



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

MARIA EDJANE DA SILVA SOARES

**INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DOCENTES**

*INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION IN PORTO CALVO -
AL: PERSPECTIVES, CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHERS*

**ORLANDO-FL-USA
2022**

MARIA EDJANE DA SILVA SOARES

**INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DOCENTES**

*INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION IN PORTO CALVO -
AL: PERSPECTIVES, CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHERS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araujo.

**ORLANDO-FL-USA
2022**

**International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU**

M332i Edjane da Silva Soares, Maria

Integration of digital technologies in education in porto calvo - al: perspectives, challenges and possibilities for teachers / Maria Edjane da Silva Soares. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2022.

129f.

Master in Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2022.

Advisor: Hugo Filgueiras de Araujo, PhD

1. Youth and Adult Education. 2. Digital Technologies. 3. Teaching in Youth and Adult Education. I. Title.

CDU 370=(134.3)

MARIA EDJANE DA SILVA SOARES

**INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DOCENTES**

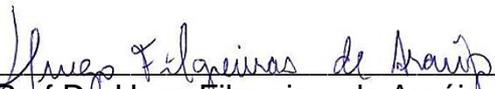
*INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION IN PORTO CALVO -
AL: PERSPECTIVES, CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHERS*

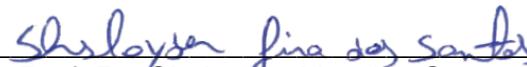
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

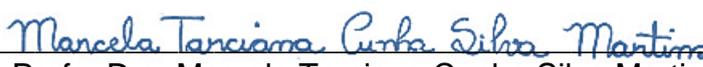
Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araujo.

Aprovada em: 12/12/2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo
Orientador


Prof. Dr. Shslayder Lira dos Santos
Professor Examinador 1


Profa. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 2


Prof. Dr. Everaldo Araújo de Lucena
Professor Examinador 3

RESUMO

A introdução das tecnologias digitais na sociedade revolucionou a forma como as pessoas adquirem conhecimento, se comunicam, trabalham e realizam suas atividades diárias. Essas tecnologias não apenas redefinem a concepção de tempo e espaço, mas também criam novas demandas de aprendizagem que afetam diretamente a escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como parte integrante da sociedade e da escola, é impactada por essas demandas, o que torna necessário discutir o significado da inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA. Neste estudo, focamos nossa atenção na compreensão que os professores têm das perspectivas, possibilidades e desafios dessa inserção de tecnologias na EJA. O objetivo geral é analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os professores da EJA, no município de Porto Calvo - AL, enfrentam em relação à integração das tecnologias digitais em sua prática. Os objetivos específicos incluem: identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais pelos professores, tanto em seu uso pessoal quanto em sua influência e importância para a educação; analisar as perspectivas dos professores em relação à inserção das tecnologias digitais na EJA; mapear as possibilidades encontradas pelos professores da EJA para a utilização das tecnologias digitais em sua prática pedagógica; e identificar os desafios apresentados pelos professores à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA. A fundamentação teórica deste estudo abrange as produções sobre EJA, tecnologias digitais e tecnologias digitais na EJA, discutindo as funções, a aprendizagem ao longo da vida e a EJA inserida na sociedade da informação. Utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, com a metodologia de análise de conteúdo definida por Moraes (1999), apoiada no uso do software WebQDA. Os instrumentos de coleta de dados incluem um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada, respondidos por 32 professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos. As perspectivas dos professores são analisadas em relação às visões positiva, condicional e negativa em relação à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA. As possibilidades são consideradas no contexto do ensino, da aprendizagem, da produção do material pedagógico e dos modos de uso das tecnologias digitais. Os desafios são discutidos em relação aos aspectos estruturais, às dificuldades do professor e ao aluno. Os resultados revelam que a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA não pode ser vista apenas como um processo de instrumentalização do aluno na perspectiva da inclusão digital. Ela precisa ser compreendida no contexto dos direitos legais, das funções equalizadora e qualificadora atribuídas à EJA, como resposta às necessidades básicas de aprendizagem, como fator de inclusão social e como componente do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Digitais; Docência na Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The introduction of digital technologies into society has revolutionized the way people acquire knowledge, communicate, work and carry out their daily activities. These technologies not only redefine the conception of time and space, but also create new learning demands that directly affect the school. Youth and Adult Education (EJA), as an integral part of society and school, is impacted by these demands, which makes it necessary to discuss the meaning of the inclusion of digital technologies in the pedagogical practice of EJA. In this study, we focused our attention on the understanding that teachers have of the perspectives, possibilities and challenges of this insertion of technologies in EJA. The general objective is to analyze the perspectives, possibilities and challenges that EJA teachers, in the municipality of Porto Calvo - AL, face in relation to the integration of digital technologies into their practice. Specific objectives include: identifying the meanings attributed to digital technologies by teachers, both in their personal use and in their influence and importance for education; analyze teachers' perspectives regarding the insertion of digital technologies in EJA; map the possibilities found by EJA teachers for using digital technologies in their pedagogical practice; and identify the challenges presented by teachers to the inclusion of digital technologies in EJA pedagogical practice. The theoretical foundation of this study covers productions on EJA, digital technologies and digital technologies in EJA, discussing the functions, lifelong learning and EJA inserted in the information society. We used a qualitative research approach, with the content analysis methodology defined by Moraes (1999), supported by the use of WebQDA software. The data collection instruments include a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview, answered by 32 teachers who teach in Youth and Adult Education. Teachers' perspectives are analyzed in relation to positive, conditional and negative views regarding the insertion of digital technologies in EJA pedagogical practice. The possibilities are considered in the context of teaching, learning, the production of teaching material and the ways of using digital technologies. The challenges are discussed in relation to structural aspects, teacher and student difficulties. The results reveal that the insertion of digital technologies in the pedagogical practice of EJA cannot be seen only as a process of instrumentalizing the student from the perspective of digital inclusion. It needs to be understood in the context of legal rights, the equalizing and qualifying functions attributed to EJA, as a response to basic learning needs, as a factor of social inclusion and as a component of the lifelong learning paradigm.

Keywords: Youth and Adult Education; Digital Technologies; Teaching in Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
GRALE	Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Laboratório de Informática
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROEF 1	Projeto de Ensino Fundamental – Segmento 1
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TIC	Tecnologias de informação e de comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WEBQDA	Web Qualitative Data Analyses

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
1.1	OBJETIVO GERAL.....	12
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	13
2.2	Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.....	17
2.2.1	Perspectivas do uso de tecnologias na EJA.....	20
2.3	A Educação de Jovens e Adultos à luz da Aprendizagem ao longo da vida... 23	
2.4	especificidades da educação de jovens e adultos	26
2.5	educação de jovens e adultos e a sociedade da informação	30
3	PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1	CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.2	COLETA DE DADOS	45
3.3	ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	47
3.3.1	Análise de conteúdo por meio do <i>Software</i> WebQDA	48
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
4.1	ANÁLISE DE USOS, SIGNIFICADOS E INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONCEPÇÃO DOCENTE.....	50
4.1.1	Reflexão dos professores sobre os significados e a influência das tecnologias digitais.....	56
4.2	IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, SOB A ÓTICA DOCENTE	58
4.3	REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4.4	PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EJA.....	63
4.4.1	Visão positiva.....	69
4.4.2	Visão condicional	73
4.4.3	Visão negativa	77
4.5	POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA	81
4.5.1	Ensino-aprendizagem e tecnologias digitais na EJA	82

SUMÁRIO

4.5.2	Produção de tecnologias educacionais através de tecnologias digitais na EJA	86
4.5.3	Aplicações e uso das tecnologias na EJA	89
4.6	DESAFIOS NA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA	94
4.6.1	Desafios docentes	98
4.6.2	Desafios em relação ao discentes.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
	APÊNDICES	118
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	119
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	121
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA... 	127

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao lidar com diferentes desafios e realidades dos alunos. Encontramos jovens que, mesmo após longo período no ensino regular, chegam à EJA sem dominar plenamente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Convivemos com adultos não alfabetizados, que possuem uma vasta experiência de vida, mas enfrentam dificuldades na leitura e escrita. Também dialogamos com idosos, que veem na volta à escola a oportunidade de realizar sonhos antigos.

A experiência na EJA começou durante o Projeto Saber Ler, em Porto Calvo - AL, onde foi possível participar de ações pedagógicas nas comunidades, nas quais a alfabetização de jovens e adultos era abordada segundo os princípios de Paulo Freire. O ensino era baseado em temas geradores e no diálogo, buscando ir além da simples decodificação de palavras. O processo de alfabetização era entendido como uma construção social, na qual o aluno desenvolvia sua consciência crítica. Essa experiência moldou nossa visão sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a sociedade.

A alfabetização, neste sentido, representa mais do que simplesmente aprender a ler e escrever, ela também se torna uma ferramenta que permite participar ativamente da sociedade, compreendendo e atuando nos diversos espaços sociais. Atividades simples do dia a dia, como entender um calendário, ler um cardápio ou localizar informações em um letreiro, passam a ter um significado mais profundo, modificando a percepção de tempo, espaço e participação social. Superar os desafios da falta de aprendizagem escolar e a reinserção no mercado de trabalho são expectativas comuns entre os alunos da EJA, onde a escola é vista como a ferramenta para alcançar esses objetivos.

A EJA, com sua diversidade de alunos em termos de idade, geração, condição social, econômica, cultural, de gênero e etnia, entre outros aspectos, se apresenta como uma modalidade de ensino destinada a pessoas que compartilhavam algumas características: não terem tido acesso à escola regularmente, desejo de retornar à escola e necessidade de adquirir competências básicas de aprendizagem para atuar com autonomia na sociedade. Os objetivos da EJA incluem formar sujeitos autônomos, críticos e ativos em relação à sua

realidade social, capazes de interagir significativamente com os mecanismos sociais existentes.

No contexto atual, com a presença das tecnologias digitais na sociedade, as expectativas pedagógicas para a EJA se ampliam. A sociedade da informação exige que os alunos não sejam apenas observadores, mas agentes participativos na construção e no funcionamento dessa sociedade. A inserção das tecnologias digitais na EJA é vista como um direito legal dos alunos, pois negar-lhes o acesso a essas tecnologias é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a importância dessas tecnologias na vida contemporânea.

As tecnologias digitais transformam as relações humanas com o mundo. Elas influenciam não apenas a maneira como pensamos, sentimos e agimos, mas também como nos comunicamos e adquirimos conhecimento. Nesse contexto, a escola, como instituição social, precisa se adaptar e incorporar essas transformações em sua prática pedagógica.

A inserção das tecnologias digitais representa um desafio, pois o ensino mediado por essas tecnologias exige novos procedimentos pedagógicos, especialmente em um mundo em constante mudança. A reflexão sobre as tecnologias digitais na educação nos leva a analisar sua inserção especificamente na EJA. A experiência pedagógica nessa modalidade de ensino nos motivou a discutir como a introdução dessas tecnologias poderia contribuir para o desenvolvimento de competências que permitissem aos alunos da EJA atuar com autonomia na sociedade da informação.

A inserção das tecnologias digitais na sociedade impacta a comunicação, a aquisição de informação e o mercado de trabalho, gerando mudanças que afetam diretamente as demandas de aprendizagem dos alunos da EJA. No entanto, a inserção dessas tecnologias na prática pedagógica da EJA depende da compreensão do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, bem como da sua visão sobre conhecimento, educação, tecnologia e sociedade. A simples presença das tecnologias digitais na sala de aula não garante sua efetiva inserção pedagógica.

É importante ressaltar que nenhuma tecnologia é educativa por si só. Seus recursos só se tornam efetivos para a educação se forem guiados por uma

concepção atualizada de aprendizagem e coerentes com os paradigmas educacionais.

Em 2017, a rede municipal de ensino deu início ao programa de "Modernização do Parque Tecnológico da Rede Municipal de Ensino", que incluiu a distribuição de notebooks aos professores (por meio do programa Professor Ligado), a entrega de um "kit conectividade" (com datashow, computadores e impressoras) para as escolas municipais e a implantação de laboratórios de informática nas escolas.

Partindo desse contexto, assumimos que os professores da EJA têm acesso às tecnologias digitais. Nossa hipótese é que, para esses professores em Porto Calvo - AL, a integração das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos pode renovar a dinâmica da sala de aula, favorecendo o diálogo, o exercício crítico e a socialização do conhecimento. Isso pode ajudar a diminuir as diferenças etárias, geracionais, culturais, de gênero, de credo e de classe, características da EJA. Os desafios incluem superar o medo de usar tecnologias digitais, tanto pessoal quanto pedagogicamente, ultrapassar limitações físicas inadequadas e relacionar as demandas específicas da EJA com práticas mediadas pela tecnologia digital.

Nossa hipótese é positiva e abrangente, visando considerar as diversas formas de inserção das tecnologias digitais na EJA. Para embasar a discussão, nos referenciamos em estudos realizados por Brasileiro (2003), Fernandes (2005; 2012), Gonçalves (2007), Hidalgo (2007), Gontijo (2008), Cruz (2008), Nápoles (2008), Franco (2009), Coelho (2011), Pereira (2011) e Brito (2012).

O estudo é composto por seis capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo apresenta os objetivos e a hipótese da pesquisa. No segundo capítulo, refletimos sobre as tecnologias digitais e a EJA à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, das especificidades da EJA e da sociedade da informação.

Ademais, no segundo capítulo, pretende-se resumir a revisão bibliográfica, incluindo produções acadêmicas, artigos e documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS). O terceiro capítulo aborda a metodologia, descrevendo a natureza do estudo, a caracterização do campo, os

sujeitos envolvidos, os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo analisa os dados coletados por meio de questionários, refletindo sobre os usos pessoais que os professores fazem das tecnologias digitais e os significados, influência e importância atribuídos às tecnologias digitais na educação, especialmente na EJA.

O quinto capítulo analisa os dados das entrevistas, destacando as perspectivas, possibilidades e desafios apresentados pelos professores em relação às tecnologias digitais na EJA. Por fim, nas considerações finais, retomamos a hipótese, discutimos os resultados encontrados e sugerimos possíveis estudos futuros.

1.1 OBJETIVO GERAL

Entendemos que para compreender a relação das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o processo de ensino e aprendizagem, é crucial considerar o papel do professor nesse contexto.

Por isso, o estudo teve como objetivo geral analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios enfrentados pelos professores da EJA, no município de Porto Calvo - AL, em relação à integração das tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Além disso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais pelos professores, incluindo seu uso pessoal, influência e importância para a educação;
- Analisar as perspectivas dos professores em relação à inserção das tecnologias digitais na EJA;
- Mapear as possibilidades identificadas pelos professores da EJA para a utilização das tecnologias digitais em sua prática pedagógica;
- Identificar os desafios enfrentados pelos professores na inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma história longa e passou por diversas transformações sociais, econômicas e políticas ao longo dos anos. No Brasil Colônia (1500-1822), a alfabetização de jovens e adultos tinha o objetivo de ensiná-los a ler e escrever para se adequarem às regras da corte portuguesa. Em 1549, os Jesuítas iniciaram a catequização dos nativos brasileiros.

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, e os filhos dos indígenas que tinham conhecimentos de leitura e do idioma português voltaram às aldeias para ensinar seus pais e os adultos.

As práticas cotidianas nas comunidades indígenas ensinavam diversas atividades da vida em comunidade. Segundo PILETTI, "a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do novo mundo, facilitando o trabalho missionário da igreja, que procurava converter os índios aos costumes da coroa portuguesa" (PILETTI, 1988, p. 165). Os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e à educação, abrindo caminhos para a penetração dos colonizadores.

Durante o Período Colonial, a educação permaneceu como um privilégio de poucos, com regras que permitiam apenas às classes dominantes terem acesso ao ensino, enquanto negros e mulheres eram deixados de lado.

No Período Imperial (1822-1889), ocorreram mudanças na educação brasileira para atender à aristocracia, com o surgimento de cursos superiores e escolas noturnas para adultos. Embora a Constituição Imperial de 1824 garantisse a educação primária gratuita para todos, na prática, ela era restrita à elite.

Segundo PAIVA (1973), a primeira escola noturna no Brasil surgiu em 1854 com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores. Em 1876, já existiam 117 escolas específicas para a alfabetização de índios e esclarecimento de direitos e deveres, mas houve alto índice de evasão, sendo considerado um fracasso na tentativa de educar a população. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve debates sobre a precariedade da educação no país e os baixos índices educacionais, enquanto na Europa surgia a ideia de uma escola renovada,

iniciando uma campanha contra o analfabetismo.

Conforme Paiva (1953), nos anos 20 ocorreram reformas educacionais determinadas pelo governo central, mas a preocupação e o resultado desse ato eram apenas o aumento do poder da classe burguesa. A partir da revolução de 30, diversas mudanças políticas e econômicas permitiram a construção de um sistema público de educação elementar no país.

O Plano Nacional de Educação foi estabelecido na Constituição de 1934, colocando pela primeira vez a educação de adultos como dever do estado e determinando a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para adultos, em resposta ao crescimento industrial.

Para Piletti (1988):

[...] a gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos,” a partir daí o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa constituição.

Na década de 40, conforme ressaltado por Paiva, foi um período excelente para a Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se o ano de 1942, com o financiamento federal para alguns estados através do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, para a construção de escolas estaduais e implementação de recursos voltados à educação de adolescentes e adultos. Em 1945, a UNESCO fez apelos ao desenvolvimento da Educação de Adultos, reconhecendo os trabalhos e estimulando outros programas para adultos analfabetos. Em 1947, com a criação do SEA-Serviço Nacional da Educação de Adultos, responsável pela inserção dos cidadãos na construção nacional, especialmente na capacitação para o trabalho e política, iniciaram-se as campanhas de erradicação do analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, além do registro da Campanha Nacional de Educação Rural e do Primeiro Congresso de Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação de

Analfabetismo, surgindo o Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, centralizando a busca por novos métodos educacionais. Esse evento apresentou experiências de alfabetização desenvolvidas em Pernambuco, como as ações do MEB - Movimento Eclesiástico de Base e as ideias de Paulo Freire, que promoviam um diálogo respeitando as características socioculturais das classes populares (Paiva, 1973).

O golpe militar de 1964 levou Freire ao exílio, pois ele defendia uma educação que não se limitasse apenas à leitura e escrita, mas estimulasse os sujeitos à criticidade. As ações da MEB no Brasil foram desencorajadas nesse período. Em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com objetivos políticos e sociais definidos e controlados pelo governo militar. Nessa década, iniciou-se o ensino supletivo para jovens e adultos no Brasil, com o objetivo de escolarizar uma grande parte da sociedade para atender às demandas do mercado competitivo. Os cursos eram ministrados em salas de aula, utilizando rádio, televisão, correspondências e outros meios de comunicação para alcançar um grande número de alunos, mas a metodologia não obteve resultados concretos e houve alta evasão escolar.

Segundo Haddad (2000, p. 117), "o ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto escolar do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização."

O ensino supletivo e o MOBRAL tinham características semelhantes, como a aceleração da educação. Os alunos buscavam o diploma para ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes sem compreender a importância do aprendizado. De 1986 a 1990, foi inaugurada a Fundação EDUCAR, que previa recursos para o desenvolvimento da escolarização inicial de jovens e adultos, com propostas elaboradas e executadas pelos municípios e alguns movimentos populares.

A Constituição Federal de 1988 garantiu importantes avanços na

educação de jovens e adultos. No artigo 208, a educação passou a ser direito de todos, independentemente da idade, e nas disposições transitórias foram definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim, é possível enfatizar a reflexão sobre as decisões do passado e suas consequências atuais, promovendo cautela em relação aos passos futuros.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal desenvolveu, em parceria com algumas instituições, o Programa Alfabetização Solidária – PAS. Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi proposto o programa nacional Brasil Alfabetizado, com um projeto pedagógico de alfabetização e formação de alfabetizadores.

A história da EJA passou por vários caminhos e ainda continua, com o objetivo de garantir o acesso de todos à educação. Com os avanços já alcançados, a luta contínua busca a alfabetização para diversos sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que possui uma trajetória histórica e política marcada por desafios e transformações significativas. Seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado às mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas ao longo dos tempos. Neste texto, abordaremos aspectos históricos e políticos relevantes da EJA, destacando suas principais características, desafios e avanços.

Historicamente, a EJA teve suas origens em iniciativas religiosas e assistenciais, visando à instrução e catequese de adultos. No Brasil, durante o período colonial, os Jesuítas desempenharam um papel importante nesse contexto, promovendo a catequese e a educação dos nativos. Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, a educação de adultos foi relegada a segundo plano, sendo voltada principalmente para a elite colonial.

No século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, surgiram iniciativas educacionais voltadas para a instrução da população em geral, incluindo os adultos. No entanto, a educação de adultos ainda era vista como um privilégio das classes dominantes, com poucas oportunidades para os menos favorecidos.

Durante o período republicano, houve avanços significativos na legislação educacional, com a criação de escolas noturnas e a valorização da educação de

adultos. A Constituição de 1934, por exemplo, colocou pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, garantindo o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para adultos.

Na década de 1940, surgiram iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo combater o analfabetismo no país. No entanto, o MOBRAL foi criticado por sua abordagem assistencialista e pouco eficaz na promoção da educação de qualidade para os adultos.

Com o golpe militar de 1964, a educação de adultos passou por novas transformações, com a implementação de políticas educacionais autoritárias e centralizadoras. O governo militar promoveu o ensino supletivo e o uso da televisão como ferramentas de ensino, visando a escolarização em massa. No entanto, essas políticas foram criticadas por sua falta de eficácia e por não considerarem as especificidades da EJA.

Na redemocratização do país, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos, independente da idade. Isso impulsionou a criação de políticas públicas voltadas para a EJA, com a implementação de programas como o Brasil Alfabetizado, que visava a alfabetização de jovens e adultos.

Atualmente, a EJA enfrenta diversos desafios, como a garantia de acesso e permanência dos alunos, a formação de professores capacitados e a adequação dos currículos às necessidades dos alunos. No entanto, também tem registrado avanços significativos, como a utilização de novas tecnologias no ensino e a valorização da educação ao longo da vida.

Em suma, a EJA possui uma história marcada por avanços e desafios, refletindo as transformações sociais e políticas do país. É fundamental que as políticas educacionais continuem a valorizar e promover a educação de jovens e adultos, garantindo o acesso de todos à educação de qualidade.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser analisada sob diversas perspectivas, seja por meio das leis presentes nos sistemas educacionais, das opiniões da sociedade e suas instituições, dos estudos acadêmicos ou das

experiências individuais dos envolvidos.

A Constituição Federal de 1988, em sua seção I do capítulo III, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificação para o trabalho. O artigo 208 reforça o dever do Estado em oferecer ensino noturno regular adequado às condições dos educandos.

A Lei nº 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 37, determina que a EJA destina-se a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada. O artigo 38 estabelece a realização de cursos e exames supletivos que abrangem a base nacional comum do currículo, permitindo o prosseguimento de estudos em caráter regular.

Em complemento à LDB, o Parecer CNE/CEB 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Ele define a EJA como uma modalidade da educação básica, com perfil próprio e funções específicas.

O Parecer define três funções para a EJA. A primeira é a função reparadora, que visa restaurar direitos negados, como a alfabetização. A segunda é a função equalizadora, que busca garantir igualdade de oportunidades, considerando a equidade na distribuição de bens sociais. A terceira função é a qualificadora, que visa à formação integral dos educandos, preparando-os para o trabalho e a cidadania.

Essas leis e diretrizes evidenciam a importância da EJA como um instrumento de inclusão social e oportunidade educacional para aqueles que, por diferentes motivos, não puderam concluir seus estudos na idade regular.

Segundo o Parecer (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que antes era vista como uma forma de compensação, passou a ser considerada um direito, o que alterou sua perspectiva legal. Essa mudança deslocou a ideia de compensação para as de reparação e equidade.

Além das funções reparadora e equalizadora, o Parecer estabelece a função qualificadora como uma tarefa essencial da EJA. Essa função busca proporcionar a atualização de conhecimentos ao longo da vida, sendo considerada a essência da modalidade.

A função qualificadora destaca a educação como chave fundamental para o exercício da cidadania, especialmente em uma sociedade da informação e do conhecimento. A EJA, nesse contexto, é um direito crucial para uma participação plena na sociedade, contribuindo para a interação com as transformações sociais decorrentes da inserção das tecnologias digitais.

É notável, em nossos estudos sobre a EJA, a predominância de pesquisas que focam exclusivamente na função reparadora, limitando-se à ideia de compensar os déficits educacionais causados pela ausência do sujeito na educação formal. Essas discussões frequentemente se concentram na alfabetização dos não alfabetizados, deixando de explorar outras dimensões da EJA e suas potencialidades.

As tecnologias digitais têm se tornado cada vez mais presentes na educação de jovens e adultos (EJA), oferecendo novas possibilidades e desafios para essa modalidade de ensino. Neste texto, exploraremos a importância das tecnologias digitais na EJA, destacando suas potencialidades, limitações e impactos na aprendizagem dos alunos.

A introdução das tecnologias digitais na EJA representa uma mudança significativa na forma como o ensino é concebido e realizado. Essas tecnologias incluem computadores, tablets, smartphones, internet, softwares educacionais, entre outros recursos tecnológicos que podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das principais potencialidades das tecnologias digitais na EJA é a possibilidade de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos. Com recursos como vídeos, jogos educacionais e simulações, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais interativas e envolventes, que estimulam o interesse dos alunos e facilitam a compreensão de conceitos complexos.

Além disso, as tecnologias digitais oferecem a oportunidade de personalizar o ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Com o uso de softwares educacionais adaptativos, por exemplo, os professores podem acompanhar o desempenho de cada aluno e oferecer atividades e materiais que sejam adequados ao seu nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem.

Outro benefício das tecnologias digitais na EJA é a possibilidade de

ampliar o acesso à educação. Com a disseminação da internet e a popularização de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, os alunos têm mais facilidade para acessar conteúdos educacionais a qualquer hora e em qualquer lugar, o que contribui para a flexibilização do ensino e a inclusão de pessoas que antes não tinham acesso à educação.

No entanto, apesar de todas essas potencialidades, as tecnologias digitais na EJA também apresentam desafios e limitações. Um dos principais desafios é a garantia de acesso e familiaridade com as tecnologias por parte dos alunos e professores. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos tecnológicos ou conhecimento suficiente para utilizá-los de forma eficaz, o que pode gerar desigualdades no processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio é a necessidade de formação continuada dos professores para o uso adequado das tecnologias digitais. Os professores precisam estar atualizados em relação às novas tecnologias e saber como integrá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, o que requer investimento em formação e capacitação profissional.

Apesar desses desafios, o uso das tecnologias digitais na EJA tem se mostrado uma tendência irreversível e promissora. Com o avanço da tecnologia e a crescente demanda por educação de qualidade, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam na integração das tecnologias digitais no ensino, garantindo assim uma educação mais inclusiva, dinâmica e eficaz para todos.

Em resumo, as tecnologias digitais representam uma importante ferramenta para a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, oferecendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam utilizadas de forma consciente e planejada, levando em consideração as necessidades e características dos alunos, para que possam cumprir seu papel de forma eficaz e transformadora.

2.2.1 Perspectivas do uso de tecnologias na EJA

A sociedade e o mercado de trabalho impulsionam muitos indivíduos a buscar a aquisição de habilidades como os códigos linguísticos e o domínio da

tecnologia, permitindo o acesso à cultura e facilitando a entrada no mercado de trabalho. Conforme Vanilda Galvão Bovo, o educador de jovens e adultos é fundamental para que o aluno construa o conhecimento de forma autônoma e seja capaz de interpretar o mundo ao seu redor. Criar métodos e estratégias para ajudar efetivamente os alunos no processo de aprendizagem também é responsabilidade do professor.

Aqueles que aprendem a utilizar o computador terão mais facilidade em alcançar seus objetivos com autonomia e segurança. O espaço cibernético tornou-se uma parte integrante da sociedade global, embora ainda haja muitos indivíduos sem acesso à internet. O computador está mais acessível, com opções como Lan Houses e diversos tipos de celulares conectados à rede.

A tecnologia nas escolas desempenha um papel crucial na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Ela deve ser utilizada com planejamento e expertise pelos profissionais da educação, especialmente na educação de jovens e adultos, para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Coelho e Bonilla (2011), os alunos em processo de alfabetização na EJA são cidadãos que transitam por diversos espaços urbanos e precisam compreender e decodificar diferentes tipos de textos. Se explorado adequadamente pelo professor, o potencial de letramento desses alunos pode minimizar as dificuldades na utilização do computador, considerando a vontade expressa de cada um em aprender a usar essa ferramenta por diversos motivos.

A afirmação de Coelho e Bonilla destaca a importância de não ficar preso a metodologias tradicionais e costumes ultrapassados. É fundamental compreender a evolução do tempo e adotar novas abordagens de ensino. Os jovens e adultos que frequentam a EJA estão em busca desses conhecimentos, pois a atualidade exige uma postura diferente e a busca constante pelo aprendizado.

A utilização de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área em constante desenvolvimento e tem potencial para transformar significativamente a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. A EJA enfrenta desafios únicos, pois seus alunos muitas vezes têm experiências de vida diversas e podem

apresentar diferentes níveis de habilidades e conhecimentos. Nesse contexto, as tecnologias educacionais podem desempenhar um papel crucial na personalização do ensino, na motivação dos alunos e no aumento da acessibilidade ao conhecimento.

Um dos principais benefícios das tecnologias educacionais na EJA é a capacidade de oferecer recursos adaptativos e personalizados. Com a utilização de plataformas de aprendizagem online, por exemplo, os alunos podem ter acesso a materiais de estudo que se adequam ao seu ritmo de aprendizagem e estilo de aprendizado. Além disso, essas plataformas podem oferecer feedback imediato, permitindo que os alunos identifiquem suas áreas de dificuldade e trabalhem nelas de forma mais eficaz.

Outro aspecto importante é a motivação dos alunos. As tecnologias educacionais podem tornar o processo de aprendizagem mais interessante e envolvente, por meio de recursos como vídeos, jogos educacionais e simulações. Esses recursos podem ajudar a aumentar a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para eles.

Além disso, as tecnologias educacionais podem contribuir para a inclusão digital dos alunos da EJA. Ao aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, os alunos podem se tornar mais capacitados para participar da sociedade digital, ampliando suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e na vida social.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização de tecnologias educacionais na EJA também apresenta desafios. Nem todos os alunos têm acesso igualitário à tecnologia, o que pode criar uma divisão digital. Além disso, a integração efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem requer um planejamento cuidadoso e a formação adequada dos professores.

Em suma, as tecnologias educacionais têm o potencial de revolucionar a forma como a Educação de Jovens e Adultos é ministrada. No entanto, é fundamental que sua utilização seja acompanhada de políticas públicas que garantam o acesso igualitário dos alunos à tecnologia e que os professores sejam capacitados para integrar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O Relatório Global (UNESCO, 2010b) sobre aprendizagens e educação de adultos destaca que a compreensão do papel da Educação de Adultos tem evoluído ao longo do tempo, passando de fator de promoção a componente fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades. Nesse contexto, estabelece-se como paradigma para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

A ALV foi inicialmente proposta como referencial para a EJA na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997), quando o termo utilizado era Educação ao Longo da Vida. Posteriormente, foi reafirmada como paradigma nesta modalidade de ensino na VI CONFINTEA (2009).

A terminologia Educação ao Longo da Vida foi sugerida pelo Relatório Faure (1981), associada às ações formais da educação. O Relatório Delors (1998) propôs a mudança para Aprendizagem ao Longo da Vida, alinhando-se com a perspectiva de Rosa María Torres (2002), que enfatiza que a aprendizagem é contínua e ocorre em todas as fases da vida.

Segundo a Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), a ALV "é mais do que um direito, é a chave para o século XXI". Ela abrange todo o processo de aprendizagem, formal, informal e não formal, permitindo o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Reginaldo Siteo (2010) define a aprendizagem ao longo da vida como um processo em que, se alguém deseja aprender, deve ter a oportunidade de fazê-lo, independentemente do momento ou local. Isso requer a predisposição do aprendiz, ambientes de aprendizagem adequados e agentes de aprendizagem que possam auxiliar nesse processo.

O conceito da ALV propõe uma educação sem fronteiras, com oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e disposições necessárias aos adultos em todas as fases da vida. Isso inclui contextos de aprendizagem adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na

comunidade e como indivíduos independentes, prontos para construir e reconstruir suas vidas em sociedades complexas e em rápida mudança.

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo Rosa María Torres (2002), representa uma nova oportunidade para a aprendizagem e a educação das pessoas adultas. Esse conceito permite o reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos informais e não formais, possibilitando inclusive a certificação dessas aprendizagens.

No centro da ALV está a ideia de que a educação impulsiona o desenvolvimento da sociedade. As mudanças econômicas e culturais, bem como as transformações na comunicação causadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), são vistas como motivadoras para o desenvolvimento da Aprendizagem Permanente. Essas mudanças geram a necessidade de uma aprendizagem contínua para que o indivíduo possa responder eficazmente às demandas sociais. Segundo a UNESCO (2010), a educação de adultos desempenha um papel crucial na busca pela equidade, justiça social, democracia e dignidade humana.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) representa um desafio e uma oportunidade para a educação contemporânea. A ALV é um conceito que visa a continuidade da aprendizagem ao longo de toda a vida, não se limitando apenas à fase escolar, mas abrangendo todas as etapas da vida adulta. Nesse contexto, a EJA desempenha um papel fundamental, pois visa atender àqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada.

A ALV se baseia em princípios como a flexibilidade, a personalização da aprendizagem, a inclusão e a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Esses princípios estão alinhados com os objetivos da EJA, que busca oferecer uma educação mais flexível e adaptada às necessidades dos jovens e adultos que retornam à escola.

Um dos principais desafios da EJA à luz da ALV é garantir que os alunos sintam-se motivados e engajados em seu processo de aprendizagem ao longo da vida. Isso requer um currículo e metodologias de ensino que sejam significativos e

relevantes para os alunos, levando em consideração suas experiências, interesses e necessidades.

Além disso, a ALV também destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, especialmente em um mundo em constante mudança e evolução. Nesse sentido, a EJA deve preparar os alunos não apenas para a conclusão da educação básica, mas também para a continuidade de sua aprendizagem ao longo da vida, capacitando-os a se adaptarem e se reinventarem em diferentes contextos e situações.

Para que a EJA seja efetiva à luz da ALV, é fundamental que haja uma articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, garantindo a continuidade e a progressão dos estudos dos alunos ao longo de toda a vida. Isso requer uma integração entre a educação formal, não formal e informal, de modo a oferecer uma educação abrangente e integrada.

A EJA à luz da ALV representa uma oportunidade de repensar e reestruturar a educação de jovens e adultos, tornando-a mais inclusiva, flexível e relevante para os desafios do século XXI. Para isso, é necessário um compromisso conjunto de governos, instituições de ensino, educadores e sociedade em geral, visando garantir o direito à educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos.

O Relatório Global da UNESCO (2010b) destaca que os adultos que continuam sua educação têm maior acesso a informações e conhecimentos relevantes para tomada de decisões sobre questões sociais e políticas. Além disso, tornam-se mais aptos a usar novas fontes de informações de forma independente e significativa, especialmente as TIC, e aprimoram seus conhecimentos, habilidades e competências, promovendo o desenvolvimento pessoal e a autoconfiança.

Ao discutir a educação e a aprendizagem ao longo da vida, Ireland (2009) menciona três dimensões desse processo: a individual, a profissional e a social. A dimensão individual considera o indivíduo como alguém em constante desenvolvimento, capaz de buscar seu potencial pleno. A dimensão profissional enfatiza a necessidade de atualização profissional contínua. Já a dimensão social

destaca a importância de viver em sociedade, exigindo que os cidadãos tenham acesso a informações e saibam avaliar criticamente o mundo ao seu redor.

Refletindo sobre o papel qualificador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) delineado pelo Parecer (BRASIL, 2000), percebemos sua estreita relação com a Aprendizagem ao Longo da Vida. O parecer indica que, uma vez superadas as funções de reparação e equalização, as iniciativas da EJA devem se concentrar principalmente na função qualificadora. Esta função é descrita como a tarefa de proporcionar a todos a atualização de conhecimentos ao longo da vida, sendo considerada a função permanente da EJA.

O Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), da Comissão das Comunidades Europeias, enfatiza que a Aprendizagem ao Longo da Vida deve acompanhar a transição para uma economia e sociedade baseadas no conhecimento. Nessa mesma linha, a Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997) ressalta que o reconhecimento do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida é mais do que necessário. É o direito de ler e escrever, de questionar e analisar, de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

2.4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como uma modalidade de ensino com características singulares que a diferenciam de outras formas educacionais. Essas particularidades são reconhecidas como especificidades e fundamentam o próprio propósito da EJA.

Essas especificidades da EJA não se restringem a uma única dimensão de análise. Podem ser compreendidas sob a ótica do currículo, da teoria e prática educacional, da diversidade dos alunos, do material didático utilizado, da formação dos educadores, assim como dos tempos e espaços das práticas pedagógicas - seja no contexto escolar ou em ações pedagógicas oriundas de grupos ou movimentos sociais. No cerne dessas especificidades está a caracterização dos alunos da EJA e suas demandas específicas em relação a essa modalidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96,

reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica com particularidades. Contudo, esse respaldo legal demanda o desenvolvimento de políticas públicas, a elaboração de uma proposta curricular específica, a formação adequada dos professores para atuar nessa modalidade e a criação de recursos didáticos apropriados.

Maria do Carmo Oliveira (2001), ao analisar os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, destaca duas especificidades dos sujeitos da EJA: a idade e a cultural. Para a autora, os alunos da EJA são indivíduos que transitam por "pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (2001, p. 16). Segundo Oliveira, a EJA culturalmente compreende um grupo de pessoas que apresentam certa uniformidade dentro da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

A uniformidade na composição dos grupos culturais na EJA pode ser vista tanto de forma global - considerando, por exemplo, contextos socioeconômicos e socioespaciais semelhantes - quanto de forma individual - como resultado, por exemplo, de questões de gênero ou de diferenças geracionais.

Oliveira (2004) destaca que os sujeitos da EJA apresentam três especificidades: a idade (não-infância), a sociocultural e a ético-política. Ela considera que a especificidade sociocultural da EJA decorre da concentração da ação educativa em grupos sociais e culturais provenientes de contextos econômicos semelhantes. Para a autora, a EJA também apresenta uma especificidade ético-política devido à relação de poder existente entre os escolarizados e não-escolarizados, entre os alfabetizados e não-alfabetizados, que é construída por meio de representações e práticas discriminatórias e excludentes.

Silva, J. (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada "Um Estudo sobre as Especificidades dos/as Educandos/as nas Propostas Pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Tudo Junto e Misturado", aborda as particularidades dos alunos da EJA sob duas dimensões distintas. A primeira, denominada especificidades de fórum íntimo, diz respeito à construção da

identidade dos alunos da EJA, considerando questões de gênero, sexualidade, etnia, raça e religião. A segunda dimensão refere-se às especificidades decorrentes da desigualdade social, da diversidade etária e geracional, e das relações com o mundo do trabalho.

No que se refere à discussão das especificidades a partir das identidades dos sujeitos, Silva, J. (2010) argumenta que na EJA, onde predominam os sujeitos considerados "do outro lado da linha" (mulheres, homossexuais, transexuais, negros, evangélicos, pobres), é necessário refletir sobre como esses grupos são ativamente marginalizados. O nível de escolarização desses grupos é o mais baixo na sociedade brasileira, o que muitas vezes leva à atribuição de características pejorativas a essas minorias, como irracionalidade, ignorância, ausência de leis e misticismo.

A diversidade etária e geracional dos grupos que compõem a EJA é uma das especificidades mais reconhecidas dessa modalidade de ensino. Composta por jovens a partir dos 15 anos que não são alfabetizados ou que estão fora da faixa etária adequada para a série/ano escolar, e por adultos e idosos que nunca frequentaram a escola ou não concluíram a educação básica e estão retornando à escola, a EJA abrange concepções, ritmos e demandas de aprendizagem que refletem essa diversidade etária e geracional. Refletir sobre essa diversidade significa considerar os conhecimentos teóricos e as experiências práticas na educação de jovens, adultos e idosos, bem como investigar como as práticas pedagógicas se articulam com outras dimensões da vida desses alunos, buscando identificar o que os une e o que os separa, tanto no aspecto de gênero quanto de idade.

Dias et al. (2011, p. 50), ao analisarem as especificidades do público da EJA com base nas produções do GT – 18 da ANPEd no período entre 1998 e 2008, destacam a classificação recorrente das especificidades dos alunos da EJA em três aspectos: i) exclusão no processo de escolarização na infância e adolescência; ii) faixa etária e geração - condição de não criança; e iii) inserção subordinada no mercado de trabalho - aluno-trabalhador. No entanto, os autores argumentam que essa visão não abrange a diversidade de identidades que compõem o público da EJA.

No primeiro estágio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se situa nossa investigação, é comum encontrar pessoas analfabetas, com baixa escolaridade ou com dificuldades de leitura e escrita funcional. Haddad e Di Pierro (2000), ao abordarem a evolução histórica da escolarização de jovens e adultos no Brasil, também mencionam o analfabetismo funcional como uma realidade entre os que buscam a EJA.

Nas salas de aula desse estágio da EJA, é frequente encontrar alunos que frequentaram a escola por muitos anos, tanto na infância quanto na idade adulta, mas que, apesar de terem aprendido o sistema alfabético de escrita, não conseguem compreender textos ou fazer uso social da leitura e escrita.

As particularidades da EJA, seja por causa das características dos alunos ou dos ambientes em que estão inseridos, têm um impacto significativo nas salas de aula dessa modalidade de ensino. A capacidade de perceber e lidar com essas especificidades pode ser determinante para o sucesso ou fracasso pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que apresenta especificidades marcantes em relação à educação regular, principalmente devido às características dos alunos, que geralmente são pessoas que retornam aos estudos após um período fora da escola ou que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada. Essa modalidade de ensino possui desafios particulares, mas também oferece oportunidades únicas de aprendizagem e desenvolvimento para os jovens e adultos.

Um dos principais desafios da EJA é a diversidade de perfis dos alunos, que podem apresentar diferentes níveis de escolaridade, idades, experiências de vida e motivos para retornar aos estudos. Essa diversidade requer uma abordagem pedagógica flexível e adaptada às necessidades específicas de cada aluno, valorizando suas experiências prévias e garantindo sua inclusão e participação ativa no processo de aprendizagem (Lopes, 2006).

Além disso, a EJA também enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e recursos disponíveis, pois muitas vezes as escolas que oferecem essa modalidade de ensino não possuem a mesma estrutura e recursos que as escolas regulares. Isso pode impactar a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando necessário o investimento em melhorias nas

condições de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante da EJA é a relação entre educação e trabalho, uma vez que muitos alunos buscam a qualificação profissional como forma de melhorar suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a EJA deve oferecer uma formação que esteja alinhada com as demandas do mercado e que prepare os alunos para os desafios do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas (Arroyo, 2007).

Para enfrentar esses desafios, a EJA deve contar com profissionais qualificados e engajados, que compreendam as especificidades dessa modalidade de ensino e estejam comprometidos com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Além disso, é fundamental que haja uma articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, garantindo a continuidade e a progressão dos estudos dos alunos ao longo da vida.

A EJA apresenta especificidades que demandam uma abordagem pedagógica e organizacional diferenciada, capaz de atender às necessidades e aos interesses dos jovens e adultos que buscam a educação como forma de transformação de suas vidas e de sua comunidade.

2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade da informação é, essencialmente, refletir sobre o direito ao conhecimento.

Em seus estudos sobre a educação de adultos na sociedade da informação, Flecha e Elboj (2000, p. 147) destacam as tentativas de teóricos em definir essa nova sociedade, ressaltando a crescente importância da educação e da informação em uma era definida como sociedade do conhecimento. Nessa visão, o discurso educacional transcende o âmbito psicopedagógico, tornando-se também econômico e social devido à estreita interconexão entre economia, sociedade e cultura.

Para Flecha e Elboj (2000), na sociedade da informação, as mudanças tecnológicas são rápidas e imprevisíveis, demandando o contínuo desenvolvimento de novas habilidades. Nesse contexto, a Educação ao Longo da

Vida assume um papel primordial.

Sancho (2006) argumenta que a educação, com suas características específicas, não está imune à influência das tecnologias. Ela discute o potencial transformador das tecnologias da informação e comunicação, afirmando que elas alteram a estrutura de interesses, mudam o caráter dos símbolos e modificam a natureza da comunidade.

Por sua vez, Rosa María Torres (2002) destaca que a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) revoluciona a informação, a comunicação, a educação e a aprendizagem, gerando debates sobre suas potencialidades e riscos. Ela ressalta a importância da alfabetização digital como uma "necessidade básica da aprendizagem".

Os alunos da EJA estão cientes das demandas geradas pela inserção das tecnologias na sociedade, especialmente as digitais, e esperam que a escola os capacite para lidar com essas tecnologias.

O acesso às tecnologias digitais é visto como uma forma de combater a exclusão social, pois essa apropriação tecnológica está ligada ao direito ao conhecimento, à inserção no mercado de trabalho e à participação ativa na sociedade.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, as transformações econômicas globais e a presença das novas tecnologias exigem o acesso a diversos saberes.

A Declaração de Hamburgo destaca que o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação traz consigo novos riscos de exclusão social, ressaltando o papel da educação de adultos em mitigar esses riscos e enfatizando a importância da dimensão humana nas sociedades da informação.

Para Castells (1996), as tecnologias da informação desempenham um papel crucial na transformação social, sendo resultado das demandas sociais e institucionais. Ele argumenta que essas transformações são fundamentais em como produzimos, consumimos, realizamos, vivemos e morremos. Para o autor, o conhecimento e a informação tornaram-se elementos-chave na geração de riqueza e poder na sociedade, destacando que as tecnologias não se limitam apenas à ciência e às máquinas, mas também envolvem a tecnologia social e organizacional.

Ao analisar a sociedade informacional, Castells (1996) destaca que as mudanças tecnológicas abrangem todas as áreas da atividade humana, enfatizando a interdependência entre as esferas sociais, políticas e econômicas. Nessa sociedade de redes e fluxos, a informação é considerada a matéria-prima principal, onde a tecnologia é vista como parte integrante da sociedade.

Oliveira, M. R. (2001), em seu artigo "Do Mito da Tecnologia ao Paradigma Tecnológico", destaca que as tecnologias são produtos da ação humana, refletindo relações sociais e culturais. Ela enfatiza que os produtos tecnológicos carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. Para a autora, as tecnologias não são neutras culturalmente, influenciando a cultura, a linguagem e a concepção do espaço e do tempo.

Segundo Oliveira, a introdução do computador e da internet na educação está relacionada às demandas do mercado de trabalho e à redefinição do capital humano como capital intelectual. Ela argumenta que, mesmo contradizendo os valores da acumulação capitalista, o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico são forças materiais que se relacionam com os interesses dos excluídos.

A educação desempenha um papel crucial na socialização e na construção do conhecimento e da cultura, indo além da mera transmissão de conhecimentos, pois busca formar cidadãos comprometidos com valores como democracia, igualdade, inclusão social, tolerância e diálogo intercultural (OLIVEIRA, M. R., 2001, p. 107).

Paulo Freire, ao refletir sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diante da nova reestruturação tecnológica, destaca que a mudança, embora difícil, é possível, especialmente considerando as inovações tecnológicas e as condições históricas atuais (FREIRE, 2014b, p. 108).

Na visão de Freire, a formação técnico-científica necessária atualmente vai além do mero treinamento para o uso de tecnologias. Ele enfatiza que a educação de adultos, assim como a educação em geral, requer a capacidade de pensar criticamente sobre a técnica, refletindo sobre o ser humano, sua relação com o mundo e a ética envolvida nesse processo (FREIRE, 2014b, p. 118).

Quando se trata das tecnologias digitais na EJA, é essencial que a

modalidade vá além de apenas corrigir defasagens educacionais. É preciso fortalecer as funções equalizadora e qualificadora. A equidade exige igualdade no acesso e na construção do conhecimento, enquanto a qualidade requer inclusão social, consciência crítica e aprendizagem ao longo da vida.

Kenski (2010, p. 19) observa que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas, ampliando nossa capacidade de memória e bem-estar, ao mesmo tempo em que podem fragilizar nossas habilidades naturais. Portanto, é crucial refletir sobre o significado das tecnologias para a sociedade, a aprendizagem e, como proposto aqui, para o processo pedagógico da EJA.

Considerando as fontes de dados da ANPEd e pesquisas relacionadas, os procedimentos para a seleção e análise dos artigos seguiram os seguintes passos: 1) leitura dos resumos dos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) da EJA e em outros GT relacionados à EJA; 2) seleção dos trabalhos que abordassem a temática das tecnologias na EJA; 3) análise dos trabalhos selecionados, buscando compreender as concepções relacionadas às tecnologias digitais na EJA e as formas como essas tecnologias são incorporadas; e 4) identificação da existência de um corpo teórico próprio para a discussão das tecnologias digitais na EJA.

O Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi estabelecido na ANPEd em 1999, após as discussões sobre essa modalidade de ensino terem sido inicialmente abordadas nos grupos de Educação Popular e Movimentos Sociais. A criação de um GT específico para a EJA foi uma resposta à significativa produção de trabalhos sobre o tema, consolidando assim a área de estudos.

As produções da ANPEd relacionadas à EJA foram analisadas em diferentes momentos. Em 2000, Sérgio Haddad realizou um Estado da Arte em EJA, abrangendo o período de 1986 a 1998. Em 2003, Timothy Ireland e Leôncio Soares apresentaram um balanço de cinco anos da produção do GT EJA.

Em 2008, Leôncio Soares coordenou, juntamente com pesquisadores da Pós-Graduação da FaE/UFMG, a análise de 10 anos de trabalhos apresentados no GT 18, referentes às edições da ANPEd 21 a ANPEd 31 (1998 a 2008). Foram analisados 120 trabalhos, agrupados em categorias como políticas públicas,

sujeitos da EJA, alfabetização e letramento, EJA e o mundo do trabalho, formação de professores, currículos e práticas pedagógicas, e escolarização. Esse esforço resultou no livro "Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas".

Ao considerar as tecnologias na EJA, o levantamento realizado por Soares et al. (2009) destaca as tendências de demanda de produções e, ao discutir a escolarização, analisa os artigos de Brasileiro (2002) e Suzana Coelho (2008). Com base nesses levantamentos e em outros estudos como os de Gontijo (2008) e Brito (2012), foi definido o período de 2008 a 2014 para a busca de artigos na base de dados da ANPEd e correlatas (EPENN, ANPEd Sul, ANPEd Centro-Oeste, ANPEd Sudeste).

Essa pesquisa resultou na seleção de artigos que abordavam a temática das tecnologias na EJA, proporcionando uma análise mais aprofundada sobre o uso e a incorporação dessas tecnologias nessa modalidade de ensino.

Trindade e Nunes (2009) abordam o uso limitado dos computadores na EJA devido à falta de preparo dos professores, que muitas vezes não sabem como utilizá-los, têm medo de desafios tecnológicos ou não foram expostos à tecnologia em sua formação. Eles destacam a necessidade de ferramentas que facilitem a aprendizagem dos alunos, ressaltando que ainda há educadores que não têm contato com novas tecnologias.

Guerra (2012) enfatiza o papel do professor como mediador entre as TIC e o processo pedagógico, sugerindo que as tecnologias devem ser exploradas como ferramentas educacionais que promovem a colaboração e interatividade. Ele destaca que as TIC podem introduzir novas linguagens que impactam o comportamento social.

Lara (2010) observa que a EJA enfrenta desafios relacionados à globalização e à sociedade da informação, como o combate ao analfabetismo formal e digital. Ele ressalta a importância de diretrizes pedagógicas que preparem os alunos para o mundo globalizado, mas aponta obstáculos como a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e resistência dos alunos a métodos não tradicionais.

Coelho e Bonilla (2013) discutem a necessidade de as práticas pedagógicas da EJA dialogarem com as práticas sociais, adaptando-se às

demandas tecnológicas da sociedade atual. O artigo é um desdobramento da dissertação de Coelho (2011), que foi analisada anteriormente.

Cruz e Coelho (2008) analisam os limites e possibilidades das tecnologias digitais na EJA, destacando o computador como objeto central de discussão nesse contexto.

Esses estudos ressaltam a importância de integrar as tecnologias na prática pedagógica da EJA, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de preparo dos professores e a resistência dos alunos a métodos não tradicionais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se torna cada vez mais relevante em um contexto de sociedade da informação, marcado pela rápida evolução tecnológica e pela necessidade de atualização constante dos conhecimentos. Nesse cenário, a EJA desempenha um papel fundamental ao oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para jovens e adultos que buscam se inserir ou se reinserir no mercado de trabalho e na sociedade em geral (Castells, 1999).

A sociedade da informação é caracterizada pelo acesso facilitado à informação e ao conhecimento, proporcionado principalmente pelo avanço das tecnologias digitais. Nesse contexto, a educação se torna um fator-chave para a inclusão e a participação social, pois capacita os indivíduos a utilizarem essas tecnologias de forma crítica e produtiva, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e interação (Moran, 2000).

No entanto, a inserção efetiva da EJA na sociedade da informação apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação e capacitação dos educadores para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagogicamente eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada para os alunos da EJA.

Além disso, a EJA na sociedade da informação também deve considerar a inclusão digital como um aspecto importante, garantindo que todos os alunos tenham acesso às tecnologias digitais e possam utilizá-las de maneira autônoma e crítica. Isso requer não apenas a disponibilização de equipamentos e acesso à internet, mas também a promoção de habilidades digitais e a conscientização

sobre a importância do uso responsável e ético das tecnologias (Prensky, 2001)..

A utilização das tecnologias digitais na EJA pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, permitindo o acesso a recursos educacionais diversos, a interação com conteúdos e pessoas de diferentes partes do mundo e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a vida e o trabalho na sociedade contemporânea.

A Educação de Jovens e Adultos na sociedade da informação representa uma oportunidade de transformação e inclusão social, desde que seja acompanhada por políticas educacionais eficazes, formação adequada dos educadores e acesso equitativo às tecnologias digitais por parte dos alunos.

A revisão bibliográfica nos levou às produções do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA, evento que se destaca em nosso levantamento por dedicar-se exclusivamente à EJA e propor um GT específico sobre as produções relativas à EJA e às tecnologias, algo que não identificamos em outros eventos científicos.

A Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos foi criada em 2010, após a realização da VI CONFINTEA, com o objetivo de promover e incentivar cursos, seminários, eventos científicos e atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem, documentação e disseminação de informações na área da educação de jovens e adultos.

Os objetivos específicos da Cátedra incluem a promoção de cursos, seminários e eventos; a realização de cursos de formação em EJA para educadores e gestores brasileiros, africanos e latino-americanos; a promoção e incentivo à pesquisa das temáticas históricas e contemporâneas da Educação de Jovens e Adultos; e a constituição de um amplo banco de dados e portal de informações sobre a EJA.

O I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA foi realizado de 20 a 23 de julho de 2010 e contou com doze GT, incluindo o GT 12, sobre EJA e tecnologias da Informação e Comunicação, reunindo pesquisas de várias regiões do país. Esse congresso se destacou por sua abordagem específica sobre a relação entre EJA e tecnologias, algo que ainda não havia sido explorado em outros eventos científicos na área.

As CONFINTEAs são conferências internacionais que estabelecem parâmetros para a discussão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), definindo paradigmas e diretrizes que delimitam essa modalidade de ensino em escala global.

Ao longo de sua história, foram realizadas seis CONFINTEAs: na Dinamarca (1949); no Canadá (1960); no Japão (1972); na França (1985); na Alemanha (1997); e no Brasil (2009). Essas conferências têm uma periodicidade aproximada de doze anos, o que reflete sua natureza de estabelecer diretrizes de longo prazo para a EJA.

As CONFINTEAs reúnem especialistas em EJA de todo o mundo e são palco de debates sobre ações globais para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, especialmente para a década seguinte ao evento.

Essas conferências se tornaram um dos fóruns mais influentes no cenário internacional da educação de adultos. Ao longo dos últimos sessenta anos, as CONFINTEAs têm sido responsáveis por debater e definir as principais diretrizes e políticas globais para a educação de adultos, garantindo que a EJA permaneça presente nas agendas políticas de vários países.

A realização de uma CONFINTEA envolve um extenso processo de mobilização e preparação que ocorre em nível internacional, incluindo etapas de discussão nos âmbitos nacional, regional e local. Durante os encontros preparatórios são elaborados relatórios e documentos que guiarão as discussões da conferência. Após a CONFINTEA, são produzidos documentos que sintetizam as discussões, direcionam as ações definidas nos debates e estabelecem diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando desafios a serem superados nessa modalidade de ensino e considerações para aprimorar a aprendizagem dos alunos da EJA. Esses documentos refletem os conceitos, prioridades e inconsistências presentes no debate sobre a EJA, incluindo discussões sobre temas como as tecnologias na EJA.

Ao analisarmos as produções das CONFINTEAs, buscamos compreender como as tecnologias na Educação de Jovens e Adultos são abordadas. O livro "Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 Anos de CONFINTEA", organizado por Ireland e Spezia (2014), apresenta os temas discutidos nos grupos, os

resultados e os documentos elaborados nas conferências. A leitura desse material revela que as tecnologias na EJA, denominadas como tecnologias da informação e comunicação, emergem como tema desde a II CONFINTEA, realizada em Montreal, Canadá, em 1960.

Na II CONFINTEA, um dos pontos debatidos foi "a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos", onde as tecnologias na EJA eram vistas como necessárias para atender às demandas do mercado de trabalho, refletindo mudanças na sociedade.

Na IV CONFINTEA, realizada em Paris, França, em 1985, foram discutidas questões específicas relacionadas ao "papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico", destacando novamente a relação entre as tecnologias na EJA e as demandas do mercado de trabalho.

A V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo, Alemanha, em 1997, foi significativa para a reflexão sobre as tecnologias na EJA, pois discutiu as novas tecnologias da informação em uma perspectiva ampliada, associando essa discussão ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida. A Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, documento central dessa conferência, abordou a educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação, destacando a importância desses temas para o futuro da EJA.

Como podemos notar, as tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vão além de simplesmente atender às demandas do mercado de trabalho, estabelecendo conexões com a cultura, a sociedade e a aprendizagem como um todo. É relevante mencionar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de Jomtien, em 1990, enfatiza o direito à educação para todos, destacando que, apesar dos esforços globais, muitos adultos ainda não têm acesso ao conhecimento e às tecnologias que poderiam melhorar suas vidas e ajudá-los a se adaptar às mudanças sociais e culturais.

A CONFINTEA VI, realizada no Brasil em 2009, na cidade de Belém, gerou documentos importantes como "Educação e Aprendizagem para Todos: Olhares dos Cinco Continentes" e o "Marco da Ação de Belém/Declaração de Evidência". O primeiro destaca desafios como a necessidade de aproveitar as

novas tecnologias para fins educativos de forma mais sensível e comunitária. O documento também enfatiza a importância de incentivar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação de adultos, visando construir sociedades baseadas no conhecimento.

O Marco da Ação de Belém aborda o tema "Aproveitando o Poder e o Potencial da Aprendizagem e Educação de Adultos para um Futuro Viável", apresentando a Declaração de Evidência, que destaca avanços como a adoção gradual das TICs e da educação a distância para atender às necessidades específicas de educandos que antes estavam excluídos.

No entanto, o Marco da Ação de Belém não discute profundamente as tecnologias digitais na EJA. Essa discussão é abordada em dois documentos relacionados à IV CONFINTEA, sendo eles o primeiro e o segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE).

O primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) destaca a importância da eficácia no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos dias de hoje, considerando-as essenciais para muitos, se não todos. Ele ressalta que as TICs aceleram o fluxo de informações e possibilitam a participação ativa em redes virtuais, influenciando a opinião pública. Com a globalização, indivíduos e comunidades se deparam com a necessidade de aprender novas formas de convivência entre diferentes culturas, o que enfatiza a importância da aprendizagem contínua e da aquisição de novas habilidades.

O relatório também observa que a introdução das novas TICs resultou em uma enorme quantidade de informações e conhecimentos com os quais as pessoas precisam lidar, exigindo programas educacionais que capacitem os adultos a lidar com essas tecnologias em diversas áreas da vida.

O Segundo GRALE, intitulado "Aprendizagem e Educação de Adultos: Repensando a Alfabetização", destaca que a alfabetização de adultos também inclui a apropriação tecnológica. Ele discute a importância de ferramentas de avaliação da alfabetização, como o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

Com o PIAAC, novos elementos foram incorporados ao teste direto de competências de alfabetização, como a resolução de problemas em ambientes

tecnológicos e o uso de competências em TIC, refletindo as exigências do emprego atual ou anterior do entrevistado.

O segundo GRALE alerta para o risco de exclusão social de pessoas não alfabetizadas da oportunidade de usar TICs e outras mídias sociais. Isso ressalta a importância da alfabetização digital como parte integrante da alfabetização de adultos.

Ao analisar documentos das CONFINTEAs, percebemos que há um longo caminho de debate sobre a inserção das tecnologias digitais na EJA. A Educação de Jovens e Adultos possui múltiplos objetivos e significados, e as tecnologias na EJA devem ser compreendidas como uma resposta ampla e, por vezes, subjetiva às suas demandas.

A análise desses documentos reforça a importância do professor como mediador na prática pedagógica da EJA, fornecendo insights sobre as perspectivas, possibilidades e desafios da integração das tecnologias digitais nesse contexto educacional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise dos dados. Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados pelos professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Porto Calvo - AL, para a inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

De acordo com Triviños (2013), os estudos descritivos têm como foco essencial o desejo de conhecer diversos aspectos de uma determinada realidade, como a comunidade, as escolas, os professores, a educação, os problemas de analfabetismo, buscando descrever os fatos e fenômenos sem se restringir à coleta, ordenação e classificação dos dados. Eles permitem estabelecer relações entre variáveis, demandando do pesquisador a aquisição de informações prévias que o orientem no campo de pesquisa e a definição precisa dos elementos de pesquisa que orientam a interpretação dos dados.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica por trabalhar "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 21-22). Essa abordagem permite dar voz aos sujeitos de pesquisa, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos estudados.

Além disso, a pesquisa também se utiliza de entrevistas semiestruturadas com os professores da EJA, a fim de compreender suas experiências, percepções e práticas em relação à utilização das tecnologias digitais em sala de aula. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar padrões, categorias e temas relevantes relacionados ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores da EJA em Porto Calvo - AL.

Iniciamos nossa pesquisa com uma revisão bibliográfica que abordou as

tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta etapa foi crucial, pois percebemos a escassez de discussões sobre o tema em livros, o que nos levou a explorar principalmente as produções acadêmicas *stricto sensu* e artigos que tratavam dessa temática. Analisamos como essa discussão estava sendo desenvolvida, e os resultados dessa análise estão detalhados no capítulo III de nossa pesquisa.

A revisão bibliográfica não apenas nos permitiu adentrar ao campo das produções sobre tecnologias digitais na EJA, mas também compreender as discussões globais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Dialogamos com três campos teóricos: a EJA, as tecnologias na educação e as tecnologias na EJA. Foi fundamental compreender as especificidades da presença das tecnologias digitais nesse contexto educacional, identificando convergências e divergências com as discussões mais amplas sobre tecnologias na educação.

Essa revisão bibliográfica orientou a definição de categorias que foram levadas ao campo de pesquisa. As categorias principais foram: perspectivas, possibilidades e desafios, temas que serão discutidos em detalhes no capítulo VI da pesquisa.

Para embasar nossa pesquisa de campo, decidimos aplicar um questionário piloto com 15 professores do primeiro segmento da EJA em um evento relacionado à Lei Federal 10.639/2003, realizado em novembro de 2014. O objetivo era verificar se as questões do questionário atendiam aos objetivos da pesquisa e se precisavam de ajustes na linguagem ou conteúdo. Esse processo nos permitiu eliminar ou reduzir perguntas que poderiam induzir a erros.

Os critérios para os sujeitos responderem ao questionário piloto eram ser professor da rede municipal de Porto Calvo - AL e lecionar no primeiro segmento da EJA. Dos 16 questionários distribuídos, 15 foram devolvidos preenchidos. Os dados foram tabulados, analisados e levados à qualificação.

Na qualificação, a banca sugeriu a aplicação de um segundo instrumento de coleta de dados, pois as respostas do questionário piloto necessitavam de maior aprofundamento, especialmente no que se refere às tecnologias digitais na EJA. Assim, decidimos utilizar dois instrumentos para coleta de dados: questionário e entrevista, a fim de ampliar nossas informações sobre o uso das

tecnologias digitais na EJA.

3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram professores atuantes no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Porto Calvo, Alagoas. O primeiro segmento da EJA compreende os módulos I (alfabetização), II (equivalente ao 2º e 3º anos) e III (equivalente ao 4º e 5º anos).

Ao todo, participaram 32 professores, sendo 25 do sexo feminino e 07 do sexo masculino.

A pesquisa de campo foi conduzida com professoras que atuam nas redes de ensino municipal de Porto Calvo - AL. Porto Calvo é uma cidade localizada em Alagoas, com uma área territorial de 51.321 km² e uma população total estimada em 24.071 habitantes (IBGE, 2022). No momento da pesquisa, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a rede municipal de Porto Calvo contava com 18 escolas, abrangendo a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

O total de estudantes matriculados na rede municipal era de 5.383 (INEP, 2022), distribuídos entre 2.330 na educação infantil, 2.053 nos anos iniciais do ensino fundamental, 269 nos anos finais do ensino fundamental e 1000 alunos entre ensino médio e EJA.

Figura 1 – Localização do município de Porto Calvo, no estado de Alagoas



Fonte: Google Imagens, 2024.

3.2 COLETA DE DADOS

Foi enviado aos professores um questionário semiestruturado contendo 22 questões, compostas por perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas. O questionário foi dividido em quatro blocos temáticos:

- Caracterização do Respondente
- As Tecnologias Digitais e o Professor
- As Tecnologias Digitais e a Educação
- As Tecnologias Digitais e a Educação de Jovens e Adultos.

Os critérios para a participação na pesquisa foram: i) ser professor atuante no município de Jaboatão dos Guararapes; e ii) lecionar nos módulos I, II ou III da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Gray (2012, p. 284), o questionário é uma das técnicas mais utilizadas para coleta de dados primários, sendo importante que haja uma lógica na sequência das perguntas para facilitar a compreensão do respondente.

Para aplicar os questionários, chegamos ao local da formação com uma hora de antecedência e os professores foram convidados a preenchê-los conforme chegavam. Foi enfatizado aos participantes que poderiam responder com liberdade, sem a preocupação de encontrar respostas "corretas". Não foi estabelecido um tempo limite para as respostas, permitindo que os professores

devolvessem o questionário até o final da formação.

Adicionalmente, foi disponibilizada uma versão online do questionário utilizando o Google Formulários, apresentada aos professores como uma opção conveniente. Ao optarem pela versão online, os professores forneciam seus endereços de e-mail para receber o link do questionário. A versão final do questionário foi ajustada em relação ao questionário piloto, incluindo questões sobre o uso da internet e excluindo duas perguntas que foram incorporadas às entrevistas posteriores. Essas perguntas foram: "Qual é, na sua opinião, o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos?" e "O que os alunos da EJA buscam na escola?"

Além disso, foi também utilizada a entrevista como método de coleta de dados, com o objetivo de dar voz aos participantes da pesquisa. Optamos por uma entrevista semiestruturada, pois ela oferece uma base comum de questões, porém permite certa flexibilidade durante a aplicação.

Conforme Gray (2012, p. 302), o entrevistador possui uma lista de questões a serem abordadas, mas pode não utilizar todas em cada entrevista. A ordem das perguntas também pode variar dependendo da direção que a entrevista tomar, e novas perguntas podem surgir ao longo da conversa.

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores lecionavam na EJA. Essa escolha teve como objetivo compreender a perspectiva dos professores a partir de sua realidade, contribuindo para ampliar as questões propostas, especialmente no que diz respeito à estrutura física.

Para garantir a abrangência e significância dos dados coletados, definimos critérios de seleção que visavam representatividade da amostra. Os critérios incluíram a seleção de professores de ambos os sexos, de diferentes regiões do município, que lecionavam em diferentes módulos e tipos de escolas, e que apresentavam diferentes níveis de experiência e formação acadêmica.

As entrevistas foram gravadas utilizando o aplicativo Smart Voice Recorder em um celular. Essa escolha se mostrou eficaz, pois o celular não intimidava os entrevistados e o aplicativo focava na voz do entrevistado, mesmo em ambientes com ruídos. Além disso, o áudio gravado podia ser facilmente enviado para armazenamento em nuvem ou computador.

Essa diversidade na seleção dos entrevistados contribuiu para validar os dados qualitativos da pesquisa, garantindo uma ampla gama de perspectivas e experiências dos professores da EJA.

Uma abordagem eficaz para a realização das entrevistas foi chegar às escolas uma hora antes do início do turno, aproveitando o horário do café ou do descanso dos professores para conduzir as entrevistas. Levando em consideração as condições estruturais de cada escola, as entrevistas eram realizadas nos espaços onde os professores se sentiam mais confortáveis.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base em sete perguntas norteadoras, buscando coletar as perspectivas, possibilidades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao uso das tecnologias digitais na EJA. Essas perguntas foram desenvolvidas a partir da revisão bibliográfica sobre o tema.

Essa estratégia permitiu uma abordagem mais personalizada e confortável para os professores, favorecendo um ambiente propício para compartilhar suas experiências e opiniões sobre o uso das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos.

3.3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Após a coleta de dados por meio dos questionários e entrevistas, iniciamos o processo de organização do material para análise sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. A preparação dos dados é crucial para garantir a qualidade das análises e interpretações, pois uma organização inadequada pode dificultar o processo (Laville; Dionne, 1999).

O questionário semiestruturado continha perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas. Primeiramente, transferimos todas as respostas para o Google Formulários. Em seguida, geramos um resumo das informações coletadas, organizando as respostas por questão e criando gráficos para representar as respostas de múltipla escolha e quantitativas. Além do resumo, disponibilizamos as respostas completas em uma planilha do Excel.

Para os resultados quantitativos, utilizamos o arquivo de resumo e a planilha do Excel para elaborar gráficos e tabelas que ilustrassem os dados. As

respostas às perguntas abertas foram transferidas para o Word e organizadas por questão, atribuindo um número a cada respondente para identificação individual quando necessário na análise.

As entrevistas foram transcritas e codificadas, atribuindo a cada uma um código identificador, como "entrevista 1", "entrevista 2" e assim por diante. Para referenciar as falas dos participantes ao longo do texto, utilizamos o código "P" seguido do número correspondente à entrevista. Por exemplo, o extrato de fala referente à entrevista 36 foi identificado como "P36".

Após a organização e codificação das entrevistas, o material foi salvo em arquivo Word e transferido para o software WebQDA para categorização e análise de acordo com a Análise de Conteúdo.

3.3.1 Análise de conteúdo por meio do *Software* WebQDA

Optamos pela Análise de Conteúdo como metodologia para a análise dos dados por sua capacidade de descrever e interpretar o conteúdo de diversos tipos de documentos e textos. Essa abordagem permite uma análise sistemática, qualitativa ou quantitativa, que vai além de uma leitura superficial, possibilitando a reinterpretação das mensagens e uma compreensão mais profunda de seus significados (MORAES, 1999, p. 13).

Segundo Moraes (1999), a Análise de Conteúdo tem evoluído para explorar de forma mais qualitativa as mensagens e informações, abrindo novas e desafiadoras possibilidades. Ele descreve o processo em cinco etapas: i) preparação das informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; e v) interpretação.

Em nossa pesquisa, as etapas de unitarização e categorização foram realizadas por meio do software WebQDA, desenvolvido para lidar com dados não numéricos e não estruturados de diversas fontes (Souza; Costa; Moreira, 2011, p. 3). O WebQDA funciona online e permite a codificação dos dados em Nós Livres e Nós em Árvore, que organizam as ideias de forma hierárquica.

A codificação das questões abertas do questionário foi feita em Nós Livres, enquanto as questões das entrevistas foram codificadas em Nós em

Árvore. Isso subsidiou as discussões sobre os significados, a influência e a importância atribuídos pelos participantes às tecnologias digitais em suas vidas pessoais, na educação e na EJA em geral. As etapas de descrição e interpretação dos dados foram realizadas fora do WebQDA, pois os softwares qualitativos não possuem inteligência artificial para realizar esses processos, sendo necessária a análise crítica, criativa e analítica do pesquisador (Souza et al., 2011, p. 7).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo aborda os dados obtidos por meio de questionários semiestruturados aplicados a 32 professores que lecionam no primeiro segmento da EJA em Porto Calvo - AL. A análise se concentra em três eixos principais:

O primeiro eixo examina os usos, significados e influências que os professores atribuem às tecnologias digitais em suas vidas pessoais. Em seguida, exploramos a importância que esses educadores atribuem às tecnologias digitais no contexto educacional. Por fim, investigamos as opiniões dos professores sobre a integração das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

Neste capítulo, nosso objetivo é refletir sobre os diversos significados atribuídos às tecnologias digitais pelos participantes da pesquisa, tanto em suas vidas pessoais quanto em suas práticas pedagógicas.

4.1 ANÁLISE DE USOS, SIGNIFICADOS E INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONCEPÇÃO DOCENTE

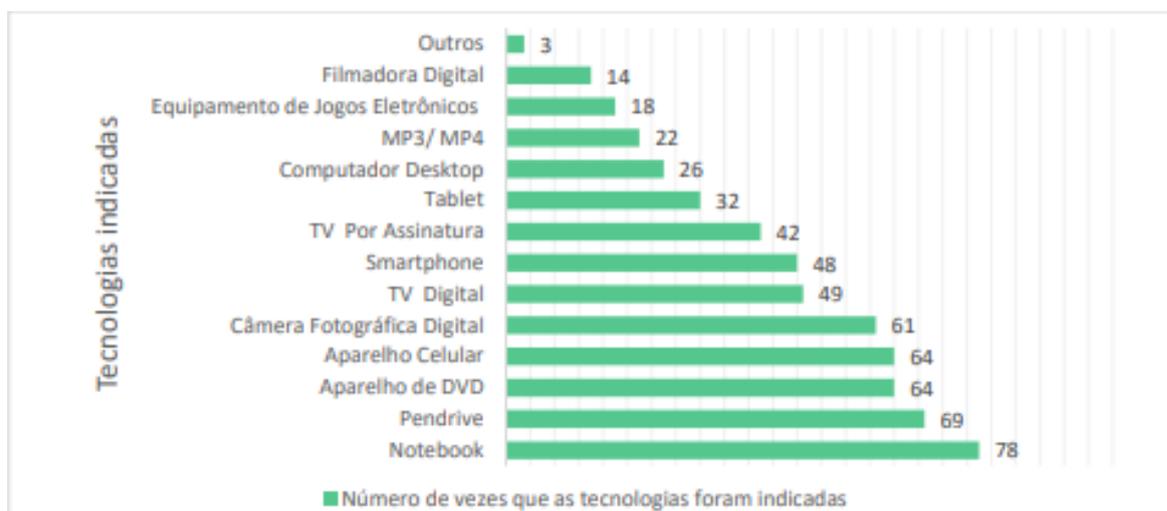
O foco central de nossa investigação está na análise da integração das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção ao papel dos professores nesse contexto. Para compreender melhor como essas tecnologias são percebidas e utilizadas, é essencial considerar suas influências e significados na vida pessoal dos professores. Isso nos ajudará a entender como essas experiências pessoais podem afetar sua prática pedagógica.

Começamos examinando o uso pessoal das tecnologias digitais, especialmente os dispositivos que os professores possuem. O notebook se destaca como o recurso mais comum, mencionado por 28 dos 32 professores, o que corresponde a 95.1% dos entrevistados. Esse dado pode ser explicado pelo fato de muitos professores terem recebido notebooks por meio do programa Professor Ligado. Além disso, o celular e o smartphone também são destacados, com 14 e 18 menções, respectivamente. Esses dispositivos são importantes não apenas pela sua presença em diferentes segmentos sociais, mas também por seu impacto na comunicação e nas discussões pedagógicas.

Outro dado relevante é que três professores mencionaram possuir um

aparelho datashow como recurso tecnológico pessoal. Isso sugere uma percepção da importância pedagógica desse equipamento, aspecto que exploraremos mais adiante ao discutir as tecnologias e a prática pedagógica.

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos pessoal que os professores utilizam.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O acesso dos professores às tecnologias digitais reflete a sociedade da informação em que vivemos, onde essas tecnologias têm um papel transformador no conhecimento, no acesso à informação e na comunicação. Mesmo que de forma inicial, os professores estabelecem vínculos com essas tecnologias e seus contextos tecnológicos.

As tecnologias digitais permeiam nosso cotidiano, ampliando nossa memória, reconfigurando nossas necessidades e modificando nossa concepção de tempo e espaço. A internet, em particular, desempenha um papel fundamental nessas transformações, ampliando o potencial e as possibilidades das tecnologias de comunicação e informação.

Ao perguntar aos professores sobre seu acesso à internet, 31 responderam afirmativamente e apenas um mencionou não acessar, preferindo contar com a ajuda de terceiros quando necessário. Quanto à frequência de acesso, 11 acessam frequentemente, 21 acessam diariamente, 4 acessam mais de uma vez por semana, 1 acessa uma vez por semana e 1 acessa raramente.

Esses dados revelam a integração significativa da internet na vida desses professores, refletindo seu papel central na sociedade contemporânea.

Quanto aos locais de acesso à internet, observamos que a casa dos professores é o local mais comum, seguido pelo local de trabalho e espaços públicos com Wi-Fi. Em outras opções, os professores mencionaram o ônibus e o carro como locais de acesso. Isso ressalta a mobilidade proporcionada pelos dispositivos móveis, como o ônibus e o carro, que se tornam locais de acesso à internet.

Além disso, notamos que o notebook e o celular são os dispositivos mais utilizados para acessar a internet, com destaque para o notebook. Isso sugere que a distribuição de notebooks para os professores teve um impacto positivo na inclusão digital, pelo menos em termos de acesso pessoal à internet.

Tabela 1 – Uso da internet pelos professores participantes.

Usos da Internet	Quantidade de vezes Indicada	Percentual de uso
Pesquisar	82	100%
Acessar e-mail	78	95.1%
Estudar	74	90.2%
Elaborar atividades educativas	74	90.2%
Se comunicar com colegas de trabalho	62	75.6%
Acessar redes sociais	62	75.6%
Elaborar planejamento	57	69.5%
Elaborar provas	52	63.4%
Comprar	49	59.8%
Fazer cursos online	43	52.4%
Agendar consultas	37	45.1%
Organizar viagens	34	41.5%
Realizar serviços bancários	34	41.5%
Assistir filmes	34	41.5%
Se comunicar com alunos	29	35.4%
Acessar páginas de relacionamento	19	23.2%
Jogar	17	20.7%
Outros	07	8.5%

Fonte: Autoria própria, 2024.

A tabela 1 apresenta os diferentes usos que os professores fazem da internet, evidenciando que eles a utilizam com diversos propósitos, desde aprendizagem e lazer até comunicação e serviços. Esses usos abrangem o contexto pessoal, social e profissional, influenciando a construção de relações interpessoais, o atendimento às necessidades diárias e o desenvolvimento profissional.

Em relação ao contexto profissional, destacam-se os seguintes percentuais entre os 82 professores analisados: 90,2% acessam a internet para criar atividades educativas, 69,5% para planejar sua prática pedagógica e 63,4% para elaborar provas. Esses dados indicam que a internet é um recurso significativo para a prática pedagógica dos professores. No entanto, é importante

questionar se essas atividades se limitam a copiar e colar informações ou se os professores também contribuem com conhecimento original na rede.

Todos os professores mencionam realizar pesquisas na internet, o que sugere que essa ação está relacionada à busca por sites, temas ou informações específicas.

Outro dado relevante é que 90,2% dos professores utilizam a internet para estudar e 52,4% fazem cursos online. Esses números são importantes, pois indicam que os cursos online podem contribuir para a formação específica dos professores da EJA.

A formação inicial dos professores da EJA é um aspecto crucial para a qualidade da educação nessa modalidade. No entanto, muitos professores da EJA têm uma formação inicial que não aborda os conhecimentos necessários para sua prática pedagógica. Nesse sentido, os cursos online podem preencher essas lacunas, permitindo que os professores se concentrem em necessidades específicas ou globais, promovendo a interação entre professores de diferentes locais geográficos para compartilhar e discutir suas práticas pedagógicas na EJA.

É interessante notar que apenas 1 professor participante da pesquisa possui curso Lato Sensu em EJA. Portanto, os estudos e cursos online pela internet poderiam contribuir significativamente para suprir essas lacunas na formação dos professores, permitindo que eles abordem necessidades específicas e globais e promovam a interação com outros professores, enriquecendo sua prática pedagógica na EJA.

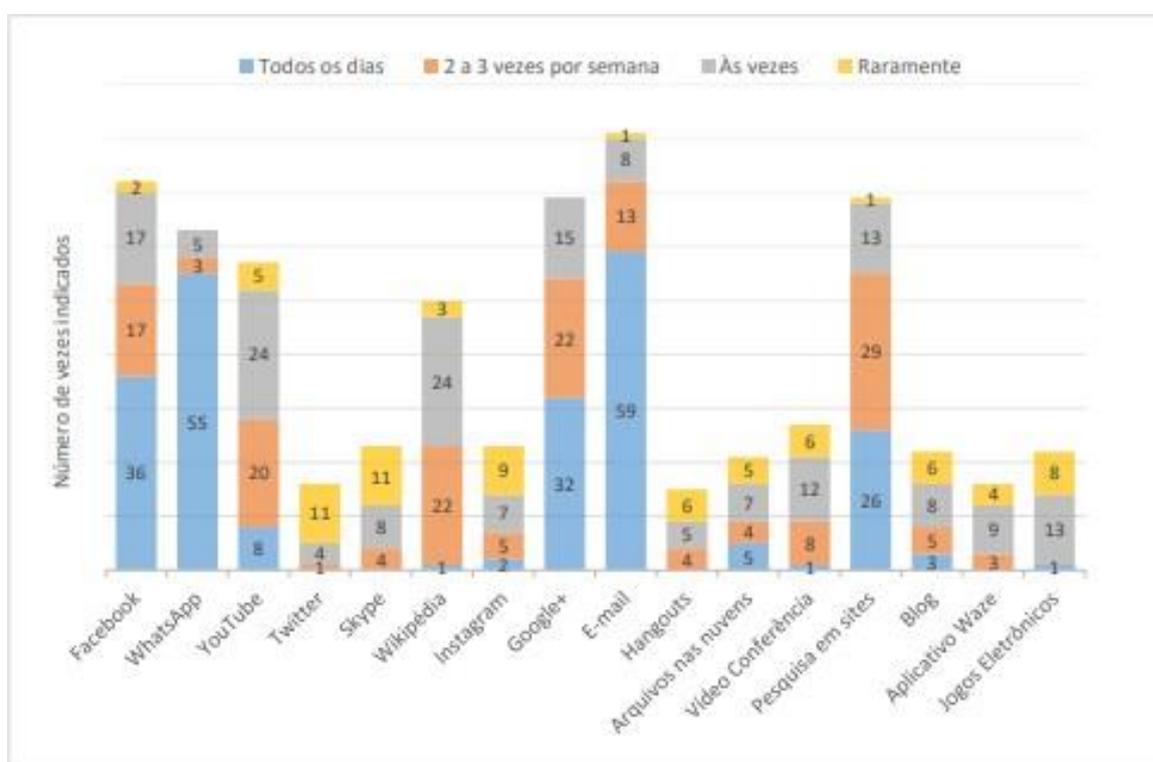
Observando a tabela 1, podemos destacar que 75,6% dos professores utilizam a internet para se comunicar com colegas de trabalho, enquanto 35,4% a utilizam para se comunicar com seus alunos. Essa comunicação pode ter um impacto significativo no cotidiano pedagógico, mas é importante questionar se essa interação vai além da comunicação, se os professores estão, de fato, colaborando na produção de conhecimento com seus colegas e alunos.

A internet é conhecida por favorecer a comunicação e interação entre as pessoas, e as redes sociais são um exemplo disso. Por meio das redes sociais, as pessoas podem estabelecer conexões que transcendem fronteiras naturais, sociais ou culturais. De acordo com os dados da tabela 1, os participantes da

pesquisa estão inseridos nessa realidade: 75,6% dos professores afirmaram usar a internet para acessar redes sociais, e 23,2% acessam sites de relacionamento.

Para expandir nossa análise, é interessante observar quais redes sociais, mídias ou aplicativos os professores mais utilizam e com que frequência:

Gráfico 2 – Uso e frequência das Mídias/redes/aplicativos pelos professores.



Fonte: Elaboração própria, 2024

O gráfico 2 foi composto a partir das respostas dos professores a uma lista de opções, onde eles indicaram seus usos e frequência de uso da internet. Notamos que o e-mail, o WhatsApp, o Facebook e o Google+ são os mais utilizados diariamente pelos professores, destacando a comunicação como um fator chave para o acesso à internet.

É interessante observar o dado relacionado ao acesso diário ao e-mail, especialmente considerando que, em 2014, foi necessário que o Núcleo de Formação da EJA criasse contas de e-mail para muitos professores, a fim de que pudessem receber a ficha de acompanhamento do aluno online. O fato de 19 professores indicarem o uso diário do e-mail um ano depois sugere que seu uso

precisa ter significado ou que a inserção dos professores nas tecnologias pode ter sido resultado de um processo formativo ou de uma indicação de uso.

Ao analisar a frequência com que a pesquisa em sites se destaca no uso cotidiano dos professores (06 professores usam todos os dias e 29 utilizam de 2 a 3 vezes por semana), assim como o acesso à Wikipédia e ao YouTube, é possível associar essas plataformas à elaboração de atividades educativas, indicada por 90,2% dos professores como uma atividade exercida na internet. A Wikipédia sintetiza uma variedade de temas com imagens, mapas e hiperlinks; o YouTube exibe vídeos que podem servir como suporte teórico ou prático para as necessidades diárias; e uma pesquisa na internet revela uma variedade significativa de sites e blogs que compartilham atividades educativas.

É importante destacar que nenhum dos respondentes indicou outras mídias/redes/aplicativos com os quais eles estabelecem vínculos, sugerindo que as tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores são aquelas que atendem às suas necessidades comunicacionais e profissionais. Isso sugere que, embora os professores possam não ser considerados nativos digitais, eles também não podem ser considerados alienados digitais, já que as tecnologias digitais estão inseridas em seu cotidiano, respondendo às suas necessidades comunicacionais e profissionais.

4.1.1 Reflexão dos professores sobre os significados e a influência das tecnologias digitais

A compreensão dos professores sobre as tecnologias digitais vai além de simples ferramentas ou equipamentos. Para eles, essas tecnologias representam instrumentos modernos que proporcionam novos meios de interação e meios informatizados interligados à rede. Além disso, são recursos que facilitam a comunicação, aprendizagem e acesso à informação, permitindo interações rápidas e ampliando o alcance do indivíduo no mundo.

Ao refletirem sobre a influência das tecnologias digitais na vida das pessoas, os professores reconhecem sua relevância em diversos aspectos. Acreditam que essas tecnologias facilitam o dia a dia, melhoram a qualidade de vida, socializam o conhecimento e modificam as relações humanas e a forma

como nos relacionamos com o mundo, reduzindo distâncias e otimizando o tempo. Essas percepções refletem a importância atribuída pelos professores às tecnologias digitais em seu contexto pessoal e profissional.

Gráfico 03 – Percepção docente sobre a influência das tecnologias digitais no cotidiano social



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O gráfico 3 evidencia que os professores percebem a influência das tecnologias digitais em quatro eixos principais. Primeiramente, destacam as mudanças na comunicação, nas atividades cotidianas, no trabalho e na relação com o conhecimento. Para eles, as tecnologias digitais possibilitam acesso rápido e atualizado à informação, transformando a forma como as pessoas adquirem conhecimento.

O segundo eixo aborda a influência das tecnologias digitais na sociedade, gerando novos padrões culturais. Um exemplo é o impacto das redes sociais, que reconfiguram hábitos de compra, comunicação, relacionamentos, estudo, lazer e posicionamento político.

O terceiro eixo destaca o papel das tecnologias digitais na criação de

novas demandas sociais, afetando o mercado de trabalho, as atividades cotidianas e, por consequência, a educação. Isso é especialmente relevante para a Educação de Jovens e Adultos, já que a inclusão social, um dos motivos para a frequência dos alunos da EJA, está diretamente ligada à relação com as tecnologias.

Por fim, o quarto eixo trata da influência das tecnologias digitais na redução das distâncias físicas, vista de forma ambivalente pelos professores. Enquanto facilita a comunicação, também pode afastar as pessoas do contato presencial, superficializando as relações. Independentemente da perspectiva, as tecnologias digitais são percebidas como elementos que transformam a concepção tradicional de tempo e espaço.

4.2 IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, SOB A ÓTICA DOCENTE

Ao iniciar nossas conversas com os professores sobre a integração das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que eles tendiam a generalizar suas reflexões, considerando a inserção dessas tecnologias na educação de maneira mais ampla. Isso se devia, em parte, ao fato de muitos desses professores lecionarem não apenas na EJA, mas também em outros níveis de ensino. Para melhor compreender as reflexões específicas sobre a EJA, conduzimos discussões com os professores sob dois enfoques: i) as tecnologias digitais na educação de forma geral; e ii) as tecnologias digitais no contexto específico da EJA.

Neste tópico, abordaremos o primeiro ponto, que trata das perspectivas dos professores em relação às tecnologias digitais na educação como um todo. Iniciamos nossa análise considerando as respostas dos professores quando questionados sobre a viabilidade do uso de tecnologias digitais na escola. Diante das opções sim, às vezes, não e nunca, 16 professores responderam sim, 03 às vezes, e nenhum indicou não ou nunca. Esses resultados demonstram uma visão otimista dos professores em relação à integração das tecnologias digitais na escola, o que se mantém ao questionarmos sobre a importância dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Ao responderem a essa

questão, os professores puderam escolher entre as opções tem muita importância, tem pouca importância e não tem importância, justificando suas respostas quando consideravam a importância como alta.

Nesse sentido, 21 professores indicaram que as tecnologias digitais têm muita importância, enquanto nenhum mencionou que têm pouca importância. Nenhum professor indicou que não têm importância. Mas por que a integração dessas tecnologias na educação é tão relevante? As justificativas dos professores para a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem incluem:

- Atendimento às demandas sociais.
- Favorecimento da inclusão social.
- Interação com a experiência tecnológica dos alunos.
- Facilidade para os professores.
- Otimização das aulas.
- Motivação dos alunos.
- Estímulo à aprendizagem.
- Promoção da aprendizagem.
- Ampliação do acesso ao conhecimento.
- Democratização do acesso às tecnologias.

Tais fatos representam a síntese das razões apresentadas pelos professores, sendo mais comuns a menção à resposta às demandas sociais, à capacidade de promover a aprendizagem e ao potencial para facilitar o acesso ao conhecimento. Diante da relevância atribuída às tecnologias digitais no processo educacional, surge a questão: os professores realmente as utilizam em sua prática pedagógica?

Ao questionarmos os professores sobre o uso dessas tecnologias, apresentamos quatro opções de resposta - utilizo com frequência, utilizo com pouca frequência, pretendo utilizar e nunca utilizei - e pedimos que, ao escolherem as opções afirmativas, indicassem quais tecnologias utilizavam.

Os resultados mostraram que 18 professores afirmaram utilizar as tecnologias digitais com frequência, 16 as utilizam com pouca frequência, e 6

pretendem utilizá-las. Nenhum professor indicou nunca as ter utilizado.

Das tecnologias mencionadas, a internet foi citada como recurso (representando o modem) e como função (para realizar pesquisas ou otimizar o uso dos equipamentos).

A menção frequente do datashow como tecnologia mais indicada ressalta sua importância, sendo que, ele aparece como uma tecnologia de uso pessoal dos professores. É relevante notar que, ao indicarem usar as tecnologias com pouca frequência, os professores não mencionaram quais tecnologias utilizavam, mas justificaram o uso limitado, destacando a falta de condições estruturais nas escolas.

Por outro lado, é interessante examinar como os professores se posicionam ao receberem uma lista de tecnologias e precisam avaliar quais podem ser utilizadas em sala de aula. Eles foram apresentados a uma lista de opções tecnológicas e solicitados a marcar quais poderiam ser usadas na sala de aula. Em seguida, pedimos que indicassem quais dessas tecnologias marcadas eles realmente usavam em sua prática pedagógica.

A lousa digital e os games digitais ainda não são uma realidade cotidiana na prática pedagógica dos professores. No entanto, os smartphones e celulares surgem como potenciais de uso, superando os tablets e equiparando-se aos computadores de mesa. Isso evidencia uma lacuna entre a teoria e a prática pedagógica no que diz respeito à integração das tecnologias digitais na sala de aula.

Percebemos que as tecnologias consideradas teoricamente viáveis pelos professores estão distantes daquelas realmente utilizadas em suas práticas. Ao considerarmos o uso da internet e dos tablets como referência, podemos constatar a distância entre teoria e prática. No entanto, a TV, o DVD, o som, o datashow e o notebook permanecem como elementos comuns nessa interseção.

Embora as redes sociais sejam uma realidade na vida pessoal dos professores, ainda não são amplamente utilizadas como recursos pedagógicos. Isso nos leva a questionar se as possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais são intrínsecas a elas mesmas ou se estão mais relacionadas à ação pedagógica dos professores. Essa é uma questão crucial para entender o significado da

inserção das tecnologias digitais na educação e para refletir sobre práticas pedagógicas relevantes na sala de aula.

4.3 REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As justificativas mais citadas pelos professores para apoiar o uso das tecnologias digitais na EJA: i) promover a inclusão digital; ii) favorecer a aprendizagem; e, iii) enriquecer as práticas pedagógicas. Ao analisarmos o conteúdo das respostas às justificativas, notamos que a noção de inclusão digital está relacionada ao ensino do uso das tecnologias; favorecer a aprendizagem está ligado à ideia de melhorar a qualidade do ensino; e a perspectiva de enriquecer as práticas pedagógicas envolve a diversificação de recursos didáticos.

Chama atenção o fato de que as justificativas para o uso das tecnologias digitais na EJA frequentemente enfatizam mais seu impacto no ensino do que na aprendizagem. Esse aspecto será explorado detalhadamente no próximo capítulo, quando analisarmos as entrevistas realizadas com os professores da EJA.

Retomando a análise das respostas ao questionário, apresentaremos a seguir um gráfico com as respostas dos professores à pergunta sobre quais tecnologias eles acreditavam que os alunos da EJA utilizavam no dia a dia. Nosso objetivo ao realizar essa pergunta era compreender como os professores percebem a relação cotidiana dos alunos da EJA com as tecnologias.

Gráfico 04 – Tecnologias utilizadas por alunos da EJA de acordo com a concepção docente



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

O gráfico 04 representa as tecnologias mencionadas pelos professores em resposta a uma questão aberta. Ele evidencia a percepção dos professores sobre a relação dos alunos da EJA com as tecnologias, especialmente as digitais, mostrando que, na visão dos professores, essa relação é limitada. Para os professores, o principal obstáculo ao acesso dos alunos da EJA às tecnologias é a questão econômica. O segundo fator é a falta de alfabetização/letramento, que dificulta a apropriação das tecnologias, pois a ausência dessas habilidades prejudica a compreensão e o uso competente das tecnologias.

Os professores também observam que o acesso às tecnologias digitais pode variar de acordo com a faixa etária dos alunos. Eles destacam que os jovens têm mais acesso às tecnologias digitais, enquanto os adultos e idosos ainda estão mais familiarizados com tecnologias analógicas. Isso leva à conclusão de que os alunos adultos e idosos da EJA estão distantes dos mecanismos de comunicação, informação e construção do conhecimento proporcionados pelas tecnologias digitais.

Diante desse cenário, surge a questão: como a escola da EJA pode contribuir para reduzir essa distância? Os professores indicam que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como apoio ao planejamento, na organização de eventos e para monitorar as atividades. Na sala de aula, as tecnologias são vistas como meios para: introduzir temas para discussão; realizar pesquisas; e realizar atividades práticas.

Os resultados dos questionários revelaram que os professores utilizam as tecnologias digitais em suas vidas pessoais, mas essa utilização não se reflete de forma direta em suas práticas pedagógicas. Esse cenário é influenciado, entre outros fatores, pela abordagem pedagógica adotada pelo professor e pelos desafios enfrentados na integração dessas tecnologias na educação.

Embora os professores reconheçam teoricamente a importância das tecnologias digitais na educação, destacando sua relevância na comunicação, na aquisição de conhecimento e na inclusão social, sua aplicação prática ainda está em estágio exploratório.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os participantes da pesquisa têm uma visão positiva sobre a utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica. No entanto, eles apontam desafios a serem superados, como as limitações estruturais das escolas e a receptividade dos alunos.

A partir da análise dos questionários, iniciamos nossas reflexões sobre as tecnologias digitais na EJA. No próximo capítulo, aprofundaremos essa discussão ao analisar entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Por meio dessas entrevistas, exploraremos as perspectivas, as oportunidades e os desafios enfrentados pelas tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

4.4 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EJA

Na análise dos questionários realizada no capítulo anterior, ao questionarmos os professores sobre os potenciais aplicações das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), notamos que suas respostas refletiam suas percepções sobre essa modalidade de ensino, embasadas em suas concepções pessoais sobre a EJA e em suas experiências pedagógicas nesse contexto.

Essa observação nos levou a refletir sobre qual visão de EJA os professores consideravam ao discutirem a integração das tecnologias digitais, motivando-nos a incluir duas questões introdutórias adicionais nas entrevistas, com o intuito de esclarecer os contextos e os sujeitos aos quais os professores direcionavam suas reflexões.

As duas perguntas introdutórias formuladas nas entrevistas foram: i) Na sua opinião, qual é o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos? ii) O que os alunos da EJA buscam na escola?

Ao termos denominado o objetivo como "principal", não pretendíamos restringir os professores a uma única resposta, mas sim incentivar uma abordagem mais focada na questão. Ao questionarmos sobre as demandas dos alunos em relação à escola, nossa intenção era promover uma reflexão sobre as tecnologias digitais na EJA, considerando também as necessidades dos alunos.

A partir das respostas dos professores a essas duas questões iniciais, pudemos traçar um perfil da Educação de Jovens e Adultos para a qual nossos participantes discutiam a implementação das tecnologias digitais. Vale ressaltar que essas duas questões tiveram um impacto positivo no desenrolar das entrevistas, uma vez que, ao discorrerem sobre os objetivos da EJA e as demandas dos alunos, os professores se mostravam mais receptivos para responder às demais perguntas.

Os professores possuem uma compreensão abrangente dos propósitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ora se enquadram nos princípios da escolarização, ora nos da Educação Popular. Enquanto percebem a EJA como um processo de reintegração do aluno à escola, atualização de conhecimentos e alfabetização, no contexto da escolarização, na perspectiva da Educação Popular, a EJA é vista como um espaço para desenvolver a consciência crítica, promover a inclusão social e resgatar a cidadania.

Embora a EJA não esteja restrita ao ambiente escolar, é nesse cenário que nossa pesquisa se concentra. Em debates sobre a EJA, como em fóruns e congressos, surge a questão se a excessiva escolarização da EJA não compromete seu caráter de Educação Popular, uma vez que os métodos de escolarização enfatizam conteúdos formais e veem a EJA como um mecanismo corretivo de fluxo e educacional compensatório, visando garantir a continuidade das etapas de escolarização.

Apesar das funções reparadora, equalizadora e qualificadora atribuídas à EJA pelo Parecer 2000, os professores entrevistados enfatizam os objetivos da EJA a partir de sua função reparadora. O aluno da EJA é frequentemente visto

como alguém iletrado, carente de conhecimento e cultura, e incapaz, necessitando, entre outras coisas, de socialização.

Ao considerar a EJA como um processo de escolarização, os professores veem essa escolarização como uma forma de compensar o tempo perdido, de resgatar ou oferecer oportunidades para aqueles que não puderam estudar e de sistematizar conceitos previamente formados.

No centro da função reparadora está o objetivo de alfabetizar os alunos, apontado como principal pelos professores, independentemente de lecionarem nos módulos I, II ou III ou em turmas multisseriadas desse segmento. Ao atribuir à EJA o objetivo de atender às necessidades do aluno, os professores consideram que essas necessidades estão diretamente ligadas à alfabetização, que é ensinar a ler e escrever. No entanto, esse ensino é voltado para que o aluno possa ler a Bíblia, usar o transporte público de forma autônoma ou obter a carteira de motorista, ou seja, são objetivos imediatos e específicos que diferem da compreensão do processo de alfabetização e letramento a médio e longo prazo.

Associado ao propósito da escolarização está o objetivo de atualizar conhecimentos, o único mencionado pelos professores que vai além da função reparadora. Eles entendem que a EJA deve inserir o aluno nas discussões atuais e capacitá-lo a "se relacionar com as novas redes globais" (P1).

Os objetivos atribuídos à EJA frequentemente extrapolam o ambiente físico da sala de aula. Por exemplo, os professores acreditam que a EJA deve favorecer a (re)inserção do aluno no mercado de trabalho, ajudando-o a "competir de igual para igual com aqueles que tiveram acesso à escola" (P9); que a EJA deve ajudar o aluno a "melhorar profissionalmente" (P12); e essa competência não resulta apenas da aquisição de conhecimento, mas da transformação do indivíduo.

Esse impacto transformador da EJA sobre o aluno está alinhado com o objetivo de desenvolver a consciência crítica. Segundo os professores, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, a EJA deve conscientizar o aluno, promover uma postura política crítica, desenvolver habilidades argumentativas e capacitar o aluno a refletir sobre a vida, interpretar a realidade, ter uma visão global e estar aberto ao mundo. Essas ideias estão relacionadas com o trabalho pedagógico desenvolvido por meio dos temas geradores na sala de aula,

inspirados na abordagem de Paulo Freire.

Além do desenvolvimento da consciência crítica, os professores atribuem à EJA os objetivos de promover a inclusão social e o exercício da cidadania. Para eles, a EJA deve fazer com que os alunos se sintam cidadãos exercendo seus direitos e deveres na sociedade, que se sintam incluídos socialmente e se reconheçam como sujeitos de direitos. A inclusão social, o exercício da cidadania, o desenvolvimento da consciência crítica e a (re)inserção no mercado de trabalho são considerados parte do processo de alfabetização e construção do conhecimento, relacionando-se ao desenvolvimento da autoestima.

Os professores veem o desenvolvimento da autoestima como um objetivo importante da EJA, relacionado diretamente ao sucesso ou fracasso escolar. Eles percebem que os alunos chegam à EJA com baixa autoestima, sentindo-se incapazes de aprender, excluídos socialmente e muitas vezes marcados por experiências escolares marcadas por fracassos.

Trabalhar a autoestima significa fazer o aluno acreditar em sua capacidade de aprender. A sala de aula da EJA é vista como um espaço de transformação para esses indivíduos, que foram maltratados pela exclusão social, econômica e cultural. A sala de aula da EJA também é vista como um local onde o aluno pode socializar, fazer amigos, um refúgio em meio ao árduo cotidiano, o que leva os professores a definirem como objetivo da EJA ser um espaço de socialização.

A compreensão dos professores sobre as aspirações dos alunos da EJA na escola é diversificada, interligada e muitas vezes contextualizada. Além disso, frequentemente está relacionada às necessidades específicas de cada faixa etária e geração. A interconexão das demandas pode ser exemplificada pela compreensão de que a necessidade do aluno de se alfabetizar está diretamente ligada ao desejo de adquirir habilidades de leitura e escrita para participar efetivamente em uma sociedade baseada na cultura escrita, buscando assim inclusão social e autonomia.

Já as demandas circunstanciais surgem quando o aluno deseja aprender a ler e escrever com objetivos imediatos e específicos, como obter sua carteira de habilitação, preencher formulários de emprego ou assinar seu nome. Os

professores apontam a aquisição de conhecimento como a principal motivação dos alunos da EJA para frequentar a escola. No entanto, a interpretação desse conhecimento pode variar.

Para alguns alunos, o conhecimento está ligado à conclusão dos estudos, obtenção de certificados e a oportunidade de frequentar a universidade. No entanto, segundo os professores, essa não é a busca predominante entre os alunos do primeiro segmento da EJA. Para a maioria dos professores, os alunos buscam um conhecimento que compense lacunas educacionais passadas, muitas vezes interrompidas por insucesso ou abandono escolar. Nesse sentido, a aquisição de habilidades de leitura e escrita é crucial, sendo um dos principais objetivos mencionados pelos professores entrevistados o desejo dos alunos de poderem ler a Bíblia.

Além disso, os professores destacam a busca por um conhecimento que possa melhorar as oportunidades de emprego, visto como um objetivo destacado da EJA tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Para os entrevistados, as demandas dos alunos da EJA também incluem a busca por inclusão social e o resgate da cidadania. Os alunos da EJA são vistos como sujeitos oriundos de comunidades desfavorecidas pelas políticas públicas, muitas vezes com baixa participação na distribuição de renda e excluídos socialmente devido à falta de educação formal, como leitura e escrita. A escola é vista como um espaço para promover a inclusão social e conquistas pessoais para esses alunos.

Os professores destacam que a busca pela inclusão social e pelo resgate da cidadania na EJA está intimamente ligada à transformação do sujeito, especialmente no contexto da alfabetização. Eles ressaltam que essa alfabetização vai além da simples aprendizagem de ler e escrever, sendo direcionada para atender às necessidades individuais do aluno. É relevante notar que os professores baseiam suas reflexões nos alunos do primeiro segmento da EJA, o que amplia as discussões sobre a alfabetização.

Os professores frequentemente mencionam que os alunos da EJA buscam uma escola que proporcione um ambiente de socialização e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida. Eles acreditam que os alunos desejam uma

experiência na EJA onde possam fazer amizades, sentir-se amados, ter momentos de lazer, compartilhar seus problemas, participar de eventos e aumentar sua autoestima.

A autoestima é considerada tanto um objetivo quanto uma demanda dos alunos da EJA. Enquanto objetivo, é vista como resultado do processo de aprendizagem; como demanda, está relacionada ao processo de integração social.

É notável a importância das chamadas "demandas de entrada", nas quais os professores observam que os alunos buscam na escola, principalmente, a merenda escolar, acesso a drogas e a carteira de estudante. Para alguns professores, a chegada da carteira de estudante é o momento em que podem convencer os alunos a se engajarem nos estudos. Essas demandas refletem as necessidades sociais dos alunos, já que frequentar a escola garante acesso à alimentação e ao benefício da meia passagem.

Os professores identificam demandas específicas para diferentes faixas etárias e gêneros, além de demandas globais que abrangem todos os alunos da EJA. Por exemplo, todos os alunos do módulo I têm a demanda comum de aprender a ler e escrever. No entanto, enquanto um aluno pode querer aprender a ler para estudar a Bíblia, outro pode desejar isso para conseguir um novo emprego, e outro pode almejar ensinar as tarefas escolares ao filho.

Administrar essas diferenças nas salas de aula da EJA é um desafio para os professores. Isso requer a aplicação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais e coletivas dos alunos, ao mesmo tempo em que abordam os objetivos da EJA. Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA surge como uma possibilidade pedagógica significativa.

As perspectivas são uma categoria de análise pré-definida durante a coleta de dados. Entendemos perspectiva como "o modo como algo é visto; o ponto de vista ou concepção de uma situação; a opinião que alguém tem sobre algo". Com base nessas definições, discutiremos neste tópico as perspectivas dos professores em relação às tecnologias digitais na EJA.

Quadro 01 – Perspectivas dos professores com as tecnologias digitais na EJA

PERSPECTIVAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA		
Categoria <i>a priori</i>	Subcategorias <i>a posteriori</i>	Significados
PERSPECTIVAS	Visão Positiva	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão social - Responder ao mercado de trabalho - Inclusão digital - O aluno já usa - Aliada pedagógica (suporte para o ensino e favorece aprendizagem) - Amplia o olhar - Reconfiguração da escola
	Visão Condicional	<ul style="list-style-type: none"> - Que tenha estrutura - Laboratório de informática - Formação do professor - Associada ao planejamento - Faixa etária - Resistência do aluno - Controle
	Visão Negativa	<ul style="list-style-type: none"> - O olhar sobre o aluno - Inexpressiva contribuição

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

O Quadro 01 mostra que a categoria "perspectiva" é dividida em três subcategorias: visão positiva, visão condicional e visão negativa. Essas subcategorias surgiram da análise dos dados e representam semelhanças nas perspectivas dos professores. Uma das questões da entrevista que mais contribuiu para a análise das perspectivas foi: "É possível utilizar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos?" Ao responder a essa pergunta, os professores expressavam suas opiniões e frequentemente justificavam seus pontos de vista.

4.4.1 Visão positiva

As perspectivas examinadas sob o prisma da visão positiva refletem as opiniões dos professores que se mostraram favoráveis à integração das tecnologias digitais na EJA. É característico dos integrantes desse grupo destacarem as contribuições que essas tecnologias podem oferecer à EJA. Uma das principais contribuições mencionadas nas entrevistas é a capacidade das

tecnologias digitais na EJA de promover a inclusão social.

Conforme evidenciado, a inclusão social é citada pelos professores como um dos principais objetivos da EJA e uma demanda dos alunos para a escola. Reconhecendo que a escola é parte de uma sociedade onde as tecnologias desempenham um papel significativo, especialmente na comunicação e na aquisição de conhecimento, os professores compreendem que o uso dessas tecnologias é um elemento de inclusão social. Ou seja, uma habilidade necessária para se integrar de forma eficaz na sociedade.

Ela vai confrontar sua realidade. Tecnologia exige um conhecimento para você utilizá-la. Se você vai ter conhecimento para usá-la de uma forma simplificada em sala de aula, você vai ter o conhecimento necessário para usar fora da sala de aula. E hoje em dia o mundo é um mundo tecnológico sem smartphones, sem internet, você não tem acesso a ele, você é excluído da sociedade (P4).

Eles teriam o acesso melhor à comunicação, às informações e até socialmente iam saber como conversar, como estar junto dos outros, filhos, netos e amigos. Então é muito importante. (P34).

Além disso, os professores destacam o acesso às tecnologias como uma resposta às demandas do mercado de trabalho. O Professor P1 afirma que "Certamente as tecnologias digitais podem ser utilizadas na EJA. Deveriam, porque o mercado de trabalho já exige esse conjunto de habilidades" (P1).

Os alunos da EJA frequentemente buscam na escola uma preparação para o mercado de trabalho. Eles veem a escola como um ambiente onde podem desenvolver habilidades que lhes permitirão encontrar emprego, competir no mercado de trabalho, progredir profissionalmente e obter promoções. Embora o ensino de habilidades técnicas específicas possa não ser responsabilidade da escola, esta tem o papel de alfabetizar, promover o letramento, desenvolver o pensamento crítico e proporcionar aprendizagens que permitam aos alunos

interagir com os mecanismos sociais, incluindo os tecnológicos. Para os entrevistados, isso significaria promover uma educação inclusiva.

Enquanto a Educação de Jovens e Adultos não lançar mão de realmente uma educação inclusiva, realmente inclusiva por completo, onde as tecnologias sejam implantadas como um todo na escola. É uma diferença muito grande um aluno que tem acesso à informática e um aluno que só vai jogar. Isso não é fomentar cultura, isso é desperdício de tempo. É como você pegar o lápis e escrever, e você ficar conversando comigo e riscando, conversando comigo e riscando (P1).

A educação inclusiva pode ser considerada dentro do contexto da inclusão digital, onde os alunos são capacitados a utilizar os recursos tecnológicos com autonomia. É interessante notar que, embora os professores não mencionem diretamente a inclusão digital ao discutir os principais objetivos da EJA e as demandas dos alunos para a escola, isso não significa que não reconheçam sua importância. Pelo contrário, eles reconhecem que, mesmo de forma limitada, os alunos já utilizam as tecnologias em seu dia a dia.

Mesmo enfrentando dificuldades com a cultura letrada, os alunos estão imersos em um contexto social onde as tecnologias desempenham um papel significativo em suas vidas. Como observado pelo professor P21, "Quando eles vão ao supermercado, as tecnologias estão lá, o computador está lá marcando no caixa do mercadinho pequeno. Tem a própria mídia televisiva que apresenta desta forma. Eles não têm como fugir mais desta realidade." Além disso, os alunos utilizam aparelhos celulares e se comunicam com os netos por meio dessas tecnologias.

O uso que os alunos fazem das tecnologias em seu cotidiano, independentemente de seu nível de alfabetização e letramento, leva os professores a refletirem sobre a importância de sua integração na escola. Ao considerarem o uso das tecnologias na EJA, eles reconhecem que estas podem

ser aliadas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme destacado pelo professor P3, o uso das tecnologias é visto como um suporte para o ensino e como um elemento que facilita a aprendizagem. Ele afirma: "O uso das tecnologias pode ser um aliado para a gente não ficar só no papel e no quadro. Um facilitador para o professor e um aliado para o aluno na questão da aprendizagem. Porque eles já estão inseridos no mundo digital." Da mesma forma, o professor P2 ressalta que "O uso das tecnologias é um modo mais fácil dos alunos aprenderem porque você passa um filme, um vídeo, slides, é um meio atrativo para eles, é uma coisa diferente".

As aprendizagens proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais na EJA, segundo a professora P35, vão além dos limites da escola, favorecendo a autonomia dos alunos na aquisição do conhecimento. Ela destaca que, ao se apropriarem do conhecimento tecnológico, os alunos podem ampliar sua aprendizagem por meio de pesquisas, compartilhamento de conhecimentos e acesso a informações globais. Isso os capacita a interagir com pessoas próximas ou distantes, realizar diversos serviços pela internet e utilizar editores de texto com funcionalidade.

Essa perspectiva amplia a visão do aluno sobre o conhecimento e o uso das tecnologias, como explica a professora P18. Ela observa que, embora os alunos tenham acesso às tecnologias em casa e na comunidade, muitas vezes não sabem utilizá-las de forma eficaz. Ao introduzir conteúdos diversificados na escola, como noticiários e reportagens, os alunos passam a enxergar as tecnologias de maneira mais ampla, reconhecendo nelas ferramentas educacionais e informativas.

Essas reflexões estão alinhadas com o objetivo da EJA de desenvolver a consciência crítica dos alunos, conforme referenciado por Paulo Freire. Isso inclui o uso consciente e crítico das tecnologias digitais, analisando seus significados e impactos na sociedade. Por exemplo, a internet e as redes sociais exigem dos usuários uma leitura crítica das informações apresentadas.

O uso adequado das tecnologias, especialmente as de comunicação, também é visto como um fator que contribui para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, como aponta o professor P21. Ele destaca que os alunos

se sentem capazes ao utilizar seus dispositivos eletrônicos sem depender de terceiros, o que melhora sua autoconfiança.

Além de impactar a relação dos alunos com a sociedade e o conhecimento, o uso das tecnologias digitais na EJA também pode promover uma reconfiguração da escola, tornando-a mais moderna e atualizada, como argumentam os professores P5 e P16. Eles acreditam que incorporar as tecnologias digitais à prática pedagógica é uma forma de aproximar a escola da sociedade contemporânea, que está cada vez mais conectada e em constante evolução tecnológica.

Essas perspectivas refletem um pensamento projetivo por parte dos professores, que enxergam a EJA como um processo que vai além da simples escolarização, considerando as transformações sociais e tecnológicas em curso.

4.4.2 Visão condicional

Durante a análise das entrevistas, identificamos as perspectivas que denominamos de visão condicional. Essas reflexões apresentam uma visão positiva em relação à inserção tecnológica na EJA, mas condicionam essa inserção a situações e contextos favoráveis.

Uma das primeiras condições estabelecidas pelos professores para o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA é a existência de uma estrutura funcional.

"É possível usar as tecnologias na EJA e é vital, desde que se tenha um suporte por trás disso, uma estrutura... é delicado" (P4). "Sim, desde que a sala seja favorável para isso. Porque toda vez que a gente tem que utilizar a gente tem que se deslocar de um ambiente para outro" (P3).

Na fala do entrevistado P3, o uso das tecnologias está vinculado a um espaço preestabelecido. Destaca-se a necessidade de um ambiente apropriado para a veiculação das tecnologias no processo pedagógico, uma sala onde se encontrem instalados os equipamentos e possam ser utilizados quando necessário. Dentro deste contexto, se localiza a necessidade da presença de um laboratório de informática:

Então assim, a mídia digital ela oferece som, imagem, movimento, que permite que eles façam associações, que enriqueçam a experiência deles na alfabetização. Porque você tem "N" possibilidades, inclusive os jogos educativos específicos para a alfabetização, que ajudam eles a avançarem no aprendizado. Mas precisava a gente ter um laboratório com acesso à internet e esses jogos educativos (P8).

O laboratório de informática representaria o local diferenciado para as ações pedagógicas vinculadas às tecnologias digitais. O que nos chama a atenção é que localizamos esta perspectiva comumente na fala dos professores que atuavam em escolas que não possuíam laboratórios de informática. Aqueles que viveram a experiência dos laboratórios apontavam para a inoperância destes espaços devido à ausência da rede, da manutenção e do suporte pedagógico. Logo, a centralização do uso das tecnologias digitais nos laboratórios é uma condição, no mínimo, conflitante no ideário do professor.

Os professores também associam a esses espaços de uso das tecnologias a necessidade de apoio e assistência para o manuseio dos recursos, bem como à necessidade de formação dos professores. O professor P16, inclusive, nos coloca que os “professores também têm que passar por uma reciclagem” para fazer uso das tecnologias.

Outra condição colocada pelos professores para o uso das tecnologias é a possibilidade de controle do uso. Para o professor P10, é possível usar as tecnologias digitais na EJA “desde que possa olhar para não desviar, porque é muito difícil você estar com o smartphone, com o tablet é mais fácil controlar porque o smartphone é muito pequeno. Então você não consegue ver se o aluno está totalmente”.

Apesar de mostrarem apoio ao uso das tecnologias, os professores ressaltam que essa integração pode depender da idade dos alunos e da resistência que possam apresentar.

A faixa etária pode influenciar significativamente a adoção das tecnologias digitais na EJA. As tecnologias são consideradas muito positivas para serem

utilizadas em turmas com mais jovens. Por outro lado, em turmas predominantemente compostas por idosos, o uso pedagógico das tecnologias é visto com limitações.

"Sim, algumas coisas, um vídeo, DVD, coisas mais leves porque a idade deles não convém tanto à tecnologia atual que é o computador, celular essas coisas... Só se for uma turma bem jovial" (P7). "É um pouco mais complicado. Se fosse com jovens era mais fácil. Mas é um pouco mais complicado. Tem uns que mal sabem usar o celular. Já outros têm mais aptidão e aí já é muito mais fácil. Por exemplo, Datashow, esse tipo de coisa, dá para trabalhar legal com eles" (P27).

Os professores que associaram o uso das tecnologias à faixa etária destacaram que adultos e idosos costumam resistir à presença das tecnologias na educação. Eles se sentem inadequados para lidar com as tecnologias, pois a diferença geracional e a falta de familiaridade com a leitura e a escrita os afastam do uso frequente das tecnologias no dia a dia. Os professores entendem que a introdução das tecnologias para esse grupo requer um processo gradual e sensível.

"É possível e é necessário, agora tem uma situação aí, a gente tem que ter muito cuidado em levar a tecnologia até essas pessoas porque eles têm muito medo de tecnologia" (P20).

A diferença geracional é vista como uma das características distintivas da EJA. Para os professores, essa característica implica em necessidades pedagógicas diferentes, abordagens distintas na sala de aula, maneiras diferentes de se conectar com o conhecimento e experiências tecnológicas diversas. A experiência (ou a falta dela) com tecnologia pode influenciar na aceitação, ou não, da integração das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Se considerarmos a introdução de tecnologia com o objetivo de ensinar o aluno a usar o Word apenas para copiar palavras predefinidas, certamente encontraremos uma maior resistência. Afinal, por que um idoso iria querer aprender a copiar "Eva viu a uva" no Word? Ou usar um tablet para aprender a tabuada de multiplicação quando ele já domina as quatro operações no seu dia a dia como comerciante? Qual o sentido dessa aprendizagem?

Para o professor P13, o uso das tecnologias por si só não é significativo.

Deve estar integrado ao planejamento pedagógico e ser relevante para a aprendizagem:

"Você não pode simplesmente usar uma metodologia, digital ou não, sem ter clareza sobre o porquê está usando. Apenas para economizar tempo? Por que todo mundo está usando? Você não pode usar sem um propósito. Se você tem claro o porquê está usando e aonde quer chegar com isso, então realmente terá resultados. Mas se não tem isso claro... Hoje se diz que 'tem que ter internet, tem que ter computador, o aluno vai aprender mais se fizer isso ou aquilo', mas tudo isso é relativo, eu acho. Se o professor não está motivado, não está envolvido, não quer, pode ter várias tecnologias e nada vai resolver, nada vai revolucionar. Porque o uso da tecnologia depende da vontade da turma e do professor, entende? Às vezes, o professor que usa o método tradicional consegue alfabetizar muito mais do que aquele que usa várias tecnologias. Posso condenar o método de determinado professor se ele está tendo resultado? Se é um método tradicional e o aluno progrediu, e então? Vou negar o método só porque é tradicional? Eu só uso quando acho que ele vai criar condições para o aluno progredir, que vai dar maturidade para ele compreender aquilo na vida dele, lá na frente. Não vou passar um filme só para passar o tempo... Ele tem que criar condições para que o aluno dê mais passos como cidadão" (P13).

A fala do professor P13 destaca alguns pontos importantes sobre a integração das tecnologias digitais na EJA.

Primeiramente, ele ressalta a importância de que o uso das tecnologias, seja digital ou não, esteja alinhado aos objetivos pedagógicos, não sendo apenas um modismo educacional. É essencial avaliar se a integração tecnológica resulta em aprendizagem significativa.

Em segundo lugar, ele critica o uso da tecnologia apenas para passar o tempo. Isso significa que o uso das tecnologias na EJA não deve ser visto apenas como uma forma de entretenimento ou uma solução temporária para a falta de professores na sala de aula. Também não deve ser usado como uma forma de encobrir o cansaço do professor, que, por trabalhar em três períodos, recorre à exibição de filmes longos de forma rotineira para ocupar o tempo da aula, permitindo que descanse.

O terceiro ponto abordado pelo professor P13 é que os professores que incorporam tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas deixam de adotar uma abordagem pedagógica conservadora e passam a adotar uma abordagem pedagógica inovadora. Essa ideia, bastante difundida nos meios de comunicação, sugere que tecnologia e inovação são sinônimas. Essa concepção também é refletida nas falas dos entrevistados, quando os professores justificam a importância das tecnologias digitais na educação ou refletem sobre suas possibilidades na EJA.

Os três pontos levantados pelo professor P13 refletem duas questões centrais que influenciam a decisão do professor de incorporar ou não as tecnologias digitais na EJA: sua concepção de educação e sua concepção de tecnologia. Embora seja significativo que um professor utilize tecnologias em sua vida pessoal, isso não determina necessariamente sua decisão de usá-las em sua prática pedagógica, que é baseada em sua compreensão da educação e da tecnologia.

Os professores que têm uma visão condicional sobre a inserção das tecnologias digitais na EJA estão divididos entre: i) usar as tecnologias na EJA, mesmo que de forma limitada; ii) esperar que os desafios sejam superados para poder usá-las; ou iii) optar por não as usar, considerando que os desafios apresentados tornam seu uso inviável. Essa decisão pode ser influenciada pela ação de seus colegas ou pela experiência pedagógica da escola.

4.4.3 Visão negativa

A atitude negativa em relação ao uso de tecnologias digitais na EJA não foi amplamente expressa de forma direta nas entrevistas ou nos questionários. Os

professores pareciam mais inclinados a estabelecer condições para esse uso do que a considerar sua impossibilidade.

Essa perspectiva negativa, quando expressa de forma direta, se manifesta na percepção que os professores têm dos alunos. Por exemplo, a entrevistada 7 mencionou que os alunos buscam a EJA principalmente para aprender a ler a Bíblia e se socializar, sugerindo que a inserção tecnológica na prática pedagógica não seria adequada nesse contexto.

Essa professora demonstrou consistentemente sua posição contrária ao uso das tecnologias na EJA, tanto nas respostas ao questionário quanto nas entrevistas. Ela afirmou que tem um uso limitado das tecnologias em sua vida pessoal, não utilizando a internet por não gostar. Ela acredita que as tecnologias digitais são "uma comodidade para quem gosta". Além disso, mencionou que as tecnologias têm pouca importância para a educação, pois, segundo ela, os alunos "pararam de procurar os livros" após a introdução das tecnologias. Ela considera que o uso das tecnologias na EJA deve ser restrito a "quando for necessário". É evidente a dificuldade dessa professora em compreender o papel das tecnologias na produção do conhecimento, dada sua aversão pessoal a elas.

Para o entrevistado P33, os alunos da EJA não sentem falta do uso das tecnologias em seu cotidiano, pois estariam adaptados à sua condição social. Ele acredita que esses alunos, provenientes de empregos precários, estão afastados dos mecanismos da sociedade da informação.

Não porque eles estão indo muito bem no que estão e como estão, tanto é que não sente falta disso. Se passar um trabalho para eles fazer em nenhum momento eles vão dizer que vão pesquisar na internet, se na internet tem. Então assim, esse grupo de agora ele não sente falta disso, pelo menos eu não percebo isso. Não sente falta ainda, que a internet para ele é um complemento, é uma necessidade, ele não sente falta ainda. Esse grupo tem um perfil, né? Alguns não trabalham, quem trabalha, trabalha em casa de família. Quem trabalha aqui trabalha como cuidadora de idosos. Trabalha em

restaurante. São trabalhos que em si não precisa dessas tecnologias (P33).

O entendimento sobre os alunos também considera os aspectos físicos: "Veja o tamanho disso aqui [o smartphone], como é que o aluno vai poder digitar aqui? A única vantagem é que a tela é touch... mas as senhoras tem os dedos muito grandes e com o teclado tão pequeno quanto o smartphone não consegue. Você precisa ter o que? Você precisa ter agilidade. E o adulto não tem essa agilidade." (P10).

Os entrevistados P7, P33 e P10 têm em comum o longo tempo de ensino no primeiro segmento da EJA, com 20, 26 e 23 anos de docência, respectivamente. Eles têm ideias bem estabelecidas sobre como deve ser a prática pedagógica na EJA, quem são seus alunos e quais são suas demandas. Para esses professores, a abertura para outras propostas pedagógicas poderia enfraquecer essas ideias.

No entanto, é importante considerar que o aluno da EJA atual não é o mesmo de 20 ou 15 anos atrás. Embora a necessidade de aprender a ler, escrever e participar da sociedade provavelmente permaneça ao longo dos anos em que esses professores lecionam na EJA, as mudanças socioculturais e tecnológicas em nossa sociedade, especialmente relacionadas às tecnologias digitais, podem ter alterado o perfil do aluno. As necessidades dos alunos são contemporâneas ao seu tempo histórico.

Se, há 10 anos, os alunos precisavam lidar com o fato de serem analfabetos em uma sociedade letrada, hoje eles precisam lidar com o fato de serem analfabetos em uma sociedade onde a comunicação e o conhecimento estão cada vez mais ligados às tecnologias digitais. Ignorar essa realidade significa perder oportunidades de aprendizagem.

Para a professora P19, o uso das tecnologias tem pouca contribuição para a EJA, a menos que se considere o impacto sobre a autoestima do aluno. A fala do professor P13 destaca que:

Uso a tecnologia só para que eles vislumbrem a

possibilidade de ter um recurso a mais para eles. Eles se sentem assim "eu estou tão feliz, eu consegui mexer", eles ficam super felizes porque conseguiu fazer a palavra no computador. Mas isso não vai ajudá-lo no mercado de trabalho. Não vai ajudar em nada, na verdade. Vai ajudar sim na questão pessoal deles, na autoestima. As tecnologias na escola ainda é uma coisa muito distante, muito distante. A maioria das escolas que eu passo o computador tá lá, mas a gente não sabe usar, não sabe como usar. (P19).

A professora P19 traz à tona dois pontos importantes para reflexão. Primeiramente, ela destaca que o uso das tecnologias só é significativo se contribuir para a reconstrução da autoestima. Isso revela a visão da professora sobre as tecnologias e como ela as concebe no contexto pedagógico. Simplesmente aprender a digitar uma palavra no computador, sem contexto e sem significado, provavelmente terá pouco impacto na aprendizagem. O uso das tecnologias digitais pressupõe a construção de uma interação entre o sujeito, as tecnologias e o conhecimento. Integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica vai além de simplesmente digitar palavras em um computador; trata-se de uma reconfiguração na forma de ensinar e aprender. A fala da professora P19 destaca o desafio do despreparo pedagógico para a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

Em segundo lugar, é interessante observar a frequência com que os professores mencionam a autoestima ao discutir a EJA. O trabalho com a autoestima é visto como um dos objetivos da EJA e é considerado uma demanda dos alunos. Isso também é citado como um motivo para usar as tecnologias digitais na EJA. Ao analisar esse aspecto, podemos entender que por trás da necessidade de reconstrução da autoestima está a possibilidade de transformação do sujeito. Se, ao se apropriar dos mecanismos tecnológicos que regem a sociedade, o aluno se transforma como sujeito social, a inserção tecnológica na EJA se torna válida, mesmo que seja vista apenas como uma ferramenta para desenvolver a autoestima.

Os quatro professores que expressam uma visão negativa têm mais de 50 anos de idade em comum. Isso nos leva a refletir que fazem parte de uma geração que aprendeu a usar tecnologias, especialmente as digitais, de forma gradual, mesmo no âmbito pessoal. Isso não significa que pessoas com mais de 50 anos sejam usuárias limitadas das tecnologias digitais, mas que sua familiarização com a tecnologia não foi tão natural como para os nativos digitais.

As falas desses professores sugerem que seu nível de familiaridade com a tecnologia não lhes permite refletir abrangentemente sobre as possibilidades das tecnologias digitais no contexto pedagógico da EJA. Por exemplo, eles podem não compreender a diferença entre "usar tecnologias" e "aprender com tecnologias", ou que o uso das tecnologias na prática pedagógica depende de quem possui a tecnologia, seja o professor, o aluno ou ambos simultaneamente.

Ao considerarmos as perspectivas dos professores sobre a inserção das tecnologias digitais na EJA, vemos que essa inserção é vista como uma contribuição para o resgate social, a inclusão digital e a melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, ela ainda é timidamente vista como uma resposta às necessidades básicas de aprendizagem. Não encontramos, entre as perspectivas dos entrevistados, a visão de que a inserção das tecnologias digitais na EJA é um direito legal.

4.5 POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

Consideramos relevantes as sugestões de uso das tecnologias digitais pelos professores, tanto aquelas baseadas em teoria (como projeções) quanto as derivadas da experiência prática.

A categoria "possibilidades" foi inicialmente considerada como um campo de pesquisa. A partir da análise dos dados coletados, foram identificadas subcategorias, incluindo ensino, aprendizagem, produção de material pedagógico e formas de uso. Quando as tecnologias estão relacionadas ao ensino, sejam digitais ou não, seu uso é entendido como meio, instrumento, recurso ou ferramenta de apoio ao professor.

4.5.1 Ensino-aprendizagem e tecnologias digitais na EJA

Para os entrevistados, uma das contribuições das tecnologias digitais à EJA é facilitar o trabalho do professor. Isso ajuda a dinamizar o desenvolvimento dos conteúdos, melhorar a compreensão dos alunos sobre os temas abordados e reduzir o tempo de fala do professor durante a aula e de escrita no quadro.

A compreensão do uso das tecnologias como recurso que facilita o trabalho do professor está diretamente relacionada à motivação. Para os professores, a inserção das tecnologias digitais na EJA pode motivar os alunos para a aprendizagem, pois oferece uma abordagem diferente da tradicional, saindo do piloto do quadro e da questão tradicional para um mecanismo diferente de transmitir o mesmo conteúdo, o que chama mais atenção.

Em primeiro plano, a motivação é vista como um meio de superar o cansaço decorrente da profissão ou do trabalho cotidiano dos alunos. Os professores observam que os alunos da EJA muitas vezes chegam à escola diretamente do trabalho, sem jantar, e precisam de um ambiente de socialização e de recursos motivacionais.

Em segundo plano, a motivação está ligada à inovação no ensino. O uso das tecnologias digitais é visto como um recurso inovador que facilita a aprendizagem e motiva os alunos.

Eles gostam porque a aula fica mais dinâmica, ela tem uma interatividade melhor, as respostas visuais funcionam nas relações de aprendizagem. Então assim, a gente percebe um ganho na educação. Por exemplo, o que é que a gente está fazendo agora? A nossa escola está organizando um jornal, e o projeto do jornal saiu de dentro da EJA. A escola está produzindo um jornal, estamos na fase de editorial, mas quem começou o projeto foi a EJA. Estudamos gênero, como se organiza um jornal, sempre a gente está olhando e vendo as notícias que mais circulam durante a semana, eu abro o jornal online e outros sites para a gente ver as notícias, o que está acontecendo, para que a gente reformule e traga para as editorias da gente (P30).

A inovação e a motivação estão relacionadas ao fato de que as tecnologias ajudam a ilustrar e enriquecer o conteúdo. É a possibilidade de tornar um conteúdo abstrato mais concreto, agregando textos, imagens e recursos audiovisuais para ampliar o conhecimento sobre os temas abordados.

Por exemplo, ao trabalhar com temas como dengue, água ou história do Brasil, os professores podem usar vídeos, fotos e recursos de projeção para enriquecer a aula. Isso ajuda os alunos a se interessarem mais pelo assunto e facilita a aprendizagem, pois eles assimilam o conteúdo de forma auditiva e visual.

Além disso, o uso das tecnologias digitais, especialmente da internet, permite que os professores e alunos pesquisem conteúdos relacionados aos temas estudados. Essa pesquisa pode ser realizada no laboratório de informática ou em sala de aula, por meio de notebooks e smartphones. Essa abordagem não só facilita a pesquisa e a leitura, mas também abre a mente dos alunos para um mundo de conhecimento além da sala de aula.

Os professores também atribuem às tecnologias digitais o papel de favorecer o debate em sala de aula. Por exemplo, ao usar apresentações de slides, os alunos podem discutir temas como o papel do pai na família, a evolução dos modelos familiares ao longo da história e a diversidade familiar contemporânea. Essa abordagem promove discussões ricas e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, conforme defendido por Paulo Freire.

O debate, ou o desenvolvimento dos temas geradores, é fundamental para a EJA. É por meio dessas discussões que os alunos elaboram e reavaliam argumentos, desenvolvem uma consciência crítica e se transformam como sujeitos de seu próprio aprendizado.

Ao justificar o uso das tecnologias digitais na EJA, os professores destacam a importância do triângulo ensino-tecnologia-debate. Eles consideram que o ensino na EJA está intrinsecamente ligado ao debate, e que as tecnologias podem enriquecer esse debate, favorecendo o processo de ensino.

Os professores veem as tecnologias digitais como ferramentas que apoiam o ensino, sendo de responsabilidade do professor a produção ou seleção

do material a ser utilizado, o manuseio dos equipamentos e a determinação do tempo e da forma de uso. Nessa perspectiva, as tecnologias estão a serviço do professor, e conseqüentemente, do aluno.

Quando discutem as tecnologias digitais no contexto da aprendizagem, os professores enfatizam que esta é o resultado do ensino, que por sua vez é enriquecido pelo uso das tecnologias. Ou seja, as tecnologias contribuem para a realização de uma boa aula, que resulta na aprendizagem do aluno.

No contexto da EJA, o uso principal das tecnologias digitais é a utilização de computadores ou notebooks conectados a projetores, para apresentações de slides, filmes ou vídeos disponíveis online. Os conteúdos são projetados e discutidos em sala de aula, e a participação e resposta dos alunos servem como indicadores para avaliar a eficácia do uso das tecnologias na aprendizagem.

Quando eu começo a preparar o material eu vou vinculando aos outros conteúdos, de tal maneira que eu vou ver a questão desse sujeito com o conteúdo sim, mas também como é a ação dele, e como é a ação sobre ele. A partir do conteúdo e a partir do que ele aprende, ou seja, você com o mundo, com o outro, e com o saber (P24).

Outra maneira de avaliar a aprendizagem, resultante do uso das tecnologias digitais na EJA, é observar se o aluno produz uma (re)escrita baseada nos conteúdos apresentados. Isso significa verificar se ele é capaz de reelaborar o conhecimento. Os professores muitas vezes se surpreendem com a aprendizagem espontânea dos alunos ao usar as tecnologias em sala de aula.

Por exemplo, eles podem ler uma frase na projeção do datashow e imediatamente começar a responder antes mesmo de a frase ser totalmente exibida, demonstrando um interesse espontâneo (P32).

Quando questionados sobre se o uso das tecnologias digitais na EJA poderia mudar o processo de ensino e aprendizagem, os professores concordavam com a possibilidade de mudanças, mas só conseguiam refletir sobre as mudanças no ensino.

Por exemplo, um professor mencionou que antes, sem as tecnologias digitais, ele se limitava ao quadro negro e giz, ou ao mimeógrafo, para transcrever textos para os alunos. Com o computador e a internet, ele pôde introduzir inovações e mudanças em sua sala de aula (P8).

A análise das entrevistas indica que, para a maioria dos professores, ainda é uma realidade distante pensar na aprendizagem dos alunos com o uso das tecnologias. Eles conseguem refletir sobre como ensinam com tecnologia, mas não sobre como os alunos aprendem com ela. É uma dicotomia entre ensinar com tecnologia e aprender com tecnologia, que nem sempre se encontram.

Além do datashow, outra tecnologia digital que tem se tornado presente na sala de aula da EJA é o celular ou smartphone. Por ser uma tecnologia de propriedade dos alunos, ela entra em contraste com a ideia da tecnologia como recurso do professor, sendo trazida pelos próprios alunos.

Os professores têm utilizado o celular ou smartphone na EJA como meio de comunicação e, de maneira exploratória, como ferramenta de aprendizagem. Ao criar grupos de comunicação com os alunos, especialmente pelo WhatsApp, os professores acreditam que estão incentivando a leitura e a escrita, promovendo assim a aprendizagem.

Por exemplo, eles enviam mensagens de texto e fotos tiradas durante as atividades da escola, incentivando os alunos a comentar e a escrever. Ao corrigir erros, os professores repetem as palavras de forma correta sem apontar diretamente o erro (P30).

Os professores ficam surpresos ao ver que alunos não alfabetizados usam o celular ou smartphone e querem aprender a usá-lo adequadamente. A professora P32 vê essa vontade dos alunos como uma oportunidade de aprendizado e exemplifica:

Durante a semana, envio mensagens para eles, e os que não conseguem ler percebem que sou eu e ligam perguntando: "Professora, o que você queria dizer na mensagem?" Eu respondo: "Se esforce um pouco que vai descobrir o que eu queria dizer na mensagem." Quando não conseguem entender uma frase simples como "fui na casa de fulano", eu pergunto: "Conseguiu

descobrir o que eu queria dizer?" e eles respondem: "A senhora só queria dizer que gosta da gente, que ama a gente." Eu digo: "E você acha isso pouco, é? É pouco não. É muito, viu?" Eles não se sentem tão excluídos do mundo porque seus netos usam, mandam mensagens, jogam e ligam. Então eles dizem: "Professora, eu quero! Eu quero aprender nem que seja ligar e desligar." Eu respondo: "Não vai aprender só a ligar e desligar não, porque assim é muito fácil, é só apertar o botão vermelho e o verde." E então eu vou ensinando. Havia números que tinham símbolos, como uma florzinha que representava a dona Maria, e eu disse: "Vamos tirar! Quero só nomes aqui! Todo mundo tem um nome! Se quiserem colocar um apelido, tudo bem, mas símbolos não."

Nas palavras da professora P32, percebemos um ensino e uma aprendizagem que não estão ligados aos conteúdos formais, mas sim às necessidades dos alunos. Os professores não relataram nenhuma atividade sequenciada realizada por meio do celular ou smartphone, mas mencionaram que essa tecnologia impacta a forma de comunicação das pessoas e amplia o acesso à informação. Isso os fez refletir sobre como usar esses dispositivos com propósitos educacionais.

4.5.2 Produção de tecnologias educacionais através de tecnologias digitais na EJA

A existência de um material pedagógico relevante para a EJA, que atenda às necessidades dos alunos, é uma preocupação dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino. Eles enfrentam o desafio de atender às necessidades de aprendizagem de alunos de diferentes idades, como jovens de 15 anos, adultos de 35, 55 e até 75 anos. Isso inclui identificar atividades que sejam adequadas para esse grupo etário diversificado, decidir sobre a linguagem a

ser utilizada, incluindo elementos visuais ou audiovisuais, e selecionar ou produzir materiais pedagógicos que sejam apropriados para cada situação.

Os professores mencionaram que têm usado a internet, por meio de computadores ou notebooks, para buscar informações sobre a EJA e para produzir ou selecionar materiais de apoio para suas aulas. O uso de tecnologias digitais na EJA, como um suporte para obter informações e produzir materiais, é uma prática comum entre os entrevistados. Eles consideram que a busca por material pedagógico, seja elaborando ou reproduzindo, é uma forma de utilizar tecnologias digitais na EJA.

As tecnologias digitais, como computadores, notebooks e internet, são citadas como meios para a produção de materiais que os professores utilizam em suas aulas, seja por meio de projetores, TVs ou aparelhos de som. Além disso, são usadas como suporte para a criação de atividades escritas que os alunos devem completar. A internet é vista como um repositório de atividades pedagógicas. A professora P8 destaca a importância da internet no planejamento das aulas, pois considera que as atividades disponíveis online são mais desafiadoras e enriquecedoras, em comparação com atividades tradicionais.

Entretanto, a fala da professora P17 levanta questões sobre os critérios utilizados para selecionar o material disponível na internet. Ela menciona que, em alguns casos, não há tempo para buscar materiais mais apropriados, o que levanta a questão de se as atividades encontradas são realmente adequadas para a EJA ou se são adaptações de atividades destinadas a crianças. Isso levanta a preocupação de que o uso das tecnologias digitais como suporte para obter atividades pedagógicas possa estar encobrindo a falta de um planejamento pedagógico adequado, resultando em atividades que apenas ocupam o tempo dos alunos, sem promover a aprendizagem significativa.

Eu não tenho a minha disposição tecnologias digitais para o desenvolvimento da aula, mas elas têm me ajudado bastante, na medida em que com o computador e internet na mão, eu faço minhas pesquisas e encontro materiais, sugestões de atividades, atividades que vem com ilustração, que tenham uma proposta mais

desafiadora, mais enriquecedora, menos tradicional no sentido de ser repetitiva e não exigir muita criatividade do aluno. Então, nesse sentido, o computador e a internet têm me permitido pesquisar, elaborar material para enriquecer minhas aulas (P8).

[...] passei a entrar no sistema para procurar as atividades. Aí eu digo assim “meu deus, eu não imaginava como seria”, era tanta coisa, e agora essa ferramenta para mim é superimportante. [...] Assim, você ter acesso “puxa, não deu tempo, aí procura lá” (P17).

Os professores frequentemente mencionam o uso das tecnologias digitais na EJA como um suporte para obtenção de informações e produção de material didático. Eles veem a busca por material pedagógico, seja criando ou reproduzindo, como uma forma de usar tecnologias digitais nesse contexto. As tecnologias digitais, como computadores, notebooks e internet, são usadas para produzir materiais que os professores apresentam através de projetores, TVs ou aparelhos de som. Além disso, são utilizadas na criação de atividades escritas para os alunos. A internet é vista como uma fonte de atividades pedagógicas. A professora P8 destaca o papel da internet na preparação das aulas, considerando que as atividades disponíveis online são mais desafiadoras e enriquecedoras do que atividades tradicionais.

Embora a professora P8 enfatize a qualidade das atividades encontradas na internet, a fala da professora P17 levanta questões sobre os critérios usados para selecionar o material. Ela menciona que, em algumas situações, não há tempo suficiente para procurar materiais mais adequados, o que levanta dúvidas sobre a pertinência dessas atividades para a EJA. Isso sugere a possibilidade de que o uso das tecnologias digitais como suporte para obter atividades pedagógicas possa não estar sendo feito de forma reflexiva, podendo resultar em atividades que apenas ocupam o tempo dos alunos, em vez de promoverem uma aprendizagem significativa.

Os critérios para selecionar atividades pedagógicas, sejam textuais,

visuais ou audiovisuais, são influenciados pela formação do professor, sua concepção da EJA e seu comprometimento com os alunos. A internet, como repositório de materiais, pode dialogar de forma significativa com os professores, permitindo acesso a sites, blogs e fóruns sobre a EJA, além de possibilitar a participação em cursos de graduação, pós-graduação ou complementares que contribuam para a prática pedagógica. No entanto, é importante que os professores façam um uso consciente e crítico das tecnologias como colaboradoras da prática pedagógica.

Os professores relatam que os alunos da EJA têm dificuldade em lidar com filmes longos, devido ao cansaço, mas recebem de forma positiva vídeos curtos disponíveis no YouTube. A variedade de conteúdos na plataforma faz com que os professores a considerem um ambiente significativo para buscar materiais, e o uso do datashow na EJA está diretamente relacionado à apresentação desses vídeos.

É interessante notar que as considerações dos professores sobre o uso das tecnologias digitais na EJA para a produção de material pedagógico surgiram da reflexão sobre como as tecnologias podem ser utilizadas nesse contexto. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de discutir com os professores o conteúdo dessas produções, pois, além de consumidores, eles também podem ser produtores de conteúdo educacional.

4.5.3 Aplicações e uso das tecnologias na EJA

Os professores entrevistados destacam cinco formas de utilizar as tecnologias digitais na EJA: i) nos espaços de convivência da escola; ii) no laboratório de informática; iii) na sala de aula; iv) por meio de dispositivos móveis; e v) nas atividades extraclasse.

No uso nos espaços de convivência da escola, as tecnologias digitais na EJA são empregadas em momentos de encerramento de projetos, discussões de temas globais ou celebrações. Palestras sobre prevenção de doenças, violência contra a mulher e os efeitos das drogas lícitas e ilícitas são comuns, e nesses momentos, alunos e professores se reúnem para atividades utilizando recursos como projeção, kit multimídia, datashow acoplado ao computador/notebook, TV e

DVD.

O uso coletivo das tecnologias, digitais ou não, é considerado mais prático para os professores, especialmente em escolas onde o agendamento dos equipamentos é necessário. Apesar de ser externo à sala de aula, esse uso está integrado ao planejamento do professor, sendo parte da culminância de um projeto pedagógico.

No laboratório de informática, o uso das tecnologias digitais na EJA ainda está em estágio inicial. Para alguns entrevistados, o laboratório é o principal local para aplicar essas tecnologias, com o computador sendo o principal recurso. No entanto, o significado desse uso é visto de duas maneiras: uma como uma grande potencialidade pedagógica, permitindo amplo acesso à informação e comunicação para os alunos; e outra como uma ação mais escolar do que uma prática professor-aluno, de acordo com a descrição dos professores sobre sua utilização.

Algumas vezes a gente tinha uma pessoa que ficava na sala de informática, então a agente levava para eles saberem o que era um mouse, como é que ligava o computador. Porque tinha uns que não sabiam. Mas hoje a gente não tem essa pessoa. Nem tem o laboratório disponível para isso. (P3).

Eu ficava na sala com alguns porque não tinha condições de ir todos os alunos para lá, então eu ficava com uma parte na sala e ia reversando. Eu passava uma atividade na sala dava assistência e ia lá no laboratório para ver o que eles estavam fazendo, como a pessoa que ficava no laboratório não tinha uma formação pedagógica, então eu tinha que ficar olhando, estimulando, para que eles não tivesse nem bloqueio e lá eu fazia jogos matemático, jogos de alfabetização também, o reconhecimento das letras, conhecer a máquina mesmo, as coisas fundamentais que é o teclado, o mouse, a questão prática das teclas para que eles tivessem facilidade se fossem usar em outros

ambientes e até em casa mesmo (P5).

Os laboratórios de informática nas escolas geralmente não comportam toda a turma, então parte dos alunos vai para o laboratório com um monitor de apoio enquanto outra parte permanece na sala de aula, e isso se alterna entre os usos. Os alunos que vão para o laboratório têm como objetivo aprender a usar o computador, praticar a escrita no Word ou jogar jogos de alfabetização ou matemática, muitas vezes definidos pelos monitores.

Os professores relatam que o uso do laboratório de informática é esporádico e depende do funcionamento do laboratório, da presença de um monitor e da aceitação dos alunos.

Para algumas professoras, o uso do laboratório de informática não está integrado ao planejamento pedagógico, sendo mais focado no desenvolvimento das habilidades de usar o computador ou reforçar o aprendizado por meio de jogos. Na visão dos professores, o uso do laboratório de informática perde sua relevância para a aprendizagem.

Quanto ao uso das tecnologias digitais na sala de aula da EJA, os entrevistados destacam o uso do notebook com datashow para projetar vídeos, documentários, filmes, músicas, mensagens, textos e imagens. Esse recurso tem substituído a TV, DVD e aparelho de som, formando um triângulo tecnológico no espaço escolar.

No entanto, esse uso não é cotidiano, pois requer preparo prévio do material e muitas vezes a disponibilidade do professor em levar o notebook/equipamento para a escola. Eu uso meu notebook para apresentar vídeos na escola, onde há um Datashow disponível. Trabalhamos com músicas, vídeos, documentários e filmes (P29).

Em geral, os professores afirmam que os conteúdos apresentados nas projeções servem de base para atividades subsequentes. Por exemplo, um vídeo pode ser tema para um debate, uma música pode ser usada para trabalhar ortografia, leitura ou escrita, e um documentário pode apoiar a produção escrita. Esses recursos são utilizados para desenvolver os temas geradores.

Além disso, o notebook com Datashow é utilizado, como mencionado pela professora P30, para desenvolver jogos que auxiliam na aprendizagem: "Fiz uma

planilha no Excel, mais complicado para eles, onde tinham que falar palavras seguindo um padrão. Eu digitava na frente e eles olhavam, observando como eu estava fazendo, os recursos que eu estava usando na planilha. Eles falavam e eu digitava."

O uso de tecnologias móveis, especialmente o celular/smartphone, permite que o processo de ensino e aprendizagem na EJA seja ubíquo, transcendendo tempo e espaço. Professores e alunos podem compartilhar e acessar conhecimento na escola, no ônibus, na praia ou no trabalho, por meio de aplicativos ou da internet. Isso coloca os professores em debate sobre como melhor aproveitar essas possibilidades.

Embora timidamente, o uso do celular/smartphone na sala de aula da EJA também é mencionado. Essa tecnologia está associada à comunicação, produção textual e pequenas pesquisas. "Muitas vezes os alunos dominam essa ferramenta melhor do que o professor. Já fiz um trabalho de pesquisa com alunos que têm internet móvel, usando o celular, e conseguimos acessar informações importantes" (P12).

Os entrevistados descrevem o uso do celular/smartphone na EJA como uma ação exploratória, impulsionada pelas demandas dos alunos, pela necessidade de comunicação entre professor e aluno ou pelo aspecto motivacional. É usado para comunicar atrasos, faltas e incentivar os alunos a frequentar ou retornar à escola. Além disso, é visto como uma forma de estimular a produção textual, já que os alunos usam a escrita para expressar suas opiniões, sentimentos e comunicados por meio das redes sociais.

Os professores percebem que o uso do celular/smartphone ainda está em estágio inicial, mas os faz refletir sobre seu potencial, especialmente em termos de inclusão social e atendimento às demandas dos alunos. "O uso das tecnologias digitais é como um salto, não, um pulo! É algo muito significativo porque pode dar um incentivo incalculável. Quando a pessoa se sente inserida e capaz de utilizar essas ferramentas, é incrível. E o celular seria o caminho mais curto, já que faz parte do dia a dia deles, de uma forma ou de outra" (P20).

O celular/smartphone pode ter entrado na sala de aula da EJA em um ritmo diferente de outras tecnologias, talvez porque seja uma tecnologia que os

alunos já possuem e estão familiarizados. "Eles têm um pouco de medo de lidar com tecnologias, a menos que seja para trocar mensagens pelo WhatsApp. Quando falamos do uso de um celular, é algo com o qual todos estão familiarizados. Mas quando falamos do uso de outras tecnologias, como notebooks, desktops ou tablets, que os filhos pedem ou ganham na escola, eles ficam um pouco receosos. Os idosos, principalmente, são mais cautelosos, enquanto os mais jovens são mais ousados" (P30).

Na nossa visão, a produção desse conhecimento fora da sala de aula e além dos limites escolares traz para a EJA uma dimensão qualificadora. No entanto, percebemos que essa forma de aprendizagem está distante da aprendizagem formal e mais próxima da informal e não formal. Isso pode explicar por que o uso do celular/smartphone ainda não está totalmente integrado ao planejamento pedagógico dos professores da EJA, sendo visto como uma ação pedagógica paralela e mencionado principalmente como meio de acesso aos alunos.

Por fim, os professores relatam que também utilizam as tecnologias digitais na EJA como atividade extraclasse, ao propor que os alunos realizem pesquisas em lan houses ou em seus próprios computadores sobre temas específicos. O objetivo dessas pesquisas é atribuir notas ou gerar material para debates em sala de aula.

O professor P28 menciona que não há laboratório de informática na escola e que os alunos acessam o computador em lan houses. Ele relata que costuma passar pesquisas e os alunos vão até esses locais para realizá-las. Ele destaca uma turma do ano passado que era muito dedicada à pesquisa, indo à lan house, pagando um real e retornando com o trabalho feito, o que o deixava muito empolgado com o comprometimento deles com os estudos.

Para o professor, a realização da pesquisa e a entrega do material pesquisado são indicativos do comprometimento dos alunos com a escola. Ele vê a pesquisa como uma forma de ampliar o conhecimento e de articular os alunos da EJA com práticas pedagógicas comuns ao ensino regular. Os alunos capazes de pesquisar se adaptam com mais facilidade às exigências dos módulos IV e V.

Essas possibilidades apresentadas pelos professores nas entrevistas nos

levam a considerar a importância de refletir com os professores sobre o uso das tecnologias digitais na EJA a partir da perspectiva da aprendizagem.

4.6 DESAFIOS NA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

Ao definirmos como um dos objetivos de nossa pesquisa identificar os desafios enfrentados pelos professores na incorporação das tecnologias digitais na EJA, tínhamos em mente dois aspectos de análise: i) identificar os desafios ao longo do processo de integração das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA; e ii) identificar os desafios que impedem o professor de incorporar essas tecnologias na EJA.

Durante as entrevistas, perguntamos diretamente aos professores quais eram os desafios para usar as tecnologias digitais na EJA, independentemente de eles afirmarem usar ou não essas tecnologias em sua prática pedagógica. Os professores, que ao longo das entrevistas mencionaram como utilizavam as tecnologias na EJA, responderam descrevendo as dificuldades encontradas e como as superaram no processo de integração. Aqueles que tinham uma visão condicional ou negativa da inserção das tecnologias na EJA responderam apontando os obstáculos que os desmotivavam ou impossibilitavam de promover essa integração.

Um dos principais desafios abordados pelos professores diz respeito às condições estruturais, como as limitações causadas por infraestruturas inadequadas ou pela ausência de políticas públicas. Ao discutirem esses desafios estruturais, os professores destacam, em primeiro lugar, a falta de políticas públicas que facilitem o acesso, o funcionamento e a manutenção dos recursos tecnológicos nas escolas da EJA e que estimulem novas práticas pedagógicas.

Para os professores, políticas públicas como aquelas que fornecem tablets para alunos do 5º ao 9º ano, mas excluem os alunos dos módulos IV e V da EJA, mesmo que estejam no mesmo nível escolar, evidenciam a desvantagem de acesso às tecnologias e a desconexão das políticas educacionais com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Eles percebem que as políticas públicas são essenciais para fornecer suporte financeiro para a construção de laboratórios de informática e aquisição de equipamentos tecnológicos para a

educação.

O desafio enfrentado pelos professores na integração das tecnologias digitais na EJA está intrinsecamente ligado à questão das políticas públicas. Muitos professores sentem que a EJA tem sido relegada a um segundo plano dentro da educação, o que dificulta a resolução de problemas de ordem institucional.

As tecnologias digitais podem ser úteis, desde que haja oportunidades e apoio do poder público. A disponibilização de Wi-Fi e computadores é fundamental para que os professores consigam apresentar novas ferramentas do conhecimento.

Além das políticas públicas, outro desafio significativo é a infraestrutura física das escolas. Muitas escolas não possuem uma estrutura adequada para o uso efetivo das tecnologias. Por exemplo, há casos em que o equipamento está quebrado, os fios estão danificados ou a eletricidade não comporta a quantidade de computadores na escola, resultando em danos frequentes.

Os professores enfatizam a importância de salas apropriadas para o armazenamento e uso das tecnologias, com tomadas funcionais, iluminação adequada e acesso ao Wi-Fi. A manutenção sistemática é fundamental para garantir que os equipamentos estejam sempre em condições de uso.

Outro desafio relacionado aos equipamentos é o acesso. Muitas vezes, os equipamentos tecnológicos são vistos como preciosidades e são guardados em locais de acesso restrito. Isso dificulta o uso dos equipamentos pelos professores, que muitas vezes precisam marcar antecipadamente o uso e depender da disponibilidade de alguém com acesso às chaves.

Esses desafios estruturais e de acesso evidenciam a complexidade da integração das tecnologias digitais na EJA e destacam a necessidade de políticas públicas e investimentos adequados para garantir o acesso equitativo e efetivo às tecnologias digitais.

Ao discutir a integração das tecnologias digitais na EJA, alguns professores destacaram a falta de laboratórios de informática como um grande desafio. Eles consideram que o uso dessas tecnologias pode impactar positivamente a aprendizagem, mas afirmam que isso só seria viável com a

presença de laboratórios de informática equipados com computadores desktop.

Os professores enfatizaram a importância de um espaço específico para o acesso às tecnologias digitais, configurado pela presença do computador desktop. Eles acreditam que isso facilitaria a utilização de recursos multimídia, como vídeos, cores e imagens, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, além da necessidade de laboratórios de informática, os professores também destacaram a importância da presença de monitores para auxiliá-los nas questões técnicas e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Eles consideram esses profissionais essenciais para garantir o uso adequado das tecnologias e o sucesso das atividades realizadas.

Outro desafio mencionado pelos professores é a subutilização ou sucateamento dos laboratórios de informática existentes. Muitas vezes, esses espaços funcionam apenas durante o dia ou são considerados "templos sagrados", o que limita o acesso dos professores e alunos nos horários mais convenientes para a realização das atividades.

Durante a pesquisa de campo, foi observado que algumas escolas possuíam laboratórios de informática que os professores desconheciam ou que não funcionavam adequadamente. Isso evidencia a necessidade de melhorias na gestão e na infraestrutura das escolas para garantir o uso efetivo das tecnologias digitais na EJA.

Durante as entrevistas, os professores frequentemente mencionavam "aquela sala ali" ao se referirem ao laboratório de informática. Essa relação distante com o laboratório pode ser atribuída a vários fatores: i) a falta de funcionamento do laboratório à noite, o que limita o contato dos professores com o espaço; ii) quando em funcionamento, os alunos vão ao laboratório com um monitor ou professor responsável, enquanto o professor da turma fica na sala de aula com os demais alunos, desconhecendo a atividade pedagógica realizada no laboratório; iii) os equipamentos do laboratório frequentemente estão em manutenção, fazendo com que os professores só os vejam funcionando na inauguração; iv) o laboratório é visto como um local

sagrado, onde os alunos não podem ir sem uma estratégia de segurança para evitar danos aos equipamentos; v) o laboratório é considerado um ambiente de segurança máxima, o que pode inibir o roubo dos equipamentos em assaltos à escola.

Esses contextos podem parecer curiosos, mas refletem a realidade dos laboratórios de informática nas escolas. O funcionamento desses laboratórios no contexto da EJA está tão distante das discussões cotidianas que, em uma das primeiras visitas ao núcleo de coordenação da EJA, foi mencionado que apenas uma unidade escolar possuía um laboratório em funcionamento no contexto da EJA.

A integração das tecnologias digitais na sala de aula traz um desafio marcante para os professores: a necessidade de levar o equipamento para a escola. Esse desafio foi mencionado por 11 dos entrevistados e se enquadra em três categorias de análise: como perspectiva, quando o professor considera essa possibilidade; como possibilidade, quando o professor realiza o feito de levar a tecnologia; e como desafio, quando a falta de acesso aos equipamentos impossibilita o professor de utilizá-los.

Os professores destacam a necessidade de construir um acervo pessoal de tecnologias para uso em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, três professores possuem um aparelho de datashow. Eles também mencionam comprar impressoras multifuncionais para imprimir atividades dos alunos pesquisadas na internet, além de levarem consigo o som, o notebook e até mesmo o aparelho de TV quando necessário.

Um dado que chamou a atenção em conversas informais com professores e coordenadores foi o fato de que, quando precisam de equipamentos como microfones, datashows e amplificadores de som, eles solicitam empréstimos às igrejas locais, muitas vezes intermediados por alunos que frequentam essas congregações. Ou seja, as tecnologias estão disponíveis nas igrejas, mas não na escola.

A falta de tecnologia na escola é um grande desafio, como menciona a professora P9. Ela destaca que, embora saiba trabalhar com várias tecnologias

em sua casa, não consegue aplicar esses conhecimentos na escola devido à falta de equipamentos. Isso resulta em uma situação em que o professor cria materiais em casa para um aluno que apenas os recebe, sem participar da construção conjunta.

Os desafios enfrentados para inserir as tecnologias digitais na EJA, relacionados à infraestrutura, não são exclusivos dessa modalidade de ensino. No entanto, quando analisados no contexto da EJA, esses desafios são agravados por elementos específicos dessa modalidade, como a percepção de que os alunos não possuem habilidades para utilizar as tecnologias.

4.6.1 Desafios docentes

Os desafios enfrentados pelos professores em relação à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica podem ser agrupados em três categorias: uso pessoal, formação e questões pedagógicas.

Um dos primeiros desafios é o uso pessoal das tecnologias digitais. Os professores acreditam que ao se familiarizarem com equipamentos, softwares, aplicativos e redes sociais em suas vidas pessoais, eles conseguem explorar melhor os recursos e refletir sobre suas possibilidades pedagógicas. Por exemplo, um professor que nunca usou o Facebook pessoalmente terá dificuldade em pensar em usá-lo como ferramenta pedagógica. A falta de familiaridade pessoal com as tecnologias pode limitar a compreensão de como elas podem contribuir para a prática pedagógica. No entanto, mesmo que um professor seja proficiente no uso pessoal das tecnologias, isso não garante necessariamente que ele as integrará em sua prática pedagógica. A decisão de usar as tecnologias na sala de aula é influenciada pela concepção do professor sobre seu valor pedagógico.

Outro aspecto é a formação do professor. Não é necessário que o professor seja um especialista em tecnologia, mas que ele tenha superado a aversão inicial a essas ferramentas. Alguns professores, como a professora P32, expressam uma visão negativa sobre as tecnologias digitais, não as utilizando em suas vidas pessoais e não as considerando importantes para o processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Um terceiro desafio é o uso pedagógico das tecnologias. Mesmo que um

professor esteja familiarizado com as tecnologias e reconheça seu potencial pedagógico, ele enfrenta desafios ao incorporá-las efetivamente em suas práticas. Isso requer um esforço consciente para integrar as tecnologias de forma significativa às atividades de ensino e aprendizagem.

Alguns professores, como a professora P34, destacam a importância de superar esses desafios, considerando as tecnologias digitais como ferramentas necessárias tanto para eles quanto para os alunos, mesmo que inicialmente pareçam difíceis de usar.

Na entrevista com a professora P31, percebemos que ela se vê como alguém que está aprendendo a usar as tecnologias, não como uma especialista. No entanto, ao utilizá-las, consegue ver como elas podem contribuir para a aquisição de conhecimento, indo além do uso pessoal e chegando ao campo pedagógico.

É importante ressaltar que o fato de um professor não usar as tecnologias digitalmente em sua vida pessoal pode representar um desafio para inseri-las na prática pedagógica. No entanto, o oposto não é necessariamente verdadeiro: apenas usar tecnologias pessoalmente não garante seu uso na sala de aula. Superar o desconhecimento das tecnologias no âmbito pessoal é apenas o primeiro passo; é necessário também uma formação específica para as utilizar de forma pedagógica.

A necessidade de formação é destacada pelos professores entrevistados, como exemplificado pela fala do professor P4. Ele enfatiza que o uso das tecnologias em casa é diferente do uso em sala de aula para fins pedagógicos. A formação é essencial para entender essas diferenças e utilizar as tecnologias de forma eficaz no contexto educacional.

Um dos indicadores dessa necessidade de formação é a experiência dos professores nos laboratórios de informática. Muitas vezes, os professores não têm a capacitação necessária para orientar os alunos nesses espaços, o que compromete o uso efetivo das tecnologias. A falta de formação específica também foi observada na rede municipal de Jabotão dos Guararapes, onde os professores não se lembravam de terem recebido formação sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

Assim como na sala de aula da EJA, as tecnologias também são utilizadas nos Espaços de Formação como meio de exposição, ilustração e motivação para o desenvolvimento das temáticas, bem como nos momentos de socialização de experiências, servindo como meio de registro e apresentação.

A falta de experiência teórico-prática no uso das tecnologias digitais na EJA, seja no processo formativo inicial, continuado ou complementar, leva os professores ao desafio de saber utilizá-las de forma pedagógica. Não saber usar pedagogicamente essas tecnologias está diretamente relacionado ao desafio de promover a aprendizagem por meio delas e de não saber produzir material adequado para seu uso.

A professora P19 expressa sua insegurança em relação a esse desafio, dizendo que não se sente preparada para trabalhar pedagogicamente com as tecnologias digitais na EJA. Ela ressalta que sua principal preocupação é desenvolver a oralidade dos alunos, mas reconhece que seu uso das tecnologias ainda é limitado a recursos audiovisuais simples, como passar filmes ou músicas. Ela percebe que isso não representa um uso pedagógico adequado das tecnologias e sente que falta conhecimento para ir além.

Ela também menciona sua falta de preparo para utilizar o laboratório de informática de forma pedagógica, admitindo que sua abordagem é mais intuitiva do que fundamentada em práticas educacionais estabelecidas. Apesar de saber usar o computador, ela não se sente capaz de utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver habilidades específicas nos alunos, principalmente os adultos, que têm menos familiaridade com a tecnologia. Seu trabalho se baseia em atividades simples, como ditados no Word, que, embora despertem o interesse dos alunos, estão aquém do potencial que as tecnologias poderiam oferecer se fossem utilizadas de forma mais eficaz e pedagógica.

4.6.2 Desafios em relação ao discentes

Os desafios relacionados aos alunos abrangem diversos aspectos, como a aceitação do modelo de aula, a faixa etária, o conhecimento prévio em tecnologia, o acesso à tecnologia e as limitações cognitivas ou motoras.

A questão da aceitação do modelo de aula é um desafio significativo,

especialmente entre os adultos e idosos da EJA, que têm uma concepção de aula baseada na cópia do quadro e anotação no caderno. Para esses alunos, a aula tradicional é aquela em que o professor passa o conteúdo e os alunos simplesmente copiam, leem e fazem. Desmistificar essa concepção é essencial para introduzir o uso das tecnologias na educação de adultos.

Outro desafio importante é a faixa etária dos alunos. Muitos adultos e idosos na EJA podem sentir-se desafiados pelo uso das tecnologias, especialmente se não tiverem familiaridade prévia com elas. A relação com a tecnologia muitas vezes está ligada às experiências vivenciadas ao longo da vida, o que pode resultar em resistência ou dificuldade de adaptação.

Os professores destacam a importância de preparar os alunos para o uso das tecnologias, explicando os benefícios e objetivos da sua utilização, e também conscientizando sobre a exclusão digital como uma forma de exclusão social.

Além disso, as limitações cognitivas ou motoras dos alunos podem representar um desafio adicional. Alunos com essas limitações podem enfrentar dificuldades adicionais no uso das tecnologias, exigindo adaptações e suportes específicos para garantir sua participação efetiva no processo educacional.

A falta de acesso às novas tecnologias, como a internet, e a limitação ao uso de recursos como a TV e o rádio em casa, são desafios significativos enfrentados pelos alunos da EJA, especialmente os adultos e idosos. Essa falta de contato com as novas tecnologias pode levar a uma sensação de viver em um mundo paralelo, afastado dos acontecimentos sociais e políticos atuais, gerando resistência e apatia em relação ao seu uso.

A dificuldade financeira é um dos principais obstáculos para o acesso às tecnologias, conforme apontado pela professora P28. Além disso, a realidade dos alunos residentes em áreas rurais, como os engenhos, é ainda mais desafiadora. Nessas áreas, o acesso à internet é limitado ou inexistente, o que dificulta ainda mais a inserção desses alunos no mundo digital.

A falta de familiaridade e conhecimento sobre o uso das tecnologias é outro desafio enfrentado pelos alunos da EJA. Muitos deles não estão familiarizados com computadores, notebooks, smartphones e os softwares e aplicativos presentes nesses dispositivos. Isso pode dificultar sua capacidade de

usar essas tecnologias de forma eficaz para a aprendizagem.

Diante desses desafios, os professores da EJA enfrentam a tarefa de encontrar maneiras criativas e eficazes de introduzir as tecnologias digitais no ambiente educacional, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar dessas ferramentas.

O desafio enfrentado pelos alunos da EJA em relação ao uso das tecnologias está intimamente ligado à sua falta de familiaridade com esses dispositivos. Muitos alunos não têm noção de como usar um computador, o que torna o processo de introdução às tecnologias ainda mais complexo para os professores. Além disso, a memória dos alunos pode ser um obstáculo, já que eles podem esquecer o que aprenderam rapidamente, o que exige dos professores uma constante revisão e reforço dos conteúdos.

O acesso às tecnologias também é um desafio significativo para os alunos da EJA. Muitos deles não possuem os dispositivos necessários, como smartphones, o que limita sua capacidade de usar essas tecnologias para a aprendizagem. A situação financeira precária de muitos alunos torna ainda mais difícil para eles adquirirem esses equipamentos.

Apesar desses desafios, o celular/smartphone tem se destacado como um recurso importante nas salas de aula da EJA, pois é uma tecnologia acessível para muitos alunos. No entanto, os professores reconhecem que as possibilidades oferecidas por esses dispositivos estão diretamente ligadas à condição dos alunos de possuí-los.

Outro desafio importante é a limitação cognitiva/motora enfrentada por alguns alunos, especialmente aqueles com deficiência. A inclusão desses alunos na escola regular é um direito garantido pelas políticas educacionais, mas na prática, o apoio oferecido a eles muitas vezes é insuficiente. Além disso, as políticas de retenção escolar podem criar situações em que alunos com deficiência progridem de série sem terem adquirido habilidades básicas, como a alfabetização, o que representa um sério desafio para a educação inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo conclui que a análise das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser feita de forma linear. Vivemos em uma sociedade onde essas tecnologias têm um papel significativo na construção do conhecimento, no acesso à informação, na comunicação e no cotidiano em geral. Elas ampliam nossa memória, reconfiguram nossas necessidades de aprendizagem, afetam nosso bem-estar, impactam nossas capacidades naturais e transformam nossa percepção de tempo e espaço. A apropriação dessas tecnologias pode tanto incluir quanto excluir socialmente.

A escola, como parte dessa sociedade, precisa lidar com essas demandas. Os alunos da EJA, sejam jovens, adultos ou idosos, precisam interagir com essas tecnologias para se adaptarem às demandas sociais, como no mercado de trabalho, nos pagamentos, na locomoção urbana e na comunicação através da cultura escrita.

Analisar a inserção dessas tecnologias na educação é desafiador, especialmente na EJA, devido às especificidades dessa modalidade (idade, geração, contexto social, econômico, espacial, cultural, de gênero e étnico). É preciso refletir sobre as tecnologias digitais no ensino como uma forma de atender às demandas coletivas e individuais dos alunos da EJA.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as perspectivas, possibilidades e desafios que os professores do primeiro segmento da EJA do município de Porto Calvo apresentam para a inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

O desdobramento deste objetivo foi realizado por meio de quatro metas específicas: i) investigar as interpretações dadas pelos professores às tecnologias digitais: uso pessoal, influência na sociedade e relevância para a educação; ii) examinar as perspectivas dos professores em relação à incorporação das tecnologias digitais na EJA; iii) identificar as oportunidades encontradas pelos professores da EJA para integrar as tecnologias digitais em sua prática educativa; e iv) identificar os desafios enfrentados pelos professores ao incorporar as tecnologias digitais na prática educativa da EJA.

A pesquisa foi conduzida com professores do primeiro segmento da EJA em Jaboatão dos Guararapes. A partir das informações fornecidas pelos professores, analisamos a integração das tecnologias digitais na EJA, especificamente nos primeiros anos dessa modalidade de ensino.

No primeiro objetivo específico, constatamos que os professores estabelecem uma relação próxima com as tecnologias digitais, especialmente em seu uso pessoal, demonstrando uma familiaridade tecnológica que resulta dos benefícios que essas tecnologias proporcionam em suas atividades diárias.

Ao discutirem a influência das tecnologias digitais, os professores reconhecem que estas definem padrões culturais, criam demandas sociais, reduzem distâncias e promovem mudanças na comunicação, na aquisição de conhecimento, no trabalho e nas atividades cotidianas.

Os professores percebem a importância dessas tecnologias para a educação, destacando sua capacidade de facilitar a vida do professor, otimizar a aula, motivar o aluno, ampliar o acesso ao conhecimento e estimular a aprendizagem, entre outros aspectos.

Os objetivos específicos dois, três e quatro foram direcionados para a discussão específica sobre a EJA. Identificamos as perspectivas dos professores a partir de três pontos de vista: positivo, condicional e negativo, o que evidencia que a reflexão sobre as tecnologias digitais na EJA não é uma ação linear.

Mapeamos as possibilidades de uso das tecnologias digitais na prática educativa do primeiro segmento da EJA, considerando ações relacionadas ao ensino, à aprendizagem, à produção de material pedagógico e aos métodos de uso.

Quanto aos desafios, constatamos que estes se manifestam tanto antes quanto durante a incorporação das tecnologias digitais. Eles envolvem questões relacionadas à infraestrutura, mas também representam desafios para os professores e para os alunos.

Conforme mencionado na introdução, a hipótese da pesquisa foi formulada de maneira positiva e ampla, sendo levada ao campo para investigar suas divergências em relação aos resultados encontrados e suas semelhanças. Com o intuito de aprimorar a clareza das discussões, os resultados da hipótese

foram subdivididos em três blocos distintos para análise.

O primeiro bloco da hipótese afirmava que a incorporação das tecnologias digitais na EJA poderia renovar a dinâmica da sala de aula, promovendo o diálogo, a capacidade crítica e a socialização do conhecimento. Nesse contexto, a hipótese pode ser considerada parcialmente confirmada, dependendo dos critérios utilizados. Se considerarmos a análise das perspectivas e objetivos dos professores em relação à incorporação das tecnologias digitais na EJA, a hipótese se confirma.

Os professores participantes da pesquisa destacaram que um dos principais motivos para inserir as tecnologias digitais na EJA era a possibilidade de renovar a dinâmica da sala de aula, facilitando o diálogo, incentivando a crítica e promovendo a socialização do conhecimento. No entanto, a forma fragmentada e exploratória como essas tecnologias são introduzidas na prática pedagógica da EJA não garante a realização efetiva dessas possibilidades. Para alcançar tais objetivos, os professores precisam dominar os meios necessários.

O segundo bloco da hipótese sugeriu que a inclusão das tecnologias digitais na EJA poderia ajudar a reduzir as diferenças relacionadas à idade, geração, cultura, gênero, religião, classe social e etnia, características marcantes dessa modalidade de ensino. No entanto, os resultados da pesquisa não confirmaram essa parte da hipótese.

Ao analisar as opiniões dos professores sobre a inclusão das tecnologias digitais na EJA, observou-se que, ao pensar nessa inclusão, os professores enxergam como um meio de alcançar objetivos mais amplos, como promover a inclusão digital e social, desenvolver a autoestima e melhorar o ensino. Não a percebem como uma ferramenta para promover o respeito à diversidade, às diferenças e à igualdade entre os alunos na sala de aula. Isso pode ser atribuído ao fato de que os conflitos decorrentes das diferenças de idade, geração, cultura, gênero, religião, classe social e etnia já estejam estabelecidos e aceitos.

O terceiro bloco da hipótese abordava os desafios que os professores enfrentam ao inserir as tecnologias digitais na EJA, como superar o receio de utilizá-las tanto pessoal quanto pedagogicamente, lidar com limitações estruturais inadequadas e integrar as demandas específicas da EJA com as práticas

mediadas pelas tecnologias digitais.

Nesse contexto, a hipótese foi confirmada, especialmente no aspecto do uso pessoal das tecnologias digitais pelos professores, que têm demonstrado uma integração autônoma dessas tecnologias em suas vidas cotidianas.

Entre os desafios destacados nesse bloco, a habilidade de utilizar as tecnologias digitalmente de forma pedagógica na EJA, especialmente para atender às suas demandas, é central. Os dados dos questionários indicaram que os professores usam as tecnologias digitalmente em suas vidas pessoais, mas essa integração não se estende necessariamente ao campo pedagógico, exigindo formação específica para tal uso.

Além disso, os desafios incluem a resistência dos alunos da EJA à inclusão das tecnologias, digitais ou não, em seu processo de aprendizagem. Os professores entrevistados destacaram que os alunos trazem consigo um modelo pedagógico que precisa ser revisado.

A pesquisa enfatiza a necessidade de refletir sobre as tecnologias digitais na EJA com foco em aprender com tecnologias, não apenas aprender sobre tecnologia. A integração das tecnologias na prática pedagógica da EJA não deve ser vista apenas como um processo de capacitação dos alunos, mas também deve considerar o direito legal, a resposta às necessidades básicas de aprendizagem, a inclusão social e a aprendizagem ao longo da vida.

Como sugestão para estudos futuros, destaca-se a importância de investigar as práticas pedagógicas que utilizam tecnologias digitais na sala de aula e no cotidiano dos professores. Também é essencial investigar o que já está consolidado nesse contexto pedagógico diário.

Os professores pesquisados têm dificuldade em refletir sobre o uso das tecnologias digitais na EJA sob a perspectiva da aprendizagem, considerando os princípios de interação, cooperação e colaboração. Essa lacuna também foi observada nas pesquisas analisadas neste estudo.

Para futuras pesquisas, é recomendável desenvolver estudos que quebrem a linearidade entre ensino e aprendizagem, incluindo pesquisas sobre o uso de tecnologias móveis, especialmente smartphones. Não foram encontradas referências a tecnologias móveis na EJA nas pesquisas analisadas, o que pode

ser atribuído ao período em que foram realizadas, mas ainda assim é uma área de investigação necessária.

Em conclusão, o desafio principal ao analisar as tecnologias digitais na prática pedagógica é que essas tecnologias naturalmente ultrapassam as fronteiras da sala de aula e da escola. Da mesma forma, a EJA também precisa transcender a sala de aula e dialogar com a sociedade. A inserção das tecnologias digitais na EJA pode facilitar esse diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Mônica Elisa Moreira de. Um breve olhar sobre a realidade dos alunos do PROJOVEM: análise preliminar dos testes de sondagem. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

ALENCAR, Sabrina Grisi Pinto de. A biblioteca digital (EJA) e o PROJOVEM: encontro entre aprendizagens. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

ARAÚJO, Éder Jofre Marinho; FREITAS, Izabel Jaguarai Costa de O. Novidades e questionamentos oferecidos pelo método de Freire. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

ARREVABENI, Monica Costa. Idosos e Tecnologias: anseios, dificuldades e sucessos. 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** 2012.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 273-289.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – Série legislação; n. 125.

BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e as novas tecnologias: implicações para a Educação de Jovens e Adultos. 16 p. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. **Anais** da 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002.

BRASILEIRO, Sheilla A. **Juventude.com.br**: a inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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

BRITO, Bianca Maria Santana de; DI PIERRO, Maria Clara. Tecnologias de comunicação e informação na educação (escolar e não escolar) de jovens e adultos: uma revisão bibliográfica. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel (org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

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

COELHO, Livia Andrade; BONILLA, Maria Helena Silveira. Implicações e possibilidades do uso das tecnologias digitais na alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

COELHO, Livia Andrade; BONILLA, Maria Helena Silveira. Por uma EJA que dialogue com as práticas sociais: a inserção das TIC no cotidiano desses alunos. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2013, Recife. Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional. **Anais...** Recife: EPENN 2013, 2013. v. 1. p. 1-15.

COELHO, Suzanna Lanna; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. 31ª Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu (MG), 2008.

COIMBRA, Joyce Machado; TRINDADE, Rui. Weblog como espaço de produção e de desenvolvimento da escrita. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de

Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas: CCE, 2000.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro, 1997

COUTINHO, Severino Alves; LIMA, Silvânia Félix de. A televisão como instrumento de aprendizagem na educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e Possibilidades das Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CUNHA, Sonia Regina Soares da. O uso de blogs na educação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CURTO, Viviane Gonçalves. A leitura na tela feita pela EJA: uma análise dos procedimentos e das capacidades de leitura envolvidas no processo. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

DELORS, Jacques (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1998.

DIAS, Fernanda V.; CARMO, Helen C.; OLIVEIRA, Heli Sabino; SILVA, J. A.; CRUZ,

Neilton C.; GONZAGA, Yone, M. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre redefinição da identidade e das políticas públicas, da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 dez. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939- 959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08 jul. 2015.

FAURE, E. (Org.). **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O Computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA**. 2012. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIRA, Naira Di Lorenzo Oliveira. A biblioteca digital: mecanismo de informação e ação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

FILHO, Sebastião Faustino Pereira. Por uma pedagogia do oprimido midiático: a rádio escolar as múltiplas intervenções com a EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

FLECHA, Ramon; ELBOJ, Carmen. La educacion de personas Adultas em la sociedade de la informacion. **Revista de Educacion XXI**, vol. 3, 2000. Disponível em: <<http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/407>> Acesso em: 08 out. 2014

FRANCO, Mônica Gardelli. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido**. As diretrizes da Unesco. 2009. Tese (Doutorado em Educação -Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 43ª ed. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. A alfabetização em televisão. In:_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de Adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In:

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos, 2007.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do quadro às telas: tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, **Anais...** João Pessoa.

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

GUERRA, Vanderlei Ricardo. Educação de Jovens e Adultos: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação. 2012. **Anais** do IX ANPEd Sul, 29 de julho a 1º de agosto de 2012.

HADDAD, Sérgio. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000a.

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, 2000b.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 355-369. ISSN 1413-2478.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**– Brasília: UNESCO, 2014. 276 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LARA, Pedro José de. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos na sociedade da informação**. 2010. Disponível em:
<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

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

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; FERNANDES, Andrea da Paixão. Mediação, alfabetização e espaço digital: relações necessárias em EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

MINAS, Juliana Galvão Marques; SILVA, Karen Kênnia Couto; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Inclusão digital para alunos PROEF 1 – Projeto do Ensino Fundamental. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de casos em Contexto Educativo**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Educação, Tecnologias Educativas) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

NÁPOLES, Neusa Nogueira. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PEREIRA, J.C. **Os impactos na vida dos educandos na educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PINTO, Ivone Maciel; SOUZA, Daniel Félix. A educação de jovens e adultos e a relação com as tecnologias de informação e comunicação. **Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, VII CONNEPI, 2012.

RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, Tania M. M. O ponto cego da formação de professores da para Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 53-69, 2011.

SANCHO, Juana María. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Edméa O. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antônio (Orgs.). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 29- 48.

SANTOS, Ligia Pereira dos; PEQUENO, Robson. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SANTOS, Maria Edilene do Amaral Silva; OLIVEIRA, Érico Anderson de. Para além da inclusão digital. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SANTOS, Pêdra Alinete Batista dos; BÁRBARA, Maria Rita Neves Santa; SANTOS, Roberval Santana. Educação à Distância: tecnologias da informação e comunicação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SANTOS, Vanessa Matos dos; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Para além da tecnologia: por uma interatividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SARTORE, Anna Rita; PRADO, Edna. Tecnologias na formação e práxis de professores da EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Adriana Carvalho da; BURGOS, Mirian Patrícia. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Analise de Jesus da. Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de belo horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? **Anais** da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, de 29 de set a 02 de out de 2013.

SILVA, Jerry A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Marco. Inclusão Digital: algo mais do que ter acesso às tecnologias digitais. In RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (orgs). **Ensino-aprendizagem e comunicação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SILVA, Patrícia de Carvalho. Tecnologias da informação e da comunicação: relatos de experiência na mídia sonora. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Valdirene Moura da. Inclusão digital, um desafio que precisa ser conquistado. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. **Comportamento Organizacional e Gestão**. Lisboa. VOL. 12, N.º 2, 283-290, 2006.

SOARES, Leôncio J. G. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 273-289.

SOARES, Leôncio J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago.2011b, p. 303-322

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, n. 6, 2014, pp. 1-22 Arizona, Estados Unidos.

SOUSA, Elizenda Sobreira Carvalho de. Criatividade e estratégias de aprendizagem na produção de cursos em Educação a Distância. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

TORRES, Rosa María. **Aprendizaje ao largo de toda la vida**: um nuevo momento y uma nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) em el Sur. Quito-Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2002.

TORRES, Rosa María. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

TRINDADE, Ana Paula dos Santos; NUNES, Wallace Vallory. Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: Relatos de Práticas Pedagógicas. **Cadernos da FaEL**, Volume 2, nº. 5, Mai./Ago. de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 22. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Publicação UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Timothy Ireland (Coord). Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. 112 p.

UNESCO. **Marco da ação de Belém**. Brasília, 2010a.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2010b. 156 p.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2014. 165 p.

VALDES, Raúl; PILZ, Dania; RIVERO, José; MACHADO, Maria Margarida; WADER, Gabriela. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização de Estados Ibero-americanos[e] UNESCO- Goiana: Ed. UFG, 2014. 209 p.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Reflexões à cerca da aprendizagem do PROEJA-IFPA: os desafios das novas tecnologias de Informação e comunicação, na perspectiva da integração curricular. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convocamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada "INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOCENTES". A responsabilidade pela condução deste estudo está a cargo da pesquisadora Maria Edjane da Silva Soares, cujo e-mail de contato é edjane.soares@hotmail.com, sob a orientação da professora Dra. Acilina Candeia.

Para eventuais dúvidas, o responsável por esta pesquisa está disponível para esclarecimentos. Sua participação é voluntária, e você é livre para decidir participar ou recusar-se. Em caso de aceitação, solicitamos que indique essa decisão ao assinar a opção "Aceito participar da pesquisa" no final deste termo.

Ressaltamos que, em qualquer fase da pesquisa, é assegurado o direito de retirar o consentimento sem penalidades. Caso opte por não participar, isso não acarretará nenhum problema, pois desistir é um direito seu.

Riscos e benefícios: Os riscos potenciais incluem constrangimento ao expor vivências em sala de aula, indisposição para responder questionários e participar de videochamadas. No entanto, será garantido um ambiente tranquilo para o relato de experiência, e o questionário será objetivo. Os benefícios diretos e indiretos incluem a contribuição para a reflexão sobre práticas, ampliando o entendimento sobre letramento social em busca de uma melhoriano processo de ensino-aprendizagem.

Confidencialidade e armazenamento de dados: Todas as informações coletadas serão confidenciais, divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas sem identificação dos voluntários, garantindo o sigilo sobre a participação. Os dados serão armazenados após o término da pesquisa, em um computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador.

Agradecemos pela atenção e esperamos contar com a sua valiosa contribuição para o avanço do conhecimento educacional.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____, declaro, por meio desta assinatura, meu consentimento voluntário para participar do estudo intitulado "INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOCENTES". Após a leitura completa deste documento e esclarecimento de dúvidas com o(a) pesquisador(a) responsável, compreendo os objetivos, procedimentos e possíveis riscos e benefícios associados à minha participação nesta pesquisa.

Fui informado(a) sobre a natureza voluntária da participação e a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou interrupção de meu acompanhamento no estudo.

Declaro que participei de forma esclarecida e livre, concordando em contribuir para o avanço do conhecimento educacional por meio desta pesquisa.

Local e Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezados, este questionário serve para coletar dados pessoais e profissionais com relato de experiência para pesquisa de dissertação de mestrado, cujo tema é: "INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTO CALVO - AL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOCENTES". Seus dados pessoais como nome oficial e idade não serão divulgados. Conto com a colaboração e desde já agradeço a participação. Atenciosamente, Mestranda Maria Edjane da Silva Soares.

I - CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE
--

1. Sexo () Feminino () Masculino

2. Idade _____

3. Tempo de experiência docente _____

4. Tempo de exercício na EJA _____

5. Segmento em que leciona

(Pode marcar mais de uma alternativa)

() Educação Infantil

() Do 1º ao 5º ano

() Do 6º ao 9º ano

() EJA – Mod I, II e III

() EJA – Modulo IV e V

() Curso Profissionalizante

() Ensino Médio

() Outro _____

6. Formação

(Pode marcar mais de uma alternativa)

() Magistério

() Graduação em Pedagogia

() Graduação /Licenciatura _____

7. Formação / Pós-graduação

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

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

II - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

8. Quais dos Recursos Tecnológicos abaixo você possui?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computador Desktop | <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Equipamento de Jogos Eletrônicos |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> TV Por Assinatura | <input type="checkbox"/> Aparelho Celular |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> TV Digital | <input type="checkbox"/> Smartphone |
| <input type="checkbox"/> Pendrive | <input type="checkbox"/> Filmadora Digital | <input type="checkbox"/> Nenhuma das Opções |
| <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica Digital | <input type="checkbox"/> MP3/ MP4 | <input type="checkbox"/> outros _____ |

9. Você acessa a internet?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

Em caso afirmativo

(Marque a alternativa principal)

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Frequentemente
- Raramente

Em caso negativo

(Marque e pule para a questão 13)

- Não gosto
- Não tenho disponibilidade de tempo
- Não preciso
- Não sei usar
- Outros _____

10. Onde você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Em casa | <input type="checkbox"/> Na Lan House | <input type="checkbox"/> Nos espaços públicos que tem Wifi |
| <input type="checkbox"/> No trabalho | <input type="checkbox"/> Outros | |

11. Como você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- Pelo computador Desktop
- Pelo Notebook
- Pelo Tablet
- Pelo Celular/Smartphone
- Pela TV
- Outros _____

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

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Pesquisar | <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento |
| <input type="checkbox"/> Estudar | <input type="checkbox"/> Elaborar atividades educativas |
| <input type="checkbox"/> Acessar e-mail | <input type="checkbox"/> Elaborar provas |
| <input type="checkbox"/> Realizar serviços bancários | <input type="checkbox"/> Acessar páginas de relacionamento |
| <input type="checkbox"/> Se comunicar com colegas de trabalho | <input type="checkbox"/> Fazer cursos on-line |
| <input type="checkbox"/> Se comunicar com alunos | <input type="checkbox"/> Assistir filmes |
| <input type="checkbox"/> Organizar viagens | <input type="checkbox"/> Agendar consultas |
| <input type="checkbox"/> Acessar redes sociais | <input type="checkbox"/> Jogar |
| <input type="checkbox"/> Comprar | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

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

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> WhatsApp	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> You Tube	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Wikipédia	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Google +	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> E-mail	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Hangouts	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Arquivos nas Nuvens	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Video Conferência	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Pesquisa em Sites	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Blog	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Aplicativo Waze	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Jogos Eletrônicos	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Outros _____	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente

14. Em sua opinião, as Tecnologias influenciam na vida das pessoas? Por quê?

15. O que você compreende por Tecnologias Digitais?

16. Como você se considera em relação às Tecnologias Digitais?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- Sinto-me desafiado, e busco me apropriar sempre das novidades.
- Gosto muito, e sempre que adquiro algo novo busco aprender a usar.
- Gosto muito, mas tenho dificuldade em utilizar.
- Não gosto, mas não tem como deixar de usar.
- Não me interesso pelas tecnologias digitais, pra mim é um grande mistério.
- Penso que as tecnologias digitais não foram feitas para a minha geração.
- Outros _____

III - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

17. Em sua opinião, é possível utilizar Tecnologias Digitais na escola?

(Marque apenas uma alternativa)

- Sim Às vezes Não Nunca

18. Você utiliza Tecnologias Digitais em sua prática pedagógica?

(Marque apenas uma alternativa, e se possível exemplifique)

Utilizo com frequência

Quais _____

Utilizo com pouca frequência

Quais _____

Pretendo utilizar

Nunca utilizei

19. Qual a importância das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem?

(Marque apenas uma alternativa)

- Tem muita importância Tem pouca importância Não tem importância

Você poderia justificar sua resposta?

20. Quais Recursos Tecnológicos abaixo podem ser utilizados na sala de aula?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Filmadora Digital |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> Games Digitais |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Lousa Digital | <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica Digital |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> MP3/ MP4 | <input type="checkbox"/> Redes Sociais |
| <input type="checkbox"/> Smartphone | <input type="checkbox"/> Aparelho de Som | <input type="checkbox"/> Nenhuma das Opções |
| <input type="checkbox"/> Aparelho Celular | <input type="checkbox"/> Datashow | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

Você utiliza algum dos que marcou? Quais?

IV – AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**21. É possível utilizar as Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos?**

- Sim Às vezes Não Nunca

22. Qual a importância das Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos?

(Marque apenas uma alternativa)

- Tem muita importância Tem pouca importância Não tem importância

23. Você utilizaria as Tecnologias Digitais na sala de aula da EJA?

(Marque apenas uma alternativa)

- Com certeza Talvez Não Nunca

Poderia justificar sua resposta?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Prezado Professor,

Agradecemos por compartilhar seu relato de experiência. Gostaríamos de aprofundar alguns aspectos durante nossa entrevista. Por favor, considere as seguintes perguntas. Agradecemos desde já pela sua participação e aguardamos ansiosos pela oportunidade de discutir esses aspectos mais detalhadamente durante a entrevista.

Atenciosamente, Mestranda Maria Edjane da Silva Soares.

Questões

1. Em sua opinião, qual o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos?
2. O que os alunos da EJA buscam na escola?
3. É possível utilizar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos?
4. As tecnologias digitais ajudam os alunos a alcançarem aquilo que eles buscam na EJA?
5. Como as tecnologias digitais podem ser utilizadas na EJA?
6. Quais os desafios para utilizar as tecnologias digitais na EJA?
7. O uso das tecnologias digitais na EJA poderia proporcionar mudanças no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos?