de Pesquisa de Stanford e Universidade de Utah. Desta experiência que perdurou na década de 70, nasceu o *Transmission Control Protocol/Internet Protocol (TCP/IP)*, grupo de protocolos que é a base da Internet desde aqueles tempos até hoje. A Universidade da Califórnia de Berkeley implantou os protocolos TCP/IP ao Sistema Operacional *UNIX*, possibilitando a integração de várias universidades a *ARPANET*. Nesta época, início da década de 80, redes de computadores de outros centros de pesquisa foram integrados a rede da *ARPA*. Em 1985, a entidade americana *National Science Foundation (NSF)* interligou os supercomputadores do seu centro de pesquisa, a *NSFNET*, que no ano seguinte entrou para a *ARPANET*. As duas espinhas dorsais (*backbone*) de uma nova rede foram então a *ARPANET* e a *NSFNET* junto com os demais computadores ligados a elas. Assim surgiu, de fato, a Internet” (COELHO *et al.*, 1999, p. 12).

⁸ Para conhecimento detalhado das iniciativas governamentais na década de 80 para a introdução das TICs nas escolas, consultar Moraes (2000).

tendo como finalidade disseminar o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal no País. O Programa apresenta os seguintes objetivos:

[...] melhorar a qualidade do ensino, oportunizando o acesso à tecnologia por alunos da escola pública; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, aproximando a realidade escolar com a vida profissional ao estabelecer uma educação dirigida para o progresso e propiciar a abertura da escola para uma comunicação global (BRASIL, 1997, p. 112).

Outro marco histórico na área foi o lançamento, em 2000, pela Presidência da República, do *Programa Sociedade da Informação*, apresentado no *Livro Verde* (TAKAHASHI, 2000). O Programa foi elaborado, assim como em outros países, com o objetivo de orientar políticas de introdução das TICs em diversas áreas sociais, tais como educação, saúde, cultura, trabalho, transportes, entre outras. Em seu texto, destaca-se que

[...] é imprescindível promover a alfabetização digital, que proporcione a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também que capacite as pessoas para utilização dessas mídias em favor dos interesses e das necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000, p.31).

E ainda que:

[...] a alfabetização digital precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, na forma e concepção emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (TAKAHASHI, 2000, p.31).

Nesse sentido, Oliveira, M. (2001, p. 106) esclarece que “[...] a educação é entendida como um processo de formação para a cidadania, que exige acesso à informação e ao conhecimento e à capacidade crítica para processá-los”. No entanto, continua a autora, no *Livro Verde*

[...] há argumentos no sentido de que, para países em desenvolvimento, a capacidade de absorver novas tecnologias e de colocá-las em aplicação é tão ou mais importante do que a capacidade de gerar essas tecnologias [...] (TAKAHASHI, citado por OLIVEIRA, M., 2001, p. 106).

Diante dos registros apresentados no *Livro Verde*, há que se questionar sobre o “modelo” de educação tecnológica em implementação no Brasil.

No contexto de introdução das TICs nas escolas, no qual se amplia o número de ambientes com acesso às tecnologias de informação e comunicação mediante a implementação de laboratórios de informática que possibilitem aos sujeitos sua utilização, também aumenta a pressão da sociedade para as escolas reformulem suas práticas, no sentido de que ofereçam aos estudantes condições para o seu uso.

No entanto, enquanto se discutem essas políticas para as escolas regulares (CYSNEIROS, 1996 e 2003; KENSKI, 2003; COELHO e GONTIJO, 2003), não se identifica claramente, na agenda político-educacional brasileira, programas e projetos para a implementação das TICs na EJA.

Fernandes, W. (2001) constata uma ausência em políticas, programas e projetos de EJA de orientações que contemplem a formação para o uso das TICs nessa modalidade de ensino.⁹ Diante disso, cabe questionar se a crescente democratização do acesso às tecnologias e a formação para o seu uso são, realmente, para todos. Na EJA, está presente a formação para o uso das TICs? De que forma está presente? Como o uso das TICs vêm ocorrendo na EJA?

Identifica-se, a partir da revisão da literatura na área, com foco na EJA, produzida entre 1999 e 2006, que há poucos estudos, em âmbito nacional e internacional, que focalizam a utilização do cinema, do rádio e da televisão e, em geral, dos meios de informação e de comunicação na EJA.

Nessa revisão, que objetivou mapear estudos sobre TICs na EJA, consultaram-se os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação

⁹ À distância entre as orientações para certa prática social e a sua configuração é determinada por questões que envolvem tensões e forças em cenários marcados por relações de poder desiguais no interior das relações entre classes. Dessa forma, há que se refletir que tanto a produção e formatação dessas orientações quanto o desenvolvimento dessas na prática são circunscritas nos quadros macro e micro-sociais nas quais se situam e se concretizam.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT3 – Movimentos Sociais e Educação; GT5 – Estado e Política Educacional; GT6 – Educação Popular; GT9 – Trabalho e Educação; GT16 – Educação e Comunicação e GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Consultaram-se, também, para o mesmo período, os trabalhos apresentados nos encontros anuais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE). Justifica-se a decisão de consultar os anais das reuniões anuais da ANPEd e dos encontros anuais do SBIE pelo fato de esses eventos serem considerados referências em suas áreas de estudo e produção.

Nas reuniões anuais da ANPEd, no período considerado, identificaram-se quatro estudos em um universo de 133 estudos identificados, conforme apresenta-se na TAB.1:

TABELA 1

Trabalhos sobre EJA e TICs na EJA nas reuniões anuais da ANPEd - 1999-06

Ano	Total	Sobre EJA	Sobre TICs na EJA
1999	81	16	-
2000	107	20	-
2001	104	16	2
2002	82	14	1
2003	103	12	-
2004	112	14	-
2005	155	26	-
2006	104	15	1
Total	848	133	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

A distribuição dos trabalhos sobre EJA entre os GTs consultados pode ser visualizada na TAB. 2:

TABELA 2

Trabalhos sobre EJA nos GTs consultados nas reuniões anuais da ANPEd - 1999-06

Ano	Trabalhos sobre EJA					
	GT					
	3	5	6	9	16	18
1999	1	-	-	-	-	15
2000	-	-	1	-	-	19
2001	-	-	-	-	-	16
2002	-	-	-	-	-	14
2003	-	-	1	-	-	11
2004	-	-	1	-	-	13
2005	-	-	-	-	-	26
2006	1	-	1	-	-	13
Total	2	-	4	-	-	127

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Percebe-se que a maioria dos trabalhos sobre EJA identificados nessa revisão foram apresentados no GT18, ou seja, 127 em um universo de 133 estudos. Comparando-se a quantidade de trabalhos apresentados anualmente no período considerado, destaca-se o número de estudos apresentados em 2005, conforme apresentado na TAB. 2. Com relação à distribuição, no tempo, dos trabalhos sobre TICs na EJA identificados, nota-se que eles foram apresentados no GT18 das Reuniões realizadas em 2001, 2002 e 2006. Percebe-se que, além de pequena, a produção na área não apresenta regularidade.

A relação entre o número de trabalhos que abordam as TICs no contexto da EJA e o número de trabalhos apresentados nas Reuniões pode ser melhor visualizada no GRÁF. 1:

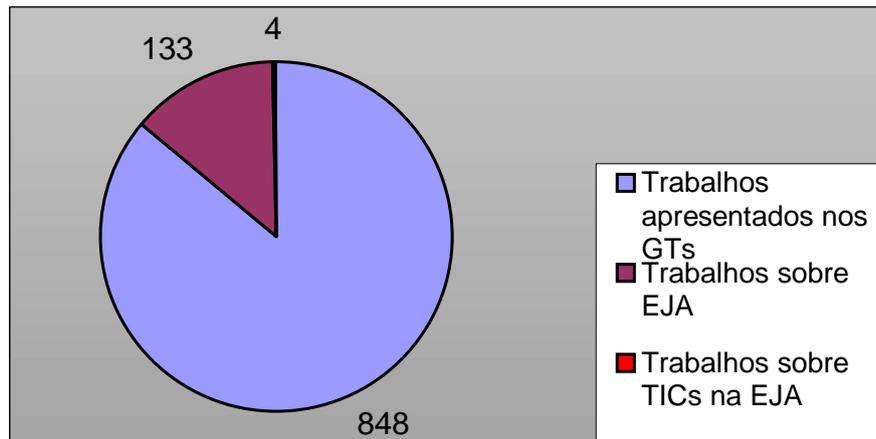


Gráfico 1 - Trabalhos sobre EJA e TICs na EJA nas reuniões anuais da ANPEd - 1999-06

Nos encontros anuais do SBIE, no período considerado, não há estudos que abordem a EJA em um universo de 460 estudos identificados, conforme mostra a TAB. 3:

TABELA 3

Trabalhos sobre TICs na EJA nos encontros anuais do SBIE - 1999-06

Ano	Total	Sobre TICs na EJA
1999	45	-
2000	45	-
2001	60	-
2002	54	-
2003	73	-
2004	60	-
2005	63	-
2006	60	-
Total	460	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Além de poucos estudos sobre a matéria, identifica-se que são ainda pouco exploradas, nas pesquisas científicas sobre a EJA, em que condições as TICs estão presentes nas escolas que atendem a esse público, conforme constatou-se na revisão bibliográfica para efeito da presente Pesquisa.

Conforme será apresentado no **Capítulo 2** desta Pesquisa, a análise dos estudos identificados – Pereira *et. al.* (2001), Bovo (2001a; 2001b), Brasileiro (2002)

e Gonçalves (2006) – aponta que o uso das TICs na EJA está circunscrito a uma concepção instrumental das mesmas, não as situando no interior de cenários sócio-políticos e culturais que as produzem e nos quais elas são utilizadas.

Ressalta-se que esses estudos, com exceção da pesquisa de Brasileiro (2002), focalizam a didática utilizada no trabalho com as TICs na EJA. Em sua pesquisa, Brasileiro (2002) busca compreender a influência das TICs na configuração do perfil dos alunos da EJA no contexto da produção sócio-econômica em que estão inseridos esses sujeitos.

Na presente Pesquisa, interessa identificar e analisar a natureza da formação para o uso das TICs na prática da EJA, considerando-se as condições de uso, os objetivos e as contribuições que têm para alunos e professores dessa modalidade de ensino. Assim, tem-se, como objetivo geral, tal como mencionado, contribuir para a compreensão do uso de tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos. Em termos de objetivos específicos, têm-se:

- a) identificar e analisar a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos;
- b) analisar a utilização das tecnologias de informação e de comunicação em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para alunos e professores da EJA.

O atendimento a esses objetivos implica responder às seguintes questões:

- a) Qual a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos?
- b) Em que condições alunos e professores usam/não usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- c) Com quais objetivos alunos e professores usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- d) Quais as contribuições que o uso das tecnologias de informação e de comunicação têm na prática da EJA?

Com base na análise dos estudos identificados e já mencionados, foi formulada a seguinte hipótese de trabalho: a formação para o uso das TICs na

prática de escolas que trabalham com EJA ocorre numa perspectiva instrumental e não na do letramento tecnológico.

Para a investigação dessa hipótese foram considerados os seguintes aspectos: (a) as condições de uso das TICs na prática da EJA; (b) os objetivos do trabalho com essas tecnologias nessa modalidade de ensino e (c) as contribuições percebidas pelos alunos e professores no contexto de desenvolvimento do trabalho. Tais aspectos não foram enfocados em conjunto nos estudos identificados na revisão bibliográfica realizada.

À luz dos objetos propostos, das questões e da hipótese apresentados e considerando-se questões de ordem prática, resolveu-se desenvolver a Pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino, localizada em Belo Horizonte/Minas Gerais (BH/MG). Optou-se por realizar a pesquisa em uma escola da rede pública porque compete ao poder público garantir o acesso e a permanência daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria, conforme expressa a *Lei n. 9394 de 20/12/1996*, que institui as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996a).

Assim, o estudo empírico realizou-se em uma escola da rede pública municipal de BH/MG, onde se desenvolveram observações e entrevistas com alunos, professores e coordenação do laboratório de informática.

Para a compreensão da realidade em pauta, decidiu-se conhecer as condições concretas em que se desenvolvem as práticas de uso das TICs na escola pesquisada e, ainda, as “vozes” dos sujeitos que as utilizam nesse espaço, o que implicou o levantamento do histórico de implantação e implementação das TICs na escola; das condições de uso dessas tecnologias na escola; dos trabalhos desenvolvidos e de seus objetivos; das dificuldades e facilidades percebidas pelos sujeitos escolares no tratamento das TICs na escola; das contribuições percebidas por esses sujeitos no desenvolvimento do trabalho com as TICs na prática da EJA.

Para a exposição do processo de pesquisa, estruturou-se esta Dissertação em quatro capítulos.

O Capítulo 1 - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA analisa a presença das TICs nos processos sócio-educacionais em curso, buscando situá-las no contexto escolar, a partir do que se entende nesta Pesquisa como letramento tecnológico. Para tanto, privilegiaram-se trabalhos de

Fainholc (2002; 2003), Brunner (2004), Castells (2001; 2005), Coelho (2002), Coelho *et. al.* (2003; 2002) e Kenski (2003).

O **Capítulo 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, MARCO JURÍDICO E PRODUÇÃO INTELECTUAL NA ÁREA** analisa o desenvolvimento histórico das políticas voltadas para a EJA desde a sua configuração no âmbito das preocupações do Estado, apresenta uma revisão documental da legislação educacional brasileira a partir da *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a) e uma revisão bibliográfica da produção intelectual na área, objetivando-se mapear e analisar o que está em foco em relação à presença ou não de trabalho pedagógico que envolva as TICs na prática da EJA, nos textos considerados.

O **Capítulo 3 - METODOLOGIA** trata da metodologia utilizada, apresentando-se: os objetivos, as questões e a hipótese da Pesquisa; o campo no qual se desenvolveu o trabalho empírico; os sujeitos da pesquisa; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; a organização e o tratamento dos dados das entrevistas.

O **Capítulo 4 - LETRAMENTO TECNOLÓGICO/ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: USO DAS TICS NA EJA** analisa os dados coletados em campo, relacionando-os à pesquisa bibliográfica e documental realizada, à luz dos objetivos propostos nesta Pesquisa.

1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo apresenta-se a revisão da produção acadêmica que aborda as TICs nos processos sócio-educacionais em curso e nas escolas em específico, a qual privilegiou trabalhos de Fainholc (2002; 2003), Brunner (2004), Castells (2001; 2005), Coelho (2002), Coelho *et al.* (2003; 2002) e Kenski (2003). Importa registrar que a escolha desses autores se deve ao fato de serem pesquisadores bastante referenciados em estudos acerca das TICs na educação. Para tanto, o capítulo subdivide-se em dois tópicos: *TICs nos processos sócio-educacionais em curso* e *Uso das TICs nas escolas*.

1.1 TICs nos processos sócio-educacionais em curso

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetido a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2000, p. 101).

Observa-se, nas práticas sociais vivenciadas nas metrópoles, a presença de terminais de computadores, terminais de vídeo com acesso a bancos de dados nacionais e internacionais, videogames, telefones públicos ligados a centrais automatizadas, telefones celulares com câmeras fotográficas digitais, enfim, todo um aparato tecnológico que está sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas.

A intensificação da presença das TICs no contexto das sociedades modernas articula-se à produção e ao uso acelerado dessas tecnologias durante o século XX, intensificação essa condicionada por transformações sócio-políticas e geográficas, entre outras, ocorridas em escala planetária, mas, também, condicionante de transformações sócio-políticas e geográficas, entre outras, no interior das economias capitalistas nacionais/locais. Esse processo dialético,

representado pela intensificação da produção e uso das TICs e por sua influência nos contextos macro e micro globais vem sendo estudado por autores como Fainholc (2002; 2003), Brunner (2004), Castells (2001; 2005), entre outros, que buscam entender e explicar as transformações advindas dessa dinâmica.

Do ponto de vista sócio-cultural e histórico, apresentam-se diferentes concepções teóricas e metodológicas sobre as tecnologias. Frente à polissemia da nomenclatura, Fainholc (2002) entende que é necessário esclarecer qual concepção será adotada. Sendo processos e produtos culturais criados pelo homem, essas são produzidas e utilizadas por sujeitos em sociedades historicamente situadas. Assim, sua produção e utilização estão relacionadas aos modos em que esses vivem e se organizam em sociedade.

Para Fainholc (2002; 2003) é preciso transitar de “concepções instrumentalistas” sobre as tecnologias, em que essas são concebidas apenas como ferramentas para serem usadas, para “concepções substantivas”, em que são concebidas como processos e produtos que se constituem no interior de práticas sócio-culturais, decorrentes de um conjunto de conhecimentos e técnicas específicos produzidos e gerenciados pelo homem.

Assim, conforme já sinalizado na **Introdução**, entende-se que as TICs são processos e produtos, frutos da ciência aplicada, nas áreas da comunicação e informação. Portanto, ao referir-se as TICs, não se está tratando apenas da NET, mas do conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que potencializam a aquisição, a produção, o armazenamento, o processamento e a transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio, desenvolvidas no interior das bases materiais e sociais da economia, da sociedade e da cultura.

Em relação à intensificação da produção e uso das TICs, Castells (2001) situa os anos 70 como o período de tempo em que houve a aceleração da construção desses processos e produtos nas áreas da microeletrônica e das telecomunicações, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), que, inclusive, propiciaram as condições concretas para a produção das “novas”¹⁰ tecnologias de informação e de comunicação, tais como a informática.

¹⁰ Cabe aqui explicar que a designação *novas* encontra-se entre aspas, porque é difícil denominar “quais são as novas” e “quais são as velhas” tecnologias.

O autor explica que a aceleração da produção das TICs nos EUA durante a década de 70 do século XX não é “obra do acaso”, mas justifica-se por uma série de circunstâncias concretas sendo configuradas naquele lugar e tempo históricos. Sobre esse ponto, sugere-se o vídeo *Piratas da Informática* (2005), que apresenta as trajetórias biográficas de Steve Jobs, fundador da empresa *Apple* e de Bill Gates, fundador da empresa *Microsoft*.

De acordo com Castells (2005):

A primeira Revolução em Tecnologia da Informação concentrou-se nos Estados Unidos e, até certo ponto, na Califórnia nos anos 70, baseando-se nos progressos alcançados nas décadas anteriores e sob a influência de vários fatores institucionais, econômicos e culturais. Mas não se originou de qualquer necessidade preestabelecida. Foi mais o resultado de indução tecnológica do que uma determinação social (CASTELLS, 2005, p. 69).

Nesse sentido, afirma o autor:

[...] é claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 2001, p. 43).

Sob esse prisma, compreende-se que as relações sociais, em qualquer tempo histórico, foram mediadas culturalmente pelas tecnologias. Castells (2001) denomina essas sociedades de “Sociedades da Informação”, pelo fato de terem se constituído articuladas à produção e ao uso das tecnologias de informação.

Para Castells (2001), as transformações sócio-políticas e geográficas, entre outras, ocorridas durante o século XX, condicionaram as “Sociedades da Informação” a se tornarem sociedades que o autor denomina de “Sociedades Informacionais”; expressão máxima da “revolução da tecnologia da informação”.

Segundo ele, essa revolução foi fundamental para a implementação do processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 80 do século XX, em que ocorreu

[...] o surgimento de uma nova estrutura social, manifestada sob várias formas conforme a diversidade de culturas e instituições em todo o planeta. Essa nova estrutura social está associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX (CASTELLS, 2001, p. 51).

Nesse novo modo de desenvolvimento,

[...] a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade. O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação: é por isso que, voltando à moda popular, chamo esse modo de desenvolvimento informacional, constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação (CASTELLS, 2001, p. 54).

Castells (2001, p. 64) esclarece que:

[...] o termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. [...] em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos [...]. Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico.

Nesse cenário, por um lado, a produção e o uso dessas “novas” tecnologias favorecem o desenvolvimento das economias e das políticas nas “Sociedades Informacionais” e, por outro lado, essas economias e políticas contribuem com a construção dos processos e produtos que caracterizam as TICs, dimensionando, nesse cenário, uma dialética da modernidade. Considerando-se a crítica ao determinismo tecnológico, destaca-se que esse “novo modo de desenvolvimento” é uma opção histórica.

Brunner (2004), em sintonia com o pensamento de Castells (2001; 2005), entende que a “revolução tecnológica da informação e das comunicações” expressa e aprofunda transformações em diversos âmbitos societários, tais como o do trabalho e da produção, do comércio e do consumo, do entretenimento, da socialização e da transmissão dos saberes; enfim, da organização das empresas, dos Estados e das sociedades.

Segundo o autor, para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] as redes de comunicação e as aplicações interativas multimídia estão proporcionando os fundamentos para uma transformação das ordens sócio-econômicas existentes, tendo em vista uma sociedade da informação. Esta é concebida como o resultado de uma mudança de paradigma nas estruturas industriais e relações sociais, semelhante à revolução industrial, que no seu momento transformou as sociedades agrárias (BRUNNER, 2004, p. 22).

Em relação às transformações societárias condicionadas pela produção e uso acentuados das TICs, Brunner (2004) destaca as mudanças no mundo do trabalho, em que se identificam novos conteúdos nos processos e nas práticas de trabalho, tais como mudanças no gerenciamento e na auto-gestão do/no trabalho, mudanças nos tempos de trabalho, deslocamentos das ocupações do setor primário e secundário para o terciário, intensificação do mercado informal de trabalho, entre outras.

Nesse contexto, Castells (2001, p. 567) esclarece que o mundo do trabalho

[...] está organizado em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação cujo *know-how* tecnológico é importantíssimo para a produtividade e competitividade [...]. Assim, o processo de trabalho é cada vez mais individualizado e a mão-de-obra está desagregada no desempenho e reintegrada no resultado através de uma multiplicidade de tarefas interconectadas em diferentes locais, introduzindo uma nova divisão de trabalho mais baseada nos atributos/capacidades de cada trabalhador que na organização da tarefa.

Diante da reestruturação dos processos de trabalho analisados pelo autor, emerge o seguinte questionamento: o que ocorre com os trabalhadores e as relações sociais de produção no interior das “Sociedades Informacionais”?

Telles (1998), em seus estudos sobre a presença das TICs no mercado de trabalho no Brasil, adverte que, nesse contexto, vem se institucionalizando uma dualidade entre o que ele denomina de “trabalhadores integrados” nos circuitos modernos da economia, porque aprenderam em cursos formais ou mesmo na prática cotidiana a utilizar essas tecnologias para maximizar a produtividade dos processos e produtos envolvidos, e o que ele denomina de “trabalhadores não-integrados”, porque não desenvolveram condições concretas para utilizá-las com esse propósito.

Ressalta-se que no interior do grupo dos “trabalhadores não-integrados”, há aqueles que sequer desenvolveram condições de utilizá-las para resolverem “problemas” cotidianos imersos nas relações sociais mediadas culturalmente pelas tecnologias, tais como operar: máquinas eletrônicas que vendem passes para a utilização de ônibus coletivos; um caixa eletrônico de um banco; uma urna eletrônica utilizada em épocas de eleições, entre outros.

Entende-se que no contexto das “Sociedades Informacionais” demanda-se do trabalhador a formação para o uso das TICs. Entende-se, também, que uma formação para o uso dessas tecnologias em sintonia com a complexidade das “Sociedades Informacionais” abarca o fenômeno do letramento tecnológico.

O fenômeno do letramento é estudado em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação e nas Ciências Linguísticas. Nessas condições, há múltiplos significados para esse fenômeno. Segundo Soares, M. (1998, p. 47), genericamente, o letramento pode ser definido como o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”.

Soares, M. (2004) explica que enquanto a alfabetização envolve a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento inclui o desenvolvimento de condições para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita no interior das práticas sociais em que os sujeitos participam, o que implica a aprendizagem de múltiplas habilidades, tais como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou

induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2004, p. 91).

Nesse sentido, o letramento é entendido como o estado em que o sujeito domina “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 19).

Em relação ao letramento tecnológico, Coelho (2002) esclarece que

[...] as tecnologias participam intimamente na construção de práticas de letramento. Fazemos materiais textuais através de papel, quadro de giz ou tela eletrônica, por exemplo. Continuamos a redefinir o que se conta como texto através dessas tecnologias. Ler livros ou ler na tela do computador é uma junção complexa de tecnologias com outras práticas sócio culturais. O computador, por exemplo, não é apenas um novo mecanismo de alta tecnologia que demanda letramento mas é a extensão de uma longa história de práticas de letramento através de outras tecnologias (COELHO, 2002, p. 23).

Para Coelho (2002), o letramento tecnológico envolve a idéia de formação para a fluência em TICs, ou seja, uma formação que possibilite aos sujeitos construir capacidades para utilizar, reformular as informações e conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente e produzir informações, em vez de meramente decodificá-las. Para ela, há pelo menos dois níveis possíveis de formação nesse contexto:

[...] ficam assim definidos dois níveis na formação tecnológica: um inicial, de alfabetização digital mais centrado no uso como cliente, e outro, mais especializado, de fluência em tecnologias de informação e de comunicação, mais centrado na idéia do letramento tecnológico (COELHO, 2002, p. 11).

O uso fluente das TICs, ou seja, o letramento tecnológico envolve

[...] a compreensão de como conhecimentos, idéias e informações são estruturados em diferentes *mídias* e gêneros de comunicação; a compreensão de como essas estruturas afetam leituras e usos de

informações pelas pessoas em diferentes contextos sócio-culturais e na vida cotidiana; o domínio de habilidades técnicas e analíticas com as quais as pessoas negociam na prática os sistemas de significados nos diversos contextos sócio-culturais; a compreensão de como e porque vários grupos sociais têm acesso diferente e desigual ao letramento e ao conhecimento e como isto se relaciona com interesses de classe e de grupos (COELHO, 2002, p. 12).

Nessas condições, compreende-se que a incorporação crítica das TICs no trabalho escolar

[...] é alcançada quando professores e alunos são capazes de selecionar ferramentas tecnológicas para ajudá-los a obter informações confiáveis e válidas de uma forma planejada, de analisar e sintetizar a informação e de apresentá-la profissionalmente bem como de se comunicar com colegas e profissionais e trabalhar e aprender com outras pessoas, de forma síncrona ou assíncrona. É, portanto, processo de contínua mudança, aprendizagem e aperfeiçoamento em que as pessoas e seus contextos educativos apropriam-se de tecnologias e as adaptam no seu dia-a-dia de acordo com os objetivos pessoais e escolares/profissionais (COELHO, 2002, p. 11).

Diante dessas conceptualizações sobre letramento e letramento tecnológico apresentadas, interroga-se nesta Pesquisa: que sujeito poderia se considerar letrado? Quais espaços educativos teriam condições de possibilitar aos sujeitos tornarem-se letrados?

Conforme já sinalizado na **Introdução**, entende-se que o letramento é processo e não produto. Assim sendo, não é possível definir quem é letrado e quem não é letrado. Dessa forma, as questões de estudo apresentadas nesta Pesquisa não podem ser respondidas por meio do dualismo alfabetização digital *versus* letramento tecnológico.

Percebe-se que, no contexto das “Sociedades Informacionais”, as demandas formativas postas às escolas também se complexificaram. Diante dessa constatação, produziu-se, nas últimas décadas do século XX, um conjunto de argumentos para justificar a incorporação das TICs no trabalho escolar, destacando-se que essa incorporação determinaria ou potencializaria mudanças qualitativas nos processos pedagógicos e determinaria ou potencializaria maiores condições de inserção ou ascensão do sujeito no mercado trabalho.

Liguori (1997) explica que, para os que assumiram um posicionamento determinista para justificar a incorporação das TICs no trabalho escolar, essa

incorporação em si provocaria mudanças qualitativas nas estruturas de gestão administrativa e pedagógica das escolas e prepararia adequadamente o estudante para se inserir no mercado de trabalho ou nele ascender.

Para a autora, esse enfoque, considerado como utilitarista e pragmático, prevaleceu na maioria dos estudos que tinham as TICs como objeto investigativo e nas políticas dos governos brasileiros durante as décadas de 50, 60 e 70. De acordo com Liguori (1997), no Brasil, a discussão sobre os recursos tecnológicos na educação orientou-se pela perspectiva americana, a qual pressupunha que o uso dessas tecnologias seria um elemento reforçador para o aprendizado dos alunos. Essa perspectiva está em sintonia com as concepções instrumentalistas (FAINHOLC, 2002; 2003) situadas anteriormente neste Capítulo. Na mesma direção Maggio assinala (1997, p.14) que “[...] a pesquisa da época aparecia centrada nos materiais, nos aparelhos e nos meios de instrução, apontando a comparação entre meios, a partir da elaboração de instrumentos para sua avaliação e seleção”.

Para autores, como Cysneiros (1996; 2003) e Kenski (2003), que criticam o posicionamento determinista, a mera incorporação das TICs no trabalho escolar não é suficiente para provocar mudanças significativas nos processos educacionais. Cysneiros (1996; 2003) esclarece que, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, intensificaram-se as discussões sobre as TICs na escola ancoradas na crítica aos posicionamentos deterministas. De acordo com o autor, essas discussões apontaram para a necessidade de se compreender os usos das tecnologias no interior de determinados quadros sociais, partindo-se do pressuposto que esses usos potencializam mudanças, mas não têm condições, por si só, de determiná-las nos processos pedagógicos. Esse posicionamento está em sintonia com as concepções substantivas (FAINHOLC, 2002; 2003) situadas anteriormente neste Capítulo.

Segundo Cysneiros (1996; 2003), nesse período, entre os argumentos utilizados para justificar a incorporação das TICs ao trabalho escolar, destaca-se que essa incorporação potencializaria o alcance dos seguintes objetivos:

- a) desenvolver nos estudantes suas capacidades de raciocínio lógico e numérico, suas faculdades de pensamento autônomo e criativo;
- b) desenvolver nos estudantes condições efetivas para a compreensão dos processos científicos e tecnológicos;

- c) potencializar nos estudantes o aumento de sua auto-estima;
- d) propiciar aos estudantes e professores o acesso a uma fonte inesgotável de informações e bancos de dados interativos;
- e) tornar as escolas mais eficientes e eficazes, transformando os seus modos de gestão;
- f) potencializar as relações entre escolas e comunidades através das possibilidades comunicativas das TICs;
- g) diminuir as desigualdades tecnológicas existentes entre pessoas e nações.

De acordo com o autor, os programas de maior envergadura na área, implementados nesse período, tais como o EDUCOM (BRASIL, 1983) e o ProInfo (BRASIL, 1997), apresentados na **Introdução**, visavam ao alcance desses objetivos.

Sob esse ponto, Moraes (2000) atenta para as dificuldades de esses programas alcançarem os objetivos visados. Para ela, essas dificuldades estavam circunscritas, entre outros fatores, à falta de uma avaliação minuciosa, por parte dos gestores desses programas, das condições concretas em que as TICs estariam sendo introduzidas na escola e da falta de um acompanhamento sistemático do seu processo de implementação.

Compreende-se que a avaliação da incorporação das TICs nas escolas envolvem questões, tais como:

- a) Com que finalidade está se buscando incorporar as TICs no trabalho pedagógico da escola?
- b) Que alterações curriculares serão necessárias no contexto de incorporação das TICs no trabalho pedagógico da escola?
- c) Que formação será necessária aos professores e à gestão das escolas em processo de incorporação das TICs em seu trabalho pedagógico?
- d) Quais indicadores definirão em que contexto pedagógico será necessário a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem?

Em discussão sobre questões semelhantes, Kenski (2003) salienta que a resposta a essas questões,

[...] recai em uma série de outras decisões sobre o 'modelo de educação tecnológica' que a instituição de ensino vai oferecer a seus alunos [...]. Questões que devem ser discutidas coletivamente [...] e encaminhadas

como decisões que definem a linha filosófica e o projeto pedagógico da instituição de ensino (KENSKI, 2003, p. 72).

Sob essa perspectiva, não há sentido em introduzir “tecnologia de ponta” – a tecnologia considerada socialmente como provida de determinadas sofisticações em sintonia com o desenvolvimento de pesquisas na área e com as últimas novidades no mercado de bens e serviços tecnológicos – na escola sem avaliar as condições em que essas serão incorporadas, pois sem essa avaliação corre-se o risco de que “[...] as novas máquinas sejam absorvidas de modo inócuo, em um processo de modernização conservadora [...]” (CYSNEIROS, 1996, p. 5), no qual o estudante, ao fazer uso das TICs, basicamente aperta teclas sem sequer saber para que servem.

Para Cysneiros (1996), é necessário que a “educação conservadora” seja superada pela idéia de que as tecnologias são meios e como meios devem fazer sentido em contextos nos quais são utilizadas, o que está circunscrito a decisões didático-pedagógicas, políticas e culturais.

1.2 Uso das TICs nas escolas

O problema é saber a serviço de quem e de quê a informática entrará agora maciçamente na educação brasileira, e como é que se vão atribuir notas [...] ao uso dos computadores. O que é que há por trás desse manuseio? É uma experiência de classe, indiscutivelmente, que está aí. O meu receio, inclusive, é que a introdução desses meios mais sofisticados no campo educacional, uma vez mais, vá trabalhar em favor dos que podem e contra os que menos podem (FREIRE, 2003, p. 101).

Reconhece-se que as TICs, entram na escola não só por decisão de governos ou outros, mas porque estão incorporadas nos sujeitos escolares graças aos contatos que com eles têm nas suas inúmeras experiências sociais, nas quais têm contato e utilizam, de uma forma ou de outra, essas tecnologias, em seus cotidianos enquanto sujeitos culturais.

Assim, pressupõe-se na presente Pesquisa que os sujeitos, especialmente aqueles que vivem em uma metrópole, são usuários das TICs. No entanto, a

natureza dos usos e da formação para os usos das TICs se diferencia na diversidade de usuários

Em consonância com o pensamento de Freire (2003), citado anteriormente, entende-se que as possibilidades de apropriação das TICs pelos sujeitos estão articuladas às experiências de classe. Portanto, há que se pensar sobre os espaços formativos em que a classe trabalhadora encontra condições de se apropriar ou não do patrimônio cultural da humanidade, dentre ele, as TICs.

Sob essas condições, cabe analisar o papel da escola nesse cenário. Nesse sentido, apresentam-se as seguintes questões: qual o papel da escola pública nesse contexto? Qual ou quais “modelos de educação tecnológica” estão em curso nas escolas públicas brasileiras?

Autores como Brunner (2004) e Cuban (2001), que pesquisam os usos das TICs nas escolas e as ações políticas de implementação da informática nas escolas, constatam que, na maioria dos países, as políticas e práticas estão circunscritas à formação instrumental dos usuários, ou seja, à alfabetização digital. No entanto, parece que esses autores não consideraram em suas pesquisas as relações contraditórias entre alfabetização digital e letramento tecnológico.

Em uma pesquisa sobre o grau de preparação dos países para usufruírem das TICs realizada pela *Center for International Development* da Universidade de *Harvard* (citado por BRUNNER, 2004) evidenciam-se as constatações de Cuban (2001) e Brunner (2004). Essa pesquisa objetivou, através dos seus resultados, situar os países em um *ranking*, organizado principalmente em função do número de computadores conectados ou não à NET por habitante e do número de computadores por aluno e por escola em um dado país.

Considerando-se os principais critérios – número de computadores conectados ou não à NET por habitante e número de computadores por aluno e por escola em um dado país – adotados para a organização desse *ranking*, pressupõe-se que essa pesquisa orientou-se por perspectivas instrumentais acerca do uso das TICs pela população, em geral, e pelos sujeitos escolares, em específico.

Ressalta-se que, nesse *ranking*, não há países da América Latina classificados entre os 25 primeiros lugares¹¹, o que denota que nesses países sequer foi garantido o acesso aos instrumentos.

Em pesquisa desenvolvida por Cuban (2001) sobre os usos praticados por alunos e professores de escolas altamente conectadas, localizadas em *Silicon Valley*, o lugar mais representativo dos EUA que ocupa a 1º posição no *ranking*, esse conclui que, apesar do enorme acesso às TICs naquelas escolas, os seus usos reproduzem o padrão nacional americano, ou seja, os docentes usam com pouca frequência essas tecnologias no seu trabalho pedagógico.

O pesquisador observa que, entre os professores que utilizam os computadores em sala de aula, 10% são “usuários sérios”, ou seja, os utilizam ao menos uma vez por semana; entre 20 e 30% são “usuários ocasionais”, os utilizam uma vez por mês e mais da metade são “não-usuários”.

Questiona-se aqui o fato de o autor denominar como “usuário sério” aquele sujeito que utiliza com frequência as TICs, pois entende-se que a quantidade do acesso não determina a natureza do uso.

Através da análise dos resultados de sua pesquisa, considera-se que, mesmo em países desenvolvidos tecnologicamente, como os EUA, o que está ocorrendo é uma democratização do acesso as TICs pautada mais em “concepções instrumentalistas” e menos em “concepções substantivas” sobre essas tecnologias.

Em países da América Latina, Brunner (2004, p. 17) constata que “[...] os governos medem seu grau de sintonia com a sociedade da informação baseando-se no número de escolas conectadas e na proporção de computadores por alunos [...]”, algo que se assemelha aos critérios adotados pelos países desenvolvidos tecnologicamente.

Registre-se que, no caso brasileiro, em escolas com computadores conectados à NET, a relação é de um computador para cada 146 alunos, em média. A média da América Latina é de um computador para cada 100 alunos, com exceção

¹¹ Entre os mais bem situados estão 14 países da Europa Ocidental, sete da Ásia, dois da América do Norte, além de Israel e Estônia. O Brasil encontra-se na 38º posição.

do Chile e da Costa Rica que possuem um computador conectado para cada grupo de 41 alunos. Em países considerados desenvolvidos tecnologicamente, há em média um computador para cada grupo de cinco a 15 estudantes (BRUNNER, 2004).

De acordo com Brunner (2004, p. 60):

[...] no Chile, um país de economia emergente, 100% das escolas secundárias e das escolas primárias urbanas estão conectadas a Internet [...], mas um estudo feito em escolas privadas no Chile demonstra que o uso das TICs nessas não supera o limiar do 'simples' em mais de 80% dos casos, usando-se o computador para atividades rotineiras, sem aproveitamento do seu potencial.

O autor adverte que “[...] pouco se sabe, também, sobre a obsolescência dos equipamentos existentes nas escolas [...]” (BRUNNER, 2004, p. 60).

Em relação aos programas e projetos de preparação didática dos professores para o uso das TICs nas escolas brasileiras, Kenski (2003) conclui que a maioria desses é falho, pois concebem que preparar o professor para trabalhar pedagogicamente com as TICs é instruí-los sobre o uso das máquinas, ou seja, o conhecimento superficial dos hardwares – máquinas que constituem os sistemas tecnológicos, tais como monitores, teclados, entre outros, e dos softwares – programas que operam as máquinas, tais como os programas de elaboração de textos e de planilhas eletrônicas, entre outros, industrializados disponíveis no mercado de bens e serviços tecnológicos. Além disso, a maioria dos cursos destinados a esse fim são de curta duração.

Segundo a autora, em geral, esses programas consideram que é suficiente o simples treinamento para a utilização de programas básicos, tais como o *Word* e o *Excel* – softwares de elaboração de textos e planilhas eletrônicas, respectivamente.

Kenski (2003) considera que é preciso uma política de formação na área adequada, para os professores, o que implica condições para que esses desenvolvam conhecimentos necessários para integrar as TICs às suas atividades docentes.

Diante da importância da formação dos professores para o uso das TICs e para a sua inclusão em seu trabalho docente, o relatório final do *Seminário*

Internacional sobre Desempenho de Professores na América Latina e Caribe, realizado em Brasília em 12 de julho de 2002 (citado por COELHO, 2003), que objetivou identificar, analisar e propor políticas formativas para professores na América Latina e Caribe, recomenda que as atividades de formação de professores incorporem criticamente as TICs, garantindo que todos os professores tenham familiaridade com o uso pedagógico dessas tecnologias como recursos de sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Além de uma política de formação na área adequada, para os professores, Kenski (2003) aponta que é preciso considerar as solicitações feitas pelos próprios docentes nesse campo, que são, entre outras:

- a) flexibilidade nos horários de aula para possibilitar condições concretas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvam o uso das TICs;
- b) tempo para o planejamento coletivo de projetos, nessa área, entre os pares;
- c) horários flexíveis de trabalho que favoreçam a sua participação em jornadas de atualização e desenvolvimento profissional;
- d) suporte técnico no uso dos equipamentos;
- e) apoio pedagógico em relação aos usos possíveis das TICs em sala de aula.

Vale lembrar que tais solicitações são pauta de reivindicações históricas no interior da luta do magistério por melhores condições de trabalho.

Esses apontamentos sugerem que a construção das práticas de uso das TICs nas escolas envolvem múltiplos aspectos, tais como as condições concretas de uso e as práticas sociais circunscritas a esses usos. Nesse sentido, entende-se que as concepções instrumentalistas sobre as TICs que orientam os programas e projetos governamentais na área não determinam as práticas de uso dessas tecnologias nas escolas.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, MARCO JURÍDICO E PRODUÇÃO INTELECTUAL NA ÁREA

Este capítulo apresenta um panorama da EJA no Brasil no século XX e início do século XXI, tendo como foco os programas e projetos governamentais voltados para essa modalidade de ensino no País. Reconhece-se que, durante todo o período considerado, diversas ações não-oficiais foram realizadas, muitas delas, inclusive, com bastante êxito. Neste capítulo serão priorizadas as ações oficiais porque se considera que compete ao Estado a responsabilidade de garantir esse direito social para os jovens e adultos marginalizados historicamente do âmbito das políticas educacionais. O capítulo, também, apresenta o mapeamento da presença da temática na produção da área, a partir do qual se procedeu à análise documental da legislação educacional brasileira e de textos sobre a matéria. Para tanto, o capítulo subdividiu-se em três tópicos: *Políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil-1947-2006*; *a EJA na legislação educacional brasileira a partir da Lei n. 9394 de 20/12/1996* e *a produção intelectual sobre EJA no Brasil*.

2.1 Políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: 1947-2006

Neste mundo, não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o bispo: as figuras são aquilo que delas fazem as configurações sucessivas no tabuleiro (CHARTIER, 1992, p. 73).

Ao realizar uma análise da história da EJA no Brasil, identifica-se a sua configuração política no âmbito das preocupações do Estado a partir de 1947. Nesse período, o Governo Federal, preocupado com o índice de 50% de analfabetismo da população brasileira, instituiu a *Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes*, conforme esclarece Fernandes, W. (2001). Segundo esse autor, entre 1947 e 1964 destacam-se cinco movimentos com enfoque na questão da alfabetização de jovens e adultos, que, em alguns momentos, ocorreram simultaneamente, conforme demonstram os dados do Quadro 1.

QUADRO 1

Campanhas Nacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: 1947-1964

Movimentos	Período
Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes	1947-1963
Campanha Nacional de Educação Rural	1952-1963
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	1958-1963
Mobilização Nacional contra o Analfabetismo	1962-1963
Comissões de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização	1963-1964

Fonte: Fernandes (2001).

Em relação à configuração desses movimentos, os estudos realizados por Barros (1995), Ribeiro (1997) e Paiva (2003) esclarecem que essa foi impulsionada, entre outros fatores, pela pressão internacional, especialmente dos EUA, para a resolução do analfabetismo no País e pelas pressões populares por alfabetização de adultos, junto ao Estado brasileiro nas décadas de 40, 50 e 60 do século XX.

Barros (1995) afirma que as concepções político-pedagógicas orientadoras das Campanhas – *Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes - 1947-1963*, *Campanha Nacional de Educação Rural - 1952-1963* e *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - 1958-1963* – refletiam as concepções político-sociais do Estado nacional desenvolvimentista, sendo implementado naquele momento histórico.

As concepções político-sociais desse Estado estavam circunscritas à idéia de regulação da oferta de bens e serviços sociais, mas não necessariamente de provisão dos bens sociais básicos para a população, tais como educação, saúde, moradia, alimentação, segurança, pois tinham como principal objetivo cortes com gastos sociais, intencionando um projeto de desenvolvimento nacional sustentado.

Sob essas condições, a configuração desse Estado visava à consolidação de um projeto de desenvolvimento nacional sustentado, por um lado, pela redução com gastos sociais e, por outro lado, pela atribuição à população de responsabilidades pela geração e distribuição de bens e serviços sociais.

De acordo com Barros (1995), as Campanhas originárias nesse contexto reduziam a formação das classes populares ao ensino da leitura, da escrita e das

quatro operações básicas da matemática, atendendo, por um lado, à política de redução de gastos sociais do Estado nacional desenvolvimentista e, por outro lado, aos interesses políticos e econômicos desse Estado.

Para Paiva (2003, p. 206), essas Campanhas acenavam

[...] com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes [...], além de se constituírem num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Em relação aos movimentos – *Mobilização Nacional contra o Analfabetismo - 1962-1963*, *Comissões de Cultura Popular - 1963-1964* e o *Programa Nacional de Alfabetização - 1963-1964*, Paiva (2003) explica que esses abrangiam concepções diferenciadas das Campanhas anteriores.

Esses programas, nascidos dos anseios de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas fora dos supostos da ordem vigente, eram a resposta às solicitações do Congresso de 1958 que concluía pela inadequação dos programas existentes e pela necessidade da busca de novas diretrizes, em face das novas condições da vida política, social e econômica do país. [...] tais programas respondiam também a algumas das demandas dos numerosos movimentos dedicados à promoção da cultura popular surgidos no período [...] (PAIVA, 2003, p. 233).

A autora esclarece que os movimentos se configuraram levando em consideração demandas populares, pois emergiram em um momento em que se intensificava a luta de “[...] movimentos voltados para a promoção da cultura popular [...]” (PAIVA, 2003, p. 233).

Esses movimentos, analisam Paiva (2003) e Ribeiro (1997), diferentemente das Campanhas, incorporaram de certa forma o pensamento de Paulo Freire, em que o adulto analfabeto, “[...] antes apontado como causa da pobreza e marginalização, [...] passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária [...]” (RIBEIRO, 1997, p. 23).

Para Paiva (2003) e Ribeiro (1997), especialmente as *Comissões de Cultura Popular - 1963-1964* pretendiam, através do ato educativo, interferir na estrutura social que produzia e reproduzia o analfabetismo. As Comissões

[...] nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de

tomada de consciência da problemática brasileira [...]. Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional; a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 2003, p. 258).

As Comissões foram desmembradas a partir do *Golpe de 64*. No contexto do Golpe e da implementação do Governo Militar, as experiências de educação popular foram interrompidas e suas ideologias sufocadas.

Paiva (2003) explica que, para os grupos articuladores do Golpe, as experiências de educação popular representavam um perigo à estabilidade do regime, pois “[...] difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder [...]” (PAIVA, 2003, p. 287).

A autora comenta que permaneceram nesse contexto no País alguns grupos que trabalhavam com a educação de adultos numa perspectiva freiriana, mas sua existência era efêmera.

Nesse sentido, entende-se que as ações de uma dada experiência podem ser sufocadas no interior das relações de poder em vigor, mas as ideologias que as orientam tendem a permanecer por um determinado tempo histórico. Cabe aos resultados do confronto entre forças materiais e simbólicas dos grupos em disputa ideológica apontarem os caminhos da nova experiência, mas as contradições sempre permanecem, pois se trata de sujeitos e instituições que criam e se recriam no interior de uma história cultural.

No contexto do novo regime, instituiu-se, no Brasil, o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), criado pela *Lei n. 5379 de 15/12/1967* (BRASIL, 1967). Oliveira, J. (1989) esclarece que a instituição desse Movimento, assim como a instituição das Campanhas de alfabetização anteriores, foi influenciada por pressões internacionais para a resolução do analfabetismo no Brasil.

Oliveira, J. (1989) e Haddad (2000) assinalam que o MOBRAL foi implementado a partir de concepções sobre a educação meramente instrumentais, ou seja,

[...] importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que a formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação continuada proporciona para a sociedade em geral (HADDAD, 2000, p. 198).

Apesar da sua permanência como política governamental para a educação de adultos por 18 anos, a análise dos resultados do MOBRAL, no início da década de 80, sinalizaram para a sua ineficiência em termos qualitativos e quantitativos.

De acordo com Paiva (2003, p. 336):

[...] a luta travada ao longo dos últimos anos nos bastidores do poder em torno da sobrevivência ou não do MOBRAL [...], e que veio parcialmente a público por meio da imprensa em 1980 até culminar com a mudança de seus quadros diretores em 1981, revela as dúvidas e desconfianças de amplos setores da tecnocracia sobre os resultados apresentados pelo Movimento, deixando ver o quanto ele tem sido motivo de controvérsias – desde a sua criação – entre a burocracia do Estado. Entre os profissionais da educação, entre aqueles que pretendem avaliar o movimento a partir de uma perspectiva “técnica” que privilegia a “rentabilidade” dos enormes recursos investidos pelo país em tal movimento, reinou sempre profundo ceticismo a respeito dos proclamados resultados do MOBRAL – seja no que concerne à alfabetização, seja no que diz respeito ao possível impacto de outras formas de ação do movimento. Mas o questionamento do MOBRAL vai mais fundo. No que concerne à alfabetização não é apenas a estabilidade da capacidade de ler e escrever lograda por uma parte dos seus alunos e os índices que se questiona e, portanto, o próprio sentido do movimento que a adota.

Em 1985 foi encerrado o regime político instalado em 1964, iniciando no País um processo de redemocratização¹².

Em relação à extinção do MOBRAL, Paiva (2003, p.403) esclarece:

[...] nascido do autoritarismo, o MOBRAL começa a morrer tão logo se inicia a liberação do regime, em que pesem as diversas tentativas feitas para sobreviver e que eram na verdade indícios de sua fraqueza. [...] o próprio criador do MOBRAL, o ex-ministro Jarbas Passarinho, que não hesitou em submeter a política de educação às exigências da conjuntura política no

¹² Para uma análise detalhada acerca da educação nos contextos do Golpe e da redemocratização do Estado, consultar Freitag (1986).

início dos anos 70, admitia em meados da década o fracasso substantivo da orientação levada à prática [...].

Nesse período, o Programa foi substituído, em termos de políticas para a EJA, pela *Fundação Educar*. Segundo Paiva (2003), a Fundação não desenvolveu ações relevantes na área, “[...] não deixando marca visível no cenário educacional do país [...]” (PAIVA, 2003, p. 406).

Soares, L. (2001, p. 22) esclarece que a *Fundação Educar*

[...] teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções.

A partir de 1996, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, desenham-se quatro programas educacionais voltados para a EJA: o *Programa de Qualificação e Requalificação Profissional* (PLANFOR) (BRASIL, 1996b), o *Programa de Alfabetização Solidária* (PAS) (BRASIL, 1996c), o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA) (BRASIL, 1998) e o *Programa RECOMEÇO* (BRASIL, 2001a). O Quadro 2 apresenta dados referentes a esses Programas:

QUADRO 2

Programas educacionais voltados para a EJA- Brasil - 1996-2001

Programa	Lançamento	Âmbito governamental	Objetivos principais
PLANFOR	1996	Ministério do Trabalho e Emprego-MTE	Desenvolver ações no sentido de promover a qualificação de pelo menos 20% da População Economicamente Ativa-PEA, do País, por ano.
PAS	1996	Conselho da Comunidade Solidária	Promover, nas cidades mais pobres do Brasil, uma campanha de alfabetização em massa, em um tempo bastante curto - um semestre.
PRONERA	1998	Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA	Criar projetos de escolarização, nos níveis da educação básica e superior, em assentamentos de reforma agrária.
RECOMEÇO	2001	MEC	Apoiar, com recursos financeiros, estados e municípios das regiões Norte e Nordeste do Brasil para que esses possam articular programas sociais de redução de desigualdades sócio-educacionais entre as regiões do País.

O PLANFOR, instituído pela *Resolução n. 126 de 23/10/1996* (BRASIL, 1996b) no âmbito do MTE, desenvolveu-se por meio de parcerias entre organismos governamentais – secretarias de educação e do trabalho – e organizações da sociedade civil – instituições de ensino profissionalizante, organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa, tendo o Governo Federal como articulador dessa heterogênea rede de parceiros, e sendo financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)¹³.

Segundo Di Pierro e Graciano (2003, p. 27),

[...] desde sua criação até 2000, o programa havia atingido 85% dos municípios brasileiros, com a qualificação de 11,6 milhões de trabalhadores, com investimentos do FAT de R\$ 1,8 bilhão [...], além de contrapartidas dos governos estaduais e parceiros privados, em especial as centrais sindicais e federações empresariais.

¹³ O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), criado em 1990, é um fundo especial, de natureza financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. A principal fonte de recursos do FAT é composta pelas contribuições pagas por trabalhadores para o Programa de Integração Social (PIS), para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP).

O PAS (BRASIL, 1996c), programa voltado para a EJA de maior envergadura no período do Governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído em 1996 no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, com a função de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Consistiu em uma campanha de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior.

Di Pierro e Graciano (2003, p. 30) explicam que

[...] nos dois primeiros anos de implantação (1997/1998), o gerenciamento do PAS foi realizado com a mediação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB. Em novembro de 1998 o Programa constituiu a personalidade jurídica de uma sociedade civil sem fins lucrativos e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS). Mesmo assumindo a configuração de uma organização da sociedade civil, o PAS continuou mantendo fortes vínculos com o governo federal que, até fins de 2002, respondeu pela maior parcela dos recursos empregados no Programa.

De acordo com as autoras:

[...] até junho de 2002 o PAS tinha atendido cerca de 3 milhões de alunos em 2.010 municípios com elevados índices de analfabetismo, com o apoio de 101 empresas e instituições parceiras. Desse total, 5% foram atendidos nos grandes centros urbanos. Nesse processo, 135 mil alfabetizadores foram capacitados por 204 instituições de ensino superior engajadas no Programa, com o qual contribuíram economicamente cerca de 100 empresas parceiras (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 30).

O Censo realizado pelo IBGE em 2000 (IBGE, 2000) indica que houve um recuo nas taxas de analfabetismo de sete até 39 pontos percentuais nos municípios onde o PAS foi implementado, demonstrando que o Programa estava tendo êxito naquilo a que se propôs: diminuir as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos no País.

Apesar desse êxito, Di Pierro e Graciano (2003) identificam diversas críticas sendo feitas ao PAS, entre as quais se destacam o fato de esse: (i) não se articular a outras iniciativas voltadas para a EJA; (ii) utilizar uma concepção de alfabetização semelhante à concepção adotada pelo MOBREAL e (iii) não assegurar a continuidade de aprendizagem dos alfabetizados egressos do Programa.

O PRONERA, instituído pela *Portaria n. 286 de 26/04/1998* (BRASIL, 1998) no âmbito do MDA, foi organizado em um modelo tripartite, expresso pela participação de membros do Governo Federal, de universidades, dos movimentos sociais, de sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outras organizações.

O Programa visa a propiciar a elevação da escolaridade em assentamentos de Reforma Agrária por meio da utilização de currículos e metodologias de ensino articuladas à realidade sócio-cultural do campo.

Relatório elaborado pelo INCRA (INCRA, 2002) esclarece que, entre 1999 e 2002, o Programa contemplou 105.491 assentados, os quais participaram de cursos de: alfabetização, elevação de escolaridade nos níveis da educação básica e ensino superior, formação técnico-profissional. No contexto desse universo, 56.776 concluíram o nível ou modalidade de estudo pretendido. Segundo dados do Relatório, nesse período, foram capacitados 5.274 monitores para atuarem como formadores dos assentados; entre eles, 696 foram habilitados em cursos de nível médio e 378 em cursos superiores especialmente organizados por universidades públicas.

O RECOMEÇO (BRASIL, 2001a), instituído em 2001 no âmbito do MEC, foi criado para apoiar, com recursos financeiros, 14 Estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil e 389 municípios de micro-regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O RECOMEÇO visava a articular programas sociais federais voltados para a redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nas localidades mais carentes do Brasil. Em 2003, sob nova gestão do Governo Federal, o RECOMEÇO teve seu nome modificado para *Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2003a), sem que houvesse quaisquer alterações em seu modelo.

Em relação a esses Programas – PLANFOR, PAS, PRONERA, RECOMEÇO, Haddad (2000) explica que não se traduziram em uma ampla democratização de oportunidades educacionais, pois não foram suficientes, qualitativa e quantitativamente, para atender à população da EJA .

Em 1997, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, assim se expressou com relação à formação dos jovens e adultos atendidos pelos programas do Governo destinados a esse público: “[...] recuperar, para jovens e adultos que ficaram à margem do processo educativo, a oferta de uma formação que lhes garanta condições mínimas de ingresso e competição no mercado de trabalho [...]” (SOUZA, citado por SOARES, L., 2001, p. 204).

Além disso, Soares, L. (2001) assinala que ocorreram avanços para a EJA, na década de 90, pois essa teve o seu conceito ampliado e divulgado, principalmente, a partir de estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que “[...] criticava as experiências aligeiradas que não levaram os jovens e adultos a adquirirem domínio do uso da leitura e da escrita [...]” (SOARES, L., 2001, p. 203).

Apesar desse avanço sinalizado por Soares, L. (2001), pesquisadores como Beiseigel (1997) e Haddad e Di Pierro (1998) concluem que, na década de 90, o Estado se descomprometeu com a EJA, o que resultou numa precariedade da formação crítica para a população por ela atendida.

Em suas análises, Haddad (2000) identifica, na produção científica produzida entre 1986 e 1998, a convergência entre dois campos em que se encontram críticas sobre o desenvolvimento histórico das ações políticas para EJA. Segundo o autor, essas críticas ressaltam por um lado “[...] o papel exercido pela EJA de formação de recursos humanos para a expansão e reprodução do capital [...]” e, por outro lado, “[...] a insuficiência da expansão da escolarização e de sua precariedade em propiciar atendimento educacional de qualidade [...]” (HADDAD, 2000, p. 92) para o seu público.

Entende-se que os programas voltados para a EJA na década de 90 foram orientados por uma perspectiva de formação de trabalhadores para atenderem às demandas do setor produtivo. Assim, desenhou-se nessa década uma clara "divisão de tarefas" entre o MEC e o MTE, ficando a cargo do primeiro a ampliação da educação fundamental para os jovens e adultos da EJA e, do segundo, uma formação profissional de nível básico para os mesmos.

Nesse contexto, a educação formal e a qualificação são situadas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico do País, assim como em décadas anteriores, conforme se apresentou anteriormente.

Haddad e Di Pierro (1998) assinalam que as políticas para a EJA desenhadas a partir da década de 90 podem ser consideradas como “paradigmáticas” do que está ocorrendo em outros campos políticos relacionados a direitos sociais.

[...] constituída como direito universal no campo da educação nos últimos cinquenta anos, assim reconhecida na Constituição de 1988, a educação de pessoas jovens e adultas vem se esvaziando como política de Estado no contexto da atual reforma educativa e perdendo importância como política universal (HADDAD e DI PIERRO, 1998, p. 125).

A análise das políticas educacionais voltadas para a EJA na década de 90 indica uma insuficiência de ações por parte do Estado para o enfrentamento do problema da baixa escolaridade da população brasileira.

Diante dessas constatações, Soares, L. (2001) faz uma crítica contundente às políticas de Estado para a EJA no País até esse momento, pois, para o autor, essas não deram conta de eliminar o analfabetismo no Brasil, como se apresenta na TAB. 4:

TABELA 4

Evolução das taxas de analfabetismo absoluto no Brasil - século XX

ANO	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
%	65.25	64.94	56.10	50.58	39.68	33.77	25.46	20.02	13.06

Fonte: IBGE (2000).

Transcorrido cerca de meio século da institucionalização da EJA no Brasil, o País chega ao final do século XX desprovido de políticas governamentais consolidadas para a área.

O País chega, assim, ao século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, cujos índices se mantêm elevados, como demonstrado na mais recente *Síntese de Indicadores Sociais* divulgada pelo IBGE em 2005 (IBGE, 2005). De

acordo com a Síntese, em 2005, havia no Brasil cerca de 14,9 milhões de pessoas na faixa de 15 anos ou mais analfabetas e apenas 53,5% dos alunos concluíam a última série do ensino fundamental.

Apesar dessa constatação do IBGE, para Rummert (2007), “[...] é inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores [...]”. Segundo a autora, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva está implementado, em nível de diversos ministérios e secretárias, ações no sentido de contemplar a EJA.

Para Di Pierro e Graciano (2003),

[...] a posse em 2003 do novo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva gerou expectativas na sociedade civil em relação à possibilidade das políticas sociais receberem prioridade, sendo protegidas das restrições de investimento a que foram submetidas nos anos precedentes em virtude de compromissos econômicos externos determinados pelas instituições financeiras multilaterais. Em janeiro, o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de jovens e adultos será uma prioridade da nova administração.

No contexto desse Governo, foram instituídos cinco programas/ projetos educacionais voltados para a EJA: o *Programa Brasil Alfabetizado* (BRASIL, 2003b); o *Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2003a); o *Projeto Escola de Fábrica* (BRASIL, 2005a); o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PROJOVEM) (BRASIL, 2005b) e o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos* (PROEJA) (BRASIL, 2006a). O Quadro 3 apresenta dados referentes a esses Programas/Projetos:

QUADRO 3

Programas educacionais voltados para a EJA no Brasil - 2003-2006

Programa/Projeto	Lançamento	Âmbito governamental	Objetivos principais
Brasil Alfabetizado	2003	MEC	Alfabetizar jovens e adultos em um período de até oito meses.
Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos	2003	MEC	Enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do Brasil.
Projeto Escola de Fábrica	2005	MEC	Promover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda.
PROJOVEM	2005	MEC	Elevar a escolaridade e a qualificação profissional de jovens de baixa renda.
PROEJA	2006	MEC	Criar uma política pública voltada para a EJA articulada à profissionalização dos jovens e adultos trabalhadores.

O Programa *Brasil Alfabetizado* foi instituído pelo *Decreto-Lei n. 4.834 de 08/09/2003* (BRASIL, 2003a), no âmbito do MEC, através da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), criada nesse período com a meta de erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos desse Governo.

Esse Programa, que substituiu o PAS, visa a contribuir financeiramente com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização, enfatizando a qualidade e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na EJA.

De acordo com Di Pierro e Graciano (2003, p. 39),

[...] o governo definiu o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, que acolhe toda sorte de iniciativas já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização. Representantes de várias instituições e segmentos sociais terão assento no Conselho Nacional de Alfabetização, que orientará os rumos futuros do Programa. Embora o Orçamento da União de 2003 não tenha previsto recursos para um Programa da magnitude do Brasil Alfabetizado, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) alocou R\$ 271,5 milhões (cerca de US\$ 82 milhões) para o estabelecimento de convênios no âmbito deste Programa.

Diante da indefinição acerca da alocação de recursos financeiros para o desenvolvimento do Programa, as autoras identificam críticas de diversas organizações da sociedade civil sobre os rumos do Brasil Alfabetizado.

As autoras constataam que, se por um lado ocorreu um relativo aumento do número de matrículas na EJA no contexto desse Programa, conforme apresenta a TAB. 5, por outro lado, não há evidências de modificações estruturais entre esse e os programas que o procederam.

TABELA 5

Evolução da oferta de EJA no Brasil: matrículas entre 1998 e 2002

Ano	Nº de matrículas
1998	2.081.750
2001	3.818.925
2002	3.779.593

Fonte: Di Pierro e Graciano (2003).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003), de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2002, a matrícula inicial no ensino público fundamental de jovens e adultos alcançou 2,7 milhões de estudantes, o que representa apenas 4% da demanda potencial desse público, uma vez que a população com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental somava 66 milhões de brasileiros, nesse período.

Em relação às taxas de matrículas na EJA, Di Pierro e Graciano (2003, p. 42) observam:

[...] houve um declínio no índice médio de analfabetismo no Brasil de 14,7% em 1996 para 12,4% em 2001. Essa evolução deveu-se, sobretudo, à combinação do perfil etário e da dinâmica demográfica com os progressos realizados na educação das novas gerações, sendo pouco expressivo o resultado dos programas de educação de jovens e adultos implementados no período.

Já em relação ao analfabetismo funcional, as autoras explicam:

[...] o analfabetismo funcional regrediu de 32,6% em 1996 para 27,3% em 2001, mas continuou a ser um fenômeno extenso e difundido por todas as faixas etárias. A escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos no período, mas permaneceu abaixo do mínimo obrigatório pela legislação educacional vigente. Além disso, pesquisas sobre o desempenho dos jovens e adultos em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo revelaram que os níveis de aprendizagem alcançados pela população situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas adultas possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. Fica patente que campanhas ou programas de alfabetização precisam ser complementados pelo incentivo ao uso das habilidades de leitura, escrita e cálculo recém adquiridas, assegurando-se oportunidades de continuidade de estudos em níveis mais elevados (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 43).

O *Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2003a), conforme foi sinalizado anteriormente, substituiu o RECOMEÇO (BRASIL, 2001a), mas não apresentou alterações significativas em relação a esse.

Já o *Projeto Escola de Fábrica*, instituído pela *Medida Provisória n. 251 de 14/06/2005* (BRASIL, 2005a), tem como finalidade

[...] prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda [...] mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais (BRASIL, 2005a, p. 17).

Esses jovens devem ter idade entre 16 e 24 anos, renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio, e estarem matriculados na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de EJA, prioritariamente no ensino de nível médio.

O PROJOVEM, criado pela *Lei n. 11.129 de 30/12/2005* (BRASIL, 2005b), tem como meta a formação profissional de jovens com idades entre 18 e 24 anos, que terminaram a 4ª série, mas que não concluíram o ensino fundamental e não têm contrato formal de trabalho. Para tanto, o Programa oferece 84 alternativas de formação profissional para atender os variados mercados de trabalho de cada região do País. Além disso, o Programa contempla os jovens participantes com uma bolsa no valor de R\$ 100,00.

Já o PROEJA foi instituído pelo *Decreto n. 5.840 de 13/07/2006* (BRASIL, 2006a). O Programa visa a proporcionar formação profissional articulada à

escolarização para jovens e adultos da EJA e formação para professores dessa modalidade de ensino. Para tanto, oferece cursos de:

formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. [...] os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores [...] e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante [...]. Também deverá ser oferecida formação para professores dessa modalidade de ensino, especialmente através de cursos de especialização (BRASIL, 2006a, p. 1).

Em relação à formação de alunos da EJA, os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e o ensino médio são unificados. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante tem aulas dos componentes da educação profissional e em outra do ensino médio ou do ensino fundamental, conforme o caso.

Ao lado disso, o Programa visa a apoiar financeiramente projetos de pesquisas sobre EJA desenvolvidos em instituições de ensino superior no País.

Ainda no contexto desse Governo, foi instituída, em 2004, pela Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2004), objetivando garantir a formulação de políticas públicas em áreas consideradas pelo Governo como de grande vulnerabilidade sócio-educacional, entre as quais se destacam a EJA, a Educação do Campo e a Educação Indígena.

A criação da SECAD marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania (BRASIL, 2004, p. 22).

A SECAD é composta por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e

Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais.

O Departamento de EJA tem como responsabilidade elaborar diretrizes político-pedagógicas que visem a garantir ao público da EJA o direito à educação ao longo da vida. Nessa perspectiva,

[...] compreende a alfabetização como o início do processo de escolarização e parte integral da política de educação de jovens e adultos. O departamento tem por objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletiva (BRASIL, 2004, p. 23).

Através da análise da história da EJA no Brasil, apresentada neste tópico, reconhece-se a importância dos programas e projetos desenvolvidos em âmbito governamental voltados para essa modalidade de ensino, seus resultados quantitativos e qualitativos no quadro evolutivo da EJA no País. Ao lado disso, reconhece-se que estes, especialmente as campanhas de alfabetização na área, foram insuficientes para garantir a qualificação necessária e de direito no contexto educacional da EJA. Diante desse panorama, Paiva (2003, p. 418) considera que:

[...] em que pesem questões estruturais que afetam o setor educacional – como o longo tempo necessário à formação básica e as elevadas e, em certa medida, inevitáveis taxas de desperdício, sempre que cursos são interrompidos ou conhecimentos adquiridos não são utilizados –, a velocidade imprimida ao mundo contemporâneo pela tecnologia exige desse setor respostas capazes de assegurar, no dia-a-dia, cada vez mais em longínquos rincões, conhecimentos que permitam fazer face às demandas com as quais se confrontam homens e mulheres nessa passagem de milênio. Sobre essa base, o campo da educação de jovens e adultos ganha uma nova dimensão.

Neste início do século XXI, constatam-se nas políticas voltadas para a EJA no Brasil a permanência dessas questões estruturais apontadas por Paiva (2003); acrescentando-se outras, tais como as questões apresentadas na presente Pesquisa.

2.2 A EJA na legislação educacional brasileira a partir da Lei n. 9394 de 20/12/1996

Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social (BRASIL, 1999, p. 1).

Importa registrar que se tomou como marco temporal a *Lei n. 9394 de 20/12/1996*, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), por essa representar a emergência legal de novas orientações para o campo em questão.

Na *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a), a EJA é considerada uma modalidade de ensino da educação básica, “[...] destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996a, p. 40).

Essa garantia é reafirmada quando a Lei define que

[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do mundo do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996a, p. 40).

E ainda, “[...] o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si [...]” (BRASIL, 1996a, p. 40).

Essa Lei, apesar de avançar em relação às anteriores que desconsideraram a EJA enquanto temática, trata a educação de jovens e adultos de forma parcial, priorizando o ensino fundamental para crianças de sete a 14 anos de idade, mantendo a ênfase no ensino supletivo e não tratando da questão do analfabetismo em seu texto.

Para Di Pierro *et al.* (2001, p. 97), a Lei “[...] dilui as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças,

adolescentes e adultos [...]” e rebaixa a idade mínima para a certificação, de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio.

Para Soares, L. (2002, p. 12)

[...] ainda que a LDB 9394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos arts. 37e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de ‘ensino supletivo’ para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Já para Saviani (1997, p. 214) “[...] não há como fugir à constatação que se trata apenas de um novo nome para o ‘Ensino Supletivo’[...]”:

Quanto à idade mínima exigida para se prestar os exames supletivos, houve uma redução. A lei 5692 afixara em 18 anos para o primeiro grau e 21 para o segundo. A nova lei estabeleceu 15 e 18 para o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente. Tal medida constitui uma faca de dois gumes. Por um lado, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e de trabalho impedem ou dificultam a frequência ao ensino regular, mesmo noturno. Por outro lado, pode estimular o adolescente matriculado no ensino regular a abandonar para, aos 15 anos, obter o certificado de conclusão de ensino fundamental mediante exames supletivos, aguardando os 18 anos para prestar os exames supletivos do ensino médio (SAVIANI, 1997, p. 214).

Destaca-se o fato de a Lei não tratar da questão do analfabetismo no País, dando a impressão de que este não é um problema que faça parte do quadro social brasileiro.

Segundo Haddad (2005),

[...] há que se considerar que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. Ao suprimir o combate ao analfabetismo do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares. Como em um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é a nossa (HADDAD, 2005, p. 118).

Ressalta-se o fato de que, apesar de a Lei garantir o ensino fundamental para os jovens e adultos que não o concluíram em idade própria, essa modalidade de ensino foi desconsiderada do cálculo das verbas destinadas à educação através do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF). Em 2006, o FUNDEF foi extinto e criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), através da *Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006* (BRASIL, 2006b), o qual contempla, entre outras modalidades de ensino, a EJA.

Sobre a questão do financiamento da EJA, Di Pierro e Graciano (2003, p. 45) entendem que

[...] a revisão dos mecanismos de financiamento da educação deverá considerar a consolidação da tendência à descentralização da oferta escolar para os jovens e adultos [...]. O reconhecimento do papel desempenhado pelos governos subnacionais na provisão da educação básica de jovens e adultos deveria refletir-se em uma participação mais ativa dos estados e municípios na fixação e/ou flexibilização de diretrizes curriculares, de critérios empregados pelo sistema nacional de avaliação e delineamento de programas nacionais de formação de educadores.

Em sintonia com as considerações de Di Pierro e Graciano (2003), Haddad (2005) aponta que a Lei traduz um movimento histórico colado às relações desiguais de poder na sociedade. Nesse sentido, Haddad (2005) assinala que:

[...] a nova LDB vem completar um movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. Evidentemente, isto não se expressa aos olhos de um leitor desavisado, que não vem acompanhando a conjuntura em que a lei foi produzida, podendo ser enganado com pelo menos dois fatores: o fato de a lei considerar uma seção para a Educação de Jovens e Adultos e a sua aparente flexibilidade. No entanto, como o texto da lei foi produzido no Legislativo, acaba por refletir as intenções contraditórias que permearam os processos de negociações e pressões de interesses diversos presentes em sua elaboração (HADDAD, 2005, p. 117).

No *Parecer n. 11 de 10/05/2000* (BRASIL, 2000), que define as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, essa é concebida como uma modalidade de ensino da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, da mesma forma que na *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a).

Nesse Documento, essa modalidade de ensino é considerada uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com

finalidades e funções específicas, e é apresentada como um processo reparador da dívida que a sociedade e o Estado têm com os jovens e adultos excluídos da escola, um processo equalizador e um processo qualificador:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (BRASIL, 2000, p. 9).

Com relação ao processo qualificador, as Diretrizes definem que esse tem a ver com a

[...] tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, [...]. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 10).

Estas três funções da EJA – função reparadora, equalizadora e qualificadora – demandam: (i) a sistematização e consolidação das experiências de vida e dos conhecimentos já adquiridos pelos jovens e adultos, a fim de que possam usufruir dos bens materiais e culturais existentes no meio em que vivem, indispensáveis ao exercício da cidadania; (ii) o oferecimento de condições especiais para que os jovens e adultos desenvolvam suas potencialidades como pessoas humanas, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e (iii) o oferecimento, à esse público, de uma adequada compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no estudo das disciplinas e no desenvolvimento de habilidades relacionadas com o uso das TICs (BRASIL, 2000).

Assim, para as Diretrizes, os jovens e adultos devem ser educados na perspectiva do trabalho, pois as

[...] novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos

meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. [...] aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades (BRASIL, 2000, p. 6).

Arroyo (2001) chama a atenção para o fato de as Diretrizes, assim como a *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a), tratarem a educação de jovens e adultos como ensino, não nomeando os seus sujeitos, mas as etapas e níveis em que estes devem se inserir.

Na mesma direção, encontra-se a análise de Soares, L. (2002), a qual critica

[...] o fato de as Diretrizes se ocuparem somente dos aspectos escolares da EJA, deixando para trás toda a riqueza das experiências dos processos não-formais da educação de adultos existentes do Brasil desde os anos de 1950 e 1960 (SOARES, 2002, p. 21).

Outro documento referência para a educação no Brasil, e que inclui a EJA em seu texto, é a *Lei n. 10.172 de 09/01/2001*, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001).

No PNE, a EJA é entendida como educação ao longo de toda a vida e como um direito público subjetivo daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental.

O Plano registra que o resgate da dívida educacional do Brasil com a EJA não se restringe à oferta das quatro séries iniciais, mas à oferta do ciclo completo das oito séries do ensino fundamental, tal como garantida na *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988):

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos [...]. não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 73).

Para tanto propõe, entre seus objetivos e metas, a partir da data de sua aprovação, a erradicação do analfabetismo ao longo de uma década; a oferta, em cinco anos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental a 50% da população de 15 anos ou mais; o estabelecimento de programa de fornecimento de material didático-pedagógico adequado à clientela; a promoção, através dos sistemas estaduais de ensino, da formação de educadores de jovens e adultos.

Registra-se que o PNE, enquanto espaço de contradições, é objeto de críticas políticas e pedagógicas.

Segundo Valente e Romano (2002), o Plano aprovado – o do Governo – opõe-se a outro – o denominado Plano da Sociedade.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletidas nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 8).

Já o Governo propunha a

[...] permanência da atual política educacional nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 11).

Nesse sentido, os autores comparam algumas diretrizes e objetivos propostos pela sociedade brasileira aos que foram aprovados no Parlamento brasileiro. O Quadro 4 apresenta essa comparação:

QUADRO 4

Comparação entre PNE da sociedade brasileira e PNE aprovado no parlamento brasileiro em 2001

(Continua)

PNE da Sociedade Brasileira – Diretrizes Gerais	PNE aprovado – Objetivos e prioridades
<i>Consolidar um Sistema Nacional de Educação.</i>	<i>Não trata do tema (em verdade opõe-se a esse instrumento).</i>
<p><i>Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação.</i></p> <p><i>Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.</i></p>	<i>Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.</i>
<i>Universalizar a educação básica (nos seus diversos níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas e fortalecendo o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação.</i>	<i>Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino [...]. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior.</i>
<i>Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação nas instituições de ensino.</i>	<i>Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.</i>
<i>Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.</i>	<i>Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.</i>

Quadro 4 - Comparação entre PNE da sociedade brasileira e PNE aprovado no parlamento brasileiro em 2001

(Concluído)

<i>PNE da Sociedade Brasileira – Diretrizes Gerais</i>	<i>PNE aprovado – Objetivos e prioridades</i>
<i>Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação e em todos os níveis e modalidades de ensino.</i>	<i>Não trata do tema em nível de prioridade.</i>
<i>Definir a erradicação do analfabetismo como política permanente – e não como conjunto de ações pontuais esporádicas, de caráter compensatório – utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis do Poder Público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.</i>	<i>Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a educação de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino.</i>
<i>Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira.</i>	<i>Não trata do tema em nível de prioridade.</i>
<i>Instituir mecanismos de avaliação interna e externa em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, por meio de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos.</i>	<i>Desenvolvimento de Sistemas de Informação e de Avaliação em todos níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.</i>

Fonte: VALENTE e ROMANO (2002).

Ressalta dessas comparações que “[...] o PNE, como lei, em conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade [...]” (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 10). Ao lado disso, destaque-se o fato de a EJA praticamente não aparecer no texto do Plano.

Através da análise da legislação apresentada neste tópico, constata-se uma marginalização da EJA no interior do marco jurídico educacional no País.

Para Di Pierro e Graciano (2003, p. 43):

[...] a inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional implementada no País fez com que a cobertura escolar para essa faixa etária continuasse a ser deficitária, em um período em que as demandas sociais de conhecimento se ampliaram, impulsionando as pressões sobre o sistema educacional no seu conjunto. Para transpor essa situação, será necessário reposicionar a educação de jovens e adultos na agenda da política educacional, articulando-a com a prioridade concedida à educação das novas gerações.

2.3 A produção intelectual sobre EJA no Brasil

Conforme foi sinalizado na **Introdução**, realizou-se uma revisão da literatura que aborda a presença das TICs na EJA produzida entre 1999 e 2006 no Brasil. Cabe aqui esclarecer que se decidiu considerar esse arco temporal porque, no *Estado da Arte das Pesquisas em EJA no Brasil*, Haddad (2000) apresenta os trabalhos produzidos de 1986 a 1998. Assim sendo, este tópico está subdividido em dois sub-tópicos: *Estado da Arte das Pesquisas em EJA-1986-1998* e *Trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e nos encontros anuais do SBIE-1999-2006*.

2.3.1 O Estado da Arte das Pesquisas em EJA - 1986-1998

O *Estado da Arte das pesquisas em EJA no Brasil* foi coordenado por Haddad (2000) e objetivou identificar e analisar os temas emergentes das pesquisas nessa área no País no período de 1986 a 1998¹⁴.

A fonte de dados utilizada na realização desse trabalho foi a produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação, expressa em teses de doutoramento e dissertações de mestrado, defendidas no período considerado. Também foram utilizados, como fontes de dados, os catálogos de teses em Educação e o *CD-ROM* produzidos pela ANPEd, que trazem a produção de teses e dissertações de 34 instituições que possuem programas de pós-graduação em Educação, 98 coleções de periódicos nacionais e os anais de três eventos na área – Reuniões Anuais da ANPEd, os Encontros Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e os Encontros Anuais das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), explica Haddad (2000).

Com relação aos aspectos analisados pelo autor da produção discente no tempo, Haddad (2000) indica que entre 1986 e 1998 foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas que tinham a EJA como objeto investigativo, representando 3% da produção discente nacional. No conjunto desse universo, há um claro predomínio das dissertações de mestrado, que constituem 91% da produção, enquanto as teses de doutoramento representam apenas 9% do total, esclarece o autor.

De acordo com Haddad (2000, p. 6),

[...] os 222 produtos relacionados ao tema educação de jovens e adultos neste período representariam, frente a este parâmetro, 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 3,1% das dissertações de mestrado.

Com relação à distribuição geográfica da produção acadêmica discente, destaca-se que essa se concentra na região Centro-Sul do País, especialmente na região Sudeste, não obstante o fato de os maiores índices de analfabetismo no País

¹⁴ Em período anterior – 1975-1985 – foi realizado um Estado da Arte sobre EJA. Para conhecimento desse material, consultar: HADDAD (1987)

se concentrarem, nesse período, nas regiões Norte e Nordeste, conforme demonstra o censo realizado pelo IBGE em 1991.

Em relação a sua distribuição entre instituições públicas e privadas, o autor comenta que das 34 instituições universitárias que constam no *CD-ROM* da ANPEd, 79,4% são públicas e 20,6% são privadas.

Haddad (2000), considerando o universo das 222 teses e dissertações, organizou um *ranking* de produtividade na área, no qual se destacaram as seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), respectivamente.

As teses e dissertações mapeadas por Haddad (2000) foram agrupadas em cinco temas, os quais foram distribuídos em sub-temas, conforme mostra o Quadro 5.

QUADRO 5

Temas contemplados na produção intelectual sobre EJA no Brasil entre 1986 e 1998

Temas	Sub-temas
Professor	Relações professor/aluno e visões sobre EJA. Professor: sua prática e sua formação.
Aluno	Perfil dos alunos, Visão do aluno.
Concepções e práticas pedagógicas	Fundamentos teóricos, Propostas e práticas pedagógicas: processo ensino-aprendizagem. Processo ensino-aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimento.
Políticas públicas de educação de jovens e adultos	História da educação de jovens e adultos, Políticas públicas recentes de educação de jovens e adultos, Alfabetização, Centros de Estudos Supletivos, Ensino regular noturno, Políticas municipais influenciadas pelo ideário da educação popular.
Educação popular	Participação e autonomia dos movimentos sociais em projetos de educação de jovens e adultos nas parcerias entre Estado e sociedade civil, Papel da educação popular junto aos movimentos populares na educação para a cidadania, Educação popular na Primeira República.

Fonte: HADDAD (2000).

Entre outras tendências identificadas por Haddad (2000) nesse *Estado da Arte*, ressalta-se a pequena quantidade de pesquisas de natureza teórico-filosófica que abordam a EJA e a grande quantidade de trabalhos que são estudos de caso, relatos analíticos ou sistematização de experiências. Também se destaca a presença de pesquisas que tratam de processos de escolarização, apesar da ampliação da Educação Popular no período considerado.

Entre os temas emergentes, aparecem neste *Estado da Arte*, a EJA no meio rural, a educação de presos e a escolarização de trabalhadores da construção civil. Registra-se a presença de pesquisas sobre a presença de mulheres e de jovens na EJA.

As pesquisas que abordam especificamente a relação escola/trabalho destacam a necessidade de se aproximar a escolarização dos jovens e adultos da EJA à realidade concreta do mundo do trabalho contemporâneo e às suas práticas. Apesar disso, não há pesquisas que tratem das TICs como objeto investigativo na EJA no *Estado da Arte* em pauta.

Nesse sentido, cabe concluir, com Haddad (2000, p. 11), que “[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão [...]”, sendo fundamental considerar os diversos fenômenos/conteúdos potencialmente investigativos que essa modalidade abarca.

2.3.2 *Trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e nos encontros anuais do SBIE-1999-2006*

Importa registrar que não foram encontrados livros que tratam das TICs na EJA. Dessa forma, a revisão bibliográfica realizada restringiu-se a textos apresentados em eventos acadêmicos.

Conforme já assinalado, foram consultados os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd entre 1999 e 2006 (ver ANEXO A), nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT3 – Movimentos Sociais e Educação; GT5 – Estado e Política Educacional; GT6 – Educação Popular; GT9 – Trabalho e Educação; GT16 –

Educação e Comunicação e GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Consultaram-se, também, para o mesmo período, os trabalhos apresentados nos encontros anuais do SBIE (ver ANEXO B).

No conjunto dos textos analisados, identificaram-se quatro estudos que tratam do objeto da presente Pesquisa, a saber: PEREIRA *et al.*, (2001); BOVO, (2001a, 2001b,); BRASILEIRO, (2002) e GONÇALVES, (2006).

Pereira *et al.* (2001), em pesquisa realizada em Florianópolis/Santa Catarina, que tinha como objetivo identificar os comportamentos dos alunos da EJA em contextos de uso das TICs, consideram que não se pode pensar em educação hoje sem a presença das tecnologias em geral, e da informática, em específico.

A pesquisa ancorou-se teoricamente nos estudos sobre a construção do conhecimento, realizados por Papert e nos estudos sobre a linguagem digital, desenvolvidos por Lévy.

A pesquisa empírica foi realizada com oito educandos, com idade que variava entre 20 e 60 anos, oriundos do Curso de Extensão Alfabetização para a Prática da Cidadania, desenvolvido pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Os resultados parciais da pesquisa foram: (i) há uma desmistificação progressiva do computador a partir de um contato livre do aluno com esse instrumento; (ii) isso lhes possibilita a capacidade de enfrentar desafios que se apresentam em cada momento da aprendizagem; (iii) o aluno torna-se mais curioso na busca de solução de problemas e (iv) isso propicia o desenvolvimento da criatividade e da iniciativa na realização de atividades, o que evidencia sua autonomia e resgate da sua auto-estima.

As pesquisadoras concluem que “[...] quanto mais se sentem à margem, mais o aparato tecnológico assume o perfil de um mito, algo inacessível a eles [...]” (PEREIRA *et al.* , 2001, p. 4).

O outro trabalho, considerado nesta revisão, refere-se ao estudo desenvolvido por Bovo (2001a; 2001b), em que essa entende que “a revolução tecnológica” vem alterando, profundamente, as formas do trabalho e, que as tecnologias que estão sendo produzidas em seu interior estão condicionando novas formas de organizar a produção.

Bovo (2001a; 2001b), atenta para o fato de que no interior desse mesmo processo histórico há um grande número de pessoas que ainda não tem acesso às

informações necessárias para fazerem suas opções políticas de forma mais consciente.

Para a autora é preciso promover, na educação fundamental de jovens e adultos, condições para se responder aos imperativos do mundo contemporâneo e para se garantir melhores condições educativas para as próximas gerações.

Em seu estudo, realizado com 20 alunos da EJA na cidade de Curitiba/Paraná, que objetivou analisar como o uso do computador pode auxiliar o processo ensino-aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualificação para o mercado de trabalho, a autora conclui que o computador é um instrumento que contribui, efetivamente, para a superação das dificuldades na aprendizagem do aluno da EJA e os auxilia na melhoria da qualificação para o trabalho.

Entre as suas conclusões, destaca-se que, em relação ao uso do computador, todos os 20 alunos gostaram das aulas com a utilização desse instrumento, mas 12 deles tiveram medo inicial, que foi sendo superado; 17 aprimoraram-se na leitura e na escrita; 20 motivaram-se para a realização das atividades propostas; 06 perceberam mudanças no trabalho e 17 aumentaram suas expectativas em relação à ascensão profissional.

Em sua pesquisa, constatou que o “[...] computador contribui, efetivamente, para superação das dificuldades na aprendizagem do aluno da educação de jovens e adultos e auxilia-os na melhoria da qualificação para o trabalho [...]” (BOVO, 2001a, p. 108).

Assinala-se que os estudos de Pereira *et al.* (2001) e de Bovo (2001a; 2001b) orientaram-se por interesses semelhantes: a identificação de comportamentos produzidos ou não a partir do contato do aluno da EJA com as TICs.

Já o estudo desenvolvido por Brasileiro (2002) amplia o seu escopo em relação aos estudos apresentados anteriormente, pois buscou compreender a influência das TICs na configuração do perfil dos alunos da EJA no contexto de produção sócio-cultural em que estão inseridos esses sujeitos.

A autora realizou uma revisão bibliográfica e documental sobre a EJA, onde constatou a inexistência de experiências consolidadas relacionadas ao uso das

TICs nessa modalidade de ensino. Em sua revisão, apresenta a discussão de alguns autores que sugerem a avaliação do potencial de uso das TICs na EJA, como, por exemplo, o trabalho de Cavanagh (1997, citado por BRASILEIRO, 2002), apresentado na *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos* (V CONFINTEA), que demonstra que um dos desafios atuais da EJA refere-se a como situá-la no atual contexto de desenvolvimento tecnológico.

Em sua pesquisa empírica, realizada em BH/MG, Brasileiro (2002) constata que durante as aulas formais professores e alunos se atinham àqueles conteúdos classicamente vinculados aos programas oficiais. No entanto, no intervalo, o assunto era novela, jogos de fliperama, ídolos, notícias do rádio. Nesse contexto, a autora conclui que:

[...] buscar compreender o que os jovens e adultos reproduzem / transmitem / criam no uso das tantas tecnologias postas à disposição para o consumo, é o grande desafio que podemos enfrentar para realmente 'decifrar' as maneiras como as tecnologias estão na escola (BRASILEIRO, 2002, p. 5).

Os resultados da sua pesquisa foram: (i) o computador está presente no imaginário juvenil como um elemento vital; (ii) os jovens revelaram sentirem-se excluídos do processo de informatização da sociedade; (iii) entre os recursos que os educandos gostariam de ter na escola, o computador é o mais almejado. Para 98% deles, o computador na escola poderia contribuir para uma educação de mais qualidade, pois acreditam que com essa tecnologia teriam mais acesso à informação; (iv) alguns educandos consideram que o uso do computador potencializaria o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho; (v) alguns educandos consideram que o uso do computador proporcionaria maior motivação para a realização das atividades pedagógicas.

Brasileiro (2002) conclui que a maioria dos educandos da EJA não tem acesso às tecnologias informacionais nas instituições escolares nas quais estão inseridos. Porém, as tecnologias estão presentes na escola, pois os sujeitos vivem em um mundo mediado culturalmente por elas, e esses chegam à escola impregnados por suas histórias e por seus cotidianos.

Para Brasileiro (2002), dada a significância crucial de tecnologias nos tempos modernos, formar os educandos para compreender e acessar diferentes opções para utilizar essas tecnologias deve-se tornar uma das principais propostas educacionais na EJA, pois, para Paulo Freire, educar com os elementos de seu tempo deve ser uma preocupação constante dos educadores.

Conforme afirma Gadotti (citado por BRASILEIRO, 2002), Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais e, mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

Outro texto identificado nessa revisão foi o de Gonçalves (2006). Essa autora realizou o seu estudo em uma turma do Movimento de Alfabetização (MOVA), em São Carlos/São Paulo, atendida pela política de inclusão digital desse município. O estudo objetivou investigar quais são as contribuições e dificuldades do processo de inclusão digital na alfabetização de jovens e adultos da EJA e quais são os fatores potencializadores do processo de inclusão digital para a re(afirmação) de identidades desses sujeitos.

Para Gonçalves (2006, p. 2),

[...] além de selecionar e lidar com informações em tempo real, na atual sociedade são exigidos também conhecimentos tidos como prévios, a leitura e a escrita, bem como domínio e controle de instrumentos de alta tecnologia. Desta maneira, não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes, afinal tanto a alfabetização, como a pós-alfabetização [educação] são expressões culturais.

Segundo a autora, todo processo educativo deve ser orientado pelo contexto de seu tempo, atendendo, assim, às necessidades de sua sociedade. Sob essas condições, no contexto das sociedades, cuja presença das tecnologias se intensifica, “[...] é fundamental que a educação escolar se adeque a fim de colaborar com as superações de exclusões presentes na sociedade da informação [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 4).

No desenvolvimento de seu estudo, a autora realizou pesquisa bibliográfico-teórica, focando-se nos estudos de Paulo Freire, e pesquisa empírica

em uma turma de EJA, composta de 14 estudantes. Para a realização da coleta de dados, efetuou observações e anotações em diário de campo e entrevistas.

Os resultados de seu estudo foram: (i) os 14 estudantes consideram que a utilização do computador no processo de elaboração de atividades de aquisição da leitura e escrita “facilita” o desenvolvimento das mesmas, pois “[...] o computador já traz as letras prontas no teclado, cabendo aos alunos se preocuparem em identificar as letras através do som, sem a grande preocupação que apontam em ter que desenhar a letra [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 9) e (ii) a maioria dos estudantes entrevistados consideram que a inclusão digital potencializará exponencialmente a sua inserção no mercado de trabalho, pois reconhecem que entre as demandas requeridas ao trabalhador pelo mercado de trabalho, destaca-se o “saber usar tais tecnologias”.

Gonçalves (2006) conclui em seu estudo que a inclusão digital no processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da EJA se mostra uma alternativa necessária à superação de exclusões sociais e econômicas.

Para ela, “[...] no atual contexto da sociedade da informação não basta à educação buscar apenas uma alfabetização letrada, mas também uma alfabetização digital, que unidas possam superar exclusões e democratizar conhecimento [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 12).

No conjunto dos textos analisados nesta revisão, nota-se que seus autores identificam potencialidades pedagógicas na utilização das TICs na EJA e acordam que a exclusão da formação para seus possíveis usos representa, para o público que necessita dessa modalidade, a exclusão do atual estágio de trabalho e de produção capitalista e, inclusive, das possibilidades de transformá-lo.

Ao lado disso, importa registrar que as concepções de alfabetização/letramento dos autores analisados não são aprofundadas em seus textos, o que dificulta a análise do material, considerando-se a perspectiva assumida nesta Pesquisa.

Identifica-se que os estudos de Pereira *et al.* (2001), Bovo (2001a; 2001b) e Gonçalves (2006) focalizam as didáticas utilizadas no trabalho com as TICs na EJA, não as situando no interior de cenários sócio-políticos e culturais que as produzem e as reproduzem e nas quais são utilizadas. Já o estudo de Brasileiro

(2002) busca compreender a influência das TICs na configuração do perfil dos alunos da EJA no contexto de produção sócio-econômica em que estão inseridos esses sujeitos, anunciando uma preocupação com o letramento tecnológico na EJA.

A revisão bibliográfica realizada entre 1999 e 2006 demonstra que há poucas pesquisas que abordam as TICs no contexto da EJA. Frente à expressiva presença das TICs na sociedade, cabe o questionamento sobre a incipiente presença dessa discussão na produção intelectual na área no período considerado.

Nessas condições, há que se progredir na produção de estudos que abordem a temática TICs na EJA, sob a premissa de uma análise crítica constante no contexto dessa modalidade de ensino.

Entendendo a “[...] tecnologia como produção social e como patrimônio da humanidade na produção da vida e na extensão das possibilidades e potencialidades do homem [...]” (FILHO e QUELUZ, 2005, p. 27), há que se ficar atento para o fato de que enquanto tal “[...] são necessidades e produções objetivas tanto para o capital quanto para o trabalho, tanto para o processo de dominação quanto para a possibilidade de emancipação [...]” (MARCUSE, citado por FILHO e QUELUZ, 2005, p. 28).

3 METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia utilizada na Pesquisa. Para tanto, subdivide-se em cinco tópicos: *objetivos, questões e hipótese da pesquisa; campo da pesquisa; sujeitos da pesquisa; instrumentos e procedimentos de coleta de dados e organização, tratamento e análise dos dados.*

3.1 Objetivos, questões e hipóteses da Pesquisa

O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha.

Cecília Meireles.

Conforme já assinalado na **Introdução**, a presente Pesquisa objetivou contribuir para a compreensão do uso de tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivos específicos: (i) identificar e analisar a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos e (ii) analisar a utilização das tecnologias de informação e de comunicação em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para os alunos e professores da EJA.

A Pesquisa envolveu um estudo teórico e um trabalho empírico, nos quais se pretendeu responder às seguintes questões:

- a) qual a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos?
- b) em que condições alunos e professores usam/não usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- c) com quais objetivos alunos e professores usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- d) quais as contribuições que o uso das tecnologias de informação e de comunicação tem na prática da EJA?

Para tal, realizou-se um mapeamento da presença da temática na produção na área, a partir do qual se procedeu à análise documental da legislação educacional brasileira a partir da *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a) e de textos sobre a matéria em anais de encontros realizados entre 1999 e 2006. Também se realizou uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda as TICs nos processos sócio-educacionais em curso, na qual se privilegiaram trabalhos de Fainholc (2002; 2003); Brunner (2004); Castells (2001; 2005), Coelho (2002), Coelho *et al.* (2003; 2002) e Kenski (2003).

A partir da revisão inicial da produção na área, construiu-se a seguinte hipótese de trabalho: a formação para o uso das TICs na prática de escolas que trabalham com EJA ocorre numa perspectiva instrumental e não na do letramento tecnológico.

Para a investigação dessa hipótese consideraram-se as condições de uso das TICs na prática da EJA, os objetivos do trabalho com essas tecnologias nessa modalidade de ensino e as contribuições percebidas pelos alunos e professores no contexto de desenvolvimento do trabalho. Esses aspectos não foram focalizados conjuntamente nos estudos analisados.

3.2 Campo da Pesquisa

Para exposição do campo da pesquisa, este tópico foi subdividido em dois itens: *Definição do campo empírico* e *Características estruturais, organizacionais e político-pedagógicas da escola pesquisada*.

3.2.1 Definição do campo empírico

Para definição do campo empírico da Pesquisa, mapeou-se o número de escolas que trabalham com EJA no ensino fundamental (EF) em BH/MG e que têm laboratório de informática (LI), buscando identificar quais delas desenvolvem projetos de formação para o uso das TICs. Para a realização desse mapeamento, visitaram-se a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). A TAB. 6 apresenta o mapeamento realizado:

TABELA 6

Escolas da rede pública em Belo Horizonte que trabalham com EJA-2006

Rede	Escolas	Escolas que atendem EJA	Escolas que atendem EJA no EF	Escolas que atendem EJA no EF e que têm LI
Municipal	181	45	44	34
Estadual	249	33	9	2 ¹⁵
Federal	4	1	1	1
Total	434	79	54	37

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Em entrevista realizada com a Coordenadora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação (DEJA/SEE-MG), essa esclareceu que, ainda, não há projetos pedagógicos oficiais que envolvam as TICs na EJA das escolas do Estado que atendem a essa modalidade de ensino.

Já nas escolas municipais, foi informado pela Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno que existem diversas experiências na área; porém, o Núcleo ainda não havia realizado um mapeamento das experiências que envolvam as TICs na EJA.

Nesse sentido, a Coordenadora sugeriu uma visita ao Setor de Informatização das Escolas Municipais de Belo Horizonte, órgão esse ligado à estrutura administrativa da SMED-BH. Agendou-se, então, uma entrevista com o Coordenador do Setor, o qual apresentou o nome de uma escola considerada, pela Secretaria e pela comunidade da qual faz parte, pioneira no trabalho pedagógico com as TICs na EJA.

Com essa informação, entrou-se em contato com a escola para agendar uma conversa com o seu Diretor. Realizou-se uma visita à escola, em que foi apresentado ao seu Diretor o projeto desta pesquisa e uma carta (consultar

¹⁵ Os dois LI não estavam em funcionamento, no 2º (segundo) semestre de 2006, quando se entrou em contato com os respectivos estabelecimentos de ensino.

APÊNDICE A), onde lhe solicitou autorização para a realização da coleta de dados na Instituição. Com a sua autorização, iniciou-se o estudo empírico nesta escola X¹⁶.

Importa registrar que, além do fato de a escola em pauta ser pioneira no trabalho pedagógico com as TICs na EJA, também contribuiu para a escolha dela, na realização desta Pesquisa, o fato de a mesma trabalhar, apenas, com a modalidade de EJA.

3.2.2 Características estruturais, organizacionais e político-pedagógicas da Escola pesquisada

A Escola pesquisada funciona em um prédio, localizado na região centro-sul do município de BH/MG, com: 18 salas de aula; salas para direção, para a coordenação pedagógica e para os professores; laboratórios de ciências, de artes e de informática; biblioteca; sala de vídeo; secretaria; mecanografia; cantina e sanitários. Todos esses ambientes estão em condições adequadas para o uso em termos de infra-estrutura.

A Escola atende 1.203 alunos na EJA, em turmas do 1º e 2º ciclos do EF e do Ensino Médio, em três turnos de funcionamento, oriundos dos mais diversos bairros de BH e região metropolitana, sendo que nas turmas diurnas predominam as donas de casa e os alunos mais jovens. Destaca-se o grande número de alunos por turma. A TAB. 7 abaixo apresenta a relação turno/ciclo de formação/número de turmas/número de alunos.

¹⁶ Por motivos de preservação dos sujeitos escolares envolvidos no processo investigativo, optou-se por manter em anonimato o nome da escola.

TABELA 7

Turno, ciclo de formação, número de turmas e número de alunos na Escola pesquisada - 2007

Turno	Ciclo de formação	Turmas	Alunos
Manhã	2º	6	207
	Ensino Médio	6	211
Tarde	1º	2	68
	2º	3	108
	Ensino Médio	3	113
Noite	1º	2	65
	2º	8	297
	Ensino Médio	8	335
Total	-	40	1203

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

A Escola pesquisada integra a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Registra-se que, segundo dados apresentados no sítio da SMED, BH tem hoje cerca de 78 mil analfabetos com mais de 15 anos de idade, atendendo cerca de 12 mil alunos na EJA em 45 escolas da Rede (SMED, 2007).

Com relação às diretrizes político-pedagógicas da Escola, o seu Diretor esclarece que, assim como as demais escolas da RME-BH, essa se orienta pela *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a), pelo *Parecer n. 11 de 10/06/2000* (BRASIL, 2000), pela *Lei n. 10.172 de 09/01/2001* (BRASIL, 2001) – legislação analisada no **Capítulo 2** da presente Pesquisa – e pelo *Parecer n. 093 de 07/09/2002* (SMED, 2002), que apresenta as diretrizes municipais para essa modalidade de ensino, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da rede, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio.

Nessas Diretrizes, a EJA é entendida como

[...] um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo corte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas por características socioculturais que tornam estas pessoas demandatárias de uma proposta político-pedagógica diferenciada (SMED, 2002, p. 170).

E como um processo que inclui duas vertentes: “[...] a da escolarização (o direito à alfabetização e à Educação Básica) e da educação continuada [...]” (SMED, 2002, p. 170).

Assim, essas Diretrizes que orientam a EJA em BH (SMED, 2002) partem do reconhecimento de que essa modalidade de ensino é um processo educativo que não se restringe aos espaços e tempos escolares. É caracterizada por constituir-se, especialmente, por uma relação íntima com o mundo do trabalho que marca a vida dos sujeitos que a procuram, que são os:

[...] trabalhadores que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular (SMED, 2002, p. 2).

Pautada por essa concepção, as Diretrizes registram que os currículos da EJA, enquanto conjunto de conteúdos programáticos em relação às disciplinas e séries escolares, ainda muito presentes no contexto da escola, silenciam experiências sociais e educativas vivenciadas pelo educando. Nesse sentido, as Diretrizes ressaltam que

[...] a discussão curricular é relevante para a transformação das práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos. Uma proposta curricular, no entanto, deve ser precedida do conhecimento dos alunos a que atendemos, de suas expectativas e necessidades, da sociedade em que vivemos e das especificidades de cada comunidade (SMED, 2002, p. 179).

Considera-se que a escola é uma instituição que,

[...] além de ensinar os mecanismos da representação escrita, deve propiciar aos educandos, também, experiências de uso desse conhecimento em diferentes situações, despertando o interesse dos mesmos em buscar, continuamente, ao longo da vida, novas leituras e novas fontes de informação (SMED, 2002, p. 175).

Dessa forma, as Diretrizes sugerem que as escolas incorporem aos seus currículos “relevantes temas contemporâneos” que possam contribuir para que os alunos da EJA desenvolvam condições de resolver “problemas que a atuação social nos coloca”. Entre esses temas, destacam-se: “[...] educação e trabalho, espaço-cidade, corporeidade/sexualidade, meios de comunicação e informação, linguagens, manifestações culturais [...]” (SMED, 2002, p. 180).

O Diretor da Escola salientou que a mesma se organiza no sentido de desenvolver práticas em sintonia com as Diretrizes e que, entre essas, destaca-se o trabalho com as tecnologias.

Importa registrar que a pesquisadora foi recebida com bastante atenção pelos sujeitos escolares na Escola pesquisada.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Através das conversas com o Diretor e o Coordenador do Laboratório de Informática (CL) da Escola acordou-se que as entrevistas seriam realizadas com alunos e professores do 2º ciclo do EF, pois, segundo eles, esse momento é mais propício e adequado à apropriação de determinados conteúdos culturais como, por exemplo, as TICs, já que, possivelmente, o aluno já construiu, nessas circunstâncias, condições necessárias a essa apropriação.

A TAB. 8 apresenta o número de turmas do 2º ciclo de formação do EF, distribuídas nos três turnos, e o número de alunos por turmas.

TABELA 8
Turno, turmas e número de alunos e professores do 2º ciclo de formação do EF na Escola pesquisada - 2007

Turno	Turmas	Alunos	Professores
Manhã	6	207	7
Tarde	3	103	5
Noite	8	297	9
Total	17	607	21

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Diante desse universo, decidiu-se fazer um sorteio de alunos e professores da Escola, buscando contemplar a representatividade dos três turnos, de todas as turmas, dos sexos masculino e feminino e a própria vontade do sujeito em ser entrevistado.

Entrevistaram-se 18 alunos, seis professores e o Coordenador do LI da Escola. Todas as 25 entrevistas realizadas foram gravadas pela pesquisadora. A TAB.

9 apresenta o número de alunos e professores do 2º ciclo de formação do EF entrevistados e sua distribuição pelos três turnos escolares.

TABELA 9

Número de alunos e professores do 2º ciclo de formação do EF entrevistados e turmas consideradas

Turno	Alunos	Professores	Turmas consideradas
Manhã	6	2	6
Tarde	6	2	3
Noite	6	2	6
Total	18	6	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Com relação ao sexo dos entrevistados, a TAB. 10 apresenta o número de alunos e professores dos sexos feminino e masculino entrevistados.

TABELA 10

Sexo dos alunos e professores entrevistados

Sexo	Alunos (n)	Professores (n)
Feminino	8	2
Masculino	10	5
Total	18	7

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Em relação à faixa etária dos alunos entrevistados destaca-se que a maioria deles é jovem, com idade entre 20 e 29 anos¹⁷. Com relação à idade, estabeleceram-se os seguintes agrupamentos: menos de 20 anos; 20 à 29 anos; 30 à 39; 40 à 49; 50 à 59; mais de 60, conforme apresenta a TAB. 11:

¹⁷ Importa registrar que diversos organismos/instituições que trabalham com as juventudes utilizam o recorte de idade compreendido entre 15 e 29 anos para classificar essa categoria. No entanto há controvérsias na literatura sobre o assunto; algo que dificulta uma precisão categórica sobre o arco temporal que caracterizaria a juventude.

TABELA 11

Faixa etária dos alunos entrevistados

Faixa etária	Alunos
Menos de 20 anos	3
20 a 29 anos	11
30 a 39 anos	2
40 a 49 anos	1
50 a 59 anos	1
Mais de 60 anos	-
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Em relação à faixa etária dos professores e do CL entrevistados, a TAB. 12 demonstra em qual faixa etária se encontram:

TABELA 12

Faixa etária dos professores entrevistados

Faixa etária	Alunos
20 a 29 anos	-
30 a 39 anos	5
40 a 49 anos	1
50 a 59 anos	1
Mais de 60 anos	-
Total	7

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Em relação à formação acadêmica dos professores e do CL entrevistados, destaca-se que a maioria tem graduação nas áreas de história e geografia, ou seja, quatro – três graduados em história e um em geografia – em um universo de sete entrevistados – seis professores e o Coordenador. Os outros três entrevistados são graduados em Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática. O Quadro 6 apresenta a formação em nível de graduação e pós-graduação dos professores entrevistados.

QUADRO 6

Formação em nível de graduação e de pós-graduação dos professores entrevistados

Professor	Graduação	Pós-graduação <i>Lato Ssensu</i>	Pós-graduação <i>Stricto Ssensu</i>
P1	História	História	Educação e Educação Ambiental
P2	História e Administração	História da Educação	-
P3	História	História	Sociologia da Educação
P4	Pedagogia	Alfabetização e Educação Infantil	-
P5	Geografia	-	-
P6	Ciências Biológicas	-	Ciências Biológicas
P7	Matemática	Matemática do Ensino Superior	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

A maioria – cinco deles – dos entrevistados nunca participou de cursos sobre EJA e sobre TICs. Os dois professores que participaram de cursos nessas áreas, o fizeram no Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CAPE), órgão da SME-BH, responsável pela formação continuada dos professores dessa Rede de ensino.

Quanto ao tempo de magistério em geral e na EJA em específico, a TAB. 13 demonstra que a maioria dos entrevistados está há mais de cinco anos no magistério:

TABELA 13

Tempo de magistério em geral e na EJA dos professores entrevistados

Tempo de magistério	Entrevistados – professores e CL	
	Em geral	Na EJA
Até 5 anos	1	1
De 6 a 10 anos	2	1
De 11 a 15 anos	2	-
De 16 a 20 anos	2	-
Mais de 20 anos	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Os dados da TAB. 13 demonstram que apesar da maioria dos professores – seis deles – trabalharem no magistério há mais de cinco anos, apenas um professor trabalha na EJA há mais de cinco anos.

Entre os sete professores entrevistados, seis trabalham em dois turnos, sendo que desses, dois na Escola pesquisada e os outros quatro em outros estabelecimentos de ensino. Diante das condições de trabalho do/no magistério, especialmente das precárias condições salariais, trabalhar em mais de um turno tornou-se historicamente uma prática “comum” para os professores. Apenas um professor atua em apenas um turno de trabalho parcial.

Os dados apresentados sobre os alunos e professores entrevistados indicam as seguintes características predominantes:

- a) a maioria deles é jovem – entre os 18 alunos entrevistados, 16 têm até 39 anos de idade, sendo que, entre esses, 11 têm até 29 anos; entre os sete professores entrevistados, cinco têm até 39 anos de idade;
- b) a maioria dos professores entrevistados fez cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na área das Ciências Humanas e Sociais – entre os sete professores, cinco têm graduação nessa área e, entre os sete, cinco fizeram especialização, sendo que quatro a fizeram na área das Ciências Humanas e Sociais;
- c) cerca de 50% dos professores entrevistados têm pós-graduação *stricto sensu* – entre os sete professores, três fizeram cursos de mestrado, sendo que dois deles na área das Ciências Humanas e Sociais;
- d) a maioria dos professores entrevistados tem menos de cinco anos de experiência na EJA – entre os sete entrevistados, seis deles têm menos de cinco anos de experiência nessa modalidade de ensino.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Entende-se que as questões, os objetivos e a hipótese de trabalho desta Pesquisa se circunscrevem em um contexto influenciado por dimensões circulares e simbólicas, em que, a princípio, tudo pode ser significativo. Dessa maneira, trabalhou-se com categorias de análise – condições de uso das TICs na escola;

objetivos do trabalho com as TICs na escola; contribuições percebidas pelos sujeitos escolares com esse trabalho – construídas *a priori* da coleta de dados, e com categorias de conteúdo construídas *a posteriori* da coleta de dados, conforme será apresentado no **Capítulo 4** da presente Pesquisa.

Assim, decidiu-se realizar uma pesquisa qualitativa, que se justifica pela natureza do objeto de pesquisa e pela perspectiva escolhida para analisá-lo. Ludke e André (1986) destacam algumas características da pesquisa qualitativa que estão em sintonia com o contexto em que se desenvolveu esta Pesquisa:

- a) o ambiente natural – a Escola – como a fonte principal para a coleta de dados;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas configuram aos fenômenos são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise tende a seguir um processo indutivo.

Para a realização da coleta de dados na Escola, decidiu-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas. Esse tipo de entrevista se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. Utilizou-se essa técnica porque ela possibilita aos participantes se expressarem livremente sobre algum fenômeno da realidade.

A entrevista, afirmam Ludke e André (1986, p. 34), potencializa “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]”, sendo uma técnica de coleta de dados privilegiada nas pesquisas qualitativas.

Foram elaborados três roteiros de questões – Roteiro 1: Entrevista com o Coordenador do LI (ver APÊNDICE B); Roteiro 2: Entrevista com os professores (ver APÊNDICE C) e Roteiro 3: Entrevista com os alunos (ver APÊNDICE D) – as quais foram abordadas no decorrer das entrevistas. Algumas questões foram perguntadas tanto para o CL, quanto para os alunos (A) e professores (P) (consultar APÊNDICE E).

Ao lado disso, foram realizadas observações durante as aulas ocorridas no laboratório de informática, no intuito de identificar os modos de apropriação das TICs

na prática da EJA. As observações no LI foram realizadas em um período de 10 dias, distribuídos em dois meses.

A coleta de dados nesta Escola ocorreu entre maio e julho de 2007.

3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

As entrevistas realizadas resultaram em um total de, aproximadamente, 16 horas de gravação. A duração de cada entrevista variou de, aproximadamente, trinta minutos e uma hora de gravação. Ao serem transcritas, produziu-se um documento de 89 páginas¹⁸.

Esse documento serviu como base para a geração de dois relatórios. No primeiro, objetivou-se agrupar as falas dos sujeitos por perguntas da entrevista relacionadas às categorias de análise – condições de uso das TICs na escola; objetivos do trabalho com as TICs na escola; contribuições percebidas pelos sujeitos escolares com esse trabalho – construídas *a priori* da coleta de dados (GONTIJO, 2007a). Esse relatório foi organizado de forma a contribuir com as leituras e releituras da pesquisadora e possibilitar a identificação das categorias de conteúdo relativas aos posicionamentos dos sujeitos sobre o tema em pauta.

No segundo relatório (GONTIJO, 2007b), as falas foram agrupadas segundo as categorias de conteúdo definidas a partir da análise do primeiro relatório.

Objetivando preservar a identidade dos entrevistados e facilitar a identificação de características gerais dos mesmos, foi criado um código de identificação, utilizando-se letras maiúsculas e algarismos arábicos. O primeiro termo do código, representado por letra maiúscula, indica a função do sujeito entrevistado – A para aluno, P para professor e CL para Coordenador do Laboratório de Informática; o segundo código, também representado por letra maiúscula, apresenta o sexo do sujeito – F para feminino e M para masculino; o terceiro código utilizado, representado por algarismo arábico, indica a faixa etária dos sujeitos entrevistados –

¹⁸ Formatado na fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhas 1,5, espaçamento 0, margens superior e esquerda = 3,0 cm e margens inferior e direita = 2,0 cm, em papel A4.

1 para a faixa etária correspondente a menos de 20 anos, 2 para a faixa etária correspondente a 20-29 anos, 3 para a faixa etária correspondente a 30-39 anos, 4 para a faixa etária correspondente a 40-49 anos e 5 para a faixa etária correspondente a 50-59 anos; o quarto e último código, representado por letra maiúscula, demonstra o turno de origem do sujeito respondente – M para o turno da manhã, T para o turno da tarde e N para o turno da noite. O Quadro 7 exemplifica essa codificação:

QUADRO 7

Exemplo de forma de identificação dos sujeitos entrevistados

Identificação	Significado
A, F, 2, N	Aluno, sexo feminino, 20-29 anos, noite
P, M, 3, M	Professor, sexo masculino, 30-39 anos, manhã
C, M, 4, T	Coordenador do laboratório de informática, sexo masculino, 40-49 anos, tarde

Fonte – Dados da pesquisa, 2007.

Com base na codificação adotada, a indicação do sujeito entrevistado será assim apresentada: P1, F, 2, T (primeiro professor entrevistado, sexo feminino, tem entre 20-29 anos de idade, trabalha no turno da tarde).

Para a compreensão das questões elaboradas, decidiu-se conhecer as condições concretas em que se desenvolvem as práticas de uso das TICs na Escola pesquisada e, ainda, as “vozes” dos sujeitos que as utilizam nesse espaço. Isso implicou o levantamento do histórico de implantação e implementação das TICs na Escola; das condições de uso dessas tecnologias na Escola; dos trabalhos desenvolvidos e de seus objetivos; das dificuldades e facilidades percebidas pelos sujeitos escolares no tratamento das TICs na Escola; das contribuições percebidas por esses sujeitos no desenvolvimento do trabalho com as TICs na prática escolar da EJA, conforme se apresenta a seguir.

4 LETRAMENTO TECNOLÓGICO/ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: USO DAS TICs NA EJA

A recriação da linguagem produz uma visão nova, não habitual do mundo, através da qual objetos, paisagens e criaturas assumem outros contornos, surgem libertas das formas tradicionais decorrentes de nossas padronizadas representações subjetivas.

Bernardo Garsen.

Conforme apresentado, são objetivos desta Pesquisa:

- a) identificar e analisar a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos;
- b) analisar a utilização das tecnologias de informação e de comunicação em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para os alunos e professores da EJA.

O atendimento a esses objetivos implicou a tentativa de responder às seguintes questões:

- a) qual a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos?
- b) em que condições alunos e professores usam/não usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- c) com quais objetivos alunos e professores usam as tecnologias de informação e de comunicação na EJA?
- d) quais as contribuições que o uso das tecnologias de informação e de comunicação tem na prática da EJA?

Para o tratamento das questões elaboradas, decidiu-se conhecer as condições concretas em que se desenvolvem as práticas de uso das TICs na Escola pesquisada e, ainda, as “vozes” dos sujeitos que as utilizam nesse espaço. Este capítulo apresenta os dados coletados em campo, relacionando-os à pesquisa bibliográfica e documental realizada, à luz dos objetivos propostos na Pesquisa.

Para tanto, este capítulo subdivide-se em dois tópicos: *A implantação e implementação das TICs na Escola pesquisada* e *Uso das TICs na prática da EJA na Escola pesquisada*.

4.1 A implantação e implementação das TICs na Escola pesquisada

O LI da Escola foi implementado em 2001 no contexto do *Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)* (BRASIL, 1997). Conforme analisado na **Introdução** e no **Capítulo 1**, este Programa apresenta os seguintes objetivos para justificar a sua criação:

[...] melhorar a qualidade do ensino, oportunizando o acesso à tecnologia por alunos da escola pública; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, aproximando a realidade escolar com a vida profissional ao estabelecer uma educação dirigida para o progresso e propiciar a abertura da escola para uma comunicação global (BRASIL, 1997, p. 122).

As escolas interessadas em participar do Programa deveriam enviar à secretaria de educação de seu Estado um projeto que justificasse a incorporação das TICs e a implantação de um LI nas mesmas, desde que tivessem um número mínimo de 150 alunos matriculados em seu estabelecimento. As secretarias estaduais de educação se responsabilizaram por enviar os projetos ao MEC, que deveriam conter:

[...] especificação do projeto, incluindo a visão do estado em relação à tecnologia educacional, respeitando as diretrizes nacionais do MEC, a descrição do estágio de informatização das escolas [instalações físicas, plataformas tecnológicas, finalidades pedagógicas, equipes envolvidas], o estabelecimento de objetivos e metas e o desenvolvimento do plano de implantação [estratégias, recursos, participação do estado no financiamento do projeto, prazos, equipamentos, treinamento e sistemática de acompanhamento e avaliação] (BRASIL, 1997, p. 122).

Na Escola pesquisada, o CL comentou que desde 1998 há discussões na escola sobre a inclusão digital, impulsionada por um grupo de professores interessados pela temática. Segundo ele, nesse momento, refletia-se sobre o compromisso das escolas com a formação de seus alunos no contexto de um mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais capacitados para lidar com as tecnologias, pois

[...] para que o indivíduo, especialmente os da classe trabalhadora, possa estar apto a desenvolver habilidades para lidar com as tecnologias será necessário que ele tenha sido preparado durante a sua trajetória escolar (CL, M, 2, M).

Segundo o CL:

[...] a proposta do ProInfo surgiu em um momento em que alguns professores já estavam bastante animados.. [...]. Enfim esse grupo de professores foi se desenvolvendo, alguns professores foram se aproximando, nós fomos nos aproximando [...]. Então, decidimos elaborar um projeto e enviar para a secretaria (CL, M, 2, M).

Conforme informação do CL e do Diretor, o projeto de introdução das TICs na escola foi elaborado por um grupo de seis professores, enviado à SEE-MG para que o encaminhasse ao MEC e aprovado em outubro de 2000.

Com essa aprovação do projeto, o Programa assumiu a implementação do LI na Escola, o qual foi inaugurado em agosto de 2001, com 14 computadores operando com o *Sistema Linux* – sistema operacional de computadores, semelhante ao *Sistema Windows* – e ligados em rede. O desenho da rede segue o *layout* de células, modelo adotado pelo ProInfo. Segundo o CL adotou-se o *Sistema Linux* na Escola porque a sua licença para uso é livre, ou seja, é um sistema gratuito¹⁹. Além disso, o ProInfo propôs à Escola suporte técnico para os computadores e a capacitação inicial dos professores.

Estudos sobre o ProInfo, coordenados por Tajra (1998); Valente (1999) e Coelho (2001), esclarecem que o Programa priorizou a “capacitação dos recursos humanos” – formação de professores para trabalharem com as TICs – no contexto

¹⁹ Registra-se que há controvérsias acerca dos motivos da escolha dos sistemas operacionais a serem utilizados ou não no contexto do ProInfo (COELHO e GONTIJO, 2003).

de sua implementação, por conceber que os professores seriam os principais agentes responsáveis pelo seu sucesso nas escolas públicas brasileiras.

Sobre a capacitação dos professores para trabalharem com as TICs nas escolas, o documento que institui o Programa registra:

[...] os professores são capacitados em dois níveis: multiplicadores e de escolas. O professor-multiplicador é um especialista em capacitação de professores (de escolas) para o uso da telemática em sala de aula: adota-se no Programa, portanto, o princípio professor capacitando professor. Os multiplicadores capacitam os professores das escolas nas bases tecnológicas do ProInfo nos estados - os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) - que são estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas (BRASIL, 1997, p. 123).

O CL esclarece que a capacitação inicial dos professores realizada através de dois cursos – *Curso introdutório ao Sistema Linux* e *Curso de formação pedagógica para o uso da informática na escola* – oferecidos pelo ProInfo foram insuficientes, em termos de carga-horária e qualidade pedagógica, para mobilizar os professores participantes para o uso das TICs em seu trabalho pedagógico e para tornarem-se multiplicadores.

Nesse sentido, estudo sobre a implementação do ProInfo em Minas Gerais, realizado por Coelho (2001), constata que o processo de formação de professores no contexto do Programa difere bastante da proposta inicial apresentada pelo mesmo. Seu estudo conclui que não ocorreu inicialmente uma real sensibilização dos professores para usufruírem da informática na escola, condicionando, entre outros fatores, dificuldades para os mesmos utilizarem tais tecnologias nas suas práticas escolares cotidianas²⁰.

Na mesma direção, conforme já discutido no **Capítulo 1**, Kenski (2003) considera que a maioria dos programas e projetos de preparação de professores para o trabalho com as TICs na escola é falho. De acordo com a autora, em geral, esses concebem que preparar o professor para trabalhar pedagogicamente com as TICs é instruí-los sobre o uso das máquinas.

²⁰ Para detalhes sobre o processo de implementação do ProInfo e de suas repercussões no cenário das escolas públicas brasileiras, consultar: Tajra (1998); Valente (1999); Coelho (2001); Coelho e Gontijo (2003).

Na Escola pesquisada, com a implantação do LI, um dos professores, participante das discussões sobre a introdução das TICs, assumiu a coordenação do laboratório. Segundo o CL, participante dessas discussões desde 1998, o primeiro momento do trabalho com as TICs envolveu a busca pela participação do corpo docente no mesmo, algo que demandou um enorme esforço do grupo defensor da formação para o uso das tecnologias na Escola. As discussões se desenvolviam em encontros aos sábados, em seminários de formação organizados pelo coordenador do laboratório de informática na época e contavam com a presença de cerca de 10% dos docentes da Escola.

Um dos professores entrevistados explica que:

[...] alguns professores tinham uma concepção, alguns tinham outra; eram concepções diferentes [...]. E nós [CL e os professores mais envolvidos com a discussão da inclusão digital] tínhamos que amarrar essas concepções [...]. Havia professores que pensavam que o computador na escola se tornaria um instrumento pessoal, para digitação; haviam outros que [eu coloco no extremo do leque] pensavam na idéia de construção coletiva, que as soluções pedagógicas tinham que ser feitas dentro do laboratório [...]. Foi esta segunda concepção que venceu (P1, F, 2, T).

Concomitantemente a esse processo, selecionaram-se alunos interessados em trabalhar no laboratório como monitores voluntários de informática, denominados pelo CL como “agentes de informática”. Esses são

[...] selecionados entre os alunos, considerando seu bom desempenho em sala de aula. Eles auxiliam os usuários do laboratório de informática em seus estudos e pesquisas através de trabalho voluntário e devem ser respeitados por isto. Os agentes trabalham com um colete vermelho cedido pela escola, de forma a facilitar a sua identificação pelos colegas usuários (CL, M, 2, M).

O CL explica que a existência desses agentes se deve ao fato de a Escola reconhecer o papel do aluno enquanto sujeito do processo. Nesse sentido, comenta:

[...] nós criamos o laboratório onde valorizamos a autogestão, a cooperação; o próprio aluno é que toma conta do laboratório. Criamos um sistema que foi o primeiro dentro da Rede. São os alunos que se tornaram agentes do processo (CL, M, 2, M).

Em 2002, o coordenador do laboratório na época e dois professores organizaram cursos de formação para o uso do *Sistema Linux*, nos quais participaram alunos, professores e outros profissionais da Escola, porque, de acordo com o CL, naquele momento todos eram “analfabetos em informática” e havia muita resistência por parte da maioria dos sujeitos escolares em relação ao uso das TICs, sendo essa considerada a principal dificuldade no processo.

Nosso principal objetivo era fazer com que os professores se entusiasmassem com a idéia e resolvessem perder o medo da máquina (CL, M, 2, M).

Outras dificuldades apontadas pelo CL nesse contexto foram a burocracia para o acesso da Escola a recursos físicos – equipamentos – e financeiros e a falta de suporte técnico por parte do Programa e da SMED-BH. Sobre esse aspecto, ele ressalta:

[...] naquele momento (2001,) havia cerca de 700 computadores nas escolas municipais de BH; hoje (2007) são cerca de 2000, mas, ainda, não há condições estruturais adequadas para o acompanhamento técnico desses equipamentos (CL, M, 2, M).

Segundo o CL, essas dificuldades vêm sendo superadas, em parte, através da pressão política de um grupo de professores, junto à Secretaria:

O que foi legal é que, com os problemas aparecendo, nós fomos apresentando as demandas junto à Secretaria; algumas foram solucionadas devido à pressão que fazemos [...]. Nosso principal problema hoje não é o professor não ter capacidade de trabalhar conteúdos, a principal questão é agilizar a Internet, tornar nossas máquinas tecnologicamente boas, melhorar o servidor [...]. Tudo isto está capenga [...]. Não somos os únicos com esse tipo de problema, toda a Rede está com problemas sérios (P1, F, 2, T).

Com relação às orientações para a utilização do laboratório, o CL esclarece que não há uma proposta oficial para o uso das TICs na Escola, pois o Grupo – coordenação do laboratório e professores que efetivamente se envolvem com o trabalho – optou pela autonomia dos docentes na decisão pelo uso ou não das tecnologias no processo pedagógico e nas formas de utilização dessas tecnologias.

Nesse sentido, os alunos podem utilizar o laboratório, inclusive durante o horário das aulas e os professores têm autonomia para desenvolverem ou não projetos nessa área. O CL esclarece que as únicas instruções são:

- a) todos alunos da Escola devem apresentar sua carteira de identificação para utilizarem o laboratório fora do horário de aula;
- b) é dada prioridade de acesso aos computadores para os alunos que forem desenvolver pesquisas;
- c) não são permitidos conversas e discussões dentro do laboratório;
- d) todos os alunos e professores podem marcar, antecipadamente, horários junto ao “agente de informática” para utilização do laboratório.

Durante as observações realizadas, constatou-se que há um enorme fluxo de alunos no laboratório, durante todo o horário escolar, havendo, inclusive, disputa pelo uso das máquinas. Nesse sentido, o CL comenta:

[...] nós começamos a perceber que a demanda cresceu e o laboratório não estava dando conta. Então, surgiu a primeira questão: o laboratório perdeu sua capacidade, a capacidade de atender a demanda dos alunos? Temos 14 máquinas no laboratório, se nós tivéssemos 20 ou 30, talvez, estariam ocupadas (CL, M, 2, M).

Sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no LI, o CL, assim como os professores entrevistados que desenvolvem trabalhos na área, apresentaram, com orgulho, projetos desenvolvidos por docentes das mais diversas disciplinas, demonstrando o intuito de demarcar um lugar: o lugar de um grupo que assumiu a responsabilidade por um determinado processo institucional.

Segundo informações verbais obtidas durante as entrevistas realizadas, os projetos na área desenvolvidos por professores desde a implementação do LI, consideradas as experiências de trabalho mais significativas na Escola, foram: *Aprendizagem baseada em Problemas; Clube da Língua Portuguesa; Plano de Formação Permanente*. Importa registrar que, em 2007, ano em que a coleta de dados desta Pesquisa se realizou, não se estava desenvolvendo na escola pesquisada projetos específicos na área.

O projeto *Aprendizagem baseada em problemas* foi criado e desenvolvido em 2002 por professores, visando ao desenvolvimento da formação crítica dos seus pares através do uso de ferramentas – correio eletrônico(*e-mail*); espaços de conversação (*chats*) e lista de discussão (*mailing lists*) – da NET.

Segundo o professor, coordenador do Projeto, esse objetivou

[...] a capacitação conjunta dos participantes através da utilização da 'metodologia de aprendizagem baseada em problemas, onde o tutor do grupo apresenta uma situação problema e os participantes analisam essa situação a partir das suas experiências. Todos se posicionam; em seguida, é proposta pelo tutor uma atividade de resolução de problemas. Assim há uma troca de experiências entre eles. No Projeto, todas as atividades eram desenvolvidas com a utilização de e-mail, chats e a lista de discussão (P3, M, 3, M).

O projeto *Clube da Língua Portuguesa*, criado e desenvolvido por professores da Escola em 2002, buscou envolver seus alunos em estudos e pesquisas sobre escritores e poetas brasileiros, através do uso de ferramentas – *sites* de busca; bibliotecas virtuais – da NET. O Projeto, considerado um sucesso pelos seus idealizadores, resultou na criação de um site sobre escritores e poetas brasileiros.

Já o *Plano de Formação Permanente* do LI, implementado em 2006 por um grupo de professores, visou

[...] à consecução de um tempo de formação para os alunos através de módulos de formação. Os módulos de formação foram organizados em duas etapas, cada uma delas desenvolvendo cursos (P4, F, 2, T).

Registra-se que a elaboração dos cursos foi feita por professores a partir de uma consulta aos alunos sobre os seus interesses na área. Na 1ª etapa do módulo foram desenvolvidos os seguintes cursos:

- a) Prática de Pesquisa – para o desenvolvimento da aprendizagem de práticas de pesquisas, através da familiarização do aluno da EJA com o ambiente virtual e o acesso a informações;

- b) Organização e Registro – para o desenvolvimento da aprendizagem de elaboração de arquivos, imagens, pastas, entre outros, no Sistema *Linux*;
- c) Curso Básico de Informática – para o desenvolvimento da aprendizagem de noções básicas de informática.

Já na 2ª etapa, realizaram-se os cursos de:

- a) Redação e Escrita – para o desenvolvimento da aprendizagem de digitação, elaboração de textos e de currículos, entre outros;
- b) Comunicação Virtual – para o desenvolvimento da aprendizagem de práticas de envio e recebimento de *e-mails* e utilização de espaços de comunicação na NET;
- c) Robótica – para o desenvolvimento da aprendizagem de práticas de pesquisas sobre artefatos eletro-eletrônicos;
- d) Filosofia e Imagem – para o desenvolvimento da aprendizagem de práticas de pesquisas sobre filosofia e imagem;
- e) Jogos e Brincadeiras na Informática – para o desenvolvimento de trabalhos voltados para o aprimoramento pedagógico dos alunos da EJA.

Esses Cursos foram ministrados por professores da Escola fora do horário de aulas e todos os alunos interessados puderam participar.

De acordo com o CL, os módulos de formação foram bem avaliados pelos participantes. Nesse sentido, lhe foi perguntado se há registros dessa avaliação e, se há registros sobre o desenvolvimento dos outros projetos – *Aprendizagem baseada em Problemas; Clube da Língua Portuguesa*, ao que ele respondeu:

[...] não há registros nesse sentido. O que eu sei é que a produção da escola é muito grande, as experiências são inúmeras, mas não temos ainda uma questão que é o registro. Na verdade, temos muitas coisas anotadas, de experiências, mas nada organizado [...] Antes eu ficava muito preocupado com isso, mas descobri que a dificuldade de se registrar é uma dinâmica da escola municipal, talvez seja uma dinâmica da escola municipal como um todo. Muita coisa bacana tem sido feita, que considero até como vanguarda no País [...] Agora, a experiência do registro leva um tempo, porque tem uma sedimentação e tem tempo para as coisas sedimentarem (CL, M, 2, M).

Apesar da inexistência de registros escritos oficiais, o CL ressalta a sua importância e considera que o trabalho de registro das experiências realizadas poderia se constituir como um momento de reflexão e avaliação do processo de incorporação das TICs na prática da EJA.

Nosso maior desafio é: ao mesmo tempo em que a gente trabalha e apresenta soluções para as experiências concretas do dia a dia, a gente precisa promover uma reflexão e registro em cima do nosso trabalho. Se o laboratório tinha um perfil há três anos atrás, hoje tem que ser modificado, porque o ritmo das mudanças e as demandas novas têm sido cada vez mais freqüentes. É necessário criar grupos que estejam no trabalho e ao mesmo tempo possam desenvolver essa reflexão sobre nosso projeto de trabalho (CL, M, 2, M).

Em 2007, não estavam sendo desenvolvidos projetos específicos na área na escola pesquisada.

Observa-se que, destarte a Escola pesquisada atender exclusivamente ao público da EJA, o desenvolvimento histórico do processo de implantação e implementação das TICs em seu trabalho, especialmente ao que se refere às demandas e dificuldades nesse processo, assemelha-se aos resultados identificados por pesquisadores – Tajra (1998); Valente (1999) e Coelho (2001) – sobre a matéria, em escolas públicas regulares.

Diante dessa constatação inicial, foi reforçada a decisão da pesquisadora em analisar o uso das TICs na prática da EJA através das “vozes” de seus professores e alunos, no intuito de compreender esses usos no contexto específico dessa modalidade de ensino.

4.2 Uso das TICs na prática da EJA na Escola pesquisada

Este tópico trata do uso das TICs na EJA, considerando-se as condições de uso dessas tecnologias na Escola pesquisada, bem como dos objetivos do trabalho com essas no contexto escolar e das contribuições percebidas pelos sujeitos escolares com o uso das TICs nessa modalidade de ensino.

Conforme registrado no **Capítulo 3**, trabalhou-se nesta Pesquisa com categorias de análise construídas *a priori* da coleta de dados: condições de uso das TICs na escola; objetivos do trabalho com as TICs na escola e contribuições percebidas pelos sujeitos escolares com esse trabalho. No desenvolvimento da coleta de dados, a qual foi orientada por essas categorias, foram sendo construídas as categorias de conteúdo, a partir das “vozes” dos professores e alunos da EJA entrevistados.

Para efeito de exposição, este tópico foi subdividido em três sub-tópicos: *Vozes de professores da EJA*; *Vozes de alunos da EJA* e *Síntese*, organizados a partir das categorias de análise sinalizadas anteriormente.

4.2.1 Vozes de professores da EJA

4.2.1.1 Condições de uso

Os sete professores entrevistados consideram inadequadas as condições de uso das TICs na Escola. Assim, em relação às condições de infra-estrutura – equipamentos e suporte técnico – para o desenvolvimento do trabalho com as TICs na prática da EJA, os entrevistados são unânimes em afirmar que essas não são adequadas, pois não atendem as suas demandas na área. Essa condição de inadequação se expressa quando eles dizem que há equipamentos, mas em número insuficiente; há equipamentos, mas não estão em bom funcionamento.

TABELA 14

Condições de uso das TICs na prática escolar

Adequação	N	Motivos da adequação/inadequação	N
Sim	-	-	-
Não	7	Há equipamentos, mas em número insuficiente	5
		Há equipamentos, mas esses não estão em bom funcionamento	2
Total	7	Total	7

Fonte - Entrevistas realizadas com professores, 2007.

Segundo cinco professores entrevistados, não há equipamentos – televisão, vídeo, DVD, som e computadores – suficientes para atender as demandas dos sujeitos escolares para o seu uso. Dois deles registram:

Na verdade, ainda não tem os CPUs [computadores] liberados prá todo mundo [...]. É mais uma iniciação, envolve mais um primeiro contato, que irá possibilitar aos alunos fazerem uso, pois não tem material suficiente para eles utilizarem computadores com freqüência (P2, M, 2, N).

Eu acho que, na verdade, a escola tem uma especificidade em relação à questão das TICs, mas não há equipamentos para atender a todos. Então, eu acho que falta, ainda, mais acesso a esses equipamentos, ou melhor, faltam equipamentos para que haja de fato uma melhor socialização da importância das TICs no ensino (P3, M, 3, M).

Em relação à inadequação das condições de uso das TICs na prática da EJA, vale retomar a pesquisa de Brunner (2004) sobre o acesso às TICs pelos alunos de escolas públicas regulares no Brasil, na qual se constatou que, em geral, nessas escolas, a relação é de um computador para cada grupo de 146 alunos. No caso da Escola pesquisada, a relação é de um computador para cada grupo de 86 alunos, em média, pois essa possui 1.203 alunos para utilizarem 14 computadores. Então, constata-se que, em relação às escolas pesquisadas pelo autor citado, a presente Escola apresenta maiores condições de acesso aos computadores.

No entanto, comparando-se essas condições com as condições de uso das TICs em escolas pertencentes aos países desenvolvidos tecnologicamente, percebe-se uma expressiva diferença, pois nesses países a relação é de um computador para cada grupo de 05 a 15 alunos (BRUNNER, 2004).

Já para o CL, que também considera que o número de equipamentos é insuficiente, a falta de televisão, de vídeo, de DVD, de som e de computadores para uso na Escola se deve ao aumento do fluxo de alunos no laboratório e à crescente solicitação por parte dos docentes para utilização desses equipamentos – televisão, vídeo, DVD e som – em sala de aula. Nesse sentido, afirma:

[...] temos 14 máquinas no laboratório. Se nós tivéssemos 20 ou 30, talvez, estariam ocupadas (CL, M, 2, M).

Os professores estão cada vez mais solicitando TV, vídeo, DVD e som, para utilizarem esses equipamentos em suas disciplinas [...] (CL, M, 2, M).

De fato, através das observações realizadas durante a pesquisa de campo na Escola, constatou-se que o número de computadores no LI não é suficiente para atender o fluxo de alunos, pois há uma demanda crescente pelo uso das máquinas.

Para os outros dois professores, há equipamentos, mas geralmente esses não estão disponíveis para uso. De acordo com um desses professores:

[...] o som nunca está disponível; eu precisava de um Datashow e, na última hora, disseram que não tinha disponível [...]. Daí tive que arrumar por conta própria [...] (P5, M, 2 M).

Esses dois professores consideram que esses equipamentos, geralmente, não estão disponíveis para uso porque, devido à inexistência de uma agenda coletiva para a utilização do LI e demais recursos tecnológicos, alguns professores o utilizam com frequência e outros não têm a oportunidade de fazê-lo.

Segundo eles, essa agenda não foi elaborada ainda devido à resistência de alguns professores em relação ao uso das TICs na prática da EJA:

Prá sintetizar, existe muito preconceito por parte dos professores, com relação ao projeto [de uso do LI]. Tudo poderia ter sido mais ágil, mas devido à resistência, a coisa caminhou devagar [...]. Ainda não conseguimos organizar nosso trabalho, fazer uma agenda [...] (P5, M, 2, M).

O “medo da máquina” é sentido pelos professores em geral, conforme constata algumas pesquisas, tais como as de Coelho (2002) e de Kenski (2003). Na prática docente da EJA, o “medo da máquina” apresenta novos aspectos, pois, além das dificuldades de domínio técnico-pedagógico, os professores sentem-se inseguros em trabalhar com as TICs em um contexto que apresenta especificidades diferenciadas das encontradas em escolas regulares.

Segundo esse professor, a política de governo orienta a implementação do laboratório, em alguns casos oferece cursos para os professores utilizarem determinados softwares, mas não há uma proposta de formação e acompanhamento contínuo do trabalho com as TICs nas escolas, o que minimiza o interesse da maioria em participar, pois, além do “medo da máquina”, convivem com a insuficiência de formação para o seu uso, algo que não se resolve a curto prazo:

Nós, educadores, também, temos muita dificuldade com o uso da tecnologia: você liga um computador e está tudo em inglês. Você tem que ficar fuçando para ver qual é a tecla que liga ou que aumenta o foco ou não [...] Eu, ainda, preciso avançar muito no uso da tecnologia, pois eu, ainda, tenho uma resistência muito grande (P5, M, 2, M).

Sobre isso, o CL chama a atenção para o fato de que as resistências advindas de alguns professores vêm se tornando cada vez menos freqüentes na Escola:

Hoje, observando alguns professores, percebem-se muitas mudanças em relação ao que eles pensavam sobre o assunto há três anos; parecem outra pessoa. As mudanças vêm caminhando (CL, M, 2, M).

Os dois professores mencionados consideram que esses equipamentos, geralmente, não estão disponíveis para uso devido, também, à falta de horários previstos no calendário curricular para a organização dos professores para o uso do LI. Um deles assim comenta:

O laboratório hoje tem uma versatilidade que é mal aproveitada por causa da estruturação da escola, da grade ligada à EJA. Não temos horários para trabalhar com a informática, pois a carga-horária da EJA aqui na escola é muito baixa. Não temos horário para planejar nosso trabalho, para fazer projetos, para usar a informática (P1, F, 2, T).

As demandas apresentadas por esses dois professores em relação ao tempo para planejamento das atividades escolares e ao tempo para realização dessas na EJA são as mesmas constatadas por Kenski (2003) em pesquisa sobre a matéria, realizada com docentes de escolas públicas regulares. A autora constatou que as principais solicitações de professores nessa área são:

- a) flexibilidade nos horários de aula para possibilitar condições concretas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvam o uso das TICs;
- b) tempo para o planejamento coletivo de projetos, nessa área, entre os pares.

Registra-se que nos estudos analisados na revisão bibliográfica desta Pesquisa – Pereira *et al.* (2001); Bovo (2001a; 2001b); Brasileiro (2002); Gonçalves (2006) –, as quais focalizam o uso das TICs na prática da EJA, não estão presentes discussões sobre as solicitações de professores nessa área.

Assim como Kenski (2003), entende-se que é preciso considerar as solicitações docentes, seja no contexto da EJA, seja de outras modalidades de ensino, à medida que esses são sujeitos/atores no processo de construção das práticas escolares.

Ainda sobre os motivos de inadequação das condições de uso das TICs na Escola, assinala-se que outros dois professores consideram que há equipamentos, mas a maioria deles está inadequada para o uso. Nas palavras de um deles:

Primeiramente, eu posso dizer claro, a gente tem o básico e só. Por exemplo, eu precisei de uma televisão e a televisão não estava boa, o DVD está sempre com problemas, os computadores sempre apresentam algum defeito [...] (P6, M, 4, N).

As palavras desse professor estão em sintonia com a advertência de Brunner (2004) sobre as condições inadequadas de uso de computadores nas escolas brasileiras.

Para os dois professores em pauta não há suporte técnico efetivo por parte do ProInfo e da SMED-BH que garanta a operacionalidade permanente das máquinas e dos softwares.

Eu acho que os equipamentos são limitados operacionalmente e tenho percebido uma demanda para a capacitação docente na escola para que haja um melhor entendimento na utilização desses equipamentos, porque nem todos nós sabemos ao certo como resolver os problemas no momento que há a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Então, até eu mesmo peço auxílio, peço ajuda aos alunos para que eu possa entender melhor as TICs: para que um vídeo possa de fato ser apresentado em sala de

aula; para que um filme, então, possa ser socializado entre a turma. Já que as tecnologias estão em processo de avanço, os equipamentos também estão [...] Então, o acompanhamento da evolução desses equipamentos torna-se um obstáculo para que de fato a gente tenha a condição de manusear, de apertar o play, entre tantas outras coisas (P6, M, 4, N).

Eu vejo que as propostas de aprendizagem não têm correspondente na assessoria técnica, isto é um problema muito sério (P4, F, 2, T).

De acordo com um dos professores, a Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (PRODABEL) - empresa responsável pela assessoria técnica nessa área, em escolas municipais de BH - tem dificuldades para atender as demandas dessas escolas, pois o número de escolas municipais com LI cresceu bastante desde 2001.

O apoio técnico da PRODABEL é problemático, pois a empresa não consegue corresponder à crescente demanda [...]. Nós tínhamos, naquela época [2001], digamos, uns 700 computadores, hoje são 2000 em toda a Rede. A PRODABEL não tem capacidade para atender todo mundo. Então, o problema atual, como naquela época, é a assessoria técnica. Essa deveria melhorar cada vez mais (P4, F, 2, T).

Esclarece-se que a PRODABEL é uma empresa prestadora de serviços de informática para o município de BH,

é uma provedora de soluções tecnológicas para o cidadão de Belo Horizonte, um agente da contínua evolução do setor público exigida pela nossa sociedade, desenvolvendo ações em áreas que vão além do simples uso da tecnologia. Além de desenvolver sistemas e de manter em funcionamento a infra -estrutura computacional da Prefeitura, a Prodabel trabalha na formação e capacitação em informática do funcionalismo público municipal, desenvolve projetos inovadores nas áreas de saúde - Telemedicina e Prontuário Eletrônico - e de geoprocessamento , promove iniciativas de inclusão digital e introduz a Prefeitura na era do governo eletrônico (PBH-PRODABEL, 2007).

Em 2007, a PRODABEL desenvolvia cinco programas/projetos no município de BH, que são:

- a) *Programa de Governo Eletrônico*: contempla as informações referentes ao programa de Governo eletrônico e os seus principais projetos: *Portal Bh.gov*,

Portal do Servidor Municipal, Sistema de Atendimento ao Cidadão, Serviço de Informações sobre Linhas Intermunicipais de Transporte Coletivo de Passageiros e Sistema de Informações Organizacionais do Município.

- b) *Programa de Inclusão Digital*: contém informações referentes aos programas de inclusão digital e seus respectivos projetos de telecentros, laboratórios e espaços de acesso à Internet implantados ou a implantar.
- c) *Projeto Saúde*: contém informações referentes ao projeto de saúde e seus respectivos subprojetos. O conteúdo abrange informações sobre os sistemas *Gestão Saúde, Marcação de Consultas e Telemedicina* (consultoria e segunda opinião médica).
- d) *Projeto Educação*: apresenta a descrição do projeto educação e dos subprojetos *Sistema de Gestão Escolar e Informatização das Escolas da RME*.
- e) *Projeto Sistema de Administração Tributária e Urbana*: conteúdo referente ao projeto de desenvolvimento de um sistema que modernizará as áreas de finanças, tributação e regulação urbana do município de Belo Horizonte²¹.

O *Projeto Educação*, projeto especificamente voltado para a informatização das escolas da RME,

visa dotar todas as escolas da Rede do município de BH de infraestrutura e *software* necessários ao uso de tecnologia da informação no seu cotidiano, em conformidade com os seus respectivos projetos político-pedagógicos. Esse projeto é composto pelos subprojetos *Informatização das Escolas Municipais* e *Sistema de Gestão Escola* (PBH-PRODABEL, 2007).

O sub-projeto *Informatização das Escolas Municipais* tem por objetivo a instalação de equipamentos, *software* e infra-estrutura de comunicação em todas as escolas municipais, oferecendo acesso à Internet e a serviços como correio eletrônico e outros. Já o sub-projeto *Sistema de Gestão Escolar* tem por objetivo desenvolver *software* para realizar a gestão escolar de toda a rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

²¹ Para detalhes sobre os programas/projetos, consultar: <http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html>.

Identifica-se, nas falas dos sujeitos pesquisados, uma demanda por um suporte técnico conjugado a uma capacitação dos próprios professores para aprenderem a lidar tecnicamente com as TICs, no sentido de construírem condições concretas para a resolução de problemas imediatos em relação ao manuseio das máquinas e dos programas. Nesse sentido, considerando-se os objetivos propostos pelo *Projeto Educação* da PRODABEL, entende-se que a sua efetividade pode responder á muitas das demandas apresentadas pelos professores na área. No entanto, é preciso compreender os impasses, as limitações e os desafios da empresa para atender as demandas dessas escolas. Ao lado disso, é preciso questionar se as dificuldades para esse atendimento se deve apenas ao fato de as escolas municipais com LI terem crescido bastante desde 2001?

A pesquisa de Kenski (2003), comentada anteriormente, constata que são demandas docentes nesse campo:

- a) horários flexíveis de trabalho que favoreçam a sua participação em jornadas de atualização e desenvolvimento profissional;
- b) suporte técnico no uso dos equipamentos;
- c) apoio pedagógico em relação aos usos possíveis das TICs em sala de aula.

Entende-se nesta Pesquisa que a formação para o uso pedagógico das TICs envolve a aquisição de habilidades técnicas por parte dos sujeitos que irão trabalhar com essas tecnologias. Sob essa perspectiva, há que se ter habilidades técnicas mínimas, tais como saber ligar o computador ou DVD, por exemplo, no trabalho com as TICs na prática escolar.

As condições de uso das TICs, evidenciadas na prática da EJA na Escola pesquisada, não se diferem das condições de uso dessas tecnologias constatadas em escolas públicas regulares.

Para Coelho (2002), além da infra-estrutura em informática na educação, a implementação das TICs nas escolas públicas regulares no Brasil carece de apoio organizacional, pois

[...] a organização curricular, o horário escolar e os critérios e as formas de avaliação institucionalizados dificultam a implementação da informática nas escolas, tendo sido pouco ou quase nada sido feito para mudar e adaptar às

novas demandas. As condições de trabalho dos professores nas escolas, tal como apontadas pelos docentes entrevistados, não favorecem a capacitação inicial e continuada em informática na educação nem o planejamento e o trabalho colaborativos, sobretudo de integração curricular (COELHO , 2002, p. 13).

4.2.1.2 Objetivos

Os sete professores entrevistados consideram a formação dos sujeitos para o uso das TICs de extrema importância no cenário contemporâneo, especialmente no contexto do mundo do trabalho. Consideram, ainda, a escola como um *lócus* privilegiado para assumir a formação dos seus alunos para o uso dessas tecnologias. No entanto, os objetivos do uso das TICs na prática escolar se diferenciam entre os que as utilizam, conforme apresenta a TAB. 15:

TABELA 15
Objetivos do trabalho com as TICs na prática escolar

Uso	N	Objetivos	Manifestações ²²	N ²³
Sim	5	Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	12	5
		Desenvolver capacidades cognitivas	2	1
		Ilustrar/exemplificar conteúdos de ensino	5	3
		Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	7	4
		Aumentar a auto-estima	1	1
Não	2	-	-	-

Fonte - Entrevistas realizadas com professores, 2007.

Durante as entrevistas realizadas com os professores, identificou-se que, apesar das condições consideradas “inadequadas” em termos de infra-estrutura e suporte técnico, entre outras, cinco deles buscaram utilizar as TICs no processo ensino-aprendizagem desenvolvidos em suas disciplinas.

Em vários momentos nós utilizamos esses recursos: nós utilizamos, por exemplo, o datashow, que é um recurso fundamental no curso de Geografia. Em nosso caso [professores de geografia e história], o

²² “Manifestações” refere-se ao número de vezes que o sujeito falou sobre determinado item.

²³ “N” refere-se ao número de sujeitos respondentes.

datashow é fundamental para apresentarmos imagens, sons, entre outros. Durante as minhas aulas, venho utilizando com frequência o datashow e o vídeo, e levado com frequência as turmas para o laboratório, objetivando apresentar mapas e gráficos com animação. Particularmente, trabalho muito com o apoio do vídeo. Em relação ao laboratório, eu geralmente levo os alunos para o laboratório de quinze em quinze dias; no laboratório eles fazem pesquisas na Internet. Para mim, possibilitar aos alunos da EJA acesso ao CPU [computadores] é muito importante: ao estar manuseando, buscando dados, permitimos a eles estarem trabalhando e desenvolvendo habilidades (P2, M, 2, N).

Eu vou dar um exemplo meu e já vi muitos professores fazendo, mais ou menos, o mesmo: nossa metodologia não é muito clara para o aluno das turmas iniciais, mas para as outras turmas já fica claro [...]. A primeira coisa que fazemos quando vamos assistir os filmes é pedir ao aluno que pegue o seu caderno, lápis, caneta e borracha, quando vão assistir a um filme ou a um datashow, pois eles acham que nesse momento devem deixar o caderno de lado, mas nós não separamos tecnologia do caderno nesse trabalho. Então, orientamos os alunos a irem registrando os pontos principais apresentados [...]. Tem aluno que reclama que não consegue assistir um filme e ao mesmo tempo anotar. Então, primeiro, passamos um filme dublado, ele vê o filme vai para casa e faz anotações do que conseguir se lembrar, daquilo que ele achou legal, e traz para discutirmos em sala de aula. Então, depois de muita discussão, colocamos novamente o filme, se possível legendado. Ah, apesar do uso de slides não estar mais em moda, eu faço uso deles para os alunos fixarem imagens, com mais facilidades. Em resumo, o processo é: leitura de imagens, leitura da palavra falada e escrita. Esse trabalho vem contribuindo muito com o desenvolvimento dos alunos da EJA. Primeiro o aluno mostra uma resistência, depois rola uma euforia, que chamo de euforia das letras. Nesse trabalho, venho percebendo que o aluno que está com dificuldades de repente parece que dá um estalo e ele começa a escrever, encher o caderno (P5, M, 2, M).

Os professores que desenvolvem atividades pedagógicas com as TICs em suas disciplinas, na maioria das vezes, utilizam a televisão e o vídeo para apresentação de filmes e a NET para orientar seus alunos em pesquisas solicitadas em sala de aula. O uso de softwares educacionais ou educativos raramente são utilizados.

Registra-se que, pela literatura na área, os softwares educacionais são compreendidos como sendo qualquer programa de computador que possa ser inserido no contexto escolar, mesmo não tendo sido produzido com essa finalidade, tais como os softwares aplicativos (*Word, Excel*, entre outros) e os softwares de

apresentação (*Power Point, Visual Class*, entre outros), conforme Moreira *et al.* (2001).

Já softwares educativos são compreendidos como uma “[...] classe de software educacional cujo objetivo é o de favorecer os processos de ensino-aprendizagem [...]” (MOREIRA *et al.*, 2001, p. 73).

O que diferencia um *software* educativo de outras classes de softwares educacionais “[...] é o fato de ser desenvolvido com a finalidade de levar o aluno a construir determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático [...]” (MOREIRA *et al.*, 2001, p. 73).

Nas falas de entrevistados:

No caso da História ou da Geografia, procuro uma inter-relação entre os conteúdos ministrados e a Internet, que me ajuda bastante nessa parte. Por isso, procuro sempre estar trabalhando com as novas tecnologias de informação e comunicação com as turmas para que possam contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (P1, F, 2, T).

Por exemplo, o trabalho da disciplina Ciências, os professores têm essa preocupação, a gente percebe. Também, o professor da área de Geografia, eu me lembro dele levar mesmo os alunos ao laboratório de informática, eles foram ao site da NASA, viram o planeta, viram a sua própria região. Em outros momentos, acessaram sites para descobrir coisas da sua própria comunidade. Então, eles fizeram esse uso da Internet nessas áreas (P4, F, 2, T).

Quando solicitados a falar sobre os objetivos que os levam a utilizar as TICs na prática escolar da EJA, os cinco professores explicam que as usam com o objetivo de contribuir com a construção, por parte dos alunos, de determinadas habilidades tecnológicas demandadas pelo mercado de trabalho.

Porque eles [os alunos] têm consciência do mercado, de tudo que está acontecendo por aí, sabe o que tá rolando, querem disputar a entrada para a faculdade. Cerca de 10% dos nossos alunos vão pra faculdade, tanto a pública quanto a privada. Cerca de 40% dos nossos alunos querem ir para uma faculdade e a gente os apóia e os incentiva, mas não praticamos ensino vestibulares. Buscamos desenvolver neles determinadas competências para que eles se tornem autônomos, como qualquer aluno do chamado ensino regular. Eu acho que é natural, é o mercado, a demanda que está aí fora, é querer melhorar de vida. Assim, eles querem falar melhor, nós

discutimos isto com eles, melhorar o padrão de vida, vão sair do tráfico [...] Para mim, é importantíssimo que eles aprendam a usar as novas tecnologias nesse sentido (P5, M, 2, M).

Eu acho que hoje não se faz nada sem saber usar o computador [...]. E, por isso, eu uso [as TICs] com eles [os alunos]. Eu ainda preciso avançar muito no uso da tecnologia, eu ainda tenho uma resistência muito grande, até pelo fato de eu achar que ela complica demais, estou falando do computador em si. Por exemplo, essa semana, eu estou com um CD que o som não tocava em mp3, daí o CD não foi tocado e eu não sabia nem o porquê. Um colega me disse que o CD era para rodar em um mp4; eu nem sabia que já tinha mp4 [...]. Então, a coisa é muito rápida. Claro que a gente precisa avançar muito mais. Eu falo do mundo do trabalho, eu acho que os alunos precisam aprender a usar as TICs prá arrumarem um emprego melhor, prestar um concurso; enfim, melhorar de vida (P4, F, 2, T).

Para esses cinco professores, há uma necessidade de formação premente para o uso das TICs, especificamente do computador, pelos alunos trabalhadores efetivos ou em potencial. Isso indica o seu conhecimento daquilo que Telles (1998), em seus estudos sobre o lugar das TICs no mercado de trabalho no Brasil, adverte: está se institucionalizando uma dualidade entre os “trabalhadores integrados” e os “trabalhadores não-integrados” nos circuitos modernos da economia. Mas o que é saber utilizar as TICs com propriedade nesse contexto?

Para esses professores, entre as habilidades tecnológicas demandadas pelo mercado de trabalho, destacam-se: (i) digitar textos em programas de elaboração de textos; (ii) elaborar planilhas em programas de elaboração de planilhas eletrônicas e (iii) navegar na NET, o que significa para eles buscar informações em seus espaços virtuais e utilizar os *e-mails*.

No mercado de trabalho, você precisa dominar isso [as TICs], pelo menos basicamente, é necessário. Os alunos da EJA têm que ter a oportunidade e o direito de acesso à tecnologia. Eu acho que eles precisam da oportunidade de acesso as TICs, até porque eles precisam se informar numa via mais rápida, até para desenvolver o seu trabalho é importantíssimo que eles tenham esse direito assegurado, que é a oportunidade de acesso ao aprendizado dessas tecnologias: aprender a lidar com o computador, saber digitar texto, usar o Excel. As TICs que estão aí, no mercado de trabalho e no mundo (P5, M, 2, M).

Diante dessa consideração, emergem as seguintes questões: quais habilidades tecnológicas são demandadas dos trabalhadores pelo mercado de trabalho brasileiro? O mercado de trabalho brasileiro requer um trabalhador fluente em TICs – nível do letramento tecnológico – ou apenas cliente – nível da alfabetização digital? E qual o papel da EJA nesse cenário?

Já um professor, entre os sete entrevistados, utiliza as TICs em suas aulas porque considera que esse uso contribui com o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas dos alunos como, por exemplo, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e de leitura de textos em suportes diversificados.

A grande contribuição dessas tecnologias é primeiro e principalmente no que diz respeito à questão imagem pelo fato de o computador trazer uma variedade muito grande de imagens. São muitas as possibilidades de aprendizado que os alunos têm ao acessar essa nova linguagem: imagens, escrita, som. A conjugação de linguagens é uma grande contribuição para a aprendizagem dos alunos. E segundo, no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Eu percebo que eles se desenvolvem bastante nesse sentido. Dessa forma, procuro trabalhar com eles as TICs para ajudar nesse aprendizado (P2, M, 2, N).

Eu utilizo [as TICs] como um recurso muito importante para a formação desses alunos, porque, em primeiro lugar, eu acredito que elas ajudam no aprendizado. O seu uso faz com que se saia daquela questão de cadeira, giz, quadro; abrindo, assim, um leque de formas de aprendizado. Elas [as TICs], muitas vezes, aguçam os sentidos, a visão, a audição, o tato. Para mim, o aprendizado tem muito a ver com os sentidos. A tecnologia proporciona isso, sim (P2, M, 2, N).

Três professores esclarecem que usam as TICs em seus trabalhos escolares com os alunos com o objetivo de ilustrar/exemplificar conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quando a gente usa uma imagem no datashow ou mesmo no retroprojetor, o aluno fixa mais o conteúdo, pois as imagens ajudam nesse sentido. Muitas vezes, a utilização da computação é no sentido de se estar ampliando as possibilidades de leitura, de pesquisa, por exemplo, do aluno. Se você faz um trabalho sobre a ditadura, por exemplo, você tem ali uma fonte de pesquisa, de imagens, de música, infinito. É um campo de possibilidades infinito para você usar. Por exemplo, nós utilizamos o som, as músicas, para trabalhar alguns conteúdos e foi muito descontraído, foi muito legal. Eles puderam refletir sobre as músicas que denunciavam a ditadura militar na época. Eles puderam ver, no projetor, alguns slides

retratando fotos da ditadura; no datashow isso fica muito mais legal que na mão. Quando eles viram as fotos, nossa, eu acredito que eles se sensibilizaram para a temática da ditadura, que nós iríamos trabalhar em seguida (P2, M, 2, N).

[...] parte da turma considera importante a utilização de tecnologias de informação e comunicação, enquanto algo que venha engrandecer, que venha exemplificar, que venha contribuir, a somar nesse processo de formação. Agora, parte da turma também não tem esse mesmo princípio. E que bom que isso existe. Então, eu procuro sempre estar utilizando as tecnologias, porque acredito que elas facilitam o aprendizado dos alunos. Eu percebo que, quando passo uma imagem, por exemplo, eles compreendem melhor a proposta (P5, M, 2, M).

Quatro professores utilizam as TICs em suas aulas porque entendem que o aprendizado dessas tecnologias propicia a (re)afirmação de direitos dos sujeitos escolares, ou seja, para eles o uso da informática implica a experiência da cidadania.

[...] a gente está vivendo hoje uma transformação radical no processo produtivo e, à medida que isso acontece, se instalando na sociedade do conhecimento, mais do que a questão da alfabetização da leitura e escrita, a alfabetização digital é fundamental para permitir às pessoas ampliar o conceito de cidadania. Então, não dá para desconsiderar em nosso trabalho a importância do uso da informática, para que o sujeito possa exercer sua cidadania (P3, M, 3, M).

[...] eu gostaria muito que a gente tivesse mais programas, mais projetos que colocassem isso como princípio [a formação para o uso das TICs], porque o mundo que a gente vive hoje não é mais um mundo sem tecnologia. Aliás, sempre foi assim: o homem tinha o lápis, depois fez a técnica de usar a caneta, da caneta foi para as máquinas de datilografia, quer dizer, faz parte da humanidade, da evolução humana. Então, se eu não souber [...]. Eu não me lembro, agora, de um autor que dizia que um homem só é mais humano do que o outro quando ele tem acesso aos meios culturais da humanidade. Então, se essas pessoas não têm acesso nem oportunidade de manusear, elas vão ser 'menos humanas' (P4, F, 2, T).

Outro professor explica que utiliza as TICs em suas aulas com o objetivo de contribuir com o aumento da auto-estima dos alunos da EJA:

A gente percebeu, no início, uma resistência muito grande [dos alunos] ao lidar com aquela tecnologia [os computadores do LI], mas depois que ele [o aluno] começou a dominar, se sentiu muito satisfeito de estar dominando. Eu acredito que eles deixaram de se

sentir menos que os outros [aqueles que utilizam as TICs]. No momento que acessaram, aguçou a auto-estima deles. Eu sempre procuro levá-los para o laboratório para navegarem na Internet, pois acho que assim eles se sentem muito felizes. Eu acho que é muito importante o aluno se sentir feliz na escola, especialmente o aluno da EJA (P4, F, 2, T).

Esse objetivo – aumento da auto-estima dos alunos– aparece no contexto específico da EJA, pois, os demais objetivos – construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho; desenvolver capacidades cognitivas; ilustrar/exemplificar conteúdos trabalhados em sala de aula e propiciar condições de (re)afirmação da cidadania –, apresentados pelos professores entrevistados, coincidem com os objetivos da maioria dos professores de escolas públicas regulares que utilizam as TICs no processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2003).

Em síntese, os sete professores entrevistados consideram que se deve formar os alunos da EJA para o uso das TICs, especialmente o uso do computador, a fim de que usufruam o seu direito social à apropriação do patrimônio cultural da humanidade e ampliem o seu repertório informacional.

Através da análise das entrevistas realizadas, percebeu-se que a formação para o uso dessas tecnologias e o seu próprio uso por parte dos sujeitos escolares implica propostas, traduzidas ou não em projetos, de iniciativa de professores.

Nesse contexto, identificam-se professores que não trabalham com as TICs em suas aulas, atribuindo a falta de equipamentos e de suporte técnico adequado o fato de não utilizarem essas tecnologias na prática escolar.

Por outro lado, há um grupo de professores, que, apesar de sinalizarem que as condições de uso são “inadequadas”, elaboram estratégias para os seus usos. Esses elaboram intuitivamente estratégias de ação, no sentido de incluir o uso das TICs em suas disciplinas.

Eu não conheço projetos [de uso das TICs no processo ensino-aprendizagem] bem definidos na Escola; eu conheço experiências que de alguma forma tentam vincular ou tentam percorrer por temáticas que vinculem essas tecnologias ao processo (P2, M, 2, N).

Na minha formação, eu não tive a mínima possibilidade de ter acesso a essas tecnologias, mas eu tento trabalhar elas com os meus alunos. Trabalhamos em um sistema de descobertas [...] (P1, F, 2, T).

Conforme apresentado no **Capítulo 2**, as iniciativas no âmbito da EJA no Brasil são ações emergentes de indivíduos ou grupos específicos, não estando, em sua maioria, inseridas em programas ou projetos governamentais. Essa história sinaliza a política assumida para a EJA pela maioria dos governos nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Entende-se que as iniciativas de professores na Escola pesquisada reproduzem algo já conhecido na história da EJA.

Embora os professores considerem a importância da formação para o uso das TICs, apresentam dificuldades em compreender as possibilidades advindas dessa formação para além da instrumentação, ou seja, aprender a usar as tecnologias na prática escolar da EJA significa digitar um texto, fazer uma planilha, acessar um *site* de busca, assistir passivamente um vídeo.

No atual estágio de desenvolvimento das desigualdades sociais, expressas na história da EJA, não cabe, do ponto de vista da crítica a esse desenvolvimento, ensinar o educando apenas a utilizar as ferramentas do *Word* ou *Excel*, a manusear o *mouse*, mas “[...] a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou que a perfila como constante a serviço de seu bem estar [...]” (FREIRE, 1997, s/p).

4.2.1.3 Contribuições percebidas

Diante da importância atribuída pelos professores ao uso das TICs pelos alunos da EJA, foi lhes perguntado sobre a contribuição desse uso na formação desses alunos. Os professores consideram que o uso das TICs na prática da EJA contribui com: (i) a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos; (ii) a formação crítica do aluno; (iii) o aumento de suas perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho; (iv) o aumento de sua auto-estima e (v) a “redução das taxas de flutuação” na Escola.

Segundo o CL, a Escola pesquisada trabalha com idéia de “taxas de flutuação” ao invés de “taxas de evasão”. As “taxas de flutuação”, expressas por meio da freqüência do estudante da EJA à escola por um determinado período de tempo, sua saída por motivos pessoais e/ou profissionais e seu retorno à mesma por mais um determinado período, são mais significativas que as “taxas de evasão” na EJA, em geral, e na Escola pesquisada, em específico.

TABELA 16

Contribuições percebidas no trabalho com as TICs na prática escolar

Contribuições	Manifestações	N
Aprendizado dos conteúdos escolares	2	2
Formação crítica	3	3
Aumento de perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho	4	2
Aumento da auto-estima	5	3
Redução das taxas de flutuação	2	2

Fonte - Entrevistas realizadas com professores, 2007.

Constata-se que entre aqueles cinco objetivos mencionados – construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho; desenvolver capacidades cognitivas; aumentar a auto-estima; ilustrar/exemplificar conteúdos trabalhados em sala de aula e propiciar condições de (re)afirmação da cidadania – apresentados pelos professores para justificarem o uso das TICs na prática escolar, três deles – aprendizado dos conteúdos escolares; aumento de perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho e aumento da auto-estima – são considerados alcançados, pois os professores percebem que o uso das TICs na Escola propicia o alcance desses objetivos por parte dos alunos da EJA.

Apesar de não citarem a formação crítica do aluno e a redução das taxas de flutuação na EJA como objetivos pretendidos nesse trabalho, cinco professores percebem que o uso das TICs na prática escolar contribui com essa formação e com a redução das taxas de flutuação na EJA.

Os dois professores que percebem uma contribuição para a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, assim se referem:

Eu vou falar o óbvio, na medida em que o aluno entra no processo tanto do audiovisual, da informática, da biblioteca, as possibilidades de aprendizado se multiplicaram. O acesso aos conhecimentos e às competências, de uma forma geral, se multiplicam. Então, as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos também aumentam. Percebo que, na medida em que o aluno passa a se aproximar do laboratório, a formação dele agiliza, tanto da leitura quanto na escrita. Ele começa a se interessar por texto, ver literatura [...]. Isso é algo que acrescenta: um professor pode falar, apresentar mil exemplos, mas com o uso do computador tudo fica mais interessante. Então, eles aprendem mais com esse uso (P1, F, 2, T).

Eu acho que as contribuições são muitas, são imensuráveis. Me parece que, em termos de ensino e aprendizagem, o computador ajuda muito, pois possibilita que haja a exemplificação de uma forma mais explícita, mais nítida. Parece que, muitas vezes aquilo que é lido em livros, em revistas, ou até aquilo que os sujeitos carregam na sua memória, quando trabalhados no laboratório torna-se mais interessante, mais fácil de ser compreendido, de ser revelado [...]. Assim, eu acho que é extremamente importante; eu não me vejo num processo de ensino e aprendizagem em que não haja a utilização das novas ou velhas tecnologias de informação e comunicação. Para que de fato haja uma educação diferenciada, uma educação libertadora, uma educação que visa aí de fato uma formação que seja antagônica ao processo formal, é necessário que se utilize essas tecnologias no processo ensino e aprendizagem (P3, M, 3, M).

Pressupõe-se que o alcance desse objetivo articula-se diretamente ao alcance de outros dois objetivos: aumento da auto-estima e redução das taxas de flutuação. Sabe-se que, em geral, o público da EJA sente-se com maiores dificuldades de aprendizado do que alunos de escolas regulares e, muitas vezes, sentem-se incapazes de aprender (DI PIERRO e GRACIANO, 2003); algo que, possivelmente, condiciona a diminuição da sua auto-estima e o aumento das taxas de flutuação e das taxas de evasão.

Em estudos realizados por Pereira *et al.* (2001), Bovo (2001a; 2001b) e Brasileiro (2002) sobre a matéria, essas identificaram que o uso das TICs na EJA contribui para a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos. Segundo as pesquisadoras, esse uso potencializa ao aluno da EJA o desenvolvimento de capacidades para enfrentar desafios que se apresentam em cada momento da

aprendizagem, pois esse se torna mais curioso na busca de solução de problemas, algo que lhe propicia o desenvolvimento da criatividade, da confiança em si mesmo e da iniciativa na realização de atividades.

Em relação à formação crítica do aluno, os professores comentam:

Quanto à formação crítica, geralmente no primeiro momento em que o aluno chega ao laboratório percebe que precisa melhorar, ele consegue desenvolver uma autocrítica da necessidade da melhoria dele, de sua leitura do mundo. Então, ele se questiona: por onde vou caminhar? Aí, aparece uma questão mais delicada (P1, F, 2, T).

Eu acho que nas conversas que temos feito, a partir do momento que começamos a utilizar a Internet, os alunos tornaram-se mais curiosos, mais perguntadores, mais críticos. Com certeza, as perguntas e críticas foram acirradas com a utilização dos equipamentos, das tecnologias de informação e comunicação. Ao certo eu não sei mensurar isso nesse momento, mas não há como negar que a criticidade aumentou. Quando a gente fala de educação de jovens e adultos, a criticidade pode ser enfatizada com a utilização das tecnologias (P3, M, 3, M).

Eu acho que a tecnologia contribui, mas ainda acredito que o papel do professor é fundamental na formação do aluno, pois é ele [o professor] que irá dar a ele [o aluno] a condição de ver as coisas criticamente, mas eu acho que a tecnologia pode contribuir com isso. As tecnologias permitem que o professor apresente duas versões sobre o mundo muito rapidamente (P3, M, 3, M).

Quanto à contribuição para o aumento de perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho pelos alunos da EJA, dois professores discorrem:

Temos discutido na escola se a formação do educando da EJA deve ser no sentido de o formar para a entrada no mercado. Para isso, é preciso uma formação para o uso da informática. De qualquer maneira, é fundamental hoje no mercado de trabalho que está aí, na chamada sociedade do conhecimento, que os alunos tenham acesso a essa formação básica na aula (P5, M, 2, M).

Eu acho que quanto mais tivermos acesso ao manuseio dessas tecnologias, mais possibilidades teremos de ampliar a captação de postos de trabalho, mas acredito que esse manuseio deva ser no sentido de uma formação mais ampla do aluno e não só para ajudá-lo a conseguir um emprego. Eu falo isso enquanto estudante, trabalhador, e não como sujeito que é empreendedor, empregador. Uma coisa é quando a gente observa que as tecnologias de informação e comunicação são importantes dentro de uma perspectiva humanística, outra coisa é quando a gente percebe o contrário, que é

o capital que vai deliberar, que vai cobrar, que vai exigir que haja uma formação [...]. Às vezes, penso que uma formação que perpassa pelo manuseio das tecnologias de informação e comunicação não seja tão importante assim (P3, M, 3, M).

Os professores entrevistados por Bovo (2001a; 2001b) e Brasileiro (2002), em suas pesquisas na área, consideram que o uso das TICs pelos alunos da EJA aumentaram suas expectativas em relação à inserção ou ascensão profissional, pois potencializaram o desenvolvimento pelos seus alunos de determinadas habilidades, requeridas pelo mercado de trabalho.

Além disso, o professor P3 apresenta, em seu depoimento, uma reflexão importante, já sinalizada nesta Pesquisa: a formação para o uso das TICs em curso nas escolas públicas brasileiras irá contribuir com a emancipação do trabalhador ou com a sua exploração por parte do capital?

Nesse sentido, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a discussão sobre as habilidades tecnológicas requeridas aos trabalhadores pelo mercado de trabalho brasileiro, conforme assinalado anteriormente. E sobre a inserção e/ou ascensão profissional vivenciadas ou não pelos alunos da EJA que tiveram a oportunidade de formação para o uso das TICs em suas experiências escolares.

Já em relação ao aumento da auto-estima dos alunos, três professores percebem que:

O controle dessas tecnologias, o manuseio dessas tecnologias de informação e comunicação, causa medo em muitas pessoas. As pessoas sentem-se menos capazes quando não sabem manusear essas tecnologias. Então, eu acho que quando é possível integrar as tecnologias no trabalho com os alunos da EJA, devemos fazê-lo, pois isso melhora o aprendizado deles, aumenta sua auto-estima; eles se sentem mais capazes [...] (P1, F, 2, T).

Em geral, quando levamos os alunos da EJA pela primeira vez para o laboratório, percebemos muita dificuldade da parte deles em pegar no mouse, em acertar a setinha [...]. Toda hora eles te chamam [...]. Daí, quando um acerta, consegue, todos eles vibravam com isso. Eles pensam: nossa, consegui uma coisa fora da minha realidade. A gente percebeu, no início, uma resistência muito grande por parte dos alunos em lidar com aquela tecnologia, mas depois que ele começou a dominar, se sentiu muito satisfeito de estar dominando. Então, eu acredito que isso aguçou a auto-estima deles, sim (P4, F, 2, T).

É lógico que na medida que eles começam a se perceber como sujeitos do processo, avançando na questão do direito ao acesso, na possibilidade de uso das tecnologias, na inserção, é lógico, evidente, que altera a forma como eles se vêem, a auto-estima, com certeza, aumenta (P2, M, 2, N).

Sabe-se que a auto-estima – opinião e o sentimento que cada um tem por si mesmo; consciência de seu valor pessoal; confiança em si mesmo – é fundamental para o sucesso do aluno em suas atividades escolares. Sabe-se que os jovens e adultos participantes da EJA, em sua maioria, são pessoas com experiências históricas de negação e exclusão sociais, conforme se apresentou no **Capítulo 2** da presente Pesquisa.

Assim sendo, essa contribuição do trabalho com as TICs na prática escolar percebida por alguns dos professores entrevistados é extremamente significativa no contexto dessa modalidade de ensino, pois a questão da auto-estima na EJA é apontada por diversos pesquisadores da área, tais como Haddad (2000), como um dos maiores desafios a serem trabalhados no interior desse universo educacional.

Outra contribuição considerada refere-se a algumas mudanças em relação às taxas de flutuação na Escola. Na fala de entrevistados:

Quanto à evasão, hoje a gente não trabalha mais com a idéia de freqüência, pois há uma discussão atual dentro da escola sobre não trabalhar em termos de freqüência na EJA. A gente trabalha com a idéia de flutuação, que é outro conceito. A taxa de flutuação da escola nunca vai deixar de existir, por causa do perfil dos nossos alunos: o aluno vem aqui porque às vezes tem tempo disponível, está desempregado, na maioria dos casos, mas se ele começa a trabalhar, ele vai deixar a escola de lado e vai trabalhar. Então, não adianta manter o aluno dentro de uma grade fechada, sendo que a economia vai crescer o ano que vem e ele vai parar de freqüentar a escola. [...]. Estamos percebendo que quando o aluno descobre que pode utilizar o laboratório quando desejar, ele faz um esforço maior para vir para a escola, mesmo estando cansado do trabalho (P1, F, 2, T).

Hoje muitos alunos vêm à escola porque sabe que existe a inclusão, que existe o laboratório, que ali ele faz o seu currículo, procura emprego, escreve carta. Ele sabe que, cada vez mais, a nossa coordenação está abrindo um leque de oportunidades nesse sentido e que ele tem opções aqui: ele não é obrigado a ficar na sala de aula o tempo todo, pode ir para o laboratório (P3, M, 3, M).

A contribuição – redução das taxas de flutuação – é significativa no contexto da EJA, na medida em que, apesar do aumento dos índices de acesso a essa modalidade (IBGE, 2000), ainda, constata-se o baixo índice de permanência (HADDAD e DI PIERRO, 2000) desse aluno na escola.

O maior problema da EJA é a evasão. A maioria dos estudantes da EJA abandona os estudos por necessidade de trabalhar para de alguma forma ajudar a família que sofre pela falta de condições. [...] A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. [...] os dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou e freqüenta os bancos escolares, mas neles não obtém aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125-126).

Em síntese, comparando-se os objetivos pretendidos com o trabalho com as TICs na EJA com as contribuições percebidas pelos professores entrevistados, constata-se que alguns objetivos foram supostamente alcançados, conforme apresenta o Quadro 8. Entende-se que, quando o entrevistado se refere à contribuição do uso das TICs na prática da EJA na Escola pesquisada, estaria implícito que ele percebeu que o aluno experienciou essa contribuição, e, portanto, que os objetivos desse uso a ela referidos teriam sido alcançados.

Assim, considera-se que as contribuições percebidas pelos professores reforçam os objetivos pretendidos.

QUADRO 8

Condições de uso/objetivos/contribuições do uso das TICs na EJA na perspectiva docente

Adequação das condições de uso	N	Uso	N	Objetivos	Alcance	N	Outros resultados	N
Não	7	Sim	5	Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	Sim	2	Redução das taxas de flutuação	2
				Desenvolver capacidades cognitivas	Sim	2		
				Aumentar a auto-estima	Sim	3		
				Ilustrar/exemplificar conteúdos de ensino	Não	-		
				Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	Sim	3		
		Não	2	--	--	--	--	--

Fonte - Entrevistas realizadas com professores, 2007.

4.2.2 Vozes de alunos da EJA

4.2.2.1 Condições de uso

Diferentemente dos sete professores entrevistados, que consideram as condições de uso das TICs na Escola inadequadas, a maioria dos alunos²⁴, 14 deles, as consideram adequadas. A condição de adequação se expressa quando eles dizem que há equipamentos e a condição de inadequação se expressa quando eles dizem que há equipamentos, mas em número insuficiente e há equipamentos, mas esses não estão em bom funcionamento.

TABELA 17

Condições de uso das TICs na prática escolar

Adequação	N	Motivos da adequação/inadequação	N
Sim	14	Há equipamentos	14
Não	4	Há equipamentos, mas em número insuficiente	2
		Há equipamentos, mas esses não estão em bom funcionamento	2
Total	18	-	18

Fonte - Entrevistas realizadas com alunos, 2007.

Para os alunos que consideram as condições de uso das TICs na Escola pesquisada adequadas, o fato da Escola ter um LI que eles possam utilizar é um privilégio. Entende-se que, para esses sujeitos, excluídos historicamente do direito à educação escolar, a possibilidade de uso das TICs, especificamente do computador, na escola torna-se um privilégio – “um presente”, na fala de um dos entrevistados.

²⁴ Registra-se que, apesar do número de alunos entrevistados ter sido superior ao número de professores entrevistados, o número de manifestações dos alunos foi percentualmente inferior ao número de manifestações dos professores durante as entrevistas.

Dessa forma, para eles, a existência do laboratório na Escola é entendida como a condição necessária e única para o uso efetivo das TICs, conforme demonstram estas falas:

Eu acho que oferece [condições de uso], porque eles têm esse laboratório. Então, se a pessoa já estuda aqui, é um passo para aprender, aprender Internet, informática. Eu creio que [a escola] preocupa [com a formação para o uso], porque, por exemplo, por mim mesmo, quando entrei aqui, aprendi a maior parte da informática aqui. Inclusive a escola me ofereceu até curso, isso me ajudou muito, tanto na sala de aula como, até mesmo, no próprio trabalho. Isso nos ajuda muito (A2, M, 5, T).

É um acesso que a gente tem, que a gente não tinha antes nas escolas que a gente estudava de primeira à quarta. A gente não tinha oportunidade de pegar nos equipamentos (A10, M, 1, T).

Eu acho adequada a proposta [de uso das TICs] e boas as condições de uso, mas são muitos alunos, mas dividindo dá sim. Por exemplo, em cada turno o professor vai com uma turma para a sala de informática, aí no segundo turno vai outro, sempre dá. Bom, eu acho interessante essa escola, porque não são todas as escolas que têm laboratório de informática (A4, M, 2, T).

Muitas vezes, os professores levam a gente para informática. Eles dão algum trabalho sobre o assunto que temos dentro da sala de aula. Como a carga horária da EJA aqui do colégio é muito baixa, os alunos aproveitam o tempo livre prá aproveitar a informática, a sala fica aberta para os alunos (A1, F, 3, M).

Dá, dá sim [condições de uso], porque sempre [os professores] têm passado essas fitas de vídeo, a gente usou o computador, apesar de que não teve, assim, uma continuidade... não aprendeu, mas deu essa oportunidade para quem quis aprender (A17, M, 2, M).

Nesse contexto, vale refletir sobre as possíveis concepções dos alunos da EJA sobre o papel social da escola em suas vidas. Entende-se que essas concepções são resultantes da história da EJA e do que dela foi impresso em suas histórias particulares.

Para Arroyo (2006), essas concepções são resultantes das

[...] constâncias perversas a que continuam submetidos os coletivos da EJA [...] a persistente realidade brutal a que continuam submetidos esses coletivos que tornam persistentes as características tidas como negativas na EJA: indefinição, descompromisso público, improvisação (ARROYO, 2006, p. 33).

Essas questões apresentadas por Arroyo (2006) assemelham-se às apontadas por Paiva (2003), as quais foram discutidas no **Capítulo 2**.

Enfim, neste início do século XXI, permanecem na EJA questões presentes desde a sua institucionalização no âmbito do Estado em 1947.

Os alunos apontam a pouca freqüência de uso das TICs na Escola, mas exaltam os momentos em que são utilizadas. Para eles, a Escola oferece condições adequadas para o uso das TICs, mas depende do aluno aprender a utilizá-las. Um dos alunos entrevistados registra, em seu depoimento, que se ele tem interesse e vontade irá aprender, pois “a sala de informática tá aí”:

A gente utiliza [as TICs], a gente assiste bons filmes, como hoje mesmo aconteceu [...]. Isso vem enriquecer, para a gente, o conteúdo histórico, nas aulas de História, Ciências. Por exemplo, na aula de Ciências, a gente viu um filme que falava desde o início da construção do anticoncepcional; foi um DVD muito bom, que trazia coisas, qualidades que eu não conhecia. Então, são informações boas em áreas como política, sócio-econômica, também, sabe. Agora, o que eu sinto é que, no caso da gente manusear a Internet, é muito pouco mesmo (A1, F, 3, M).

Ela [a Escola] já fez o que ela pode. A sala de informática está aí, agora se o aluno vai aprender é se ele quiser. Ela [a Escola] tem alguns [projetos na área] sim, mas é para quem se interessa. Para mim, não tem que colocar todo mundo na sala de informática ou colocar uma regra prá que todo mundo freqüente a sala, só se o aluno se interessar (A3, F, 2, M).

Mas a escola já batalha, tem os diretores, eles estão batalhando este direito para os alunos (A17, M, 2, M).

Hoje, tudo envolve a tecnologia. Então, a escola busca trabalhar com a tecnologia. Como eu, desde nova, não tive acesso a essas coisas, então, para mim não faz importância, mas eu vejo que a escola investe sim (A13, F, 2, N).

Merece destaque uma reflexão sobre as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos em pauta. As narrativas das condições perversas do seu processo de escolarização, entre outros aspectos, responsabilizaram esses sujeitos pelo seu “fracasso” escolar. Essas narrativas, configuradas no interior das relações de poder expressas na história da EJA, lhes teriam sido impostas de tal modo que eles as assimilaram.

Assim, para eles, a presença do LI na Escola é a condição suficiente para que aprendam a utilizar as TICs. Um dos alunos entrevistados registra em sua fala que se os alunos não aprenderem a usar as TICs, é porque são mesmo “burros”.

Já os quatro alunos que não consideram as condições de uso adequadas se referem à falta de equipamentos para atender os alunos da EJA e de suporte técnico, da mesma forma que os professores que as consideram inadequadas.

Segundo dois desses alunos, assim como cinco dos professores entrevistados, as condições de uso das TICs são inadequadas porque não há equipamentos suficientes para atender as demandas de uso na Escola:

Falta equipamento livre para a gente estar usando. Oferece muito pouco [condições de uso], porque a gente não tem acesso, nem sempre tem máquina disponível para a gente está usando (A12, M, 2, N).

Oferece mais [condições de uso] para os professores. Eu acho que com os alunos... a gente tem pouco acesso. Acho que são poucos equipamentos, mas tem a televisão, tem o aparelho de som, mas não atende os alunos (A11, F, 2, N).

Os outros dois alunos, assim como dois dos professores entrevistados, consideram que as condições de uso das TICs são inadequadas porque os equipamentos não estão em bom funcionamento. Um dos alunos entrevistados chamou a atenção para a falta de apoio técnico por parte da PRODABEL, demonstrando, assim, certo conhecimento sobre a matéria:

Oferece [condições de uso], mas às vezes a sala de informática não funciona, mas não é culpa da escola, pois quem cuida [do LI] é a PRODABEL. Então, tem que ficar correndo atrás do pessoal da PRODABEL (A4, M, 2, T).

Já um outro aluno considera que é preciso conjugar o suporte técnico com uma capacitação dos próprios professores para aprenderem a lidar tecnicamente com as TICs:

Eu acho que a formação [para utilização das TICs] dos professores é muito importante para a gente. Os professores, anos atrás, não tinham acesso à Internet, mas agora os professores têm que querer

avançar mais, para ele poder ensinar, porque, muitas vezes, o professor não consegue levar os alunos lá [para o laboratório] porque vai demorar conectar com a Internet, porque não sabe utilizar alguma coisa. Acaba o professor perdendo a paciência em perder uma aula, que acaba não sendo lucrativa, devido o computador ser lento e ele não saber utilizar. O colégio podia abrir mais cursos, abrir uma carga horária, contratar um professor de informática que poderia estar ensinando o aluno a aprender a usar o computador e ensinando os professores para eles poderem puxar o aluno para essa formação (A9, M, 2, N).

Observa-se que esse aluno apresenta uma concepção diferenciada sobre o processo ensino-aprendizagem daquela discutida anteriormente, pois, para ele, o professor também assume a responsabilidade pelo seu aprendizado.

De acordo com Arroyo (2006), as persistentes concepções negativas sobre a EJA requerem mudanças. Para o autor:

[...] essa mudança de olhar [...] será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. [...] as trajetórias escolares se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2006, p. 24).

4.2.2.2 Objetivos

Em relação aos objetivos que orientam ou devem orientar a utilização das TICs na prática escolar da EJA, os alunos consideram que são seus objetivos: construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho; propiciar condições de (re)afirmação da cidadania; acessar informações e se comunicar. Cinco alunos não responderam à questão referente aos objetivos do trabalho com as TICs na Escola.

TABELA 18

Objetivos do trabalho com as TICs na prática escolar

Objetivos	Manifestações	N
Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	12	10
Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	2	1
Acessar informações e se comunicar	7	3
N.R.	-	5

Fonte - Entrevistas realizadas com alunos, 2007.

Percebe-se que os dois primeiros objetivos – construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho e propiciar condições de (re)afirmação da cidadania – também foram apresentados pelos professores. Embora o terceiro objetivo – acessar informações e se comunicar –, citado pelos alunos, não ter sido mencionado pelos professores entrevistados, pode ser considerado um objetivo do trabalho com as TICs na Escola pesquisada, pois, conforme foi mencionado anteriormente, os professores desenvolvem atividades em que os alunos pesquisam informações na NET e utilizam *e-mails*, entre outras.

Os objetivos desenvolver capacidades cognitivas, aumentar a auto-estima e ilustrar/exemplificar conteúdos trabalhados em sala de aula, apresentados pelos professores, não foram citados pelos alunos.

Dez entre os 18 alunos entrevistados consideram que são objetivos do trabalho com as TICs na Escola pesquisada possibilitar ao aluno a construção de determinadas habilidades referentes ao uso das TICs, especificamente em relação ao uso do computador, demandadas pelo mercado de trabalho. Porém, esses alunos não expressaram o que entendem por habilidades referentes ao uso do computador demandadas pelo mercado de trabalho, quando solicitados a apresentarem o seu entendimento sobre a questão:

Acho que o laboratório está aí para ajudar a gente mesmo, porque hoje em dia, querendo ou não, a pessoa tem que saber. Eu, por exemplo, com minha experiência de caixa de restaurante, se eu não souber mexer no computador, não vou poder trabalhar (A1, F, 3, M).

Porque a tecnologia está aí e a escola está ajudando a gente avançar. Normalmente, a gente [alunos da EJA] já está bem atrás [...]. Então, se não usarmos, vamos ficar muito atrás [...]. É importante, também, no desenvolvimento, por exemplo, a gente

usando tecnologia, a gente vai conseguir avançar no trabalho (A9, M, 2, N).

Ela é bastante importante mesmo para o mercado de trabalho. Aquilo que mais estão exigindo no mercado de trabalho é isso [saber usar as TICs]. Então, o que mais tem que ter na escola é isso (A12, M, 2, N).

Hoje, em qualquer lugar que você vai trabalhar qualquer coisa, tem computador, a pessoa tem que saber; se não souber está excluído. Eu me sinto um pouco excluído, porque eles olham muito a idade, onde você mora, se tem experiência; se não tem experiência na carteira você não serve. Eu acho um absurdo, porque se ninguém der oportunidade, como a pessoa vai ter experiência? Então a escola está ajudando a gente nesse sentido, para a vida da gente melhorar, arrumar um emprego melhor [...] (A4, M, 2, T).

Porque a gente vai estar mais por dentro do que está acontecendo no mercado tecnológico e, também, ficar mais capacitado para quando uma pessoa precisar da gente, a gente estar pronto para utilizar algum equipamento: um DVD ou um computador, um vídeo, de forma geral (A11, F, 2, N).

A gente não tem técnica, aí acaba tendo prejuízo, porque a gente não tem técnica para fazer as coisas. A escola serve é para isso mesmo: ensinar a técnica [...] (A9, M, 2, N).

Eu acho que devemos aprender usar o computador para arrumar um emprego melhor. Para mim, foi um sonho aprender a usar a informática aqui na escola. Por enquanto eu estou desempregado, aí por enquanto não estou vendo resultado, mas... [...] (A5, M, 2, T).

Se você sabe sobre algum programa [de computador] específico, você pode se encaminhar para uma profissão, onde a vida da gente vai começar (A16, M, 1, T).

Observa-se que esses alunos não têm clareza sobre as habilidades tecnológicas que devem desenvolver nesse contexto e para quê irão utilizá-las no seu processo de trabalho. No entanto, reconhecem a importância de se desenvolver tais habilidades e requerem para si o direito de desenvolvê-las.

Segundo Oliveira, M. (2001),

[...] a posição descrita acarreta problemas quando, na defesa do domínio do aparato tecnológico por parte do aluno, em função do fato de o seu não domínio implicar um novo fator de desigualdade e exclusão societárias, não há a preocupação com o entendimento sócio-histórico desse aparato (OLIVEIRA, 2001, p. 103).

Na mesma direção encontra-se a posição de Coelho (2002) sobre a temática.

Para Coelho (2002, p. 12) é preciso compreender “[...] como e porque vários grupos sociais têm acesso diferente e desigual ao letramento e ao conhecimento e como isto se relaciona com interesses de classes e de grupos [...]”. Dessa forma, é preciso compreender os aparatos tecnológicos no interior de determinados quadros sócio-culturais.

Um dos alunos entrevistados considera que o trabalho com as TICs na escola objetiva possibilitar ao aluno da EJA a (re)afirmação de sua cidadania, conforme evidencia esta fala:

Os professores levam a gente para o laboratório, porque lá podemos ter uma formação mais cidadã. Se a gente quer mudar a história, tem que ser através dessa formação (A8, F, 2, M).

A fala desse aluno expressa a sua concepção sobre o significado das tecnologias no processo de construção da sua cidadania.

Em pesquisa desenvolvida por Abras e Araújo (1995) sobre as concepções de estudantes de escolas públicas regulares quanto aos significados que o aluno atribui à tecnologia no mundo contemporâneo, constata-se que os alunos, em sua maioria, acreditam que a tecnologia “é boa”, é sinônimo de progresso porque facilita a vida humana e que o seu domínio determina a sua cidadania. Sob esse aspecto, percebe-se que as concepções sobre as TICs sendo produzidas historicamente, tanto por alunos de escolas regulares, quanto por alunos da EJA, são semelhantes.

Nesse sentido, vale lembrar a obra *Apocalípticos e Integrados* de Eco (1979), na qual o autor divide as atitudes humanas diante da cultura, em dois grupos, os apocalípticos e os integrados. No contexto desta Pesquisa, pode-se entender que os *apocalípticos* estão representados pelos sujeitos que têm pavor das TICs e que, inclusive, acreditam que elas em si têm o poder de desumanizar as relações societárias e os *integrados* estão representados pelos sujeitos que acreditam que o simples domínio técnico dessas tecnologias determinará a efetivação da qualidade das relações societárias.

Conforme já pautado anteriormente, assume-se nesta Pesquisa que a dicotomização entre alfabetização digital e letramento tecnológico não é suficiente para apreender a natureza da formação para o uso das TICs. Assim sendo, entende-se que em apocalípticos e em integrados falta uma visão dialética da realidade que explicita as possíveis contradições por ela engendradas.

Já os alunos que consideram que o objetivo do trabalho com as TICs na Escola é o de possibilitar acessar informações e se comunicar, assim se expressam:

Se a gente não tem essas informações [as disponibilizadas na Internet], a gente não vai saber nem buscar as coisas. Por exemplo, tem esses dicionários aí [na biblioteca], se eu nunca peguei nesse dicionário, é a mesma coisa de não ter dicionário (A8, F, 2, M).

A gente tem que acompanhar o desenvolvimento e a escola está ajudando [...]. A gente precisa do computador para se comunicar e a escola está ajudando [...]. Para mim, como para os demais colegas, esse conhecimento vai ajudar muito; da mesma forma que a gente sai daqui com conhecimento de Matemática, Geografia, também vamos sair com o conhecimento em informática [...] E isso é fundamental, porque o futuro [...] (A7, F, 1, T).

Para mim, o objetivo da escola deve ser ajudar a gente pesquisar as informações na Internet, porque tudo está lá, todos os assuntos, tudo que quiser se acha lá (A14, F, 2, N).

Ainda que incipiente, as falas desses alunos apontam para o reconhecimento do papel que as informações assumem no contexto das “Sociedades Informacionais”, estudada por Castells (2001; 2005).

4.2.2.3 Contribuições percebidas

As contribuições percebidas, pelos alunos da EJA, com o trabalho realizado com as TICs na prática escolar podem ser visualizadas na TAB. 19:

TABELA 19

Contribuições percebidas no trabalho com as TICs na prática escolar

Contribuições	Manifestação	N
Aprendizado dos conteúdos escolares	6	5
Aumento de perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho	1	1
Redução das taxas de flutuação	3	2
(Re)afirmação da cidadania	5	3
Ampliação do acesso a informações e comunicações	5	3
Aumento da auto-estima	3	2

Fonte - Entrevistas realizadas com alunos, 2007.

Constata-se que os três objetivos – construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho; propiciar condições de (re)afirmação da cidadania e ampliar o acesso as informações e as comunicações – apresentados pelos alunos para justificarem o uso das TICs na prática escolar são considerados alcançados nesse trabalho, ou seja, os alunos percebem que o uso das TICs contribui para o alcance desses objetivos.

Apesar de não citarem a aprendizagem dos conteúdos escolares, aumento da auto-estima e redução das taxas de flutuação na EJA como objetivos pretendidos nesse trabalho, nove alunos percebem que o uso das TICs na Escola pesquisada alcança esses resultados na prática no ambiente escolar.

Os alunos que percebem como uma das contribuições do trabalho com as TICs na prática escolar, a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim se expressam:

Bom, tem professores que levam, tem uns que não [para o LI], depende da matéria. Por exemplo, o português e a matemática, às vezes, os professores pedem para a gente pesquisar sobre a matéria deles. A geografia, que é muito importante, o professor sempre pede para a gente pesquisar algum assunto da matéria dele. Isso ajuda bastante no aprendizado, especialmente dos alunos que sempre têm dificuldades. Os professores ajudam a gente pesquisar, explicam, assim, de uma maneira que a gente entende. Mesmo se a gente não entende tem o agente de informática para ajudar [...] (A5, M, 2, T).

Olha só, como eu disse, ainda não me ajudou muito, mas vai me ajudar porque já abriu as portas para alguns conhecimentos, para alguns aprendizados, para que a gente possa chegar em um conhecimento maior da situação (A9, M, 2, N).

Ajuda muito no aprendizado. Se eu tivesse mais acesso ao computador, eu acho que eu teria muito mais conhecimento (A9, M, 2, N).

Facilitou sim, pois você pode fazer um bom trabalho com a ajuda da Internet. Na Internet a gente encontra coisas que não temos condições de encontrar em outro lugar [...] (A15, F, 3, M).

Conforme já analisado, essa contribuição foi identificada nos estudos desenvolvidos por Pereira *et al.* (2001), Bovo (2001a; 2001b) e Brasileiro (2002), na área.

Em pesquisas realizadas com alunos de escolas públicas regulares, Geller e Enricone (1996) constataram essa contribuição. Segundo os pesquisadores, em geral, os alunos associam a curiosidade em relação à máquina à aprendizagem dos conteúdos escolares, considerando, assim, o uso das TICs “como um agente facilitador e inovador” no desenvolvimento das atividades escolares.

Apesar dos alunos entrevistados não citarem a motivação para os estudos como uma das contribuições que o uso das TICs apresenta no contexto escolar, essa aparece em seus depoimentos, conforme apresentam as falas aqui registradas. No entanto, há que se questionar se essa motivação permanece com o decorrer do tempo.

Durante as observações das aulas realizadas no LI da Escola pesquisada, identificou-se que, especialmente, os alunos que, ainda, não dominam as habilidades de leitura-escrita, sentem-se motivados, mais à vontade, para produzir textos escritos.

Essa constatação foi feita por Gonçalves (2006) em estudo realizado sobre o uso do computador na EJA. Conforme já registrado, a autora constatou que todos os alunos pesquisados consideraram que o uso do computador contribuiu com a sua aquisição da leitura e escrita, já que “[...] computador já traz as letras prontas no teclado, cabendo aos alunos se preocuparem em identificar as letras através do som, sem a grande preocupação que apontam em ter que desenhar a letra [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 8).

Já um dos alunos entrevistados considera que o uso das TICs, especificamente o uso do computador, na prática escolar contribui para o aumento de perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho.

A informática ajuda muito na aprendizagem, ela mostra muita cultura, mas tem seu lado negativo. Seu lado negativo é que toda pessoa que fica muito na frente da tela de um computador se esquece das pessoas. Antes, as pessoas se comunicavam com palavras [orais], hoje em dia ela se comunica através do computador; não tem aquele diálogo do olho no olho. Agora para o mercado de trabalho ajuda muito, pois é super importante saber usar [a informática]. Tudo está evoluindo e o ser humano tem que evoluir junto com a evolução. Para o mercado de trabalho é muito bom que a pessoa tenha uma base em informática, que saiba fazer um bom currículo, que tenha uma boa digitação. O mercado de trabalho procura muito isso [...] (A18, M, 2, M).

Três dos estudos (BOVO, 2001a; 2001b; BRASILEIRO, 2002; GONÇALVES, 2006) sobre a matéria, analisados no **Capítulo 2**, apresentam esse resultado. De acordo com essas autoras, os alunos da EJA, em sua maioria, consideram que o desenvolvimento de determinadas habilidades tecnológicas potencializa a sua inserção/ascensão no mercado de trabalho, pois reconhecem que entre as demandas requeridas ao trabalhador pelo mercado de trabalho, destaca-se o “saber usar tais tecnologias”.

Os alunos entrevistados, apesar de não considerarem que a escola tem um papel para a formação e o uso das TICs, anseiam pela formação demandada pelo mercado de trabalho²⁵, que, segundo eles, requer que os trabalhadores estejam capacitados a utilizar as TICs na realização de atividades exigidas pelo trabalho.

Além disso, apesar de se sentirem “agradecidos” à Escola, a qual lhes oportuniza um acesso que eles não têm em outros ambientes, com exceção de um aluno, eles não consideram que isto os ajudará a se inserir no mercado de trabalho ou nele se ascender.

[...] da forma que [a informática] está sendo apresentada aqui no colégio não serve para o mercado de trabalho. Porque eles [o mercado de trabalho] estão pedindo currículo [certificado], se não tem currículo não adianta (A2, M, 5, T).

²⁵ Nesse sentido, sugeriu-se ao CL uma pesquisa sobre a trajetória do egresso da Escola: o fato de eles terem tido uma determinada formação para o uso das TICs contribui ou não para a inserção/ascensão no mercado de trabalho?

Ah [...] eu acharia ótimo, se houvesse as possibilidades de se está incluindo um curso de informática aqui na escola (A11, F, 2, N).

Assim, os alunos demandam cursos de informática com certificação, por perceberem que o certificado tem sido um dispositivo e/ou critério utilizado pelo mercado para selecionar trabalhadores.

Em relação à redução das taxas de flutuação, os alunos enunciam:

Influencia muito na frequência do aluno, porque muitas vezes o aluno que não tem Internet em casa, que não tem condições de ter uma capacitação, um aparelho desses em casa, vem para o colégio para mexer no computador. Daí, ele acaba estudando e aprendendo mais coisas com a informática (A15, F, 3, M).

[...] a maioria dos colegas, assim como eu, não tem computador em casa, só na escola é que têm acesso. Então, vem para a escola para ter esse acesso; isso ajuda muito [...] [na frequência] (A14, F, 2, N).

Dois alunos entrevistados consideram que o uso das TICs contribui com o aumento de sua auto-estima. Nesse sentido, assim se expressam:

Bom, era tipo assim [...] a gente não quer mexer com o computador, mas conscientemente sabe da necessidade [...]. Então, eu me lembro do primeiro dia que eu fiquei em frente a um computador. Eu achava que era como se fosse um bichinho, como se fosse um bichinho e eu não queria contato com aquele bichinho. Depois, eu fui pegando intimidade. Então, achei interessante e comecei a achar assim: não, eu sou capaz, posso demorar mais do que um jovem que nasceu dentro dessa programação, mas eu vou aprender a mexer. Então, eu me senti assim: que eu sou capaz, posso demorar, mas eu sou capaz de navegar como os outros navegam na Internet (A7, F, 1, T).

A gente se sente, tipo assim, agora eu sei mexer (A14, F, 2, N).

Além de essas duas contribuições – aumento da auto-estima e redução das taxas de flutuação – serem extremamente significativas no contexto da EJA, conforme já analisado, ressalta-se o valor que tem para esses alunos a possibilidade de um acesso que eles, geralmente, não têm em outros ambientes.

No entanto, vale lembrar o aumento da presença de telecentros de informática – espaços públicos com computadores conectados a NET, onde os cidadãos podem utilizar computadores, gratuitamente – e *lan houses* – espaços privados com computadores conectados à NET que oferecem diversos serviços

tecnológicos, entre esses a possibilidade de acesso aos computadores, mediante um pagamento financeiro – especialmente, nas grandes metrópoles brasileiras. A influência do aumento dessa presença na formação tecnológica de jovens e adultos da EJA merece ser estudado.

Três dos alunos entrevistados percebem que o uso das TICs na prática escolar da EJA propicia a eles condições de (re)afirmação da sua cidadania.

O vídeo ajuda bastante, mas na minha opinião a informática é fundamental na vida da pessoa, na nossa cidadania (A5, M, 2, T).

Em suma, uma pessoa precisa estar por dentro do que está acontecendo para se tornar mais cidadão. Assim, uma pessoa precisa estar por dentro da informática para ser mais cidadão. Eu acho que a escola está contribuindo para isso (A7, F, 1, T).

Sobre esse ponto, as colocações dos alunos não se diferem das dos professores entrevistados, ou seja, para eles as TICs representam o progresso histórico e desconhecer o seu uso significa estar excluído “dessa história”.

Importa registrar que:

[...] em um mundo de desigualdade e exclusão societárias, em que há poucas oportunidades, não apenas no *espaço dos fluxos*, mas também no *espaço dos lugares*, para os não-iniciados em computadores, para os não-atualizados com as novas tecnologias informacionais, constrói-se uma lógica de exclusão dos próprios agentes da exclusão. Assim, em posição à rede, reafirmam-se velhas e constroem-se novas identidades culturais. Estas resistem a sua discriminação e excluem à rede, elas próprias, ou se integram a ela, por meio de atividades marginais aos valores assumidos pelo sistema social mais amplo. (OLIVEIRA, 2001, p. 105).

Quanto à contribuição para a ampliação do acesso às informações e às comunicações, os alunos dizem:

Contribui muito, porque, às vezes, na comunidade da gente, a gente precisa de pegar alguma informação na Internet. Serve, também, para está buscando pessoas na Internet (A10, M, 1, T).

[...] por exemplo, eu tenho uma irmã na Itália e uma sobrinha em Nova Yorque; eu consegui achá-las no Orckut e consegui conversar com elas (A4, M, 2, T).

Como eu te falei: tem esses meninos que gostam de pornografia, essas coisas que não tem nada a ver com a escola, mas a gente pode acessar o e-mail e o Orkut (A14, F, 2, N).

Os alunos da EJA entrevistados por Brasileiro (2002), em seu estudo sobre as TICs nessa modalidade de ensino, consideram como uma contribuição significativa o fato de o uso dessas tecnologias ampliarem seu repertório informacional e comunicacional.

Em síntese, comparando-se os objetivos pretendidos com o trabalho com as TICs na EJA com as contribuições percebidas pelos alunos entrevistados, constata-se que para eles todos os três objetivos que orientam ou que deveriam orientar o trabalho com essas tecnologias na EJA teriam sido alcançados, conforme se observa no Quadro 9:

QUADRO 9

Condições de uso/objetivos/contribuições do uso das TICs na EJA na perspectiva discente

Adequação das condições de uso	N	Objetivos	Alcance	N	Outros resultados	N
Sim	14	Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	Sim	1	Aprendizado dos conteúdos escolares	5
		Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	Sim	3	Aumento da auto-estima	2
Não	4	Acessar informações e se comunicar	Sim	3	Redução das taxas de flutuação	2

Fonte - Entrevistas realizadas com alunos, 2007.

4.2.3 Síntese

Em síntese, entre as condições de uso, objetivos e contribuições percebidos pelos docentes destaca-se que:

- a) na prática docente da EJA, a capacitação técnico-pedagógica para o trabalho com as TICs apresenta aspectos diferenciados em relação a outros contextos escolares;
- b) os objetivos do trabalho com as TICs na prática da EJA devem estar em sintonia com as especificidades e condições de uso circunscritas a esse contexto;
- c) as contribuições do uso das TICs na Escola pesquisada percebidas pelos professores entrevistados são semelhantes às contribuições identificadas por pesquisadores na área em escolas públicas regulares;
- d) as contribuições *aumento da auto-estima* e *redução das taxas de flutuação* percebidas pelos professores no processo do trabalho com o uso das TICs na EJA devem ser consideradas com bastante atenção, em função da sua significância na EJA.

Já na perspectiva discente, entre as condições de uso, objetivos e contribuições percebidas pelos alunos destaca-se que:

- a) mais de 70% dos alunos entrevistados consideram que a presença do LI na escola é um privilégio para eles e não um direito;
- b) diferentemente dos professores, três alunos percebem que o uso das TICs na prática escolar contribui para propiciar condições de (re)afirmação da cidadania do público da EJA;
- c) apesar de não citarem como possíveis objetivos do trabalho, cinco alunos consideram que o uso das TICs na escola contribui com a aprendizagem dos conteúdos escolares, e dois deles percebem que esse uso contribui com a redução das taxas de flutuação na Escola;
- d) apesar de não citarem a motivação para os estudos como uma das contribuições que o uso das TICs apresenta no contexto escolar, essa aparece em seus depoimentos.

O Quadro 10 apresenta a comparação entre os dados (condições de uso, objetivos do trabalho com as TICs na Escola e contribuições percebidas com o trabalho) coletados durante as entrevistas realizadas com os professores e os alunos da Escola pesquisada.

QUADRO 10

Vozes docentes e discentes sobre as condições de uso, alcance dos objetivos pretendidos e outros resultados percebidos

	Professores		Alunos	
	R	N	R	N
Adequação das condições de uso	Não	7	Sim	14
			Não	4
Alcance dos objetivos pretendidos	Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	5	Construir habilidades sobre o uso das TICs demandadas pelo mercado de trabalho	10
	Desenvolver capacidades cognitivas	1	Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	2
	Aumentar a auto-estima	1		
	Ilustrar/exemplificar conteúdos de ensino	3	Acessar informações e se comunicar	3
	Propiciar condições de (re)afirmação da cidadania	4		
Outros resultados percebidos	Redução das taxas de flutuação	2	Aprendizado dos conteúdos escolares	7
			Aumento da auto-estima	2
			Redução das taxas de flutuação	2

Fonte: Entrevistas realizadas com professores e alunos, 2007.

As evidências desta Pesquisa, sintetizadas no Quadro 10, situam alguns encontros e desencontros entre as “vozes” de professores e de alunos da EJA entrevistados. A análise dos dados sugere que ambos – professores e alunos – consideram a presença das TICs, especialmente do computador, como uma inovação no contexto da EJA, mas adotam posturas diferentes em relação a elas na prática escolar, o que se relaciona com formas de apropriação diferenciadas dessas tecnologias por esses sujeitos.

A apropriação indica os usos e as interpretações que os sujeitos realizam e produzem nas suas relações em contextos que experienciam. Segundo Chartier (1992), apropriar significa incorporar o vivido, dar vida às experiências compartilhadas em grupo; algo possível por intermédio das relações entre professores-alunos, alunos-alunos e a comunidade social mais ampla – instituição escolar, comunidade escolar, governos.

Em relação às condições de uso, 100% dos professores entrevistados consideram-nas inadequadas, o que se expressa quando eles dizem que não há equipamentos ou há, mas em número insuficiente e, ainda, há, mas não estão em bom funcionamento.

No entanto, mais de 70% dos alunos entrevistados consideram que essas condições de uso são adequadas, pois a presença do LI na escola é entendida por eles como um privilégio e não um direito. Já os quatro alunos que não consideram essas condições de uso adequadas se referem às condições de infra-estrutura – equipamentos e suporte técnico – assim como os professores que as consideram inadequadas.

Quanto aos objetivos pretendidos com o trabalho com o uso das TICs na prática escolar da EJA, entre os sete professores entrevistados, cinco apontam como objetivo desse trabalho construir determinadas habilidades referentes ao uso das TICs demandas pelo mercado de trabalho; quatro deles consideram que esse deve propiciar condições de (re)afirmação da cidadania; três objetivam ilustrar/exemplificar conteúdos trabalhados em sala de aula; um pretende que os alunos desenvolvam capacidades cognitivas com o trabalho; outro objetiva aumentar a auto-estima dos alunos e dois não responderam.

Assim como alguns professores, dez alunos consideram que esse trabalho deve objetivar que o aluno da EJA construa habilidades tecnológicas demandas pelo mercado de trabalho. Diferentemente dos professores, três alunos entrevistados consideram que acessar informações e se comunicar deva ser um dos objetivos presentes no trabalho com as TICs na prática da EJA; um dos alunos considera que o trabalho deva propiciar condições de (re)afirmação da cidadania e cinco deles não responderam.

No que se refere às contribuições percebidas com o trabalho com as TICs na prática escolar da EJA, três professores percebem que esse contribui com a formação crítica do aluno; outros três consideram que esse contribui com o aumento de sua auto-estima; dois percebem melhorias no aprendizado dos conteúdos escolares; dois que o trabalho resulta no aumento de perspectivas de inserção/ascensão desses alunos no mercado de trabalho e outros dois que o trabalho contribui com a redução das taxas de flutuação na Escola.

Quanto aos dezoito alunos entrevistados, apesar de não citarem como possíveis objetivos do trabalho, cinco alunos consideram que o uso das TICs na escola contribui com a aprendizagem dos conteúdos escolares e dois deles percebem que esse uso contribui com a redução das taxas de flutuação na Escola. Diferentemente dos professores, três alunos percebem que o uso das TICs na prática escolar contribui para propiciar condições de (re)afirmação da cidadania do público da EJA. Diferentemente dos professores, três alunos percebem que o trabalho com as TICs na prática escolar contribui com a ampliação do acesso as informações e as comunicações. Dois alunos consideram que esse trabalho contribui com o aumento de sua auto-estima e um com o aumento de perspectivas de inserção/ascensão no mercado de trabalho.

Destacam-se que as contribuições percebidas pelos professores e alunos entrevistados são semelhantes às contribuições identificadas por pesquisadores na área em escolas públicas regulares. No entanto, diferem-se pelo fato de acrescentar dois aspectos: aumento da auto-estima e redução das taxas de flutuação. Entende-se que essas contribuições percebidas pelos professores e alunos no processo do trabalho com o uso das TICs na EJA devam ser consideradas com bastante atenção, em função da sua significância na EJA.

Constata-se que, na Escola pesquisada, os usos e as interpretações sobre o usos das TICs que os sujeitos da EJA estão produzindo projeta-se para o nível da alfabetização digital. No entanto, diante das tímidas práticas de usos das TICs na EJA identificadas nesta Pesquisa e das contradições que são configuradas no processo alfabetização digital/letramento tecnológico, não é possível traçar conclusões detalhadas a respeito da formação tecnológica presente nessa modalidade de ensino na Escola pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As águas deste rio onde vão,
Eu não sei.
A minha vida inteira esperei...*

Tom Jobim

A trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora lhe possibilitou a constatação de que a presença/ausência das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos é um campo pouco explorado nessa área. Diante disso, decidiu-se desenvolver a pesquisa *Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos* objetivando contribuir para a compreensão do uso das TICs na prática da EJA. Entende-se que tal compreensão poderá contribuir para a adequação das políticas, dos currículos e das práticas às necessidades contemporâneas do público dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, interessou investigar, particularmente, a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos e analisar a utilização dessas tecnologias em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para os alunos da EJA.

O atendimento a esses objetivos implicou a tentativa de responder às seguintes questões:

- a) qual a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da Educação de Jovens e Adultos?
- b) em que condições os alunos usam/não usam as tecnologias de informação e de comunicação?
- c) com quais objetivos os professores e alunos usam as tecnologias de informação e de comunicação?
- d) quais as contribuições que o uso das tecnologias de informação e de comunicação tem na prática da EJA?

Para o desenvolvimento da Pesquisa, realizou-se um mapeamento da presença da temática na produção na área, a partir do qual procedeu-se à análise documental da legislação educacional brasileira a partir da *Lei n. 9394* (BRASIL, 1996a) e de textos sobre a matéria em anais de encontros realizados entre 1999 e 2006.

Ao lado disso, realizou-se uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda as TICs nos processos sócio-educacionais em curso, na qual se incluíram trabalhos de Fainholc (2002; 2003), Brunner (2004), Castells (2001; 2005), Coelho (2002), Coelho et. al. (2003; 2002) e Kenski (2003).

Para a identificação do campo empírico da Pesquisa, realizaram-se entrevistas nas secretarias de educação do estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte, para mapear o número de escolas que trabalham com EJA no ensino fundamental, que têm laboratório de informática e desenvolvem projetos de formação para o uso das TICs. Optou-se pela realização do estudo empírico em uma escola da rede pública municipal de BH/MG.

Para a compreensão das questões elaboradas, decidiu-se conhecer as condições concretas em que se desenvolvem as práticas de uso das TICs na Escola pesquisa e, ainda, as “vozes” dos sujeitos que as utilizam nesse espaço – alunos, professores e coordenador do laboratório de informática –; o que implicou um levantamento:

- a) do histórico de implantação e implementação das TICs na Escola;
- b) das condições de uso dessas tecnologias na Escola;
- c) dos trabalhos desenvolvidos e de seus objetivos;
- d) das dificuldades e facilidades percebidas pelos sujeitos escolares no tratamento das TICs na Escola;
- e) das contribuições percebidas por esses sujeitos no desenvolvimento do trabalho com as TICs na prática escolar da EJA.

Para a exposição do processo da Pesquisa, estruturou-se a Dissertação em quatro capítulos.

O **Capítulo 1** analisou a presença das TICs nos processos sócio-educacionais em curso, buscando situá-las no contexto escolar, a partir do que se entende nesta Pesquisa como letramento tecnológico.

O **Capítulo 2** analisou o desenvolvimento histórico das políticas voltadas para a EJA desde a sua configuração no âmbito das preocupações do Estado, apresenta uma revisão documental da legislação educacional brasileira, a partir da *Lei n. 9394 de 20/12/1996* (BRASIL, 1996a) e uma revisão bibliográfica da produção intelectual na área, objetivando-se mapear e analisar o que está em foco em relação à presença ou não de trabalho pedagógico que envolva as TICs na prática da EJA, nos textos considerados.

O **Capítulo 3** tratou da metodologia utilizada, apresentando-se – os objetivos, questões e hipótese da Pesquisa; o campo no qual se desenvolveu o trabalho empírico; sujeitos da pesquisa; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; a organização e tratamento dos dados das entrevistas.

No **Capítulo 4** foram analisados os dados coletados em campo, os relacionando a pesquisa bibliográfica e documental realizada, a luz dos objetivos propostos nesta Pesquisa. Assinala-se que este capítulo subdividiu-se em dois tópicos: *A implantação e implementação das TICs na Escola pesquisada* e *Uso das TICs na prática da EJA na Escola pesquisada*, sendo que esse último foi subdividido em três sub-tópicos: *Vozes de professores da EJA*; *Vozes de alunos da EJA* e *Síntese*, organizados a partir das categorias de análise sinalizadas anteriormente.

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

Sob essa perspectiva, interessou investigar, particularmente, a natureza da formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos e analisar a utilização dessas tecnologias em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para os alunos da EJA.

Os resultados da Pesquisa evidenciam que a formação para o uso das TICs e o próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA dependem de iniciativas particulares e ocorrem em condições bastante contraditórias, ou seja, há um incentivo por parte de governos para que as escolas utilizem as TICs, especificamente as escolas consideradas regulares, mas não há um apoio técnico-pedagógico efetivo para que essa utilização ocorra, especialmente no interior da modalidade de ensino tratada nesta Pesquisa; também não há projetos de formação contínuos que visem a formação dos professores para o uso técnico-pedagógico dessas tecnologias em geral e menos, ainda, no contexto específico da EJA.

A formação, nesse contexto, depende de iniciativas particulares, embora professores e alunos ressaltem a importância da formação para o uso das TICs, especialmente para o uso do computador, no contexto das exigências do mercado de trabalho para o trabalhador efetivo ou em potencial.

Ao lado disso, o uso das TICs na escola está circunscrita à cultura que está sendo gestada no interior desse processo. No caso da Escola pesquisada, alguns sujeitos emergem como *líderes* conduzindo a um entusiasmo de alunos e professores sobre a matéria. Nesse sentido, destaca-se que apesar das condições serem consideradas inadequadas, há professores que estão preocupados com a inclusão digital na EJA.

Esse entusiasmo com as possibilidades de uso das TICs não se traduz, necessariamente, na efetividade da formação na área, mas configura-se como uma condição importante nesse processo.

Certamente que a experiência da alfabetização digital/letramento tecnológico ocorre em diversos âmbitos societários. No entanto, o fato de eles terem um laboratório de informática aberto para que usufruam torna-se motivo de grande satisfação e de reconhecimento de sua cidadania. Diante disso, a Pesquisa sugere reflexões acerca do papel da escola pública na democratização do acesso e dos usos das tecnologias pelos sujeitos escolares.

Também se destaca que, para além do dualismo alfabetização digital *versus* letramento tecnológico, alunos e professores estão construindo espaços de socialização e aprendendo a ler o mundo a partir de suas experiências nesse espaço.

Sob essa perspectiva e diante das tímidas práticas de usos das TICs na EJA identificadas na Escola pesquisada e das contradições que são configuradas no processo, não é possível confirmar totalmente a hipótese de trabalho construída – a formação para o uso das TICs na prática de escolas que trabalham com EJA ocorre numa perspectiva instrumental e não do letramento tecnológico. A análise dos dados coletados durante as entrevistas e observações realizadas no laboratório de informática confirma, parcialmente, a hipótese de trabalho, pois a relação condições de uso, objetivos e contribuições percebidas pelos alunos e professores evidenciam que o trabalho com as TICs na prática da EJA nesta Escola projeta-se para o nível da alfabetização digital.

Entende-se que esta Pesquisa delinea-se como um instrumento de alerta aos pesquisadores, políticos e sociedade civil em geral, interessados na história presente dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, com esta Pesquisa, reafirma-se a necessidade de que se produzam estudos aprofundados sobre as finalidades que se buscam incorporando ou não as TICs no trabalho pedagógico da EJA; as alterações curriculares necessárias no contexto de incorporação dessas tecnologias a esse trabalho; a formação necessária aos professores e à gestão das escolas que trabalham com EJA em processo de incorporação das TICs em seu trabalho pedagógico; os indicadores que definirão em que contexto pedagógico será necessária a utilização dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, entre outros aspectos.

Diante do aparente silenciamento sobre a matéria, constatado nesta Pesquisa, há que se problematizar o delineamento de uma possível dupla marginalização na área: (i) marginalização dessa modalidade de ensino por parte das políticas que visam a introdução das TICs nas escolas e (ii) marginalização das TICs nas próprias políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no País.

Apesar dessa possível dupla marginalização, as práticas de uso das TICs na Escola pesquisada demonstram que se está construindo alternativas na área; algo que sinaliza para a natureza surpreendente do cotidiano escolar na EJA.

Apesar dos limites epistemológicos e metodológicos desta Pesquisa, a hipótese dessa dupla marginalização é preocupante, pois, se vive-se, no início do século XXI, em ditas sociedades “informacionais”.

Finalmente, propõe-se a seguinte reflexão: a história presente está reproduzindo na EJA elementos desumanizadores da sua educação?

REFERÊNCIAS

- ABRAS, Santuza; ARAÚJO, Frederico Antônio de. **Tecnofilia-tecnofobia**: um estudo exploratório com alunos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais–UEMG-Curso de Pedagogia. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/CBH/UEMG, 1995.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: revista de educação de jovens e adultos. São Paulo, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- 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**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.
- BORRI, Fernando. **Idéia Social**. São Paulo, n. 7, mar./mai. 2007.
- BARROS, Francisco A Góis. Movimento **de educação de bases (MEB) em Sergipe**: 1961-1964 – uma reconstituição histórica. (Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BOVO, Vanilda G. O uso do computador na educação de jovens e adultos. **Revista PEC**. Curitiba, v. 2, n. 1, jul. 2001/jul. 2002.
- BOVO, Vanilda G. O uso do computador na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu/MG. **Anais**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2006a.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2006b.
- BRASIL. Medida provisória n.251, de 14 de junho de 2005. Cria o Projeto Escola de Fábrica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 14 jun. 2005a.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Sobre a SECAD**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=30&Itemid=157>>. Acesso em: 17 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos**. Brasília, 2003a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 18 set. 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa **RECOMEÇO**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 18 set. 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior (SESU). **Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, SESU, 6 mai. 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Portaria n. 286**, de 26 de abril de 1998. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: INCRA, 1998. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2007.

BRASIL. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 9 abr. 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1996a.

BRASIL. Resolução n. 126, de 23 de outubro de 1996. Trata do Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 out. 1996b.

BRASIL. Programa de Alfabetização Solidária (PAS). **AlfaSol 11 anos**. Brasília: Alfasol, 1996c. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil-1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM)**. São Paulo: UNICAMP, 1983. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/educom.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1967.

BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: {S.N.}. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner e Silva C. Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília, DF: UNESCO, 2004. p. 17-75.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide V. Majer. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. **Política educacional do Estado brasileiro sobre ensino supletivo**. (Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1997.

CAVANAGH, Cris. El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Confitea V, Tema

7, 1997. In: BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu.

Anais. [S.l.]: {S.N.}. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

CHARTIER, R. **Historia cultural**: entre pratica y representación. Barcelona: Gedisa, 1992.

CIAVATTA, Maria. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Trabalho Necessário**. Ano 4, n. 4, jan./jun., 2006.

Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Maria%20Ciavatta%20TN4.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. **A introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na escola, os contextos, as mudanças no papel do professor, percepções, resistências, prática pedagógica e a capacitação de professores**. Relatório técnico-científico-FAPEMIG. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2004a.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Ambientes interativos de aprendizagem e trabalho por www**: fatores de avaliação e de design. Relatório técnico-científico-FAPEMIG. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2004b.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na educação presencial e a distância**: contextos, processos, fatores e resultados. Relatório técnico-científico-FAPEMIG. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2003.

COELHO, Maria Inês de Matos. A introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na escola: Um estudo exploratório - O caso do ProInfo-MG. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 21, 2001, Fortaleza. **Anais**. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2002.

COELHO, Maria Inês de Matos. **A relação entre compreensão e apropriação de espaços sociais da Internet e a prática em processos de formação de professores na Universidade**. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2001. mimeografado.

COELHO, Maria Inês de Matos. **A telemática na educação a distancia**: esboços históricos. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 1999. mimeografado.

COELHO, Maria Inês de Matos; et. al. **Introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na educação presencial e a distância**: contextos, processos, fatores e resultados. Relatório parcial como BIC-FAPEMIG. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2002.

COELHO, Maria Inês de Matos; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na educação presencial e a distância**: contextos, processos, fatores e resultados. Relatório parcial como BIC-FAPEMIG. Belo Horizonte: TEIA-GEPE, FaE/CBH/UEMG, 2003.

COSTA Vânia Aparecida. **Projeto de elaboração didático-pedagógico inter e transdisciplinar para o ensino fundamental de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, FaE/CBH/UEMG, 2005. mimeografado.

COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUBAN, L. **Teachers e machines**: the classroom use of the technology since. New York: Teachers College Press, 2001.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e máquinas**: uma concepção de informática na educação. [on-line] Brasília: MEC-SEED, 2003. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Um modelo para a assimilação da informática pela escola. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 3, 1996, Bogotá/Colômbia. **Anais**. Bogotá: [s.n.], 1996.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: UNESCO, 2003. mimeografado

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 55, p. 58-77, jul. 2001.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos Avançados/SCIELO Brasil**. São Paulo, v. 12, n. 34, set./dez. 1998.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FAINHOLC, B. **Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**: un proceso de lectura diferente para el desarrollo de personas inteligentes.

Consideraciones y características. Buenos Aires: CEDIPROE, 2003. Disponível em: <<http://www.edudistan.com/index.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

FAINHOLC, B. **Tecnologia educativa en crisis**. Buenos Aires: [s.n.], 2002. mimeografado.

FERNANDES, Andrea da Paixão. O diálogo entre trabalho e educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18. 2004. Caxambu/MG. **Anais**. [S.I]: [S.N]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

FERNANDES, Wilson R. **Alfabetização de adultos**: uma proposta utilizando TIC. (Engenharia de Produção) Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FILHO, Domingos Leite Lima; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan. a jun./2005.

FRANCO, Marcelo Araújo. **Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência**. Campinas: Papyrus, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**, volume 2 (diálogos). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1997, São Paulo. São Paulo: IBEAC; Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em:

<<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/mesa13-b.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Paulo Freire. São Paulo: IBEAC, 1998. In: BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu. **Anais**. [S.I.]: {S.N.}. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

GELLER, Marlise; ENRICONE, Délcia. Informática na educação: um estudo de opiniões de alunos do Curso de Pedagogia. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO

DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 3, 1996, Colômbia. **Anais**. Disponível em: <http://isn.del.vc.pt/ribie/cong_1996/CONGRESSO_HTML/20/artigo.html>. Acesso em: 28 mai. 2002.

GONÇALVES, Beck H. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2006, Caxambu/MG. **Anais**. [S.l]: [S.N]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2007.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **I Relatório da pesquisa Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007a.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **II Relatório da pesquisa Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007b.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 2º Segmento do Ensino Fundamental - Sobre a construção de um Currículo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UEMG. 2005, Diamantina. **[Resumo]**. Diamantina: UEMG, 2005.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. Constituição das práticas culturais cotidianas e processos de letramento: reflexão necessária ao educador popular. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2003, Belo Horizonte; **[Resumo]**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, FaE/CBH/UEMG, 2004.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=show_search&catid=29&Itemid=124>. Acesso em: 18 nov. 2007.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, L. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-146.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O Estado da Arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/ejaca.PDF>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/Reduc., 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p.108-130, mai./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos**. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://home/presidencia/noticias/20122002censo.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Relatório de avaliação do PRONERA**. Brasília: INCRA, 2002. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. In: PEREIRA, Ruth da C.; et. al. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: [S.N]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Elisa Dalmaso. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, 1998,

Caxambu. **Anais**. [S.l]: [S..N.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSE, H. La angustia de prometeo (25 tesis sobre técnica y sociedad). Viejo Topo, n. 37, Barcelona, 1979. In: FILHO, Domingos Leite Lima; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan. a jun./2005.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n. 435 de 27 de outubro de 1999**. Belo Horizonte: SEE-MG, 1999.

MONTENEGRO, F.; MASAGÃO, V.; CAVALLARI, M. (Coord.). **Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação: primeiros resultados**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/IBOPE Opinião/Ação Educativa, 2001.

MORAES, Raquel de Almeida. **A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo**. (Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOREIRA, Mércia. **Ambientes Informatizados de Aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A temática trabalho na educação de jovens e adultos: um estudo de caso de uma sala de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RME/BH**. (Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte: CEFET-MG/DPPG, 2002.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; et. al.. **Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadão: 1º segmento do ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, FaE/CBH/UEMG, 2005. mimeografado.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º Segmento do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, FaE/CBH/UEMG, 2004. mimeografado.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva **Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, FaE/CBH/UEMG, 2003. mimeografado.

NETO, Hermínio Borges. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia: [s.n.], 1998.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL**. São Paulo: IESAE/FGV, 1989.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 101-107, set./out./dez. 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Aparecida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea. Brasília: MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças – repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. In: PEREIRA, Ruth da C.; et. al. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: [S.N]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

PEREIRA, Ruth da C.; et. al. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: [S.N]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

PIRATAS DA INFORMÁTICA. Direção: Martyn Burke. EUA: Warner Home Vídeo, 2005. 1 fita de vídeo (97 min.), VHS, Son., color, legendado.

PBH-Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. PRODABEL-Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte. **Informática Pública**. Disponível em: <<http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Impactos da escolarização**: programa de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil: principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: [S.N]. Disponível em: [_<http://www.anped.org.br>](http://www.anped.org.br). Acesso em: 14 ago. 2006.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia**: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de EJA entre adultos das camadas populares. Belo Horizonte: UFMG/FAE/DPPG, 2001. mimeografado.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). **EJA**: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [_<http://www.pbh.gov.br/educacao>](http://www.pbh.gov.br/educacao). Acesso em: 27 out. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). **Parecer n. 093 de 12 de maio de 2002**. Apresenta as diretrizes municipais de educação em Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação** - professor na atualidade. São Paulo: Érica, 1998.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAKAHASHI, T. (Org.). Sociedade da Informação no Brasil: Livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. In; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 101-107, set./out./dez. 2001.

TEDESCO, Juan Carlos (org). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? Tradução de Claudia Berliner e Silva C. Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. **Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 6, p. 11-35, ago. 1998.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

VALENTE, José Armando. **Bases da implantação da informática nas escolas propostas pelo ProInfo**. [on-line] São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.vu.fe.unb.br>>. Acesso em: 27 fev. 2001.

APÊNDICE A – Carta para a Instituição**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Ao Professor

Diretor da Escola Municipal

Senhor Diretor,

Vimos solicitar-lhe autorização para coletar dados em sua instituição, para a pesquisa *Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos*. A pesquisa está sendo desenvolvida por Cynthia Rúbia Braga Gontijo e tem por objetivo analisar a formação para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na prática da educação de jovens e adultos.

Para tanto, necessita-se entrevistar o(a) coordenador(a), os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) dessa instituição e, ainda, realizar observações no laboratório de informática da Escola.

Se for seu interesse, a instituição não terá seu nome identificado. Além disso, o relatório da pesquisa será apresentado à instituição antes de sua divulgação. Na oportunidade manifestamo-lhe nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Maria Rita Neto Sales Oliveira
Orientadora

APÊNDICE B – Roteiro 1 – Entrevista com o Coordenador do Laboratório

1. Há uma preocupação com a formação para o uso das TICs na escola? O que é feito para se atender a essa preocupação?
2. Que trabalhos são realizados com as TICs na escola?
3. Como é o trabalho com as TICs na escola? Em quais condições esse trabalho ocorre?
4. Quais dificuldades e facilidades você percebe no tratamento das TICs na Escola, pelos (as) professores(as) e pelos(as) alunos(as)?
5. Como outras tecnologias além da informática (vídeo, TV, rádio) são utilizadas pedagogicamente na escola? Há alguma atividade específica desenvolvida com tais tecnologias? Como é?
6. Como a escola, seus professores(as) e seus os(as) alunos(as), reagem quanto ao uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem?
7. Quais as contribuições, que podem ser atribuídas ao uso de tecnologias na escola?
8. Você considera importante a formação para o uso das TICs? Por que?

APÊNDICE C – Roteiro 2 – Entrevista com os Professores

1. Há uma preocupação com a formação para o uso das TICs na sua disciplina? O que você faz para atender a essa preocupação?
2. Com quais TICs você trabalha na sua disciplina?
3. Como as TICs estão sendo consideradas na sua disciplina? Os(as) alunos(as) se utilizam das TICs na sua disciplina?
4. Você tem alguma formação específica para o uso das TICs em geral? E na sua disciplina?
5. Você conhece algum trabalho na Escola que lida com as TICs?
6. A Escola oferece condições para o uso das TICs pelos(as) professores(as)? E pelos(as) alunos(as)? Por que?
7. Para que e quando os(as) alunos(as) da EJA utilizam as TICs?
8. Qual o sentido que as TICs têm para seus alunos(as)? Como os alunos reagem ao uso das TICs?
9. Quais as contribuições, que podem ser atribuídas ao uso de tecnologias na escola?
10. Você considera importante a formação para o uso das TICs? Por que?

APÊNDICE D – Roteiro 3 – Entrevista com os alunos

1. Há uma preocupação com a formação para o uso das TICs na Escola? O que é feito para se atender a essa preocupação?
2. A Escola oferece condições para o uso das TICs pelos(as) professores(as)? E pelos(as) alunos(as)? Por que?
3. Para que e quando os(as) alunos(as) da EJA utilizam as TICs?
4. Qual o sentido que as TICs têm para os alunos(as)? Como os alunos reagem ao uso das TICs?
5. O que você pensa da proposta de formação para o uso das TICs nesta escola?
6. Quais as contribuições, que podem ser atribuídas ao uso de tecnologias na escola?
7. Você considera importante a formação para o uso das TICs? Por que?

APÊNDICE E – Sujeito respondente por questões apresentadas

Questões	CL	A	P
Há uma preocupação com a formação para o uso das TICs na Escola? O que é feito para atender a essa preocupação?	X	X	X
Que trabalhos são desenvolvidos com as TICs na Escola?	X		
Como é o trabalho com as TICs na escola? Em quais condições ocorre?	X		
Quais as dificuldades e facilidades você percebe no tratamento das TICs na Escola, pelos professores e pelos alunos?	X		
Como outras tecnologias além da informática – vídeo, TV, rádio – são utilizadas pedagogicamente na Escola? Há alguma atividade específica com tais tecnologias? Como é?	X		
Como a Escola, seus professores e seus alunos, reagem quanto ao uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem?	X		
Quais as contribuições, que podem ser atribuídas ao uso das tecnologias na Escola? (em termos de aprendizagem, formação crítica, perspectivas de inserção ou de ascensão no mercado de trabalho, desenvolvimento da auto-estima, evasão)	X	X	X
Você considera importante a formação para o uso das TICs? Por que?	X	X	X
Com quais TICs você trabalha na sua disciplina?			X
Você tem alguma formação específica para o uso das TICs em geral? E na sua disciplina?			X
Você conhece algum trabalho na Escola que lida com as TICs?			X
A escola oferece condições para uso das TICs pelos professores? E pelos alunos? De que forma?		X	X
Para que e quando os alunos da EJA utilizam as TICs?		X	X
Qual o sentido que as TICs têm para seus alunos? Com os alunos reagem ao uso das TICs?		X	X
O que você pensa da proposta de formação para o uso das TICs nesta Escola?		X	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)