



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS

FORMAÇÃO PARTICIPANTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
IMPACTOS E DESAFIOS DO USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SALVADOR – BA

2018

DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS

FORMAÇÃO PARTICIPANTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
IMPACTOS E DESAFIOS DO USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - EJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim

SALVADOR – BA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Biblioteca da UNEB
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos, Débora Regina Oliveira.

Formação participante e prática pedagógica: impactos e desafios do uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos / Débora Regina Oliveira Santos - Salvador, 2018.

240 fls : Il.:

Orientador: Antonio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Participante. 3. Prática Pedagógica. 4. Ambiente Virtual de Aprendizagem. I. Amorim, Antonio II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 374

DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS

FORMAÇÃO PARTICIPANTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
IMPACTOS E DESAFIOS DO USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, em 04 de julho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia, sendo que a Banca Examinadora foi composta pelos professores:

Prof. Dr. Antonio Amorim – Orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Jocenildes Zacarias Santos – Membro Interno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.^a Dr.^a. Lanara Guimarães de Souza – Membro Externo
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso vivenciado nesta trajetória do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA tive vários encontros e desencontros, sabores e saberes tecidos por várias mãos. O resultado desta experiência é fruto da participação de pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. De modo especial, gostaria de expressar minha gratidão a Deus, por ter assegurado minha saúde, determinação, compromisso, sabedoria e alegria em participar deste processo;

Para Danilo Pinto, meu eterno companheiro; a Letícia, minha filha encantadora e a dona Lúcia, minha fiel escudeira, que compartilharam diariamente as minhas conquistas, felicidades, mas também as lamentações, e, com uma palavra amiga e um doce sorriso, contribuíram para o meu equilíbrio emocional;

Aos meus familiares (pai, mãe, irmãos e sobrinhos), que, apesar da distância física, sempre estiveram presentes na arquibancada torcendo pelo meu sucesso, especialmente Kleide Oliveira e Rosemary Silva que, com muito carinho, acompanharam de perto a trajetória da pesquisa, além de participarem ativamente do projeto de intervenção, pois, sendo professoras da EJA no universo pesquisado, deram suporte para a infraestrutura dos encontros presenciais, além das contribuições para a melhoria da investigação;

Ao professor Antonio Amorim que me acolheu como orientanda e sempre agiu para além de orientador, pois cuidou com muito zelo e dedicação da minha itinerância acadêmica, inserindo-me no mundo da pesquisa, estimulando minhas publicações, impulsionando minha carreira profissional, e, sobretudo, cuidando da minha satisfação enquanto pessoa em participar desta intensa trajetória;

A Amilton Souza, que sempre denominei como um anjo, pois, mesmo antes de conhecê-lo já havia colaborado no meu processo seletivo e durante todo curso sempre esteve à disposição para contribuir na construção dos meus conhecimentos e saberes. Tenho convicção de que parte do meu sucesso acadêmico é resultado das orientações do professor Antonio Amorim e de Amilton Souza;

Para Vitalina Silva que sempre acreditou em mim e, por isso, me estimulou a ingressar no mestrado e acompanhou esta caminhada, ajudando sempre que possível;

A Vanessa Reis minha admiração e eterna gratidão por estar sempre disponível, colaborando para a primazia do meu projeto de intervenção, ora como consultora em design, ora como assessora em Tecnologias de Informação e Comunicação;

Novamente a Kleide Oliveira e Vitalina Silva pela disponibilidade em realizar a correção ortográfica e consulta da ABNT sempre que necessário;

Mais uma vez a Danilo Pinto, pela paciência, dedicação e pelo auxílio na construção dos gráficos e orientação no cruzamento das informações;

Aos colegas de classe pelos desabafos, parcerias, troca de experiências e colaboração na construção de conhecimentos e saberes, especialmente, Michele, Julimar, Romênia, Robson, Daniel e Eunice;

Aos orientandos de Amorim das turmas 3, 4 e 5 pela interação estabelecida e pela construção coletiva dos conhecimentos e saberes do grupo;

A todos os professores do MPEJA por demonstrar compromisso em busca de uma educação de qualidade, promovendo aulas que colaboraram para o meu crescimento acadêmico;

A Neide, a Nildete e a Carol e aos técnicos do setor administrativo que com muita paciência sempre atenderam minhas solicitações;

Aos sujeitos da pesquisa (alunos e professores) da Escola Ceres Libânio, meu respeito e eterna gratidão por acreditarem e se envolverem na pesquisa, participando ativamente de todas as etapas propostas, demonstrando que é possível o investimento em práticas pedagógicas com o uso das TIC, Tecnologias de Informática e Comunicação, para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos;

Aos gestores escolares (diretor, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, articuladores de área, secretário escolar e auxiliares da secretaria) pelo apoio e acolhimento;

Para todos os membros da Secretaria Municipal da Educação de Gandu que colaboraram para a efetivação da pesquisa, especialmente, a Victor Leonardo, que sempre esteve à disposição para fornecer as informações necessárias, além executar estratégias para viabilizar os encontros presenciais;

A professora doutora Lanara Guimarães minha eterna gratidão, pois com um olhar respeitoso e sensível deu contribuições para esta pesquisa, possibilitando outras aprendizagens, permitindo outros diálogos, potencializando a investigação.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que neste percurso formativo colaboraram para que o mestrado deixasse de ser um sonho para se transformar em realidade.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

(RUBEM ALVES, 1994, p. 4).

SANTOS, Débora Regina Oliveira. **Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Dissertação (Mestrado). 240 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este estudo aborda a “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”. O problema se debruça sobre: Como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação? O objetivo geral propõe compreender como a formação continuada participante promove a construção da prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos mediante o uso das TIC. Os objetivos específicos procuram refletir sobre formação docente, com o uso das TIC e do ambiente virtual de aprendizagem; identificar de que maneira as TIC fazem parte do cotidiano dos sujeitos e da prática pedagógica em sala de aula da EJA; construir colaborativamente uma proposta de formação continuada com os professores da EJA para o uso das TIC em práticas que privilegiem a aprendizagem baseada na construção do conhecimento. Para composição da trajetória metodológica este estudo escolheu a pesquisa aplicada quanto à natureza da pesquisa. Adotou a abordagem qualiquantitativa como procedimento metodológico e a pesquisa participante como técnica de investigação. Utilizou a observação participante, diários de saberes e questionário para a coleta de informações. A primeira etapa da pesquisa foi constituída pelo aprofundamento teórico sobre concepções da EJA com Paulo Freire (1987, 1999), Miguel Arroyo (2007), Haddad (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Cury (2000), Souza, Silva, Amorim e Freitas (2016), Andrade (2004). As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: Matta (2004, 2006), Kenski (2001, 2015, 2016), Lévy (2003, 2010), Sampaio e Leite (2013), Lima Júnior (2005), Lima Júnior; Cunha (2009). Formação continuada e prática pedagógica: Dantas (2016), Amorim (2007, 2012), Nóvoa (1995, 2004), Macedo (2016), Jardelino e Araújo (2014). Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem: Santos (2002, 2005, 2015), Kenski (2016), Almeida (2003), Santos e Medlej (2016), Santo (2014), Santos e Silva (2009) e outros. Em seguida, foram consultados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Arquivo Público Municipal e os documentos oficiais da escola. A última etapa incluiu a pesquisa de campo e a efetivação do projeto de intervenção, seguidas da análise das informações e os impactos alcançados. Como resultados obtidos a pesquisa demonstrou a viabilidade da promoção de uma formação continuada participante, contemplando os encontros presenciais, as vivências e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, potencializando a ação docente na medida em que sejam utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação como interface pedagógica, investindo na melhoria tanto do processo de ensino aprendizagem quanto na melhoria na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos. Os impactos da pesquisa pessoais, profissionais, culturais, pedagógicos, tecnológicos e socioafetivos contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos implicados, refletindo benefícios para a comunidade escolar.

SANTOS, Débora Regina Oliveira. **Participative Education and Pedagogical Practice: Impacts and Challenges of the Use of ICT and the Virtual Learning Environment in the Context of Youth and Adult Education**. 2018. Dissertation (master's degree). 240 pages. Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This study addresses the “Participative Education and Pedagogical Practice: Impacts and Challenges of the Use of ICT and the Virtual Learning Environment in the Context of Youth and Adult Education”. The problem focuses on: How to carry out a continuous participant formation on pedagogical practices in YAE with the use of Information and Communication Technologies? The general objective is to understand how participant continuing education promotes the construction of pedagogical practice in Youth and Adult Education using ICT. The specific objectives seek to reflect on teacher training, with the use of ICT and the virtual learning environment; to identify in what way the ICT are part of the daily life of the subjects and of the pedagogical practice in the classroom of the YAE; collaboratively construct a proposal of continuous training with the teachers of the YAE for the use of ICT in practices that privilege learning based on the construction of knowledge. For the composition of the methodological trajectory, this study chose the applied research regarding the nature of the research. It was adopted the quantitative approach as a methodological procedure and the participant research as a research technique. It was used the participant observation, knowledge diaries and questionnaire to collect information. The first stage of the research was constituted by the theoretical deepening on YAE conceptions with Paulo Freire (1987, 1999), Miguel Arroyo (2007), Haddad (2007), Haddad and Di Pierro (2000), Cury (2000), Souza, Silva, Amorim e Freitas (2016), Andrade (2004). The Information and Communication Technologies in education: Matta (2004, 2006), Kenski (2001, 2015, 2016), Lévy (2003, 2010), Sampaio e Leite (2013), Lima Junior (2005), Lima Junior e Cunha (2009). Continuing education and pedagogical practice: Dantas (2016), Amorim (2007, 2012), Nóvoa (1995, 2004), Macedo (2016), Jardelino e Araújo (2014). Distance Education and Virtual Learning Environment: Santos (2002, 2005, 2015), Kenski (2016), Almeida (2003), Santos e Medlej (2016), Santo (2014), Santos e Silva (2009) and others. Next, data were collected from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the Municipal Public Archive and the official school documents. The last step was the field research and the implementation of the intervention project, followed by the analysis of the information and the impacts achieved. As a result, the research demonstrated the feasibility of promoting a continuous participatory formation, taking into account the face-to-face meetings, the experiences and the Virtual Learning Environment, enhancing the teaching activity to the extent that Information and Communication Technologies are used as a pedagogical interface, investing in the improvement of both the learning and teaching process and the improvement in the quality of life of the subjects involved in Youth and Adult Education. The impact of personal, professional, cultural, pedagogical, technological and socio-affective research contributed to the development of the subjects involved, reflecting benefits for the school community.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa conceitual referente à Pesquisa Participante.....	32
FIGURA 2 – Demonstrativo do Tópico Geral do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”	53
FIGURA 3 – Demonstrativo do 2º tópico do AVA “A EJA e as TIC”	54
FIGURA 4 – Nuvem de palavras com temas/conteúdos sugeridos pelos professores referentes à composição do desenho formativo.....	112
FIGURA 5 – Nuvem de palavras referente à Tecnologia de Informação e Comunicação....	123
FIGURA 6 – Compreensão dos professores sobre formação continuada e os destaques antes e depois da formação participante “A EJA e as TIC”	141
FIGURA 7 – Leitura indicada pela docente P8 no Fórum Leitura Complementar do 3º tópico do AVA “A EJA e as TIC”	182
FIGURA 8 – Elementos fundantes na estrutura formativa do produto final.....	195
FIGURA 9 – Etapas do produto final.....	197
FIGURA 10 – Impactos da pesquisa.....	202

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos alunos da EJA da Escola Ceres Libânio.....	37
GRÁFICO 2 – Evolução do IDEB da Escola Ceres Libânio.....	37
GRÁFICO 3 – Tecnologias utilizadas no cotidiano do aluno.....	152
GRÁFICO 4 – Cruzamento das informações: Uso das tecnologias X Renda Pessoal Mensal dos alunos.....	153
GRÁFICO 5 – Local de acesso à internet.....	156
GRÁFICO 6 – Tecnologias usadas pelos professores no cotidiano e em sala de aula da EJA.....	160
GRÁFICO 7 – Atividades realizadas em sala de aula.....	161
GRÁFICO 8 – Cruzamento das informações Atividades X Tecnologia.....	162
GRÁFICO 9 – Nível de satisfação da participação dos sujeitos no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	171
GRÁFICO 10 – Visualização nos fóruns pelos professores/cursistas.....	179
GRÁFICO 11 – Ênfase de discussão das mensagens do Fórum Espaço de Diálogo do Tópico Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA.....	188

LISTA DE INFOGRÁFICOS

INFOGRÁFICO 1 – Evolução da taxa de aprovação nos anos finais da Escola Ceres Libânio.....	38
INFOGRÁFICO 2 – Evolução das notas da Prova Brasil no 9º ano da Escola Ceres Libânio.....	39
INFOGRÁFICO 3 – Uso de Internet no celular na Pesquisa TIC Educação 2015.....	64
INFOGRÁFICO 4 – Atividades realizadas com alunos com o uso de computador e/ou Internet na Pesquisa TIC Educação 2015.....	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Evidências da observação nas vivências realizadas, em relação às tecnologias.....	128
QUADRO 2 – Descritivo dos desafios e encaminhamentos revelados pelos docentes referentes à Formação Continuada “A EJA e as TIC”.....	137
QUADRO 3 – Quadro comparativo com percepções do professor e aluno referentes às dificuldades enfrentadas ao trabalhar as TIC no contexto escolar.....	164
QUADRO 4 – TIC e melhoria do aprendizado do aluno.....	166
QUADRO 5 – Demonstrativo de algumas datas, dias e horas das postagens de alguns participantes do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”.....	169
QUADRO 6 – Demonstrativo da visualização e postagem no AVA “A EJA e as TIC” pelos professores/cursistas.....	173
QUADRO 7 – Demonstrativo de alguns comentários dos professores cursistas no AVA “A EJA e as TIC”.....	184

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

UCA – Um Computador por Aluno

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

MPEJA – Mestrado Profissional de Jovens e Adultos

FACE – Faculdade de Ciências Educacionais

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

AC – Ação Complementar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 IMBRICAÇÕES FORMATIVAS E PROFISSIONAIS	21
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	29
2.1 ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA DA INVESTIGAÇÃO	30
2.2 PROCEDIMENTO TÉCNICO: PESQUISA PARTICIPANTE.....	32
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DOS PROFESSORES E DOS JOVENS E ADULTOS INVESTIGADOS	35
2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, “DIÁRIOS DE SABERES” E QUESTIONÁRIO	40
2.5 ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	42
2.6. A EJA E AS TIC EM DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	44
3 USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	58
3.1 A ESCOLA E O CONTEXTO TECNOLÓGICO	61
3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TIC: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES	67
3.3 O PROFESSOR DA EJA E O USO DAS TIC: INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	79
4 FORMAÇÃO DOCENTE COM USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	84
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DA EJA E O USO DAS TIC: PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM	89
4.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DA EJA	96
4.3 O AVA MOODLE CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	104
5 EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DA EJA DA ESCOLA CERES LIBÂNIO: APRENDIZAGEM ELABORADA COM O USO DAS TIC	109

5.1 FORMAÇÃO PARTICIPANTE: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES E ENFRENTANDO DESAFIOS	111
5.1.1. Sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio: reflexões necessárias.....	112
5.1.2. O uso das TIC como interface pedagógica.....	122
5.1.3. Formação participante: desafios, conceitos e prática docente sob a ótica dos professores.....	136
5.2 TIC NA EJA DA ESCOLA CERES LIBÂNIO: O QUE DIZEM OS SUJEITOS...	150
5.2.1. Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano do aluno e professor.....	151
5.2.2. As TIC e as atividades pedagógicas	159
5.3 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE	167
5.4 PRODUTO FINAL: SEMENTES DA INVESTIGAÇÃO.....	193
5.5. OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO PARTICIPANTE COM O USO DAS TIC PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	220
APÊNDICE A - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.....	221
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - ALUNO.....	223
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PROFESSOR.....	225
APÊNDICE D - PLANOS DOS ENCONTROS PRESENCIAIS.....	227
APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS.....	233
ANEXOS	235
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	236

1 INTRODUÇÃO

O universo da Educação de Jovens e Adultos – EJA tem uma característica própria por se constituir de sujeitos que tiveram direitos negados referentes à sua formação e ao desenvolvimento pleno. Geralmente, são pessoas de famílias que vivem ou viveram histórias de negação de direitos por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Acreditamos que o contato com as tecnologias pode favorecer o surgimento de possibilidades para o desenvolvimento social, intelectual, econômico e político do cidadão. Neste sentido, percebemos a importância da reflexão sobre o uso das tecnologias, considerando a concepção de aprendizagem adotada, pois a tecnologia não pode estar a serviço da reprodução dos conhecimentos, baseado meramente no empirismo. É necessário refletir se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está favorecendo ou não a construção da emancipação do sujeito.

Cabe destacar a relevância em perceber os desafios com relação ao uso das TIC no âmbito educacional, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desta maneira, nos sentimos instigados a investigar mais profundamente as tecnologias aplicadas na educação, especialmente no ambiente escolar da EJA, considerando que essa questão passou a ser contemplada nas políticas públicas, tendo em vista as constantes mudanças vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas.

Tanto a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), quanto a lei nº 1296/2015, de 19 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Gandu (município do universo da pesquisa), destacam na diretriz VII – “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”. As TIC estão presentes nas metas 2, 3, 5, 7, 8, 9 e 16 do PNE/2014 dando apoio à efetivação da educação aos alunos indígenas, quilombolas, do campo, da educação especial e da Educação de Jovens e Adultos, como forma de inovação na metodologia de ensino e práticas pedagógicas para todos os níveis e modalidades de ensino; como veículo de espaços de conhecimento, por exemplo, as bibliotecas escolares, dentre outros.

Vale destacar, que os planos supracitados trazem em suas metas 7 e 9, estratégias voltadas para o incentivo de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologias, propondo a universalização da relação computador/aluno nas escolas da rede pública de educação básica, considerando as políticas públicas de jovens e adultos com promoção à erradicação do analfabetismo e ao acesso às tecnologias educacionais. O PME de Gandu

ainda destaca a promoção de formação continuada e em serviço para todos os professores e profissionais que atuam com a EJA.

7.8. Facilitar, até o quinto ano de vigência deste Plano, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

7.13. Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (GANDU, 2015, p. 92 e 93).

O Plano Municipal de Gandu foca em suas estratégias 7.8 e 7.13 questões relacionadas ao acesso, ao uso e apropriação das tecnologias para os alunos das escolas públicas da educação básica, preocupando-se com o fazer pedagógico mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, destacando a redes digitais de computadores com acesso à internet. Sendo assim, os alunos da EJA estão inseridos neste universo, podendo usufruir dos seus direitos.

Referente aos quesitos específicos da Educação de Jovens e Adultos o referido plano contempla nas estratégias 9.9 e 9.19 aspectos relacionados à formação continuada e em serviço para todos os profissionais envolvidos nesta modalidade educativa, a erradicação do analfabetismo, o acesso às tecnologias educacionais e discussão de temas concernentes ao envelhecimento e a velhice.

9.9. Prover a formação continuada e em serviço para todos os professores da EJA, bem como para os demais profissionais e instituições que atuam com e na EJA.

9.19. Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (GANDU, 2015, p. 97 e 98).

Relacionar as TIC com tais estratégias significa considerá-las como elemento fundante para o fortalecimento dos jovens e adultos que tiveram seus direitos negados, pois assim, estarão vivenciando práticas sociais que contribuirão com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Para tanto, há um esforço na construção dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores na perspectiva da formação do cidadão que consegue resolver seus problemas do cotidiano, exercitando sua cidadania. Assim, o uso das tecnologias de forma crítica ajudará o aluno a superar os desafios do cotidiano.

Condizente com a proposta revelada no PNE/2014, no PME/2015 de Gandu e com o intuito de contribuir para a efetivação das estratégias e das competências estabelecidas esta pesquisa, intitulada “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”, investiga o seguinte problema: Como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?

Propomos como objetivo geral: compreender como a formação participante promove a construção da prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos mediante o uso das TIC. Os objetivos específicos são: refletir sobre formação docente, com o uso das TIC e do ambiente virtual de aprendizagem; identificar de que maneira as TIC fazem parte do cotidiano dos sujeitos e da prática pedagógica em sala de aula da EJA; construir colaborativamente uma proposta de formação continuada com os professores da EJA para o uso das TIC em práticas que privilegiem a aprendizagem baseada na construção do conhecimento.

O público alvo desta pesquisa está concentrado nos docentes e discentes do ensino fundamental (anos finais) na modalidade Educação de Jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio do município de Gandu, intitulado como Tempos Formativos I correspondente às antigas 5ª e 6ª séries e Tempos Formativos II que contemplam a 7ª e a 8ª séries.

Acreditamos que desenvolver um trabalho mediado pelas tecnologias pode potencializar os sujeitos da EJA da referida escola, isto porque, compreendemos por tecnologia a invenção social e cultural de homens e mulheres que usam dispositivos para alterar modos de ser, pensar e viver em sociedade. Ela propicia modificações individuais e sociais, além, de ser veículo para a elaboração de novas informações, conhecimentos e saberes. A televisão, o rádio, a câmera fotográfica, o computador, o *tablet*, o celular, a internet, as redes sociais são alguns exemplos de tecnologias que contribuem para o desenvolvimento das mudanças sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Julgamos que quando algum aparelho tecnológico chega à escola são os professores que devem determinar quando e como utilizá-lo, ou se vão utilizá-lo. Sua responsabilidade é grande, pois a maneira como usar a tecnologia vai influenciar nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, na qualidade das aulas e no desenvolvimento dos alunos. Acreditamos que essas tecnologias devem ser vistas, como um suporte desafiador e problematizador do processo de aprendizagem. Instrumentos que vêm auxiliar no atendimento

das necessidades desse aluno, aquele que é influenciado por diferentes mídias, e que deve conviver, naturalmente, com todas elas.

No período em que acompanhamos a prática pedagógica dos professores do município de Gandu na Escola Argentina Castelo Branco com o Projeto: Um Computador por Aluno (UCA) percebemos, durante as intervenções nos planejamentos e nos encontros de formação continuada, que muitos professores resistiam ao uso dos computadores, internet, DVD e *data-show*. Alguns acreditavam que era trabalhoso para o professor, ou, que o aluno da EJA não estava preparado para dominar as tecnologias. Já nas turmas em que o professor utilizava com maior frequência as TIC, era nítido o melhor rendimento do aluno, seu interesse em participar da aula, o aumento da sua frequência e a mobilização entre os colegas para não evadir da escola.

De posse do conhecimento sobre as tecnologias e refletindo sobre suas ações pedagógicas, entendemos que os educadores devem questionar, a todo instante, inclusive, no momento do planejamento, se o seu uso está favorecendo a aprendizagem ou, simplesmente, é mais uma máquina ou instrumento no acervo escolar. Não se pode atribuir o efeito milagroso às TIC de resolver todos os problemas encontrados na sala de aula, mas também, não se pode negar sua contribuição significativa numa educação de melhor qualidade se o educador fizer um bom uso destas tecnologias.

Dentro desse panorama, é recorrente a necessidade de o educador utilizar TV, DVD, rádios, máquina fotográfica, computador, internet, *websites*, redes sociais, ambiente virtual de aprendizagem como uma forma de mídia educacional em que a abordagem pedagógica é auxiliada por estas tecnologias. Para tanto, evidenciamos a importância da formação continuada para o docente não só para o uso das TIC, mas, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem em busca da melhoria do ensino e da qualidade de vida dos jovens e adultos.

A formação continuada aqui proposta deve superar a ideia de treinamento, de repasse de conhecimento por técnicos ou especialistas. O que se propõe é um espaço dialógico onde há troca de experiências e respeito aos conhecimentos dos sujeitos envolvidos na ação. A formação continuada deve contemplar além do conhecimento científico, os saberes dos professores, sua vivência do cotidiano e experiências em sala de aula. Além disso, deve ter uma escuta sensível para contemplar as necessidades daqueles alunos jovens e adultos que repetem longas histórias de negação que em algum momento levaram ao afastamento da escola.

Consideramos como premissa no projeto, que o educador não se veja mais em sua *práxis* pedagógica, como único meio de informação, mas como mediador, aquele que esclarece dúvidas e instiga o educando ao aprendizado; que o educador esteja capacitado para uma mudança pedagógica com ações diferenciadas no contexto escolar e na sala de aula com o uso das tecnologias, com vista à melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos; que educadores e alunos saibam utilizar as tecnologias como estratégia de inovação visando à melhoria da qualidade da educação.

Acreditamos que esta pesquisa trouxe impactos cultural, pedagógico, profissional, socioafetivo, tecnológico e pessoal que contribuíram para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio, a partir do momento em que possibilitou a mudança de postura dos sujeitos implicados na ação educativa, bem como, viabilizou benefícios para a comunidade envolvida na investigação.

1.1 IMBRICAÇÕES FORMATIVAS E PROFISSIONAIS

Penso que falar de minha trajetória formativa e de minhas experiências profissionais contribuirá para o entendimento da crença de que o projeto de intervenção que proponho nesta pesquisa, para a Educação de Jovens e Adultos, é permeado de sentidos e convicção de mudança de posturas e de práticas pedagógicas. A pesquisa em foco abordou formação continuada, práticas pedagógicas e tecnologias no contexto da EJA e, em meu caminhar, esses elementos se fizeram presentes e me fizeram acreditar que é possível sonhar sonhos possíveis (FREIRE, 1999).

Lembro-me também das palavras do professor Roberto Sidnei Macedo quando ministrava as primeiras aulas sobre “Concepção de Currículo”, em 27 de fevereiro de 2017, da disciplina Concepções Educacionais, Currículo e Educação de Jovens e Adultos, do Mestrado Profissional de Jovens e Adultos – MPEJA, da UNEB “Paixão e militância como processo de implicação são sempre bem-vindos numa pesquisa, entretanto, temos que evitar que a pesquisa se transforme num discurso militante, isso só é *sobreimplicação*, portanto deixa de ser um trabalho acadêmico e sua necessidade de rigor.”. Antes mesmo de ouvir esta frase, esse pensamento já permeava a construção do projeto de pesquisa que submeti ao processo seletivo do MPEJA. Para além da paixão, sempre pensei em buscar algo significativo que viesse de fato se transformar em uma pesquisa aplicada, trazendo contribuições para a Educação de Jovens e Adultos do município de Gandu.

Sou a sexta filha de um casal semianalfabeto, mas letrado. O foco deles era garantir a escolarização dos filhos. Ingressei na escola com sete anos de idade, dominando a leitura e escrita já que minha irmã mais velha me alfabetizou em casa. O Ensino Fundamental transcorreu tranquilamente na escola pública com os resquícios de um ensino tradicional. O ensino médio aconteceu numa escola filantrópica Colégio Cenecista Castro Alves. Nessa etapa tive que escolher em qual curso iria me matricular. A escola oferecia contabilidade, administração e magistério. Decisão difícil, embora, determinante para minha carreira profissional. Escolhi estudar o magistério. Na família já havia duas irmãs professoras e uma estudante do magistério, todavia, o que motivou a escolha foi a vontade de lidar com um público envolvido num processo de ensino e aprendizagem.

A referida escola era pautada nas teorias construtivista e sociointeracionista. Então, senti muitas dificuldades, já que eu era fruto de uma educação bancária e a partir daquele momento fui convidada a pensar, a refletir. Como diz Teixeira (2007, p. 40): “Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas”. Esse agora seria o grande desafio: Questionar, responder, reagir, meditar. Estes aspectos começaram a fazer parte do meu cotidiano de modo que estava percebendo que ao tornar-me professora não poderia reproduzir o modelo de uma escola tradicional. Contribuindo com este pensamento Amorim (2012, p. 14-15) afirma:

Nesse processo de inovação educacional, não há mais espaço para aquele tipo de educador que diz ser o detentor geral do conhecimento, o “sabe tudo”, que faz prevalecer, na prática pedagógica, o uso de metodologias e de conteúdos de ensino descontextualizados e fundamentados por um modelo autoritário de construção do saber. Afirmamos que esse modelo afirmativo é acima de tudo doutrinário e autoritário, faz confundir o verdadeiro sentido democrático da questão da educação, amplia o nascimento de valores egoístas e contrários à formação cidadã, impede o estudante de ver e de praticar o verdadeiro sentido de liberdade, de justiça e de desenvolvimento humano.

Conforme sinalizado pelo referido autor, percebi que não existe mais espaço para o professor autoritário, centralizador do conhecimento e dos fazeres da sala de aula. Nos anos 90 a febre do construtivismo pairava no ar. O colégio tinha um projeto piloto onde funcionava uma escola de Educação Infantil, Alfabetização e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) pautada no construtivismo e sociointeracionismo. O público desta escola eram as crianças, oriundas de famílias carentes, moradoras de periferia que tiveram seus direitos negados.

A coordenadora pedagógica era minha professora do estágio supervisionado, Maristela Guimarães. Assim, tive a felicidade de estagiar e posteriormente trabalhar nesta escola durante três anos letivos (1993-1995). Ela e outra professora do magistério, Rita

Nogueira, marcaram minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Sempre ouvia as seguintes frases “Vocês precisam fazer a diferença. Essas crianças precisam de vocês. O aprendizado delas precisa de algo significativo que possa transformar a realidade. Precisam pensar em estratégias diferenciadas para que sua prática pedagógica desencadeie um resultado efetivo para cada criança. Invistam nos alunos que sabem menos, nos mais carentes”. Elas falavam e cobravam as intervenções. Muito exigentes, mas, amorosas. Estudos, planejamentos, observações e reflexão da prática faziam parte de nossa rotina. Acrescentavam “Esses princípios não são somente para o estágio, mas, para toda vida”.

Assim, fica nítido que essas professoras comungavam com o pensamento de Antunes (2004, p. 47) quando afirma “Vê-se necessidade de despertar a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo e que essa ação deve ser dirigida no sentido de uma busca pela melhoria do ambiente e das pessoas”. Esse pensamento norteou a minha vida profissional. Onde trabalhei sempre me dediquei ao máximo para deixar um legado importante para todos envolvidos nas ações desempenhadas. Por isso, desde que iniciei o mestrado profissional MPEJA sempre acreditei que o projeto de intervenção apresentado aqui traria contribuições significativas para a melhoria da educação de jovens e adultos da escola envolvida, podendo alargar os resultados da pesquisa para outras escolas que ofertam a EJA.

Terminei o magistério em 1993. Em 2002 ingressei no ensino superior, cursando Pedagogia na Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Posteriormente, fiz três especializações: Metodologia do Ensino Superior pela FACE, Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Coordenação Pedagógica na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O aprendizado obtido nas duas últimas especializações deu alicerce à construção desta pesquisa. A especialização cursada na UESB por focar no uso das tecnologias na educação e, a especialização da UFBA, por abordar, dentre outras questões, a formação continuada e a prática pedagógica do professor e do coordenador pedagógico.

Destaco aqui um curso de extensão que fiz na UFBA “Curso de Formação Continuada de Tutores em Educação” que também contribuiu para a elaboração do projeto de pesquisa. O referido curso tinha enfoque na educação a distância e propôs como atividade final a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA na plataforma Moodle.

Além disso, a experiência como professora formadora que tive na Secretaria Estadual de Educação – SEC, atuando no Programa de Apoio aos Municípios – Proam, no Curso de

Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão, no período de 2013 a 2016 também colaborou nesse processo.

Ressalto que os procedimentos metodológicos adotados no Progestão são de natureza participativa, favorecendo a expressão das singularidades dos municípios, a formação continuada, a troca de experiências, ampliação conceitual e o fortalecimento da prática da gestão democrática na escola. Tais procedimentos são efetivados por meio das seguintes estratégias: formação presencial – encontro presencial do formador com o tutor e do tutor com os gestores cursistas; formação a distância através de leituras, estudos e atividades postadas ou realizadas no AVA; acompanhamento aos municípios pelos professores formadores e tutores às unidades escolares; registro e socialização das experiências de formação.

Participei de duas edições do programa, a primeira (2013-2104) como professora formadora e a segunda (2015-2016) além de professora formadora, exerci a função de coordenadora da equipe de trabalho. Devido à experiência adquirida, a segunda edição foi bem significativa para mim, pois, consegui junto com a equipe de trabalho, tutores e coordenação do programa inovar a formação continuada e o ambiente virtual de aprendizagem.

A interatividade no AVA foi tão intensa que os tutores e cursistas diziam que pareciam estar numa sala de aula física. Todos participavam ativamente das propostas lançadas. Isso me motivou idealizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem para a EJA com atividades interessantes, reais e motivadoras que mobilizasse a participação e aprendizado daqueles sujeitos que tiveram seus direitos negados. Para Kenski (2001, p.105),

As tecnologias digitais permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretende ensinar. Mais ainda, possibilitam que eles e seus alunos possam ir além e inovar, gerar informações novas não apenas no conteúdo, mas também na forma como são viabilizadas nos espaços das redes.

As experiências advindas do Progestão junto com as experiências de coordenadora pedagógica que tive desde o ano de 2000 até o presente momento, especialmente a coordenação da Escola Argentina Castelo Branco que oferecia a modalidade da EJA, colaboraram para a idealização da formação continuada para os professores desta modalidade educativa proposta nesta investigação. A intenção foi construir um desenho de formação continuada com a participação direta dos sujeitos envolvidos na ação onde haja um espaço de diálogo, de escuta e de respeito das vozes e dos saberes dos participantes.

Quando atuei na coordenação da escola supracitada fazia o conselho de classe da EJA três vezes por ano, um no início, outro em junho e o último em outubro com o objetivo

de fazer um levantamento situacional dos alunos nos aspectos afetivo, cognitivo, social e psicomotor, para posteriores intervenções. Esse conselho se constituía da coordenação da escola, da direção, do professor da turma e do aluno. Ouvia a voz de todos. Como diz Freire (1987, p.78) “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Aquele era um espaço de aprendizado, de conhecer os alunos da EJA, suas histórias, suas necessidades, seu contexto familiar, social, econômico.

Depois da realização do primeiro conselho, havia momentos de estudos, reflexões, planejamento e redirecionamento da prática pedagógica. Os seguintes eram iniciados com a reflexão dos resultados conquistados ou dificuldades encontradas no percurso. Em dezembro, acontecia mais um conselho, desta vez classificatório, conforme exigência da legislação educacional.

Aqueles alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos eram homens e mulheres com crenças e valores concretizados. A cada diálogo um tipo de aluno. As escolas recebem alunos com história de vida, ritmo de aprendizado, experiência no trabalho, idade e origens completamente variados. A EJA necessita de profissionais sensíveis à escuta destes educandos para atender esse público heterogêneo e diversificado culturalmente. De acordo Alves (2016) o professor precisa saber quem é o sujeito da EJA e como esse sujeito vê sua história dentro e fora do espaço escolar.

Essa experiência, do conselho de classe com a EJA, motivou a ideia de ouvir tanto os alunos quanto os professores, gestores e comunidade da Escola Ceres Libânio envolvidos nesta pesquisa no intuito de colaborar com a construção do desenho da formação continuada e do ambiente virtual de aprendizagem.

Outra experiência significativa foi à participação na construção do plano de implantação e proposta pedagógica da EJA no município de Gandu-BA. Em 2009 eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação de Gandu que percebeu tal necessidade. De forma participativa convidamos representantes das comunidades escolar e local para integrar de maneira colaborativa este processo. Com os documentos aprovados ficou o desafio da implementação desta modalidade de ensino, associando a prática à teoria descrita. Acredito que esta pesquisa está condizente com parte dos anseios demonstrados nos referidos documentos.

Concluimos dizendo que diminuir a distância entre as expectativas dos alunos e a proposta escolar é tarefa que só pode ser cumprida pelos sujeitos envolvidos na EJA, inclusive pelos mestrados do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a Introdução apresenta a problemática referente à pesquisa desenvolvida, “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”, à luz de leituras e reflexões sobre concepções da EJA, TIC na educação, Educação a distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem. A introdução aborda também parte de minha trajetória acadêmica e profissional, relacionando-a com o sentido da construção da pesquisa, associando com os seguintes autores: Freire (1987, 1999), Macedo (2017), Teixeira (2007), Amorim (2012), Antunes (2004) e Kenski (2001).

O segundo capítulo apresenta as escolhas e justificativas da pesquisadora de acordo com seus interesses, com o objetivo da pesquisa e com o problema a ser pesquisado, demonstrando toda trajetória metodológica percorrida, embasada nos saberes metodológicos respaldados nas seguintes fontes, temas e autores: pesquisa de natureza aplicada: Vilaça (2010), Appolinário (2011), Amorim (2017); abordagem qualiquantitativa: Yin (2001), Thiollent (1984), Creswell (2010), Ensslin e Vianna (2008); procedimentos técnicos – pesquisa participante: Brandão (1987), Brandão e Borges (2007), Gil (2002), Demo (2008), Haguette (2013); caracterização da escola, dos professores e dos jovens e adultos investigados: IBGE (2014), Censo Escolar (2015) e documentos oficiais da escola; instrumentos usados nas etapas do estudo – observação participante: Moreira (2002) e Fernandes (2015), diário de saberes: Souza (2016), Bogdan e Biklen (1994); Oliveira e Cardoso (2009) e questionário: Gil (1999), Lessard-Hérbert (1996), Maconi e Lakatos (2009).

O terceiro capítulo é de cunho teórico e discorre sobre a importância das tecnologias na educação: Kenski (2015), (2016), Matta (2006), Lima Júnior (2005^a), refletindo como a escola se configura dentro do contexto tecnológico: Amorim (2007), Souza (2016); Ianonne, Almeida e Valente (2015); Merije (2012); Sampaio e Leite (2013), Palfrey e Gasser (2011), Matta (2004), Larrosa (1994), Perrenoud (2000). Destacamos qual o panorama da Educação de Jovens e Adultos e qual é o perfil do educando e do educador nesse contexto: Haddad (2007), Pinto (2002), Kenski (2016), Nagumo e Teles (2016), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2007), Santos (2002), Lévy (2010) e Matta (2006). Apresenta ainda, a importância da atuação do professor e seu domínio técnico e pedagógico das tecnologias, embasado em teorias educacionais que possibilitam identificar em que atividades as mídias têm maior potencial e como devem ser utilizadas na prática docente: Amorim (2012), Santaella (2013) Streck (2009), Moura (1999), Cury (2000). Ressaltamos que a EJA, enquanto espaço de

aprendizado, precisa acontecer a partir dos e para os sujeitos concretos envolvidos na ação, tornando-se um espaço de acolhimento e compreensão dos saberes tanto dos professores quanto dos alunos.

O quarto capítulo, também, é de cunho teórico e aborda tecnologia, formação continuada e prática pedagógica dos professores da EJA: Dantas (2016), Silva (1999), Macedo (2016), Silva (2003), destacando o uso do ambiente virtual de aprendizagem. O foco aqui será a formação do professor orientada para a reflexão da prática pedagógica mediante o uso das TIC: Nóvoa (1995), (2004), Macedo (2016), Lévy (2010), Souza, Silva, Amorim e Freitas (2016), Freire (1987), Santos e Medlej (2016).

Na perspectiva de repensar o trabalho pedagógico com o uso das tecnologias em sala de aula da EJA este capítulo apresenta algumas possibilidades e desafios do uso das TIC como interface pedagógica oferecida pelo AVA Moodle: Kenski (2016), Almeida (2003), Santos (2005), Lévy (2010), (2003), Martino (2015), Santos e Silva (2009), Santo (2014), Santos e Medlej (2016), Filantro (2004), Leit e; Aguiar (2016), vislumbrando um planejamento do desenho didático para o projeto de intervenção desta pesquisa.

O quinto capítulo apresenta o resultado da pesquisa com base na aplicação dos instrumentos utilizados e da efetivação do Projeto de Intervenção, analisando as contribuições na perspectiva do fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e da melhoria do desempenho da escola pública. Imbuído de sentidos e significados este é o momento em que a pesquisadora aproveita todo seu aporte teórico, analisa as informações obtidas e reflete os saberes conquistados ao longo do percurso.

O capítulo supracitado inicia analisando as informações sobre os encontros presenciais realizados no projeto de intervenção, ressaltando as seguintes temáticas: Sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio – reflexões necessárias: Freire (1990), Pinto (1987), Brandão (2002), Di Pierro (2014), D'Ambrósio (2008), Moura (1999), Souza (2016), Ribeiro e Souza (2012), o uso das TIC como interface pedagógica: Kenski (2015) e (2016), Iannone, Almeida e Valente (2015), Sampaio e Leite (2013), Santos (2005), Silva (2003), Amorim (2009), Dias, Aragão e Ribeiro (2014) e Formação Continuada: desafios, conceitos e prática docente sob a ótica dos professores: Kenski (2015), Amorim (2015), Haddad e Di Pierro (2000), Nóvoa (1995) e Lévy (2010).

Em seguida, traz a análise dos resultados do questionário aplicado aos professores e alunos, refletindo sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano do aluno e professor: Merije (2012), Ianonne, Almeida e Valente (2015), Nagumo e Teles (2016); as TIC

nas atividades pedagógicas: Oliveira (2012), Streck (2009), Santos (2002), Palfrey e Gasser (2011), Lannone, Almeida e Valente (2015), Kenski (2015).

A última parte da análise dos resultados apresenta reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborado para atender o problema dessa pesquisa. Aborda possibilidades, limites e desafios ao uso pelo professor do AVA construído à luz dos seguintes autores: Almeida (2003), Kenski (2015) e (2016), Lévy (2010), Santos e Medlej (2012), Santos (2003), Oliveira e Cardoso (2009), Amorim, Ribeiro e Moura (2012), Silva (2010), Macedo (2013) e Nóvoa (1995).

Em seguida, é apresentado o produto final que pode ser replicado em outras realidades. Depois de elaborado e executado o projeto de intervenção, a pesquisadora fez a avaliação, destacando os pontos positivos e o que poderia ressignificar, construindo um produto educacional que poderá ser utilizado por outros pesquisadores que investigam a temática ou pelos sujeitos da ação educativa (professores e gestores escolares) que se preocupam em melhorar a qualidade da educação básica.

Logo após, são demonstrados os impactos da pesquisa, culturais, pessoais, profissionais, pedagógicos, tecnológicos e socioafetivos, que contribuíram para o progresso tanto dos indivíduos envolvidos quanto da comunidade implicada na investigação.

Por fim, as considerações trarão esclarecimentos sobre a pesquisa, demonstrando em que medida o projeto de intervenção resolveu o problema inicialmente proposto, se os objetivos: geral e específicos foram alcançados, se os procedimentos metodológicos utilizados foram pertinentes, se a bibliografia deu suporte necessário à pesquisa.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo trata da organização metodológica da investigação. Destacamos que esta não é uma tarefa simples, pois, nos faz refletir sobre nossas escolhas quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos e técnicos selecionados. Cabe, portanto, ao pesquisador elaborar um plano de pesquisa que atenda aos seus interesses, ao objetivo da pesquisa e ao problema a ser pesquisado, escolhendo a abordagem mais adequada, respeitando os pressupostos de cada procedimento de coleta e análise das informações.

Quanto à natureza, este projeto de pesquisa intitulado “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” foi classificado como pesquisa aplicada por acreditar que além de gerar conhecimentos para a aplicação prática, está em busca de solução para o problema proposto. Amorim no encontro de orientação da disciplina “Pesquisa orientada II” em 09 de maio de 2017, declarou “A própria pesquisa é uma ação transformadora”. A pesquisa aplicada coloca para o pesquisador o desafio de investigar soluções para problemas concretos, pretendendo efetivar os resultados do seu trabalho.

Referente aos objetivos a serem alcançados Vilaça (2010) apontou que a pesquisa aplicada busca respostas e resoluções para os problemas; formula e testa teorias, produzindo conhecimentos; descreve o universo de uma população; avalia e indica condições de fenômenos; aponta perspectivas; investiga comportamentos; analisa situações pouco conhecidas e organiza classificações.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa aplicada envolve interesses locais, visando produzir conhecimento específico sobre determinado tema para benefícios práticos. O resultado está vinculado às demandas sociais. A finalidade do trabalho realizado nesta pesquisa visou contribuir para o aprofundamento de reflexões e busca de encaminhamento para problemas reais encontrados no fazer pedagógico dos professores da EJA da escola pesquisada.

A referida pesquisa pretende “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146). Ela foca nos problemas presentes no cotidiano das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Muitas vezes, as necessidades surgem do contexto profissional e o pesquisador, junto com os sujeitos da investigação, buscam alternativas para solucionar os problemas. Transforma em ação concreta o resultado do trabalho. Este tipo de pesquisa exige rigor na definição do problema, no desenho adotado, na

metodologia escolhida, na seleção da análise dos resultados e na relevância, demonstrando os impactos da investigação.

A pesquisa aplicada neste estudo propôs um projeto de intervenção através de uma formação continuada para os professores da EJA, permitindo uma investigação dos limites e potencialidades do uso das TIC como interface pedagógica para o fortalecimento desta modalidade de ensino, possibilitando a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que colabore neste espaço de formação.

A mencionada pesquisa se empenhou em realizar atividades onde os conhecimentos e saberes fossem usados também para coletar e processar informações na busca de gerar resultados e, conseqüentemente, provocar impacto para a realidade pesquisada.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, este projeto de pesquisa adotou a pesquisa de métodos mistos - pesquisa qualiquantitativa. Abordagens qualitativas e quantitativas se misturam em um só estudo, envolvendo suposições filosóficas. Reconhecendo as limitações de cada método, a pesquisadora utilizou a contribuição de cada pesquisa, buscando um consenso e evolução na interação das abordagens. É o que veremos no próximo tópico.

2.1 ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Yin (2001) compreende um projeto de pesquisa como um plano de ação que tem como ponto de partida, perguntas iniciais a serem respondidas e como ponto de chegada as respostas e conclusões derivadas dessas perguntas. Partindo desse princípio, o planejamento de uma pesquisa qualiquantitativa deve levar em consideração os motivos da pesquisa, o objetivo proposto, o interesse e o conhecimento do pesquisador. O planejamento do projeto de pesquisa aqui proposto não deve ser visto como estático e acabado, mas, como um processo em movimento articulado pelo dinamismo da teoria e prática, aberto ao questionamento sobre o problema levantado e os critérios da validade da pesquisa.

Na abordagem de métodos mistos a pesquisadora acredita que a coleta e a análise de vários tipos de informações colaboram para a melhor compreensão da pesquisa. Thiollent (1984, p.46) nos diz que: “[...] qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos [...] e em termos qualitativos”. Assim, compreendemos que a abordagem qualiquantitativa não é divergente em relação à pesquisa quantitativa, ou a pesquisa qualitativa, mas sim, a evolução dos modelos destas investigações.

Ao planejar o estudo de métodos mistos para essa pesquisa foram considerados os aspectos sugeridos por Creswell (2010): distribuição de tempo, atribuição de peso, combinação e teorização. A distribuição do tempo na coleta das informações qualitativas e quantitativas foi realizada em fase sequencial. Primeiro, foram coletadas as informações qualitativas, investigando as temáticas com os participantes nos locais. Em seguida, foram coletadas as informações quantitativas, tendo uma amostra representativa da população.

A prioridade do peso foi atribuída à pesquisa qualitativa, pois, este tipo de pesquisa entende que o ser humano compreende sua realidade e faz intervenção no mundo em que vive. Acredita na relação de interatividade entre as pessoas, o que poderá resultar numa mudança de comportamento. A pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão que as pessoas ou os grupos constroem de um determinado problema social ou humano. A combinação dos dois tipos de informações vai acontecer nas análises das informações e interpretação delas.

Ainda no planejamento, o pesquisador precisa escolher qual estratégia irá nortear a proposta de pesquisa. Creswell (2010) apresenta seis estratégias que estão organizadas em torno dos fatores coletados dentro de métodos mistos: estratégia explanatória sequencial, estratégia exploratória sequencial, estratégia transformativa sequencial, estratégia de triangulação concomitante, estratégia incorporada concomitante e estratégia transformativa concomitante.

A estratégia exploratória sequencial foi escolhida para esta investigação. A pesquisa foi constituída de duas fases. A primeira fase foi de coleta e análise das informações qualitativas. A segunda fase é a coleta e análise de informações quantitativas que culmina sobre os resultados da primeira fase qualitativa. Desta forma, as informações e os resultados quantitativos auxiliaram a interpretação dos resultados qualitativos. A ênfase foi dada na primeira fase e o foco principal esteve em explorar as informações.

Para a coleta das informações desta pesquisa foram escolhidos os seguintes instrumentos: a observação participante e o diário de bordo, aqui intitulado “diário de saberes”, atendendo os aspectos qualitativos. Para contemplar os aspectos quantitativos adotamos o questionário. Descreveremos tais procedimentos no subcapítulo “Instrumentos utilizados”.

Na investigação de métodos mistos os pesquisadores fazem inferências tanto nas informações qualitativas quanto nas quantitativas. A análise das informações proposta para esta investigação está relacionada à estratégia exploratória descritiva sequencial, onde ocorrerá “[...] tanto na abordagem quantitativa (análise numérica descritiva e inferencial)

quanto na qualitativa (descrição e análise temática de texto e imagem) e frequentemente entre as duas abordagens” (CRESWELL, 2010, p. 254). Assim, podemos dizer que o detalhamento da abordagem quali-quantitativa usada nesta pesquisa vem reforçar a ideia de Ensslin e Vianna quando afirmam que:

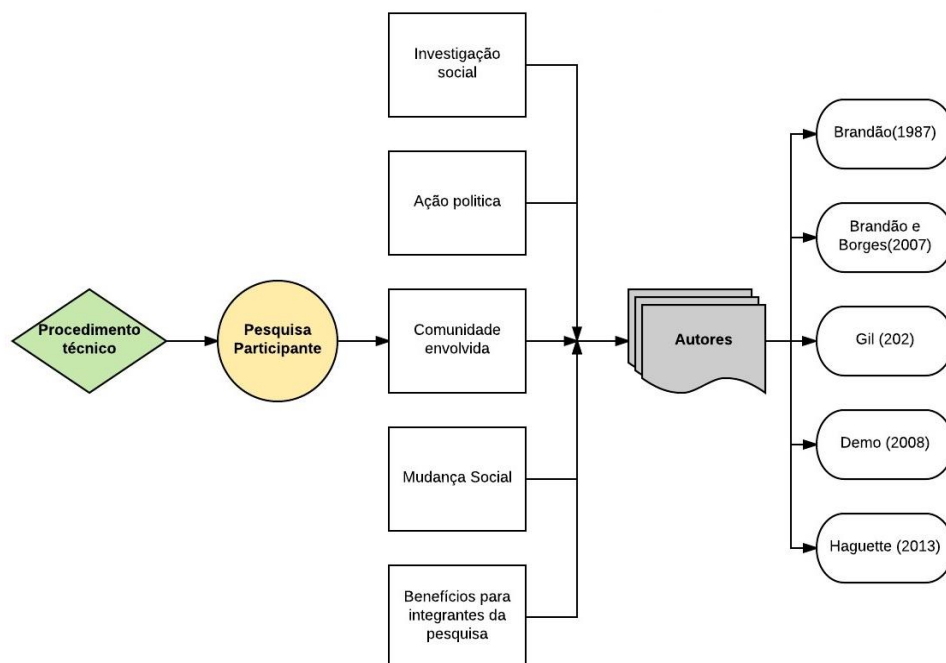
A abordagem quali-quantitativa não é oposta ou contraditória em relação à pesquisa quantitativa, ou a pesquisa qualitativa, mas de necessária predominância ao se considerar a relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos e a pesquisa, ainda mais quando se intensificam os consensos nos questionamentos acerca das limitações da Pesquisa Operacional Clássica em incorporar os sujeitos, objetos e ambientes no contexto de construção do conhecimento e consequentemente nas metodologias de pesquisa (2008, p. 8).

A pesquisa quali-quantitativa pode contribuir significativamente para futuras investigações na área da Educação. A pesquisa científica pode ser norteada pela necessidade do contexto estudado, utilizando os aspectos quantitativos e qualitativos. Os pesquisadores devem ter um olhar diferenciado, apontando alternativas para repensar o processo educacional. Tarefa difícil não só para aqueles envolvidos na educação, mas, para toda a sociedade.

2.2 PROCEDIMENTO TÉCNICO: PESQUISA PARTICIPANTE

O mapa conceitual a seguir demonstra as ideias centrais e autores que norteiam a escolha da pesquisa participante como procedimento técnico desta pesquisa.

Figura 1 – Mapa conceitual referente à Pesquisa Participante



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2017.

Aqui, observamos que a pesquisa participante acontece na interação do pesquisador com os membros da comunidade envolvida que se debruçam a estudar o problema da pesquisa, buscando soluções que venham beneficiar os envolvidos na investigação. Por isso, tem o caráter de ação política, pois tem pretensão de mudança social.

Concordamos com Brandão e Borges (2007) quando afirmam que a pesquisa participante é uma investigação social onde a comunidade é convidada a participar da análise da sua própria realidade com o objetivo de promover a mudança social, buscando benefícios para os integrantes da pesquisa. Neste caso é uma pesquisa educacional voltada para a ação.

A pesquisa participante acontece na medida em que o pesquisador interage com os membros da pesquisa, tendo o desafio de estabelecer uma relação de confiança com os participantes da investigação. Vale considerar que o pesquisador deve ter ciência de que apesar de estar no grupo ele não é do grupo. Ele transcende o grupo. E deve ser bem-aceito, já que, sua função é analisar um problema da comunidade.

Segundo Gil (2002, p. 55), "A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". A população participa de todo o processo da pesquisa, construindo o conhecimento na prática comunitária e na relação estabelecida entre os sujeitos. Ancorada na pesquisa qualitativa é centrada na realidade social dos sujeitos, suas crenças, valores, modos de viver. Ela é compromissada com as necessidades do cotidiano do grupo implicado. Contribuindo com este pensamento, Demo afirma:

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (2008, p. 8).

Para o autor, a pesquisa participante promove mudanças no grupo social, estabelecendo uma relação horizontal entre pesquisador e participante, principalmente para os sujeitos marginalizados. Apesar dos membros envolvidos na pesquisa exercerem papéis diferentes, não existe uma relação de superioridade, juntos fazem o estudo da realidade e encaminhamentos para os possíveis problemas.

Por isso, Brandão (1987) ressalta a importância desses sujeitos na construção da trajetória metodológica da pesquisa participante. Para ele, o pesquisador precisa ouvir a comunidade para formular em conjunto o problema, os objetivos, coletar e analisar as informações. Contudo, o pesquisador utilizando o método científico, além do conhecimento popular, do senso comum, e da sua experiência em pesquisa sistematizará essas informações,

tendo um olhar crítico da realidade. Desta forma, realizando um trabalho em parceria, os sujeitos da pesquisa vão esmiuçar a realidade para intervir nela.

Com a compreensão do referido autor, reforçamos que a pesquisa participante pressupõe um processo de investigação que resulta na ação. É uma pesquisa que possibilita tanto pesquisador quanto participante se envolverem na dinâmica em estudo e juntos promoverem uma transformação social.

Haguette (2013) também colabora com esta discussão quando defende que a pesquisa participante busca a integração da comunidade em todo o processo de análise do problema. A comunidade com seu saber popular colabora com a investigação na medida em que estuda sua própria realidade; a pesquisa une teoria e prática com o objetivo da ação resultante de transformação; a ação deve ser organizada; a referida investigação é uma experiência educativa que busca amenizar as necessidades dos sujeitos e do grupo social.

A referida autora destaca uma das características que julga ser a mais importante: a pesquisa participante presume uma ação política. Portanto, neste tipo de investigação não existe pesquisador neutro. Ele tem um propósito a atingir junto com a comunidade envolvida na investigação.

Segundo Gil (2002), não é uma tarefa fácil prever com exatidão as etapas de uma pesquisa participante. Adotamos neste estudo alguns passos sugeridos pelo referido autor que se embasou nas experiências de Lê Boterf (1984) e Gajardo (1984): montagem institucional e metodológica; estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas; análise crítica dos problemas; e programa-ação e aplicação de um plano de ação.

Na primeira etapa intitulada “montagem institucional e metodológica” a pesquisadora se debruçou na definição do problema, dos objetivos, dos conceitos, da delimitação da região e dos sujeitos da pesquisa e escolha dos instrumentos de coleta.

Como a pesquisa participante aconteceu com um grupo heterogêneo, a segunda etapa propôs conhecer as diversidades e peculiaridades dos sujeitos que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos. Ouvir essas pessoas permitiu conhecer suas crenças, valores, experiências, saberes, conhecimentos, anseios, necessidades e desejos, além de coletar algumas informações geográficas, demográficas, econômicas, sociais, culturais, educacionais, dentre outras.

A terceira etapa aconteceu com a promoção de alguns encontros com a comunidade para fazer a análise crítica do problema. Espaço de discussão onde o problema foi analisado e descrito detalhadamente, identificando algumas causas do problema. Resultante desse

processo, a pesquisadora e os participantes, numa interação permanente, se inquietaram em investigar como promover uma formação continuada significativa para a prática pedagógica de professores da EJA mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na Escola Municipal Ceres Libânio no município de Gandu.

Por fim, a última etapa possibilitou a construção do plano de ação na medida em que os próprios professores construíram junto com a pesquisadora a estrutura da formação continuada, apontando suas necessidades, assim como, as carências dos alunos da EJA. Foram sugeridos temas de estudo; pensaram em atividades desafiadoras para o fortalecimento da prática pedagógica mediada com a interface das TIC; deram sugestões para o desenho pedagógico da Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre outros. Além disso, foi aplicado o questionário, tanto para os professores quanto para os alunos. A observação participante e o diário de saberes foram realizados durante todas as etapas da pesquisa participante.

Como a pesquisa aconteceu numa realidade concreta, muitas dificuldades apareceram no seu decorrer, como equipamentos insuficientes, falta de manutenção nos aparelhos tecnológicos, precariedade na oferta de internet de banda larga, local inapropriado para a formação continuada, dentre outros. Desta forma, pesquisadora e participantes foram em busca de soluções para os problemas, visto que, compreendemos que esta pesquisa não poderia acontecer num de laboratório, mas sim, numa situação real em que, independente da duração desta investigação, os sujeitos envolvidos na ação darão continuidade às práticas pedagógicas, superando os desafios encontrados.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DOS PROFESSORES E DOS JOVENS E ADULTOS INVESTIGADOS

Gandu é um município brasileiro do estado baiano, situado no Território do Sul da Bahia. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2014) Gandu possui uma população com 32.814 habitantes e de acordo o Censo Educacional (2015) o município tem 81 escolas totalizando 6.961 alunos matriculados.

No ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Gandu fez uma reavaliação da situação do ensino noturno e detectou a necessidade da implantação e implementação da Educação de Jovens e Adultos. A fim de vivenciar os princípios de uma gestão democrática e participativa a SME convidou alunos, professores e coordenadores da EJA e do ensino regular, conselhos municipais, técnicos da própria secretaria, pais e/ou responsáveis pelos estudantes e pessoas da comunidade para elaborar o plano de

implantação e a proposta para a EJA. Com o plano e proposta pedagógica aprovados, três escolas passaram a oferecer a referida modalidade: Escola Argentina Castelo Branco, Escola Rômulo Galvão e Escola Municipal Ceres Libânio. A partir do ano de 2015 a Escola Elódia Veloso, também, começou a ofertar vagas para a EJA.

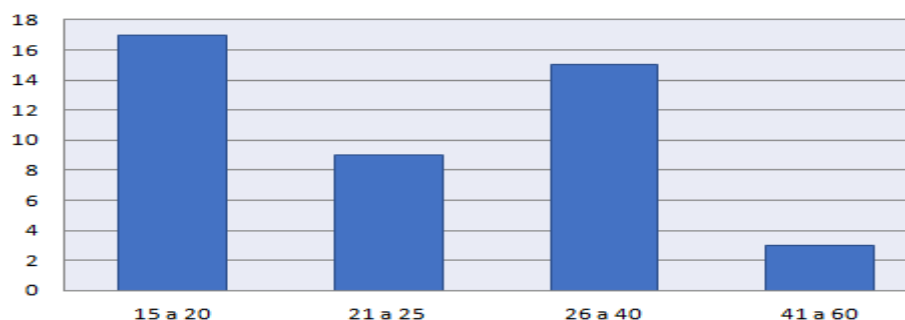
O *lócus* desta pesquisa foi a Escola Municipal Professora Ceres Libânio localizada na Rua Renan Baleeiro, 116 – Bairro Emilia Costa, Gandu - BA, CEP: 45.450-000. A Escola oferece o ensino regular, especificamente o Ensino Fundamental (anos finais), e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, reconhecida como Tempo Formativo I e II, no diurno e no noturno. Acrescento ainda que atuei nessa escola durante oito anos, no período de 1998 a 2006, ministrando a disciplina de História.

Em 2017, tempo em que aconteceu a pesquisa, a Instituição de Ensino possuía 1.193 alunos, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), oitavo e nono anos do ensino regular, e matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desse contingente, 400 alunos pertenciam à EJA, sendo distribuídos em 10 turmas: 1 no matutino, 2 no vespertino e 7 no noturno.

O quadro pessoal era composto de 78 funcionários, sendo: 1 diretor, 3 vice-diretores (um para cada turno), 2 coordenadoras pedagógicas, 3 articuladoras de área, 1 secretária escolar, 3 auxiliares de secretaria, 51 professores, sendo 22 da EJA, 5 serviços gerais, 6 merendeiras, 2 porteiros e 1 vigilante.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos envolvidos na modalidade de Jovens e Adultos dos Tempos Formativos I e II no diurno e no noturno. Foram convidados 100% dos professores que compõem o universo de pesquisa (22 professores), e 11% dos alunos do universo da pesquisa (44 alunos). Dos 14 professores que aceitaram participar da pesquisa, 12 são mulheres e 2 são homens na faixa etária entre 40 a 60 anos, todos residentes na zona urbana do município de Gandu.

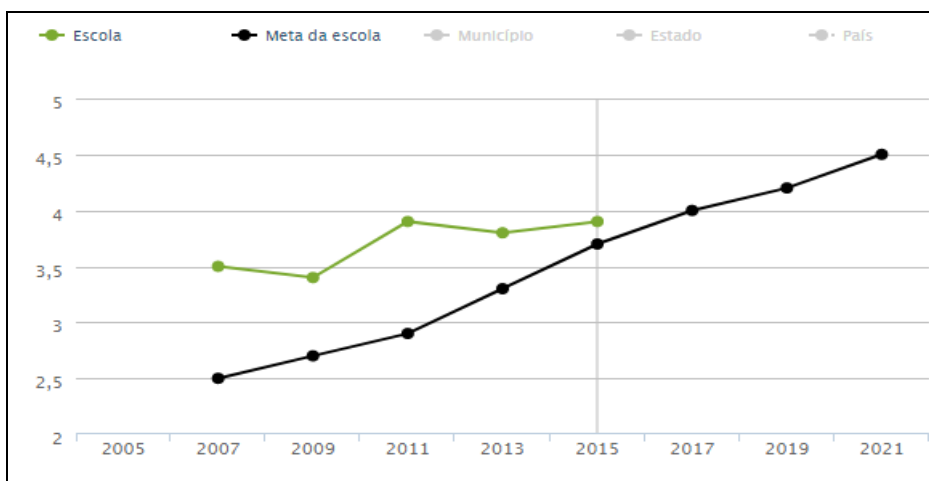
Dos 44 estudantes, sujeitos da pesquisa, 25 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino na faixa etária entre 15 e 60 anos; 30 estudantes residem na zona urbana e 14 moram na zona rural; 33 estão solteiros(as), 8 encontram-se casados(as) e 3 vivem em união estável.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos da EJA da Escola Ceres Libânio.

Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2017.

O gráfico acima revela que maioria dos alunos pesquisados se concentra na adolescência e juventude, tendo 17 estudantes na faixa de idade entre 15 a 20 anos e 9 com a faixa etária entre 21 a 25 anos. A presença dos idosos é mínima no universo da pesquisa. Refletindo sobre estes números percebemos a importância de se pensar em estratégias que acolham com mais cuidado jovens e adolescentes na Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que educar estes sujeitos para o uso das tecnologias pode se tornar uma estratégia interessante para o crescimento pessoal, profissional e acadêmico destas pessoas. Segundo D'Ambrósio (2008) precisamos conhecer a cultura dos alunos para valorizá-la nos projetos educacionais. Desta forma, a utilização das TIC, considerando a cultura dos alunos, poderá trazer resultados benéficos para o processo de ensino e aprendizagem, resultando na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Quanto ao universo da pesquisa, abaixo serão apresentadas algumas informações sobre a Escola Ceres Libânio, extraídas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB da Escola Ceres Libânio

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Mostramos no gráfico 2, a evolução do IDEB e podemos notar que entre os anos de 2007 e 2015 a referida escola atingiu a meta, mas não alcançou a média 6,0 – média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desejada para o Brasil que projetou essa meta para ser alcançada no ano de 2021. Além disso, percebemos que houve um crescimento considerável referente às metas para esse período, porém, uma discreta evolução do IDEB observado na escola. Vale destacar que nos anos de 2009 e 2013 a escola não conseguiu progredir no IDEB, demonstrando uma pequena queda no índice.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) observamos que o IDEB 2015 da escola (3,9) foi menor do que o IDEB do município de Gandu (4,7), do estado da Bahia (4,4) e do Brasil (5,3). Diante desses dados, fica nítida a necessidade de investimento em programas e projetos em prol da melhoria da qualidade de ensino dessa escola.

Ao analisarmos a taxa de aprovação percebemos que os dados vêm colaborar com o resultado deste IDEB. De acordo o IDEB/INEP (2015) a cada 100 alunos da Escola Municipal Ceres Libânio, 17 não foram aprovados. Demonstramos no infográfico abaixo a evolução da taxa de aprovação.

Infográfico 1 – Evolução da taxa de aprovação nos anos finais da Escola Ceres Libânio

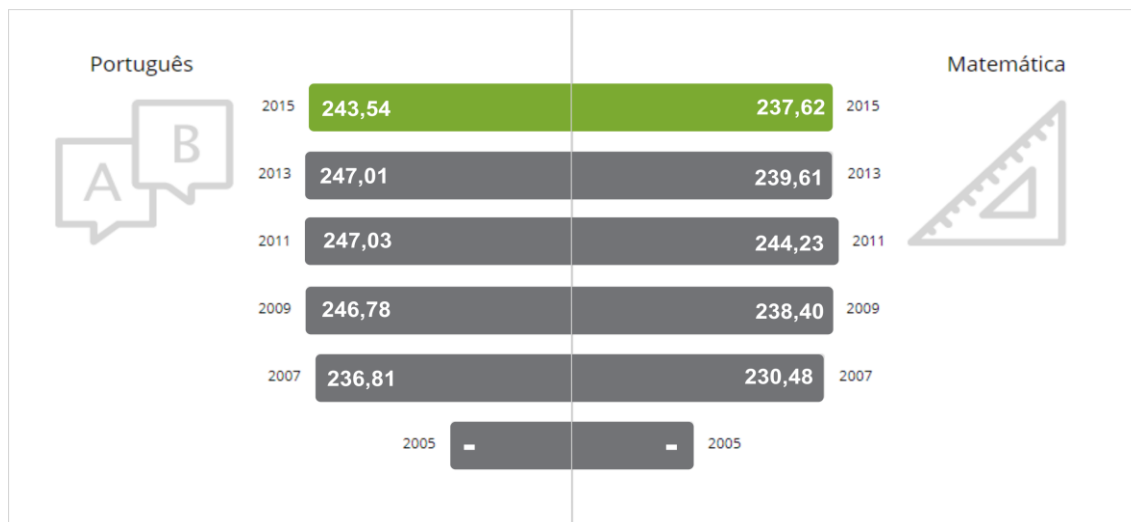


Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Verificamos que o infográfico 1 retrata uma melhora significativa na aprovação dos estudantes do 6º e 8º anos e uma baixa no 7º e 9º anos no período de 2005 a 2015. Aqui cabe uma reflexão sobre como a proposta pedagógica adotada pela escola, o processo de ensino-

aprendizagem, os projetos aplicados, a forma de avaliação institucional e de aprendizagem, o modelo de gestão instituído, dentre outras questões, foram construídos e estão sendo efetivados para a melhoria da aprendizagem do aluno. Retratando ainda o aprendizado dos estudantes, mostramos no infográfico abaixo a evolução das notas da Prova Brasil no 9º ano da escola em análise.

Infográfico 2 – Evolução das notas da Prova Brasil no 9º ano da Escola Ceres Libânio



Fonte: QEdU.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Vemos, no infográfico 2, que em 2015 os alunos obtiveram a menor nota, tanto em português quanto em matemática, do período entre 2009 a 2015. Esse dado também influencia na nota do IDEB já que é a combinação do desempenho dos alunos na Prova Brasil com as informações do rendimento escolar (aprovação).

Em relação à evolução do aprendizado na escola, de acordo com informações do INEP, a Escola Municipal Ceres Libânio, na disciplina de português, teve 4 pontos percentuais a menos entre os anos de 2011 (24%) a 2013 (20%) e 6 pontos percentuais a mais entre os anos 2013 (20%) a 2015 (26%). Em 2015, dos 112 alunos, 30 demonstraram o aprendizado adequado. Já na disciplina de matemática a situação se agrava, conseguindo somente 8% em 2011, caindo para 6% em 2013 e tendo uma pequena melhora em 2015 com 9%. Dos 112 alunos, 10 demonstraram o aprendizado adequado.

As informações apresentadas acima sobre a evolução do IDEB da escola, taxa de aprovação, notas da Prova Brasil e evolução do aprendizado reforçam a crença de que a referida escola necessita de um olhar mais sensível para as necessidades que apresenta. Programas, projetos, prática pedagógica diferenciada, gestão escolar democrática e participativa que traduzam não simplesmente, em melhoria de notas nos *rankings*

educacionais, mas também, no fortalecimento da escola pública de melhor qualidade devem ser definidos e implementados.

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, “DIÁRIOS DE SABERES” E QUESTIONÁRIO

Os instrumentos utilizados na coleta de informações possibilitaram um olhar mais detalhado para a compreensão do problema da pesquisa. Com o intuito de contemplar os aspectos da pesquisa qualitativa nessa investigação escolhemos a observação participante e o diário de bordo, aqui intitulado “diário de saberes”. Para atender aos aspectos quantitativos adotamos o questionário para recolha das informações.

Para Moreira (2002, p. 52), a observação participante é “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Não se restringe simplesmente a ver e ouvir, mas, aprecia os fatos e fenômenos que se pretende investigar.

Nesse modelo de observação, a relação estabelecida entre pesquisador e participantes é fundamental, pois, a presença do pesquisador poderá provocar alteração no comportamento dos pesquisados. Os observados podem abrir ou fechar portas com as informações fornecidas. Como o pesquisador/observador será inserido em um grupo ou comunidade ele deverá aprender normas e linguagens próprias para entender melhor o grupo. Também precisará ter cuidado com o distanciamento/aproximação com a realidade desses sujeitos. Segundo Fernandes (2015, p.488) a observação participante:

Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento.

O pensamento do referido autor respaldou a observação participante vivenciada nessa investigação, pois, impulsionou a pesquisador a fazer uso de sua curiosidade, criatividade, rigor teórico-metodológico, observância da ética e seu espírito de incentivo a pesquisa. Vale ressaltar que o processo foi longo e necessitou de tempo para estudar e compreender o comportamento e as ações das pessoas do grupo.

O roteiro da observação participante teve como objetivo coletar informações para compor a pesquisa que tem como tema “Formação Participante e Prática Pedagógica:

Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”. Neste sentido o roteiro norteou a observação da prática pedagógica de professores que atuam na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos – Tempos Formativos I e II da Escola Municipal Ceres Libânio, os momentos dos encontros presenciais formativos e o Ambiente Virtual de Aprendizagem. A sala de aula, o espaço escolar, os projetos permanentes da escola, os encontros formativos e o AVA constituíram espaço de observação e os professores e os alunos, os sujeitos desta observação. Este estudo auxiliou identificar de que maneira as TIC fazem parte da prática pedagógica em sala de aula da EJA, elencando as dificuldades encontradas no fazer pedagógico, além de sinalar as possibilidades e limites dos encontros presenciais formativos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem na efetivação da formação continuada docente. Consta no apêndice A o roteiro da observação.

Outro instrumento utilizado e que contribuiu com a observação participante foi o “diário de saberes” que surgiu diante da necessidade de a pesquisadora registrar as observações para analisá-las posteriormente. Aqui tomamos emprestada a nomenclatura “diário de saberes” do autor Amilton Souza (2016), que ressignificou de diário de bordo para diário de saberes por acreditar que este instrumento não possibilita simplesmente o registro de fatos e fenômenos, mas também, os saberes construídos pelos sujeitos no percurso da investigação.

Para Oliveira e Cardoso (2009, p. 63) “O diário de bordo constitui uma fonte importante de dados pois permite àquele que investiga registrar durante toda a investigação, as observações e ocorrências consideradas pertinentes”. Complementando este pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que o diário de bordo é “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Segundo os referidos autores, o diário de bordo não é um simples registro do local, das pessoas, dos fatos, das entrevistas, das emoções, das descobertas, das observações, mas também, das reflexões que surgem durante a pesquisa.

Com o diário de saberes será possível “[...] acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e tornar-se consciente de como ele ou ela foi influenciada pelos dados” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p 151). Assim, utilizamos o diário de saberes em todo processo investigativo, desde o início com o planejamento de como esta pesquisa seria realizada até o final com a efetivação e avaliação da investigação.

No intuito de atender a questão inicial e coletar as informações escolhemos também aplicar o questionário. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O questionário auxiliou na coleta de informações, pois, entendemos que:

[...] é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos oralmente ou por escrito, tentam obter respostas que: a) expressem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio ou que; b) permitam, por inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não poderiam observar ao vivo. (LESSARD-HÉBERT, 1996, p. 100).

Elaborar um questionário é tentar efetivar, através de perguntas, questões específicas abordadas nos objetivos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2009), o questionário é um instrumento composto por uma lista de perguntas aberta, fechada ou de múltipla escolha, que propicia ao sujeito contribuir com a pesquisa sem precisar da presença física do pesquisador. No caso específico deste estudo definimos perguntas fechadas para atender à pesquisa quantitativa.

O questionário foi aplicado a 100% dos professores envolvidos na pesquisa e a 11% dos alunos da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio. As perguntas elaboradas envolveram os seguintes aspectos: a contribuição do uso das tecnologias no cotidiano dos estudantes e dos professores; as dificuldades do professor ao trabalhar as TIC em sala de aula; a importância do uso das tecnologias para a melhoria da sua prática pedagógica; as atividades realizadas em sala de aula com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. O questionário aplicado aos estudantes encontra-se no apêndice B e o questionário respondido pelos docentes encontra-se no apêndice C.

2.5 ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Com os instrumentos definidos passamos a planejar as etapas da pesquisa, sendo detalhadas da seguinte forma: na primeira etapa foi realizada uma revisão da literatura, refletindo sobre concepções da EJA com Paulo Freire (1987, 1999), Miguel Arroyo (2007), Haddad (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Cury (2000), Souza, Silva, Amorim e Freitas (2016), Andrade (2004). Para discutir as TIC na educação: Matta (2004, 2006), Kenski (2001, 2015, 2016), Lévy (2003, 2010), Sampaio; Leite (2013), Lima Júnior (2005), Lima Júnior e

Cunha (2009). Para conceituar formação continuada e prática pedagógica: Dantas (2016), Amorim (2007, 2012), Nóvoa (1995, 2004), Macedo (2016); Jardelino e Araújo (2014). Para discutir Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem: Santos (2002, 2005, 2015), Kenski (2016), Almeida (2003), Santos e Medlej (2016), Santo (2014), Santos e Silva (2009) e outros.

Consultamos bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Arquivo Público Municipal, dos documentos oficiais da Escola Ceres Libânio que sistematizam dados da instituição, além das informações coletadas com os profissionais que trabalham na secretaria escolar.

Na segunda etapa apresentamos a proposta da pesquisa para os professores e posteriormente para os alunos onde foi possível fazermos uma análise crítica e a sistematização da construção e a viabilidade do projeto de intervenção. Explicamos o processo de como seria constituída a pesquisa participante, esclarecendo os papéis de todos envolvidos.

Juntos, construímos o desenho do projeto de formação continuada para todos os professores da EJA, tendo as TIC como interface pedagógica. Ao ouvir as vozes dos sujeitos foi possível perceber os temas, conteúdos e atividades necessárias para atendermos o problema e os objetivos propostos. Também foi possível, elaborarmos o desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem que colaborou neste processo de formação. Realizamos, também, alguns encontros para a apresentação e reelaboração deste planejamento.

Com o projeto de intervenção elaborado, coletivamente, fomos para a prática desta formação continuada participante. Nesta terceira etapa, efetivamos os encontros presenciais; acompanhamos o AVA, uma vez que dava continuidade aos estudos e atividades dos encontros de formação; efetuamos a avaliação e replanejamento de cada encontro e das tarefas executadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, registrando os aspectos significativos para a pesquisa no diário de saberes.

Aplicamos o questionário, tanto para os alunos quanto para os professores em momentos distintos. Já a observação participante e o diário de saberes aconteceram desde o início ao final do projeto de intervenção. Para registro utilizamos anotações e fotografias.

Por fim, fizemos a análise e interpretação das informações obtidas por meio da observação participante, do questionário, da formação continuada participante, do diário de saberes e construímos o quinto capítulo “Experiência formativa dos professores da EJA da

Escola Ceres Libânio: aprendizagem significativa com o uso das TIC” que tenta responder o problema e os objetivos propostos para a pesquisa.

A análise das informações foi efetivada através da análise exploratória descritiva. A análise exploratória descritiva ajuda a extrair informações significativas de um conjunto de informações, sendo examinadas previamente para, em seguida, ser realizada uma análise descritiva. As informações foram organizadas e sintetizadas de uma maneira que pudemos selecionar aspectos qualitativos e quantitativos necessários para responder o problema da pesquisa.

Segundo Batanero, Estepa e Godino (1991, p.2), a análise exploratória de informações baseia-se “[...] no estudo dos dados a partir de todas as perspectivas e com todas as ferramentas possíveis, incluindo as já existentes. O propósito é extrair toda a informação possível, gerar novas hipóteses no sentido de construir conjecturas sobre as observações que dispomos.”. Depois da análise, a pesquisadora interpretou as informações, tentando alcançar possíveis entendimentos, questionamentos, explicações e estabeleceu relações com os resultados obtidos.

Ressaltamos que para análise das informações extraímos o pensamento do sujeito coletivo, valorizando a representatividade qualitativa e quantitativa das opiniões coletivas. Consideramos a individualidade de cada membro, mas foi o sujeito coletivo quem falou. O discurso foi configurado na dimensão qualitativa por focar nos pormenores, nas questões específicas. Priorizou crenças, princípios, significados, comportamentos, ações que não podem ser totalmente quantificados. A quantitativa foi representada na quantidade de compartilhamento de discursos entre as pessoas. Esta análise nos possibilitou conhecer ideias, crenças, valores, sentimentos, representações de uma coletividade sobre um determinado assunto.

Destacamos que a referida pesquisa foi aprovada para execução pelo Comitê de Ética CEP/UNEB pelo Parecer Consubstanciado aprovado 1965596 com vista à Resolução 466/12 CNS/MS em 15 de março de 2017. Consta no anexo A o Parecer Consubstanciado do CEP.

2.6. A EJA E AS TIC EM DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este subcapítulo apresenta um relatório reflexivo do projeto de intervenção no intuito de deixar o leitor informado de como ocorreu o referido projeto, viabilizando o entendimento

da análise dos resultados que faremos no capítulo 5. Não se trata de um simples relato, pois estabelecemos um diálogo com os alguns autores que embasam a pesquisa.

A princípio trouxemos para a discussão a intenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) de estimular projetos de pesquisa aplicada, visando um produto final para o fortalecimento da EJA e, em seguida, o esclarecimento das etapas do projeto de intervenção que expressam a preocupação com a temática desde o início da investigação.

Optamos em cursar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos por acreditar que os conhecimentos oriundos da investigação podem viabilizar a melhoria das práticas pedagógicas, que devem ser elaboradas por meio da observação e reflexão no campo educacional, especialmente no ambiente escolar.

Para Dantas (2016, p. 143) “O MPEJA visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais”. Segundo a autora, o referido mestrado tem como objetivo qualificar profissionais da área para atender às especificidades da EJA, investindo na capacidade científica, pedagógica, metodológica, política, técnica e ética, potencializando sua atuação enquanto professor, gestor, formador ou pesquisador.

Dessa forma, o curso defende a pesquisa aplicada e propõe a construção de um trabalho final de pesquisa, com o desenvolvimento de um produto, visando à melhoria do ensino na área da Educação de Jovens e Adultos. Partindo deste pensamento, defendemos a ideia de que não basta a teoria, mas, existe uma necessidade de pensarmos a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com a EJA no sentido de fortalecer uma escola pública de melhor qualidade.

Assim, surgiu a inquietação de elaborarmos um projeto de intervenção onde se colocasse o professor da EJA na posição de professor pesquisador. Para Garcia (2009, p. 177) “Professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática, com o objetivo de aprimorá-la”. A partir daí, estruturamos o projeto de intervenção “A EJA e as TIC” realizado na Escola Ceres Libânio, no município de Gandu com os professores e alunos da EJA, no período entre abril a dezembro de 2017.

Com o intuito de tentar responder o problema posto para a pesquisa “Como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação”? O projeto de intervenção foi pensado como:

campo de investigação, tendo como foco a formação continuada, a sala de aula e o trabalho realizado pelo professor; espaço dialógico onde o professor se vê como protagonista da estrutura formativa, descobrindo e valorizando as especificidades da EJA; campo teórico de produção de conhecimentos e saberes elaborados entre os pares; cenário de experimentações de práticas com o uso da TIC como interface pedagógica; espaço de troca de experiências entre alunos e professores.

O projeto de intervenção “A EJA e as TIC” foi constituído da observação participante, dos encontros presenciais formativos realizados com os professores, do diálogo estabelecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem, das vivências que os docentes realizaram com os alunos, do questionário aplicado aos professores e estudantes e das reflexões do diário de saberes. Esta proposta buscou conhecer a realidade, para transformá-la, investindo na formação continuada para a melhoria da prática docente, fortalecendo o universo da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, por si, já demanda dos docentes um olhar diferenciado. São muitas as discussões e reflexões acerca das condições sociais dos sujeitos da EJA, marcados pela exclusão, seja na sociedade, como no ambiente escolar. Autores diversos têm apontado a escola como um ambiente excludente, na medida que suas ações voltadas aos sujeitos jovens e adultos, são infantilizadas, memorísticas, desvinculadas da realidade dos sujeitos, exercidas por meio de práticas docentes impositivas (ALVES, 2016, p.7).

Condizente com a questão colocada por Alves, o projeto de intervenção investigou alternativas para superar a situação, valorizando as experiências e saberes que os sujeitos da EJA trazem em seu repertório, provenientes das diferentes práticas sociais vividas. Neste sentido, ultrapassamos a barreira da padronização dos desenhos formativos, que muitas vezes eram inspirados em parâmetros da educação escolar infantil. Possibilitamos ao professor participar ativamente da construção da estrutura formativa específica para a EJA mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Por implicar sujeitos de conhecimento e aprendizagem provenientes de grupos socioeconômicos e culturais peculiares, em momentos determinados de seus ciclos de vida, envolvendo teorias pedagógicas, formas de organização do ensino, métodos, currículos e materiais específicos, a educação de jovens e adultos requer educadores com formação apropriada (DI PIERRO, 2010, p. 3).

A autora ressalta a importância da formação específica para os professores da EJA, mas sabemos a carência da formação, tanto inicial quanto continuada, na lista de prioridades das políticas públicas brasileiras o que pode se tornar um entrave nas experiências educativas. Refletindo a questão, este projeto de intervenção tenta contribuir para amenizar esta

adversidade na Escola Ceres Libânio quando propõe uma formação continuada participante, sugerindo uma construção coletiva de atividades minimamente planejadas em volta de crenças, princípios e objetivos comuns para a EJA da referida escola.

Depois de termos a convicção da importância da pesquisa aplicada, do produto final, da formação participante e da contribuição das TIC para o fortalecimento da EJA começamos a articular todo o processo. A seguir, apresentaremos como foi a caminhada para o planejamento e execução do projeto de intervenção “A EJA e as TIC” para que o leitor entenda com mais propriedade a análise dos resultados apresentado no capítulo 5.

Primeiro entramos em contato, em setembro de 2016, com a dirigente da Secretaria Municipal da Educação (SME) para compartilhar nossa intenção e ter o apoio necessário para o projeto de pesquisa. A proposta foi bem-aceita e a Secretaria se colocou à disposição para o desenvolvimento do estudo. Por questões políticas, em janeiro de 2017, precisamos retornar a SME, pois houve mudança de secretário de educação. Da mesma forma, tivemos validação da proposta apresentada e auxílio durante o percurso. Com a mesma finalidade entramos em contato com a Escola Ceres Libânio (direção, vice-direção e coordenação pedagógica) nos períodos supracitados. Também por motivos políticos houve substituição de diretor e coordenadores pedagógicos.

Os desafios colocados para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação são complexos, mas muitos podem e devem ser enfrentados pelas equipes escolares, sob a liderança da direção e da coordenação pedagógica, a começar pela convocação da comunidade para a mobilização da demanda pela EJA, a formação dos educadores para a criação de um ambiente acolhedor da diversidade e a flexibilização dos modelos de atendimento (DI PIERRO, 2014, p. 4).

Ao discorrer sobre a garantia do direito dos jovens e adultos, Di Pierro chama atenção sobre a importância da equipe gestora no enfrentamento dos desafios escolares principalmente quando se tem a intenção de criar um clima harmonioso e acolhedor para o universo plural da EJA. Mesmo sabendo que o público-alvo do projeto de pesquisa foi constituído de professor e aluno, comungamos com o pensamento da autora e acreditamos que os gestores, educacional e escolar, são elementos importantes para o projeto de intervenção. Podem não determinar a efetivação da proposta, mas influenciam para o alcance de maiores resultados.

O sucesso ou fracasso da EJA não pode ser depositado simplesmente no professor. Necessitamos que os sujeitos envolvidos neste universo (secretário de educação, diretor de ensino, diretor e vice-diretor escolar, coordenador pedagógico, articulador de área, professor e aluno) deem sua contribuição.

No período de janeiro a abril de 2017 coletamos algumas informações da escola, dos alunos e dos professores por meio de consulta ao censo escolar e das informações cedidas pelos funcionários da secretaria escolar. O objetivo era fazer o diagnóstico situacional para ter o primeiro contato com a população-alvo.

O primeiro momento com os professores aconteceu no dia 12.04.2017 (quarta-feira) e para tentar atingir o maior número de participantes realizamos um encontro por turno. Do total de vinte e dois docentes da EJA, obtivemos a presença de dezesseis professores: cinco no matutino, sete no vespertino e quatro no noturno. Os demais não conseguiram comparecer por conta de agenda em outras escolas.

Este foi o primeiro espaço de diálogo estabelecido entre professores e pesquisadora. A pesquisadora, por sua vez, apresentou o projeto de pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos” e pediu aos docentes que fizessem uma apreciação do projeto relatado e se era viável a construção de um projeto de intervenção com vista à formação participante docente mediante o uso das TIC. Todos afirmaram que era possível e necessário, pois nunca participaram de uma formação continuada específica para a EJA, muito menos com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Declararam que seria uma proposta inovadora para a realidade da Escola Ceres Libânio.

Os alunos também tiveram a oportunidade de participar deste processo. No dia 20.06.2017 (terça-feira) apresentamos o projeto de pesquisa nos três turnos, conseguindo atingir a presença de cento e vinte e sete discentes. Os estudantes gostaram da proposta e ao longo da apresentação foram dando contribuições.

De posse das informações coletadas preparamos o segundo momento com os professores da EJA da Escola Ceres Libânio: 2º Encontro de Formação Continuada “A EJA e as TIC”. E assim, sucessivamente. Em cada encontro existia a avaliação feita pelos professores, a observação participante, o registro no diário de saberes, o diálogo estabelecido com os professores e alunos dentro e fora do espaço da sala de aula, o acompanhamento no Ambiente Virtual de Aprendizagem, dando subsídios para o planejamento do próximo encontro.

Traçamos como objetivo geral para o projeto de intervenção: Promover a formação continuada participante, na perspectiva do fortalecimento da EJA da Escola Ceres Libânio mediante uso das TIC como interface pedagógica. Os objetivos específicos foram, dentre

outros: Discutir as expectativas de aprendizagens dos jovens e adultos da Escola Ceres Libânio; identificar quais TIC fazem parte do cotidiano do professor e do aluno, verificando se estas tecnologias estão inseridas na prática pedagógica em sala de aula da EJA; analisar a importância do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na formação docente; refletir sobre as práticas de multiletramentos, do papel ao virtual, investigando possibilidades para o fortalecimento da EJA; analisar o resultado do questionário aplicado com os alunos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação; refletir sobre formação docente, analisando os conceitos de autoformação, formação inicial e formação continuada.

Os procedimentos metodológicos adotados foram de natureza participativa, favorecendo a expressão das singularidades dos jovens e adultos, a construção de conhecimentos e saberes e a troca de experiências. Tais procedimentos foram efetivados por meio dos encontros presenciais, da formação a distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem e das vivências executadas pelos professores com os alunos.

A Formação Continuada “A EJA e as TIC” foi composta de cinco encontros presenciais com os professores da EJA que aceitaram fazer parte do projeto. Cada encontro teve a duração de 8 h/a, exceto o primeiro que teve a duração de 2 h/a e um intervalo de aproximadamente de trinta dias de um para outro, menos do primeiro para o segundo encontro quando tivemos um espaçamento maior. Os temas dos quatro últimos encontros presenciais foram: Expectativas de Aprendizagens dos Alunos e Professores da EJA; Educação e Tecnologias; Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA; Formação Continuada para os Professores da EJA e o uso das TIC: processo contínuo de aprendizagem. Consta no apêndice D o plano de cada encontro formativo.

Os encontros presenciais tiveram a intenção de promover o diálogo e aprofundamento das temáticas, de forma individual e coletiva, constituindo-se em espaço destinado para socialização das aprendizagens construídas, além de promover a interação entre os participantes. Tiveram a seguinte estrutura: acolhimento; apresentação dos resultados da avaliação do encontro anterior; aprofundamento teórico-metodológico; socialização das vivências; orientações para o próximo encontro.

Cada encontro era avaliado pelo professor cursista por meio de uma ficha de avaliação do *Google Forms* inserida no AVA. As respostas deste questionário davam pistas para a elaboração do próximo encontro e os resultados eram apresentados e discutidos no encontro posterior.

No intuito de realizar o aprofundamento teórico-metodológico na perspectiva da participação e da relação dialógica e dialética, escolhemos as seguintes estratégias: painel integrado, estudo de caso, análise de vídeos, interpretação de trechos de filmes e reportagens, leitura e discussão de textos em grupo, exposição dialógica mediada com slides, reflexão de algumas falas dos alunos extraídas da observação participante, análise do questionário aplicado com os alunos sobre as TIC, demonstração e análise do AVA da própria formação, dentre outras.

Houve também a realização de três vivências onde os professores puderam experimentar junto aos alunos as descobertas das potencialidades e desafios do uso das TIC como interface pedagógica. Reforçamos aqui a importância da formação continuada, e em serviço, acreditando que ao mesmo tempo em que o docente aprendia, ensinava e vice-versa. Destinamos 8 h/a, aproximadamente, para estudo individual e/ou coletivo, planejamento e execução de cada vivência. As etapas das vivências aconteceram dentro e/ou fora do espaço escolar.

Concebendo o processo de sua própria aprendizagem, como um aprender contínuo, o educador construirá a sua relação com a prática como um processo dialético de aprender/ensinar e, através da reflexão crítica sobre esta, irá contribuir para a construção da identidade do profissional que atua na EJA. Por isso, a necessidade da elaboração de projetos que desenvolvam nos professores a competência de se tornarem pesquisadores da sua própria prática. (MARASCHIN; BELLOCHIO, 2006, p. 1).

Condizente com o pensamento dos mencionados autores a proposta desse projeto de intervenção fundamentou-se na formação docente com base na ação-reflexão-ação, no aprender pesquisando/fazendo e na resolução de problemas levantados. Assim, proporcionamos a realização de vivências voltadas para o estabelecimento de vínculos entre as situações de aprendizagens mediante uso das tecnologias como interface pedagógica.

Foram sugeridas três atividades onde se colocou o docente na posição de pesquisador. A primeira vivência foi pensada, partindo da crença de que uma educação pública que busca garantir os direitos dos educandos requer o esforço e vontade política da equipe escolar em refletir quem são os sujeitos de direitos pertencentes à instituição de ensino. Neste sentido, esta atividade teve como objetivo levantar o diagnóstico situacional sobre os sujeitos que compõem o universo dos Jovens e Adultos da Escola Municipal Ceres Libânio, investigando pensamentos, valores, atitudes, experiências, contextos e expectativas.

Entendemos que este universo é constituído de pessoas plurais que tem relação direta ou indireta com a realidade escolar. Portanto, os sujeitos da EJA não se resumem aos alunos.

Como falamos, para o fortalecimento desta modalidade de ensino precisamos da atuação de todos os envolvidos, desde a Secretaria Municipal de Educação até os estudantes.

Assim, sugerimos ao educador que investigasse com seus alunos: quem são os sujeitos da EJA envolvidos direta ou indiretamente na Escola Ceres Libânio? Quais os saberes construídos? Qual a experiência com a EJA? Quais as expectativas de aprendizagens? O que esperam da escola? Qual o seu contexto (vida pessoal, profissional, acadêmica, religiosa, social, familiar, amigos, tecnológica, econômica etc.)? Quais as suas características e necessidades? Qual a maneira de fazer a EJA?

A atividade teve algumas orientações: O trabalho foi realizado em equipe; os professores se agruparam por disciplina, duas disciplinas formavam uma equipe; cada equipe pesquisou um tipo de sujeito: secretário e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares, professores e alunos da EJA; cada equipe investigou o público indicado, utilizando algumas estratégias como: entrevista, questionário, roda de conversa, etc. Depois, cada grupo sistematizou a conclusão dos estudos por meio de: apresentação de slides com discussão dos resultados, produção textual, construção de vídeo e dramatização. O percurso e o produto final foram postados e discutidos no fórum “Socializando experiências”.

A segunda vivência possibilitou algumas discussões em torno da temática “Tecnologias na educação”. Reforçamos a ideia de que a pretensão não foi a “didatização” das tecnologias, por isso, convidamos o professor a escolher, pensar e planejar o uso de uma tecnologia como interface pedagógica.

Como aconteceu esta atividade? A princípio contemplamos 8 (oito) TIC: *Power Point* (slides), vídeo, *Moment Cam*, formulário (*Google Forms*), máquina digital, jogos, *Microsoft Publisher*, internet. Cada disciplina escolheu uma tecnologia. Para conhecimento da tecnologia escolhida, o docente fez o estudo individual e/ou coletivo sobre as funcionalidades e limites da TIC escolhida.

Em seguida, planejou como utilizaria determinada tecnologia como interface pedagógica. Para isso, usou o conteúdo da sua disciplina, agregando conteúdos outros (se desejasse), valorizando tanto o saber elitista quanto o saber popular, em especial, as crenças e os valores dos alunos da EJA.

Depois da execução da interface pedagógica planejada foram apresentadas, no 4º encontro, as produções finais e, sobretudo, a trajetória dessa vivência, destacando objetivos, dificuldades, participantes e resultados obtidos. Além disso, toda trajetória e produto final foram registrados no Fórum “Socializando Experiências”.

No 4º Encontro de Formação estudamos a temática “Multiletramentos e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos” e como nosso objetivo maior foi o fortalecimento desta modalidade educativa propomos a realização da Campanha de Matrícula da EJA 2018 da Escola Municipal Ceres Libânio. Ressaltamos que a mencionada escola não tinha instituído uma campanha de matrícula específica para a EJA. Esta etapa teve as seguintes orientações: Cada professor conduziu uma frente de trabalho, mediando uma propaganda de matrícula, envolvendo as TIC; professor e aluno foram (co)autores deste processo, contando com o apoio dos gestores escolares e do gestor da Secretaria Municipal de Educação.

A partir do tripé “Multiletramentos/tecnologia/EJA” sugerimos: construção de faixas por meio do *Microsoft Publisher* para exibição no semáforo (sinal fechado) e fixadas nas ruas; construção de cartazes ou panfletos por meio do *Microsoft Publisher* para serem distribuídos em reuniões de pais das escolas, das igrejas/centros religiosos, associações e conselhos; elaboração de um texto para entrevista nas rádios FM da cidade, sendo o professor e aluno interlocutores do processo; elaboração de um texto para anúncio nos blogs da cidade; criação de texto imagético e com legenda por meio do *Microsoft Publisher* ou do MiniMovie para divulgação nas redes sociais (Facebook, *WhatsApp*, *Messenger*, *Instagram* etc) e elaboração de um vídeo com um aluno egresso da EJA da Escola Ceres Libânio para ser exibido num canal de YouTube.

Os autores Dias, Aragão e Ribeiro (2014, p. 104) defendem este tipo de prática pedagógica na medida em que expressam “Buscamos assim evidenciar que, além do desenvolvimento dos usos sociais da língua, as diferentes estratégias de multiletramentos devem contribuir para a formação de cidadãos ativos, destacando o papel do professor enquanto agente transformador da realidade”. De modo geral, podemos dizer que as vivências relatadas traduziram atividades práticas que permitiram ao professor refletir sua ação pedagógica, assim como, convidou o aluno a participar ativamente do processo de construção de conhecimentos e saberes. Professor e aluno buscaram conhecer as funcionalidades das tecnologias para dominá-las, ao mesmo tempo em que, investigaram alternativas para superar as dificuldades encontradas neste percurso. Dificuldades estas que se revelaram tanto no uso das TIC, quanto no desenvolvimento do protagonismo do aluno e professor, assumindo a autoria e co(authoria) deste processo formativo.

Além dos encontros presenciais e das vivências, construímos um Ambiente Virtual de Aprendizagem, acessível através do endereço eletrônico:

<https://deborareginaos.gnomio.com>. Segue abaixo, o demonstrativo do cabeçalho do referido AVA.

Figura 2 – Demonstrativo do Tópico Geral do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”



Fonte: <https://deborareginaos.gnomio.com>

O AVA deu continuidade aos diálogos estabelecidos nos encontros presenciais. Fizemos uma estimativa de 8 h/a de interação e interatividade do professor em cada tópico estabelecido (elaboramos 4 tópicos, além do tópico geral que chamamos de cabeçalho). O referido ambiente teve o desenho didático aberto (FILANTRO, 2004), assim, depois de cada encontro era elaborado o novo tópico devido à participação e interatividade dos sujeitos que davam pistas de como seria o próximo tópico. Elaboramos uma estrutura para cada tópico, mas os conteúdos e atividades propostas eram provenientes das sugestões dos participantes. Segue abaixo, um exemplo, de um dos tópicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”:

Figura 3 – Demonstrativo do 2º tópico do AVA “A EJA e as TIC”



Fonte: <https://deborareginaos.gnomio.com>

O Ambiente Virtual de Aprendizagem conta com um espaço geral para avisos e fórum de dúvidas. Já os tópicos possuem a seguinte estrutura: Material da formação, três fóruns (Espaço de Diálogo, Leitura Complementar e Socialização de Experiências), espaço para a postagem da vivência e a ficha de avaliação do Encontro de Formação.

Na pasta com o material de formação consta todo aparato trabalhado em cada encontro de formação: textos, vídeos, músicas, poesias, slides, mensagens, cordel, paródia, pautas, sistematização da avaliação do encontro, citações, charges, parábola, dentre outros. A cada encontro, a professora formadora chamava atenção sobre a importância das estratégias metodológicas escolhidas pelo docente no seu cotidiano escolar para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos.

O fórum “Espaço de diálogo” se constitui em um espaço de discussão teórica e prática que propiciou a partilha e a construção de conhecimentos e saberes entre os professores/cursistas e a professora formadora. Os docentes tanto contribuíram com seus depoimentos quanto comentaram as postagens dos colegas.

O fórum “Leitura complementar” trouxe uma inovação na estrutura formativa, pois, ao invés da professora formadora postar material neste local, foi solicitado ao professor a indicação de uma leitura complementar relacionada ao tema em estudo. Podia ser um livro, um artigo, um vídeo, uma poesia, um texto de um blog, uma música, uma imagem etc. Depois da indicação, o docente deveria escolher, no mínimo, uma leitura compartilhada pelo colega e tecer comentário(s). Este fórum possibilitou a criação de um acervo de sugestões, criado com a participação dos sujeitos da pesquisa, fortalecendo a prática pedagógica do professor da EJA da Escola Ceres Libânio.

O fórum “Socialização de Experiências” foi um espaço criado para a socialização das vivências realizadas com os alunos mediante uso das TIC como interface pedagógica. Momento de partilhar o percurso e o produto final de cada atividade, esclarecendo cada fase, os objetivos, as dificuldades, as particularidades e os resultados obtidos.

Além do fórum supracitado, o ambiente ofereceu um espaço correspondente a tarefa chamada de “Vivência”, destinado para a postagem da atividade (produto final de cada vivência). Quanto ao *link* da avaliação, foi postado um questionário elaborado no *Google Forms* com a intenção de avaliar, dentre outras questões: a temática abordada, a mediação da professora formadora, a participação dos professores/cursistas, a organização e estrutura da formação (consultar ficha de avaliação que consta no apêndice E).

O *Google Forms* sistematizava através de gráficos as respostas das questões fechadas. Quanto às questões abertas, a referida tecnologia criava uma lista com as respostas cedidas. De posse desse material, a professora formadora organizava os slides para exibir no encontro presencial, permitindo uma análise dos pontos recorrentes e/ou que mais chamou atenção.

Em relação ao monitoramento do Ambiente Virtual de Aprendizagem foi realizado pela professora formadora que mediou a interatividade entre os participantes e acompanhou a avaliação da aprendizagem por meio dos fóruns e atividades postadas. Para Santos e Araújo:

Na educação *online* é preciso criar dispositivos para avaliar a aprendizagem, a partir do movimento da rede de conexões, visto que os sujeitos estão geograficamente dispersos, apesar de próximos, potencialmente, em decorrência das possibilidades das interfaces síncronas e assíncronas dos AVA (2012, p. 104).

Condizente com a orientação das autoras, o monitoramento foi uma estratégia que acompanhou o aprendizado dos professores que estavam geograficamente dispersos, mas juntos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, possibilitando avaliar a execução das ações planejadas e o andamento das atividades realizadas com referência aos objetivos

propostos. O AVA também permitiu organizar um sistema de coleta de informações, armazenando a memória da formação continuada “A EJA e as TIC”.

No tocante ao questionário aplicado aos alunos e professores escolhemos os seguintes procedimentos: aplicamos o questionário aos estudantes no período entre o segundo e o terceiro encontro, de modo que, no terceiro encontro de formação foram apresentados e discutidos os resultados das respostas cedidas pelos discentes. Mas, antes deste momento, no início do terceiro encontro foi aplicado e recolhido o questionário aos professores, de maneira que as respostas dos alunos não influenciaram as respostas dos docentes.

Além do questionário, dos encontros de formação, das vivências e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o projeto de intervenção contou com momentos de observação participante e os registros no diário de saberes. A observação participante acompanhou a prática pedagógica do professor, observando o uso das TIC no fazer pedagógico em sala de aula, em projetos didáticos desenvolvidos, na realização dos cinco encontros de formação continuada e no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para Fernandes (2015), a observação participante é caracterizada por uma investigação provocada por interações sociais entre o investigador e sujeitos da pesquisa. Neste sentido, a observação participante deste projeto permitiu conhecer e apreciar a ação pedagógica e os conhecimentos e saberes do público-alvo, identificando situações e propondo intervenções diante o planejamento e execução das ações formativas. Os aspectos desta observação foram dirimidos e analisados no capítulo 5, no transcorrer dos subcapítulos.

Por fim, o diário de saberes acompanhou todo projeto de intervenção. Foram registradas as observações e ocorrências julgadas relevantes. Concordando com Oliveira e Cardoso (2009, p. 63) “O diário de bordo por ser um instrumento que permite recolher comportamentos de agentes que actuam no seu contexto natural de trabalho, revela comportamentos autênticos e por isso valiosos à investigação”. Este diário de saberes foi construído a partir das observações *in loco* (sala de aula, encontro de formação, escola, AVA) ou de uma conversa com aluno e/ou professor sobre um tema relacionado com o problema em estudo.

Ao registrarmos as notas descritivas tivemos a preocupação de capturar momentos, sentimentos, emoções, ações e reações observadas. Já nas notas reflexivas trouxemos o olhar da pesquisadora, enquanto observadora participante, com ideias e interpretações. O diário ajudou acompanhar o processo de construção de conhecimentos e saberes, além de dar pistas para a revisão das etapas do projeto de intervenção.

A avaliação do referido projeto foi pensada como um processo de retroalimentação da aprendizagem, viabilizando ao professor a reflexão de sua prática pedagógica e as novas descobertas perante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no universo da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, a avaliação processual e formativa foi efetivada por meio dos diálogos construídos nos encontros de formação, na interatividade estabelecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem, nas atividades vivenciadas pelos professores e alunos, nas observações realizadas em diversos espaços e nos registros descritivos e reflexivos do diário de saberes. Esperamos que os investimentos empenhados tenham contribuído para a melhoria do trabalho pedagógico no contexto da Educação de Jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio.

3 USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Abordaremos, neste capítulo, as discussões em torno do uso das tecnologias na vida cotidiana das pessoas e como elas são incorporadas no contexto escolar pelos sujeitos que compõem este universo. Analisaremos também como o uso das tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Iniciaremos a discussão refletindo a expressão “novas tecnologias”. Quando, no percorrer deste trabalho, utilizamos esta expressão não estamos nos remetendo à crença de que a “sociedade tecnológica” é fruto da atualidade. Ouvimos e lemos muitos trabalhos se reportando à invasão das tecnologias em nossas vidas como um fenômeno inovador. Passamos a ideia de que agora as tecnologias estão sendo introduzidas nas escolas e de que toda comunidade escolar precisa acompanhar e dar conta dessas mudanças da “era tecnológica”.

Nesta pesquisa pautamos na convicção de que sempre houve produção de tecnologias desde os primórdios da civilização, e, em cada período histórico há uma predominância de certo tipo de tecnologia. Na nossa rotina diária a utilizamos a partir do momento em que acordamos até a hora de dormir. Baseamos esse pensamento em Kenski (2015, p. 19-20) quando defende a ideia de que “Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual”. Com isto podemos afirmar que em cada momento histórico houve tecnologias que alteraram o comportamento humano, seu modo de pensar, agir, sentir e produzir informação, conhecimentos e saberes.

Para a referida autora, com a aceleração do desenvolvimento tecnológico, o que era novo passa a não ser tão novo assim. Desta forma, precisamos rever o adjetivo “novas” empregado em nosso discurso. Por exemplo, a novidade tecnológica no início do século não é tão nova nos dias atuais. Principalmente por vivermos em uma sociedade capitalista onde se estimula o consumismo, cada dia há um lançamento de um novo produto – celular, iPhone, televisão, computador, *tablet*, jogos, dentre outros. Então, esse adjetivo “novas” vai desaparecendo aos poucos e vamos usando somente TIC.

Neste trabalho quando reportamos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação caracterizadas como midiáticas pretendemos diferenciar das tecnologias existentes anteriormente. Elegemos as tecnologias digitais usadas no ambiente escolar como a televisão, o computador, a Internet, o celular, as redes digitais, dentre outras.

Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria é a informação (KENSKI, 2016, p. 25).

Com o intuito de prosseguir a discussão realizamos o recorte temporal e adentramos ao contexto histórico da expansão das novas tecnologias na escola brasileira. A partir dos meados do século XX (1950) surge a concepção tecnicista que representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola. Conforme Kuenzer, o “[...] conhecimento de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho” (2003, p. 46). Nessa concepção, a educação é modeladora e tem como função reproduzir o paradigma social vigente, a escola é vista como um ambiente harmonioso, o educador é um especialista que domina o saber, enfatiza o saber pronto e privilegia o conhecimento técnico-profissional necessário à mão de obra operária, prioriza a objetividade e a mensuração rigorosa dos resultados.

Com o intuito de cumprir a função social da escola tecnicista novos equipamentos tecnológicos chegam às unidades escolares com a premissa de inovar o ensino, as práticas pedagógicas, capacitando o aluno para enfrentar o mercado de trabalho, pois, o povo brasileiro precisava atender aos anseios políticos e econômicos da sociedade industrial. O professor traçava seus objetivos no comportamento previsto para o aluno, fazia seu planejamento criterioso com o uso das tecnologias avançadas e tinha um total controle do processo ensino e aprendizado. Era necessário treinar indivíduos, tornando-os capazes de operar as máquinas. Nasce, dessa forma, a Tecnologia Educacional.

Depois dos anos 80 mediante as transformações históricas, políticas e sociais surge a necessidade de redemocratização da sociedade, mobilizando vários setores, inclusive, a educação. Numa sociedade de contradição com forças conservadoras e emancipadoras emerge a reflexão sobre a visão do homem como um sujeito ativo do processo histórico. A educação, naquele contexto, almeja a construção do homem histórico, comprometido com a construção de uma nova realidade social. O professor precisava elaborar uma proposta do trabalho pedagógico e precisava assumir o lugar de mediador da aprendizagem. O aluno deveria participar da construção do seu conhecimento.

A partir dos anos 80, disseminaram-se as tecnologias da interação informatizada, repleta de representações figuradas, diagramáticas ou icônicas, das estruturas de informação ou comandos. [...]. Tornaram-se cotidianos e populares hipertextos que têm a capacidade de adaptar-se às situações e são mais dinâmicos que a escrita. Os

computadores e os ambientes *ciberspaciais* das redes tornaram-se, cada vez mais, ambientes abertos à exploração e experimentação particular de cada sujeito interligado que, no entanto, participa da construção do saber comunitário da inteligência coletiva de que faz parte, enquanto retira o que lhe interessa para as suas tarefas individuais. Desenvolveu-se um ambiente mediador e informatizado para a ação autônoma e de autoaprendizagem da comunidade participante da rede (MATTA, 2006, p. 40-41).

Nessa direção, o mencionado autor deixa claro que a partir dos anos 80 a tecnologia vem acompanhando essas transformações. O uso deixa de ser simplesmente a técnica, o saber fazer, a eficiência dos meios para se alcançar determinado resultado. Agora existe uma ressignificação do uso da tecnologia educacional. O olhar crítico vem contribuir com a construção do conhecimento, inovando a prática pedagógica. O ciberespaço, as redes sociais e o hipertexto começam a ter mais frequência na rotina das pessoas. Uma nova cultura é constituída a partir do momento em que os conhecimentos e saberes são construídos por meio de uma aprendizagem colaborativa onde os sujeitos em qualquer tempo ou espaço podem ser autor e/ou coautor de um texto, de uma produção. De acordo o novo cenário, Lima Junior (2005^a) também traz sua contribuição quando redefine o conceito de tecnologia,

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado (2005^a, p. 15)

A concepção de ensino baseada na cultura industrial onde utilizava a tecnologia como mero instrumento em prol da transmissão do conhecimento, tendo o professor como o centro e o aluno como um ser passivo, foi substituída por uma concepção de aprendizagem onde a tecnologia é usada para a promoção de um ensino instigante, motivador, que desperta o posicionamento crítico e colabora na autonomia e emancipação do sujeito. “De um jovem, essa sociedade cobrará não somente um diploma ou mero domínio dos equipamentos modernos e de algumas tecnologias, mas a excelência do seu conhecimento” (PENIN, 2011, p. 49). Um conhecimento voltado para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto, entendemos que a concepção de tecnologia trabalhada na escola no percorrer desta pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” foi entendida como um princípio educativo que possibilitou ao professor e ao aluno o manuseio, o olhar crítico e a autonomia perante as tecnologias da sociedade,

compreendendo as funcionalidades em prol de mudanças significativas para a sua vida pessoal, profissional, econômica e social.

3.1 A ESCOLA E O CONTEXTO TECNOLÓGICO

Discutir o conceito de escola nos faz recordar as reflexões de Amorim (2007) quando afirma que a escola é uma organização social complexa e plural. Segundo o autor devemos questionar o verdadeiro sentido da escola e qual contribuição dos sentidos social, científico e cultural trazem para esta organização complexa. Diante das crises sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade, precisamos pensar qual a função social da escola na atualidade. Com o objetivo de alcançar o desafio proposto ela precisa se articular com a comunidade local e escolar para responder as novas exigências da sociedade.

Quando falamos em desconstrução da escola, focamos principalmente a questão do que deve ser ensinado e como este processo precisa ocorrer no âmbito das instituições educacionais. Exige-se que este trabalho fortaleça a área social, o conhecimento popular integrado ao científico, na busca da cultura erudita e na prática coletiva desta cultura, principalmente, ampliando-se a manutenção de crenças populares que ajudam no desenvolvimento social das escolas (AMORIM, 2007, p. 13 e 14).

Por muitos anos, as práticas educacionais têm contemplado uma postura elitista, exercendo uma função social excludente. Às vezes, o saber sistematizado, fruto do sentido científico é levado para a escola como algo pronto e acabado, sem a democratização do conhecimento e a participação dos sujeitos envolvidos na instituição escolar na construção ou reelaboração desse saber. Essa prática da cultura dominante, no meio escolar, enfraquece a cultura popular. A escola precisa entender que o sucesso parte da compreensão de que necessita socializar o saber sistematizado baseado na construção dos valores éticos, estéticos, sociais, políticos, econômicos e culturais por todos aqueles envolvidos na instituição de ensino. Souza (2016, p. 72) reafirma o pensamento de Amorim quando reconhece que:

É evidente que mesmo com todo esse aspecto social, cultural e histórico trazido para o âmago da escola por seus sujeitos, há momentos em que essa escola não possibilita por meio do seu currículo que os alunos se percebam nela, não dialoga com seus saberes e fazeres, isso por causa de princípios hegemônicos e capitalistas (atendendo interesses de pequenos grupos sociais emponderados economicamente) fazendo com que a escola rompa com fazeres e saberes da gestão democrática e participativa.

Segundo o referido autor, em nome de princípios hegemônicos e capitalistas, a escola desconsidera em seu currículo as contribuições sociais, culturais e históricos trazidas pelos sujeitos que compõem a escola. Por isso, muitos alunos da EJA não tem o sentimento de pertencimento à escola. Não reconhecem, naquele ambiente educativo, seus conhecimentos e

saberes. Nem desejam apropriar-se dos saberes e conhecimentos promovidos pela instituição de ensino por não se sentirem parte integrante daquele contexto. A unidade escolar parece estranha para o aluno que se sente marginalizado, causando desmotivação para os estudos.

Muitas vezes isso é entendido como falta de interesse do aluno ou que ele possui dificuldade de aprendizagem. Acreditamos que todo indivíduo gosta de aprender. Às vezes, o educando não quer aprender o que a escola oferece por ser outra a sua realidade. A questão aqui é como ele aprende e como ele deseja aprender. A escola precisa valorizar o conhecimento e saberes do pintor, do pescador, do diarista, do empregado, do desempregado, da gestante, do jovem adolescente, da mãe, do filho, da avó, do avô, do negro, do índio, do homossexual, do heterossexual, da dona de casa, do aposentado, dentre outros.

Às vezes, os costumes, as crenças, a forma de falar, a maneira de escrever, são desconhecidos ou desvalorizados no ambiente escolar, gerando a evasão do aluno. Creemos que o aluno da EJA quer estar na escola e ter o sentimento de pertencimento, pois, deseja ter sucesso nos estudos, não só para ter êxito no trabalho, mas também, conseguir autonomia, emancipação e qualidade de vida.

Dentro desta complexidade surge o desafio da escola em cumprir sua função social mediante as transformações que ocorrem com as tecnologias e aos novos meios de comunicação. O conhecimento sistematizado não se encontra mais somente nos livros e nem a sala de aula é o único lugar de acesso às informações. Devido os avanços tecnológicos essas informações são veiculadas nos meios de comunicação por intermédio dos rádios, televisão, revistas, jornais, computador, e, sobretudo, internet. Entretanto, segundo Ianonne, Almeida e Valente (2015, p. 59) “[...] os atores da escola, gestores, professores e alunos, fora dos muros da instituição, desfrutam de muitos benefícios da cultura digital, enquanto a escola, mais precisamente a sala de aula, ainda não usufrui desses avanços”. Concordando com o pensamento dos mencionados autores acreditamos que refletir a escola e sua função social nesse novo cenário requer compreender sua relação com essas novas tecnologias e os meios de comunicação. A sociedade da informação e da comunicação requer uma nova escola com propostas inovadoras tanto na maneira de ensinar quanto no modo de aprender.

Baseamos no pensamento de Merije (2012, p. 42) quando anuncia “Acreditamos que só vale estabelecer esse diálogo da tecnologia com a educação se ela vier para colaborar com uma educação emancipadora, agregando qualidade aos conteúdos curriculares e a formação ética do educando”. É nesse sentido que pensamos a escola como um ambiente favorável à democratização e à produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que possibilita a

construção e interpretação das tecnologias mediante um olhar crítico da linguagem tecnológica. Defendemos a ideia de que a escola deve preparar o aluno para ser agente transformador capaz de construir conceitos próprios referentes aos seus direitos e deveres, interferindo na realidade da qual faz parte.

Para alcançar esse objetivo, procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos. O professor, sintonizado com a rapidez desta sociedade tecnológica e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará – além de capacidade de análise crítica da sociedade – de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 18-19).

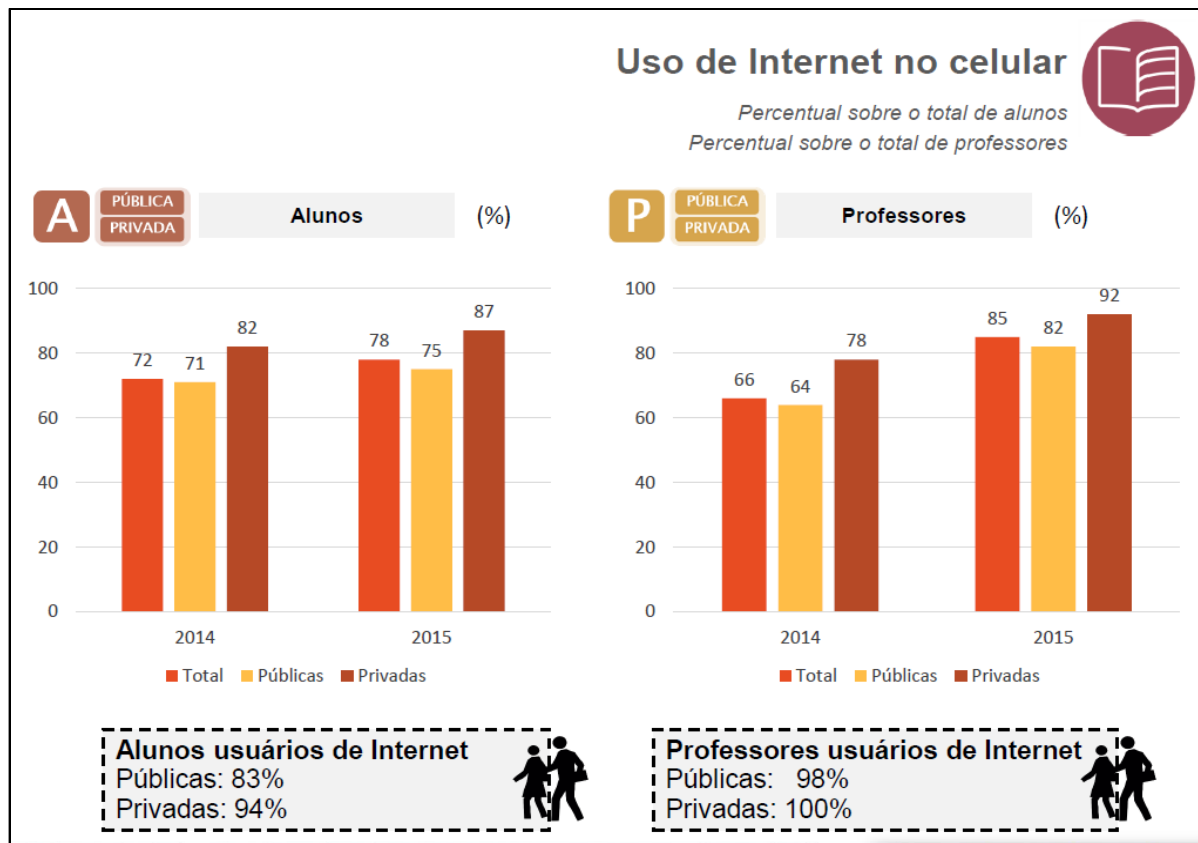
Condizente com o pensamento das autoras, entendemos que o professor requer repensar seu papel mediante as transformações que a escola vem enfrentando, refletindo sua atuação no processo educativo, sua prática pedagógica mediante desafios do avanço tecnológico e o desempenho do aluno neste contexto.

Por se tratar de contexto tecnológico, o uso de estratégias direcionadas ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas diferenciadas no ensino público brasileiro está em pauta nas políticas públicas educacionais, entretanto, ainda não se configura numa realidade brasileira. Temos o número cada vez maior de jovens e adultos com acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação. Os professores também estão inseridos na sociedade digital da qual todos nós fazemos parte.

A seguir utilizaremos dois infográficos referentes à Pesquisa TIC Educação 2015 para dar suporte a esta reflexão teórica ainda no campo da discussão deste tópico. Desde 2010 o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em parceria com a UNESCO, promove a Pesquisa TIC Educação com a pretensão de avaliar a infraestrutura, os usos e as apropriações das TIC das escolas públicas e privadas da zona urbana por meio da prática pedagógica e da gestão escolar. Esta pesquisa tem uma abrangência geográfica nacional e busca colaborar com a construção e avaliação de políticas educacionais em prol das Tecnologias de Informação e Comunicação.

No ano de 2015, o universo e os sujeitos desta pesquisa foram 898 escolas; 898 diretores; 861 coordenadores pedagógicos; 1.631 professores de Português e Matemática do Ensino Fundamental e Médio; 9.213 alunos. A pesquisa revelou que 83% dos alunos da rede pública e 94% da rede privada são usuários de internet no celular e 98% dos professores das escolas públicas e 100% dos professores das escolas privadas usam a internet no celular.

Infográfico 3 – Uso de Internet no celular na Pesquisa TIC Educação 2015



Fonte: Produção de estatísticas TIC para políticas públicas (2015).

Apesar das escolas se esbarrarem com algumas dificuldades de infraestrutura como: falta de energia elétrica propícia para o uso dos equipamentos tecnológicos, computadores insuficientes, escassez de Internet de banda larga, dentre outras, percebemos, através do infográfico 3, que de outras formas, alunos e professores tanto de escola pública quanto de instituição privada estão vivenciando a cultura digital. Palfrey e Gasser (2011) colaboram com esta discussão quando anunciam que os estudantes são nativos digitais, ou seja, pessoas que nasceram depois de 1980 e convivem naturalmente com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Em relação aos educadores são considerados imigrantes da cultura digital. O uso da internet no celular está sendo favorável também pelos sujeitos das camadas populares. A questão é: como essas tecnologias estão sendo exploradas na escola? Como a escola vem enfrentando essa realidade?

Se a escola tem como missão o ensino pautado na transmissão de informação, memorização, reprodução do conhecimento, não cumpre o propósito básico de engajar o aluno num ambiente prazeroso de aprendizagem. Defendemos a ideia de que a escola precisa

propiciar o encantamento, a curiosidade, a autonomia, a autoria, a produção do conhecimento, a elaboração dos saberes, e, sobretudo, a emancipação do sujeito.

Contudo, vale destacar que, nem sempre, as instituições de ensino equipadas com os aparelhos tecnológicos são inovadoras. As TIC devem servir como suporte ao processo educacional. A tecnologia deve ser vista como um artefato tecnológico e não como a solução para todos os problemas escolares, como trazem algumas abordagens educacionais. A ideia de que podemos reverter o quadro da escola com tecnologia é enganosa. Não é a tecnologia que mudará a educação. Segundo Matta (2004, p. 4),

O pior é que passam uma falsa impressão de que o mundo está mudando, de que o melhor está por vir, de que está chegando uma nova “ciber-época” de esplendor, o que significa dar um caráter quase religioso, certamente messiânico, às novas tecnologias e ao futuro da sociedade, pleno de novas características e novos paradigmas possibilitados pelo surgimento das novidades tecnológicas.

A inovação não está nos artefatos tecnológicos, mas, na forma transformadora como os jovens e adultos utilizam esses artefatos. Para tanto, há indícios de que a escola precisa repensar o currículo. Emerge a necessidade de um currículo que não atenda simplesmente aos conteúdos das ciências, mas, um currículo voltado para a cidadania, para necessidades das comunidades, para as peculiaridades dos indivíduos, para a emancipação do sujeito. Um currículo onde o aluno se veja como autor, produtor de conhecimento/cultura e não só consumidor de tecnologia.

Sabemos da importância do professor dentro desse novo contexto educacional, mas, também sabemos que ele sozinho não fará muitas mudanças, pois, o sistema de ensino cobra dele notas, matriz curricular fechada, transmissão de conhecimento, aprovação, tornando difícil ousar nas metodologias e na organização da escola.

A Pesquisa TIC Educação 2015, que analisou as atividades realizadas pelos professores com os alunos com o uso do computador e/ou internet, sinalizou que 73% dos professores usuários de Internet realizaram uma das atividades descritas no infográfico abaixo:

Infográfico 4 – Atividades realizadas com alunos com o uso de computador e/ou Internet na Pesquisa TIC Educação 2015



Fonte: Produção de estatísticas TIC para políticas públicas (2015)

Mediante a informação do infográfico 4 podemos levantar o seguinte questionamento: como aprimorar o processo de ensino por meio da tecnologia e tornar as aulas mais significativas? É muito difícil para o professor que antes era a figura central do processo de ensino e aprendizagem, que utilizava o livro didático como instrumento transmissor de todos os conteúdos, pensar em estratégias metodológicas que inovem a prática pedagógica, já que, nada adianta novos dispositivos com práticas ultrapassadas. Não tem sentido, por exemplo, usarmos em sala de aula a lousa digital, o *iPad* ou *tablet*, se pensarmos em classes homogêneas e quisermos que todo aluno aprenda da mesma forma. Necessitamos de mudança de postura e de prática pedagógica!

Explorar as potencialidades dessas tecnologias, experimentar o que elas têm a oferecer à escola, sobretudo no que se refere à aprendizagem ‘colaborativa’ e à interatividade, é uma boa maneira de integrá-las ao cotidiano escolar, sem supervalorizar seu potencial. Além disso, entender a relação que crianças e jovens têm com essas tecnologias, como as utilizam e para quê, como aprendem e o que aprendem em contato com elas, ao invés de proibir seu uso na escola, pode nos ajudar a encontrar maneiras de incorporá-las, de forma mais adequada e produtiva, aos ambientes e práticas escolares. Nesse contexto, se tomadas apenas como um robusto reservatório de informações, como uma biblioteca babilônica de fácil acesso, as tecnologias digitais e a internet certamente prestarão um importante

serviço à escola, mas não serão aproveitadas no que de melhor têm a oferecer (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 785).

Mediante reflexão do pensamento das referidas autoras, podemos dizer que o professor precisa de um planejamento que supere a fragmentação do ensino e do conhecimento, que contemple as atividades onde os jovens e os adultos aprendem entre si, colaborativamente, com o uso das tecnologias. Deixem de ser expectadores e passem a ser protagonistas de sua própria história, autores e construtores do conhecimento contextualizado, crítico e inovador. Condizente com esta ideia Larrosa (1994, p. 36) afirma “A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo”. Então, é preciso que o professor seja curioso e busque estratégias que propiciem o uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula.

Dentro deste contexto tecnológico não só professor e aluno devem estar preparados para enfrentar os desafios emergentes da sociedade, precisamos refletir sobre o papel desempenhado pelos gestores escolares, especialmente o diretor e o coordenador pedagógico. Os gestores escolares têm um papel preponderante na implantação e implementação das ações desenvolvidas na escola. Numa perspectiva de uma gestão democrática e participativa precisam conduzir a revisão do projeto político pedagógico, da proposta curricular e do regimento interno de modo que os documentos oficiais escolares contemplem as novas tecnologias e as necessidades emergentes.

Outrossim, necessitam promover momentos de estudos teóricos, planejamento da prática pedagógica com o uso dos recursos tecnológicos e reflexão do tripé teoria-planejamento-prática pedagógica, analisando o impacto desta prática no aprendizado dos alunos. Perrenoud (2000, p. 125) afirma: “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação que transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar”. Então, pensar a escola e o contexto tecnológico é fazer uma rearquitetura do discurso da instituição de ensino.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TIC: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Os debates sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm contemplando temáticas que tentam caracterizar o perfil dos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino. Acreditamos que ao traçar este perfil precisamos pensar algumas questões como: a legislação

que respalda a EJA; a dicotomia entre o financiamento e as ações desenvolvidas; o contexto em que o aluno está inserido; suas necessidades e especificidades; o currículo escolar; a prática pedagógica do professor; a formação inicial e continuada para atender às demandas deste público-alvo; as metodologias de ensino, dentre outras questões.

Contudo, a intenção deste subcapítulo é refletir sobre a legalização da EJA no Brasil e como o financiamento da educação destinado para os sujeitos da EJA ficou relegado para segundo plano, resultando em ações governamentais que desfavoreceram a qualidade desta modalidade educativa, gerando alguns desafios para a escola e o professor ao tentar garantir os direitos daqueles alunos que não tiveram acesso à escolarização ou não concluíram os estudos na idade prevista na legislação. Em seguida, refletimos um pouco sobre o universo e os sujeitos da EJA e como as TIC podem colaborar no processo de fortalecimento desses jovens e adultos, melhorando a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a qualidade de vida dessas pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi legitimada como modalidade educativa. Nas décadas de 1980 e 1990, em busca da redemocratização do país, a sociedade civil luta por seus direitos. Assim, a EJA foi reconhecida e formalizada como direito pela constituição de 1988. O art. 208 diz “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O art. 206 colabora com o assunto quando afirma: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I-igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Para garantir esses direitos, muitos educadores e pessoas da sociedade civil e organizada participaram de movimentos sociais, fóruns estaduais, simpósios, reuniões, congressos e encontros nacionais com o objetivo de refletir novas ofertas de serviços de atendimento e novos modos de conceber e efetivar a EJA.

Com as conquistas alcançadas, a partir da constituição de 1988, os educadores e entidades representativas começaram a questionar a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus 5692/71 por não contemplar de forma democrática todos os níveis e modalidades do ensino. Novas propostas foram pensadas para a nova LDB com a intenção de fortalecer o desenvolvimento democrático almejado pela sociedade. Assim, a lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional define orientações para acesso e permanência dos alunos que não puderam concluir seus estudos na idade prevista em lei.

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 37).

Nessa conquista da formalização outros atos normativos foram elaborados na perspectiva de incorporar uma nova concepção de EJA. Podemos citar a resolução 1/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a resolução 2/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a resolução 3/2010 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA, e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Com base na legislação nacional, estados e municípios elaboraram suas normas e diretrizes, regulamentando a Educação de Jovens e Adultos mediante os anseios da sociedade de tentar garantir o direito ao acesso e a continuidade aos estudos a todos os cidadãos que tiveram os direitos negados. Apesar das conquistas alcançadas não se concretizou um sistema nacional estruturado que preparasse a escola para formar o cidadão maior de 14 anos apto a enfrentar as provocações da sociedade brasileira diante as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país passou por uma reforma educacional tendo um modelo de ajuste estrutural e um programa de estabilização econômica com o objetivo de restringir o gasto público. Na racionalização e redistribuição do gasto público, a Educação de Jovens e Adultos não se constituiu prioridade dentre as políticas públicas no cenário nacional. Nesse momento foi priorizado o ensino fundamental regular.

Com a aprovação da emenda constitucional n. 14/1996 há um retrocesso na história da educação, pois, o governo federal se sentiu desobrigado em investir recursos para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental já garantido nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988.

O discurso da inclusão que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas

as condições para a sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado (HADDAD, 2007, p. 11).

No combate à redução dos custos surge à política de recursos da educação básica brasileira caracterizada pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF através da Lei nº. 9.424/96. Apesar de a lei ser aprovada em 1996 só foi consolidada a partir de janeiro de 1998.

O FUNDEF redistribuía os impostos para assegurar o investimento mínimo nos Estados e Municípios. O cálculo era feito de acordo com a matrícula do aluno no ensino fundamental regular. O censo anual dos alunos matriculados na escola obrigatória com a faixa etária de 7 a 14 anos servia como fonte de orientação para a construção deste cálculo. As matrículas dos alunos jovens e adultos do ensino fundamental não podiam ser computadas nos cálculos dos Fundos. A educação infantil, o ensino médio e a EJA foram simplesmente excluídas deste investimento. Em consequência deste ato, muitos municípios se viram forçados a matricular o aluno que seria da EJA em classe regular, desconsiderando as peculiaridades dos sujeitos desta modalidade.

O FUNDEF induziu à municipalização do ensino fundamental. Eis que surge o novo desenho. O município assumiu a responsabilidade com o ensino fundamental (séries iniciais) e o estado assumiu o ensino fundamental (anos finais) e Ensino Médio e a união o Ensino Superior. Os gestores municipais viviam o dilema de como dar conta da demanda educacional já que os recursos eram restritos.

Fruto das exigências da população que almejavam novos cursos para a EJA os governos municipais assumiram o compromisso social e político de ofertar programas/projetos para a alfabetização e os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, com os recursos escassos, qual a consequência? A reprodução das desigualdades no atendimento à EJA.

Com a finalização do FUNDEF em 31 de dezembro de 2006 surgiu a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Algumas mudanças oriundas da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB favoreceram a inclusão educacional dos jovens e adultos, por exemplo: a cobertura em toda a educação básica – há uma redistribuição de recursos conforme o número de alunos das redes estadual e municipal nos três níveis da educação básica (da educação infantil ao ensino médio) e suas modalidades, inserindo desta forma a Educação de Jovens e Adultos. Outro exemplo, os recursos do salário

educação antes só poderiam ser utilizados no ensino fundamental (1ª a 4ª séries), agora, podem ser destinados à educação básica.

Não temos como negar que a nova legislação foi uma conquista importante. Contudo, analisando alguns impactos do FUNDO para a EJA percebemos um enaltecimento do alcance do Fundo, que, na prática, não vem alcançando os resultados esperados. Os recursos financeiros para essa modalidade continuaram baixos quando comparados aos das outras modalidades e níveis de ensino, tendo um resultado desfavorável nas ações destinadas a este público.

A EJA, infelizmente, tem o fator de ponderação mais baixo, recebendo menos recursos do financiamento. Uma matrícula do aluno da EJA é correspondente a 80% de uma matrícula do aluno urbano das séries iniciais do ensino fundamental, consequentemente, os governantes se sentem desestimulados em investir nesta modalidade de ensino. Segundo Pinto: “Assim, não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade” (2002, p.892).

Como consequência notamos a persistência de algumas práticas como: oferta de programas/projetos aligeirados como política de governo; professores sem a formação específica para essa modalidade; diminuição da matrícula no Ensino Fundamental; aumento da evasão escolar. Este último é visto como um dos grandes problemas no universo da Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisar a trajetória da legislação educacional e financiamento da educação no reconhecimento e formalização do direito à EJA, desde a década de 1980 até os dias atuais nos deparamos com alguns questionamentos: qual a importância de investir em Educação de Jovens e Adultos? Quem são os seus sujeitos? Qual o seu universo? Quais as suas características e necessidades? Qual a nova maneira de fazer a EJA? A pretensão aqui não é responder todas as inquietações nesta temática, mas, as respostas serão dadas ao longo do trabalho. Essas questões foram norteadoras para a construção tanto do presente subcapítulo, quanto dos subcapítulos e capítulos vindouros.

Compreendemos que a EJA ultrapassa a formação do aluno para atender às exigências do mercado de trabalho. Ela precisa colaborar para a construção da cidadania. Para tanto, temos a convicção da importância da legalização desta modalidade de ensino e da necessidade de investimentos financeiros para a melhoria das condições ofertadas para o exercício desta educação. O financiamento deveria ser o mínimo suficiente para o

investimento de uma escola pública, de melhor qualidade, que atenda às diferenças dos membros que compõem este universo escolar.

Significa reconhecer e respeitar o direito à escolarização do sujeito independente da idade, pois, não podemos demarcar idade para a aprendizagem, idade correspondente a cada nível ou modalidade de ensino, como é demarcado na legislação educacional brasileira. Tudo isso pode gerar preconceito com aquelas pessoas que tiveram uma trajetória de negação de direitos.

Na nova realidade tecnológica, o tempo da educação é o tempo da vida. As escolas não vão atender apenas a segmentos restritos de alunos de determinada faixa etária, nível social e educacional. Será preciso que haja ofertas educacionais para alunos de todas as idades e todos os níveis. Também devem ser oferecidas soluções educacionais para pessoas que estejam de forma temporária (por doença, por exemplo) ou permanente (sem moradia, sofrendo doença crônica, etc.) afastadas dos prédios escolares. Pessoas que trabalham e não conseguem ter horário para frequentar presencialmente as escolas precisam ser atendidas em suas demandas por educação (KENSKI, 2016, p. 124).

Por isso tudo, defendemos nesta pesquisa a ideia de que o aprendizado deve ser entendido como um processo contínuo que acontece durante a vida inteira e em vários espaços de aprendizagem. Os saberes são construídos percorrendo os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, sociais, culturais, tecnológicos, dentre outros, em toda fase da vida humana.

Nesse sentido, a escola é responsável por uma parcela da formação do sujeito. Interessante entender que nesta parcela a educação deve estar voltada para a participação, para a cidadania democrática, para o respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural, para a autonomia dos cidadãos e não para a lógica mercantil que estimula o crescimento econômico e a competitividade. Condizente com o pensamento de educação permanente Haddad e Di Pierro colaboram com esta discussão quando afirmam,

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir às metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização (2000, p. 125).

Em virtude dos fatos mencionados, muitos desafios são postos para enfrentarmos a educação permanente dentro de um contexto de desigualdades. Por isso, os referidos autores apontam a necessidade de pensar em metodologias e práticas na educação que respondam os problemas da sociedade atual, superando os problemas do século passado.

Pensar neste desafio também é refletir sobre o indivíduo que compõe o universo da EJA. Acreditamos que apesar de uma trajetória de perdas, a história do aluno da EJA também é carregada de conquistas. Homens, mulheres, pais, mães, filhos, empregados, desempregados, urbano, rural, negros, idosos, pescadores, ciganos, itinerantes, dentre outros, são protagonistas da história brasileira e compõem o universo escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Arroyo (2007, p.7) “A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de dividir em categorias muito amplas, poderá levar à desfiguração”. A história, as características, o aprendizado, a cultura, e a identidade de cada sujeito colaboram com a nova visão da EJA. Pensamos que esta pesquisa veio colaborar com o professor na medida em que incorporamos a pluralidade dos sujeitos, refletimos a importância da heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo as práticas pedagógicas. A escola precisa aprender a lidar com a diversidade dos sujeitos da EJA de modo que desperte nestas pessoas o desejo de permanecer neste universo de ensino.

Ainda convém lembrar que, ao conceber o aluno como sujeito de direitos, como prevê Pinto (1987), é preciso planejar um contexto escolar que atenda às necessidades desta etapa da vida. Não se pode ter uma metodologia de ensino que nega mais uma vez o direito de afirmação de sua identidade, dos saberes construídos na família, no trabalho, no campo de futebol, na roda de conversa com os amigos, nas igrejas ou centros religiosos, dentre outros. Não se pode considerar o aprendizado de conteúdos descontextualizados onde o aluno não perceba a utilidade para si, nem para os outros. Almejamos para esse aluno uma educação que sirva para transformar a realidade em que vive. Uma educação que o auxilie na construção da autonomia no meio as adversidades que a sociedade apresenta.

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses sujeitos*; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. (ANDRADE, 2004, p. 43).

Nessa direção, adotamos nesta pesquisa o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas, plurais e emancipadoras, colaborando com a formação de sujeitos de direitos na perspectiva do fortalecimento dos grupos sociais menos beneficiados. O aluno requer exercer

um papel ativo onde se reconheça como sujeito de direitos capaz de intervir na realidade da qual faz parte.

Pensar nesse aluno como sujeito de direitos é também pensar na apropriação tecnológica deste indivíduo na busca de autonomia. Para tanto, o professor precisa refletir o uso desta tecnologia no ambiente escolar e as possibilidades de utilização para além da escola. Atualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) favorecem os processos de aprendizagem, mas isso, nem sempre traduz mudança social. Lima Júnior e Cunha afirmam que:

[...] do mesmo modo, a gestão tanto do conhecimento quanto da aprendizagem, caracterizada por novos potenciais relacionais e de criação, está baseada na intencionalidade e interesses políticos do processo, comprometendo-se ou com novas formas de alienação, exclusão e reprodução da coisa capitalista, ou com novas formas e meios que visem à transformação da sociedade, consubstanciada em novas formas de emancipação, inclusão, socialização e democratização de bens e riquezas. (2009, p.279).

Na perspectiva de considerar estes aspectos, o professor da EJA nunca terá uma prática pedagógica ingênua. O trabalho pedagógico com o uso das TIC retratará as impressões da função social da escola, da intencionalidade política e da idealização de cidadão que pretende formar. Poderá escolher, de um lado, um aluno que reproduza os interesses do mercado de trabalho, ou, de outro, um sujeito que busca sua emancipação política, econômica, social, cultural e tecnológica.

Dado o exposto, as TIC com as interfaces que possuem não devem ser usadas para apresentar conteúdos prontos e fragmentados. O uso das tecnologias demanda propiciar a construção do processo de autoria tanto do professor quanto do aluno mediado pela promoção da interatividade, da dialogicidade, da produção do conhecimento, da elaboração de saberes e da produção de sentidos. Assim, o aluno da EJA não deve ter uma postura passiva, reproduzindo as práticas tradicionais de ensino. Ele requer ser autor e/ou coautor neste universo da comunicação interativa.

Reafirmamos, aqui, que as Tecnologias da Informação e Comunicação não asseguram por si só mudanças nas práticas educativas, mas podem fortalecê-las, se pensarmos num sujeito coletivo mais comunicativo. Em consequência disso, cabe ao professor desenvolver a escuta sensível em relação à interpretação dada pelos alunos referente às TIC, pois a aprendizagem se dá mediante as vivências em vários ambientes sociais. O universo cultural do aluno influenciará no entendimento das mensagens recebidas. O emissor traz um

conteúdo e um objetivo com uma determinada mensagem, mas o receptor a interpreta de acordo com o seu entendimento, podendo ressignificar esta mensagem.

Vale destacar que antes da invenção da eletrônica e da informática as informações eram materializadas em suporte físico, como por exemplo, pedra, madeira, disco e livros. Entretanto, com a conquista do processo da digitalização é possível a interconexão com as pessoas, lugares, ambientes educativos, independente da localização espaço/tempo e ou espaço/lugar, demandando da escola e do professor um novo olhar para seu currículo e sua prática pedagógica.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina tecendo teias complexas de relacionamento com o mundo. (SANTOS, 2002, p. 46).

Nessa direção, a escola necessita pensar em uma proposta pedagógica que relacione este universo com as especificidades do aluno da EJA e suas experiências plurais de modo que o uso das tecnologias garanta novas práticas curriculares, refletindo numa aprendizagem mais significativa. O professor precisa desafiar o aluno, criando situações problema, promovendo a interatividade, propiciando descobertas, possibilitando a construção de conhecimentos e saberes.

Essa demanda exige do professor uma formação inicial e continuada que atenda às novas necessidades nos campos conceituais e metodológicos. O professor necessita do domínio tecnológico, compreendendo as características das TIC para, em seguida, planejar o seu uso com o objetivo da apropriação tecnológica do aluno com vista à sua autonomia e emancipação. Contudo, alguns conhecimentos e saberes acerca das características das TIC que auxiliam novas formas de pensar e de viver precisam ser construídos pelos professores e alunos, a citar: linguagem digital, hipertexto e leitura não linear, hipermídia, confluência das tecnologias, redes, ciberespaço, cibercultura, interatividade e autoria. Para colaborar com o aprofundamento teórico desta discussão utilizaremos nos próximos parágrafos as contribuições de Kenski (2016).

A linguagem digital é aquela que está articulada com as tecnologias eletrônicas que associa a linguagem oral e escrita de forma contínua, dinâmica, permitindo uma construção coletiva entre os conteúdos, ambientes, pessoas, tempos e espaços, rompendo a estrutura sequencial na construção do conhecimento. Para Dias; Aragão; Ribeiro (2014, p. 109) “Cada mediação tecnológica traz mudanças para a linguagem, seja pelos novos recursos que oferece,

seja pelas limitações que lhe impõe”. Desta maneira, a linguagem digital está colaborando na construção de uma nova cultura que revela novos comportamentos, interações, valores, saberes e atitudes.

A sustentação da linguagem digital são os hipertextos. O hipertexto se constitui de uma escrita eletrônica não linear – sem sequência, permitindo ao leitor conectar-se com outros textos em tempo real, produzindo seu roteiro de leitura de acordo seus objetivos sem precisar necessariamente seguir o roteiro estabelecido pelo autor do texto. A leitura não linear não surgiu com o hipertexto virtual, já que eram oferecidos aos leitores, por meio dos caminhos alternativos: indicação de notas de rodapé, glossário, índices remissivos, dentre outros. Todavia, tem se intensificado com o desenvolvimento tecnológico da atualidade.

Na busca da construção do sentido textual e utilizando o hipertexto surgem as hipermídias na medida em que são inseridos *links*, vídeos, sínteses, desenhos, animações, e som, enriquecendo as referências da temática discutida, além de permitir uma maior relação entre os usuários e os suportes eletrônicos.

Consequentemente, o leitor precisa ser mais ativo e participativo neste processo. “O texto não sendo mais apresentado como um ‘todo’ que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas” (BRAGA, 2010, p. 183). Na perspectiva da criação de leitores autônomos, o professor da Educação de Jovens e Adultos deve considerar este contexto como oportunidades de aprendizagens para os alunos. No meio a tantas informações o aluno precisa se preparar para saber fazer escolhas neste vasto campo textual, saber elencar o que é mais importante, construindo seu processo de aprendizado. E o professor deve ser o mediador desse processo, orientando o aluno como ele deve construir esta trajetória de leitor hipertextual.

Outra característica das TIC é a confluência das tecnologias. Com a tecnologia digital sendo caracterizada por ampliar a capacidade de memória, armazenamento, processamento e comunicação é possível acessar informações através de livros, vídeos, fotos, filmes, celulares, computadores, rádios, televisores, como também, é viável comunicarmos com as pessoas numa velocidade de tempo real, simultâneo, através de WhatsApp, Messenger, telefones etc. Nesse sentido, a internet colabora muito neste processo, aproximando as pessoas que tem o mesmo objetivo: trabalho, namoro, amizade, estudo, relações interpessoais, pesquisa, dentre outros.

Nagumo e Teles (2016, p. 365) declaram “Já na internet, o estudante pode navegar nos seus tópicos de interesse, aprender com seus pares, sem ameaças de fracassar em uma prova”. Compreendendo o pensamento dos autores, o acesso à internet possibilita que indivíduo se conecte com várias pessoas ao mesmo tempo e em vários locais, permitindo fazer navegações de acordo seus interesses e suas necessidades sem a preocupação de demonstrar conhecimento numa avaliação. Assim, “Chamada de rede das redes, a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço”. (KENSKI, 2016, p. 34).

Contudo, destacamos que as redes são formadas independente das tecnologias. Em todo período histórico as pessoas criam redes de amigos, de grupos religiosos, de colegas de trabalho, de familiares, de escolas, etc., para dialogar, trocar ideias, concordar, discordar, se posicionar perante algum tema. Redes formadas através de rodas de conversas na porta de casa, na saída da escola, em bares, restaurantes, igrejas, em festas de aniversário, dentre outros.

Ao passo que as tecnologias digitais, e especialmente o uso da internet, vem fortalecer as relações entre as pessoas, ampliando a capacidade de conexão. Com elas há um aumento significativo da comunicação e interação entre os sujeitos de diversos lugares e tempos, reduzindo a distância entre as pessoas. Segundo Santos, Silva, Torres e Marriot (2008, p. 30) “Rede é um conjunto de “nós” e feixes de relações sociotécnicas, onde seres humanos hibridizam-se com as tecnologias”. As redes sociais possibilitam novas formas de pensar, ser, agir, interagir, aprender, transformar, construir conhecimentos e saberes necessários ao homem da atualidade. Essa dinâmica interativa proporcionada pela internet cria um espaço digital chamado de ciberespaço.

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LÉVY, 2010, p. 94-95).

Segundo o referido autor, o ciberespaço é a relação estabelecida entre a internet e os sujeitos na produção de informações, conhecimentos e saberes em espaços e tempos diferenciados. Toda produção além de ser armazenada é divulgada em rede para o acesso das pessoas interessadas.

Destacamos a importância do papel da interatividade para o fortalecimento do ciberespaço. Para Alfredo Matta “A *interatividade* é propriedade dos computadores, assim como de qualquer ambiente que medeie o ensino-aprendizagem humano” (2006, p. 93).

Assim, a interatividade acontece entre as pessoas independente do uso dos computadores ou da rede virtual. Ela acontece em qualquer ambiente, em qualquer espaço a partir do momento em que propicie o processo de ensino e aprendizagem entre as pessoas.

Destacamos que a comunicação de massa não possibilita a interatividade, somente a interação. Por exemplo, em uma notícia emitida pela televisão podemos ouvir a mensagem, interpretar, criticar, chorar, sorrir, concordar ou discordar, mas, não podemos modificá-la. Contudo, nos meios de comunicação interativos, por exemplo, no ciberespaço, o autor e leitor se relacionam através da comunicação, dando sentidos ao que foi produzido, o leitor modifica o que está sendo analisado. Ele poderá produzir seu material como também pode opinar e modificar outros materiais, além de permitir que os outros façam o mesmo com seu trabalho. O internauta da rede vive um processo de aprendizagem, adotando uma postura mais flexível, pois está aberto para aceitar as produções de outras pessoas. Desta forma, promovemos a interatividade entre os sujeitos.

O ciberespaço pode ser utilizado como espaço pedagógico onde os alunos da EJA, com suas experiências de vida realizam atividades desafiadoras, desenvolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Essas atividades devem atender às expectativas grupais e individuais dos sujeitos interativos. Assim, o fazer pedagógico extrapolará os muros da escola. Sendo a escola um espaço favorável para a construção da cultura, não podemos concordar que esta construção aconteça somente em um ambiente físico. Precisamos entender que esta construção também pode acontecer na cibercultura.

A cibercultura é a cultura produzida no ciberespaço e nas cidades que circula informações e conhecimentos de forma dinâmica em redes, caracterizando o sujeito da atualidade. Para Lévy (2010, p. 129) “A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras”. Para o autor, a cibercultura possibilita uma comunicação sem fronteiras, todos juntos em um espaço virtual (real) interagem em projetos mútuos, dialogam sobre os interesses comuns, participam da construção de conhecimento e saberes, independente da proximidade espaço/tempo. Ainda, Santos e Silva, Torres e Marriot colaboram com essa discussão quando afirmam,

A cibercultura, ou sociedade do conhecimento, difere da sociedade industrial principalmente por causa da estreita relação entre trabalho e aprendizagem. O conhecimento não é mais uma categoria restrita à escolarização, muitas vezes desarticulada do processo produtivo fabril, seja ele rural ou urbano. A sociedade da informação, que hoje é condicionada pelas tecnologias digitais em rede, pode vir a ser, a partir de diversos agenciamentos, de fato uma sociedade do conhecimento e, quiçá, uma sociedade da aprendizagem (2008, p. 31).

Em vista dos argumentos apresentados, cabe ao professor se posicionar dentro da cibercultura, oferecendo ao aluno oportunidades de aprendizagens neste novo contexto. Atividades que possibilitem a participação colaborativa precisam estar presentes no planejamento e na prática pedagógica deste professor.

Para finalizar este subcapítulo gostaríamos de destacar o ponto que consideramos ser o mais importante das potencialidades das TIC: a viabilidade de autoria. O usuário ele passa a ser autor. Antes, o aluno educado na concepção tecnicista assimilava passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor, sem nenhum diálogo, muito menos, intervenção e criticidade. Agora o aluno é convidado a produzir, mediante uma rede interativa, conhecimentos e saberes produzidos a muitas mãos e em muitos lugares ao mesmo tempo. Ele pode ser autor ou coautor da rede de conhecimentos e saberes. A partilha e a colaboração desencadeiam novas formas de aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno desenvolve a autonomia, a colaboração, a interação, habilidades e emancipação.

Assim, desenvolvemos para esta pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” uma proposta de intervenção baseada no diálogo onde o professor não só consiga utilizar as potencialidades das TIC, garantindo novas práticas educativas, mas também, se perceba como autor e coautor da formação continuada. A pretensão é que essa experiência se reflita em sala de aula de modo que os alunos também se vejam como autores e coautores desses saberes construídos.

3.3 O PROFESSOR DA EJA E O USO DAS TIC: INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar demanda uma inovação da cultura educacional, que tenciona repensar o papel do professor da Educação de Jovens e Adultos, dentro deste contexto. Este profissional precisa planejar o uso das TIC, respeitando os diferentes estilos de aprendizagens dos alunos, as diferenças pessoais e as necessidades das faixas etárias neste campo plural, com o intuito de formar o sujeito para o exercício da cidadania, da democracia, da autonomia e da emancipação.

Neste sentido, entendemos que o professor é um agente dinâmico do processo educativo. Ele não pode ficar à margem da reflexão em torno do conhecimento inovador e desconhecer as ferramentas tecnológicas postas como um desafio a mais na consolidação das práticas pedagógicas atuais na escola. Não pode ainda deixar de participar da recriação das metodologias de ensino tão necessárias, atualmente, no contexto educacional (AMORIM, 2012, p. 8).

Dessa forma, o papel do professor será de mediador do processo de ensino e aprendizagem de modo que venha contribuir no desenvolvimento das atividades com o uso das tecnologias, ressignificando o aprendizado do sujeito/aluno. Ele deixa de ser o centro deste processo, entretanto, seu papel é relevante na proposição de procedimentos metodológicos mais estruturantes a serem adotados em sala de aula.

As TIC oferecem várias possibilidades para realizar um trabalho de cunho pedagógico, além de contribuir na construção da cultura digital. Assistir a um filme na televisão, ouvir uma música no DVD, passar um e-mail para um amigo, acessar um *site*, compartilhar uma publicação no *facebook*, enviar um zap para o grupo de colegas da escola, acessar um jogo pelo computador e produzir um vídeo são algumas sugestões de atividades que enriquecem a prática pedagógica do professor.

Contudo, não podemos limitar as TIC aos novos usos das máquinas e o que elas produzem. Para Santaella (2013, p. 19) “Novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, deságuam em novos modos de agir”. Por isso, as tecnologias para além dessas funções da utilização das máquinas, elas devem produzir sentidos, alterar comportamentos, informações, saberes, e, sobretudo, estar a serviço das mudanças das práticas sociais do aluno da EJA. Professor e aluno não podem se sentir simplesmente usuários desta tecnologia, mas, autores ou coautores de um processo interativo de aprendizagem que resultará na construção social, cultural e histórica.

Consideramos que a atuação do professor é fundamental na condução dessas atividades. Percebemos, mediante observações em minha trajetória enquanto professora e coordenadora pedagógica e em algumas pesquisas realizadas sobre experiências de formação docente por meio das TIC, que muitos professores utilizam a exibição de filmes sem um planejamento prévio, sem intencionalidade pedagógica, só para ocupar o tempo da aula. Ou então, exibe um número excessivo de slides para expor um conteúdo sem nenhuma intervenção do aluno. Ou até mesmo, utiliza a internet meramente como fonte de pesquisa sem nenhum processo de autoria. Notamos com estes exemplos que os docentes utilizam as tecnologias sem inovar a proposta pedagógica. Streck, por sua vez, reforça esse pensamento quando diz:

Trocar as notas do quadro-negro por lâminas de *power point* que o aluno copia em seu caderno ou salva numa pasta eletrônica ainda não significa inovação pedagógica e muito menos o desenvolvimento de condições para a inserção crítica na sociedade. O uso do computador e de outros meios disponibilizados pela tecnologia é nada mais que um direito de quem vive nestes tempos (2009, p. 546).

Não se trata de ajustar as TIC à concepção tradicional de ensino. O uso inadequado dos artefatos tecnológicos pode impactar, de forma negativa, o comportamento do aluno no sentido de dispersar a atenção e tirar o foco do que é essencial para a aprendizagem. Por exemplo, se a escola não tiver filtro para o aluno acessar a internet ele poderá interagir em *sites* ilícitos, podendo gerar várias situações inusitadas e não planejadas.

Apontamos a necessidade da formação inicial e continuada do professor da EJA para a apropriação e o uso pedagógico das tecnologias, assim como, a construção da cultura digital. Esta formação requer orientar o professor para lidar com todos os alunos: daqueles que dominam as tecnologias e estão em busca de autonomia aos alunos que não tem o domínio do manuseio tecnológico e que dependem de outras pessoas para os auxiliares em demandas postas pela sociedade contemporânea.

Com isso, podemos afirmar que o professor precisa conhecer as especificidades de cada tecnologia para incorporá-la, de forma articulada, à prática pedagógica. Nesse sentido, o papel do professor é fazer uso e dar sentido as TIC utilizadas em sala de aula, avaliando criticamente, analisando seus limites e precariedades, assim como, descobrindo novas possibilidades de aprendizagem.

Efetivamente as tecnologias estabelecem um novo tipo de relação entre professor e aluno, inovando a construção da práxis pedagógica, sendo o professor o mediador dos conhecimentos e dos saberes dos alunos. Educador e educando formam um grupo de aprendentes. Contudo, em muitos momentos, os alunos são vistos como os mais experientes na mediação da elaboração dos conhecimentos e saberes do professor. Amorim (2012) compreende a importância dessa nova relação e reafirma a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo em sala de aula.

O trabalho colaborativo pode ser concebido como a vontade educativa e cultural de um grupo de pessoas que está sintonizado com a dinâmica motivadora da escola, com o desejo de progredir nos estudos e de ultrapassar etapas no desenvolvimento educacional; deve ser uma nova maneira de o professor se reunir com seus pares e com os seus alunos para poder utilizar a tecnologia da informação de maneira adequada aos processos inovadores da educação (2012, p. 62).

Certamente, o docente deve valorizar o interesse dos jovens e adultos pelas tecnologias e incentivar a integração das TIC, favorecendo uma aprendizagem significativa. A intenção é que essa aprendizagem não aconteça somente no espaço de sala de aula, mas, que vá além do espaço físico da escola. O aluno necessita ter autonomia em relação à aprendizagem. Ele precisa aprender a organizar os horários de estudos, priorizar os conteúdos necessários para sua formação, participar ativamente das atividades propostas, criar

mecanismos de estudos dentro ou fora da sala de aula, no espaço físico ou virtual. Como afirma Gadotti:

As novas tecnologias criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o *ciberespaço da formação* e da *aprendizagem a distância*, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (2000, p. 7).

Todavia, do professor se requer um planejamento criterioso ao escolher um tipo de tecnologia a ser trabalhada com os alunos, pois, este processo interfere na prática pedagógica. As condições do equipamento, a ausência de internet, o número de alunos em uma sala de aula, o currículo escolar, a fragmentação dos conteúdos são aspectos que devem ser refletidos e condicionantes para o sucesso ou fracasso do uso das TIC em sala de aula da EJA.

Por tudo isso, entendemos que o planejamento das atividades pedagógicas não deve levar à imposição das TIC na ação docente e sim, considerar o posicionamento crítico e pedagógico mediante a análise dos objetivos que se pretende alcançar, dos procedimentos metodológicos que se deseja adotar e por fim, decidir se incorpora ou não essas tecnologias no currículo. Os alunos devem ter o domínio do manuseio tecnológico e também produzir conhecimentos, criando, inventando, aprendendo novos desafios, tornando-se sujeitos responsáveis e autônomos.

O desafio proposto é reinventar o uso criativo proporcionado pelas TIC que estimule professor e aluno na busca do aprendizado prazeroso e permanente. Novos caminhos devem ser traçados, adotando novas abordagens pedagógicas. Os sujeitos da EJA são convidados, não simplesmente, a experimentar uma forma diferenciada do fazer pedagógico, mas sim, a produzir, interagir e participar de uma cultura emergente de superação de dificuldades desta sociedade complexa e plural.

Aos poucos a ideia da resistência ou do despreparo do professor perante as tecnologias vem sendo superada mediante seu trabalho criativo em meio às adversidades encontradas na escola. Sem investimento de políticas públicas para a formação continuada do professor, para o uso das TIC em sala de aula da EJA, este profissional vem procurando alternativas para superar seus desafios formativos. Sabemos que a importância do processo de formação continuada para professores da EJA é desconsiderada no cenário da educação brasileira. Ademais, Moura (1999, p.105) alerta que:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a

Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira.

O professor da EJA necessita de um lugar de destaque nas políticas públicas brasileiras. Este profissional não deve continuar adequando o planejamento ou a prática pedagógica, aproveitando o que foi pensado e planejado para os alunos da educação infantil ou do ensino fundamental regular. Ele necessita de um espaço de formação onde discuta os anseios e as diversidades desta modalidade de ensino. Infelizmente, há lacunas na formação continuada desses sujeitos, principalmente, no que se refere ao uso das TIC, em sala de aula. Esta ausência influencia negativamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor. Alguns cursos acontecem de forma aligeirada, pontual, tornando-se insuficiente para atender a demanda da Educação de Jovens e Adultos. Cury contempla essa ideia ao afirmar que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (2000, p. 50).

Acreditamos que a participação do professor em cursos de formação envolvendo tecnologias na educação fortalece o planejamento de estratégias para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, a prática pedagógica que possivelmente trará resultados no aumento de interesse dos alunos, na motivação em participar das atividades propostas e na interação entre os colegas, intensificando o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, não podemos responsabilizar somente o professor pelo sucesso ou fracasso deste processo. A escola necessita rever suas perspectivas filosóficas, observar suas formas de ensinar, repensar a gestão da escola, redefinir o papel do professor, analisar as condições de trabalho oferecidas ao docente, refletir as possibilidades de oferta de ensino em tempos e espaços diferenciados, ver a disponibilidade dos equipamentos tecnológicos e a manutenção, reorganizar a formação de turmas, e, sobretudo, reformular a proposta curricular e o projeto pedagógico de forma participativa, contemplando as necessidades deste mundo sociotécnico.

4 FORMAÇÃO DOCENTE COM USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo analisamos a formação docente, ressaltando alguns olhares sobre a formação continuada dos professores da EJA, além de refletirmos algumas possibilidades e desafios das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem como viés de uma proposta diferenciada neste contexto tecnológico. Fizemos uma breve discussão sobre a importância do currículo por acreditarmos que repensar currículo é um elemento fundante para a efetivação de uma formação continuada significativa para esta modalidade de ensino.

Como já abordamos no capítulo anterior, a formação docente para os professores da EJA nunca se constituiu numa pauta emergente nas políticas públicas brasileiras. Mas, é visível a necessidade deste debate na área educacional do mundo contemporâneo. A cada dia que passa professores, gestores, alunos e comunidade escolar reivindicam mudanças nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos sujeitos da EJA e pensamos que a formação docente contribui para termos clareza das características e competências que este profissional necessita para atuar neste universo plural. Condizente com este pensamento, Dantas afirma:

A preocupação com a educação e formação de professores vem aparecendo como uma questão crucial no mundo contemporâneo pressionado pelas demandas e necessidades dos grupos sociais que compõem a sociedade, que clamam por melhores condições de trabalho e qualidade de vida, por acesso à escolaridade gratuita, por ascensão no mundo do trabalho. A pauta emergente nas discussões é a educação de jovens e adultos e o cenário da formação de professores que atuam nesta modalidade educativa. (2016, p. 131).

Para a referida autora há uma necessidade tanto em refletirmos sobre a ideia de formação, especialmente de professores da Educação de Jovens e Adultos, quanto em analisarmos como se vem constituindo a formação continuada em prol da construção identitária desses profissionais. Estes sujeitos necessitam lidar com as demandas, as especificidades, as diferenças culturais, as experiências de vida, a trajetória histórica, o leque de conhecimentos e saberes dos protagonistas que compõem a sala de aula – alunos e professores imbuídos na tarefa de traçar uma identidade desta modalidade educativa.

Entendemos como formação um processo contínuo e progressivo de aprendizagem que acontece durante toda vida e em vários espaços. Várias possibilidades de aprendizagem são oportunizadas durante a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta, a velhice, nos espaços constituídos na família, na escola, nos centros religiosos, na roda de conversa com os amigos, no acesso a um *site*, no trabalho, nos restaurantes, dentre outros.

Mediante exposto, compreendemos que a formação do professor não acontece num momento único, nem está simplesmente atrelada à sua formação inicial. Ela acarreta toda trajetória pessoal e profissional, influenciando a autoformação, a formação inicial e a formação continuada. A pretensão maior deste capítulo é aprofundar a formação continuada do professor para o uso das TIC no intuito de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos.

A formação continuada para docentes se constitui em elemento fundamental para o fortalecimento das escolas públicas brasileiras. Decorrente dos estudos realizados estes profissionais se sentem mais estimulados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Entendemos que a escola se constituindo por espaço de formação encontra muitos problemas a serem enfrentados. Surgem aqui alguns desafios para as políticas públicas de formação desses sujeitos: como a formação continuada poderá contemplar as demandas instituídas no ambiente escolar? Como atender as necessidades dos níveis e modalidades de ensino? Nesta reflexão, adentramos no questionamento: como fortalecer a prática pedagógica para atender às peculiaridades dos sujeitos da educação de jovens e adultos?

Essa discussão permeia o campo do currículo, pois, precisamos ter clareza de quais práticas curriculantes estão transitando na escola para pensarmos em uma formação continuada que tente responder às referidas reflexões. Adotamos para esta pesquisa a compreensão de Silva (1999) quando defende que o currículo não é somente uma questão de conhecimentos, mas, sobretudo, de identidade e poder.

Quando elegemos os conhecimentos e saberes considerados importantes para compor o currículo devemos nos indagar qual tipo de homem, de sociedade, de escola queremos formar. Que conhecimentos, saberes e atividades passam a ser importante para a EJA. Qual currículo reconhece a presença do negro, do índio, do trabalhador, do desempregado, das mulheres, dos jovens, dos idosos, dos migrantes, da dona de casa, das pessoas marginalizadas da sociedade. As respostas para estas questões devem levar à construção de um currículo que se comprometa com uma educação cidadã.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 1999, p. 15).

Com base no pensamento do referido autor, precisamos considerar se o currículo como campo de debate está respeitando e permitindo a construção da identidade dos sujeitos da EJA: alunos, professores, gestores e demais funcionários da escola. Precisamos refletir o que o currículo fez e está fazendo com estas pessoas. Entendemos que nos cenários

formativos esses sujeitos devem se reconhecer como atores curriculantes, pois, são os responsáveis por conceituar currículo e suas implicações a partir de valores, crenças, conhecimentos, saberes, experiências que circulam em sua vida pessoal, profissional, religiosa, acadêmica, cultural, social, compondo o ambiente da sala de aula e dinamizando a prática educativa.

O currículo da EJA voltado para as diversidades e peculiaridades dos sujeitos deve caminhar na perspectiva da formação como possibilidade emancipatória. Para tanto, precisamos saber aproveitar as contribuições diversas, inserindo-as no processo de ensino e aprendizagem. Desconfiamos de uma proposta de formação que valoriza o viés da homogeneidade, proibindo o diálogo entre os sujeitos plurais.

Em outras palavras, defender as especificidades do currículo para a EJA não significa que se pretenda impor uma receita totalizadora ou mesmo que se busque alcançar a homogeneidade dos saberes. Ao contrário, trazer tais questões à tona significa que é preciso acatar a heterogeneidade nos modos de aprender. Mais ainda: significa estar atento aos desejos e sonhos daqueles que retornam para a escola. (AMORIM; RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 112).

Os jovens e adultos ao chegarem à escola trazem sua trajetória construída socialmente e desejam encontrar respostas para as necessidades do cotidiano. Portanto, conhecer a realidade desses sujeitos torna-se essencial para atender seus interesses e expectativas de aprendizagem. Nesta direção, buscamos uma orientação curricular que viabilize o trabalho pedagógico pautado nas diferenças e contribua para a formação e emancipação do cidadão.

Por isso, esta pesquisa ao propor uma formação continuada para os professores da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio, vislumbrando as possibilidades do uso das TIC como interface pedagógica buscou compreender o conceito de currículo que os sujeitos desta escola adotam. Consequentemente, no projeto de intervenção repensar esta concepção serviu para embasar o desenho desta formação participante.

Macedo (2016) norteia esta proposta quando traz para a discussão a necessidade de utilizar as tecnologias como mediadoras estruturantes das práticas curriculares, chamando a atenção sobre o uso das TIC neste contexto técnico e o impacto socioeducacional que poderá provocar.

Potencializadoras de novas/outras maneiras de se estruturar o currículo, as chamadas TICs representam hoje um desafio que vai além do tecnológico quando são transferidas para educação ou produzidas neste cenário social. Incitam problemáticas éticas, políticas, epistemológicas e pedagógico-curriculares. Como com qualquer contexto técnico, faz-se necessário refletir as ambivalências que crivam o seu uso

socioeducacional. Até porque, avanço técnico não significa necessariamente avanço social, tampouco educacional. (MACEDO, 2016, p. 109).

Pelo exposto, o autor diz que não devemos cair na fascinação das tecnologias como se fossem resolver todos os problemas do ambiente escolar, entretanto, acredita nas potencialidades que as TIC oferecerem, possibilitando práticas inovadoras. Para ele, a formação e, por tanto, o currículo deve contemplar as disponibilidades e dispositivos tecnológicos numa perspectiva de inovação pedagógica. Mas, para isso, é inevitável que o professor reflita o modelo de educação inserido neste currículo.

Por sua vez, vemos a educação presencial e a distância ainda centradas na reprodução das informações e dos conhecimentos. Muitas vezes, a forma de comunicação que se estabelece em sala de aula é o de emissor e receptor. O professor ou as tecnologias emitem uma mensagem fechada, paralisada, imutável e o aluno recebe passivamente as informações de forma unilateral sem promover a interatividade. Nesta situação percebemos o professor como o detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento; a tecnologia usada como máquina, ao invés, de aparato tecnológico que promova a interface pedagógica e o aluno visto como um depósito de informações e conhecimentos.

Com o uso das tecnologias digitais o que propomos é o repensar destes artefatos tecnológicos na promoção da comunicação interativa. Este tipo de comunicação é aqui entendido como uma forma de viabilizar a participação ativa dos alunos, estimulando a pensar e a intervir de maneira colaborativa na mensagem, assumindo o papel de coautor. Sendo assim, o domínio das informações, a manipulação das “velhas e novas” tecnologias e a construção dos conhecimentos e saberes fazem parte de um processo dialógico de cocriação estabelecida entre professor e aluno no espaço físico da sala de aula ou no ciberespaço.

Em síntese, a interatividade contribui para sustentar em nosso tempo, que educar significa preparar para a participação cidadã, e que esta pode ser experimentada na sala de aula interativa (informatizada ou não, à distância ou presencial), não mais centrada na separação de emissão e recepção. De resto, a imaginação criadora do professor é como nunca solicitada. (SILVA, 2003, p. 269).

Efetivamente, como apresenta o autor, a sala de aula baseada na interatividade pode ser viabilizada na educação presencial ou a distância, numa sala informatizada ou não. Para ele a interatividade acontece independente da quantidade e diversidade de tecnologias presentes em sala de aula. Uma simples música pode provocar um leque de interatividade entre professor e aluno, já o uso do computador e internet, se utilizado com práticas pedagógicas tradicionais, não atingirá o objetivo desejado na sala de aula interativa.

Nessa direção, Silva (2003) traz para a discussão o papel dos *softwares* “educativos”. No intuito de fortalecer a aprendizagem dos professores e alunos, baseados em uma tendência tradicional de ensino e em uma metodologia fechada os *softwares* “educativos” oferecem aulas e atividades prontas que não permitem a participação dos sujeitos no sentido de intervir nos conteúdos/mensagens apresentados. Alguns professores se sentem seduzidos por eles por se constituírem em uma novidade na escola, mas, o uso reforça os princípios e metodologias de uma educação bancária.

Todas essas questões discutidas aqui são elementos fundamentais para pensar currículo e, conseqüentemente, o modelo de formação continuada que desejamos para os professores da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que uma formação continuada que atenda às necessidades e especificidades destes sujeitos necessita colocar o aluno frente à resolução de problemas de forma autônoma e emancipatória; estabelecer uma relação horizontal e dialógica entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/internauta; valorizar a aprendizagem mútua – na medida em que o professor media a construção do conhecimento ao aluno, também aprende com ele; respeitar as produções construídas; entender o tempo de aprendizagem de cada sujeito; valorizar as inteligências múltiplas, fortalecendo o processo de aprendizagem; aproveitar as diversidades apresentadas no contexto escolar; criar estratégias que viabilizem o trabalho de autoria e coautoria, dentre outras possibilidades.

A formação continuada proposta no projeto de intervenção para atender o problema dessa pesquisa não teve a pretensão de dar respostas prontas às demandas do mundo escolar. Pelo contrário, convidou os atores curriculares da EJA a estudar os desafios enfrentados pela referida escola, sobretudo, da modalidade em destaque e juntos traçarem encaminhamentos para amenizar alguns problemas e fortalecer a prática pedagógica dos professores, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Nos subcapítulos vindouros daremos continuidade à reflexão, discutindo as possibilidades e desafios da formação continuada para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, tendo as Tecnologias de Informação e Comunicação como interface pedagógica, analisando as contribuições que um Ambiente Virtual de Aprendizagem possa oferecer neste processo.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DA EJA E O USO DAS TIC: PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM

Este subcapítulo procura aprofundar discussões no campo de debate sobre formação de professores, deslocando-o para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que tenta refletir as perspectivas e desafios das TIC neste processo de formação, viabilizando o fortalecimento da prática pedagógica do professor da EJA.

A partir de 1990, em consequência da reforma educativa, o governo prega algumas mudanças nas políticas públicas, trazendo inovações políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais e tecnológicas. Assim, nas últimas décadas as discussões sobre a formação de professores ganham um lugar de destaque no cenário educacional. Começa a se pensar a formação docente no intuito de atender um discurso descentralizador, trazendo a participação para o centro da discussão. Esse discurso veio para fortalecer o aparelho ideológico do Estado, entretanto, na prática nem sempre era efetivado com autonomia para os diversos grupos da educação. Os professores não tiveram oportunidade de participar com autonomia da construção e vivência de cursos de formação para dar conta das novas funções como: gestão escolar, orientação pedagógica, mobilização dos conselhos escolares, construção do projeto pedagógico, educação de adultos, dentre outros.

Segundo Nóvoa (1995), a política reformadora afasta os atores dos decisores. Sendo assim, os professores são submetidos a cursos de formação com propostas prontas que consideram conhecimentos e saberes do mundo exterior na elaboração de instruções técnicas sobre o papel do educador. Esse tipo de postura se reflete na atualidade, quando encontramos programas e projetos voltados para um público que não foi ouvido direta ou indiretamente e são subordinados a participar tendo a cobrança de um *feedback* positivo perante as atividades recomendadas.

Outro fator agravante apontado pelo autor é a sobrecarga de atividades do professor. O aumento do trabalho destes profissionais e as atribuições diárias levam o docente a ter um comportamento aligeirado, sem tempo para os estudos, para o planejamento, para a reflexão da prática pedagógica, e, sobretudo para apreciar e compreender as especificidades do contexto escolar, particularmente, da sala de aula, esperando dos especialistas as respostas para suas dúvidas e a solução para os problemas. Jardelino e Araújo também contribuem com esta discussão quando afirmam:

Finalmente, o conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é ministrado. Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações ao saber a ser construído. Esses saberes são adquiridos na prática, na vivência do cotidiano escolar. Os professores que atuam na EJA, se não tomarem consciência desses elementos na sua formação, ficarão reféns cada vez mais de práticas modeladores e de reproduções de práticas bem-sucedidas, que, na maioria das vezes, nada têm a dizer aos seus alunos. (2014, p. 158).

Como descrito, tanto Nóvoa quanto Jardelino e Araújo acreditam que a formação docente não deve estar centrada simplesmente nos cursos, técnicas e conhecimentos científicos oriundos do mundo externo, mas, devemos agregar a esta formação o conhecimento do contexto local; a vida pessoal, social e profissional do professor; as experiências da sala de aula; a reflexão crítica da prática pedagógica; as singularidades do nível e da modalidade de ensino.

Cremos que o professor sente necessidade de autonomia e reconhecimento da importância de sua trajetória pessoal na construção de uma identidade profissional que refletirá em sua formação ao longo da vida. A princípio esta autoformação parte das ideias, conceitos, valores, crenças de sua vida pessoal, causando impacto na formação inicial e continuada deste profissional.

Macedo (2016) amplia esta discussão quando afirma que o trabalho com a formação fortalece o professor na medida em que se constitui como processo de autorização onde o docente se vê como coautor de si, protagonista da sua própria ação. Garcia (2009) destaca a importância de o professor ser um pesquisador da sua própria prática. Assim, torna essencial o estudo, a investigação e a reflexão da vivência das pautas profissionais do cotidiano. “Enquanto fabricante de políticas de sentidos, é mobilizado para discutir, (re)interpretar, criar, propor, via seus etnométodos e, com isso, intercriticamente, formar-se” (MACEDO, 2016, p. 141). Em face essa realidade, a experiência do professor e os contextos de atuação se transformam em pautas no cenário formativo. Contudo, o autor chama atenção para o fato de que nem toda aprendizagem se torna conteúdo, pois, o formativo é sempre *perspectival*, depende do ponto de vista, do valor atribuído ao conteúdo.

É partindo desta reflexão sobre formação e autoformação que temos o entendimento sobre a estruturação da formação continuada para o professor. A formação continuada deve estar baseada na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos plurais que influenciam na construção de saberes de si e saberes dos outros no processo formativo dinâmico e interativo. Neste sentido, podemos afirmar que nesta formação devemos considerar o arcabouço trazido da vida pessoal do professor, as experiências cotidianas, respeitando a individualidade, mas

também, devemos contemplar as dimensões coletivas construídas na relação destes múltiplos saberes. Assim, ele também assume o papel de formador. Como afirma Nóvoa (2004, p. 16):

O formador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco formação).

De acordo a compreensão do pensamento de Nóvoa podemos dizer que o professor, assumindo o papel de formador se percebe como protagonista das propostas dos cursos ofertados, tendo a formação continuada como aliada para o desenvolvimento da sua vida profissional. Esta formação precisa permitir a inter-relação entre o conhecimento científico, os saberes advindos da experiência e a práxis pedagógica docente. O professor é instigado a assumir o papel de investigador da sua prática educativa, possibilitando, o estudo, a reflexão e a resignificação desta prática.

Outra questão relevante para esta discussão é refletirmos sobre a compreensão que os membros da unidade escolar precisam ter sobre a escola. O espaço da escola precisa ser visto como ambiente educativo de formação permanente para os professores. A formação continuada acontece em serviço, independente da execução de programas e projetos. É no interior da escola que surgem os problemas, desafiando o docente a investigar a realidade na busca de encaminhamentos possíveis. O que precisamos é construir uma cultura de formação continuada de professores, ao invés, de esperar projetos ou programas pontuais e aligeirados para tentar responder as demandas do ambiente escolar.

Depois desta breve reflexão sobre autoformação, formação e formação continuada vamos agora estreitar a discussão, centrando na formação continuada para professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Aqui não desconsideramos as questões discutidas anteriormente, pelo contrário, confirmamos essas reflexões e agregamos sentidos para a formação da EJA. Entretanto, vamos aprofundar o pensamento sobre esta modalidade de ensino.

Pensar a formação específica para este público é, sobretudo, compreender que não existe padrão a ser seguido. Lévy aponta que “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (2010, p. 171-172). Desta forma, não devemos confundir formação com instrução, modelo ou treinamento, como um processo mecânico exercido por alguém que ensina a um grupo ou pessoa que aprende. Entendemos que uma

formação direcionada em sinalizar novas formas de fazer, dificulta o fortalecimento ou mudança na ação dos professores.

Como falamos, necessitamos construir um desenho de formação continuada onde o docente se reconheça como produtor autônomo de sua própria prática (MARASCHIN; BELOCHIO, 2006). Para isto, acreditamos que devemos ponderar alguns aspectos ao elaborarmos uma proposta para este público. Pautamos esta afirmação mediante minha itinerância enquanto professora da educação básica, coordenadora pedagógica e professora formadora aliada às leituras realizadas sobre formação continuada e Educação de Jovens e Adultos. A princípio não devemos desconsiderar a trajetória histórica destes alunos que tiveram seus direitos negados, como defende Zanetti (2008, p. 78):

Além disso, é preciso considerar que o direito à educação não pode se desvincular do reconhecimento dos demais direitos negados aos seus sujeitos históricos e concretos, e nem se desvincular dos conhecimentos vivos e coletivos, incluídos em seus processos de construção pelos jovens e adultos trabalhadores.

A trajetória histórica desses alunos constituída de sua infância e adolescência, dos laços familiares, das relações de trabalho, da insegurança, do desemprego, do contexto onde mora, das condições de vida, das práticas de letramento escolar, dos conflitos e das diferenças culturais, das diferentes linguagens, dos conhecimentos e saberes oriundos de sua experiência devem ser considerados no planejamento de uma formação continuada para a EJA. Precisamos contemplar estas questões específicas no conteúdo pedagógico desta estrutura formativa.

Infelizmente, muitos professores partem da crença de que a trajetória histórica desses sujeitos que tiveram seus direitos civis desrespeitados acaba prejudicando a construção e o desenvolvimento de novos saberes, especialmente os saberes escolares. Desta forma, em alguns casos, os saberes de vida dos estudantes são desrespeitados no universo escolar, além de serem estigmatizados como responsáveis pelo insucesso do aluno.

Na contramão deste pensamento, partimos do princípio de que esses saberes enriquecem o processo de aprendizagem do estudante, pois, constituem um vínculo com algo que lhe faz sentido. Então, se os saberes dos alunos construídos ao longo de sua vida são valorizados na formação continuada do professor, conseqüentemente o professor se sentirá motivado em participar deste processo, atribuindo sentido ao fazer pedagógico. Com essa validação, o professor pode compreender que a Educação de Jovens e Adultos cuida de uma educação específica, que requer uma construção e efetivação de uma formação, também específica.

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica precisa pensar suas políticas de formação de professores com base nas suas especificidades para desenvolver práticas educativas na dimensão crítica, corroborando com as necessidades e expectativas dos sujeitos estudantes (SOUZA; SILVA; AMORIM; FREITAS, 2016, p. 102).

Pensar na estrutura formativa para esta modalidade educativa é considerar os saberes e expectativas dos sujeitos que compõem este universo de ensino. Lembramos que este universo não é constituído somente pelos alunos, mas, também, pelos professores, coordenadores pedagógicos, diretores, além de outras pessoas da comunidade escolar. Portanto, o segundo aspecto sobre o que podemos refletir é o respeito à história de vida e aos saberes dos professores na inserção do processo formativo. O professor também tem história. A história de vida impregnada da elaboração de saberes pessoal, familiar, escolar, social, cultural e profissional junto com os saberes da vivência construídos em sala de aula, saberes estes que necessitam de reconhecimento nesta formação continuada para a EJA. Deduzimos que a itinerância histórica, do aluno e do professor, serve para fortalecer o discurso de identidade desse grupo.

A educação de adultos é entendida como sendo uma prática educativa que reconhece e valida os saberes e experiências dos homens e mulheres do meio e da luta popular que, por questões históricas, culturais e sociais tiveram seus direitos à educação, negados, em algum momento das suas vidas, tendo como essencial, nesse processo educativo à dialética, tomada de conscientização política e a criatividade do quem se ensina e de quem aprende nas práticas educativas (SOUZA; SANTOS; MACEDO, 2016, p. 17).

Segundo os autores, nesse processo de empoderamento dos sujeitos que vão à busca dos seus direitos negados, a educação de jovens e adultos precisa estabelecer uma relação dialética para respaldar a prática educativa. Este pensamento revela a indicação do terceiro aspecto a ser analisado na formação continuada para os professores da EJA: o diálogo. A proposta dos processos formativos necessita ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na ação tanto para identificarmos os saberes eleitos como formativos quanto para criarmos um espaço de discussão contínua para avaliação/reflexão/retroalimentação do percurso formativo.

Condizente com este pensamento, Freire (1987, p. 123) afirma “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade”. Sendo assim, é importante estabelecermos uma relação dialógica entre alunos/alunos, alunos/professores, professores/professores, alunos/professores/gestores, professores/formadores, enfim, toda comunidade escolar para conhecermos de perto, as necessidades destas pessoas e pensarmos como estas necessidades serão contempladas na formação continuada. A intenção é que estas pessoas estejam envolvidas não somente na execução, mas também, na construção do desenho

da formação. Além disso, precisam refletir como essas necessidades serão transformadas em conteúdos do processo formativo, consolidando em práticas emancipatórias construídas no ambiente educativo.

Podemos acrescentar dois aspectos nesta reflexão que são o currículo e as práticas curriculares específicas para esta modalidade de ensino. Para Magnavita (2003, p. 339) “Uma formação que permita a inter-relação teoria/prática através da crítica e da reflexão, possibilitando uma análise do fazer profissional”. Sabemos que muitos professores que atuam na EJA trabalham também no ensino regular, na educação infantil, ensino médio, educação do campo, dentre outros e quando estão na sala de aula da EJA sentem uma indefinição do currículo correspondente à prática pedagógica deste público. Por isso, seria sensato priorizar na formação continuada para os professores da EJA a reflexão do currículo e das práticas curriculares efetivadas neste ambiente educativo, identificando quais as crenças equivocadas, quais os conceitos mais pertinentes e quais os valores mais adequados.

Outro aspecto que devemos ponderar é o desejo de participação. “De nada adianta ter planos excelentes, materiais didáticos de alta qualidade, se as pessoas não estiverem motivadas para aprender” (SANTOS; MEDLEJ, 2016, p. 174). De nada adianta se não houver o desejo de participar ativamente deste processo formativo. Pensar, sugerir, experimentar, refletir, avaliar, planejar, retroalimentar, e assim, sucessivamente como um movimento cíclico. O aprendizado neste percurso deve servir para fortalecer ou mudar a prática pedagógica. É comum nos projetos de formação continuada o discurso da mudança da prática do professor, como se este profissional tivesse ao longo ou ao final do curso desconsiderar e mudar seus saberes e prática pedagógica e a partir de então, usar o novo conhecimento, os saberes e a práxis pedagógica.

Pensamos que partir deste princípio é anular o sujeito da ação formativa. O que recomendamos no projeto de intervenção proposto nesta pesquisa é a utilização dos conhecimentos e saberes construídos coletivamente para o fortalecimento ou mudança de prática se o professor sentir o desejo de mudança. O desejo foi basilar tanto para a participação efetiva no processo formativo como no fortalecimento da prática pedagógica ou mudança de postura. O professor também necessita do desejo para investir no universo da Educação de Jovens e Adultos, contribuindo com pessoas que tiveram seus sonhos frustrados.

Outro aspecto que podemos trazer para a discussão é a cumplicidade que deve ser estabelecida entre o professor/aluno e professor/formador. Na formação continuada para EJA são expostas algumas conquistas, fragilidades e intimidades do fazer pedagógico que geram

inseguranças nas pessoas que foram educadas para o acerto, para o sucesso. O professor é convidado a falar suas dúvidas e certezas. Por isso, é importante estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos na formação, pois, o universo da EJA será desnudado para a investigação, o que leva a juízos de valores que devem servir para potencializar a ação, ao invés, de gerar críticas destrutivas, enfraquecendo o processo formativo.

Por fim, apresentamos mais um aspecto que deve ser pensado na formação continuada para a EJA: o preparo do professor para o uso das TIC como interface pedagógica, afunilando ainda mais nossa reflexão perante a temática proposta pela pesquisa. O uso constante de aparelhos ligados às tecnologias de informação e comunicação e a necessidade que a sociedade tecnológica capitalista tem de inventar um novo aparelho, provocam mudanças constantes na sociedade. Neste particular, as pessoas vivem um estado permanente de aprendizagem, necessitando do domínio de novas informações, conhecimentos, conceitos, saberes e práticas para poder acompanhar essa velocidade e dar conta das exigências da sociotécnica.

Essas transformações impactam a maneira de pensar e de fazer educação, a escola e a prática educativa. Com essas mudanças velozes, as pessoas procuram na escola uma formação que permita o domínio desses novos conhecimentos. A necessidade de atualização tecnológica frente ao desafio do uso das TIC como interface pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos impulsiona os professores a participarem de cursos de formação continuada. Contudo, Lévy (2010, p. 178) ressalta:

A evolução do sistema de *formação* não pode ser dissociada da evolução do sistema de *reconhecimento* dos saberes que a acompanha e a conduz. [...]. Usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instrução escolar bloqueando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seus sentidos e de seu cérebro.

A propósito destas informações, associando ao nosso tema de pesquisa podemos dizer que, a formação continuada instiga permitir ao professor a investigação de como utilizar as TIC para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos; como ampliar as possibilidades de aprendizagem em espaços, tempos e lugares diferentes através de atividades presenciais e a distância; como propiciar a construção de conhecimentos e saberes de forma individual e coletiva. No entanto, não parece fácil para o professor da EJA ter clareza das peculiaridades de suas atividades educativas nesta modalidade de ensino. Assim, buscar compreender essas peculiaridades, contemplando as demandas da atualidade parece uma

tarefa árdua, mas, acreditamos que a formação continuada auxilie o professor a ter novas percepções deste contexto.

Reforçamos aqui nossa concepção sobre formação continuada adotada neste projeto de pesquisa: distante da ideia de ofertar uma formação continuada pronta e definida com a intenção de instrumentalizar o professor para preparar o aluno para o manuseio das tecnologias, esta pesquisa ouviu as vozes dos sujeitos da EJA e buscou a participação na construção e execução de uma formação que viabilizasse o uso das TIC resultante na autonomia e emancipação dos estudantes; valorizamos a formação inicial e outras formações continuadas que os professores traziam em sua trajetória profissional; respeitamos sua identidade pessoal, seus estilos de aprendizagem e crenças; consideramos seus conhecimentos e saberes de dentro e fora da escola; agregamos os saberes construídos no espaço da sala de aula da EJA e contemplamos as diversidades e os anseios dos alunos. Segundo Jardelino e Araújo:

A formação de professores, pensada do ponto de vista da reflexão sobre a prática, liga-se à perspectiva do professor como um pesquisador da sua prática, ou seja, capaz de construir um conhecimento a partir da observação e reflexão sobre o seu cotidiano para solucionar problemas, orientando-se por uma atitude investigativa (2014, 148-149).

Nessa perspectiva, para que o professor tenha êxito na sua prática educativa, inserindo as TIC como interface pedagógica ele necessita de um tempo para conhecer as tecnologias, investigar seus limites e suas possibilidades, para poder fazer escolhas dos procedimentos metodológicos mais adequados que vão nortear seu plano de aula e o fazer pedagógico, propiciando uma aprendizagem que tenha sentido para os jovens e adultos. O professor necessita de oportunidades para ser autor, produtor e crítico dessas novas práticas mediadas pelo uso dos artefatos tecnológicos. Desta forma, ele não cairá no “delírio tecnológico” acreditando que um projeto de intervenção resolverá todos os problemas envolvidos com a tecnologia e a EJA. Perceberá os limites, as precariedades e as potencialidades das TIC e das especificidades da referida modalidade de ensino.

4.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DA EJA

Neste subcapítulo abordamos o uso do ambiente virtual em condições de aprendizagem individuais e coletivas, discutindo a viabilidade da educação a distância para o fortalecimento da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos e como o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA se constitui em um desafio para estes

professores na medida em que busca realizar um trabalho usando as Tecnologias de Informação e Comunicação como interface pedagógica.

Inicialmente, faremos referência a Kenski (2016) por contribuir nesta discussão no sentido de refletir como a Educação a Distância foi introduzida nas escolas. Historicamente falando, era nítida até o final do século XX, a educação desenvolvida na escola, entre as quatro paredes da sala de aula. Em sua maioria, o aluno necessitava se deslocar geograficamente, percorrer um trajeto, dependendo da distância e das condições oferecidas precisava caminhar, ir de transporte escolar ou carro próprio para ter acesso ao ensino sistematizado. Eram raros os cursos oferecidos a distância. Foi no início do referido século que se ventilou a ideia da educação a distância, oferecida pelas instituições privadas com o intuito de ofertar cursos profissionalizantes por meio de correspondências enviadas pelos Correios e por meio da utilização das tecnologias de comunicação como o rádio e a televisão.

O governo também se inspirou a oferecer educação nesses moldes, lançando os supletivos e cursos de alfabetização de adultos. A intenção era capacitar as pessoas, viabilizando a certificação em massa sem se preocupar com a qualidade do ensino ofertado muito menos com a construção de uma aprendizagem em favor da autonomia e emancipação do sujeito. Com a expansão das TIC e a chegada da internet nas universidades, o ensino superior também se interessou pela oferta da educação a distância.

Esse tipo de ensino se consolidou com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.394/96 que inseriu, pela primeira vez, a modalidade “a distância” reconhecida oficialmente em todo território brasileiro. Dependendo da forma que é desenvolvido, este tipo de educação permite algumas perspectivas que quebram barreiras da educação presencial oferecida dentro de um prédio escolar. Para Leite e Aguiar (2016, p. 27) “Entre as potencialidades atribuídas à EAD identifica-se a de favorecer a universalização e equalização das oportunidades de ensino para os diversos segmentos da população, podendo atendê-los nas suas necessidades específicas de aprendizagem”.

Dessa maneira, entendemos por educação a distância uma educação que atende às necessidades das pessoas em vários espaços e tempos, libertando o indivíduo da necessidade de estar presente fisicamente com os demais colegas e professor dentro de um espaço físico para receber um ensino sistematizado. Mas, somente isso não é suficiente para nossa concepção educacional. Compreendemos também que a educação a distância é uma educação que propicia situações de aprendizagem, envolvendo sujeitos plurais em diversos tempos e

lugares, permitindo a construção de novos conhecimentos e saberes na perspectiva da autonomia e emancipação dos alunos.

Gerenciar o tempo de estudo é o desejo de muitos estudantes jovens e adultos que têm carga horária de trabalho excessiva ou trabalham em turnos alternados; os itinerantes, como os circenses e os ciganos; as pessoas em estados de isolamento permanente ou temporário, por exemplo, as pessoas que fazem tratamento hospitalar, outras que trabalham em plataforma ou aquelas que estão em prisões, dentre outras. Para esses alunos o estudo é planejado de acordo a sua disponibilidade de tempo e o ritmo de cada um.

Almeida (2003) traz uma relevante contribuição quando diferencia os termos educação a distância, educação *online* e *e-learning*. Para ela, apesar das três constituírem educação a distância por oferecerem um ensino em tempos e espaços diferenciados, possuem especificidades de acordo a forma de como é viabilizada. A educação a distância pode ser realizada através dos meios de comunicação dos mais antigos aos mais recentes como: correspondência pelos correios, rádio, televisão, computador, internet, de modo que favoreçam a comunicação com o propósito educacional. Sua base está na distância física entre estudantes e professor e na flexibilidade temporal.

A educação *online* é realizada através da internet de maneira síncrona ou assíncrona. Na educação *online* a internet tanto viabiliza a dinamicidade das informações quanto provoca a interatividade entre os usuários, estabelecendo modalidades comunicativas um a um; um para todos e muitos para muitos. A comunicação um para um acontece de forma tradicional onde uma pessoa envia uma informação e a outra a recebe. A exemplo disso, temos o e-mail que mesmo mandando para várias pessoas ao mesmo tempo, continua sendo uma relação um-um.

Na comunicação uma pessoa para muitas pessoas fica exposta a comunicação do indivíduo, sua intervenção e a intervenção dos demais. Por exemplo, uma comunicação estabelecida no fórum de discussão, o participante expressa sua opinião que é visualizada por todos e comentada por aqueles que tiverem interesse e o mediador do grupo conduz as discussões. Na comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas todos participam da criação das comunidades como autores ou coautores, constituindo-se um processo de construção colaborativa. Ilustramos com a elaboração de um site ou um ambiente virtual de aprendizagem em que todos contribuem com todos por meio da interatividade, colaboração, autoria e coautoria.

O *e-learning* é educação a distância criada para treinar funcionários de uma empresa, utilizando a internet. Geralmente, o aluno vivencia a autoaprendizagem, interagindo pouco ou nada com os colegas e o tutor ou professor. A relação dele é com o conteúdo e com as atividades disponíveis em ambiente digital. Este tipo de ensino acaba desmotivando os alunos, provocando a evasão do curso.

Aprender, nesse caminho, significa treinar, adestrar, repetir. Isolado e interagindo apenas com o programa de ensino e, eventualmente, com o “tutor” ou assistente “online” para tirar dúvidas, o aluno é instruído e adestrado para apresentar comportamentos “operacionais” de aprendizagem que interessam diretamente às empresas e aos espaços de trabalho em que atuam (KENSKI, 2016, p. 88).

Geralmente se utiliza na educação a distância a diversidade dos aparatos tecnológicos que viabilizam a informação e comunicação como apoio pedagógico. Nas práticas tradicionais de EAD as tecnologias tornam-se o foco do processo. Contudo, o uso das TIC para a educação deve ir além do treinamento. É preciso que o professor pense em novas interfaces pedagógicas em que essas tecnologias favoreçam novas aprendizagens, permitindo a construção da autonomia do aluno para fazer escolhas e ministrar sua própria rotina, escolhendo horários de estudo, podendo selecionar os conteúdos mais importantes dentre a diversidade oferecida, que realize as atividades não na perspectiva da simples execução da tarefa, mas, que permita ao sujeito ser autor ou coautor dos novos saberes construídos.

Após a análise dos três tipos de Educação a Distância, destacamos que o projeto de intervenção proposto nesta pesquisa foi baseado na educação *online* por concordar com Santos (2005, p. 122) quando diz:

O que muda então com a educação *online*? Além da autoaprendizagem, as interfaces dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas -, através de processo de comunicação síncronos e assíncronos (fórum de discussão, lista, *chats*, *blogs*, *webfólios* entre outros). Isso é revolucionário, inclusive quebra e transforma o conceito de distância. Se bem apropriada por cursistas e professores deixa de ser EaD para ser simplesmente EDUCAÇÃO.

Baseado no pensamento da autora, o referido projeto construiu coletivamente um Ambiente Virtual de Aprendizagem para colaborar com a formação continuada dos professores da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio. Esse ambiente teve a intenção de promover a interatividade entre os participantes e a construção de conhecimentos e saberes desta modalidade educativa usando as TIC como interface pedagógica. Portanto, além do

professor conhecer as competências do AVA foi necessário reconstruir conceitos, considerando as peculiaridades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem também teve a pretensão de organizar um sistema de coleta de informação, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do processo de realização das atividades frente aos objetivos propostos, além de favorecer a aproximação entre os sujeitos (professor/formador e aluno/cursista). Entendemos aqui por professor/formador o sujeito mediador da aprendizagem do aluno/cursista que pode ser, por exemplo, o professor de sala de aula ou o formador dos cursos de formação continuada. O aluno/cursista é o sujeito construtor de conhecimentos e saberes que veicula nestes espaços da educação a distância.

Chamamos atenção para o termo “distância”. Que “distância” estamos falando? Com a propagação das TIC na área educacional, especialmente a internet, as pessoas estão se aproximando cada vez mais. Através do uso de fóruns, *chat*, e-mail, *WhatsApp*, videoconferência, etc., o que era distante torna-se próximo, potencialmente, mediante a interatividade das pessoas provocada pelas mídias digitais, principalmente na educação a distância *online*.

Em alguns casos, numa sala de aula do ensino presencial de uma educação clássica, a distância se estabelece entre os alunos/alunos e alunos/professores a depender da maneira como a metodologia de ensino é estabelecida. Também numa educação a distância *online* se os membros envolvidos (professores e alunos) não tiverem domínio do manuseio dos artefatos tecnológicos ou se a internet não for acessível a todos os participantes isso pode gerar uma distância entre as pessoas, inviabilizando a realização das atividades propostas.

Às vezes, percebemos o insucesso de alguns cursos a distância que utilizam a capacidade comunicativa das TIC. Supomos que uma das causas pode ser o desenho didático construído para o curso estar centrado na figura do professor que transmite o conteúdo oralmente para muitos alunos/cursistas ao mesmo tempo, em diversos locais sem dar voz, muito menos promover a interatividade entre os estudantes. Nesses casos, o professor/formador utiliza a tecnologia na perspectiva tradicional, desconsiderando os interesses, necessidades e peculiaridades dos sujeitos da aprendizagem. Também não utilizam as potencialidades das TIC para propiciar melhores condições de aprendizagem. Isso provoca a insatisfação dos cursistas levando a evadir do curso, acreditando que a tecnologia não é suficiente para atender suas necessidades ou se culpando por não ter competência em acompanhar o ensino ofertado.

É importante no processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela educação *online* que o professor/formador conheça e faça uso das singularidades educativas e comunicativas, planejando suas aulas a partir da interação entre professor, aluno, proposta curricular e TIC, tornando a sala de aula virtual mais significativa. Assim, o uso das TIC como interface pedagógica alarga as possibilidades de ensino para aproximar a distância estabelecida no processo de ensino-aprendizagem tanto na sala de aula presencial como na sala de aula virtual.

Interessante analisarmos o termo “virtual”. Para Lévy (2003), o virtual não é sinônimo de inexistente, nem o oposto do que é “real”. Pelo contrário, o referido autor defende a ideia de que o virtual se integra ao real. Para ele, o antônimo de virtual poderia ser atual. Seriam as informações e dados que no momento atual não estão disponíveis por falta de acesso. Estão armazenadas na memória do computador, sendo virtuais, e, para se tornarem visíveis necessitam de acesso. Neste sentido, podemos dizer que o “mundo virtual” não faz parte do “mundo físico”, sobretudo, se constitui um “mundo real”.

Neste espaço de reflexão sobre educação a distância realizaremos a discussão sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, analisando como eles se constituem um desafio para o professor da Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo concentramos nossa atenção no conceito elaborado por Ribeiro, Araújo e Mendonça (2007, p. 4) quando dizem:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são softwares educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades de educação a distância. Estes softwares oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante.

Nesta pesquisa entendemos que o AVA é um espaço multirreferencial de aprendizagem destinado para troca de saberes, narrativas, experiências pessoais, profissionais e acadêmicas por meio do processo colaborativo entre professor e aluno permeado pelo diálogo e interatividade entre os sujeitos.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação tem colocado muitos desafios para os professores, principalmente para aqueles que pretendem fazer uso pedagógico, atendendo às necessidades dos alunos da EJA. Precisamos de muita sensibilidade neste processo, pois, não podemos pensar em transferir as TIC para o ambiente virtual da mesma maneira que trabalhamos em sala de aula presencial. Até mesmo porque o AVA fica hospedado no ciberespaço e necessita de estratégias para atender suas características próprias neste mundo virtual – pensamentos, valores, atitudes, comportamento, etc.

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 2010, p. 160).

O mencionado autor reforça a ideia que neste novo espaço virtual a comunicação é viabilizada por meio do uso de um computador conectado a um sistema de comunicação eletrônica onde se faz necessário a hipertextualidade e interatividade entre os usuários. O ciberespaço promove a comunicação de diversas maneiras: um-um; um-todos; todos-todos de forma paralela ou não das mensagens (comunicação síncrona ou assíncrona, respectivamente) em função de uma aprendizagem colaborativa onde os usuários estabelecem uma relação com as TIC, promovendo uma interface com seus pares, povoando este espaço virtual, ao mesmo tempo em que constroem a cibercultura.

Para ele, a Educação a Distância tem seus elementos próprios como a hipermídia, hipertexto, a interatividade e as interfaces promovidas pela cibercultura, dentre outros. Mas, de nada adiantam essas inovações se não houver um repensar na concepção de pedagogia e no replanejamento de estratégias que viabilizem a aprendizagem coletiva e colaborativa em rede.

No sentido de ampliar esta discussão e articular o ciberespaço com o AVA, Santos (2005, p. 120) afirma que “Assim concebemos o ciberespaço como um AVA que é uma organização viva, em que os seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”. Deste modo, entendemos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem situado no ciberespaço possibilita a articulação do local e global e da distância física e temporal. Para tanto, a interatividade é uma marca presente neste ambiente. Através do uso de *chats*, *fóruns*, *blogs* etc., é estabelecida a comunicação todos-todos onde os usuários, assumindo o papel de autor ou coautor, podem participar e modificar a mensagem compartilhada, construindo desta forma, uma aprendizagem colaborativa.

Assertivamente, o cursista é convidado a partilhar saberes. Aqui, se constitui um desafio, pois, muitos indivíduos oriundos do modelo tecnicista, reproduzem práticas que negam a participação, a produção, a modificação no texto do outro. Cabe a intervenção do professor ao exercer o seu papel de mediador da aprendizagem, mobilizando o estudante a ser um sujeito interativo neste ambiente virtual.

Ao longo desse texto dissertativo chamamos atenção para a necessidade de o professor utilizar as TIC, promovendo a interface pedagógica. Mas, questionamos o que é interface? E de que interface estamos falando? Para Martino (2015, p.226):

Em uma primeira definição, interfaces são os elementos de ligação entre as máquinas e os seres humanos que as operam. Permitem a interação praticamente imediata entre ambos, de maneira que os seres humanos façam o que precisam e as máquinas o que devem fazer. O processador da máquina e o cérebro humano são, em termos de composição, diferentes (pelos menos até agora), e é necessário um elemento intermediário para sua interação, algo que permita que ambos, metaforicamente, “conversem” – e essa é a utilidade básica de uma interface.

Nessa direção, interface é a interação do homem com a máquina. Essa interação permite a troca de informações entre sistemas diferentes, gerando novos vínculos e contatos na elaboração de conhecimentos e saberes. No mundo digital as interfaces cercam as pessoas na construção da relação com as mensagens. Desta forma, estamos falando de uma interface onde o professor dialogue com as tecnologias de informação e comunicação no sentido de potencializar sua prática pedagógica no fortalecimento dos sujeitos jovens e adultos. Uma interface que possibilita a construção dos processos sociais, políticos, históricos e identitários desses sujeitos.

Concordamos com Santos e Silva (2009) quando busca em Johnson (2001) o conceito de interface e ainda diferencia de ferramenta, termo usado equivocadamente por muitas pessoas ao se referir à produção do homem mediante o artefato tecnológico num ambiente que promove a interatividade entre as pessoas no contexto sociotécnico.

Usa-se equivocadamente o termo «ferramenta» no lugar de «interface». A ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento individual de fabricação, de manufatura. A interface, no contexto sociotécnico do computador online, é espaço coletivo de comunicação entre duas ou mais faces humanas ou infotécnicas geograficamente dispersas. É mais do que um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces. Isso seria «ferramenta», termo inadequado para exprimir o sentido de ambiente de encontro e de interatividade no «ciberespaço» ou «universo paralelo de zeros e uns» (JOHNSON, 2001, *apud* SANTOS; SILVA, 2009, p. 113).

Condizente com esses pensamentos, esta pesquisa, descartando o termo ferramenta, utilizou a interface pedagógica para compreender de que forma as TIC redefinem nossa maneira de perceber o mundo, potencializando o aluno na conquista dos seus direitos que ora foram negados, levando o estudante da EJA ter não só qualidade em seus estudos, mas, sobretudo, qualidade de vida.

Santos (2005) auxilia o professor quando traz sugestões baseados em seus estudos para a utilização da rede virtual como interface pedagógica. Para a autora, o Ambiente Virtual de Aprendizagem deve considerar algumas questões como: criar ambientes hipertextuais; potencializar comunicação interativa síncrona e assíncrona; criar atividade de pesquisa; criar ambiências para avaliação formativa e, disponibilizar e incentivar conexões lúdicas e artísticas.

É partindo desta perspectiva que apesar de sabermos da existência de alguns AVA acessíveis gratuitamente no mercado e no ciberespaço, escolhemos a plataforma Moodle – *Modular Objet Oriented Distance Learning* (Sistema Modular de Ensino a Distância Orientado a Objeto) para pensarmos nas possibilidades das interfaces pedagógicas que fortaleceram a formação continuada do professor da EJA com o uso das TIC. Isso é o que veremos no próximo tópico.

4.3 O AVA MOODLE CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este subcapítulo apresenta algumas possibilidades do uso das tecnologias como interface pedagógica oferecidas pelo AVA Moodle, mostrando um breve mapeamento do desenho didático utilizado no projeto de intervenção desta pesquisa. Para fortalecer o nosso discurso neste campo de debate tomamos como base as contribuições de Santo (2014) que orienta sobre o uso do Moodle para professores e tutores, Santos e Silva (2009) e Santos e Medlej (2016) que abordam a construção do desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Segundo Santo (2014), o Moodle é um Ambiente Virtual de Aprendizagem originado na Austrália por Martin Dougiamas, no ano de 2001 pautado na fundamentação teórica das correntes socioconstrutivistas da aprendizagem o que deu margem a acreditarmos que este ambiente possibilita a efetivação de atividades que propiciam a construção do conhecimento e saberes tanto no ensino presencial, como no semipresencial ou a distância. Ele está localizado numa página da web e precisa de orientações específicas para instalação no intuito de liberar o acesso.

Escolhemos o Moodle para promover a formação docente por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem por ser uma interface pedagógica de fácil acesso, com simplicidade de uso e versatilidade operacional. Atualmente, com boa aceitação em mais de 235 países, incluindo o Brasil que hospeda mais de 4.318 sites nesta plataforma.

A princípio para implantar um curso no AVA Moodle é necessário ter definido o desenho didático do curso. Precisamos materializar nossos pensamentos em um planejamento que traduza nossas intenções através de conteúdos, situações de aprendizagem, procedimentos metodológicos, materiais didáticos e avaliação. Em seguida, realizar o acompanhamento da ação planejada, e, por fim, avaliar todo o processo.

Entendemos por desenho didático todo planejamento, acompanhamento e avaliação de uma situação de aprendizagem. O desenho envolve desde os aspectos filosóficos aos metodológicos de um percurso de aprendizagem, seja do projeto pedagógico mais amplo até a arquitetura de cada aula ou atividade específica (SANTOS; MIDDLEJ, 2016, p. 158).

Para as autoras, pensar no desenho didático é contemplar as competências conceituais, procedimentais e atitudinais; selecionar material didático correspondente com o objetivo de aprendizagem proposto; propiciar o acesso à informação através dos recursos tecnológicos e midiáticos, de modo que o estudante possa ressignificar a informação, reelaborando conceitos, construindo conhecimentos e saberes.

No caso específico do produto final desta investigação, a pesquisadora apresentou a intenção de pesquisa e do projeto de intervenção, primeiro para o grupo de professores da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio, depois para os alunos, que tanto ouviram quanto opinaram dando contribuições pertinentes para a construção do projeto didático do ambiente virtual que colaborou para a formação continuada desses professores. Por exemplo, perguntamos quais temáticas associadas à EJA, TIC, formação continuada e AVA seria interessante contemplar no projeto de intervenção. Logo, foi necessário conhecer e discutir com os pares a proposta pedagógica da escola e analisar, as particularidades desta proposta para a EJA

Mediante as vozes dos sujeitos que compõem a pesquisa juntamente com o aporte teórico que fizemos nesta trajetória acadêmica, foi elaborado coletivamente um desenho didático para o espaço virtual, contemplando a formação do professor da EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação com temáticas, conteúdos, atividades e avaliação. O desafio, aqui apresentado, foi pensar em propostas que explorassem as funcionalidades do AVA, aproveitando as características próprias do ambiente em função de uma aprendizagem significativa, tendo o cuidado de não cair nas mazelas das concepções tradicionais de ensino.

Em seguida, pensamos no tempo de duração do curso. Este é um ponto importante a se considerar porque sabemos que o tempo da escola não é o mesmo tempo da pesquisadora. Por isso, houve a necessidade de delimitar o período da formação continuada por meio de reuniões com a equipe gestora da escola, professores e equipe da Secretaria Municipal da Educação. Definimos o período entre 26.08.2017 a 30.12.2017 para a formação docente com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Contudo, uma das preocupações foi não reproduzir o que tanto falamos no subcapítulo anterior referente à oferta de cursos aligeirados para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no intuito de obter respostas rápidas para questões complexas

que norteiam esta modalidade educativa. Resultante dessas reuniões a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Gandu se comprometeu em implantar, no ano de 2018, um sistema de formação continuada para professores da EJA em toda rede municipal.

Quando falamos, anteriormente, sobre desenho didático ressaltamos o que Filantro (2004) fala ao distinguir o desenho didático fechado do desenho didático aberto. Para ele, antes de iniciar um curso o modelo de desenho didático fechado faz um planejamento detalhado e criterioso, tendo um produto pronto e inflexível. Já o desenho didático aberto apesar de ter um planejamento prévio permite uma reconstrução durante o processo de aprendizagem, agregando as contribuições dos participantes. Portanto, as atividades podem ser construídas durante a implementação do curso.

Evidenciamos que esta pesquisa optou pelo modelo de desenho didático aberto, permitindo que o planejamento fosse modificado durante a itinerância da formação docente, potencializando as contribuições dos sujeitos da pesquisa a partir dos sentidos e significados atribuídos às situações de aprendizagens de acordo com suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Utilizamos os tópicos para elaborar o formato da formação continuada. O primeiro para ambientação dos alunos/cursistas no AVA. Os demais tópicos foram para viabilizar as discussões das temáticas escolhidas por meio de fóruns, textos, vídeos, atividades, *links*, pastas, avaliações, dentre outras propostas. Tivemos alguns cuidados ao preparar o material para postar no ambiente virtual. O primeiro cuidado foi selecionar a linguagem e a mídia utilizada correspondente ao nível do cursista de modo que promovesse a interatividade dos sujeitos/objetos e sujeitos/mídias. Para Leite e Aguiar (2016, p. 30) o sujeito aprendiz neste processo educativo apresenta vários perfis:

Ele pode estar familiarizado com o uso do computador e da comunicação eletrônica, e se sente à vontade diante dos recursos tecnológicos; ser conhecedor dos meios informáticos, mas não ter o hábito do uso; desconhecer, mas, estar disposto a se familiarizar com as ferramentas; desconhecer e ter resistência à utilização das novas tecnologias.

Pensamos na definição dos autores referente ao perfil do sujeito aprendiz no mundo tecnológico e refletimos sobre: Quem é esse sujeito aprendiz, professor da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio? O que ele sabe e o que deseja saber? Qual seu nível de letramento digital? Qual seu estilo de aprendizagem? Qual sua expectativa referente à formação continuada com o uso das TIC? Qual sua vivência com ambientes virtuais? Todas essas inquietações perpassaram pela escolha e planejamento do material didático contemplado no projeto de intervenção, pois, acreditamos que se o planejamento da formação continuada

não atender as necessidades e peculiaridades do professor, este sentirá desestimulado em participar ativamente desta formação.

Além do que foi exposto, para aproveitarmos ainda mais os artefatos tecnológicos do AVA Moodle como interface pedagógica para o fortalecimento da EJA foi proposto a realização de fóruns, tarefas, *webconferência* e avaliação. Para Santos e Silva (2009, p. 111) os fóruns “São interfaces *online* ou espaços de encontro dos cursistas capazes de ensinar a construção coletiva da comunicação e do conhecimento na internet”. O fórum é um espaço privilegiado para o diálogo de alguns temas apresentados. Ele se constitui de uma comunicação assíncrona (realizada em tempos diferentes), na qual, os membros vão construindo uma rede de conhecimentos e saberes mediante a postagem de suas contribuições, explanando, questionando, argumentando, discordando, concordando com as temáticas e com as falas dos colegas e do professor. Desta forma, o fórum de discussão no AVA Moodle permite ao aluno contribuir com seu texto e, ao mesmo tempo, permite ao estudante ver o *feedback* das pessoas que fizeram comentários sobre sua postagem (professor ou aluno).

No projeto de intervenção foram realizados fóruns de discussão, contemplando temáticas relacionadas à EJA, TIC, prática pedagógica, formação continuada e AVA. Neste espaço de debate também foi solicitado que os participantes colocassem suas ideias perante os temas e suas experiências perante as atividades desenvolvidas, relacionando como este estudo e a realização das atividades puderam favorecer o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no universo da pesquisa. Pedimos também que sugerissem leituras complementares, de acordo com os assuntos abordados, que poderiam ser um texto, poesia, charge, história em quadrinhos, vídeo, música, artigo científico, dentre outros.

O desenho formativo sugeriu a realização de *webconferências*. Podemos entender a *webconferência* como uma comunicação *online*. Local apropriado em tempo real (síncrona) onde os participantes podem trocar ideias através de mensagens faladas e/ou escritas sobre determinado assunto. A intenção foi tirar dúvidas e dar algumas orientações sobre as vivências que os professores iriam realizar com os alunos. Um dos entraves para o sucesso da *webconferência* é a conectividade das máquinas dos usuários com internet de baixa velocidade ou sem o nível de apropriação tecnológica, dificultando a comunicação entre os sujeitos.

O artefato “tarefa” é uma atividade do curso desenvolvida pelos alunos de maneira individual ou coletiva. No caso desta pesquisa, propomos atividades no intuito de alcançarmos alguns objetivos pertinentes à reflexão da prática pedagógica do professor da

EJA; da discussão das especificidades do universo da EJA; das vivências de algumas atividades onde o professor experimentou as TIC como interface pedagógica, trazendo os resultados e reflexões para o grupo nos fóruns de discussão, socialização do material produzido nas redes sociais da escola, dentre outras.

Em síntese, o desenho didático pode lançar mão de proposições e de interfaces para a cocriação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula *online*. Elas deverão favorecer bidirecionalidade, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, exploração, experimentação, simulação e descoberta. Elementos essenciais à prática educativa sintonizada com espírito do nosso tempo sociotécnico e com a formação cidadã (SANTOS; SILVA, 2009, p. 112).

Condizente com este pensamento, entendemos que a prática pedagógica para a educação *online* acontece na medida em que o professor planeja e executa as atividades, na sala de aula *online* através do uso das TIC, colocando o sujeito no lugar de autor ou coautor das situações de aprendizagem promovida.

O Moodle AVA traz sugestões de avaliação do curso, mas, acreditamos que as opções apresentadas não correspondem aos objetivos propostos na avaliação dos encontros de formação e da trajetória formativa. Por isso, foi elaborada a avaliação com questões que refletissem o processo formativo. O questionário foi construído no *Google Forms* e enviado o *link* para o AVA da formação dos professores da EJA.

Até aqui descrevemos algumas propostas do projeto de intervenção da oferta de uma formação continuada para os professores da EJA da Escola Municipal Ceres Libânio com o uso das TIC, tendo o auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o fortalecimento deste processo. Como afirmam Santos e Midlej (2016, p. 162) “Por outro lado, o AVA deve estar “pronto”, e os professores também”. Por isso, veremos no próximo capítulo como isso aconteceu na prática e como o contato com o campo de pesquisa direcionou esta proposta.

5 EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DA EJA DA ESCOLA CERES LIBÂNIO: APRENDIZAGEM ELABORADA COM O USO DAS TIC

Chegamos aos resultados da investigação. Acreditamos que este capítulo é o que gera mais expectativa tanto para a pesquisadora quanto para o leitor que deseja saber se a questão inicial foi respondida, se o objetivo geral e os específicos foram alcançados, se o percurso metodológico deu conta em responder ao problema, quais resultados obtidos, quais dificuldades encontradas, quais impactos gerados pela pesquisa e quais as novidades encontradas no caminho com a aplicação do projeto de intervenção, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo formativo dos professores, refletindo a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

Pensamos em possibilidades para efetivação de um projeto de intervenção que atendesse o problema da investigação: Como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação? Nesta direção, com o objetivo de compreender como a formação participante promove a construção da prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos mediante o uso das TIC, a pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” trouxe a reflexão sobre a intencionalidade das tecnologias como interface pedagógica.

O estudo permitiu refletir sobre formação docente, com o uso das TIC e do ambiente virtual de aprendizagem; identificar de que maneira as TIC fazem parte do cotidiano dos sujeitos e da prática pedagógica em sala de aula da EJA; construir colaborativamente uma proposta de formação participante com os professores da EJA para o uso das TIC em práticas que privilegiem a aprendizagem baseada na construção do conhecimento.

O público-alvo do estudo foi composto por quatorze professores e quarenta e quatro alunos da modalidade da Educação de jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio, situada no município de Gandu.

A coleta de informações foi realizada entre os meses de abril a dezembro de 2017 por meio de visitas à escola nas salas de aula das dez turmas da EJA, no Projeto Chá Literário, nos encontros de formação continuada realizada com os professores, no questionário respondido, nas vivências realizadas e no acompanhamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Dentro das perspectivas vislumbradas pela abordagem qualiquantitativa da pesquisa, procuramos colher informações acerca da presença das TIC no cotidiano escolar; o uso destas tecnologias como interface pedagógica e, sobretudo, as possibilidades e desafios de uma formação participante com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos.

A construção da análise dos resultados, destinado para este capítulo, foi estruturada em cinco subcapítulos: Formação Participante: investigando possibilidades e enfrentando desafios; TIC na EJA da Escola Ceres Libânio: o que dizem os sujeitos; Ambiente Virtual de Aprendizagem: encontros e desencontros na formação docente.

O primeiro subcapítulo aborda a análise das informações com base na análise descritiva exploratória dos encontros presenciais da formação continuada “A EJA e as TIC”, tendo como foco de discussão de temas que contemplam os sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio, as tecnologias como interface pedagógica e algumas reflexões sobre o entendimento dos professores sobre formação continuada.

O segundo subcapítulo analisa as respostas dadas ao questionário com perguntas fechadas aplicado aos alunos e aos professores envolvidos nesta investigação. Assim, ouvimos as vozes do sujeito coletivo através da análise e cruzamento das respostas alunos/alunos, professores/professores e alunos/ professores. Agregando as respostas deste questionário, destacamos para análise os seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano do aluno e professor; As TIC e as atividades pedagógicas.

O terceiro subcapítulo trata da análise dos resultados, apreciando a voz da coletividade sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio da opinião/comentário dos professores nos fóruns e na ficha de avaliação do encontro, buscamos identificar encontros e desencontros para a efetivação da formação participante que engloba não só os encontros presenciais, mas também, a educação a distância por meio da plataforma AVA Moodle.

O quarto subcapítulo apresenta como o produto final, fruto do projeto de intervenção, pode ser replicado em outras realidades, destacando o que de fato foi relevante para a construção de ações no intuito de contribuir para a formação participante, favorecendo uma Educação de Jovens e Adultos de melhor qualidade mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Na oportunidade, serão analisadas as estratégias que foram realizadas e que deram bons resultados; as que demonstraram limitações, mas, com o redimensionamento da prática conseguimos realizar, assim como, aquelas que, de fato, não deram certo neste percurso formativo.

O quinto subcapítulo traz os impactos da pesquisa. A pesquisa aplicada pode gerar impactos sociais, culturais, educacionais, afetivos, profissionais, tecnológicos, acadêmicos, dentre outros. Tentaremos abordar os efeitos desta investigação na perspectiva de um redimensionamento para outras pesquisas.

Ressaltamos que as informações coletadas mediante a observação participante e o diário de saberes serão utilizadas nos três primeiros subcapítulos, pois transitaram todas as etapas desde o início ao final do projeto de intervenção, do presencial ao virtual. Entendemos o projeto de intervenção a proposta realizada na Escola Ceres Libânio, envolvendo a observação participante, o diário de saberes, a formação continuada e o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

5.1. FORMAÇÃO PARTICIPANTE: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES E ENFRENTANDO OS DESAFIOS

Este subcapítulo trata da análise e interpretação dos encontros presenciais de formação continuada “A EJA e as TIC”. Sabemos que o uso pedagógico das TIC requer uma apropriação tecnológica e pedagógica por parte do professor. Assim, há uma necessidade de investimento em formação docente onde o professor seja participante da estrutura formativa, buscando entender os problemas encontrados no ambiente escolar, analisando possíveis encaminhamentos para superação destes problemas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm criado, de forma rápida e constante, novas possibilidades para os setores sociais, inclusive no cenário educacional. Compreender este impacto tornou-se uma necessidade para os atores protagonistas de uma educação emancipadora que buscam uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

A escola, por sua vez, não está distante deste universo. Entender as mudanças das tecnologias: passado, presente e futuro é perceber que as modificações sociotécnicas são fator importante para a formação de cidadãos. Este cidadão, o aluno, está rodeado de TIC em sua vida cotidiana, dentro e fora da escola. Desta forma, a instituição de ensino é convidada a refletir sobre o papel das tecnologias na vida do estudante e como ela pode contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem favoreça a construção de conhecimentos e saberes pessoais, profissionais, acadêmicos e financeiros dos estudantes.

Para compreender melhor este pensamento, organizamos essa análise em três temas: Sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio: reflexões necessárias; O uso das TIC como

interface pedagógica; Formação participante: desafios, conceitos e prática docente sob a ótica dos professores.

5.1.1. Sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio: reflexões necessárias

Falar em formação continuada participante requer primeiramente entender quem são os sujeitos da ação, seu perfil, seus valores, suas crenças, suas expectativas etc. No caso específico desta pesquisa, buscamos conhecer os sujeitos (professores e alunos) da EJA da Escola Ceres Libânio para pensar numa formação que atendesse os anseios deste público que pode ser parecido com outro de qualquer outra escola, mas, não é igual, pois, contem suas peculiaridades.

Para tanto, o diálogo se constituiu no fio condutor de todo processo. Crendo nesta relação dialógica, horizontal e de confiança, questionamos os educadores, por meio de uma ficha, quais conteúdos/temas eles gostariam de estudar referentes à Educação de Jovens e Adultos, Tecnologia Educacional, Formação Continuada para Professor da EJA e Ambiente Virtual de Aprendizagem. A nuvem abaixo expressa a opinião dos sujeitos.

Figura 4 – Nuvem de palavras com temas/conteúdos sugeridos pelos professores referentes à composição do desenho formativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Os temas/conteúdos citados foram: 35% dos professores sinalizaram tecnologia e trabalho, inserção do aluno da EJA no mundo da tecnologia, como inserir o aluno da EJA no mundo virtual e recursos digitais; 25% indicaram qualidade de vida, consumo e trabalho, identidade do aluno da EJA, metodologias de ensino e avaliação na EJA; 15% apontaram

professor como facilitador de aprendizagem, proposta didática e conteúdos relacionados ao cotidiano do aluno; 20 % indicaram a leitura e a escrita e rotina didática e 5% destacaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Percebemos por meio das respostas cedidas na nuvem que os temas/conteúdos mais frequentes estão associados ao mundo tecnológico, à metodologia, à avaliação e ao trabalho. O cotidiano do aluno foi pouco sinalizado, tema que requer ser evidenciado com mais enfoque visto que os saberes e experiências do cotidiano precisam ser valorizados em qualquer proposta didática, principalmente na modalidade da EJA onde o cotidiano traz uma riqueza de diversidade e singularidade.

Sabemos que as sugestões dadas partem das crenças, valores, conhecimentos, angústias, perspectivas, e, sobretudo, da visão que o professor tem da modalidade educativa. Muitas vezes o docente tem dificuldade em conhecer as especificidades dos jovens e adultos, dificultando identificar qual saber deve ser considerado válido para compor o desenho formativo para os educadores da EJA e quais peculiaridades deveriam ser contempladas nesta formação.

Notamos que a maioria das respostas está centrada em temas/conteúdos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula da EJA quando o enfoque da pergunta estava nos temas e conteúdos necessários para compor a estrutura da formação continuada “A EJA e as TIC”.

Percebemos que o tema trabalho às vezes é apontado como necessário para compor os conteúdos de estudo referente à EJA. Há indícios de que a leitura feita por alguns professores leva ao entendimento de que devemos preparar o jovem e adulto para atender às necessidades do mercado de trabalho. Assim, a tecnologia poderá contribuir para corresponder aos interesses do mundo capitalista. Com isso, a metodologia de ensino, a rotina didática e a avaliação são planejadas para dar conta do modelo de homem que se quer formar.

Freire (1990) deixa claro que o mais importante não é o preparo do aluno para o mercado de trabalho, nem tão pouco seu domínio da leitura, da escrita e das competências tecnológicas e sim, a formação do sujeito para a vida. Para ele, os aspectos conceituais não deixam de ser importantes para os alunos, mas, o professor precisa se preocupar com a formação do aluno cidadão, solidário, humanizado. A formação de pessoas sensíveis às causas coletivas que poderão colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e feliz.

Além de ouvir os professores procuramos ouvir também os alunos para traçarmos seu perfil e conhecer seu modo de vida, seus pensamentos e suas expectativas. Visitando as dez salas de aula, questionamos sobre o que eles esperam da escola e qual o sentido para a vida deles. Registramos as falas no diário de saberes, depois, analisamos e identificamos as respostas recorrentes, sendo: 81% disseram que a escola tem sentido para sua vida, pois traz melhoria para sua vida pessoal, religiosa, profissional, social e financeira. Já os 19% relataram que não percebem muito sentido na escola, continuam frequentando por exigências familiares. Seguem abaixo, algumas falas que ilustram expectativas dos estudantes perante a escola (por questão de ética, mantemos sigilo referente ao nome dos alunos, sendo identificados pela letra A, que está seguida de um numeral):

Estou na escola para recuperar o tempo perdido (A3).
 Estudo para ser alguém na vida (A7).
 Venho para a escola para aprender as coisas (A9).
 Estou aqui por causa de minha mãe que obriga (A20).
 Estudo porque eu quero ser artista plástica (A25).
 Assisto às aulas porque eu quero ser advogada (A31).
 Venho para a escola porque eu quero ser médico (A44).

A ideia propagada pelo estudante A3 é a de que o tempo que ele ficou afastado da escola foi um tempo perdido. Para ele, o tempo é somente considerado válido quando o aluno está inserido no ambiente escolar. Sabemos que este é um pensamento disseminado entre muitos discentes da Educação de Jovens e Adultos quando, na realidade, percebemos que o tempo que o aluno ficou afastado da escola ele também construiu conhecimentos, saberes e experiências tão válidas quanto às acadêmicas, portanto, este não foi um tempo perdido. Foi um tempo de aprendizados outros em outros contextos. Não podemos desconsiderar que o aprendizado ocorre em vários ambientes e em toda faixa etária do ser humano.

Estigmatizado com este pensamento, o aluno da EJA quando fica muito tempo afastado da escola, ao retornar, acredita que pouco sabe e pouco pode contribuir no universo acadêmico. Para muitos, seus saberes não são válidos para a construção do processo de ensino-aprendizagem. A escola se constitui um espaço para ensinar e o aluno sujeito para aprender as coisas, conforme afirma o discente A9. E esse aprendizado é importante se quiser ser alguém na vida, como diz o estudante A7.

Ser alguém importante para o referido aluno é ocupar lugar de destaque, reconhecido pela sociedade, como dentista, médico, engenheiro, gerente, bancário, juiz, ator, cantor, dentre outros. Então, os sujeitos da EJA que em sua maioria são trabalhadores do campo, doméstica, desempregado, vendedor autônomo, pedreiro, eletricista, pintor etc. se constituem “ninguém”.

Quando os estudantes A25, A31 e A44 falaram dos seus sonhos em ser artista plástica, advogado e médico, a turma sorriu como se tivesse acreditando que isso seria impossível. Comentamos sobre a importância de crer nos sonhos e que o projeto de intervenção poderia contribuir neste processo, colocando o aluno como protagonista da ação e a partir de então, pensar que pode ser capaz de fazer escolhas que poderiam melhorar sua vida.

Quando o estudante A20 relatou que ia para escola porque a mãe obrigava, falamos do sentido que a escola precisa despertar nele e que a escola ainda não tinha conseguido aguçar o desejo dele em estar naquele ambiente. Ele ficou com os olhos atentos e curiosos, ao mesmo tempo, duvidosos. Olhos de quem queria perguntar: Então, a culpa de não gostar de estudar não é minha e sim, da escola? A fala desse e dos demais estudantes elucida o enunciado de Pinto quando diz:

Essa mesma educação também é contínua e permanente na vida de um grupo na sociedade mesmo aquele que vive a margem da mesma, assim cabe ressaltar que é de suma importância o fato de todo e qualquer ser humano é capaz de aprender e, portanto, tem algo a contribuir para comunidade pertencente. Muitas dessas pessoas são induzidas a crer que não possuem conhecimentos, deste modo não merecem uma educação de qualidade (1987, 84).

Entendemos como Pinto que os jovens e adultos são cidadãos de direitos e têm a necessidade, vontade e possibilidade de aprender ao longo da vida. Necessitamos admitir que os alunos da EJA são homens, mulheres e adolescentes normais, apesar de marginalizados, e necessitam ser tratados como pessoas úteis para a sociedade em que vivem. Por isso, para além da instrução, a escola amplia seus horizontes quando prepara esses sujeitos para a cidadania crítica, na perspectiva da emancipação humana.

Damos continuidade a esta discussão no segundo encontro presencial de formação continuada, no qual, as falas dos estudantes A3, A7, A20, A25, A31, A44 (p. 114) foram apresentadas para os professores que tiveram oportunidade de analisar, buscando explicações teóricas e práticas para cada depoimento. Quando os educadores refletiram sobre as falas dos discentes notamos que algumas percepções e conceitos caracterizavam a voz da coletividade docente.

Ainda buscando compreender qual conceito que as pessoas têm sobre os sujeitos da EJA da Escola Ceres Libânio, destacamos abaixo, algumas falas extraídas do momento de discussão decorrente da exibição de dois vídeos. Um, do trecho do filme “Cidade dos Homens – A Coroa do Imperador” que retrata uma cena de sala de aula com os alunos jovens onde a professora tenta explicar determinado assunto de História (ver *link*:

<https://www.youtube.com/watch?v=jk30ZDRG58o>). O outro vídeo, a reportagem transmitida em 28.07.2017 pelo Telejornal BA TV “Diarista se forma em direito”, que fala sobre a história de uma aluna da EJA, residente em Orobó – distrito de Valença-BA que concluiu seus estudos e começou a exercer a profissão de advogada (ver *link*: <http://g1.globo.com/bahia/bahia-meio-dia/videos/v/superacao-conheca-a-historia-da-diarista-que-enfrentou-adversidades-e-se-formou-advogada/6039279/>).

Pedimos ao professor para fazer a análise e o paralelo dos estudantes apresentados nos vídeos, associando-os com o público alvo da Escola Ceres Libânio. Ressaltamos que as observações deste momento foram registradas no diário de saberes e algumas reportadas para esta análise. Percebemos nas falas dos professores que, ao tentar conceituar os sujeitos da EJA, demonstram a visão que tem do aluno e do professor destinado a trabalhar com esta modalidade educativa.

Às vezes, percepções que temos do outro podem esconder alguns saberes e fazeres de nossa trajetória pessoal e/ou profissional. Então como é visto o aluno da EJA da Escola Ceres Libânio? Para 71% dos docentes, pessoa desmotivada, passiva, sem base familiar, sem pré-requisitos necessários à série em estudo. Já os 29% acreditam que o aluno necessita de um olhar diferenciado. Verificamos que os 71% anunciam que o estudante da EJA é uma pessoa fadada ao fracasso. Entretanto, os aspectos citados não deveriam estar atrelados ao estudante da EJA como provocador do seu insucesso e sim, aos aspectos políticos e pedagógicos, que impactam em elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Numa sociedade em que passamos por uma transformação de valores sociais, econômicos, culturais e educacionais definir um aluno de sucesso aquele que tem base familiar, neste caso, constituído pela família conservadora – pai, mãe e filhos, como pré-requisito para determinada série ou motivação aos estudos, é um resquício do professor que atuava na escola tradicional onde esperava receber o aluno “pronto” para dar continuidade aos seus estudos.

Defendemos a ideia de que toda pessoa deseja aprender. Desde a infância até a velhice. E quer aprender em vários espaços, dentro e fora do ambiente escolar. Quando o aluno ingressa ou retorna a escola ele pretende estudar, aprender, construir conhecimentos e saberes úteis para sua vida. Reafirmando este pensamento, Brandão (2002, p. 79) elucida:

Estuda-se e deve-se estar sempre aprendendo, porque se é desde sempre uma pessoa cidadã, ou em construção da cidadania desde a tenra infância, ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si mesmo com, para e através de outros. Para realizar isto é que se estuda – dentro e fora da escola – e se deve estar sempre aprendendo. Ao longo de toda a vida, a educação destinada à comunicação, e não ao

trabalho destinado à produção, deve ser a experiência de identidade de cada um de nós.

Condizente com as palavras do referido autor reconhecemos que o universo da EJA se constitui ambiente rico de saberes por ser constituído de pessoas plurais, sendo um campo fértil para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, cabe ao professor descobrir as potencialidades destes sujeitos e saber usá-las para o fortalecimento da prática pedagógica e empoderamento destes jovens, adultos e idosos que vem buscar na escola uma transformação individual e coletiva na realidade da qual fazem parte.

Ainda sobre a reflexão proporcionada pelos vídeos, vejamos alguns depoimentos registrados no diário de saberes 2017 (por questão de ética, também mantemos sigilo referente ao nome dos docentes, sendo identificados pela letra P, seguida de um numeral):

O aluno da EJA não questiona. Ele vem para a aula, mas, não se envolve no processo de ensino e aprendizagem (P2).
O estudante da EJA é diferenciado. Precisamos trabalhar a vivência deste sujeito. Para ele, a educação só tem importância quando ele vê sentido para a vida e, nós, educadores, não conseguimos atingir o aluno, elevar sua autoestima. O aluno vê superação no significado da vida (P5).

O depoimento do docente P2 reforça a ideia de que o estudante da EJA é um ser passivo. Já a contribuição do docente P5 expressa a opinião dos 29% sinalizados anteriormente (p. 116) que o sujeito da EJA precisa de um olhar diferenciado. O educador P5 traz em sua fala a importância de investir na modalidade educativa, elevando a autoestima do aluno. Entretanto, sente o professor impotente frente aos anseios dos estudantes em encontrar na educação elementos para superação de vida. Para ele, o aluno da EJA é diferenciado e necessita de atenção que venha ao encontro de suas particularidades. Di Pierro (2014, p. 5) chama atenção para a importância do papel desempenhado pelo educador de jovens e adultos neste processo:

Uma virada dessa ordem só pode ser realizada por e com educadores bem formados, que tenham acumulado experiências e conhecimentos sobre a cultura e a aprendizagem das pessoas jovens e adultas das camadas populares, o que requer a superação do voluntarismo reinante e o reconhecimento da natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos.

A referida autora destaca a relevância do trabalho realizado pelo educador com formação específica para jovens e adultos. Uma formação que venha do acúmulo de experiências provenientes da cultura desses sujeitos das camadas populares. Um professor formado para atuar, atendendo as peculiaridades dos estudantes desta modalidade de ensino. Concordando com o pensamento de Di Pierro destacamos três falas dos docentes que contribuirão com esta discussão:

A professora do vídeo tem uma postura tradicional como costumamos ver e nem sempre valoriza o conhecimento do aluno. O aluno do filme usou a linguagem conhecida pela turma e associou o conteúdo com sua realidade (P3).

Não é fácil para o professor utilizar a linguagem do aluno porque nem sempre ele conhece esta linguagem. Eles vivem num mundo que não é o nosso (P4).

Por que só Maria (jovem da reportagem) conseguiu vencer na vida? Precisamos lutar pela garantia das políticas públicas que asseguram os direitos civis de todo e qualquer cidadão. O aluno da EJA teve seu direito negado e Maria é um caso particular de superação (P6).

Quanto ao depoimento do docente P3 sobre o uso da linguagem pelo professor desconhecida pelo aluno e o docente P4 quando afirma que não é fácil usarmos a linguagem do aluno por desconhecê-la, por vivermos em outro ambiente cultural, essas falas vêm colaborar para o entendimento de um dos motivos que pode provocar o insucesso do universo da EJA: os professores desconhecem o mundo cultural dos estudantes e não buscam conhecer. Assim, planejam seu fazer pedagógico mediante a cultura do professor.

Há indícios que o interessante seria investigar a cultura e a experiência discente. Como esta é uma tarefa difícil, conforme afirma o docente P4, a sugestão é conhecer a realidade do aluno, partindo dele próprio, dando voz e vez para os estudantes expressarem suas ideias, resolvendo problemas reais, trazendo elementos de sua cultura. O aluno da EJA necessita sair da invisibilidade em que a sociedade o colocou e demonstrar seu universo cultural para outras pessoas, trazendo contribuições significativas para este processo. Para D'Ambrósio (2008, p. 10-11):

Uma grande dificuldade do processo educacional é que o professor não conhece o ambiente cultural dos estudantes e, portanto, fica difícil reconhecer o que o estudante já sabe e o que é capaz de fazer. Portanto, o professor toma como referência seu próprio ambiente cultural, sua cultura, suas experiências prévias. Esse é um dos maiores equívocos da educação.

Como evitar isso? Uma estratégia para uma classe assim, com múltiplas origens culturais, que é hoje o mais comum, é dar a palavra ao estudante, propor situações gerais, não apenas ensinar como resolver e explicar uma situação artificialmente criada pelo professor para justificar o ensino. Deve-se deixar que cada um apresente a solução e explicação que tem para situações gerais, que resultam de seu ambiente cultural, de sua cultura, de suas experiências prévias.

O referido autor reforça a importância de conhecer, reconhecer e valorizar os conhecimentos e saberes que os alunos trazem mediante suas experiências de vida e produzidos por sua cultura. Então, como a sala de aula é constituída de pessoas reais com histórias de vidas reais, D'Ambrósio (2008) valoriza trabalhar a cultura real do aluno, sem desmerecer a cultura do professor, mas, neste processo de ensino-aprendizagem, onde o centro está o aluno, deste modo, precisa ser ouvido e respeitado culturalmente.

O docente P6 deixa claro que o sucesso do alunado da EJA não pode ser destinado a casos isolados de superação dos sujeitos. Para ele, alguns jovens, adultos e idosos foram

privados de direitos civis e há uma necessidade de políticas públicas que venham reparar essa perda social e civil. Então, esses direitos precisam ser ofertados a todos e não deve ser vinculado ao esforço individual, como o exemplo de Maria. O planejamento e a efetivação dessas políticas necessitam estar mais próximos ao universo da Educação de Jovens e Adultos.

Outro momento do encontro presencial que gerou comentários e interpretações sobre os sujeitos da EJA foi à realização do estudo de caso de uma história fictícia da professora Marina, “[...] uma professora experiente que anda desgastada e desiludida com sua profissão. Muitas vezes se sente vítima da escola, dos alunos, do governo, dos pais, dos teóricos com suas novidades, do mundo, até de si mesma” (LABOR, 2001, p. 5). Na oportunidade, os professores da formação refletiram: Qual a função social da escola? Como a escola pode responder as necessidades dos jovens e adultos? Compararam os entraves vividos pela professora Marina com os entraves vividos pelos professores da EJA da Escola Ceres Libânio. Dialogaram sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Analisaram como Marina tratava as expectativas de aprendizagens dos seus alunos.

Desse momento reflexivo, trouxemos para a análise algumas observações evidentes, registrados no diário de saberes: 35% dos docentes se identificaram com a postura da professora Marina, afirmando que são professores da escola pública, se esforçam, mas, nem sempre o trabalho é reconhecido e, às vezes, isso reflete de maneira negativa na prática pedagógica; 15% sinalizaram que alguns colegas não aceitaram participar do projeto de intervenção “A EJA e as TIC” justamente porque não se identificam com a EJA e também não tem formação nem interesse em mudar esta situação. Só estão atuando por falta de opção; 20% declararam que os alunos da EJA não demonstram interesse, tumultuam as aulas e apresenta um baixo nível de aprendizagem e 30% evidenciaram a importância de repensar o currículo da escola.

Ao analisarmos o posicionamento dos professores, podemos correr o risco de fazermos uma leitura carregada de preconceitos em relação à percepção do professor perante a escola, a modalidade de ensino, o professor e o aluno da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o cenário da educação brasileira leva o docente construir certas opiniões. Quando 35% dos docentes do universo da pesquisa se identificam com o comportamento da professora Marina e confessam não ser fácil atuar na escola pública, principalmente na EJA sabemos que existem alguns motivos que podem desenvolver tal sentimento, a exemplo disso, podemos

citar a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O FUNDEB com o fator ponderação (cálculo para as ponderações aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica) reduzido em relação à matrícula do aluno urbano das séries iniciais do ensino fundamental, o estudante da EJA recebe menos recurso do financiamento, impactando as condições físicas, administrativas e pedagógicas da escola que atende esta modalidade educativa, inclusive a Escola Ceres Libânio, e, conseqüentemente, influencia a tomada de decisão de algumas práticas pedagógicas do professor da EJA. Este panorama pode desencadear uma educação de baixa qualidade.

O professor sem encontrar uma estrutura e apoio que deseja, também sem formação específica para atuar nesta modalidade educativa, cria um sentimento de repulsa para este público. Desta maneira, os gestores, municipal, educacional e escolar precisam estar atentos na aquisição e gerência das políticas públicas que venham fortalecer o universo da Educação de Jovens e Adultos, dando condições de trabalho para o professor se envolver na prática pedagógica, desenvolvendo o sentimento de pertencimento, investindo esforços para uma escola pública de melhor qualidade para os jovens, adultos e idosos.

Contudo, não se justifica professores continuarem lecionando na EJA sem ter nenhuma afinidade, se negando participar de formação continuada que possa auxiliar o fazer docente. Continuar ensinando por falta de opção. Ao longo da história da educação brasileira, percebemos que esta é uma prática recorrente quando se trata da seleção do professor da EJA. Moura (1999) já discute esta questão e afirma que geralmente os professores da EJA são improvisados e passageiros. Muitos adotam práticas pedagógicas que usam em outra modalidade de ensino, por exemplo, na Educação Infantil, em classes de jovens e adultos. O estudante da EJA precisa ser respeitado para poder lutar por nenhum direito a menos.

Para os 20% dos docentes, sinalizados anteriormente, os estudantes da EJA são desinteressados, tumultuam a aula e tem o baixo nível de aprendizagem. De repente, estes motivos podem estar atrelados ao modelo de educação bancária adotada pela escola, e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas eleitas pelo professor. Observamos como os jovens e adultos são inseridos e, ao mesmo tempo, excluídos de práticas valorizadas pelo universo escolar. Às vezes, as experiências e saberes desses sujeitos não são reconhecidos e valorizados pela escola (SOUZA, 2016), e, alguns professores consideram desprovidos de sentido e importância social. Este tipo de percepção gera práticas excludentes tanto no

ambiente escolar quanto nas culturas locais, analisando de forma negativa, o comportamento dos alunos em sala de aula.

Acreditamos que no processo de inovação educacional não há mais espaço para uma prática pedagógica descontextualizada, pois gera desmotivação no ato de aprender, além de propiciar a construção do saber de forma vertical e autoritária.

Interessante que 30% dos professores apontam a necessidade de uma rearquitetura da Escola Ceres Libânio, começando pela revisão do currículo, que venha atender às especificidades desta modalidade. Isso é um aspecto positivo, pois o público reconhece as fragilidades dos estudantes, como também dos docentes, buscando alternativas para solucionar os problemas elencados. Para Amorim, Ribeiro e Moura:

Essa dimensão curricular exige uma habilidade profundamente consciente do educador. Ou seja, conhecer as necessidades concretas dos alunos, que justificará suas expectativas de aprendizagens, bem como reconhecer que essa construção não parte do nada, mas de um conhecimento construído com base na experiência de vida e trabalho (2012, p. 114).

O sentido do currículo pode estar atrelado às peculiaridades e particularidades dos jovens, adultos e idosos que gera conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas que correspondem às expectativas de aprendizagens destes sujeitos.

Para esta pesquisa aplicada um dos pontos de transformação que constatamos foi a mudança de percepção do professor perante a imagem do aluno. Durante o decorrer da execução do projeto de intervenção, notamos que o educador foi modificando sua opinião, tendo ao final do projeto vários relatos positivos referentes ao aluno da EJA da Escola Ceres Libânio.

Como a proposta do projeto de intervenção teve o desafio de promover uma formação participante, seguimos a orientação de D'Ambrósio (2008) e demos voz aos sujeitos da pesquisa em investigar, por meio da realização da primeira vivência, todos os sujeitos envolvidos no universo da EJA, desde a Secretaria Municipal da Educação até a sala de aula, buscando compreender quem são esses sujeitos e o que eles esperam e investem na Educação de Jovens e Adultos. Confirmamos com os resultados apresentados no encontro de formação, os pontos discutidos nesta análise.

Finalizamos, constatando a importância desta temática na composição do produto final. Tema fundamental que pode ser replicado em qualquer outra formação participante, independente do público, nível ou modalidade de ensino. Conhecer quem são os sujeitos da formação continuada é um elemento basilar para toda e qualquer estrutura formativa que tem os cursistas como protagonistas da sua ação.

5.1.2 O uso das TIC como interface pedagógica

A temática “O uso das TIC como interface pedagógica” aborda o desafio estabelecido de como viabilizar na prática pedagógica as funcionalidades das tecnologias de modo que os sujeitos da pesquisa investiguem as interfaces que possam fortalecer o contexto da Educação de Jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio.

Para discussão dessa temática organizamos a análise e interpretação dos resultados, contemplando algumas impressões provenientes dos diálogos estabelecidos no terceiro e quarto encontros de formação onde focamos a apropriação teórica por parte do professor perante o tema em estudo, além da análise da segunda e terceira vivências, destacando a prática docente mediante uso das TIC como interface pedagógica.

O terceiro encontro de formação teve como tema “Educação e Tecnologias”. Discutimos alguns pontos embasados em Kenski (2015): O que são tecnologias? Como convivemos com elas? Tecnologias também servem para informar e comunicar. Tecnologias também servem para fazer educação. As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente.

Nessa reflexão, os professores apontaram a necessidade de abordar no próximo encontro uma temática que tratasse de como viabilizar o fazer docente mediante o uso das TIC. Então, eles sugeriram o tema “Multiletramentos e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos”. É nos achados da pesquisa que constituímos a formação participante. Avistamos caminhos, contudo, só são construídos com a colaboração de todos envolvidos no processo formativo. Os professores/cursistas apontam a necessidade de refletir sobre as práticas de multiletramentos, do papel ao virtual, vislumbrando possibilidades de fortalecimento para a Educação de Jovens e Adultos.

Apresentamos, a seguir, a análise e interpretação dos resultados oriundos do aprofundamento teórico-metodológico dos referidos encontros presenciais. Na fala dos professores fica evidente a importância das tecnologias para o desenvolvimento social, cultural, pessoal, profissional, educacional dos seres humanos. Contudo, às vezes, ficam inseguros devido à velocidade das transformações tecnológicas e de como acompanhá-las no processo de ensino-aprendizagem. A figura abaixo sinaliza pontos de reflexões surgidos do diálogo estabelecido entre os sujeitos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação.

Figura 5 – Nuvem de palavras referente à Tecnologia de Informação e Comunicação



Fonte: Produzida pela pesquisa, em 2018.

A partir da análise da figura acima percebemos que os educadores ao discutir as Tecnologias de Informação e Comunicação destacam as facilidades, os benefícios, os malefícios que estas tecnologias podem trazer para o aluno e para o professor. As falas aleatórias dos professores no encontro presencial, registradas no diário de saberes, evidenciaram mais as facilidades junto aos benefícios (85%) do que os malefícios (15%).

Observamos que para os 85% sujeitos da pesquisa é inegável como a tecnologia facilita a vida dos seres humanos. Eles apontam essas facilidades como os benefícios que as TIC proporcionam para as pessoas. Deste contingente, 66% associaram estas facilidades/benefícios de modo geral e 34% focaram em aspectos educacionais. As falas abaixo expressam alguns benefícios de modo geral:

Percebemos esta facilidade no comércio eletrônico onde fazemos compras nas lojas digitais, ao invés da loja física (P2).

Nas transações bancárias online, evitando filas e economizando tempo (P5).

Nos serviços realizados pelos drones, melhorando a saúde, agricultura, economia etc (P6).

No surgimento de novas empresas, por exemplo, o uber, facilitando a mobilidade urbana e a comodidade dos passageiros (P11).

O acesso às informações com mais velocidade, a citar, o celular conectado a internet coloca o mundo em nossas mãos (P13).

As redes sociais aproximam as pessoas (P14).

Pelos relatos dos docentes reafirmamos que as transformações tecnológicas são resultantes de cada período histórico, consequentemente, as novas tecnologias trazem mais conforto, novas oportunidades, novas responsabilidades, modificando a forma de vida das pessoas. As facilidades e os benefícios das TIC citados pelos professores, de modo geral, reestruturam o modelo urbano, aproximam distâncias, economizam tempo, estimulam o lucro para a sociedade capitalista, redimensionam aspectos educacionais, modificam a percepção da realidade, indicam possibilidades de novos empregos, dentre outras. Enfim, é possível conceber várias formas de usos onde os benefícios das tecnologias trazem fascínio entre as

pessoas. Entretanto, esse uso mexe na estrutura da realidade anterior, resultando exigências para a nova realidade. Para Kenski (2016, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

Dessa forma, os benefícios viabilizados pelas tecnologias podem oportunizar outras estruturas que inter-relacionam os objetos técnicos e os seres humanos, materializando a racionalidade de uma determinada cultura, modificando as artes do fazer da sociotécnica, tanto a nível individual quanto coletivo.

Ainda sobre os benefícios, 44% dos professores identificaram no contexto escolar:

A máquina copiadora no lugar do datilógrafo proporcionou rapidez na quantidade e melhoria na qualidade (P1).
O *data show* substituindo o retroprojeto permitiu mais dinamismo às aulas (P9).
As novas tecnologias auxiliam práticas desafiadoras em sala de aula (P10).
As atividades com o uso do computador conectado à internet proporcionaram a interatividade entre pessoas geograficamente distantes, compartilhando autorias (P12).

Não há dúvida que as tecnologias trouxeram alterações significativas e benéficas para o contexto escolar. Dinamizaram a prática pedagógica, facilitaram algumas tarefas exercidas pelo professor, possibilitaram atividades instigadoras, viabilizaram a inovação no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que ocorram essas modificações, o educador precisa compreender as funcionalidades das tecnologias e saber utilizá-las de modo que favoreçam o desenvolvimento destes benefícios no universo de ensino.

Apesar de todas as vantagens, acreditamos que as tecnologias não trazem só benefícios e nem é são a solução de todos os problemas da sociotécnica. Dependendo do uso, elas podem acarretar prejuízos para as pessoas. Conforme apontamos na página 123, 15% dos docentes sinalizaram que as tecnologias trazem alguns malefícios. Nos depoimentos abaixo, os professores relatam alguns desses malefícios:

O vício em internet pode danificar a saúde física e mental dos usuários (P1).
Os alunos gastam muito tempo usando as tecnologias: jogando, trocando mensagem pelo *WhatsApp*, publicando ou visitando o Facebook, assistindo os vídeos do *Youtube*, usando os aplicativos do celular etc (P4).
No caso de jovens e adultos, alguns relatam que adentram a noite, tendo privação do sono. (P7).
Tenho um olhar enviesado para as tecnologias porque nem sempre são o que parece ser. Quando trabalhamos algumas TIC em sala de aula os alunos ficam eufóricos e dispersos (P8).

Nos depoimentos dos docentes notamos alguns malefícios que as TIC podem trazer para as pessoas. Atualmente, o uso excessivo da internet é um problema que está se agravando

a ponto que, no Brasil, existem centros de reabilitação para tratar pessoas deste mal. Quando não se tem o controle do uso das TIC, elas podem causar danos à rotina dos indivíduos, influenciando negativamente a vida pessoal, profissional, familiar, financeira, escolar etc. No caso específico dos estudantes jovens e adultos que gastam muito tempo usando os aplicativos dos celulares, as redes sociais, adentrando a noite, poderá ter como consequência a sonolência durante o dia; o aumento no nível de estresse, o desenvolvimento do nervosismo, o déficit de atenção o que poderá trazer danos ao seu rendimento dentro e fora do ambiente escolar.

Precisamos alertar e educar os estudantes para os riscos que as TIC podem trazer: os perigos com a internet, a falta de ética nas redes sociais, o material ilícito, os predadores *online*, a violência virtual, o uso excessivo dos aplicativos dos celulares, a falta de concentração nas atividades de rotina etc. Ao invés de coibir o uso de algumas tecnologias em sala de aula ou restringir a prática pedagógica mediante o uso da TIC o papel do educador caminha para a orientação destes sujeitos, nativos digitais, como se comportar na sociotécnica, aproveitando os benefícios que estas tecnologias podem oferecer.

Ao final dos encontros, os docentes concluíram que a escola, especialmente o professor, demanda educar essa geração de jovens e adultos para o uso das tecnologias onde a interface com as pessoas possa melhorar sua qualidade de vida, seu empenho no trabalho, seu relacionamento familiar, seu rendimento acadêmico, seu crescimento financeiro, sua vida amorosa, seu conhecimento cultural, dentre outros.

Para Iannone, Almeida e Valente (2015, p. 62) “Todos esses aspectos devem levar ao posicionamento ético diante dos acontecimentos e à criação de condições para a vivência democrática e a formação da cidadania em espaços físicos e virtuais, buscando a transformação social e o bem comum”. Analisar as TIC com posicionamento crítico contribui para a formação do cidadão que estará mais preparado para identificar os malefícios e aproveitar com mais propriedade os benefícios oferecidos. Por isso, reforçamos a importância da escola em educar os estudantes para o uso das tecnologias.

Outro momento interessante a ser analisado foi propiciado no 4º encontro presencial por meio do diálogo estabelecido entre pesquisadora (professora formadora) e professores/cursistas sobre “Multiletramentos e prática pedagógica”. Para início de conversa foi exibido um vídeo com uma pessoa declamando a poesia Sorriso (autor desconhecido). No meio da poesia, o poeta fala “Sorria! É, estou falando com você. Sorria! Isso! Dá um sorriso largo”. Depois, continua e finaliza a sua poesia.

No final do vídeo, a professora formadora pergunta: Na ocasião em que o poeta pede para o ouvinte sorrir aconteceu a interação ou a interatividade? Neste momento, o silêncio pairou no ar. Os professores se entreolhavam com receio de falar. Com o objetivo de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos docentes referentes à temática, a professora formadora continuou com algumas indagações: quais as características das TIC? Qual a diferença entre letramento e multiletramentos? O que é *hyperlink*? O que é hipermídia? O que é hipertexto? Qual diferença entre ciberespaço e cibercultura? O que são redes? Como acontece o processo de autoria colaborativa? Como desenvolver uma “pedagogia” dos multiletramentos na EJA? A cada pergunta, um momento de silêncio, acompanhado de certo constrangimento estampado no rosto dos participantes.

Dos participantes 28% deram respostas, mas não conseguiram definir os conceitos para as perguntas. 72% não responderam. Eles foram unânimes em avaliar que o conhecimento das características das TIC e o domínio tecnológico são relevantes para a formação e atuação do educador. Ficou nítida, por meio das expressões fisionômicas e das respostas cedidas, uma necessidade revelada pelos professores.

Precisamos estudar sobre as características das TIC, descobrindo suas potencialidades. Se somos os professores e não dominamos este assunto, como vamos trabalhar com nossos alunos? (P1).

Como desenvolver uma prática pedagógica com os multiletramentos se desconhecemos questões conceituais? (P14).

As falas dos docentes P1 e P14 foram validadas por todo o grupo. Os educadores esperam que o domínio tecnológico possa ser uma fonte de engajamento para tornar a prática docente mais produtiva. Seguramente, há uma necessidade do domínio de competências e habilidades tecnológicas por parte do professor para que o trabalho com a interface pedagógica seja realizado de modo a propiciar melhor aprendizagem, integrando conteúdos, tecnologias e conhecimento pedagógico. Portanto, integrar as TIC a prática pedagógica vai além do simples domínio pedagógico.

Nessa direção, acreditamos que a alfabetização tecnológica possa contribuir para a aquisição das competências e habilidades tecnológicas necessárias para que o fazer docente favoreça a formação dos cidadãos críticos perante as novas formas de linguagens e comunicação.

No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas como conteúdo); e outra, a manipulação técnica das tecnologias (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 59).

Para as referidas autoras, a alfabetização tecnológica auxilia não só a apropriação técnica, mas também, o uso pedagógico das tecnologias favorecendo a formação do cidadão. Além da alfabetização, notamos a importância do letramento tecnológico para o fortalecimento da prática pedagógica, ou seja, quais práticas sociais de letramento as pessoas possuem, utilizando o domínio tecnológico no seu cotidiano escolar e extraescolar.

Identificamos no universo da pesquisa que os sujeitos variam em relação ao nível de letramento tecnológico, ponto que deve ser considerado no resultado das atividades desenvolvidas. Tanto nas classes com os alunos quanto no coletivo dos professores existe uma heterogeneidade referente à competência tecnológica. Essa diversidade, se bem-aceita, pode colaborar no fortalecimento do fazer pedagógico. Isso também pode incluir parcerias estabelecidas entre os estudantes mais experientes e o conhecimento que o professor possui.

Para Kenski (2016, p. 105-106) “O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem [...]”. Partindo da reflexão do pensamento da referida autora incorporamos as vivências na estrutura formativa “A EJA e as TIC”. Ressaltamos que as três vivências sugeridas no projeto de intervenção e realizadas pelos professores com seus alunos vieram ao encontro do desenvolvimento de competências e habilidades para os dois públicos. Este foi um resultado que satisfaz todos os envolvidos porque em nenhum momento houve treinamento, eles assumiram o papel de protagonista, estudaram as funcionalidades das TIC, analisaram as limitações e planejaram as atividades descobrindo as interfaces pedagógicas. Ao término de cada vivência avaliaram os pontos positivos e o que poderiam melhorar.

Das duas vivências que trouxemos para análise focamos a utilização das TIC como interface pedagógica. A interface é um termo usado na informática e na cibercultura para o encontro de duas ou mais faces que geram comunicação, diálogo e contraponto. Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação em contato com os seres humanos possibilitam o processo de produção de conhecimento, troca de saberes, partilha de autoria e construção de elo social e afetivo. Vejamos no quadro abaixo como este processo foi constituído no espaço da formação participante.

Quadro 1 – Evidências da observação nas vivências realizadas, em relação às tecnologias

ETAPAS	EVIDÊNCIAS DA OBSERVAÇÃO
Conhecimento das TIC	Curiosidade. Estudo individual e coletivo.
Planejamento	Integração entre pessoas com variados níveis de letramento tecnológico. Busca de estratégias para favorecer a interface pedagógica.
Interface produzida	Interpretação de texto literário e imagético por meio do formulário do <i>Google Forms</i> . Produção de cartaz, panfletos, anúncios, faixas, utilizando o <i>Microsoft Publisher</i> . Construção de vídeos que foram socializados no <i>YouTube</i> . Confecção de slides exibidos em <i>data-show</i> . Criação de <i>slideshow</i> ou vídeos por meio do <i>MiniMovie</i> . Construção de anúncios que foram divulgados em <i>Blog</i> . Elaboração de uma entrevista que foi cedida nas rádios da cidade.
Resultados	Aumento da frequência dos alunos. Melhoria da pontualidade nas aulas. Crescimento na participação dos estudantes nas atividades propostas. Reconhecimento dos trabalhos realizados pelos estudantes. Criação e Fortalecimento da Campanha de Matrícula da EJA. Melhoria na apropriação tecnológica do professor e aluno. Inovação nas práticas pedagógicas dos professores.

Fonte: Elaborado pela investigadora, em 2018.

O quadro acima trouxe contribuições para o entendimento da temática uma vez que explica, por meio das evidências observadas, como foi constituído o processo da interface pedagógica no contexto da EJA mediante a realização das vivências propostas. Sinalizaram como etapas: conhecimento das TIC, planejamento, interface produzida e resultados, trazendo as evidências da observação de cada etapa, o que analisamos a seguir.

Estas vivências tornaram-se um diferencial perante o desenho formativo de outras formações em que os professores da Escola Ceres Libânio tinham participado. Segundo relato dos docentes as atividades solicitadas por outras formações estavam ligadas mais ao campo teórico, como fazer um resumo, um mapa conceitual, uma resenha, dentre outras. Já a Formação participante “A EJA e as TIC” convidou o professor a revisitar sua prática pedagógica, experimentado situações de aprendizagens envolvendo as TIC. Para esta escola, as vivências foram uma inovação na estrutura formativa que fortaleceram sua participação enquanto protagonista do processo.

A princípio tivemos a etapa “Conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação”. Nesta fase, observando a reação dos professores nos encontros presenciais quando as vivências foram apresentadas, notamos que 78% dos professores ficaram curiosos

em conhecer as tecnologias sugeridas. Já os demais 22% foram sendo estimulados e envolvidos pelos colegas.

Os docentes organizaram estudos, individualmente e/ou com seus pares, investigando as possibilidades e desafios do uso das TIC para o fortalecimento da EJA. Em momento algum houve oficinas onde a professora formadora ensinasse como usar as tecnologias. Neste sentido, a ideia era a troca de saberes e experiência com determinadas tecnologias entre os sujeitos da pesquisa. Partiam do que sabiam e buscavam na internet e em livros, respostas para suas dúvidas. Alguns funcionários e alunos da escola também colaboraram para a construção de conhecimento e saberes dos professores. A professora formadora atuou como mediadora do processo, estando disponível para tirar dúvidas e dar possíveis colaborações.

Desta maneira, reforçamos o anúncio de Santos (2005, p. 18) “Em potência, não há mais emissores (professores) e receptores (estudantes) como dois grupos distintos com mensagens estáticas, e sim, um grande grupo emissor receptor que pode constantemente reconstruir conhecimentos”. Neste sentido, professores e alunos promoveram a interação e a interatividade perante o uso e o domínio sobre as tecnologias, compartilhando a construção coletiva de conhecimentos e saberes.

A partir do fruto destes estudos passamos para a segunda etapa: o planejamento. Como as propostas das vivências solicitavam a interação entre os professores e/ou disciplinas houve o convívio de variados níveis de letramento tecnológico. Respeitando o conhecimento de cada um e buscando superar seus próprios limites, os educadores planejaram suas atividades com a intenção de dar respostas para sua inquietação: como utilizar as TIC como interface pedagógica para melhoria da Educação de Jovens e Adultos? O planejamento aconteceu 60% nos momentos de AC (Ação complementar) e 40% nas articulações a distância (telefone, *WhatsApp*, Ambiente Virtual de Aprendizagem, e-mail, dentre outros).

O planejamento das atividades recebeu a colaboração dos articuladores de área (Linguagens, Humanas e Exatas). No momento de AC a articuladora de cada área sentava com os professores, estudavam a proposta das vivências, buscavam os conteúdos no plano de curso para relacionar com a atividade, pensavam sugestões de como potencializar o conteúdo, a tecnologia, a proposta e as especificidades dos jovens e adultos.

Depois, o planejamento seguiu em momentos a distância, tendo o apoio e interação entre os professores, articuladores de área, professora formadora. A tecnologia mais utilizada para esta interação foi o *WhatsApp*. Foi criado um grupo cujo objetivo foi estabelecer um canal de comunicação para os professores da pesquisa, articuladores de área,

coordenação pedagógica e direção escolar. Assim, estabelecemos diálogo para tirar dúvidas, dar orientações, aproximar as pessoas e deixar os gestores escolares informados de tudo o que acontecia com o projeto de intervenção.

A educadora P1 comenta no Fórum de Avaliação da Formação Continuada “A troca de experiência estabelecida entre os colegas/cursistas foi singular. Os momentos de planejamento, na escola ou na casa do colega garantiu essa singularidade. Parávamos e pensávamos na EJA”. Para a mencionada educadora, o momento do planejamento era gratificante porque os docentes de todas as áreas estavam reunidos para discutir as especificidades da modalidade educativa e pensar como as TIC poderiam contribuir para amenizar alguns problemas.

No momento do planejamento o professor “De mero transmissor de saberes, “parceiro” ou “conselheiro”, ele torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula” (SILVA, 2003, p.267). Desta forma, os docentes da pesquisa ao se debruçarem no planejamento pensaram em atividades desafiadoras para jovens, adultos e idosos, é o que veremos na próxima etapa.

Esse planejamento gerou a terceira etapa: a interface produzida. Observando esta etapa no quadro 1 (p.128), notamos que as atividades fugiram da transmissão de informação. O projeto de intervenção permitiu produção, leitura e escrita, do papel ao digital; produção de vídeos, textos, panfletos, cartazes, faixas, anúncios, slides, entrevista; utilização de algumas TIC mais desafiadoras e motivadoras no processo educacional: *Google Forms, Microsoft Publisher, Youtube, data-show, MiniMovie, Blog, Radio FM* etc. Depois da experimentação dessas TIC com a interface pedagógica produzida, alguns professores declararam na ficha de avaliação do 4º encontro presencial:

Percebi as várias possibilidades de inovação para a execução das aulas e o quanto os nossos educandos interagem e contribuem ao mesmo tempo (P2).

A realização das vivências serviu tanto para meu aprendizado quanto para os meus alunos, melhorando a frequência e o interesse pelos conteúdos apresentados (P6).

A experiência de desenvolver atividades, utilizando os aparatos tecnológicos foi desafiadora. Mesmo sem internet na escola, pude degustar atividades diferenciadas que envolvessem os estudantes da EJA (P9).

As vivências do mundo digital foram relevantes para o enriquecimento das novas práticas e/ou práticas significativas (P10).

Percebemos, pelos relatos dos professores, que as interfaces pedagógicas produzidas foram significativas para o universo da Educação de Jovens e Adultos na medida em que fortaleceram o aprendizado do educador e do educando, inovaram e/ou

ressignificaram a prática pedagógica, permitiram conhecer várias possibilidades de atividades diferenciadas mediante o uso das TIC, estimularam a interação dos alunos, melhoraram a frequência e o interesse dos estudantes.

Podemos dizer que o estudo apontou o uso das TIC como interface pedagógica, propiciando a construção de conhecimentos e saberes por parte do professor e do aluno mediado pela promoção da interatividade, da dialogicidade e da construção de sentidos. Assim, a prática pedagógica da EJA não assumiu uma postura passiva, reproduzindo práticas tradicionais de ensino. Para Amorim (2009, p. 369):

Essas experiências podem apontar para novos caminhos; podem reforçar a ação educativa na construção de um saber popular que contribua efetivamente para a consolidação do desenvolvimento social, com realização de práticas educativas que concebam o espaço da escola como sendo o lugar de criação e de crescimento individual e coletivo, que deve ser aprimorado de maneira intensiva com o auxílio das tecnologias da informação.

Para o referido autor, as experiências realizadas com os alunos podem gerar encaminhamentos que reconheçam a escola como espaço de construção onde valoriza o saber popular e o crescimento individual e coletivo, desse modo, as Tecnologias de Informação e Comunicação podem colaborar neste processo.

Passamos agora para a última etapa: os resultados. Estes resultados foram significativos tanto para a pesquisadora quanto para o universo da pesquisa. Conforme defendemos na pesquisa aplicada e na pesquisa participante a pesquisadora juntamente com os sujeitos da comunidade buscam soluções práticas para o problema proposto, trazendo benefícios para todos os envolvidos.

Nessa intenção, com a realização dessas vivências, trouxemos alguns resultados, expressos no quadro 1 (p. 128), que ressignificaram a Educação de Jovens e Adultos na Escola Ceres Libânio. O aumento da frequência e a pontualidade chamou atenção dos professores por dois motivos: primeiro, porque alguns alunos que faltavam muito ou já estavam quase desistindo, começaram a frequentar mais, a chegar no horário inicial da aula e a participar ativamente das aulas. Segundo, ficaram explícitos que a frequência e a pontualidade estavam maiores nas aulas dos professores que estavam participando da formação continuada do que nas daqueles que não aceitaram o convite.

Segundo a observação nas cadernetas, no período da realização do projeto de intervenção a frequência dos alunos aumentou em 30%, elevando de 60% para 90% nas turmas envolvidas no projeto. De repente, os alunos estão dando pistas de como o professor pode proceder para que a frequência e a participação possam acontecer, fortalecendo a

modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A situação da frequência e da participação do aluno também foi constatada no depoimento do docente P8:

Num determinado dia chuvoso, certo aluno chegou à escola de bermuda porque sua calça tinha molhado. Chegando lá, o porteiro não quis deixá-lo entrar. Então, o estudante pediu para chamar alguém da direção para ele explicar que naquele dia não poderia faltar porque tinha aula de determinado professor e as atividades estavam muito interessantes. Disse que saiu de casa debaixo de chuva com o objetivo de aprender muito naquela aula.

O relato desse docente nos sugere que o processo de ensino e aprendizagem não se restringe a uma dimensão técnica, mas está associado também aos valores que os sujeitos empregam na relação estabelecida entre o conhecimento e o seu mundo, reconhecendo os aspectos conceituais, procedimentais e afetivos. Então, as atividades desenvolvidas por determinado professor estavam tendo sentido para o aluno, despertando interesse nos estudos e possibilidades de novas aprendizagens. Amorim (2009, p. 372) também contribui com esta discussão quando evidencia que:

A tecnologia da informação ajuda a reconstruir os espaços educativos tradicionais da escola e traz o aluno de volta ao centro do interesse da aprendizagem, pois o uso da ferramenta tecnológica pode despertar a criança para a produção do conhecimento, cria diferentes movimentos na sala de aula, despertando a sua motivação e sua participação.

Notoriamente concordamos com Amorim quando diz que as tecnologias despertam o interesse, a motivação e a participação das crianças no processo de ensino aprendizagem. Acrescentamos à fala do referido autor quando acreditamos que estes aspectos não são só observados no universo infantil, mas o reflexo do trabalho com as TIC também é evidenciado no contexto dos jovens, adultos e idosos. De repente, essa pode ser uma das explicações para o aluno do relato acima insistir em entrar na escola e assistir a aula de determinado professor.

A questão não se resume na assiduidade e frequência dos estudantes no ambiente escolar, mas também, na participação ativa nos processos educativos. Segundo os depoimentos espontâneos dos docentes, registradas no diário de saberes, notamos que 78% dos professores apontaram crescimento na participação dos discentes nas atividades propostas. 22% dos docentes não sinalizaram mudança no comportamento do aluno em relação à participação nas atividades. Talvez, isso possa ter ocorrido devido a falta de envolvimento dos professores com as tarefas sugeridas. Até mesmo porque esses 22% foram os mesmos educadores que realizaram as vivências com o incentivo dos colegas, mas sem uma participação ativa no processo de efetivação da proposta.

Envolvidos com as tarefas, os estudantes se debruçaram no estudo dos conteúdos, temas e tecnologias. Destacamos a fala, extraída do encontro presencial, do docente P10 quando afirma “Pela primeira vez, a turma X durante o ano de 2017, se concentrou e conseguiu realizar a atividade com bons resultados e aprendizado satisfatório”. Ela traz este relato quando oportunizou o aluno a se debruçar na atividade, utilizando o formulário do *Google Forms*. A referida docente também expressa no fórum “Socialização de Experiências” no Ambiente Virtual de Aprendizagem:

Fiz um trabalho com a construção de um questionário no *Google Forms* com a interpretação de dois textos, o primeiro, intitulado "O trabalho e a saúde mental" de Rosicler Martins Rodrigues e o segundo, um texto imagético "Tecendo perto de uma janela aberta" (VAN GOGH, 1884). Eu e a colega, sentamos, discutimos e elaboramos as questões a serem abordadas no intuito de inovar a prática pedagógica com o uso da internet. Encontramos muita dificuldade, pois nem a escola nem a maior parte dos alunos tem acesso à internet. Mesmo assim, foi um desafio em encontrarmos soluções e realizarmos a tarefa.

O que chamou atenção foi o interesse e envolvimento dos alunos para a realização da vivência, pois, esta turma se destaca em indisciplina, falta de concentração e ausência de participação nas atividades propostas. Percebo que se a escola tivesse uma infraestrutura adequada o trabalho seria mais proveitoso (P10).

O docente P10 relata como foi desenvolvido o planejamento da atividade, deixando evidente as dificuldades enfrentadas. Mesmo assim, destaca a importância desta atividade para o envolvimento e participação da turma, que, segundo a opinião do professor não tem um perfil de participação nem concentração nas tarefas propostas. Já o docente P4 que também realizou a mesma atividade avalia a vivência com a construção do formulário *Google Forms* da seguinte maneira:

Foi uma atividade com bons resultados, pois os estudantes se envolveram e eu pude perceber que a tecnologia não pode ficar de fora do nosso fazer pedagógico. Inovar sempre e para sempre...

Pensar em articular as demandas de uma formação continuada para professor da EJA com a proposta curricular dos alunos, da EJA (8/9º matutino) da Escola Municipal Ceres Libânio, foi o desafio...

Como utilizar o *Google Forms* e trabalhar as habilidades previstas no plano de curso? Qual temática escolher para elaborar um questionário e ouvir a opinião de cada um(a)? Como articular e/ou trazer o mundo digital para o tempo/espço de sala de aula? Como aproximar tecnologia e gêneros textuais, defendidos por Schneuwly?

Pois é... tudo isso e muito mais veio à tona no momento do planejamento dessa atividade.

Trabalhar com o *Google Forms* mostrou que podemos, sim, inovar a nossa prática pedagógica.

Ahhh... Se eles gostaram? Claro... Só precisamos de mais internet para realizarmos um trabalho com tranquilidade (P4).

Para o mencionado docente, a interface pedagógica produzida ao trabalhar com o formulário no *Google Forms* instigou a reflexão de como realizar a atividade articulando a referida tecnologia com a proposta curricular da escola, o plano de curso, os gêneros textuais

e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Constatou que o *Google Forms* oportunizou a inovação em sua prática pedagógica, além de trazer bons resultados com o envolvimento dos estudantes.

O depoimento do referido professor é embasado no pensamento de Kenski (2016, p. 86) quando diz “O espaço de mediação das TICs em educação é claro, as pessoas envolvidas no processo – professores e alunos – são conhecidas e os fins a que se destinam são determinados e estão diretamente articulados com os objetivos do ensino e da aprendizagem”. Quando o docente P4 relata o seu envolvimento no planejamento, execução e resultados obtidos com a realização da vivência deixa explícito que não usou a tecnologia pela tecnologia, mas seu uso foi intencionado para que a interface pedagógica produzida trouxesse benefícios para aquela turma.

Com a valorização dos trabalhos dos discentes pelos docentes e pela visibilidade que a EJA estava conquistando naquela comunidade escolar e local, obtivemos mais um resultado que foi o reconhecimento dos trabalhos realizados pelos estudantes. Podemos reforçar esta fala, exemplificando com a realização da terceira vivência. Esta vivência ao apresentar a proposta ao professor junto com o alunado em fazer a Campanha de Matrícula da própria escola, lançou o desafio de tentar amenizar um problema existente no universo da EJA: a redução de matrícula. Juntos, e usando as TIC, os sujeitos da pesquisa se debruçaram na execução da atividade, contribuindo para a construção de cidadãos ativos e agentes transformadores da realidade da qual fazem parte. Os relatos abaixo, extraídos da ficha de avaliação do 5º encontro presencial, fortaleceram esta compreensão:

Foi muito enriquecedor e interessante proporcionar aos alunos da EJA para que eles participassem desse movimento relacionado à propaganda da matrícula, pois assim eles tiveram a oportunidade de conhecer melhor a escola da qual fazem parte, além de desenvolverem uma nova perspectiva de vida ao refletirem sobre a importância de continuar estudando mesmo com as adversidades da vida adulta. Então eles se sentiram importantes ao divulgar a proposta da adesão à EJA e isso, com certeza, contribuiu para a formação humana deles e certamente fortaleceu a EJA (P5).

Foi de grande relevância este trabalho. Pude perceber através das redes sociais o sucesso e a satisfação dos alunos da EJA e ouvia a repercussão de toda comunidade sobre esta campanha (P8).

Ela teve relevância na medida em que se pretendeu uma ação colaborativa, visando a divulgação e promoção das turmas da EJA na nossa escola (P11).

Proporcionou entre os professores de todas as modalidades de ensino um olhar mais cuidadoso para com a EJA. Entre os professores cursistas, a valorização de tudo que é produzido na EJA. E, para a comunidade escolar, a valorização da modalidade de ensino. (P13).

Ressaltamos que a Escola Ceres Libânio nunca tinha feito uma Campanha de Matrícula específica para a EJA. Então, a proposta da vivência oportunizou para este público a criação desta campanha. Assim, os alunos utilizaram algumas tecnologias, por exemplo, o

computador, a internet, o *Microsoft Publisher*, o gravador, o microfone, o celular etc. para produzir faixas, cartazes, panfletos, entrevistas, anúncios e vídeo, que foram divulgados por meio do *Facebook*, *Youtube*, *Blog*, *WhatsApp*, *Instagram*, Rádio FM da cidade, em reuniões de pais das escolas, nas igrejas/centros religiosos, associações, conselhos municipais, no trânsito. Desta maneira, além da criação, os alunos e professores fortaleceram a Campanha de Matrícula da modalidade educativa.

Por isso, as falas dos docentes P5, P8, P11 e P13 reconhecem que foi um momento enriquecedor de ação colaborativa onde os alunos se sentiram valorizados, ao mesmo tempo em que despertou um olhar mais sensível de todos os profissionais da escola e da comunidade local para a Educação de Jovens e Adultos.

O processo de construção coletiva para tentar resolver um problema da realidade, segundo Dias, Aragão e Ribeiro (2014) contribuiu para a promoção da autoria, interatividade, autonomia e protagonismo da turma. O uso das práticas sociais de escrita favoreceu o desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos no meio do qual fazem parte. Assim, os sujeitos da pesquisa sentiram-se desafiados e deram conta do protagonismo em utilizar as TIC onde a interface pedagógica permitiu a produção do conhecimento e partilha de autoria para tentar amenizar o problema posto. Assumindo o lugar de autor ou coautor deste processo, divulgando o material produzido nas redes sociais e em espaços municipais, os jovens e adultos da Escola Ceres Libânio sentiram-se satisfeitos pelo reconhecimento tanto pela comunidade escolar quanto pela comunidade local pelo trabalho realizado, além de melhorar sua apropriação tecnológica, na medida em que desenvolveram competências e habilidades para realizar tais vivências.

Já os educadores, além da melhoria na apropriação tecnológica, também inovaram a prática pedagógica, visto que tiveram oportunidade de experimentar propostas simples, porém, diferenciadas das executadas na rotina da sala de aula da EJA, sendo que 78% dos professores participaram ativamente de todas as propostas, entretanto, 22% realizaram as atividades com pouco envolvimento. Segundo esses 22% dos professores, eles não tinham muito tempo para o estudo das tecnologias, planejamento da proposta e execução. De repente, alguns professores ainda esperam de uma formação o modelo de treinamento, onde exista especialista que planeja atividades e capacita o docente para reproduzir algumas práticas e solucionar os problemas da sua sala de aula.

Na contramão dessa postura, a intenção das vivências foi oportunizar o próprio professor a ressignificar sua prática, além de atribuir sentidos às atividades propostas para a

EJA. Nesta direção, as TIC não foram utilizadas sem intencionalidade. As proposições realizadas atenderam as especificidades da modalidade educativa. Para Sampaio e Leite (2013, p. 73):

Na alfabetização tecnológica do professor a intenção deve ser a de tornar este cidadão um profissional atuante na sociedade, que contribui com um trabalho educativo significativo, mais próximo da realidade do aluno, conferindo-lhe assim, sentido aos seus olhos e aos olhos da população.

É partindo do entendimento das autoras que esta pesquisa se debruçou em investigar práticas pedagógicas que tenham sentido para os jovens e adultos que tiveram e/ou continuam tendo os seus direitos negados. Também se preocupou em instigar o professor para a vivacidade nos processos pedagógicos nos espaços físicos de sala de aula e virtuais de aprendizagem.

Para concluir, evidenciamos que, ao se tratar de uma pesquisa onde o produto final explora, dentre outras questões, as tecnologias trabalhadas no contexto escolar, a temática “O uso das TIC como interface pedagógica” se constitui elemento fundante na compreensão de como a formação participante promoveu a construção da prática pedagógica mediante o uso das TIC. Esta temática também pode ser replicada em qualquer outra formação continuada que contemple as TIC. Ressaltamos que a relevância está no convite aos sujeitos da pesquisa em experimentar algumas vivências, revisitando sua prática pedagógica e, conseqüentemente, descobrindo quais interfaces pedagógicas mediante uso das TIC fortalecerão o universo escolar, especialmente o nível ou modalidade em que professores e alunos estejam inseridos.

5.1.3 Formação participante: desafios, conceitos e prática docente sob a ótica dos professores

Esta temática trata do olhar que os professores tiveram sobre a formação continuada “A EJA e as TIC”, destacando os desafios encontrados na trajetória formativa, os conceitos construídos sobre formação continuada antes e depois desta formação para EJA e como a referida formação influenciou algumas práticas pedagógicas dos professores da EJA da Escola Ceres Libânio.

Percebemos que alguns desafios foram aparecendo nesta trajetória formativa ao realizarmos o projeto de intervenção cujo objetivo foi resolver o problema posto para a pesquisa: Como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação? Segue abaixo quadro

descritivo dos desafios revelados pelos professores da Formação Continuada “A EJA e as TIC” e os encaminhamentos propostos:

Quadro 2 – Descritivo dos desafios e encaminhamentos revelados pelos docentes referentes à Formação Continuada “A EJA e as TIC”

Desafios encontrados	Encaminhamentos sugeridos
Tempo escasso para se dedicar aos estudos.	Reorganização do tempo para atender a demanda profissional.
Falta de apoio da gestão escolar para o desenvolvimento das propostas.	Sensibilizar os gestores escolares, por meio do diálogo, para o engajamento no projeto de intervenção.
Escassez de equipamento, especialmente, computadores e internet.	Uso de computadores, celulares e internet dos alunos e professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Os desafios apontados no quadro acima são oriundos da observação participante nos encontros presenciais de formação registrados no diário de saberes, dos depoimentos do Ambiente Virtual de Aprendizagem e das fichas de avaliação dos encontros presenciais.

No decorrer da formação participante, os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que encontram os desafios, pensam em encaminhamentos possíveis para sanar as dificuldades previstas. O primeiro desafio apontado foi o tempo escasso para o professor dedicar aos estudos. Este foi um argumento utilizado desde a adesão dos docentes à formação continuada. Do contingente total de 22 educadores da EJA na Escola Ceres Libânio, 72% aceitaram fazer parte da formação continuada e 28% decidiram não participar, justificando a falta de tempo para se dedicar aos estudos.

Mesmo as pessoas que aderiram à formação continuada sinalizaram com frequência o tempo escasso para os estudos e para a realização das atividades propostas. Justificaram a sobrecarga de trabalho, o excesso de tarefas da vida pessoal e profissional e muitos projetos desenvolvidos pela escola. Mas, pelo compromisso que têm com educação de melhor qualidade se comprometeram em reorganizar seu tempo para atender as demandas do fazer docente, incluindo o tempo necessário para participar ativamente da formação continuada.

Interessante que o município de Gandu no ano de 2016 fez adequação para atender à Lei nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. A referida lei deixa evidente que na carga horária de 40 h ou 20 h, o professor deve dedicar no máximo 2/3 da jornada na interação com os alunos e no mínimo 1/3 da jornada em atividades extraclasse. Segundo informação coletada com o secretário de educação, o professor de Gandu utiliza esse 1/3 participando de formação continuada, no planejamento de aulas e projetos, em correções de provas e atividades e

momentos particulares do professor. Para ele, este argumento da falta de tempo não condiz com as condições oferecidas pelo município.

Pela compreensão da fala do secretário de educação, o município de Gandu vem garantindo, por meio do cumprimento da legislação educacional, o tempo destinado à formação docente, mas, na prática, há indícios que a organização deste tempo para os estudos ainda constitui uma limitação no fazer profissional. De repente, Kenski (2015, p. 114) esclarece melhor esta situação quando declara “[...] a alegada falta de tempo para estudar, por exemplo, indica a redistribuição do tempo individual para suprir outras necessidades, consideradas prioritárias naquele momento”. Portanto, o desafio pode não ser a falta de tempo e sim, as prioridades que o professor está estabelecendo para o seu tempo individual. Como o tempo parece ser escasso, precisamos definir o que de fato tem relevância naquele momento.

De todo modo, podemos dizer que o tempo destinado à formação é um requisito fundante para a efetivação do desenho formativo. Para os professores/cursistas que sinalizaram como encaminhamento a reorganização do tempo para dar conta das atribuições da formação, percebemos ao longo do processo que este aspecto foi bem conduzido e os docentes conseguiram dedicar o tempo necessário para participar dos encontros presenciais, interagir no Ambiente Virtual de Aprendizagem e executar as vivências propostas. Como disse o docente P4 “E assim a nossa relação foi retroalimentada e estreitada. Não foi fácil... A correria foi grande, mas, dialogamos, experimentamos e pudemos viver um ano novo”. Para o referido professor, viver um ano novo quer dizer, viver um ano com novas perspectivas e um novo aprendizado, um ano com possibilidades de experimentar novas experiências que possam revitalizar a prática docente.

O segundo desafio encontrado foi a falta de apoio da gestão escolar para o desenvolvimento das propostas. Segundo os relatos aleatórios dos educadores nos encontros presenciais registrados nos diários de saberes, os comentários exibidos no AVA e as respostas das fichas dos encontros de avaliação, os gestores escolares (direção, vice-direção e coordenação pedagógica) deveriam se envolver mais com o projeto de intervenção, dando apoio ao professor e ao aluno, fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos. Os docentes foram unânimes em dizer que sentiram a necessidade do acompanhamento da equipe gestora para garantir melhores resultados na formação docente. Destacaram somente o apoio das articuladoras de área para a efetivação das vivências realizadas. Vejamos relatos a seguir:

Compreendi que: sem a integração da gestão, coordenação e professor (a) fica difícil avançar na EJA (P2).

O ponto negativo, mas que foi bem conduzido pela professora formadora, foi à ausência dos coordenadores e gestores num processo que oportuniza conhecimento do funcionamento da EJA e tomada de decisões, numa realidade em que a infrequência e evasão do aluno do noturno, são fatores preocupantes (P5). A gestão não tem um olhar sensível para a EJA (P8).

Na compreensão dos professores a atuação dos gestores escolares é fundamental para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. O olhar sensível da gestão na tomada de decisões influencia os resultados alcançados na modalidade educativa. Nesta direção, os docentes sentiram falta do envolvimento do diretor, vice-diretores e coordenadores pedagógicos na viabilização e acompanhamento da formação continuada, haja vista que a própria formação se constituiu espaço de diálogo para discutir e tentar encontrar alternativas para amenizar os problemas encontrados.

Para a realização dos encontros presenciais, os professores sentiram falta da acolhida pela gestão e da infraestrutura adequada. O local destinado nem sempre era apropriado. Os gestores também não conheceram as propostas das vivências, não participaram dos momentos do planejamento e nem da execução. Não estimularam a participação dos docentes nos encontros presenciais nem a interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ressaltamos que essa falta de apoio dificultou, mas, não impossibilitou a efetivação do projeto de intervenção. Os professores cursistas aliados à professora formadora foram enfrentando as situações adversas e cumprindo os objetivos da formação participante. Como encaminhamento deste desafio, os educadores sugeriram sensibilizar a equipe gestora, por meio do diálogo, mostrando a importância do papel desempenhado por cada um para a melhoria dos resultados alcançados na formação continuada e, conseqüentemente, para o fortalecimento da escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos. E assim, aconteceram vários momentos dialógicos dos professores/cursistas e professora formadora com os gestores escolares para tentar amenizar os entraves encontrados.

Nesse processo de ir ao encontro de uma escola de EJA que seja autônoma, tenha valores partilhados, que seja socialmente e culturalmente coesa, é que aparece o trabalho do gestor escolar. Exige-se que ele seja um instrumento a serviço do fortalecimento da EJA, agindo como um agente de transformação e de atuação permanente para que ocorra o desenvolvimento humano na escola (AMORIM, 2015, p.3).

Assim como o mencionado autor, acreditamos que o papel do gestor como agente transformador é importante no sentido de contribuir para a consolidação de um ambiente educativo favorável à Educação de Jovens e Adultos. Então cabe a ele utilizar os conhecimentos e saberes obtidos, e, junto com a comunidade escolar, superar os obstáculos encontrados no contexto escolar.

Desse modo, ressaltamos a importância da equipe gestora estar envolvida em cursos de formação continuada e em serviços ofertados para a escola, refletindo temas que poderão auxiliar a gestão do cotidiano escolar, buscando instigar o diretor, os vice-diretores e os coordenadores pedagógicos a fazerem a articulação dos conhecimentos teóricos e sua prática gestora. Apesar da formação continuada “A EJA e as TIC” não ser pensada para o público gestor, o envolvimento de cada um deles no acompanhamento e participação das etapas fortaleceria sua prática gestora, assim como, a modalidade educativa.

O terceiro desafio apontado pelos professores foi a escassez de equipamento, especialmente, computadores e internet. 93% dos professores sinalizaram falta de equipamento, enquanto 7% não apontaram a falta de equipamento como um desafio. A Escola Ceres Libânio não possui uma infraestrutura tecnológica adequada para o desenvolvimento das atividades mediante o uso das TIC. No período da realização do projeto de intervenção, todos os computadores do laboratório de informática estavam quebrados e sem acesso à internet. A professora formadora, em diálogo com o secretário municipal de educação, mostrando a importância deste equipamento para a realização das atividades propostas para a formação, conseguiu o conserto de 3 computadores e a instalação de um ponto de acesso à internet.

Os professores também contavam com mais um computador com acesso à internet, que ficava na sala dos professores, e um notebook que circulava entre os professores dentro do espaço escolar. Para um contingente de 400 alunos e 14 professores, somente da EJA, percebemos que o equipamento é insuficiente para o desenvolvimento da proposta formativa. Dentre as atividades prejudicadas por essa insuficiência podemos destacar o desenvolvimento dos estudos dos professores, a realização do planejamento e execução das vivências, a participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre outras. O encaminhamento para este desafio foi o uso do equipamento pessoal dos alunos e professores, especialmente do computador, do celular e da internet. Dessa maneira, conseguiram realizar as tarefas propostas. Percebemos este desafio nas falas dos educadores descritas abaixo, extraídas das fichas de avaliação dos encontros presenciais e do Ambiente Virtual de Aprendizagem:

A realização das vivências foi bem desafiadora, pois a escola não tem uma estrutura física adequada, os equipamentos eletroeletrônicos e computadores estão sucateados e a gestão não tem um olhar sensível para a EJA. Tudo isso exigiu um esforço bem maior para trazer situações/propostas para os estudantes desta realidade. Contudo, consegui realizar todas as vivências atingindo a maior parte dos objetivos propostos (P4).

A primeira dificuldade em realizar a vivência com o *Microsoft Publisher* foi quando fui usar o laboratório e estava sendo ocupado por outra professora. A segunda dificuldade foi falta de estabilizadores para conectar aos computadores. Por fim, a

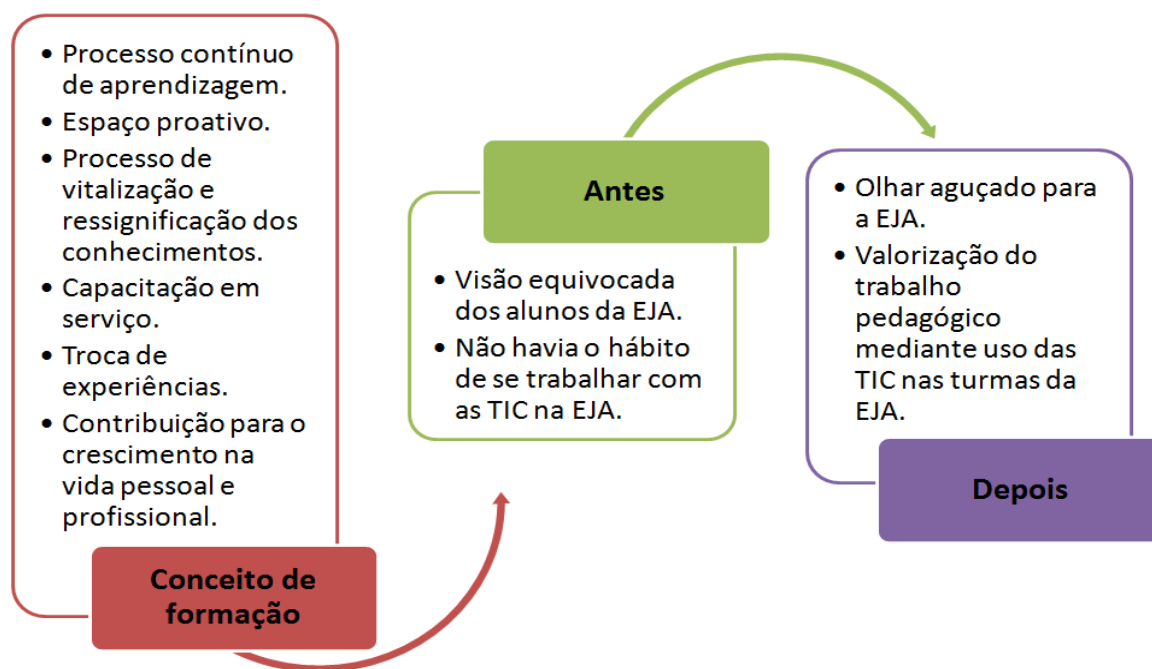
turma da EJA II (8º/9º) do vespertino teve oportunidade de produzir o material. Fizeram um belíssimo trabalho e o resultado foi muito bom (P8). Qual o desafio? Falta de computador com internet para realizar as atividades com os alunos (P12).

Estava com os alunos no laboratório de informática para explicar como os slides eram elaborados. O problema que nenhum computador funcionou. Então, uma aluna sugeriu que eles levassem na próxima aula os notebooks deles (P5).

Observamos por meio das falas dos educadores que a Escola Ceres Libânio não oferece equipamento suficiente e em boas condições de uso para o professor desenvolver as atividades pedagógicas com uso das TIC. Entretanto, apesar de ter sido um entrave, esta dificuldade não se constituiu um impeditivo para a realização da prática pedagógica mediante uso das tecnologias, pois, os sujeitos da pesquisa procuraram alternativas para sanar ou amenizar as dificuldades encontradas. Neste caso, fizeram uso do equipamento pessoal tanto do professor quanto do aluno. Ressaltamos que no subcapítulo 5.2 adentraremos na análise das dificuldades enfrentadas pelo professor ao trabalhar as TIC no contexto escolar.

Além dos desafios buscamos também investigar quais as compreensões os docentes conseguiram elaborar sobre formação continuada após participação deste processo formativo e o que destacam antes e depois desta formação em EJA. A figura abaixo, expressa a compreensão destes sujeitos. Essas informações foram extraídas da ficha de avaliação do último encontro presencial.

Figura 6 – Compreensão dos professores sobre formação continuada e os destaques antes e depois da formação participante “A EJA e as TIC”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em 2018.

Ao final dos encontros presenciais percebemos, por meio da figura acima, que a compreensão dos professores referente à formação continuada está condizente com os conceitos trabalhados nesta pesquisa. Para eles, a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem que oportuniza o sujeito a troca de experiência num espaço proativo de (re)construção dos conhecimentos, aprimorando seu crescimento pessoal e profissional. Destacam também a formação como capacitação em serviço.

Sabemos que a formação continuada acontece mediante trabalho crítico-reflexivo das práticas pessoais e profissionais que percorre a trajetória do professor em todas as etapas de sua vida. A formação não se constitui com o acúmulo de cursos, treinamentos, técnicas, conteúdos e sim, com as experiências, conhecimentos e saberes construídos no espaço da sala de aula, no contexto escolar, no seio familiar, nos centros religiosos, no universo cultural, nos grupos sociais, dentre outros espaços.

A intenção dessa formação docente foi instigar o professor a refletir e tentar resolver ou amenizar os problemas do cotidiano escolar, por isso, a importância da formação em serviço. Assim, a Escola Ceres Libânio se constituiu espaço de formação propício para discutir as demandas emergentes. No caso peculiar desta pesquisa, os professores foram reconstruindo o conceito de formação continuada por meio da sua participação na formação específica para a EJA. Seguem abaixo, alguns depoimentos extraídos do Fórum de Avaliação da Formação Continuada (AVA) e da ficha de avaliação do 5º encontro presencial da formação continuada:

Formação implica em você compreender a aprendizagem como um processo contínuo de busca e reflexão contínua com um olhar criterioso desse apreender nas suas especificidades, redimensionando seus conceitos para a evolução e compreensão das novas concepções e valores (P1).

Formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas (P6).

Assim precisamos, todo tempo que a prática pedagógica passe pelo raio-X. Com a intenção de construir um espaço mais proativo é que se torna fundamental a formação continuada com a finalidade de criar possibilidades de aprendizagem e seu refinamento em toda evolução do homem, vejamos isto posto no dito popular: "vivendo e aprendendo", enfim, nós somos sujeitos sociais e culturais e profundamente históricos, no que diz respeito à formação seja nas representações informal ou formal. Portanto, a formação é necessária para vitalização e ressignificação dos conhecimentos dos já construídos e dos que ainda nascerão da iniciativa e persistência dos homens e das mulheres por novos mundos (P9).

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, exige do professor, além da formação inicial que deveria ser em nível de graduação, a formação continuada, entendida como a capacitação em serviço. O professor de EJA necessita dominar técnicas e metodologias capazes de, não somente adentrar o universo dos educandos, como também de fazê-los compreender

que sua busca por concluir os estudos vale a pena no que se refere a auxiliar cada indivíduo a tornarem-se críticos, reflexivos e participativos na sociedade da informação (P13).

Observamos nos depoimentos dos educadores que o processo de formação continuada valoriza a prática pedagógica como área de produção de saber. Saber ligado à sua experiência e à sua identidade pessoal, social, cultural e profissional. Desta maneira, a compreensão da formação continuada foge da ideia de treinamento, e se estabelece como espaço proativo, dialógico onde as experiências de si e as experiências do outro se tornam fundantes na estrutura formativa. Aqui, não são mais valorizados somente os conhecimentos e saberes dos especialistas que traziam o modelo pronto da formação para executar com os docentes, sem envolvê-los no planejamento e avaliação do desenho formativo. Destacamos que na formação continuada participante, que é o que propomos, o professor desempenha, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formando na perspectiva de formação emancipatória.

Para os sujeitos da pesquisa, a formação continuada para EJA necessita produzir sentidos, tanto para o professor quanto para o aluno. Com a intenção de criar possibilidades de aprendizagem, a formação deve valorizar os saberes e conhecimentos produzidos nos espaços formal, informal e não formal, buscando possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Almejam uma formação continuada que não contemple somente os aspectos técnicos, mas também, pedagógicos no sentido de colaborar com os jovens, adultos e idosos na construção do sujeito ativo, crítico, reflexivo e construtor de uma sociedade mais justa e democrática.

Haddad e Di Pierro (2000) defendem a educação permanente, mas, chamam a atenção para o desafio que é estabelecer metodologias e práticas da educação continuada para superar os problemas educacionais. Acreditando neste pensamento é que na formação continuada proposta nesse projeto de intervenção se pensou nas demandas do ambiente escolar e no fortalecimento das práticas pedagógicas, atendendo às singularidades da Educação de Jovens e Adultos. Nesta direção, o educador exerceu o papel de pesquisador da sua prática docente, investindo em estudos, reflexões, vivências, partilha de conhecimentos e saberes.

Ressaltamos que propomos uma formação continuada em serviço por acreditarmos que os professores deveriam refletir sua realidade escolar, sua vida profissional diária e a partir daí, buscar encaminhamentos possíveis para melhoria daquela modalidade educativa. Como sugestão para o enfrentamento de alguns problemas, trouxemos a contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação para o fortalecimento deste processo.

Os docentes declararam que antes de participar dessa formação para a EJA eles tinham uma visão equivocada deste público. Durante a formação continuada o olhar para os alunos desta modalidade educativa foi sendo modificado aos poucos. Percebemos também na análise dos resultados dos temas anteriores que no início da formação os professores trazem depoimentos onde a visão sobre o aluno da EJA é estigmatizada como estudantes desmotivados e incapazes. Mas, ainda nesta discussão, são apresentadas atividades desenvolvidas pelos discentes, possibilitando a transformação do olhar do professor perante o aluno. Os estudantes conseguem admiração tanto dos professores quanto das comunidades escolar e local. Na ficha de avaliação final dos encontros presenciais e no Fórum de Avaliação da Formação Continuada (AVA) os educadores anunciam:

Aos poucos fui observando que depois do primeiro encontro comecei a ter um olhar diferente para os alunos da EJA (P3).

Outrossim, é por tudo que vi nessa formação que não perco a esperança nos sujeitos envolvidos na EJA (P4).

Os contatos estabelecidos durante os encontros com os alunos e com os demais colegas de profissão me fizeram olhar para a EJA com novas perspectivas (P6).

O que ficou marcado nesta formação é que preciso ter um olhar aguçado para essa modalidade (P7).

Foi muito gratificante esta formação para nós e para toda comunidade que tinha outra visão dos alunos da EJA (P11).

A primeira vivência possibilitou ver quem são realmente os sujeitos da EJA (P12).

Com os relatos dos professores percebemos que eles concluíram a formação continuada com o olhar mais sensível para os alunos da EJA, admitindo que esta formação influenciou a sua visão diante dos estudantes. Então, os encontros presenciais de formação, a realização das vivências e a interatividade no AVA colaboraram para revigorar a esperança nos sujeitos jovens, adultos e idosos envolvidos na modalidade educativa.

Com isso, podemos dizer que este resultado trazido pela pesquisa condiz com a afirmação de Appolinário (2011) quando anuncia que a pesquisa aplicada foca em problemas do cotidiano das instituições, organizações ou grupos sociais e o pesquisador com os sujeitos da pesquisa investigam encaminhamentos para sanar os problemas com a intenção de transformar a realidade. No caso específico deste projeto de intervenção, o olhar equivocado para os alunos da EJA da Escola Ceres Libânio interferia em práticas pedagógicas indiferentes, impactando o processo de ensino aprendizagem. Quando o professor retroalimenta esse olhar, sente-se mais estimulado a exercer práticas pedagógicas mais envolventes, desencadeando melhores resultados para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto de transformação destacado pelos docentes foi a falta de hábito de trabalhar com as TIC na EJA antes desse projeto de intervenção. Durante a formação, esta

prática foi sendo valorizada. Segundo resposta ao questionário, 85% dos professores nunca fizeram formação continuada envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação. Já os 15% restantes realizaram uma Especialização em Mídias na Educação oferecida pela UESB e um Curso de Aprimoramento em Tecnologias Educacionais ministrado pela UNEB e ofertado para os professores da Rede Estadual da Educação da Bahia. 100% dos docentes não realizaram nenhuma formação específica, contemplando as TIC e a EJA.

Há indícios que a falta de formação influencia a prática docente, fragilizando a rotina da sala de aula. Talvez esse fator possa ter influenciado os professores do universo da pesquisa a não enfatizarem em sua prática pedagógica atividades envolvendo com mais frequência o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Isso não quer dizer que os docentes não trabalhavam com as tecnologias, até mesmo porque a sala de aula é tomada por elas, das velhas às novas tecnologias, mas, o que destacamos aqui, é o uso com mais evidência das TIC como interface pedagógica, colaborando com o contexto da EJA. Os depoimentos dos professores expressos no Fórum de Avaliação da Formação Continuada (AVA) e na ficha de avaliação do 5º encontro presencial vêm colaborar com esta discussão. Vejamos:

Antes, a falta de domínio do uso das TIC era um empecilho. Após a formação continuada, sinto-me com coragem de ousar e seguir em frente (P1).

Antes dessa vivência de formação continuada não havia o hábito de trabalhar com as TIC na EJA. Após a formação continuada, percebi a importância de trabalhar ainda mais com a tecnologia nas turmas da EJA, mostrando o quanto importante é para o professor se manter atualizado, além de ter maior aproximação com a escola sobre essa proposta de trazer as TIC's para a prática pedagógica da sala de aula, de modo que os alunos tenham maior interesse na disciplina e no cotidiano escolar do qual fazem parte (P4).

Antes não tinha uma formação continuada para a EJA. Depois da formação, o ensino/aprendizagem da EJA ficou retroalimentado e significativo mediante a implementação das TIC. Essas permitiram uma ensinagem/aprendizagem mais prazerosa e significativa, por meio das TIC, preparando melhor os estudantes para a vida, bem como para o mundo do trabalho (P7).

Dessa forma, os alunos da EJA desenvolveram atividades utilizando as TIC de forma compromissada e se sentiram importantes por terem feito parte deste processo, se sentindo realmente integrantes da comunidade da EJA, percebendo o valor que tinham. Reconhecendo que este valor/importância está para além de acumular os conhecimentos tratados em sala de aula. Assim, os alunos perceberam que através do trabalho realizado neste percurso seria útil não apenas para eles, mas também para toda a comunidade local (P9).

Vejo que trabalhar com as TIC, na EJA, é um desafio muito grande, e só será efetivado se realmente tivermos professores com formação e perfil para atender essa clientela e um acompanhamento pedagógico diferenciado. Caso contrário, veremos aquela equação desenhada em fundo preto: aluno + livro didático + professor: sala de aula vazia (P12).

Os depoimentos dos professores revelam que não existia antes da formação continuada “A EJA e as TIC” uma prática pedagógica pautada no uso frequente das TIC como

interface pedagógica. Mas, durante o percurso formativo foram incorporadas estratégias que estimularam este processo. Ressaltamos que a formação continuada por si só, não traz os benefícios esperados. Estes também dependem da vontade do professor, da necessidade de potencializar ou ressignificar a ação docente. Da abertura que permite aprender com o outro. Do papel que assume de estimulador da curiosidade de si e do aluno. Da integração coletiva da equipe pedagógica.

As tecnologias trazem um encantamento para o contexto escolar, mas acreditamos que o reencantamento acontece na medida em que o professor tem um posicionamento crítico perante as TIC, fazendo escolhas pedagógicas de maneira ética e reflexiva nas atividades do ambiente escolar e extraescolar, colaborando para a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. Então, apesar de acreditarmos na contribuição que a formação continuada poderá trazer para o universo docente, será a postura adotada pelos professores e demais membros da comunidade escolar que definirá se a formação causará um impacto significativo para aquela realidade escolar pensada na estrutura formativa.

Conforme os relatos dos professores: para se sentir encorajada em exercer novas práticas com uso das TIC (P1), para aumentar o interesse na disciplina (P4), para a ensinagem/aprendizagem ser mais prazerosa (P7), para estimular a valorização do aluno (P9), para o trabalho produzido pelo aluno trazer contribuições à comunidade local (P9) não depende exclusivamente do trabalho desenvolvido com as tecnologias de informação e comunicação ou do desenho e execução da formação continuada, mas, do uso que o professor fará com o aprendizado adquirido na formação, dos saberes e conhecimentos construídos, das leituras e reflexões realizadas, das experiências vivenciadas e partilhadas, da interação e interatividade estabelecida entre os pares.

Para Nóvoa (1995, p. 16) “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. Segundo o autor, a vivência e inovação nos desenhos formativos são importantes para descobrir novas maneiras do fazer pedagógico, mas além de planejar, executar novas estruturas formativas, se faz necessária a reflexão criteriosa sobre estas etapas da formação. Desse modo, a própria formação se transforma num espaço de investigação de práticas educativas. Com este pensamento, podemos dizer que a formação continuada proposta para esta pesquisa se constituiu espaço de investigação para o problema e objetivos propostos.

Ainda, na análise das falas dos professores, o docente P12 chama atenção para o desafio de trabalhar as TIC na Educação de Jovens e Adultos. Para ele, este desafio será superado se o professor tiver o perfil para trabalhar nesta modalidade educativa e formação específica que contemple tanto as TIC quanto a EJA. De outro modo, teremos práticas tradicionais de ensino, onde o processo de aprendizagem na EJA será resumido no aluno, no professor e no livro didático e o resultado será a evasão do estudante do ambiente escolar.

Fica clara, no depoimento do referido professor, a importância da formação continuada em utilizar as TIC para revitalizar a sala de aula da EJA, colaborando com práticas pedagógicas que estimulem a permanência do aluno no contexto escolar. Concordamos, mas acrescentamos que para além da permanência, é necessário oferecer uma educação de sentidos para o crescimento pessoal, profissional, financeiro, social, religioso e cultural dos jovens, adultos e idosos. Para Lévy (2010, p. 174):

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno.

Condizente com o pensamento de Lévy a tecnologia modifica o modo de ser e pensar da humanidade. O que sugere é que essa mudança sirva para a formação de sujeitos questionadores dos sistemas tradicionais de ensino, inclusive do papel desempenhado pelo educador e pelo educando. Como falamos, os educadores desempenham um papel fundamental no processo de associação das TIC à prática pedagógica. Eles que movimentam a ação educativa e, dependendo de sua postura, renunciam à aprendizagem unilateral, viabilizando práticas pedagógicas colaborativas, em que a produção de conhecimentos e saberes requer a participação efetiva dos alunos.

Além de investigarmos os desafios surgidos na formação participante e os conceitos que os professores construíram sobre formação continuada, buscamos refletir outras práticas pedagógicas além das analisadas acima onde a formação continuada influenciou a ação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Trouxemos para análise uma experiência relatada pelo docente P4 do Chá Literário da Escola Ceres Libânio – projeto de leitura e escrita promovido pela disciplina de Língua Portuguesa com todas as turmas da escola. Este relato é fruto da observação participante neste evento. Todas as impressões foram registradas no diário de saberes. Em relação aos discentes da EJA, relembramos que no turno matutino tínhamos somente 1 turma, no turno vespertino,

contávamos com 2 turmas e no turno noturno, só existiam turmas da EJA, totalizando 7 turmas.

O Chá Literário é um projeto permanente de leitura e escrita que acontece uma vez por ano na Escola Ceres Libânio. Este ano leciono em turmas do ensino fundamental regular e da EJA matutino. Ao pensar na proposta a ser realizada pensei nas possíveis atividades a serem desenvolvidas com os alunos do regular. De repente, veio à lembrança os encontros presenciais de formação “A EJA e as TIC” e me dei conta: esqueci da EJA! Fiquei inquieta e constrangida por ter planejado atividades somente para as turmas do ensino regular, menos para os alunos da EJA. Então, incluí-los no Chá Literário. Comecei a refletir: o que fazer? Conversei com os alunos e decidimos fazer uma receita diferente: como ser um bom leitor. Então, pensei em uma dona de casa ou empregada doméstica que queria fazer uma receita diferente para o almoço e decide fazer esta receita. Fizemos o script, escolhemos a aluna que iria interpretar o papel. Depois fiquei pensando novamente nos encontros de formação, na realização da primeira vivência “Quem são os sujeitos da EJA”, nos diálogos estabelecidos no AVA e questionei-me: em que lugar estou colocando a aluna da EJA, mulher, que teve várias histórias de negação dos seus direitos? Dona de casa? Empregada doméstica? Refleti e mudei o personagem: agora seria uma mulher empresária, dona de restaurante que buscava uma receita inovadora. Quando fui falar para aluna da mudança de personagem, ela comentou: que bom pró, porque eu estava sem jeito de interpretar a empregada doméstica (P6).

Como a formação continuada influenciou a prática pedagógica desse professor neste relato? Para os alunos da EJA esse docente era a única oportunidade de participação da turma no evento, visto que o Chá Literário era promovido somente pelos educadores de Português. Então, ficar no esquecimento significaria a exclusão deste público do projeto permanente que acontece anualmente na escola. A impressão que temos é que o discente da EJA vive no mundo da invisibilidade. Este tipo de postura condiz com a crença de que a EJA é uma educação a parte que não pertence à totalidade da escola. Nas práticas do cotidiano escolar estes estudantes necessitam ser vistos como sujeitos que têm os mesmos direitos dos outros alunos do ensino regular, até mesmo porque, eles fazem parte da modalidade educativa que está incluída no nível do ensino fundamental, portanto, todos são alunos regulares.

O docente P6 ao recordar momentos da formação continuada “A EJA e as TIC” lembrou que aqueles sujeitos não poderiam ser excluídos daquela prática docente, então, os envolveu no projeto. Mesmo com este envolvimento, ao definir uma dramatização, ressaltando uma receita culinária de como ser um bom leitor, escolhe a personagem de dona de casa ou empregada doméstica para ser interpretada por uma aluna. Mais uma vez recorda os estudos e práticas vivenciadas pela referida formação e reflete qual a visão que tem dos sujeitos da EJA, o que pretende com este público, e, sobretudo, que tipo de aluno quer formar. Então, muda de estratégia e escolhe a personagem de uma empresária. A aluna valida a troca de personagem, revelando que estava constrangida em interpretar o papel anterior.

Percebemos que algumas visões, crenças, posturas, conceitos estão enraizados nos professores, influenciando sua prática pedagógica. Contudo, o processo de mudança acontece de forma gradual. Notamos que a formação continuada serviu para sensibilizar este professor, mas, a transformação em sua prática docente, na experiência relatada, só foi possível porque o educador permitiu aproveitar os benefícios trazidos pela formação para direcionar a mudança na ação educativa.

Por isso, Nóvoa (1995, p. 16) reconhece “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. Condizente com o referido autor, a formação continuada participante proposta para este projeto de intervenção se preocupou com a preparação de professores reflexivos, que assumissem o protagonismo no (re)fazer das práticas docentes, especialmente nas salas de aula da EJA. O professor se oportunizando a revisitar e refletir sua prática pedagógica, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos neste desafio em planejarmos estratégias para sensibilizar o professor a refletir sua ação docente, ponderamos que tudo ou nada poderia surtir efeito ou um simples procedimento metodológico poderia impactar a prática pedagógica do educador, conforme relata o docente P2:

A minha presença e minha participação nas atividades propostas, naquele momento, me deram oportunidade de refletir quais ações devo manter, e/ou redimensionar, de minha prática pedagógica. Destaque para o estudo de caso, partindo da narrativa ficcional: professora Marina. Este texto pôde me inspirar a tomar decisões futuras, no contexto escolar.

O depoimento do mencionado docente extraído do Fórum de Avaliação da Formação Continuada do Ambiente Virtual de Aprendizagem vem contribuir no sentido de evidenciar que numa formação continuada apesar de pensarmos criteriosamente como deve ser o desenho formativo e além de recebermos contribuições não só do professor formador, mas, também dos professores cursistas, só o campo com a execução da formação dirá o que de fato pode impactar na ação docente. A exemplo do docente P2 que reconhece a importância do estudo de caso baseado numa história fictícia da professora Marina, influenciando o redimensionamento da sua prática pedagógica, inspirando ações futuras. Uma simples estratégia didática fez a docente refletir sobre sua postura profissional e planejar intervenções futuras para o contexto escolar.

Por ora, encerrando a análise dos depoimentos dos professores, trazemos a fala da docente extraída do Fórum de Avaliação da Formação Continuada do Ambiente Virtual de Aprendizagem:

Considero que os resultados obtidos, durante essa formação, foram bons para a minha prática pedagógica. Ora na EJA, ora no Ensino Fundamental, ora no Ensino Médio, ora no Ensino Superior. Em todo e qualquer lugar as TIC vão nos encontrar e o professor do século XXI não pode se esquivar dessa realidade (P11).

O depoimento do referido professor traduz nosso pensamento em relação ao projeto de intervenção aplicado, pois acreditamos que independente da série, nível ou modalidade de ensino, o que propomos com produto final que poderá ser replicado em outras realidades foi o entendimento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, potencializando a ação educativa. Um uso que permite professor e aluno acessar e propagar informações, construir conhecimentos e saberes para tomada de decisões e resolução de problemas. Uma prática que viabilize a busca dos direitos civis e a formação integral dos indivíduos.

Ao final do processo formativo ficou o desafio de se configurar como prática estruturante a necessidade da formação como processo contínuo de aprendizagem, destacando a autoformação. Se no município de Gandu não há uma política de formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos cabe um esforço maior para a escola cumprir suas funções. Como resultado, os docentes não adotaram este projeto de intervenção como algo pontual, pronto e acabado, mas, sentiram a necessidade de dar continuidade aos estudos e à interatividade entre os pares, pois, segundo eles, os encontros tanto presenciais quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem estavam sendo a oportunidade onde todos os professores da EJA da Escola Ceres Libânio se reuniam para discutir os problemas da modalidade educativa e pensar nos possíveis encaminhamentos. Firmaram compromisso em fazer grupos de estudos no ano de 2018, para tanto, pediriam apoio à coordenação pedagógica e à direção escolar.

5.2. TIC NA EJA DA ESCOLA CERES LIBÂNIO: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Este subcapítulo trata da análise e interpretação dos resultados do questionário aplicado a 44 alunos e 14 professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Ceres Libânio referente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A ideia inicial era a participação de todos os professores e 10% dos alunos (40 pessoas). Assim, foram convidados 22 educadores, mas somente 14 docentes aceitaram participar deste projeto de pesquisa, os 8 restantes sinalizaram que estavam sem tempo para os estudos. Quanto aos alunos, todos os 400 estudantes participaram direta ou indiretamente por meio das vivências realizadas pelos professores, oriundas da formação continuada “A EJA e as TIC”. Entretanto, nem todos os estudantes foram convidados a responder o questionário.

Em relação à seleção dos alunos para responder o questionário, utilizamos o critério de inclusão: ter no mínimo dezoito anos de idade. Estipulamos escolher aleatoriamente, por meio do sorteio da caderneta de frequência, quatro alunos em cada turma, totalizando quarenta discentes. Entretanto em uma determinada turma outros alunos pediram para responder o questionário. Desta forma, fechamos com o quantitativo de quarenta e quatro questionários preenchidos pelos estudantes. Já os 14 dos professores envolvidos na pesquisa participaram desta etapa.

Como defendemos a pesquisa quali-quantitativa, neste subcapítulo, além das informações qualitativas, os números vêm contribuir para o entendimento e alcance dos objetivos específicos estabelecidos nesta investigação. Dentro das possibilidades oferecidas pelos aspectos quantitativos buscamos extrair informações dos alunos e professores referentes à presença das TIC, dentro e fora do espaço escolar.

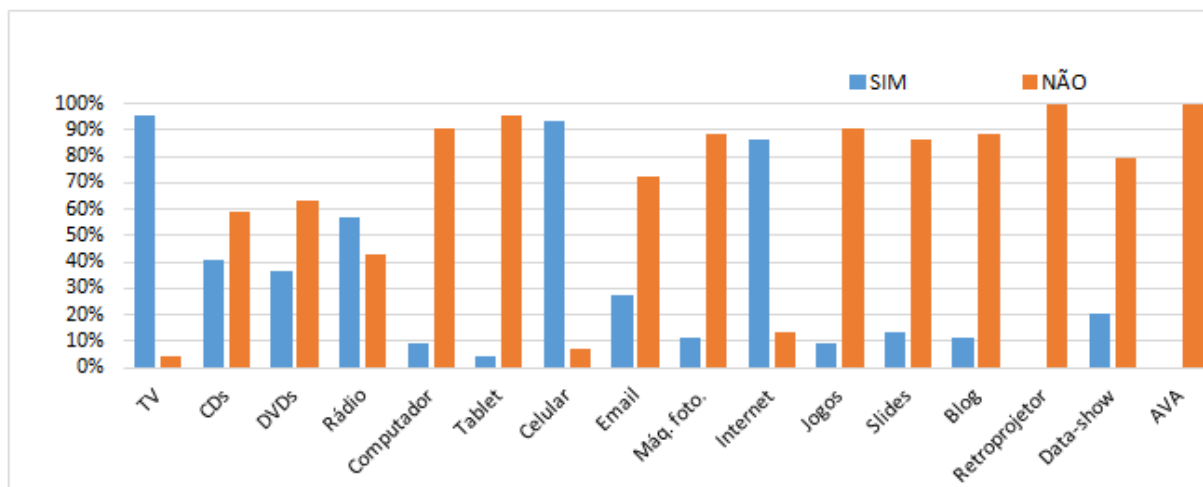
As perguntas do questionário foram fechadas e contemplaram os seguintes aspectos: o acesso e uso das TIC dentro e fora da sala de aula; as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula; as dificuldades pedagógicas encontradas ao trabalhar com as TIC e a importância do uso das tecnologias para a melhoria do aprendizado do aluno. Tais aspectos impulsionaram organizar a análise, que segue abaixo, em dois temas: Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano do aluno e professor e TIC e atividades pedagógicas.

5.2.1. Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano do aluno e do professor

Os 44 estudantes, sujeitos da pesquisa, são homens, mulheres; adolescentes, jovens, adultos e idosos com a faixa etária entre 15 a 60 anos; oriundos da zona urbana e zona rural; que exercem as seguintes profissões: agricultor(a), doméstica, serviços gerais, ajudante de pedreiro, pintor, autônomo, vendedor de picolé e estudante; com renda mensal que variou entre aqueles que não tem renda mensal e os que ganham mais de um salário-mínimo. Os 14 professores são 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino com a faixa etária entre 40 a 60 anos de idade.

Iniciamos a análise das informações com o gráfico a seguir que indica as respostas dos alunos ao serem questionados sobre quais tecnologias eles utilizam no seu cotidiano.

Gráfico 3 – Tecnologias utilizadas no cotidiano do aluno



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

Percebemos, por meio do gráfico 3, que os estudantes utilizam um leque de tecnologias em seu cotidiano: TV, CD, DVD, rádio, computador, *tablet*, celular, e-mail, máquina fotográfica, internet, jogos, slides, blog e *data-show*, sendo as mais frequentes: TV, celular, internet e rádio. Observamos que nem o computador de mesa nem o *tablet* fazem parte do cotidiano dos alunos. Talvez tenham sido substituídos pelo uso do celular que desempenha as mesmas funções, tornando-se um aparelho indispensável na rotina dos brasileiros, conforme apontam pesquisas nacionais (CGI.br, 2016). Com o uso mais centrado neste dispositivo, há uma redução de possibilidades de domínio de diferentes linguagens. O aluno que convive com o uso do computador de mesa, *tablet* e celular amplia as oportunidades de aprendizagens sobre as diversas linguagens, fortalecendo suas práticas no mundo multiletrado.

Notamos também que a máquina digital não evidencia uso acentuado. É possível que uma das explicações para 89% dos estudantes não sinalizarem a utilização desta tecnologia tenha sido a substituição pelo uso do celular, pois, como afirma Merije:

[...] e os aparelhos celulares servem, cada vez mais, para fazer outras coisas além da comunicação, como tocar música, tirar fotos, fazer vídeos, gravar áudios, ouvir rádio, ver TV, despertar, anotar lembretes, jogar, calcular, fazer conversão de medidas, acessar dicionários e tradutores, ler códigos de barras, pagar contas etc (2012, p. 17).

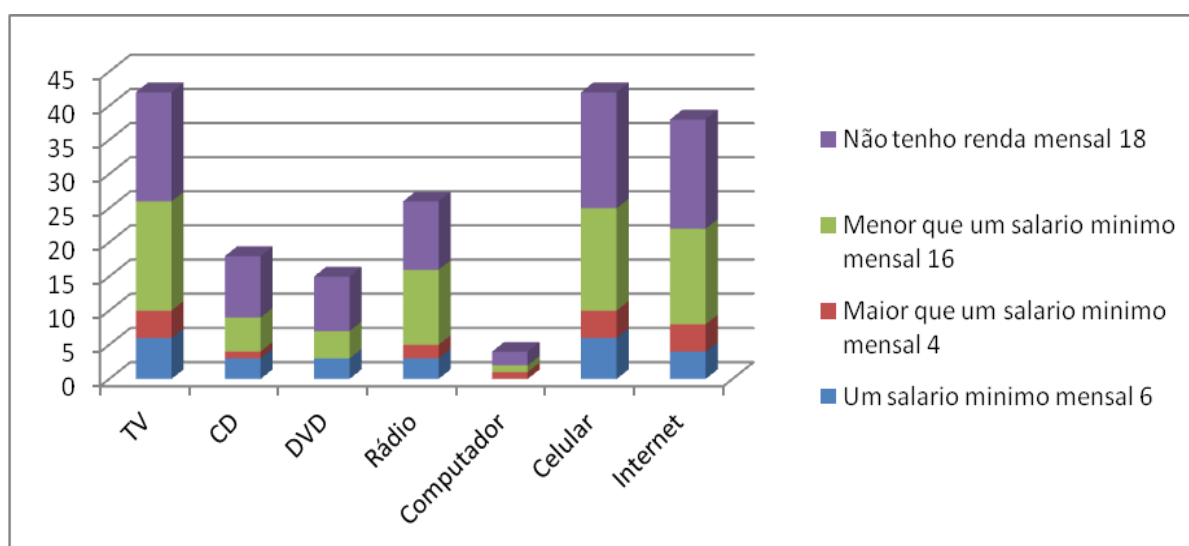
Assim, o celular vem abarcando as atribuições exercidas pelo computador de mesa, pelo *tablet* e pela máquina digital. Nos últimos anos o aparelho celular vem incorporando novas funções que vêm auxiliar e facilitar a vida dos brasileiros, principalmente por ser um

dispositivo móvel, atendendo às demandas das pessoas em qualquer momento e em qualquer espaço.

Observamos neste estudo que o uso dessas tecnologias se intensifica nas práticas cotidianas, na ciência, na cultura, no trabalho, na família, na economia, nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento da cultura digital, influenciando a vivência democrática e a formação da cidadania. Percebemos que mesmo as pessoas que não têm condições de ter acesso aos dispositivos físicos reconhecem a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Selecionamos algumas tecnologias citadas no gráfico 3 e procuramos investigar se a renda pessoal mensal dos estudantes influencia ou não o acesso e o uso das tecnologias no seu cotidiano. Vejamos o gráfico abaixo com o cruzamento das informações.

Gráfico 4 – Cruzamento das informações: Uso das tecnologias X Renda Pessoal Mensal dos alunos



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

O que nos dizem os números? Constatamos que a renda pessoal mensal do estudante não influencia ao acesso ou ao uso das tecnologias, pois é demonstrado no gráfico acima, que quem ganha mais de um salário, um salário-mínimo, menos de um salário ou não tem renda mensal usufrui das mesmas tecnologias. Para esclarecer melhor esta constatação, observamos o exemplo do celular.

Ao uso do celular percebemos que, das 6 pessoas que recebem um salário-mínimo mensal todas utilizam o celular. Dos 4 estudantes que têm uma renda mensal maior que o salário-mínimo também todas fazem uso do aparelho. Dos 16 alunos que ganham menos que um salário-mínimo, 15 utilizam o referido telefone móvel. Dos 18 sujeitos que não tem renda

mensal, 17 usam o celular. Portanto, do contingente de 44 alunos, somente 2 não utilizam o aparelho. Desta forma, verificamos, por meio dos números, que independente da renda mensal, os alunos do universo da pesquisa estão tendo acesso e utilizando o celular em seu cotidiano.

Averiguamos com esse cruzamento de informações, demonstrado no gráfico 4, que as classes populares estão tendo acesso às TIC. Segundo a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) em 2005, 88% das pessoas que tinham acesso ao computador de uso domiciliar pertenciam à classe A. Com o passar do tempo, há uma transformação no cenário representativo de tais tecnologias para as classes sociais. Em 2016, de acordo as informações levantadas pela CGI.br, as classes populares usam mais a internet, 95% dos entrevistados das classes. As classes menos favorecidas foram que demonstraram maior crescimento proporcional.

Trouxemos esta comparação para entendermos que apesar da pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” ter sido realizada numa localidade específica: Escola Ceres Libânio, município de Gandu, ela não está distante do contexto nacional. Além disso, confirmamos a aproximação das TIC com as camadas populares o que favorece o exercício de práticas pedagógicas em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, as tecnologias digitais ganharam espaço e estão muito próximas de grande parte da população, de todas as classes sociais. Mesmo aqueles que não têm acesso aos dispositivos físicos que caracterizam as TIC reconhecem seu potencial para a comunicação, para o acesso à informação atualizada e aos serviços públicos oferecidos aos cidadãos (IANONNE; ALMEIDA; VALENTE, 2015, p. 56).

Tanto nas informações confirmadas nesta investigação quanto no reconhecimento de Ianonne, Almeida e Valente (2015) notamos que as TIC estão presentes em várias classes sociais. Esta constatação foi importante para esta pesquisa porque, no momento do encontro presencial de formação continuada que possibilitou ao professor analisar as respostas cedidas dos alunos no questionário, foi afirmado que para a realidade adversa da Escola Ceres Libânio é possível realizar um trabalho pedagógico com o uso das TIC, já que a maioria dos estudantes da EJA sinalizaram acesso e uso destas tecnologias.

Referente às tecnologias utilizadas no dia a dia do professor, eles apontaram as mais frequentes: celular, internet, *e-mail*, *slides*, *data-show*, computador, TV e AVA. Estabelecendo um paralelo das respostas dos alunos com as dos professores, notamos que a interseção entre os dois grupos é o uso mais frequente do celular, internet e televisão.

Observamos também que os educadores sinalizaram com maior ênfase a utilização de algumas TIC que não são frequentes no universo dos alunos da pesquisa, a exemplo de: e-mail, slides, *data-show*, computador e AVA. Isso pode ocorrer devido ao fato destas tecnologias estarem atreladas a atividades do fazer docente.

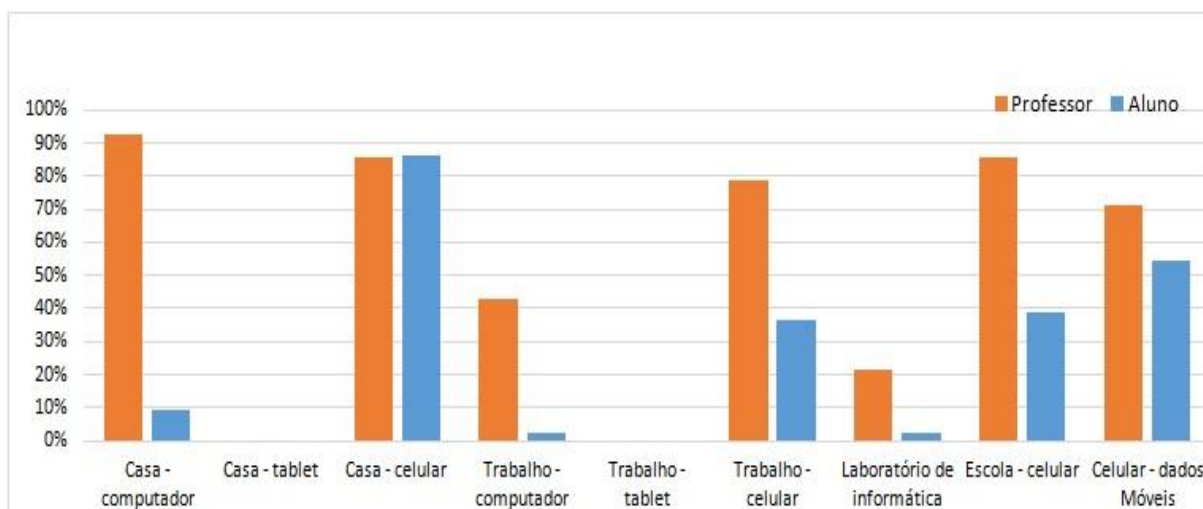
De todo modo, certificamos que, em maior ou menor escala, tanto os educadores quanto os educandos estão inseridos no mundo tecnológico, acessando, manuseando e apropriando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação. Assistir uma novela pela televisão, ver um *clip* pelo DVD, ouvir um noticiário pelo rádio, ler um artigo pelo computador, enviar uma mensagem pelo *WhatsApp*, buscar uma informação pela internet, são exemplos de práticas cotidianas que envolvem as tecnologias.

Nesse sentido, confirmamos, através desta pesquisa, a crença de que as tecnologias não invadem a escola, nem muito menos os professores e alunos precisam se preparar para enfrentar as novas tecnologias. As TIC fazem parte do cotidiano das pessoas, dentro ou fora da instituição. O desafio se estabelece para a escola quando há uma distância entre a cultura escolar e a cultura dos jovens e adultos no ambiente extraescolar.

A intenção é que a tecnologia usada nas diversas práticas do cotidiano possibilite novos usos de forma crítica, criativa, reflexiva em virtude de uma educação mais contextualizada e significativa, trazendo benefícios tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Ao questionarmos aos sujeitos da pesquisa qual o local de acesso à internet, lembramos Nagumo e Teles (2016, p. 358) quando afirmam “Nos dias de hoje, estar conectado não depende de nossa distância em relação ao outro, mas da tecnologia de comunicação disponível”. Desta maneira, 100% dos professores e 86% alunos declararam acessar a internet, afirmando seu uso em diversos espaços e aparelhos: em casa, no trabalho, na escola, em qualquer lugar por meio do celular, computador e laboratório de informática. Somente 14% dos estudantes não tem acesso à internet. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Local de acesso à internet



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

O gráfico acima mostra que o acesso à internet pelos usuários da pesquisa acontece com mais frequência em casa, sendo que o professor utiliza o computador e o aluno, o celular. Nenhum dos dois utiliza o *tablet* para este acesso. O laboratório de informática é um lugar de pouco acesso, 98% dos estudantes sinalizaram que não usam, somente 2% fazem uso e 79% dos professores apontaram que não utilizam, somente 21% usufruem. Segundo a observação participante, a Escola Ceres Libânio tem um laboratório de informática, contendo 27 computadores, entretanto, no período da pesquisa, somente 3 estavam em condição de funcionamento e com acesso à internet com velocidade aquém das necessidades dos internautas. Estes equipamentos são disponibilizados para os 1.193 alunos e 51 professores da referida instituição.

Os percentuais ainda demonstram pouca relevância em relação à utilização de internet no espaço do trabalho por meio do computador, contamos com 2% dos alunos que fazem uso e 98% não utilizam. Já os professores 43% utilizam e 57% não usam. Os docentes da referida escola tinham disponíveis três computadores do laboratório de informática, como dissemos, mais um computador de mesa que ficava na sala do professor e um notebook. Estes equipamentos eram disponibilizados para pesquisas e preparo das aulas, todavia, em alguns momentos estas máquinas eram divididas com os técnicos da secretaria escolar que necessitavam realizar atividades administrativas.

O telefone celular é principal aparelho utilizado pelos internautas em diversos espaços: casa, trabalho, escola ou em qualquer lugar já que possuem um pacote de dados

móveis. O celular conectado à internet permite a interação entre as pessoas a qualquer hora e em qualquer lugar, além do acesso à informação em tempos e espaços diversificados.

Quanto ao acesso à internet por meio do referido aparelho móvel, a pesquisa indicou como pode ser visto no gráfico 5 onde os estudantes utilizam o celular com acesso à internet com mais frequência: em primeiro lugar em casa; em segundo lugar em qualquer local com uso dos dados móveis; depois na escola e, com menor frequência, no trabalho. Já os professores usam a internet com o aparelho móvel com mais regularidade tanto em casa quanto na escola, conseqüentemente, no seu trabalho, além da utilização constante dos dados móveis, possibilitando o acesso a qualquer hora e em qualquer espaço.

O que essas informações nos revelam? Primeiro, assinalamos que esta tecnologia está sendo disseminada no cotidiano dos sujeitos da pesquisa com um público diversificado entre jovens, adultos e idosos, exercendo as funções de aluno e professor. Alunos de escola pública de classe baixa, conforme confirmamos com a renda mensal. Os números da pesquisa anunciam um cenário cada vez mais propício ao uso do celular e da internet em sala de aula, uma vez que uma quantidade expressiva de alunos e professores usufrui deste dispositivo móvel no seu dia a dia. Este é um fenômeno social que vem interferir na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo, ao analisarmos e fazermos o cruzamento das informações, levantamos alguns questionamentos: Se 54% dos alunos declararam utilizar a internet por meio do celular em qualquer hora por conta dos dados móveis, então, por que somente 38% afirmam utilizar esta tecnologia na escola? 86% dos alunos e 86% dos professores apontam acessar internet em casa, será que são desenvolvidas atividades fora do espaço da sala de aula onde o aluno possa usufruir desta tecnologia para fins pedagógicos e ampliação da cultura digital?

Nessa direção, podemos perceber a importância deste aparelho, principalmente com acesso à internet, para o desenvolvimento da cultura digital, para a construção da interface pedagógica e como oportunidade de aprendizado em espaços diferenciados daqueles do contexto escolar, se ajustando às especificidades dos alunos jovens e adultos que porventura estão com excesso de carga horária no trabalho ou são itinerantes ou ainda estão em estado de privação hospitalar não podendo estar fisicamente na sala de aula etc. Sendo assim, este dispositivo colabora na realização de atividades a distância que venham fortalecer o universo da Educação de Jovens e Adultos.

Para Merije (2012, p. 8), “As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com destaque para o celular, têm criado, de forma cada vez mais intensa e rápida,

novas possibilidades para diferentes setores da sociedade”. O acentuado uso deste aparelho com acesso à internet vem se integrando com naturalidade ao cotidiano das pessoas, modificando as maneiras de pensar, aprender, agir e interagir com as pessoas próximas e com outras que nunca viram presencialmente, influenciando também o ambiente educacional na medida em que muitos alunos realizam atividades propostas pelos professores.

Entretanto, apesar dos números demonstrarem a expressividade do uso desse dispositivo pelos alunos, nem sempre essa informação é absorvida pela cultura escolar. Muitas escolas brasileiras proíbem o uso do celular em sala de aula e, segundo relato dos professores nos encontros de formação continuada, a Escola Ceres Libânio não foge a esta situação. Os alunos são proibidos a ter acesso ao telefone móvel, exceto em casos específicos em que o professor justifica e se responsabiliza em realizar atividades para fins pedagógicos.

A gestão da escola justifica tal ato por concordar que o uso desse aparelho em sala de aula tira a concentração dos alunos, afirmando que os estudantes só querem acessar as redes sociais sem preocupação com a aprendizagem, transformando o espaço educativo em uma desordem descontrolada.

Para Nagumo e Teles (2016, p. 365), “A falta de concentração nas aulas não será solucionada apenas com a proibição ao uso da tecnologia. [...] Entender por que os alunos preferem navegar na internet durante aulas tediosas pode dar pistas do que pode ser melhorado na sala de aula”. Ainda contribuindo com esta discussão Merije (2012, p. 9), anuncia “Saber lidar com o celular na escola e usá-lo ao nosso favor é um dos desafios da atualidade”. Com a fala dos autores concluímos que é importante investigarmos estratégias pedagógicas ao uso do celular de forma crítica, criativa e consciente, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Não devemos incentivar o uso aleatório, mas, planejado, com intencionalidade pedagógica, ou utilizá-lo como um mecanismo de comunicação e de produção de sentidos, exercitando a construção da cultura digital, educando os discentes para o uso das tecnologias de forma responsável.

Essa análise responde ao questionamento onde indagamos a diferença no percentual de uso da internet dos alunos no espaço escolar, comparando com o uso em outros ambientes. Esse resultado reflete dois aspectos interessantes: primeiro que as políticas públicas não estão sendo garantidas pelo poder público quanto ao acesso às TIC na Escola Municipal Ceres Libânio; segundo que a escola não possui computadores suficientes com acesso à internet para os alunos e ainda proíbe o uso dos recursos próprios dos estudantes. Esta atitude não contribui para a inclusão dos sujeitos da EJA no mundo digital.

O *wifi* da escola também não é liberado, mesmo se o docente estiver realizando alguma tarefa pedagógica. O aluno desta era digital investiga estratégias para driblar algumas situações, assim, segundo relato dos professores, os estudantes descobrem a senha do *wifi* e fazem uso particular, sem nenhuma articulação com a escola.

Para uma administração mais efetiva sobre o uso desses aparelhos na escola, é necessário um diálogo entre alunos e professores, pois, mesmo sendo proibido, os alunos utilizam o celular no espaço escolar. Assim, mais do que tentar coibir o uso, é importante uma negociação de como pode ocorrer um uso adequado nesse espaço (NAGUMO; TELES, 2016, p. 2016).

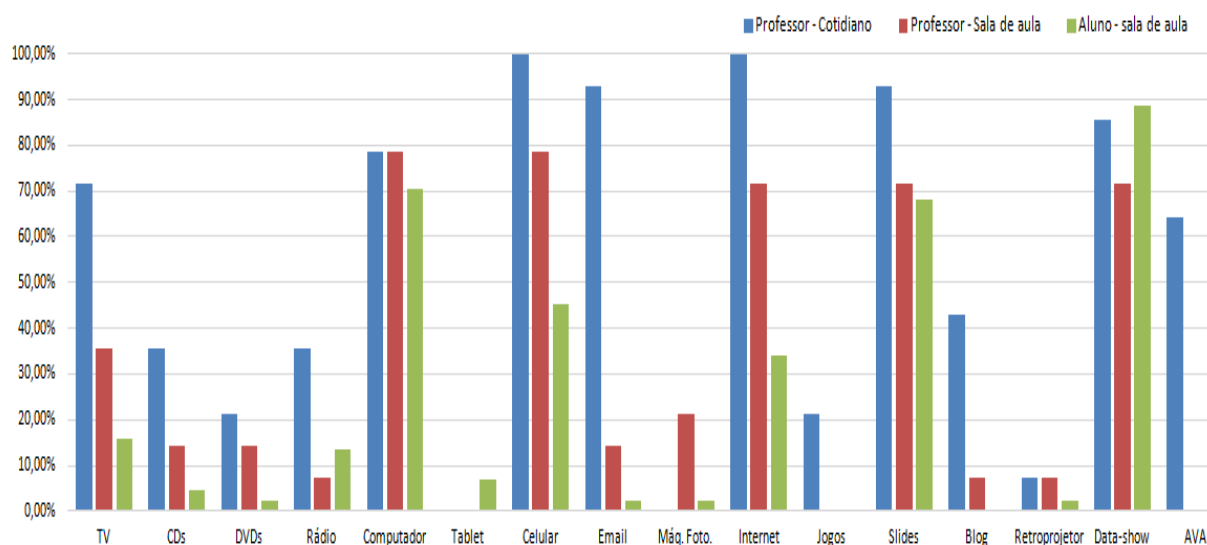
Talvez, a preocupação apontada pelos autores impulse a escola repensar em temas e conteúdos a serem tratados com os estudantes ao fazer uso destas tecnologias. Poderia ser interessante discutir sobre ética, respeito mútuo, civilidade, violência simbólica, crime digital, atitudes, comportamentos na interação e interatividade entre as pessoas.

Condizente com este pensamento, esta pesquisa veio contribuir para o entendimento dos gestores escolares e professores no sentido de buscarem alternativas para o uso da internet por todos os envolvidos na comunidade escolar. Alunos, professores, secretários escolares, gestores e pessoal de apoio, conectados no mundo digital, buscando benefícios pessoais, sociais, culturais, escolares, financeiros, familiares, dentre outros. Desta forma, reafirmamos a importância de a escola promover debates para a reflexão crítica sobre o uso das TIC, descobrindo os limites e potencialidades destas tecnologias.

5.2.2. As TIC e as atividades pedagógicas

Com o intuito de investigar o desafio estabelecido para a escola em articular as tecnologias do cotidiano extraescolar do professor e aluno com a cultura escolar, especialmente na apropriação das TIC em atividades de ensino e aprendizagem indagamos aos docentes e aos estudantes quais tecnologias os professores utilizam em sala de aula.

A intenção agora é sabermos se as tecnologias que os professores utilizam em seu cotidiano são as mesmas que usam na escola e se a percepção do professor é igual ou diferente do aluno referente ao uso das TIC na prática pedagógica. Segue o gráfico abaixo com a demonstração das respostas dos sujeitos para as referidas perguntas.

Gráfico 6 – Tecnologias usadas pelos professores no cotidiano e em sala de aula da EJA

Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

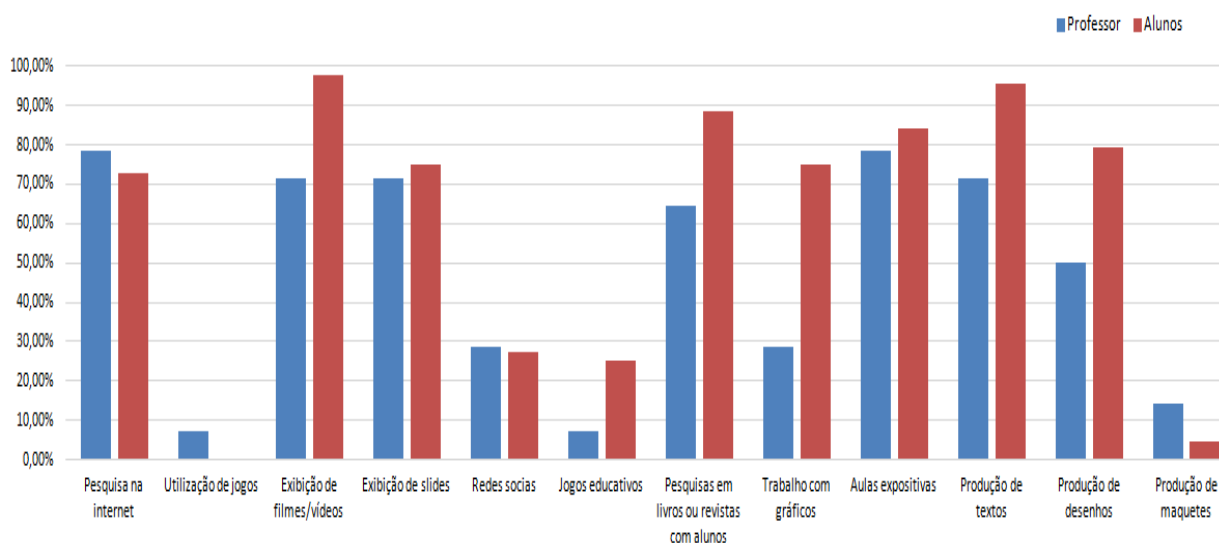
Percebemos que os professores utilizam as TIC em sala de aula, priorizando certas tecnologias em detrimento de outras. Identificamos que a TV, o CD, o DVD, o rádio, o computador, o celular, o e-mail, a máquina fotográfica, a internet, o slide, o retroprojektor e o *data-show* fazem parte da prática pedagógica docente em sala de aula da EJA. Contudo, o gráfico acima revela uma distância, em termos de porcentagem, entre as tecnologias que o professor usa fora da escola e aquelas que ele utiliza em sala de aula. As tecnologias mais utilizadas em sala de aula apontadas pelos professores foram: celular, computador, internet, slide e *data-show*. Já no seu cotidiano, as mais frequentes, como sinalizado anteriormente foram: celular, internet, e-mail, slide, *data-show*, computador, TV e AVA.

Notamos que o celular, o computador, a internet, o slide e o *data-show* são utilizados pelos docentes dentro e fora do ambiente educativo da sala de aula, entretanto, com evidência maior no espaço extraescolar. Já o e-mail, a televisão e o Ambiente Virtual de Aprendizagem tem presença efetiva na vida dos educadores, mas, não fazem parte da rotina da sala de aula.

No gráfico 6 notamos que a percepção dos professores e dos alunos é bastante diferente com relação à utilização das TIC nas práticas pedagógicas. Observamos que a porcentagem destacada pelo docente não é confirmada pela porcentagem indicada pelo estudante. Na opinião dos educadores a TV, o CD, o DVD, o e-mail, a máquina fotográfica, a internet, o *blog* e o retroprojektor estão inseridos no fazer pedagógico em uma escala que não é confirmada pelos alunos. Para os estudantes, estas tecnologias são utilizadas, entretanto, com menor frequência, inclusive o *blog* nem é apontado pelo estudante como tecnologia usada pelo professor. Parece que estamos falando de ambientes educativos diferentes.

A situação não é diferente quando questionamos as atividades realizadas em sala de aula com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Entretanto, agora, os números da pesquisa confirmam a tendência do aumento da porcentagem nas respostas dos alunos em relação às respostas dos professores. Na maioria das respostas, a percepção do estudante não condiz com a percepção do docente. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Atividades realizadas em sala de aula



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

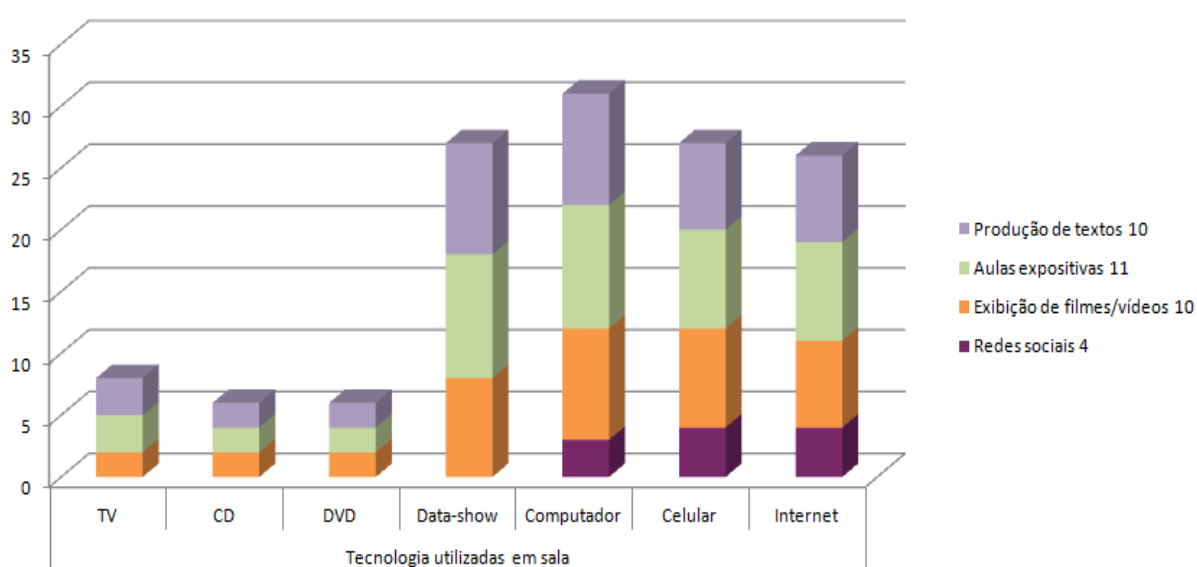
Percebemos no gráfico acima que as atividades mais apontadas pelos dois públicos foram: pesquisa na internet, aula expositiva, exibição de filmes/vídeos, exibição de slides, pesquisa em livros e revistas, produção de textos e produção de desenhos. Os alunos ainda sinalizam como ponto forte, o trabalho com gráfico. Entretanto, esta atividade é pouco indicada pelo professor. Ao pensarmos nestas respostas refletimos se as tecnologias usadas nestas atividades promovem a interação, interatividade, autoria e (co)autoria dos estudantes e se viabilizam a construção de conhecimentos e saberes de forma crítica e criativa, motivando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA. É nessa perspectiva que Oliveira (2012, p. 165) afirma:

E como protagonistas emergentes de uma sociedade em que as tecnologias exercem um papel preponderante, esses sujeitos precisam muito mais do que destrezas no manuseio de tecnologias digitais, necessitam adquirir autonomia e independência no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cada vez mais tomamos consciência de um mundo onde a imersão de crianças, jovens e adultos na comunicação eletrônica é intensa, modificando as formas de agir e provocando novas sociabilidades.

Assim como a autora, acreditamos que o salto qualitativo não está nas TIC em si, mas na interface estabelecida entre homem e tecnologia. No âmbito escolar, na interação permeada entre emissor (professor e/ou aluno) e as maneiras de produzir a comunicação, os conhecimentos e os saberes de forma coletiva. O desafio proposto é recriar estratégias metodológicas que envolvam professor e aluno na elaboração de um aprendizado prazeroso e permanente.

Ainda curiosos com esta questão cruzamos a informação de quatro atividades desenvolvidas em sala de aula, sinalizadas no questionário dos 14 professores: produção de texto, aulas expositivas, exibição de filmes/vídeos e redes sociais com as seguintes tecnologias: TV, CD, DVD, *data-show*, computador, celular e internet. Ressaltamos que o professor poderia assinalar mais de uma opção tanto referente às tecnologias usadas quanto as atividades realizadas. Analisemos o gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Cruzamento das informações Atividades X Tecnologia



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

Das atividades e tecnologias expostas no gráfico acima vimos que dos 14 docentes, 10 realizavam produção de textos, 11 davam aulas expositivas, 10 exibiam filmes/vídeos e 4 realizavam atividades com as redes sociais. Para a realização destas atividades utilizaram por ordem de frequência o computador, o *data-show*, o celular, a internet, a TV, o DVD e o CD. Desta forma, destacamos uma tecnologia (internet) e uma atividade, aquela mais praticada (aula expositiva).

Dos educadores que usavam a internet, 4 realizam atividades nas redes sociais, 7 usavam para exibir filmes/vídeos, 8 para as aulas expositivas e 7 para produção de textos. Já na realização da aula expositiva, 8 usavam o celular, 10 utilizavam o computador, 10 manuseavam o *data-show*, 2 projetavam o DVD, 2 exibiam o CD e 3 utilizam a televisão.

Percebemos no gráfico 7 que há ênfase no uso das TIC que colocam o professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Notamos que os docentes preferem utilizar as novas tecnologias em relação às velhas tecnologias. Contudo, usam o computador, o celular, a internet e o *data-show* em práticas tradicionais de ensino. Desta maneira, fica evidente que a presença destas tecnologias em sala de aula não basta para que estejamos engajados numa nova mentalidade. Para resultar em novas práticas pedagógicas, as TIC requerem novas posturas que permitem a construção de sentidos e aprendizagens. Esses números rememoram Streck (2009) quando defende que não adianta trocar as tecnologias se as metodologias continuam as mesmas.

Na pesquisa, somente 4 docentes usam as redes sociais para atividades pedagógicas. Sabemos que as redes sociais digitais possibilitam uma variedade de atividades que despertam o interesse do aluno já que em seu cotidiano fazem uso frequente do celular e da internet. As redes sociais digitais envolvem os sujeitos na troca de saberes, na interatividade entre as pessoas, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de tarefas de autoria ou coautoria, tirando o aluno da EJA da invisibilidade, já que suas produções são visualizadas em grupos fechados ou divulgadas para o mundo inteiro ver. Além disso, nas redes sociais as pessoas não expressam somente quem é, mas também quem pretende ser.

As impressões referentes às atividades desenvolvidas pelos professores também foram percebidas na observação participante realizada nas dez turmas da EJA da Escola Ceres Libânio. As atividades com o uso das TIC não estimulavam a participação e o entusiasmo dos alunos, nem promoviam a interface pedagógica para atender às características desta modalidade educativa.

O uso das TIC pode se tornar uma inovação na prática pedagógica na sala de aula da EJA se os educadores estiverem dispostos a conhecer as funcionalidades das tecnologias, possibilitando que novos usos sejam planejados, valorizando a participação dos alunos em atividades que permitam colocá-los no centro do processo de ensino aprendizagem. Esse (re)inventar poderá perpassar as salas de aulas mais tradicionais, assim como, os ambientes mais equipados com as novas tecnologias, tornando-se elemento estruturante ao fazer pedagógico.

Assertivamente, esta pesquisa veio colaborar no sentido de permitir professor e aluno da referida escola experimentar algumas vivências onde as atividades propostas promoviam a (co)autoria dos estudantes e dos educadores (SANTOS, 2002), incentivando um mundo de curiosidades e descobertas.

Acreditamos também que outras atividades mais instigantes não são realizadas com frequência pelo professor devido aos problemas encontrados ao tentar trabalhar com as TIC em sala de aula. Ao questionarmos sobre as dificuldades enfrentadas notamos que tanto o professor quanto o aluno indicaram várias alternativas em uma porcentagem considerável. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Quadro comparativo com percepções do professor e aluno referentes às dificuldades enfrentadas ao trabalhar as TIC no contexto escolar

Dificuldades	Professor			Aluno		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Falta de equipamento	93%	7%	100%	86%	14%	100%
Equipamento quebrado	71%	29%	100%	81%	19%	100%
Baixa velocidade de conexão à internet	79%	21%	100%	9%	91%	100%
Número insuficiente de computadores conectados à internet para uso dos alunos	93%	7%	100%	86%	14%	100%
Ausência de manutenção	79%	21%	100%	36%	64%	100%
Habilidade insuficiente do professor, no manuseio das TIC	50%	50%	100%	11%	89%	100%
Habilidade insuficiente do aluno, no manuseio das TIC	43%	57%	100%	45%	55%	100%

Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

No quadro acima, observamos que as dificuldades mais pontuais apontadas pelos dois públicos foram: falta de equipamento, número insuficiente de computadores conectados à internet para uso dos alunos e equipamento quebrado. O professor ainda aponta com ênfase: a baixa velocidade de conexão à internet e a ausência de manutenção. A maioria dos alunos por

não ter acesso aos computadores e à internet da escola não avaliou tais dificuldades, justificando a baixa porcentagem para essas duas questões.

As dificuldades em torno do acesso e da conexão com a internet são uma fragilidade presente na maioria das escolas brasileiras. A baixa disponibilidade de rede de banda larga ainda é um problema, mesmo que se tenham garantido alguns avanços nos últimos anos. Contudo, é fato que, quando a escola não dispõe de internet, isso dificulta o exercício da cultura digital.

A dificuldade apontada em menor porcentagem foi referente à habilidade insuficiente no manuseio com as TIC tanto do professor quanto do aluno. Isso pode ser justificado pelo uso constante das tecnologias no cotidiano. Interessante que o professor sinaliza que seu público tem mais dificuldade no domínio destas habilidades do que os estudantes. Conforme Palfrey e Gasser (2011), os alunos são nativos digitais – pessoas que nasceram depois de 1980 imersas no mundo das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, já os professores são imigrantes nesta nova cultura.

Essa nova geração de jovens nativos digitais passam uma boa parte do tempo conectados nas redes sociais, no *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Blog*, jogos online etc. Nesses espaços trocam ideias, fazem amizades, socializam experiências, tiram dúvidas, compartilham sentimentos, apropriando-se destas tecnologias. Essa apropriação também está sendo alcançada pelo aluno idoso, imigrante digital, que aos poucos estão dominando estas habilidades.

No ambiente escolar do universo da pesquisa, encontramos professores com variados níveis de letramento e competências, influenciando a maneira de trabalhar com as TIC em sua prática pedagógica. Essa questão pode causar insegurança em alguns educadores, imigrantes digitais, criando resistência ao realizar a ação educativa com as TIC em sala de aula com receio de a turma pensar que o aluno sabe mais que o professor. Portanto, a convivência entre nativos e imigrantes pode ser divergente.

Chamamos atenção para a necessidade de o professor interagir com seus pares e com os alunos para realizar o trabalho mediante uso das TIC de forma a inovar os espaços educativos da sala de aula. Conforme Iannone, Almeida e Valente (2015, p. 72), “Em resumo, começamos a transformar gradualmente os processos de ensino na escola quando os substituímos por ambientes de aprendizagem focados na criatividade, na imaginação e na experimentação imersiva dos estudantes e professores”. Desta maneira, docente e discente

estabelecem uma troca constante de conhecimento e aprendizagem. Os dois, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem e vice-versa.

Contudo, concluímos que a proatividade dos professores e alunos em superar alguns desafios estabelecidos pela escola mediante uso das TIC não exime a responsabilidade dos governantes em dispor e gerir políticas públicas que venham garantir os direitos dos jovens e adultos a ter uma escola com infraestrutura adequada e propostas pedagógicas que contemplem o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias.

Para finalizar o questionário procuramos saber qual a importância do uso das tecnologias para a melhoria do aprendizado do aluno. Pelas respostas cedidas é inegável o reconhecimento pelos sujeitos da pesquisa da contribuição dada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem discente. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – TIC e melhoria do aprendizado do aluno.

Uso das TIC para a melhoria do aprendizado do aluno	Alunos			Professores		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Facilita a aprendizagem	93%	7%	100%	79%	21%	100%
Motiva o estudante a participar das atividades propostas	93%	7%	100%	100%	0%	100%
Proporciona a interação entre os colegas	84%	16%	100%	64%	36%	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Através das respostas obtidas no quadro acima verificamos a importância do uso das TIC por meio da fala dos alunos e professores que declaram, em primeiro lugar, que a utilização dessas tecnologias motiva o estudante a participar das atividades propostas, em segundo lugar, facilita a aprendizagem e, em terceiro, proporciona a interação entre os colegas, resultando em uma aprendizagem mais significativa. Acreditamos que a utilização das TIC na escola e em sala de aula colabora no acesso, difusão e construção de conhecimento. Assim, na medida em que o professor inova sua prática pedagógica, fortalece o processo de ensino-aprendizagem.

Encerramos esse subcapítulo, ressaltando que, considerando a análise dos resultados do subcapítulo anterior acrescido com a análise dos resultados deste questionário, percebemos que o estudo apontou que os jovens e adultos esperam que as tecnologias venham contribuir com sua vida escolar, não só facilitando sua aprendizagem, mas também, dando subsídios para o enfrentamento dos desafios postos no espaço extraescolar, fortalecendo sua formação

cidadã. Estudos, planejamentos, observações e reflexão da prática precisam fazer parte da rotina docente, tendo a tecnologia como motivadora do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor pode insistir em metodologias inovadoras que garantam uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, mais do que conhecer as TIC e saber utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem, é preciso oferecer uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos. Desta forma, os estudantes da EJA são convidados não simplesmente a experimentar uma forma diferenciada do fazer pedagógico, mas a produzir, interagir e participar de uma cultura emergente de superação de dificuldades desta sociedade complexa e plural.

5.3. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Este subcapítulo aborda os resultados da pesquisa referentes aos encontros e os desencontros do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) elaborado para atender o problema da investigação. Chamamos de encontros, as possibilidades de contribuições do uso do AVA “A EJA e as TIC” para a formação participante proposta para o projeto de intervenção. Já os desencontros, compreendemos como as limitações, as dificuldades e os desafios da utilização do AVA construído. A princípio, pensamos na organização da análise dos resultados separando os temas: possibilidades e desafios. Entretanto, na análise de várias situações observamos que os encontros e desencontros estavam tão imbricados que decidimos fazer uma análise destes temas juntos.

De certa forma, ao investigarmos os encontros e desencontros do ambiente elaborado estamos avaliando se o desenho didático proposto contribuiu ou não para a efetivação da promoção de uma formação participante mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, na perspectiva de ressignificação da prática docente, num processo de reflexão da ação.

Nessa direção, analisamos alguns aspectos que caracterizam a avaliação na concepção formativa, dentre eles podemos citar: a participação dos professores/cursistas nas atividades propostas; as facilidades e dificuldades dos sujeitos; o comportamento dos cursistas no início e durante o processo, identificando possíveis mudanças; a interatividade promovida entre os pares; a autonomia e apropriação tecnológica; a quantidade e a qualidade das postagens realizadas; o respeito mútuo e a criticidade envolvida em todo processo. Destacamos que a observação participante foi o instrumento de recolha das informações no

Ambiente Virtual de Aprendizagem das propostas realizadas no período entre 30.08.2017 a 30.12.2017.

O ambiente elaborado utilizou a plataforma Moodle por ser considerada uma interface de aprendizado de software com facilidade de uso e flexibilidade operacional. Hospedamos no gnomio.com por oferecer um serviço gratuito. O referido ambiente está disponível no endereço <https://deborareginaos.gnomio.com>.

Assertivamente, escolhemos o AVA para compor o desenho dessa formação porque para além de reafirmamos nossa crença no que defendemos na fundamentação teórica, especificamente no capítulo 4 (p. 84) onde apresentamos a contribuição da educação a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o processo de aprendizagem docente, constatamos por meio da pesquisa que um dos desafios do professor ao participar desta formação continuada foi a falta de tempo destinado aos estudos (ver quadro 2, p. 137).

Desta maneira, o Ambiente Virtual de Aprendizagem serviu como complemento aos encontros presenciais, tornando mais efetiva a formação profissional, colaborando para que o educador redistribuísse seu tempo individual de acordo com seus interesses, de modo que organizasse o tempo de estudo, conforme o encaminhamento proposto. Observando os dias e os horários em que os professores fizeram as postagens nos fóruns, percebemos que a sua participação se deu de acordo com o ritmo de cada um. O quadro a seguir ilustra esta situação, demonstrando algumas datas, dias e horários das publicações dos cursistas:

Quadro 5 – Demonstrativo de algumas datas, dias e horas das postagens de alguns participantes do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”

Participante	Data	Dia	Hora
P1	25.09.2017	Segunda-feira	03h56min
	13.11.2017	Segunda-feira	00h19min
	16.11.2017	Quinta-feira	01h42min
	03.12.2017	Domingo	05h14min
P2	06.10.2017	Sexta-feira	01h50min
	07.10.2017	Sábado	01h24min
	03.12.2017	Domingo	02h44min
	04.12.2017	Segunda-feira	04h25min
P3	29.08.2017	Terça-feira	09h45min
	09.11.2017	Quinta-feira	12h09min
	26.11.2017	Domingo	16h56min
	03.12.2017	Domingo	11h48min
P6	04.09.2017	Segunda-feira	00h29min
	30.09.2017	Sábado	07h34min
	08.10.2017	Domingo	04h43min
	03.12.2017	Domingo	07h50min
P9	21.09.2017	Quinta-feira	15h37min
	07.10.2017	Sábado	14h12min
	13.11.2017	Segunda-feira	22h27min
	01.12.2017	Sexta-feira	00h59min
P10	21.09.2017	Quinta-feira	15h42min
	11.10.2017	Quarta-feira	14h08min
	30.11.2017	Quinta-feira	23h11min
	01.12.2017	Sexta-feira	00h19min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Com a observação do quadro acima, percebemos que inserir o AVA na estrutura formativa veio ao encontro das necessidades dos educadores, pois, tiveram a oportunidade em desenvolver atividades no ciberespaço, interagindo em qualquer dia, hora e em qualquer local, a partir do momento em que tivesse acesso a um computador, *notebook*, *tablet* ou celular conectado à internet, rompendo as fronteiras do tempo e do espaço.

Notamos que os professores apresentados no quadro 5, utilizam dias e horários peculiares ao seu ritmo. Há indícios que os docentes P1, P2 e P6 por trabalharem 60 h/a realizam postagens no período da madrugada entre 00h19min a 05h14min ou no início da manhã antes das 8 h, utilizando também os dias dos fins de semana. Já os docentes P9 e P10, de repente, por trabalharem 40 h distribuídas nos turnos matutino e noturno apresentam suas

postagens no período vespertino e noturno, após as 22 h. E o docente P3 por trabalhar 20 h no turno noturno aproveita mais o período do diurno para realizar seus comentários, inclusive o dia de domingo.

A possibilidade oferecida pelo AVA de superação das limitações de espaço e tempo veio fortalecer a formação continuada em análise. Os professores relativizaram seu tempo para aprender, beneficiando-se das características assíncronas do ambiente. Agora com a liberdade de poder se expressar em qualquer tempo, distante das quatro paredes da sala de aula, o professor/cursista viabiliza maiores participações, podendo revisitar sua postagem e refletir os comentários dos colegas.

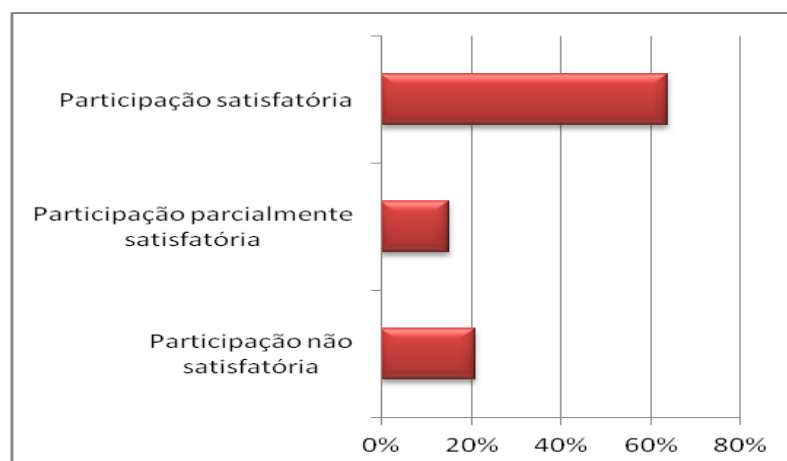
O educador conectado à internet pode ter acesso às atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, aos pensamentos e reflexões dos parceiros, à avaliação do processo formativo, ao registro de toda sua produção, ao desenvolvimento do trabalho coletivo, dentre outros. Este entendimento veio reforçar o que Almeida (2003, p. 5) anuncia sobre Educação a Distância:

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração.

Condizente com a opinião da referida autora, a Educação a Distância ofertada para os cursistas da formação “A EJA e as TIC” possibilitou por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem uma participação mais expressiva dos sujeitos, pois, pela investigação realizada, acreditamos que talvez não fosse pertinente aumentar o número de encontros presenciais. Contar com mais dias com a presença física dos docentes poderia constituir uma dificuldade para a efetivação desta estrutura formativa.

Contudo, mesmo o AVA trazendo a possibilidade de superação do tempo e espaço, alguns docentes tiveram limitações em participar ativamente do processo formativo. Por meio da observação participante no ambiente virtual em estudo, foi possível perceber que todos os professores/cursistas acessaram o AVA, entretanto, houve variação no nível de satisfação da participação dos sujeitos. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Nível de satisfação da participação dos sujeitos no Ambiente Virtual de Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Notamos no gráfico 9 que o nível de satisfação varia entre 64% de participação satisfatória, 15% parcialmente satisfatória e 21% não satisfatória. Denominamos como participação satisfatória as contribuições trazidas pelos professores com as postagens reflexivas nos fóruns de discussão, os comentários realizados mediante participação dos colegas, as sugestões e comentários deixados no fórum de Leitura Complementar, a análise da trajetória e produto final das vivências apresentados no Fórum Socialização de Experiências, a realização da avaliação dos encontros presenciais e a participação no Fórum de Avaliação da Formação Continuada.

Entendemos como participação parcialmente satisfatória aqueles educadores que fizeram, em parte, as atividades supracitadas. E, participação não satisfatória, intitulamos para os docentes que acessaram e visualizaram poucas vezes o AVA e não realizaram ou quase não executaram as atividades propostas. Dos 3 professores que formaram os 21% da participação não satisfatória, podemos dizer que, P12 fez 8 visualizações em 3 dias, sem nenhuma postagem nos fóruns e realizou somente a avaliação do 1º encontro presencial da formação continuada; P13 visualizou o ambiente 20 vezes num único dia e efetuou 2 comentários nos fóruns e P14 teve 10 visualizações, todas no mesmo dia sem nenhuma postagem. Para estes sujeitos que demonstraram uma participação mínima e passiva, o Ambiente Virtual de Aprendizagem se constituiu um desafio na efetivação do desenho formativo. Essas informações demonstram que a promoção de uma formação docente por meio do AVA ainda é permeada por inseguranças e desconhecimentos. Encontramos apoio em Kenski (2015, p. 117) quando diz:

As comunidades virtuais de aprendizagem, o ensino colaborativo, a conexão “planetária”, a mudança dos papéis de professores e de alunos nas relações de ensino aprendizagem ainda são situações que escapam da realidade presente para a maioria das pessoas e das possibilidades tecnológicas e culturais existentes no ambiente educacional.

Condizente com o pensamento da autora, concordamos que algumas inovações no meio educacional estão distantes de algumas realidades escolares e, conseqüentemente, da prática pedagógica do professor. A falta de hábito em participar de cursos usando os ambientes virtuais, a deficiência na apropriação tecnológica, a dificuldade em desenvolver uma atividade colaborativa, a resistência em realizar um trabalho, utilizando as TIC como interface pedagógica, são elementos que resultam em limitações dos professores na interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

É evidente que o uso do AVA vem aperfeiçoar a prática pedagógica a partir do momento em que o professor junto com seus pares, tenha oportunidade e se permita experimentar os benefícios do ambiente, superando suas dificuldades, ao mesmo tempo em que, investigue oportunidades de inovação do aprendizado. Assim, o cursista, ao participar dos fóruns, baixar um arquivo, fazer pesquisa em site de busca, inserir um *link*, anexar uma foto ou um vídeo, responder uma avaliação no *Google Forms* etc. fortalecerá a ação docente, pois, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da apropriação tecnológica e, conseqüentemente, para a evolução da autonomia do sujeito.

A estatística apresentada no gráfico 9 (p. 171) quando demonstra o nível de satisfação onde 64% são classificados como participação satisfatória, 15% parcialmente satisfatória e 21% não satisfatória remete a lembrança dos tipos de usuários mencionados por Santaella (2004). Para a referida autora existem dois tipos de navegadores: o internauta ou navegador errante e o internauta detetive. O primeiro, é aquele tipo de internauta que explora o ambiente virtual de maneira aleatória, muitas vezes acessa, observa, faz algumas leituras, mas não promove uma participação efetiva, como identificamos os educadores P12, P13 e P14. O internauta detetive investiga sua aprendizagem por meio da experiência de forma gradual e contínua, demonstrado na pesquisa pelos docentes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P10. Já os educadores P9 e P11 estão na transição entre navegador errante para internauta detetive.

Na busca em entender um pouco mais sobre os internautas, pesquisamos no ambiente virtual quantas vezes os participantes visualizaram o AVA e fizeram postagens. Como resultado, apresentamos o quadro a seguir com o demonstrativo desta investigação.

Quadro 6 – Demonstrativo da visualização e postagem no AVA “A EJA e as TIC” pelos professores/cursistas

Professor/cursista	Quantidade de visualizações	Quantidade de postagens
P1	283	25
P2	368	20
P3	342	25
P4	397	27
P5	309	15
P6	197	22
P7	285	23
P8	181	21
P9	121	11
P10	216	20
P11	74	9
P12	8	1
P13	20	2
P14	10	0
Total	2.811	221

Fonte: elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Com a construção do quadro acima podemos constatar a contribuição significativa que a plataforma Moodle oferece ao professor/administrador para fazer o acompanhamento detalhado da participação dos usuários. É uma facilidade tecnológica gerada pela interface “Relatórios” que leva o professor ter conhecimento da trajetória de participação dos cursistas no ambiente virtual, acompanhando cada navegação dos usuários.

Essa contribuição também possibilita o docente refletir sobre o conceito de participação. A participação no AVA poderia ser vista apenas com a efetivação da atividade postada. Então, poderíamos entender que quem não fez nenhuma postagem não participou do AVA e quem fez mais postagens, interagiu mais com o ambiente. Entretanto, este conceito começa a ser modificado a partir do momento em que compreendemos que o fato do cursista não postar não significa sua ausência no ambiente virtual, ele pode está interagindo de forma indireta. Além disso, a quantidade de postagens pode indicar interação, mas, nem sempre interatividade entre os pares. Vamos esclarecer melhor esta questão, adentrando a discussão.

Vimos como aspecto positivo a quantidade de 2.811 visualizações dos professores/cursistas no ambiente analisado. Visualização aqui se difere de acesso ao ambiente, pois, o acesso remete o uso do *login* e senha para entrada no AVA. Já a visualização acontece depois do acesso, a cada clique dado nas atividades e/ou recursos. Isso quer dizer que os professores da formação não acessaram 2.811 vezes, mas visualizaram

2.811 vezes os itens do desenho formativo. Este aspecto se constituiu uma forma de participação, até mesmo porque, a própria plataforma indica a itinerância destes usuários.

No caso específico desta pesquisa, o AVA indicou por meio do Relatório *Logs* (relatório de acompanhamento das atividades e ações dos cursistas) que os professores/cursistas ao visualizarem o ambiente realizaram várias ações, demarcando o dia, a hora, o minuto, o evento e a descrição de cada navegação. Para ilustração tomamos por base dois educadores, um que fez mais visualizações e outro que pouco visualizou. No quadro 6 (p.173) podemos identificar que o docente P4 foi o que se destacou com o maior número de visualizações, executou 397 visualizações com a seguinte descrição: curso visto, módulo do curso visualizado, o status da submissão foi visualizado, formulário de submissão visualizado, algum conteúdo foi publicado, assinatura de discussão criada, *Post* criado, discussão visualizada, perfil do usuário visto, *Post* concluído, arquivo *zip* da pasta transferência, um arquivo foi enviado, avaliação realizada e comentário criado. A cada clique dado pelo professor, o Moodle indicou o que ele fez.

O docente P14 foi identificado como um daqueles que pouco navegou no Ambiente Virtual de Aprendizagem, realizando somente 10 visualizações, tendo como descrição: curso visto e módulo visualizado, não tendo registro de nenhuma postagem.

Percebemos com a descrição acima que o docente P4 utilizou o espaço virtual para realizar os estudos, alargando sua fundamentação teórica, fazendo publicações, lendo e comentando as discussões do colega, observando seu perfil, baixando e enviando arquivos, observando o curso, etc. Enquanto o material e as postagens do próprio cursista e as publicações dos colegas e do professor formador estiverem disponíveis, o participante pode ler e reler várias vezes, de acordo sua necessidade, explorando o que mais tiver interesse.

Notamos que o referido professor não usou o AVA como depósito de atividades para cumprimento de um curso, mas, utilizou os benefícios oferecidos pelo ambiente para viabilizar a aprendizagem, potencializando o processo formativo. Da mesma forma, os dez professores, intitulados de P1 a P10, tiveram um número expressivo de visualização, se aproximando da análise do relato acima.

Já o docente P14 demonstrou que não teve uma participação ativa, entretanto, o fato de não ter postado nenhuma publicação não quer dizer que ele não participou. Se o Moodle não oferecesse a interface de acompanhamento da trajetória de cada cursista, poderíamos dizer que o referido professor não teve nenhuma participação. Mas, reconhecemos que sua participação foi tímida, bem como os docentes P12 e P13, não fortalecendo seu processo

formativo. Para Almeida (2003, p.12), o significado de participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem é:

Participar de um curso à distância em ambientes digitais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, [...].

A concepção de participação em ambientes virtuais partilhada pela referida autora difere do entendimento em que o ato de aprender está associando à assimilação passiva de vários conteúdos transmitidos. Ao se referir ao ato de participação ela coloca o aluno como protagonista da ação, sendo responsável pela exposição do seu pensamento, pela apreciação do comentário do colega, pelo respeito à diversidade do grupo e singularidade dos participantes, pela interação entre os pares, pela capacidade em resolver problemas, pelo desenvolvimento da interaprendizagem etc. Contudo, a participação desejada dependerá também das possibilidades ofertadas pelo desenho didático do AVA em que o aluno estiver inserido.

Percebemos que o AVA elaborado possibilitou a promoção de situações de aprendizagem, mobilizando a maioria dos cursistas para o desenvolvimento da cultura digital, produzindo conhecimentos e saberes pertinentes ao fortalecimento da formação docente, redimensionando novas formas de ensinar e aprender.

O acompanhamento das ações dos cursistas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem se constituiu como uma das vantagens do Ensino a Distância porque no ensino presencial, o professor não tem condições de saber o que o aluno fez nas tarefas extraclasse. Qual livro leu, qual revista folheou, qual site acessou, qual exercício realizou, com quem dialogou, ou seja, complicado o educador saber qual caminho percorrido pelo aluno para realizar ou não as atividades propostas. Já na EAD existe esta possibilidade que, se bem explorada, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem na medida em que possamos identificar as dificuldades dos estudantes, orientá-los, propormos encaminhamentos para amenizar possíveis problemas, acompanharmos a produção individual e colaborativa e estimularmos outras participações. Desta maneira, o aluno não se sentirá sozinho, mas, fortalecido com o acompanhamento do professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Referente ao número de postagem evidenciado no quadro 6 (p. 173), notamos que foram realizadas 221 publicações pelos professores/cursistas. A professora formadora não estabeleceu regras rígidas para as postagens. Entretanto, recomendou para os 3 primeiros

tópicos, o mínimo de 5 comentários, distribuídos nos fóruns e a execução da avaliação do encontro presencial. Já o último tópico que foi de avaliação da formação continuada, solicitou no mínimo 1 comentário no fórum de avaliação e a realização da avaliação do encontro presencial. Resumindo, o recomendado era que cada participante fizesse no mínimo 20 publicações. Constatamos por meio do quadro 6 que 43 % dos docentes ultrapassaram a meta prevista; 14% atingiram a meta recomendada; 7% se aproximaram do alvo estabelecido; 15% alcançaram a metade da meta proposta e 21% ficaram bem distantes de alcançar o propósito estabelecido.

Mediante observação nos fóruns podemos dizer que o quantitativo destas publicações poderia ter sido maior, pois, como não se estabeleceram critérios rígidos para as postagens, a lógica da professora formadora quando indicou o mínimo de 20 mensagens foi que o professor cursista fizesse as postagens separadas. Ou seja, em uma participação colocaria seu depoimento e na outra, comentaria a mensagem do colega, mas, nem todos os participantes seguiram esta lógica, muitos contemplaram em uma única publicação, os dois aspectos, portanto, o quantitativo diminuiu. Ressaltamos que a lógica seguida por um ou por outro não interferiu no andamento nem na qualidade da formação.

A professora formadora apontou como um dos desafios para a efetivação da formação docente por meio do AVA o trabalho que teve em instigar o professor/cursista durante todo processo formativo para a realização das postagens. Desde o início do curso até o último dia, a professora formadora incentivou constantemente os sujeitos para a realização das atividades, pois, percebeu a demora e/ou dificuldade dos docentes em realizar as publicações, principalmente no início da formação. O Ambiente Virtual de Aprendizagem era acompanhado diariamente e por várias vezes, tendo o monitoramento tanto das visualizações quanto das publicações.

Para incentivar a participação dos sujeitos acompanhada das contribuições nos fóruns e nas fichas de avaliação dos encontros presenciais, a professora formadora utilizou algumas estratégias, por exemplo: deu *feedback* nos comentários dos cursistas; fez questionamentos direcionados para determinados participantes; mandou mensagens pelo próprio AVA, sinalizando a importância da interação e interatividade no ambiente virtual; enviou e-mail, lembrando as atividades que ainda não tinham sido realizadas; criou um grupo de *WhatsApp* para possíveis comunicações, incentivando todo o grupo na participação não somente nas tarefas do AVA. Como nas solicitações das vivências, nas demandas dos encontros presenciais, na interação entre os educadores e o estabelecimento da afetividade do grupo;

enviou mensagens para o *WhatsApp* privado, indicando para cada cursista o relatório de cumprimento ou não das atividades; ligou e/ou conversou pessoalmente, sempre que necessário, para os docentes que demonstraram algumas dificuldades ou distanciamento do processo formativo. Acreditamos que para a promoção de uma formação com o uso do AVA o professor formador demanda (re)criar caminhos e estimular oportunidades.

Com todo esse investimento, percebemos que a pouca participação nas postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por parte de alguns sujeitos, pode ir além da ausência de tempo, da falta de apropriação tecnológica ou do incentivo do professor formador. Há indícios que uma das possibilidades de o professor ter esta limitação possa ser causada pela exposição do sujeito no ambiente virtual. Ao postar qualquer comentário, o educador expõe seus pensamentos, crenças, valores, sentimentos, experiências e prática pedagógica. Ele sabe que o colega também está no mesmo espaço virtual, lendo e avaliando as contribuições, concordando, discordando e alterando algumas mensagens, podendo causar situação de desconforto. Para Lévy, 2010, p. 147:

Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação, mas não é comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido.

Acreditamos que o pensamento do referido autor respalda a crença dos professores/cursistas ao realizarem a comunicação no ambiente virtual de aprendizagem, pois, este espaço não convida o participante simplesmente a enviar mensagens, mas sim, partilhar sentidos e nesta partilha há uma troca dos saberes e das experiências de si com os saberes e as experiências do outro, requerendo um exercício constante do respeito à participação das outras pessoas.

Aqui, relembremos o que dissemos no capítulo 4, p. 94, onde apontamos a cumplicidade com um dos alguns aspectos considerados importantes na estrutura formativa. O Ambiente Virtual de Aprendizagem convida o participante a revelar as ações do seu cotidiano e do fazer pedagógico. Desta maneira, as conquistas e as fragilidades são expostas, as convicções e dúvidas também aparecem, podendo trazer constrangimento e insegurança. Por esse motivo, acreditamos que a cumplicidade precisa ser estabelecida entre os sujeitos da ação, estabelecendo um elo de confiança por meio de uma relação dialógica horizontal.

A partir do momento em que o professor/cursista se sentir mais seguro no espaço de estudo virtual, dará mais contribuições, expondo seus pensamentos e apreciando os depoimentos dos colegas. Da mesma maneira acontece no ensino presencial, muitos alunos

comentam o assunto, dão várias contribuições, já outros, participam somente observando as discussões, mas conseguem desenvolver seu aprendizado. Nesta direção, a ética e o respeito mútuo necessitam estar presentes, colaborando no processo formativo dos sujeitos, tanto no ensino presencial quanto na Educação a Distância.

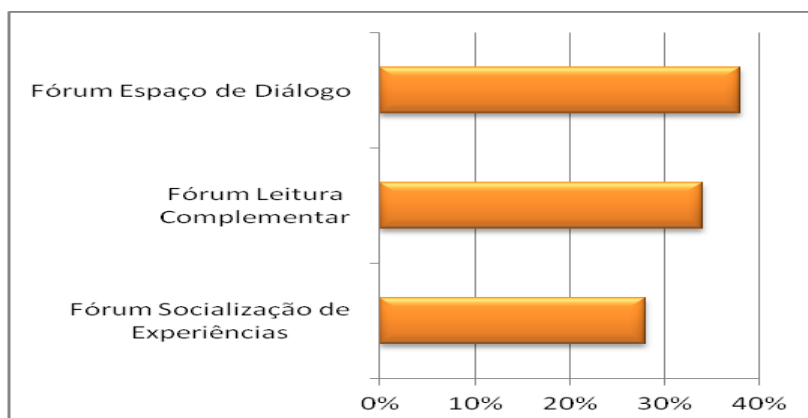
Para darmos continuidade à investigação, buscamos analisar a participação dos sujeitos nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem. No desenho didático desta formação inserimos três fóruns permanentes em cada tópico: Fórum Espaço de Diálogo que se constituiu um ambiente de discussão pautado em argumentações teóricas e práticas referentes ao tema destinado para cada encontro presencial; Fórum Leitura Complementar que oportunizou os cursistas a construir um acervo de material didático que serviu de suporte à prática pedagógica dos professores da EJA mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação; e o Fórum Socialização de Experiências que permitiu ao docente registrar a trajetória e o produto final de cada vivência realizada, refletindo os objetivos, as dificuldades, a participação dos sujeitos, as particularidades e os resultados obtidos de cada atividade.

Escolhemos o fórum para constituir a base do AVA “A EJA e as TIC” por ser uma interface dialógica que permite facilidade de acesso, discussão em grupo, debate sobre o tema escolhido, leitura e releitura dos comentários, elaboração e reflexão da opinião que deve/pode ser expressa, troca de experiências, *feedback* nos comentários dos colegas, compartilhamento de conteúdo aberto, questionamentos, dentre outros. O fórum por permitir uma comunicação assíncrona não requer que o cursista fique *online* todo o período de discussão, possibilitando participações mais precisas. Para avaliação dos fóruns tomamos por base os critérios sugeridos por Santos e Medlej (2012, p. 5):

Para avaliar a participação nos fóruns de discussão, podem ser oferecidos pelas formadoras alguns critérios [...]. São eles:

- Participou de todos os fóruns do curso;
- Trouxe para os debates suas inquietações, experiências de vida e profissional, bem como contribuições advindas de pesquisas, a partir de várias fontes (internet, literatura, movimentos sociais, ciência, prática pedagógica etc);
- Comentou mensagens dos colegas, interagindo e fazendo intervenções que dinamizaram os debates nos fóruns;
- Participou de forma crítica e ética, com respeito e tolerância à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates e embates.

Esses foram os critérios que nortearam a análise dos fóruns propostos, entretanto, não seguimos uma sequência linear nem obrigatória nesta avaliação. Com a intenção de atender o primeiro critério sugerido, investigamos se os professores/cursistas participaram de todos os fóruns e qual fórum teve mais participação. Elaboramos o gráfico a seguir com a somatória da visualização dos três tópicos de cada fórum.

Gráfico 10 – Visualização nos fóruns pelos professores/cursistas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Observamos na estatística do gráfico acima que o Fórum Espaço de Diálogo foi o mais visualizado, contando com 38% das navegações. Em segundo lugar, veio o Fórum Leitura Complementar com 34% visualizações. Por último, o Fórum Socialização de Experiências, contando com 28% das navegações. Notamos que não houve muita diferença entre os dois primeiros fóruns.

De repente o Fórum Espaço de Diálogo foi o mais visualizado por conta da complexidade em elaborar um comentário para publicação. Muitas vezes o participante elabora o texto, lê e relê várias vezes antes de postar, consultando o espaço mais de uma vez; além das leituras dos depoimentos dos colegas, o que demanda também várias visualizações tanto para realizar as leituras e refletir sobre o texto quanto para estabelecer a interatividade entre os pares. Então, o professor visualiza, lê, reflete, comenta, concorda, discorda, aguarda resposta do colega, argumenta novamente e por aí vai se justificando os cliques dados neste fórum.

Há indícios que o Fórum Socialização de Experiências teve menos visualizações devido ao trabalho com as vivências ter sido realizado em equipes ou duplas. Então, apesar da recomendação de todos interagirem neste espaço, deixando seus comentários, alguns professores justificavam sua ausência, relatando que a postagem do colega contemplaria o trabalho desenvolvido. Desta maneira, ele se via representado na fala do outro, acreditando que a trajetória e o produto final já estavam sendo apresentados, dispensando a necessidade da sua publicação.

Discordamos deste posicionamento porque no processo de retroalimentação da aprendizagem cada sujeito tem um olhar diferenciado. As experiências são diversas entre si e por mais que tenha desenvolvido um trabalho colaborativo, cada pessoa analisa de forma

singular as dificuldades encontradas, o planejamento executado, o envolvimento das pessoas ao realizar determinadas tarefas, as peculiaridades de cada ação e os resultados obtidos. Então, a comunicação estabelecida no fórum é construída de sentidos por cada integrante do ambiente. Segundo Santos (2003, p. 11):

A comunicação assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito na sua *diferença* pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente.

Associamos o pensamento da referida autora com a necessidade dos registros dos trabalhos desenvolvidos por cada professor/cursista porque entendemos que, apesar de a vivência ter sido elaborada conjuntamente, a efetivação foi realizada por cada docente na realidade da sua sala de aula. Portanto, precisamos compreender que as turmas e os sujeitos têm características diversas. Cada um tem a trajetória e produto final próprios, cabendo partilhar no fórum indicado, sua experiência, saberes e conhecimentos elaborados mediante efetivação das atividades propostas.

Confirmamos esta fala com a verificação do número de publicações nos fóruns. Vimos no gráfico 10 (p.179) o quantitativo das visualizações dos cursistas. Referente às postagens, durante o período da investigação o uso do fórum propiciou registrar: 39% de publicações no Fórum Espaço de Diálogo, 42% no Fórum Leitura Complementar e 19% das postagens no Fórum Socialização de Experiências. Percebemos que a diferença entre os dois primeiros fóruns continua mínima, entretanto, desta vez, o Fórum Leitura Complementar se destaca em primeiro lugar. Este é um aspecto interessante porque o educador esteve preocupado em não só atender uma solicitação da formação continuada em indicar uma leitura compartilhada, mas buscar e publicar algum material que colaborasse com o fortalecimento da prática pedagógica dos professores da EJA da Escola Ceres Libânio. O desafio aqui era encontrar estratégias metodológicas específicas para potencializar a ação docente da EJA da referida escola. Então, buscaram e divulgaram o material didático, assim como, apreciaram as contribuições dos colegas. Neste acervo, foram postados vídeos, músicas, artigos, poemas visuais, poesias, ciberpoesias, charges, textos, sites, filmes, fábulas, *Blogs*, imagens e referências de livros.

Esse fórum contribuiu para responder, em parte, à questão da investigação que sugere a promoção de uma formação participante. Além disso, possibilitou o desenvolvimento da apropriação tecnológica e a melhoria do nível de letramento digital dos professores, pois intensificou a prática na busca de material navegando pela internet, baixando arquivo, fazendo

upload do arquivo, postando *links*, experimentando algumas TIC sugeridas, acessando hipertextos, lendo e interpretando textos, e, sobretudo, revisitando sua prática pedagógica mediante sugestões recebidas.

No início da formação continuada muitos professores tiveram dificuldades em postar os anexos com imagens, vídeos e áudios; colocar a foto no seu perfil; adicionar os *links*, carregar um vídeo no YouTube, etc. Mas, com auxílio e orientação de outros cursistas, dos colegas da escola que não faziam parte da formação, dos alunos e da professora formadora estas dificuldades foram sanadas no decorrer da formação. Os mais experientes ajudavam os menos experientes. Respeitando o tempo de cada um, as habilidades tecnológicas foram sendo desenvolvidas e contribuíram significativamente para que o professor realizasse as vivências, utilizando as TIC como interface pedagógica. Por isso, reafirmamos que o AVA elaborado serviu como continuidade dos encontros presenciais, potencializando a prática docente.

Já a baixa frequência de postagens no Fórum Socialização de Experiências fragilizou a construção da memória do Ambiente Virtual de Aprendizagem. O trabalho desenvolvido não pode ser esquecido com o passar do tempo. Acreditamos que o registro da prática docente fortalece a construção do patrimônio imaterial escolar com a produção das atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, realizar as vivências, discutir nos encontros presenciais e registrar toda itinerância no AVA poderá contribuir para outras formações com o mesmo ou outro público que queira refletir de que maneira este ambiente contribuiu ou não para o fortalecimento da formação continuada participante no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Os fóruns pela sua natureza de funcionamento possibilitam uma exposição e um acompanhamento constante das relações professor - aluno e aluno - aluno, potenciando participações num espírito de cooperação e partilha. O grupo que participa em fórum revê-se no histórico das intervenções efectuadas e para além de participar num novo espaço de ensino/aprendizagem faz parte de um todo, mais participante e activo. Qualquer participação em fórum é importante, porque tem em si a marca única do colectivo (OLIVEIRA; CARDOSO, 2019, p. 12).

Os referidos autores respaldam nossa crença nos fóruns porque compreendemos que os professores/cursistas formaram uma comunidade virtual e juntos, na interatividade nos três fóruns elaborados, construíram um pensamento coletivo e colaborativo, desenvolvendo o espírito de grupo, o que favoreceu a promoção de uma formação continuada participante.

Conforme apontado pela professora formadora construir a participação dos professores/cursistas foi um desafio do AVA “A EJA e as TIC”. Contudo, o mais significativo em determinadas vertentes seria além de avaliar a quantidade de publicações, também analisar a qualidade delas. Verificar se os cursistas apresentaram suas inquietações, suas experiências,

seus saberes construídos na vida pessoal e profissional, se houve interatividade entre os pares, se ocorreu o desenvolvimento da capacidade crítica das intervenções, se explorou as características das Tecnologias da Informação e Comunicação, se identificou evolução dos participantes na trajetória desta estrutura formativa, se os comentários realizados contemplaram discussões efetivas para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

Para iniciarmos essa discussão tomamos por base o comentário do docente P8 realizado no Fórum Leitura Complementar, do 3º tópico “Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA” que contempla alguns aspectos sinalizados. Por conta da ética, substituímos a foto de perfil e o nome do educador.

Figura 7 – Leitura indicada pela docente P8 no Fórum Leitura Complementar do 3º tópico do AVA “A EJA e as TIC”



Fonte: produzida pela pesquisadora, em 2018.

O docente P8 realizou a publicação no dia 10.11.17, sexta-feira, às 21h31min, um dia após a realização do 4º encontro presencial. O Fórum Leitura Complementar solicitou aos cursistas a postagem de algum tipo de leitura relacionando com o tema em discussão “Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA”. A referida professora indicou um texto disponível no site da Plataforma do Letramento e ressalta que o texto tem hipertexto o que fez lembrar-se do encontro do dia anterior.

Quando a educadora chama atenção para o hipertexto, rememorando o encontro presencial acreditamos que ela quis dizer que estava consolidando um conhecimento obtido, até mesmo porque, no momento inicial de diálogo do 4º encontro presencial, os professores demonstraram desconhecimento de alguns conceitos referentes às características das Tecnologias de Informação e Comunicação, causando constrangimento ao grupo, conforme discutimos no subcapítulo 5.1, p. 126. De certa maneira, destacar que o texto tem hipertexto é uma forma de externar o conhecimento adquirido.

Os docentes P4, P7 e P9 acessaram o site indicado, leram o texto além de conhecer outras interfaces oferecidas pela Plataforma do Letramento como jogos e letramento, ortografia na rede, poesias visuais, formação *online* etc. Os docentes P7 e P9 dialogaram e estabeleceram interatividade com o docente P8. O docente P9, além disso, fez sua indicação a partir das propostas ofertadas pela plataforma. Indicou as atividades sugeridas em Literatura na escola que se baseiam no Mapa da literatura brasileira. A partir do site sugerido, o docente P4 também fez sua recomendação: criar poesias visuais com turmas da EJA. Com essas postagens outros cursistas acessaram o material indicado, leram, comentaram e formaram uma rede de informações e diálogos estabelecidos.

Podemos dizer que a postagem do docente P8 desencadeou a experimentação, por parte dos professores/cursistas, de algumas características das TIC, a citar: linguagem digital, hipertexto, hipermídia, redes, ciberespaço, cibercultura e interatividade. Os educadores em contato com o ciberespaço acessaram a internet e navegaram na rede para encontrar alguma sugestão que atendesse a solicitação do fórum em pauta. Assim, tiveram acesso as várias hipermídias, selecionaram um texto com hipertexto que levava o sujeito a percorrer conforme seus interesses. Ao navegar no ciberespaço, eles procuraram uma cibercultura que atendesse as peculiaridades dos jovens e adultos, potencializando a estrutura formativa e, conseqüentemente, a ação educativa dos professores da EJA da Escola Ceres Libânio. Deram sugestões, utilizando a linguagem digital, estabeleceram a interação com as tecnologias e com outros usuários e expandiram a interatividade entre os pares. Para Kenski (2015, p. 112-113):

Cada membro da comunidade é responsável não apenas pelo seu próprio desenvolvimento, mas pelo todo o grupo de pessoas com quem está em conexão. Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço de participação ativa e de interação entre todos os membros da comunidade de aprendizagem, sejam professores ou alunos.

A referida autora traduz nosso pensamento quando idealizamos no desenho didático do AVA a mediação da interação e da interatividade dos participantes por meio dos fóruns construídos onde cada membro pudesse se sentir responsável pela construção de conhecimentos e de saberes, não só de forma individual, mas também coletiva e com o sentimento de coletividade e parceria, e que investisse no processo de aprendizagem viabilizado pela formação continuada participante, fazendo intervenções em sua prática pedagógica.

De certa forma, os fóruns viabilizaram aos cursistas, por meio do exercício, o entendimento das características das Tecnologias de Informação e Comunicação,

potencializando a formação de conceitos e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ou ressignificados.

Para prosseguirmos a discussão sobre a qualidade das postagens, extraímos algumas falas dos membros nos fóruns propostos e analisamos as publicações no início e no decorrer do processo formativo, identificando mudanças e evolução na trajetória dos cursistas. Vejamos:

Quadro 7 – Demonstrativo de alguns comentários dos professores cursistas no AVA “A EJA e as TIC”

P5 Pensar em Educação de Jovens e Adultos não podemos esquecer de Paulo Freire e lendo ou assistindo alguns vídeos em especial Pedagogia da Autonomia percebemos de forma bem clara como devemos nos portar frente as turmas da EJA.

P9 Bela reflexão para todos os educadores.

Sabe-se que se tratando do uso da tecnologia, tanto professores como alunos ainda temos muito que aprender, porém, aos poucos chegamos lá, e, esse curso o qual estamos participando nos acrescentou muito na nossa prática pedagógica. Espero que em um futuro próximo, nossa escola esteja equipada com essa ferramenta tão necessária para que possamos desenvolver atividades de grande valia para nossos alunos.

P10 Texto bem reflexivo.

Hoje vivemos num mundo totalmente tecnológico, onde tudo que fazemos, pensamos e agimos a tecnologia nos acompanha em todo processo. Acredito que a sociedade atual utiliza bastante a tecnologia e com isso a interação entre as pessoas melhorou. Porém, algumas utilizam as redes sociais de forma incorreta e inadequada. É importante ressaltar que a utilização da tecnologia no processo educacional tem facilitado o trabalho tanto do professor como do aluno, porque através das informações, a comunicação ficou mais rápida e de forma diversificada, onde o educador tem oportunidade de aplicar um conteúdo utilizando várias estratégias diversificadas. Existem hoje vários meios tecnológicos que são ferramentas fundamentais para o bom desempenho das aulas e torná-las mais atraentes como: data show, o uso do celular que possui vários aplicativos para usar nas aulas e tendo um resultado satisfatório bem como uma aula prazerosa e enriquecedora. As TIC aos poucos estão dando espaço para que nós professores apliquemos o que se discutiu nos encontros mediante os estudos dos textos na formação continuada.

Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

O quadro acima foi elaborado com seis depoimentos, demarcando no primeiro comentário de cada cursista, a participação inicial na formação continuada. Já o segundo comentário ocorreu durante o percurso formativo. Se fôssemos fazer uma análise quantitativa, poderíamos dizer simplesmente que cada sujeito publicou duas mensagens. Mas, observando a qualidade das postagens percebemos a diferença crucial entre as publicações.

A primeira postagem dos três participantes foi realizada no primeiro tópico “Expectativas de Aprendizagens dos Alunos e Professores da EJA”. Notamos que houve uma tímida contribuição dos educadores, tanto no tamanho da mensagem quanto na qualidade das informações. O docente P5 acessou o Fórum Espaço de Diálogo que pedia para o cursista ler o artigo trabalhado no 2º encontro presencial “A Especificidade Curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio” (AMORIM; RIBEIRO; MOURA, 2012) e registrar suas impressões, reflexões, críticas, sugestões, associando ao tema central. Notamos pela publicação realizada que o professor não atendeu a solicitação realizada.

Na mesma direção, os docentes P9 e P10 navegaram pelo Fórum Leitura Complementar que pedia ao participante a postagem de uma leitura e estabelecesse um diálogo com o comentário de alguma publicação compartilhada. A intenção em realizar o comentário na postagem do colega era estabelecer a interatividade entre os cursistas e o processo de reflexão de como aquela indicação poderia contribuir na vida pessoal ou profissional dos sujeitos envolvidos na formação. Contudo, os docentes P9 e P10 responderam a indicação do docente P4 que indicou a fábula “Urubus e Sabiás: Rubem Alves falando sobre currículo” (ALVES, 1995) expressando unicamente que o texto era reflexivo, mas sem discutir sobre o texto e muito menos sem dialogar com os pares.

Buscamos entender melhor esta situação, e, além da observação participante, dialogamos com os educadores que sinalizaram falta de intimidade em estudar por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, limitações na apropriação tecnológica e P10 acrescenta que estava sem computador, por esse motivo, estava participando utilizando o celular que, por ser um aparelho pequeno, dificultava a digitação de textos maiores.

Acreditamos que esses motivos possam dificultar uma participação mais efetiva dos sujeitos no AVA. Inquietos com sua primeira participação, os docentes em análise começaram a observar as postagens dos colegas, lendo e relendo; a tirar dúvidas com a professora formadora por meio de mensagens enviadas pelo *WhatsApp* privado e do grupo; pesquisar outros textos; compreender a lógica do desenho formativo do AVA de modo que nas publicações posteriores, melhoraram significativamente a qualidade das mensagens.

Notamos pela segunda mensagem de cada docente exibida no quadro 7 (p. 184) que houve um avanço qualitativo na trajetória de participação dos sujeitos, demonstrando mudança de postura e crescimento no percurso formativo. Se adentrarmos o ambiente virtual encontraremos várias outras mensagens que ilustram a evolução destes e outros sujeitos durante a formação continuada.

O docente P5 navegou pelo Fórum Leitura Complementar, tópico Expectativas de Aprendizagem dos Sujeitos da EJA respondeu ao educador P4 de modo que estabeleceu interação e interatividade com o professor; afirmando ser pertinente a leitura do livro de Pedagogia da Autonomia e justificando sua afirmação; associou a discussão com o universo da Educação de Jovens e Adultos; trouxe suas inquietações, seus desafios; externou suas crenças no ato de educar jovens e adultos; refletiu o tipo de sociedade que temos e que tipo de aluno queremos formar e ao final, deixou uma frase que instiga o leitor a refletir e associar com seu comentário. Enfim, desta vez, o docente trouxe contribuições que vieram fortalecer sua estrutura formativa e a dos outros participantes.

O docente P9 fez sua participação no Fórum Leitura Complementar, 3º tópico Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA respondendo à indagação da professora formadora quando fala da importância da inclusão digital tanto do aluno quanto do professor. Já percebemos alguns avanços com a referida docente que já consegue se envolver no texto, posicionando-se enquanto educadora na condição de aprendente, reconhecendo a importância da formação continuada para o fortalecimento da prática pedagógica, colocando sua expectativa perante a escola para desenvolver um trabalho mediante uso das tecnologias.

Já o docente P10 surpreendeu o grupo por iniciar as discussões no Fórum Espaço de Diálogo do 2º tópico “Educação e Tecnologias”. O fórum menciona o livro "Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação" (KENSKI, 2016) que serviu como aporte teórico do 3º encontro presencial, além de apresentar algumas questões reflexivas que nortearam as discussões neste espaço de diálogo. Pediu ainda ao cursista que ao contribuir com seu comentário agregasse os conhecimentos e saberes elaborados mediante estudos realizados sobre a temática associados à sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Então, o referido docente, ao contrário da primeira postagem que só tinha uma linha, na segunda mensagem apresentou um texto longo e com qualidade nas informações. Expôs os pontos básicos abordados no livro recomendado; deixou claro que a tecnologia está presente no cotidiano das pessoas, apresentando benefícios e malefícios; adentrou a discussão, trazendo a contribuição das TIC para o meio educacional; por fim, afirmou que é possível utilizar as tecnologias, consolidando o aprendizado obtido na formação continuada ofertada.

A professora formadora deu o *feedback* ao referido professor tanto no fórum quanto no encontro presencial, elogiando os avanços apresentados. O docente destacou “Escrevi isso tudo pelo celular que devido ao seu tamanho não oferece tanta facilidade e rapidez no ato de digitar”. Interessante que usou o mesmo argumento ao realizar a primeira postagem. Portanto,

fica evidente que o celular não influencia na quantidade e nem na qualidade das informações e sim, o uso que se faz dele. Quem determina a qualidade das mensagens não é a tecnologia usada, mas, o processo de construção de aprendizagem mediado pelos sujeitos. Para Almeida (2003, p. 9) o significado de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem é:

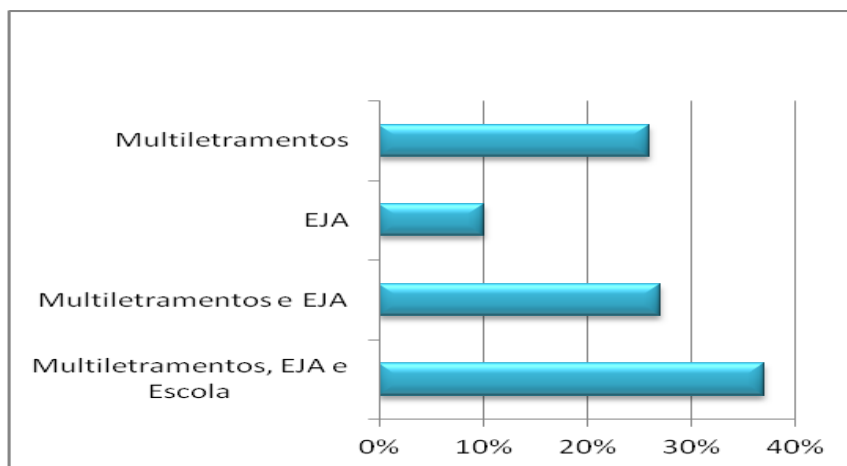
Aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender.

Assim como Almeida acreditamos que o ato de aprender no Ambiente Virtual de Aprendizagem se dá por meio de ações planejadas e desenvolvidas de forma crítica e criteriosa, refletindo a construção do processo de desenvolvimento tanto individual quanto coletivo, o estabelecimento da interatividade entre os participantes da comunidade virtual, o investimento na autoaprendizagem e na interaprendizagem, a busca de respostas de forma autônoma para a solução dos problemas.

Presumimos que os docentes P5, P9 e P10, ao realizarem a sua primeira postagem começaram a investigar outras possibilidades que fortaleceriam sua participação no percurso formativo, investindo em estudos teóricos, leituras complementares, diálogos entre os colegas, dentre outros, afinal eles precisariam expor seus pensamentos, crenças, valores e convicções perante uma turma de professores que dividiam não só o espaço do ambiente virtual, mas também, outros espaços de aprendizagem ofertados pela Escola Ceres Libânio. Portanto, eles também estavam investindo na sua imagem pessoal e profissional perante a comunidade escolar.

Com o intuito de continuarmos apreciando a contribuição dos fóruns por meio da qualidade das postagens dos professores/cursistas para potencializar a ação docente analisamos as publicações do Fórum Espaço de Diálogo do 3º tópico Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA, destacando os comentários referentes à Educação de Jovens e Adultos. A chamada do fórum foi constituída por um vídeo com uma entrevista de Roxane Rojo, falando sobre os multiletramentos. Foi solicitado ao cursista que assistisse ao vídeo e depois, postasse um comentário, refletindo sobre a seguinte indagação “Por que e como fazer uma Pedagogia dos Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos”? Elaboramos o gráfico abaixo, ressaltando a ênfase de discussão das mensagens publicadas.

Gráfico 11 – Ênfase de discussão das mensagens do Fórum Espaço de Diálogo do Tópico Multiletramentos e Prática Pedagógica na EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2018.

Notamos no gráfico acima que as mensagens enfatizam os multiletramentos, a Educação de Jovens e Adultos e a escola (Escola Ceres Libânio). Sendo que 26% contemplam somente os multiletramentos, 10% salientam apenas a EJA, 27% evidenciam multiletramentos e EJA e 37% destacam os multiletramentos, a EJA, retratando a realidade da Escola Ceres Libânio. O ideal seria que todas as postagens fossem associadas ao contexto escolar em que os cursistas estão inseridos, entretanto, nem todos os professores adentram as particularidades do ambiente de ensino.

Com a somatória das três últimas porcentagens percebemos que 74% se preocuparam em discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos, aspecto relevante para nossa pesquisa. Curiosos em compreender como essas mensagens contribuíram qualitativamente para o fortalecimento da sua trajetória formativa, colocando a EJA como foco de discussão, selecionamos alguns depoimentos exibidos no fórum em análise. Vejamos:

Olá colegas!

Roxane Rojo nos convida a fazer uma reflexão sobre a importância da pedagogia do multiletramento, a qual exige e incentiva um aluno crítico, autônomo. Em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação. O aluno não é mais objeto nos estudos. Nesse sentido é necessário e urgente revisar o currículo da EJA da ECL, para adequá-lo as demandas e desafios do século XXI, pois com as novas mídias, precisamos renovar, reinventar nossa prática escolar. Ficou evidente na fala da pesquisadora a importância de se trabalhar com a Pedagogia de Projetos, a qual permite um trabalho interdisciplinar, permitindo ao professor e o aluno transformar o ambiente da sala de aula, um espaço de criação, interatividade e de forma colaborativa darem sentido/significado ao ensino-aprendizagem (P2).

Concordo com você quando diz que Roxane Rojo leva a entender que a Educação de Jovens e Adultos não visa somente à capacitação do sujeito para o mercado de trabalho. Percebo que essa clientela necessita de um olhar sensível para as questões

pessoais e emocionais. Se não nos aproximarmos de cada um deles(as), se a nossa postura for verticalizada o nosso fazer pedagógico fica mais desafiador (P3). Compartilho dessas angústias e de muitas incertezas [...] Nessa colcha de retalhos vão se emendando outras dificuldades, como: a ausência de um currículo específico para atender as necessidades dos turnos da EJA (diurno e noturno) – já citado por você, falta de material adequado para os sujeitos da EJA (ou pelo menos uma pedagogia clara da escola que possa redefinir a prática e o procedimento de usos do material já existente e adoção de outros); participações mais atuantes de todos os envolvidos no chamado "ciclo de deficit de leitura, de escrita e de outros saberes, por idade de jovens e adultos"; computadores sucateados, ambiente físico degradado (número insuficiente de carteiras, abafado, pintura desgastada, corredores estreitos, biblioteca desorganizada, bebedouro localizado perto do banheiro). Os desafios são latentes e se faz necessária união de esforços para barrar as dificuldades que tanto emperram a evolução do caminhar da comunidade escolar - ECL (P5).

Nesse ínterim, trago para a discussão o que diz a autora Rojo, a qual nos alerta da possibilidade da pedagogia de projeto para a arquitetura de uma educação no século XXI [...] Sem anular as dificuldades, podemos, sim, buscar por meios facilitadores e que deem sentidos à docência no envolvimento com o outro para encontrar as referências sociais, históricas, culturais, políticas dos sujeitos envolvidos nos "cliques" de acesso aos mundos que se descortinam frente aos multiletramentos interfaceados nas diversidades dos conhecimentos, hoje tridimensionados nas telas dos computadores - texto, som e imagem (P6).

Concordo com você quando diz que podemos sim trabalhar na EJA os diversos gêneros textuais nas disciplinas, pois eu enquanto professora das disciplinas X e Y exploro bastante vários textos para que a compreensão do conteúdo trabalhado fique mais fácil para o aluno (P8).

As falas acima serviram para ilustrar alguns aspectos que consideramos importantes na avaliação dos fóruns, conforme falamos anteriormente. Contudo, se adentrarmos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC” encontraremos outros comentários que contemplam as mesmas questões. De modo geral, os professores cursistas externaram no diálogo sobre multiletramentos e Educação de Jovens e Adultos suas inquietações; suas experiências do fazer pedagógico; esclareceram o que Roxane Rojo recomenda sobre a prática pedagógica mediada com os multiletramentos; refletiram como realizar a Pedagogia dos Multiletramentos na EJA; realizaram intervenções críticas nas mensagens dos colegas, dinamizando o diálogo e efetivando a interatividade; posicionaram-se de forma ética, com respeito aos comentários dos outros participantes; relacionaram o debate ao seu contexto local, associando multiletramentos, EJA e a Escola Ceres Libânio, deixando uma mensagem reflexiva e desafiadora para os professores desta comunidade escolar de como iriam enfrentar os desafios postos na discussão; demonstraram autoria na construção das mensagens publicadas.

O docente P2 fez uma chamada para todos os integrantes do fórum e inicia o diálogo, expondo o pensamento da autora Roxane Rojo exibido no vídeo. Em seguida, reflete o perfil dos alunos que temos e ressalta a necessidade da revisão do currículo da Escola Ceres Libânio para atender às demandas do século XXI, destacando a importância da inserção de um

trabalho pedagógico que valorize o uso das tecnologias. Observamos no posicionamento do referido docente que sua mensagem está para além de uma exposição teórica, pois, fez intervenções críticas e utilizou as informações obtidas no vídeo de Rojo para um investimento na melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos da escola envolvida, sugerindo encaminhamentos que pudessem amenizar alguns problemas enfrentados, por exemplo, a realização de um trabalho interdisciplinar com a vivência da Pedagogia de Projetos, além da revisão do currículo que seria o norte para as primeiras mudanças na ação docente.

Os docentes P3, P6 e P8 promoveram a interatividade entre os colegas, dialogando e alterando mensagens. Eles fizeram outras postagens nos fóruns, externando seu posicionamento sobre o tema. Mas, dessa vez, a intenção agrega o diálogo que pretende estabelecer com os outros participantes. Para Silva (2010, p. 42):

Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor ao sistema de expressão e de dialogar.

Conforme Silva, na cibercultura, o participante quando emite uma mensagem abre as portas da comunicação e espera estabelecer o diálogo com o receptor. O receptor por sua vez, interfere na mensagem, criando uma relação dialógica entre os pares, o que resulta na interatividade. Geralmente, o cursista quando publica uma mensagem no fórum, fica na expectativa, aguardando quem vai ler e comentar seu texto. E, dependendo da resposta, posiciona-se novamente. Vamos ver como esta interatividade foi estabelecida nas falas dos docentes P3, P6 e P8 (p. 189) e como estas mensagens fortaleceram o campo da Educação de Jovens e Adultos.

O docente P3 respondeu ao comentário do docente P7, concordando que a EJA vai além dos interesses do mercado de trabalho. Em seguida, altera a mensagem da colega, acrescentando um aspecto que não tinha sido abordado por P3 nem por Roxane Rojo que foi a afetividade na relação horizontal entre professores e alunos da referida modalidade educativa. Vimos, por meio desta publicação, que o docente está preocupado não somente com os aspectos cognitivos dos estudantes, mas acredita que os aspectos afetivos contribuem para a formação dos sujeitos, impactando o fazer pedagógico.

Mais uma intervenção crítica é realizada na interatividade estabelecida entre o docente P6 e o docente P5. O professor começa concordando com a mensagem do colega que expôs algumas dificuldades em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Além de

concordar, ela altera a mensagem lida, acrescentando outras limitações para a efetivação da prática pedagógica. Interessante que quando ela escreve as dificuldades, demonstrando as ausências, de certa forma leva o leitor a pensar numa escola que contemple alguns aspectos que possam fortalecer a ação docente, como: o currículo e material específicos para a EJA, uma prática pedagógica propícia para os jovens e adultos e uma estrutura tecnológica adequada para o ambiente escolar. Na superação desses desafios, a referida educadora sugeriu a realização do trabalho coletivo da comunidade escolar (ECL) e por fim, traz as contribuições de Rojo para revigorar a docência. Notamos na publicação da mensagem desta professora o seu envolvimento com as demandas escolares, demonstrando preocupação em apontar as dificuldades, assim como, encaminhamentos de superação. Percebemos também que o embasamento teórico para a construção da escrita foi além do vídeo de Roxane Rojo, colaborando desta maneira para a auto e interformação.

Já o docente P8 ao dialogar com o docente P4 traz exemplo de sua prática pedagógica para ilustrar a afirmação do colega quando diz ser possível realizar um trabalho nas diversas disciplinas na Educação de Jovens e Adultos, contemplando vários gêneros textuais. Percebemos na contribuição da mensagem publicada que a viabilização de uma formação docente por meio do AVA requer também refletir a ação dos sujeitos no fazer docente. Não basta propiciar discussões teóricas, refletindo práticas pedagógicas de outras realidades. O interessante seria proporcionar debates sobre a prática docente dos sujeitos envolvidos na formação continuada.

Percebemos a preocupação dos docentes P2 e P6 com a revisão do currículo escolar para atender às demandas exigentes. Esta inquietação também foi manifestada por outros professores no decorrer das discussões dos fóruns e nos encontros presenciais. Macedo (2013, p. 112-113) reforça esta discussão quando diz “Questionamos proposições curriculares que se apresentam como vias únicas. Desconfiamos sempre das vias únicas não dialógicas, na medida que os cenários educacionais foram e sempre serão plurais, heterogêneos, temporais e, portanto, produzem problemas vários”. O pensamento do referido autor atende a necessidade de se pensar num currículo diferenciado que contemple as especificidades dos jovens e adultos, sujeitos plurais que trazem em sua trajetória pessoal marcas geradas por uma sociedade excludente.

Então, os professores/cursistas recomendam à Escola Ceres Libânio visitar o currículo escolar, refletindo os interesses dos sujeitos heterogêneos jovens, adultos e idosos na faixa diversificada entre 15 a 60 anos, inserindo nestes interesses as demandas do contexto

tecnológico. A indagação da maioria dos educadores foi: Como promover uma prática pedagógica mediante uso das TIC no contexto da EJA? Para eles, o primeiro passo seria a revisão deste currículo escolar.

De modo geral, as falas dos quatro educadores remetem a lembrança de Nóvoa (1995, p. 19) quando declara “Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. Ou seja, inicialmente os professores da Escola Ceres Libânio foram convidados a serem protagonistas no planejamento da estrutura formativa. Desta vez, são convidados a continuarem o protagonismo com a efetivação das propostas da formação no ambiente virtual que permitiu o acompanhamento, a regulação e a avaliação do processo formativo. Por meio dos diálogos constituídos nos fóruns, os professores/cursistas puderam analisar os problemas apresentados na comunidade escolar imbricados no universo da Educação de Jovens e Adultos e juntos, pensarem em alternativas para solucionar ou amenizar tais problemas.

Analizamos até o presente momento algumas possibilidades e desafios da formação docente por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Identificamos algumas dificuldades/limitações que foram superadas com o replanejamento de umas ações. Mas, queremos saber o que de fato não funcionou no AVA “A EJA e as TIC”? Apontamos o Fórum de Dúvidas e as tentativas de Webconferência como resposta para esta pergunta.

O Fórum de Dúvidas não registrou nenhuma postagem. Os cursistas argumentaram que preferiam se comunicar por meio de mensagens no *WhatsApp* ou ligações para o celular, acreditando que o retorno fosse mais rápido. Mesmo com a recomendação da professora formadora, garantindo o *feedback* nas publicações, o referido fórum não teve êxito. Então, utilizamos as TIC sugeridas para sanar as dúvidas sobre as dificuldades na interação com a plataforma e as orientações para a realização das vivências. Nesta formação continuada o AVA não se constituiu a tecnologia mais propícia para estabelecer uma comunicação mais rápida, levando a pesquisadora refletir como este aspecto pode ser ponderado em outras formações que desejam utilizar o ambiente virtual na estrutura formativa, revendo suas escolhas.

A cultura contemporânea tem proporcionado diferentes usos das tecnologias móveis no âmbito da educação, tais como a utilização de celulares, *smartphones* e *tablets* na pesquisa e na formação de professores. Os aplicativos têm possibilitado situações de aprendizagem nas quais os sujeitos interagem e aprendem em mobilidade e ubiquidade, possibilitando, assim, novos modos de saberes (BARBOSA; SANTOS; RIBEIRO, 2017, p. 235).

Segundo os autores supracitados as tecnologias móveis vêm proporcionando novos aprendizados, tendo o uso recomendado para a pesquisa e a para a formação docente. Na efetivação do percurso formativo em análise, os professores utilizaram o celular tanto para a realização de postagens nos fóruns de discussão e navegação no AVA, quanto para a viabilização da comunicação entre professora formadora e professores cursistas e os professores cursistas entre si, sanando dúvidas e viabilizando as orientações necessárias.

Referente à Webconferência (comunicação síncrona), fizemos duas tentativas com o objetivo de orientar determinados professores na realização das vivências, entretanto, não tivemos sucesso. Fomos prejudicados por questões técnicas e de apropriação tecnológica. A primeira experiência não deu certo por conta da baixa conexão da internet utilizada pelo cursista e a segunda tentativa, faltou mais apropriação tecnológica do participante em ativar o áudio e o vídeo para estabelecer a comunicação. Essas experiências desmotivaram a professora formadora a realizar novas tentativas.

Reconhecemos a importância da comunicação síncrona para o fortalecimento de uma formação continuada EAD, podendo ser viabilizada por meio de Webconferência, *chats*, etc. Com o insucesso desta comunicação nesta pesquisa, ficamos instigados a pensar no desafio de como viabilizar e incentivar uma comunicação síncrona por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem em futuras formações continuadas.

Encerramos este subcapítulo reconhecendo que muitas coisas foram ditas e não ditas nessa análise descritiva. No entanto, entendemos que o desenho didático que utilizamos no Ambiente Virtual de Aprendizagem para potencializar a formação docente, impactando na melhoria da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos não pretendeu encontrar soluções prontas e eficientes e sim, alternativas de experimentações onde os participantes pudessem revelar contribuições para a efetivação do percurso formativo. Apesar das limitações/dificuldades encontradas por alguns professores, sujeitos da pesquisa, em utilizar o AVA como complementaridade dos encontros presenciais, acreditamos que as possibilidades ofertadas por este ambiente se destacaram em detrimento aos desafios. Por isso, reafirmamos a importância da Educação a Distância na estrutura formativa docente e recomendamos a inserção do AVA na formação continuada em qualquer nível ou modalidade educativa.

5.4 PRODUTO FINAL: SEMENTES DA INVESTIGAÇÃO

Este subcapítulo trata do produto final fruto do projeto de intervenção construído e aplicado para tentar responder à questão da pesquisa. E por tudo que foi visto e vivido nessa

investigação acreditamos que a escrita gera resultados, por isso, nos encantamos com as palavras de Rubem Alves quando declara:

O ato de escrever é muito parecido com o ato de amor. Há o prazer do momento, o enlevo da experiência em si mesma. Mas, para quem deseja há a esperança de que o amor se transforme em semente e vire gravidez. Coisa escrita num papel são sementes: ganham vida própria, ficam autônomas, desligam-se da intenção original e passam a fazer coisas que nunca foram imaginadas (1995, p. 192).

As palavras do referido autor respaldam o percurso formativo da pesquisadora quando desde o princípio decidiu estudar sobre “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens E Adultos”. Esta escrita dissertativa foi e continua sendo um ato amoroso, mas para além do amor se constituiu um ato político na medida em que estivemos imbricados com os sujeitos jovens e adultos que tiveram, e talvez continuem tendo, seus direitos negados, e nesta perspectiva tivemos o desejo de mudança.

Nessa direção, os saberes e conhecimentos da pesquisadora junto com as experiências obtidas na trajetória acadêmica, profissional, pessoal, social e cultural embasaram esse texto dissertativo que foi tomado pela esperança de contribuir para a melhoria de qualidade da Educação de Jovens e Adultos da Escola Ceres Libânio. E foi partindo desta crença que a investigação saiu do papel, virou semente e se reproduziu, ganhando vida própria numa dimensão prevista e/ou inesperada.

As sementes desta escrita dissertativa geraram o projeto de intervenção que depois de vivenciado resultou no produto final. Portanto, as recomendações dadas neste subcapítulo são resultantes da avaliação do referido projeto, abarcando os aspectos que foram positivos e redimensionando outros elementos. O produto final é o resultado de um trabalho colaborativo e simboliza uma proposição de solução do problema identificado. Foi elaborado para poder orientar e/ou aperfeiçoar a concepção, o planejamento e a efetivação de uma formação continuada docente mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os sujeitos da Escola Ceres Libânio envolvidos na pesquisa validaram a proposta didática da formação participante ofertada para eles, entretanto, não serão os únicos favorecidos, pois a mesma será publicada e poderá despertar interesse tanto dos pesquisadores que investigam este tema quanto aos professores e gestores escolares (direção e coordenação pedagógica) que desejam investir na ação educativa.

Por isso, acreditamos que o produto educacional a ser replicado em outras realidades tendo a formação continuada participante como uma aliada para a efetivação das práticas pedagógicas mediante uso das Tecnologias da Informação e Comunicação requer agregar

alguns elementos fundantes na estrutura formativa em qualquer nível ou modalidade educativa. Vejamos a figura abaixo:

Figura 8 – Elementos fundantes na estrutura formativa do produto final



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em 2018.

Escolhemos propositalmente a figura de pessoas representando a coletividade na efetivação da Formação Continuada Participante, acoplando engrenagens com os seguintes elementos: Encontros presenciais, Ambiente Virtual de Aprendizagem, vivências, observação participante e ação refletida. Podemos dizer que a engrenagem é uma roda dentada construída para passar e/ou receber potência, velocidade em contato de outra peça dentada gerando um movimento sucessivo. Deste modo, as engrenagens são fundamentais para o funcionamento das máquinas, mas precisam estar bem encaixadas para que o produto final saia com bons resultados. Distante da ideia de que a formação docente funcione como uma máquina reprodutora, mas sim, como uma interface pedagógica, os elementos desta formação requerem estar interligados, formando um todo que produza bons frutos.

Nesse sentido, defendemos a importância dos encontros presenciais no desenho formativo, pois eles oportunizam, por meio da presença física, a interação face a face entre os participantes, o toque entre as pessoas, a observação das expressões fisionômicas, a percepção das coisas não ditas, o aprimoramento nas relações interpessoais, a participação mais afetiva e efetiva de alguns cursistas que têm resistência em interagir em ambientes virtuais.

Para uma formação continuada recomendamos o mínimo de cinco encontros presenciais num intervalo de quarenta dias entre um e outro, tempo hábil para leituras e

estudos individuais e coletivos; interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, desenvolvendo as atividades propostas; planejamento e execução das vivências sugeridas.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem se justifica na inserção da estrutura formativa, pois viabiliza, por meio da Educação a Distância, oportunidades para os cursistas se envolverem nas atividades propostas conforme seu ritmo próprio, quebrando as fronteiras do tempo e espaço, favorecendo a participação daquelas pessoas que têm peculiaridades na sua rotina pessoal e profissional. Também aproxima pessoas geograficamente distantes, mas, com interesses afins e ainda amplia as possibilidades de comunicação mediante uso das tecnologias.

Pelo exposto, recomendamos para o produto final a ser replicado, uma formação continuada semipresencial, agregando os encontros presenciais e o Ambiente Virtual de Aprendizagem porque para além de defendermos a junção das especificidades demonstradas acima, ambos permitem uma interação acolhedora, a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, novas formas de ensinar e aprender, o processo dialógico, a construção da interatividade entre os participantes, situações educativas, intervenções críticas, resolução de problemas, o desenvolvimento de relações afetivas e efetivas, a construção do processo de autoria e coautoria, o uso de forma integrada das Tecnologias de Informação e Comunicação, a mediação pedagógica do professor e a formação de cidadãos conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

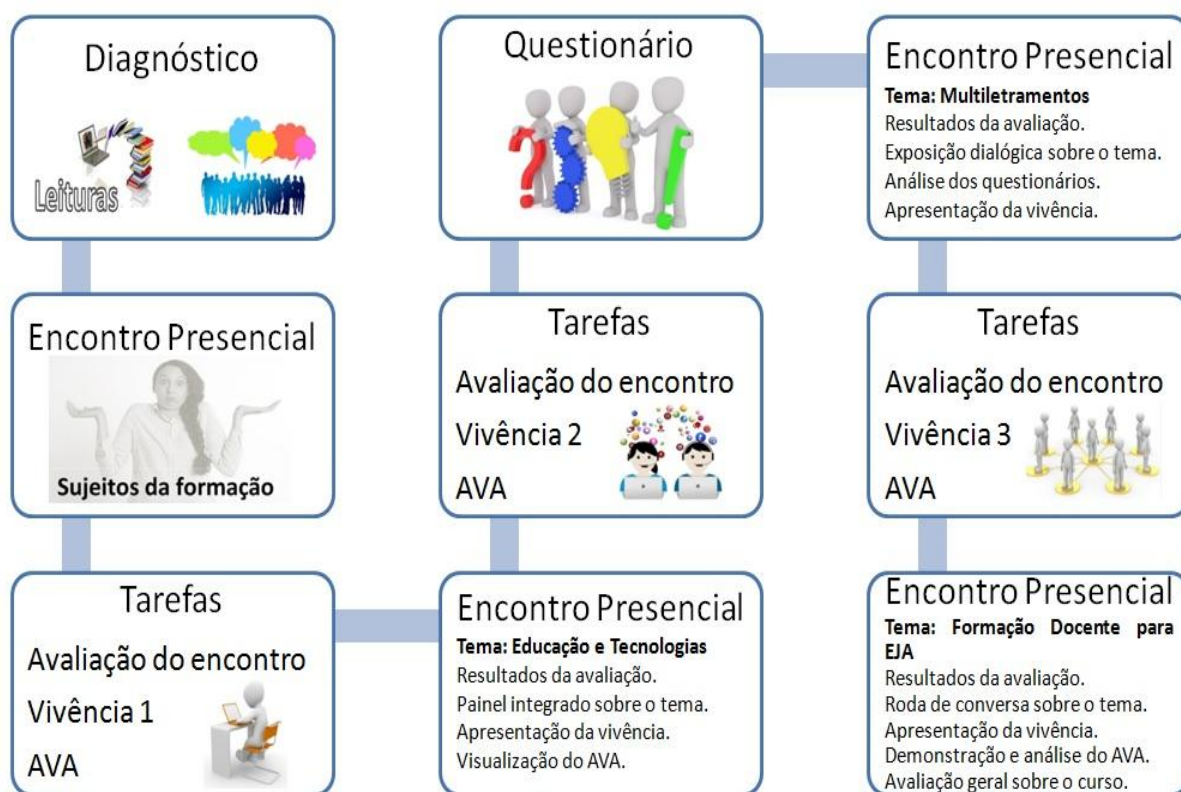
Quanto à sugestão da inserção das vivências no delineamento formativo, partiu das experiências pedagógicas que obtivemos enquanto professora e coordenadora pedagógica da educação básica e confirmada com as atividades vivenciadas neste projeto de intervenção. As vivências foram vistas como lentes de análise do fazer pedagógico do professor, constituindo-se num laboratório real onde o educador pode revisitar a ação docente e trazer a atividade executada para reflexão nos campos individual e coletivo, permitindo a análise e interpretação de cada vivência, ponderando os impactos pessoais, profissionais, pedagógicos, tecnológicos e culturais para os sujeitos envolvidos na ação, assim como, os reflexos para a comunidade escolar, vislumbrando perspectivas de mudança de postura em algumas práticas docentes. Quando professores e alunos experimentam saberes e fazeres docentes, a formação continuada ganha uma representatividade mais significativa para a vida destas pessoas.

A observação participante e a ação refletida são elementos estruturantes para a formação continuada, pois favorecem a retroalimentação do percurso formativo, auxiliando na tomada de decisões para ações futuras. A primeira possibilita perceber o que está sendo feito e

como está sendo executado, permitindo a captação de informações objetivas e subjetivas de todo processo. A segunda viabiliza momentos de reflexão antes e depois da realização de cada atividade onde o professor formador (pesquisador) junto com os sujeitos da formação (membros da pesquisa) busca a compreensão das ações planejadas e executadas, analisando os benefícios de cada tarefa, ao mesmo tempo em que podem redirecionar outras atividades que tiveram resultados insatisfatórios. É o momento em que os sujeitos implicados podem perceber que a ação proposta pela formação requer confirmação ou mudança de postura, portanto, redimensionamento do fazer docente. Pelo exposto, defendemos que a observação participante e a ação refletida devem estar interligadas e presentes em todas as etapas da formação continuada, revigorando a trajetória formativa.

Os elementos apresentados na figura 8 (p. 195) foram incorporados e intercalados de forma explícita e/ou implícita nas etapas do produto final. Vejamos figura a seguir:

Figura 9 – Etapas do produto final



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

Percebemos que os encontros presenciais, as vivências, o AVA estão explicitamente registrados na figura acima. Identificamos a ação refletida agregada nas tarefas e nos encontros presenciais. Não conseguimos visualizar a palavra “observação participante”, mas

pelo que foi exposto concordamos que ela está implicitamente permeada em todas as etapas demonstradas na figura 10.

Acreditamos que os temas: Sujeitos da Formação, Educação e Tecnologias, Multiletramentos e Formação Docente para a EJA venham dar conta das necessidades de uma formação continuada participante que tem a intenção de utilizar os benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação para potencializar o universo da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, acreditando que as realidades podem ser parecidas, mas não iguais, sugerimos “O diagnóstico” como primeira etapa de uma formação continuada para identificar as reais necessidades para o universo da pesquisa.

A referida etapa requer que o pesquisador/professor formador se debruce em leituras para delinear seu pensamento sobre os elementos necessários para a estrutura formativa do universo que pretende atuar. Ponderamos que o formador não deva ir para o campo sem nenhum embasamento ou sugestão do desenho didático, pois mesmo com a proposta de uma formação participante, ao final ele esbarrará na seguinte reflexão: o que ele trouxe e o que deixou para a comunidade implicada.

De posse das leituras e da estruturação do pensamento, chega o momento de ouvir os envolvidos na formação continuada. Esta é uma fase que caracteriza o início de uma produção que preconiza ser participante, pois possibilita escutar dos sujeitos quais suas expectativas de aprendizagens perante a formação e quais sugestões oferecem para compor a estrutura formativa. Podemos dizer que este é o primeiro encontro presencial. Combinando as informações extraídas da observação participante por meio das leituras do professor formador e as vozes dos indivíduos, concluímos o diagnóstico e já temos subsídios para a realização da próxima etapa: o segundo encontro presencial.

Sugerimos para a segunda etapa a realização de um encontro presencial onde os professores/cursistas discutirão quem são os sujeitos da formação. Refletirão os contextos familiares, sociais, culturais, econômicos, tecnológicos etc; os estilos de aprendizagens; os níveis de letramento; a apropriação tecnológica; as perspectivas perante o processo de aprendizagem, dentre outros. Neste encontro serão oportunizados momentos de ações refletidas onde os educadores analisarão de forma coletiva as informações obtidas no primeiro encontro.

O produto final também propõe tarefas permanentes a serem realizadas dentro e fora do ambiente escolar sendo intercaladas aos encontros presenciais. Nesse sentido, essas tarefas foram indicadas nas etapas 3, 5 e 8 (verificar figura 9, p. 197). Elas solicitam a realização da

avaliação de cada encontro presencial, constituindo-se mais um momento de observação participante e ação refletida; a efetivação das vivências de acordo a cada tema em estudo, tornando-se um espaço de discussão da ação refletida e a execução das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Pela experiência com o projeto de intervenção recomendamos que o desenho didático do AVA contenha fóruns, pois constituem uma interface pedagógica que potencializou o percurso formativo. Então propomos 3 fóruns: o primeiro de discussão, destacando o tema em pauta; o segundo; de leitura complementar sugerida pelos participantes e o terceiro, um espaço de registro e diálogo das experimentações com as vivências.

Além dos fóruns, sugestionamos a efetivação de uma atividade síncrona que pode ser o *chat* ou a webconferência, pois ambos permitem um espaço de encontro dos sujeitos para o exercício do diálogo em tempo real, viabilizando a construção coletiva da comunicação. Neste espaço, os participantes podem trocar ideias, tirar dúvidas, receber orientações, discutir alguns temas, dentre outros.

Sentimos falta no projeto de intervenção, e de acordo sua importância, recomendamos para este produto final, uma interface pedagógica para a construção de um texto colaborativo, a exemplo da *wiki*. Segundo Eniel (2016, p. 24):

Wiki é um termo de origem havaiana que significa ‘muito rápido’ e trata-se de uma ferramenta que possibilita a construção coletiva de diferentes tipos de textos, por vários autores, ao mesmo tempo, com o objetivo de estimular a construção coletiva do conhecimento, razão pela qual o AVA Moodle não prevê que os estudantes sejam submetidos a avaliação com esta atividade.

Nada mais assertivo numa formação participante do que a proposição de construção participativa do saber, promovendo intervenções críticas e desenvolvendo o respeito mútuo nas contribuições dos cursistas. Para tanto, a formação continuada precisaria de um tempo maior, pois seria necessário identificar no transcorrer da formação alguma necessidade que resultaria na elaboração do texto colaborativo. Por exemplo, durante os encontros presenciais, o exercício das vivências, as participações no Ambiente Virtual de Aprendizagem e as observações participantes, os professores da Escola Ceres Libânio deixaram explícito a necessidade da reconstrução do currículo escolar para atender as demandas de práticas pedagógicas que contemplem as Tecnologias de Informação e Comunicação, demarcando as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Então, a formação participante poderia sugerir a reelaboração deste documento, utilizando a tecnologia *wiki*. Os sujeitos, imbuídos na mesma causa, constroem um texto de forma colaborativa, fazendo intervenção na realidade em que fazem parte. Desta maneira,

incentivaremos a participação em redes de colaboração, uma vez que o produto final dependerá da participação dos sujeitos envolvidos na ação.

As etapas 4, 7 e 9 apresentam os encontros presenciais, contendo uma pauta com a maioria das atividades permanentes, diferenciando-se dos encontros anteriores (averiguar figura 9. p. 197). Recomendamos iniciar o diálogo com a ação refletida da avaliação do encontro anterior, pois permite retratar os pontos positivos, analisar o que precisamos melhorar, identificar os saberes e conhecimentos construídos, além de dar pistas para o andamento do próximo encontro.

Em seguida, a discussão do tema por meio de uma estratégia didática que promova o diálogo entre os participantes, a exemplo de painel integrado, exposição dialógica, roda de conversa, trabalho em grupo, estudo de caso, dentre outras, possibilitando a efetivação do aprofundamento teórico-metodológico.

Depois sugerimos refletir a prática pedagógica com a apresentação da trajetória e o resultado do produto final da vivência realizada, viabilizando a observação participante, assim como, a ação refletida a partir do momento em que os sujeitos apresentam os objetivos planejados e/ou alcançados, a metodologia utilizada, as dificuldades encontradas, o papel dos participantes no planejamento e execução da atividade, a materialização do produto final e os resultados obtidos.

Nestes encontros contamos também com atividades específicas oriundas das necessidades emergentes, a título de exemplo, visualização do AVA para facilitar a ambientação dos professores/cursistas, análise dos questionários aplicados aos professores e alunos, demonstração e análise do AVA no final do percurso formativo, avaliação geral da formação continuada. Essas ações variam de acordo as demandas que vão surgindo perante o processo formativo.

Sugerimos na sexta etapa a aplicação do questionário aos professores e alunos, tendo os resultados analisados posteriormente pelos sujeitos implicados, conforme falamos no parágrafo anterior. Acreditamos que em qualquer momento da formação continuada o pesquisador/professor formador deve aplicar instrumentos para recolha de informações que pode ser questionário, entrevista, grupo focal, dentre outros, que possam colaborar com a retroalimentação do percurso formativo.

Encerramos as recomendações para o produto final, destacando as atividades que foram desenhadas no intuito obter a participação ativa dos sujeitos para realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de

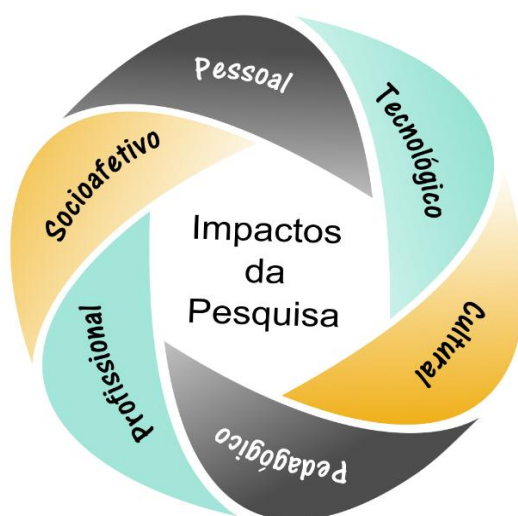
Informação e Comunicação: ouvimos as vozes dos sujeitos para a construção, a execução e avaliação do desenho didático formativo; a avaliação dos encontros presenciais realizada pelos cursistas serviram como norte para tomada de decisões futuras; os membros da formação tiveram oportunidades diversas de refletirem suas ações por meio da realização das vivências, na interação e interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na análise do questionário e do AVA elaborado.

Por fim, entendemos que o produto educacional a ser replicado em outras realidades não pode ser visto como algo pronto e acabado, até mesmo porque conforme falamos no início do subcapítulo a escrita gera sementes. Contudo, os ventos, a água, os animais do campo, os pássaros, o próprio fruto e o homem são agentes disseminadores destas sementes e o destino delas dependerá do solo em que serão germinadas. E aquelas que não foram semeadas em solo fértil, necessitarão de investimento diferenciado na busca de soluções para que o resultado também dê bons frutos.

5.5 OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO PARTICIPANTE COM O USO DAS TIC PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este subcapítulo apresenta os impactos da pesquisa, demonstrando os reflexos da formação continuada mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para os professores e alunos implicados na investigação, tendo abrangência para a comunidade escolar Ceres Libânio. Quando a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa estão imbuídos na tentativa de responder o problema posto para a investigação muitos esforços são efetivados num processo de descoberta, desvelando novos horizontes para a ação docente. Há uma sintonia entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes do campo, resultando em impactos para o contexto escolar, especialmente para os indivíduos envolvidos. Segue abaixo, a figura 11, demonstrando alguns impactos da investigação:

Figura 10 – Impactos da pesquisa



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em 2018.

Escolhemos uma imagem cíclica para representar os impactos da pesquisa por acreditarmos que eles não são e nem foram constituídos de forma isolada nem fragmentada. As informações contidas no anel externo do círculo estão conectadas entre todos os componentes sem indicar direção de importância, contribuindo para a ideia central. Assim, percebemos que a investigação gerou impactos pessoal, cultural, pedagógico, profissional, tecnológico e socioafetivo.

A partir do momento em que o pesquisador inicia o seu contato com o universo da investigação a cultura local poderá sofrer impactos. Com a investigação realizada percebemos alguns reflexos na cultura da sala de aula, na cultura da ação docente e na cultura discente. Notamos, mesmo que de forma tímida, a inserção e/ou mudança de valores, costumes, crenças, conhecimentos, saberes, ideias, práticas pedagógicas, experiências, atitudes etc. entre os sujeitos da pesquisa. Contudo, como a cultura tem característica simbólica, a dimensão do impacto variou entre as pessoas.

Vejamos alguns exemplos dos impactos culturais identificados na pesquisa: a visão que os professores tinham do aluno da EJA como indivíduo passivo, desmotivado, acomodado, sem interesse aos estudos e sem perspectiva de futuro foi transformada pela imagem do estudante ativo, motivado a aprender, experiente, que traz a contribuição da bagagem de conhecimentos e saberes de sua vida diária para o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade destes sujeitos no universo plural em que estão inseridos.

O discente, por sua vez, também modificou seu ponto de vista sobre os alunos da EJA e deixaram de acreditar que o tempo que passou fora da escola foi um tempo perdido e que o ensino poderá contribuir para a formação de cidadãos ativos e participativos no meio social em que vivem, colaborando para a melhoria de vida das pessoas.

Esse foi um dos pontos fundamentais no impacto cultural porque acreditamos que tudo parte da crença que depositamos aos sujeitos. Portanto, planejamentos, estratégias metodológicas, avaliações, relações interpessoais etc. foram pensadas para este novo aluno. Diante desta nova crença os educadores deram mais importância à cultura dos alunos na ação educativa, respeitando em suas práticas pedagógicas as diferenças de idade, os conhecimentos escolares, as experiências de vida, a apropriação tecnológica, o nível de letramento, dentre outros.

Outros impactos culturais foram constatados: o aumento da frequência e a melhoria da pontualidade dos alunos no período da efetivação do projeto de intervenção; a criação e o fortalecimento da Campanha de Matrícula da EJA da própria escola; a visibilidade conquistada pelos alunos da EJA perante a comunidade escolar; o envolvimento dos professores numa formação participante; a relativização do tempo pelo docente para os estudos propostos pela formação; a participação dos educadores em formação continuada com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem; a valorização do trabalho pedagógico mediante o uso das TIC no contexto da Educação de Jovens e Adultos; o entendimento do professor sobre importância de seu papel em educar o aluno jovem, adulto e idoso para o uso consciente diante das Tecnologias de Informação e Comunicação; reuniões com os professores para discutir as necessidades do universo da EJA e planejamento de ações futuras.

Com a participação ativa dos professores nos encontros presenciais, na realização das vivências, na interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e com o envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas dos educadores mediante o uso das TIC apontamos os impactos tecnológicos frutos desta investigação: a melhoria do nível de letramento e apropriação tecnológica dos sujeitos da pesquisa; a consolidação de alguns conceitos (hipertexto, hipermídia, rede, linguagem digital, interface pedagógica, TIC, confluência das tecnologias, virtual, interação, interatividade, etc.); o desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas; o conhecimento das funcionalidades e das limitações das TIC; o redimensionamento da ação docente com o uso das tecnologias como interface pedagógica e autonomia técnica e tecnológica.

Consequentemente, os impactos culturais e tecnológicos influenciaram os impactos pedagógicos sinalizados a seguir: elaboração de estratégias produtivas e favoráveis de integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem; atribuição de sentidos as atividades desenvolvidas para atender as especificidades dos alunos da EJA; ressignificação da prática pedagógica mediante ação refletida; propostas diferenciadas, atendendo as peculiaridades das faixas etárias dos estudantes da EJA; melhoria no envolvimento e na participação dos alunos nas atividades propostas; realização de proposições que permitiram a produção do saber e o desenvolvimento do processo de autoria e coautoria dos professores e dos alunos.

Conforme falamos em ciclo, as informações dos componentes do anel interagiram entre si, assim sendo, os impactos profissionais receberam influência dos aspectos supracitados de modo que tanto o professor quanto o aluno se sentiram mais fortalecidos no campo profissional mediante os benefícios que obtiveram com a formação continuada com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. O educador na ação docente atuou como professor pesquisador; investigador de novas práticas pedagógicas; apropriou-se de conceitos relacionados à formação docente, TIC, Ambiente Virtual de Aprendizagem e prática pedagógica; permitiu momentos de estudos individual e coletivo; planejou possibilidades de aprendizagem, envolvendo as TIC e a Educação de Jovens e Adultos. Já o aluno, utilizou o aprendizado conquistado para melhorar sua atuação na profissão exercida. Devido o quantitativo de estudantes e a variedade de emprego não foi possível identificar os impactos profissionais de cada aluno/trabalho.

Os impactos socioafetivos também apareceram na pesquisa. A partir do momento em que os sujeitos se envolveram na investigação foram desenvolvendo laços de afetividade nos grupos sociais (professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos, professores/alunos/comunidade escolar), resultando nos seguintes impactos: aproximação entre os sujeitos da pesquisa para discutir os interesses da EJA; construção de um processo de interação e interatividade entre os participantes nos encontros presenciais, no Ambiente Virtual de Aprendizagem e nos momentos de planejamento e execução das vivências realizadas; acolhimento aos estudantes da EJA pela comunidade escolar, reconhecendo e respeitando os saberes construídos; preocupação do docente em estreitar as relações afetivas, promovendo comemoração dos professores aniversariantes e confraternização ao final da formação continuada; zelo pelo colega, tanto docente quanto discente, em ajudar o outro na efetivação das atividades propostas; o uso das tecnologias para aproximar as pessoas.

Por fim, percebemos os impactos pessoais por tudo que foi relatado até o momento e, consequentemente, influenciado tanto o educador quanto o educando, enquanto indivíduos que desejam utilizar esses reflexos e investir na melhoria de vida. Notamos que a pesquisa realizada também colaborou, a nível pessoal, com o desenvolvimento da ética e do respeito mútuo, evolução no nível de aprendizado dos participantes, progresso nas intervenções críticas, posicionamento crítico diante as tecnologias e formação emancipatória.

Concluimos dizendo que muitas estratégias foram empreendidas para que os impactos da pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” pudessem contribuir com a qualidade de ensino da Escola Ceres Libânio, em especial aos alunos e professores da modalidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da pesquisa “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos” enfatizando a consolidação da análise da problemática, pois ao refletirmos sobre formação continuada, prática pedagógica, Tecnologia de Informação e Comunicação e Educação de Jovens e Adultos e ao investigarmos o problema da investigação como realizar uma formação continuada participante sobre práticas pedagógicas em EJA com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação permitiu perceber que o investimento em formação continuada para os docentes que atuam nesta modalidade educativa se constitui elemento fundante para a atuação profissional destes sujeitos, além de constatarmos que o uso das TIC pode colaborar para o fortalecimento deste processo formativo na medida em que o professor permita utilizar os saberes e conhecimentos construídos, conhecendo os benefícios e limitações das tecnologias, agregando o uso de forma crítica na ação educativa.

Verificamos que os objetivos propostos foram alcançados no percurso da pesquisa, pois, por meio de estudos, observações e execução do projeto de intervenção foi possível compreender como a formação participante promove a construção da prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Adentramos a investigação refletindo sobre formação docente, com o uso das TIC e do ambiente virtual de aprendizagem; identificando de que maneira as TIC fazem parte do cotidiano dos sujeitos e da prática pedagógica em sala de aula da EJA e construindo colaborativamente uma proposta de formação continuada com os professores da EJA para o uso das TIC em práticas que privilegiaram a aprendizagem baseada na construção do conhecimento.

A partir da análise das informações ficou evidente que a efetivação de uma formação continuada participante ocorre quando as vozes dos sujeitos são contempladas no desenho formativo, assim como, a participação dos indivíduos é solicitada na execução e avaliação da estrutura formativa e, sobretudo, no momento em que o coletivo é mobilizado para investigar e responder as demandas da comunidade, estimulando mudanças de práticas, caso necessário.

Por meio da pesquisa confirmamos a importância das TIC no processo formativo dos sujeitos, tanto professor quanto aluno, percebendo a contribuição na apropriação e autonomia tecnológica, melhoria no nível de letramento digital, desenvolvimento no processo de interação e interatividade dos sujeitos, na aproximação das relações afetivas, no aumento do

interesse dos alunos em participar das atividades propostas e na melhoria da qualidade de vida.

Identificamos que a televisão, o rádio, o computador, a internet, o celular, a máquina fotográfica, o CD, o DVD, os slides, o *data-show*, as redes sociais, o e-mail etc. fazem parte do cotidiano dos professores e dos alunos fora do ambiente escolar, mas nem sempre estas tecnologias têm presença efetiva nas práticas pedagógicas, não por falta de apropriação dos equipamentos, pois por meio da investigação notamos que os alunos da Escola Ceres Libânio têm acesso as TIC nem por ausência de apropriação tecnológica, mas, pelas mediações pedagógicas eleitas em sala de aula.

Observamos que mesmo com os problemas de estrutura tecnológica apontados no universo da pesquisa, como: falta de equipamento, número insuficiente de computador conectado à internet para uso dos alunos, equipamento quebrado, baixa velocidade de conexão à internet e ausência de manutenção dos aparelhos, o projeto de intervenção elaborado e executado para atender o problema desta pesquisa permitiu ao educador vivenciar práticas diferenciadas, utilizando as Tecnologias de Informações e Comunicação como interface pedagógica, potencializando os indivíduos plurais da Educação de Jovens e Adultos.

Com a análise e interpretação dos resultados ficou claro que o uso das TIC como estruturante tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica deve estar voltado para o acolhimento, o respeito, e, sobretudo, garantia de direitos das pessoas envolvidas no ambiente educativo, que tem como marca singular as diferenças dos sujeitos em prol da conquista da autonomia, emancipação e equidade social.

Com o olhar específico para a Educação de Jovens e Adultos esta pesquisa relembra que as pessoas que compõem esta modalidade educativa são destacadas pelas diferenças de raça, cor, gênero, faixa etária, religião, letramento, condição financeira, além das questões peculiares dos jovens e adultos, portanto, a escolha da tecnologia e o planejamento da ação docente, extrapola a questão pedagógica e se constitui um ato político e social.

Por isso, a investigação investiu não somente em apropriação epistemológica, mas em aspectos procedimentais e atitudinais, oportunizando aos educadores a (re)elaboração de seus conceitos referentes aos sujeitos da EJA, além da proposição de atividades que colaborassem para que prática pedagógica tivesse sentido e gerasse resultados significativos para os docentes e discentes da Escola Ceres Libânio.

Assim, ganha sentido o investimento na formação continuada para os docentes da EJA. Uma formação que seja vista como um espaço de diálogo entre os sujeitos que

pretendem buscar encaminhamentos para os problemas postos pelo cotidiano escolar. Uma formação que atenda as demandas dos professores, possibilitando sua participação enquanto pesquisador da ação docente. Uma formação que valorize a construção de saberes e conhecimentos pessoais, profissionais, culturais, tecnológicos e sociais do educador e do educando, agregando os saberes e fazeres elaborados na sala de aula.

Nessa direção, a pesquisa revelou que a formação continuada participante realizada no projeto de intervenção veio de encontro à concepção de formação defendida neste texto dissertativo, além de atender as recomendações do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de Gandu quando orientam e traçam metas e estratégias direcionadas a formação continuada e as práticas pedagógicas com uso crítico e reflexivo das TIC, considerando as especificidades dos jovens e adultos.

Com esta investigação, percebemos que a estrutura formativa sugerida e executada na formação continuada “A EJA e as TIC” veio revelar a importância dos encontros presenciais, das vivências e do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o fortalecimento de contínuas discussões sobre como a formação docente pode gerar práticas pedagógicas inovadoras mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Assim, os resultados demonstraram que os estudos, as reflexões e as experiências desenvolvidas potencializaram o universo da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa revelaram a necessidade de a Escola Ceres Libânio revisar a proposta curricular para atender as demandas emergentes, envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação de Jovens e Adultos. Essa reflexão não cabe apenas aos professores, mas a todos os membros da comunidade escolar que desenham a arquitetura da instituição, definindo qual tipo de homem, escola e sociedade pretendem formar, delineando algumas perspectivas e desafios que se apresentam ao contexto escolar, especialmente a referida modalidade educativa.

Recomendamos aqui o incentivo a novas pesquisas que se debrucem a encontrar outras alternativas de efetivação de uma formação continuada participante, tendo os sujeitos da investigação como protagonistas da estrutura formativa, fazendo uso dos benefícios trazidos pelas TIC para fortalecer a prática pedagógica e, consequentemente o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da formação do cidadão crítico, ético, democrático e emancipado.

Oferecemos essa dissertação à Rede Municipal de Educação de Gandu como incentivo a novas posturas administrativas e pedagógicas, ao mesmo tempo em que sugerimos

a implementação das políticas públicas de formação continuada para os profissionais envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 2, p. 327-340, jul.-dez, 2003.

ALVES, Érica Valéria. Autobiografia como ponto de partida para a Educação Matemática de Jovens e Adultos. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1 - 8. Disponível em: <www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7368_3074_ID.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Arte Poética Editora Ltda, 1994. 103 p. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar – O fim dos Vestibulares**, São Paulo: Arte Poética, 1995, pág. 81.

_____. **Conversar com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Arte Poética, 1995.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

AMORIM, Antonio. **Escola – Uma Organização Social Complexa e Plural**. São Paulo: Editora Viena, 2007.

_____. Gestão do ensino, política e formação docente. In: AMORIM, Antonio; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e contemporaneidade: Processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. Cap. 10. p. 367-382.

_____. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. **Gestão escolar e educacional em educação de jovens e adultos: a inovação e a qualidade dos processos gestores, dentro das instituições de ensino**. 2015. Disponível: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3967.pdf>. Acesso: 16 Abr 2018.

_____. **Pesquisa aplicada**. Disciplina Pesquisa Orientada II. MPEJA, UNEB. Salvador, 05 de maio de 2017.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; RIBEIRO, Nadja Naiara Aguiar; MOURA, Tania Maria de Melo. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p.109-116, 2012. Semestral. Disponível em: <[file:///C:/Users/DéboraRegina/Downloads/463-1016-1-SM\(2\).pdf](file:///C:/Users/DéboraRegina/Downloads/463-1016-1-SM(2).pdf)>. Acesso em: 16 maio 2017.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARROYO, M.G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Diário Online no WhatsApp: App-learning em Contexto de Pesquisa-Formação na Ciberultura. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. **WhatsApp e Educação: Entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017. Cap. 11. p. 235-256.

BATANERO C.; ESTEPA A.; GODINO J.D. Análisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. **Suma**, 9, p. 25-31. 1991.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, p. 175-197, 2010.

BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRANDAO, C. R.; BORGES, M. F. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 dez 2016.

_____. Lei nº 5692. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, de 11 de agosto de 1971. D.O.U. 1971.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 29 mar 2017.

_____. Emenda Constitucional, nº. 14, de 12 de Setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 30 mar 2017.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 03 de abr 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em 20 de fev de 2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2018. **Regulamenta o piso nacional para os professores do magistério público da educação básica.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessado em 21 de fev de 2018.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. **Censo Educacional.** 2015. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRITO, A. N. (coordenador). **Parecer Consubstanciado, aprovado 1965596.** Comitê de Ética CEP/UNEB com vista à Resolução 466/12 CNS/MS em 15 de março de 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população.** Gandu, 2014: IBGE. Disponível: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291120&idtema=90&search=bahia|gandu|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CALLEGARI, Cesar (Relator). Resolução CEB 2/2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** CNE. 2010.

CIDADE DOS HOMENS: A COROA DO IMPERADOR. Direção de César Charlone. Produção de Bel Berlinck, Fernando Meirelles. S.I: Rede Globo de Televisão, 2002. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jk30ZDRG58o>. Acesso em: 20 ago. 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Indicadores – TIC Domicílios 2015-2016.** Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **Indicadores – TIC Domicílios 2005.** Coord. Rogério Santanna dos Santos. São Paulo: CGI.br, 2005. <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-2005.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **TIC Educação 2015** - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. CETIC 2015- Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso em: 22 fev 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Resolução CEB 1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

_____. Resolução CEB 3/2010. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** CNE. 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. (Relator). Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** CNE, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas, v. 10, n. 1, p.7-16, jan jun. 2008. Bimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74>>. Acesso em: 01 set. 2017.

DANTAS, Tânia Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci de Oliveira. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016. Cap. 6. p. 131-149.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos. 2. Ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C. ; RIBEIRO, M. D. A. Diferentes Caminhos para Multiletramentos: localidade e temporalidade. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 19, p. 102-113, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/23436/12887> Acesso em: 15 fev 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

_____. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, v. 6, n. 31, 2014. Disponível <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/osdesafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 08 fev. 2018.

ENSSLIN, L.; VIANNA, W. B. O *design* na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção: questões epistemológicas. **Produção Online**, Florianópolis, SC, v. 8, n. 1, 2008.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed.– Porto Alegre: Rede UNIDA, p.487-503, 2015.

FILANTRO, A. **Design instrucional contextualizado.** São Paulo: Senac, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **La Naturaleza Política de la Educación** – Cultura, Poder y Liberación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. (on-line). 2000, vol.14, n.2, pp.03-11. ISSN 0102-8839. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_abstract. Acesso: 19 Abr. 2017.

GAJARDO, M. Pesquisa participante, propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 2, p. 15-50.

GANDU. Lei nº 1296/2015, de 19 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Gandu, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em <http://www.gandu.ba.io.org.br>. Acessado em 20 de fev de 2018.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.176-184, maio/ago. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/DéboraRegina/Downloads/5516-18051-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências do poder local. In: HADDAD, Sergio (coord.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo, SP: Global Editora, 2007.

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

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

IANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Pesquisa tic educação: da inclusão para a cultura digital. In: BRASIL. **TIC EDUCAÇÃO 2015 - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**. CETIC 2015- Comitê Gestor da Internet no Brasil. 6. ed. São Paulo: Comitê Gestor, 2015. Cap. 3. p. 55-67. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/educacao>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

JARDELINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOHNSON, S. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar à Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a Distância**. 9. Ed. Campinas: Papirus, 2015.

_____. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. Ed. Campinas: Papirus, 2016.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Educação Linguagem**, Universidade Metodista – SP, v. 8, p. 45-68, 2003.

LABOR, Associação Educacional. Fascículo 1. **Relação escola-comunidade**. São Paulo: Educ, 2001. 40 p.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÊ BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 3, p. 51-81.

LEITE, Lígia; AGUIAR, Marcia. Tecnologia Educacional: das Práticas Tecnicistas à Ciberultura. In: SANTOS, Edméa. **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016. Cap. 2. p. 21-48. (Educação).

LESSARD-HÉBERT, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. Tradução de: Carlos Irineu da Costa.

_____. **O que é virtual**. São Paulo: ED. 34, 2003.

LIMA JUNIOR, A. S. de **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005^a.

LIMA JUNIOR, A. S.; CUNHA, Francisco José A. P. Por uma perspectiva crítica da Análise Cognitiva de Processos de Aprendizagem a partir das redes sociais. In: LIMA JR, Arnaud S. de; AMORIM, Antonio; MENEZES, Jaci M. F de. (Org.). **Educação e Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 266-295.

MACEDO, Roberto Sidnei. Elaboraões Curriculares Etnoconstitutivas e a Formação de Professores como Reexistência. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 10. p. 139-148.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 150 p.

_____. **Concepção de Currículo**. Disciplina Concepções Educacionais, Currículo e Educação de Jovens e Adultos. MPEJA, UNEB. Salvador, 27.03.2017.

MAGNAVITA, Cláudia Regina Aragão. Educação a Distância: novas perspectivas para a formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p.333-341, 2003. Semestral.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104 n. esp., p 769-789, out. 2008.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, C. R. A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos. In: **Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire**, 8, 2006, Passo Fundo. Anais. Passo Fundo: UPF, 2006. p.1-11.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes e redes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2015.

MATTA, A. E. R. Tecnologias para colaboração. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, p. 431-439, 2004.

_____. **Tecnologias de Aprendizagem em Rede e Ensino de História**. 1. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MERIJE, W. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

NAGUMO, E.; TELES, L. L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 16-33.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

OLIVEIRA, A. & CARDOSO, L. E. Estratégias e práticas na utilização do Moodle na disciplina de História. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.2 (1); pp. 58-74, maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.

OLIVEIRA, M. O. M. Tornar visível o cotidiano na escola: experiências na EJA. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 163-172, jan./jun. 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENIN, S. T. de S. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

RIBEIRO, E. N.; Mendonça, ARAÚJO, G. A.; MENDONÇA, A. F. A Importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Busca de Novos Domínios da EAD. **Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância**, Curitiba/Brasil, Set/2007. Disponível em: http://www.cead.ufop.br/site_antigo/arquivos/texto4.pdf Acesso em 10/03/2017.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.

_____. **Comunicação ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTO, Eniel do Espírito. **Curso Aberto de Educação Continuada MOODLE PARA PROFESSORES E TUTORES**. 2014. Disponível em: www.moodle.ufrb.edu.br/course/index.php?categoryid=455. Acesso em: 05 mar. 2017.

SANTOS, Débora Regina Oliveira. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**: A EJA e as TIC. 2017. Disponível em: deborareginaos.gnomio.com.

SANTOS, Edméa. O. **O Currículo e o digital**: Educação Presencial e a Distância. 2002. Disponível: https://repositorio.UFBA.br/ri/bitstream/ri/11775/1/Dissert_Edm%C3%A9a%20Santos1.pdf. Acesso: 06 Abr. 2017.

_____. **Educação On-line**: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente. 2005. 351 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Cap. 41213000. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEEBA**, v.12, no. 18.2003(no prelo).

SANTOS, Edméa; MIDDLEJ, Maristela. Desenvolvendo Projetos em EAD: Contribuições para o Desenho Didático e Instrucional. In: SANTOS, Edméa. **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 157-178. (Educação).

SANTOS, Edméa; ARAÚJO, M. MEDLEJ. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático em educação online. **Educfoco**, v.17, n.2, p.103-119, 2012.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático para educação on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105-120, jan. 2009.

SANTOS, Edméa; TORRES, P. L.; MARRIOT, R. Ensaio sobre a Técnica dos Mapas Conceituais e a Pedagogia Interativa. In: **Revista Cenário Rural / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural**. Ano 3, n. 1. Brasília SENAR, 2008. 122p; il. ISSN n.º 1807-8486. Disponível: http://www.senar.org.br/sites/default/files/revista_cenario_rural_iii.pdf. Acesso: 18 Abr. 2017.

SILVA, Marco. Educação na Ciberultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p.261-271, jul./dez., 2003.

_____. Pedagogia do Parangolé. **EAD ONLINE**. 2010. Disponível em <http://www.serfran.pro.br/interatividade.htm>. Acesso em: 09 mai 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Helena Lima de; SILVA, Marlene Souza; AMORIM, Maria Helena de B. M; FREITAS, Kátia Siqueira de. Formação Crítica dos Professores da Educação de Jovens e Adultos: exigência de um pensamento pedagógico. In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap. 5. p. 97-111.

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos, Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.uneb.br/MPEJA>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SOUZA, Amilton Alves de; SANTOS, Andreia de Santana; MACEDO, Roberto Sidnei. A práxis pedagógica na sala da educação de jovens e adultos: problemas de aprendizagens ou situações de aprendizagens? In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap. 1. p. 11-27.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educ. Soc. [online]**. vol.30, n.107, p.539-560, 2009.

SUPERAÇÃO. Produção de G1 Bahia. Realização de Bahia Meio Dia. Salvador: Rede Globo, 2017. (5 min.), son., color. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/bahia-meio-dia/videos/v/superacao-conheca-a-historia-da-diarista-que-enfrentou-adversidades-e-se-formou-advogada/6039279/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p. 45-50, 1984.

VILAÇA, M.L.C. Pesquisa e Ensino: considerações e Reflexões. **Revista Escrita**. Vol.1. n. 2, p. 59-74, Mai-Ago 2010. Disponível em http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23 Acesso em 17 nov 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008. p. 77-82. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro tem como objetivo coletar informações para compor a pesquisa de mestrado que tem como tema “Formação Participante e Prática Pedagógica: Impactos e Desafios do Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”. Neste sentido o roteiro norteou a observação do processo formativo e da prática pedagógica dos professores que atuam na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos – Tempos Formativos II da Escola Municipal Ceres Libânio. A sala de aula, os encontros presenciais, o AVA, as vivências se constituíram espaço de observação e os professores e alunos os sujeitos desta observação. Este estudo auxiliou identificar de que maneira as TIC fazem parte da prática pedagógica em sala de aula da EJA, elencando as dificuldades encontradas no fazer pedagógico, além de sinalar as possibilidades e limites dos encontros presenciais formativos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem na efetivação da formação continuada docente.

Aspectos observados:

- Durante a aula, quais TIC os alunos utilizam (TV, DVD, computador, celular, internet, rádio, máquina digital, datashow, dentre outros).
- Os alunos conhecem as funcionalidades das tecnologias da informação e comunicação.
- Os aparatos tecnológicos são suficientes, diversificados e adequados a todos os alunos.
- Como as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula.
- Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação para selecionar e recolher informação necessária para as atividades escolares.
- Os alunos analisam e avaliam a informação recolhida.
- Os alunos comunicam informação relacionada com a escola e as aulas através das interfaces tecnológicas (páginas Web, blogues, Wikis, etc.).
- O professor promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na sala e outros saberes que os alunos possuem.
- As estratégias metodológicas são adequadas às características dos alunos da EJA.
- Os recursos são adequados faixa etária e ao interesse dos alunos da EJA.
- O professor apresenta os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula.

- As atividades propostas pelo professor com o uso das TIC promovem a autonomia do aluno.
- As atividades com o uso das TIC estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.
- O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.
- Os docentes participam dos encontros presenciais e do Ambiente Virtual de Aprendizagem “A EJA e as TIC”.
- Como acontece a participação dos docentes nos encontros formativos e no AVA elaborado.
- Os professores estabelecem a interação e interatividade nos espaços formativos.
- Como os docentes realizam as vivências propostas.
- Os educadores participaram de todos os fóruns.
- O professor demonstrou sua inquietação, trazendo para a discussão nos fóruns aspectos da sua vida pessoal, profissional, cultural, social etc.
- O docente fez intervenções críticas nos comentários dos colegas, mantendo a postura ética.
- O professor realiza a avaliação dos encontros presenciais.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Endereço: _____

Escola: _____

Série: _____ Turno: _____ Turma: _____

Profissão: _____

Renda pessoal:

- () Um salário mínimo mensal
- () Maior que um salário mínimo mensal
- () Menor que um salário mínimo mensal
- () Não tenho renda mensal

1. Quais tecnologias você utiliza no seu cotidiano?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> () TV () CDs () DVDs () Rádio () Computador () <i>Tablet</i> () Celular () Correio eletrônico – e-mail () Máquina fotográfica | <ul style="list-style-type: none"> () Internet () Jogos de computador () Slides () Blog () Retroprojektor () Data-show () Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA () Outros _____ |
|---|--|

1.1. Caso você utilize internet, qual o local de uso?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> () Em casa, pelo computador () Em casa, pelo <i>tablet</i> () Em casa, pelo celular () No trabalho, pelo computador () No trabalho, pelo <i>tablet</i> () No trabalho, pelo meu celular | <ul style="list-style-type: none"> () Na escola, no laboratório de informática () Na escola, pelo meu celular () Em qualquer lugar, pois meu celular tem um pacote de internet |
|--|---|

2. Quais tecnologias os professores utilizam na sala de aula?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> () TV () CDs () DVDs () Rádio () Computador () <i>Tablet</i> () Celular () Correio eletrônico – e-mail () Máquina fotográfica () Internet | <ul style="list-style-type: none"> () Jogos de computador () Slides () Blog () Retroprojektor () Data-show () Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA () Outros _____ |
|--|---|

2. Que atividades os professores realizam em sala de aula com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?

- | | |
|---|--|
| ☐ Pesquisa na internet | ☐ Trabalho com gráficos |
| ☐ Utilização de jogos | ☐ Aulas expositivas |
| ☐ Exibição de filmes/vídeos | ☐ Produção de textos |
| ☐ Exibição de slides | ☐ Produção de desenhos |
| ☐ Redes sociais | ☐ Produção de maquetes |
| ☐ Jogos educativos | ☐ Outros |
| ☐ Pesquisa em livros ou revistas com os alunos | _____ |

3. Você identifica dificuldades enfrentadas pelo professor ao trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC em sala de aula? Em caso afirmativo, assinale as mais evidentes.

- ☐ Falta de equipamento
- ☐ Equipamento quebrado
- ☐ Baixa velocidade de conexão à Internet
- ☐ Número insuficiente de computador conectado à internet para uso dos alunos
- ☐ Ausência de manutenção
- ☐ Dificuldade na falta de habilidade do professor, no manuseio das TIC.
- ☐ Dificuldade na falta de habilidade do aluno, no manuseio das TIC.

5. Qual a importância do uso das tecnologias para a melhoria do aprendizado do aluno?

- ☐ Facilita a aprendizagem
- ☐ Motiva o aluno a participar das atividades propostas
- ☐ Proporciona a interação com os colegas

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Endereço: _____

Escola em que atua: _____

Série(s): _____ Turno: _____ Turma: _____

1. Quais tecnologias você utiliza no seu cotidiano?

- | | |
|---|---|
| ☐ TV
☐ CDs
☐ DVDs
☐ Rádio
☐ Computador
☐ <i>Tablet</i>
☐ Celular
☐ Correio eletrônico – e-mail
☐ Máquina fotográfica | ☐ Internet
☐ Jogos de computador
☐ Slides
☐ Blog
☐ Retroprojektor
☐ Data-show
☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA |
|---|---|

1.1. Caso você utilize internet, qual o local de uso?

- | | |
|--|---|
| ☐ Em casa, pelo computador
☐ Em casa, pelo <i>tablet</i>
☐ Em casa, pelo celular
☐ No trabalho, pelo computador
☐ No trabalho, pelo <i>tablet</i>
☐ No trabalho, pelo meu celular | ☐ Na escola, no laboratório de informática
☐ Na escola, pelo meu celular
☐ Em qualquer lugar, pois meu celular tem um pacote de internet |
|--|---|

2. Quais tecnologias você utiliza na sala de aula?

- | | |
|---|---|
| ☐ TV
☐ CDs
☐ DVDs
☐ Rádio
☐ Computador
☐ <i>Tablet</i>
☐ Celular
☐ Correio eletrônico – e-mail
☐ Máquina fotográfica | ☐ Internet
☐ Jogos de computador
☐ Slides
☐ Blog
☐ Retroprojektor
☐ Data-show
☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA
Outros _____ |
|---|---|

3. Que atividades você realiza em sala de aula com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?

- | | |
|---|---|
| ☐ Pesquisa na internet
☐ Utilização de jogos | ☐ Exibição de filmes/vídeos
☐ Exibição de slides |
|---|---|

- | | |
|---|---|
| ☐ Redes sociais | ☐ Produção de textos |
| ☐ Jogos educativos | ☐ Produção de desenhos |
| ☐ Pesquisa em livros ou revistas com os alunos | ☐ Produção de maquetes |
| ☐ Trabalho com gráficos | ☐ Outros _____ |
| ☐ Aulas expositivas | |

4. Você encontra dificuldades ao trabalhar com as TIC na sala de aula da EJA? Em caso afirmativo, assinale as mais evidentes.

- ☐ Falta de equipamento
☐ Equipamento quebrado
☐ Baixa velocidade de conexão à Internet
☐ Número insuficiente de computador conectado à internet para uso dos alunos
☐ Ausência de manutenção
☐ Dificuldade na falta de habilidade do professor, no manuseio das TIC.
☐ Dificuldade na falta de habilidade do aluno, no manuseio das TIC.

5. Qual a importância do uso das tecnologias para a melhoria do aprendizado do aluno?

- ☐ Facilita a aprendizagem
☐ Motiva o aluno a participar das atividades propostas
☐ Proporciona a interação com os colegas

6. Você tem participado de formação continuada para o uso das tecnologias em sala de aula da EJA?

- ☐ Sim
☐ Não

Em caso afirmativo, indique quando e quais.

APÊNDICE D – PLANOS DOS ENCONTROS PRESENCIAIS

2º ENCONTRO/DATA: 26.08.2017.		HORÁRIO: 8h às 17:00h		LOCAL: Escola Municipal Ceres Libânio.	
TEMA: Expectativas de aprendizagens dos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos.					
OBJETIVO GERAL: ❖ Promover a formação continuada participante, na perspectiva do fortalecimento da EJA da Escola Ceres Libânio mediante uso das TIC como interface pedagógica.					
Objetivos específicos: ❖ Apresentar a finalidade do Projeto de Pesquisa intitulado “Formação Continuada e Prática Pedagógica: Possibilidades e Desafios do Uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto da Educação de Jovens e Adultos”. ❖ Discutir as expectativas de aprendizagens dos jovens e adultos da Escola Ceres Libânio. ❖ Analisar as expectativas dos professores referentes às especificidades do processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. ❖ Apresentar o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.					
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA		RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
08h00min	Credenciamento		Ficha de cadastramento	Professora Formadora	
08h30min	Abertura das atividades: Boas-vindas (representante da Secretaria Municipal de Educação de Gandu). Mensagem “Bom dia!” com fundo musical “Oh, Chuva” (Falamansa). Apresentação da pauta do encontro. Breve apresentação do Projeto de Pesquisa.		Computador Datashow Slides Música	Representante da SME. Professora formadora. Professora formadora. Professora formadora.	
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA		RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
09h10min	Para iniciar a discussão sobre o tema em pauta serão exibidos os vídeos “Trecho do filme A Coroa do Imperador” e a reportagem transmitida pelo Telejornal BA TV “Diarista se forma em direito”.		Vídeos (trecho de filme e reportagem)	Professora formadora Professores da EJA	
09h20min	Pedir ao professor para fazer a análise e o paralelo dos estudantes apresentados nos vídeos, destacando as expectativas de aprendizagens dos alunos, associando com o público alvo da Escola Municipal Ceres Libânio.		Vídeos (trecho de filme e reportagem)	Professora formadora Professores da EJA	

09h50min	Sistematização pela professora formadora, exibindo através de slides algumas falas dos alunos da referida escola sobre expectativas de aprendizagens cedidas no dia da apresentação do projeto de pesquisa (20.06.2017).	Computador Slides	Professora formadora Professores da EJA	
10h20min	Para fechar este círculo de discussão será apresentada a poesia “Diversidade” da autora Tatiana Belinky.	Livro digitalizado	Professora formadora Professores da EJA	
10h30min	Leitura, discussão e sistematização do tópico “Saberes construídos e expectativas de aprendizagens dos jovens e adultos” do artigo “A especificidade Curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio” (AMORIM; RIBEIRO; MOURA, 2012).	Texto impresso	Professora formadora Professores da EJA	
12h00min	ALMOÇO			
13h00min	Música “Gente” (Jauperi)	Computador	Professora formadora	
13h05min 13h10min 13h30min 14h10min 15h10min	Estudo de caso “Professora Marina”: • Dividir a turma em quatro grupos. • Cada grupo lerá a história fictícia da professora Marina. • Cada grupo receberá e analisará uma questão problematizadora, associando a história ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. • Cada grupo apresentará a síntese da discussão. • A professora formadora sistematizará oralmente cada questão apresentada, relacionando ao tema do encontro.	Material impresso Exposição dialogada	Professora formadora Professores da EJA	
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
15h40min	Apresentação da “Vivência 1” a ser realizada extraclasse.	Material impresso Computador	Professora formadora	
16h00min	Apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.	Computador Internet AVA Exposição dialogada	Professora formadora	
16h40min	Avaliação oral do encontro.	Exposição dialogada	Professores da EJA	
17h00min	Mensagem “Moscas e mudanças” (autor desconhecido)	Exposição dialogada	Professora formadora	

3º ENCONTRO/DATA: 30.09.2017.		HORÁRIO: 8h às 17:00h	LOCAL: Escola Municipal Ceres Libânio.	
TEMA: Educação e Tecnologias.				
OBJETIVO GERAL: ❖ Promover a formação continuada participante, na perspectiva do fortalecimento da EJA da Escola Ceres Libânio mediante uso das TIC como interface pedagógica.				
Objetivos específicos: ❖ Identificar quais TIC fazem parte da vida pessoal e profissional do professor, verificando de que maneira as TIC fazem parte da prática pedagógica em sala de aula da EJA; ❖ Discutir as dificuldades encontradas na práxis do professor da EJA para incorporar as TIC na sua prática pedagógica; ❖ Refletir epistemologicamente sobre tecnologias, mídias e educação, características e prática pedagógica com o uso das TIC. ❖ Apontar propostas de práticas pedagógicas, com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.				
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
08h00min	Acolhimento: Mensagem “Começar” (autor desconhecido).	Computador, Datashow e Slides	Professora Formadora	
08h15min	Apresentação da pauta do encontro.	Computador, Datashow e Slides	Professora formadora	
08h25min	Apresentação dos resultados da avaliação do primeiro encontro.	Computador, Datashow e Slides	Professora formadora	
08h35min	Exibição e discussão do Vídeo “Transformações tecnológicas”	Computador e Vídeo	Professora formadora	
09h00min	Painel integrado: Educação e Tecnologias • Etapa 1: Formação de 4 grupos com 6 componentes. Cada grupo discutirá um texto. • Etapa 2: Formação de 6 grupos composto de 4 pessoas (cada grupo será formado com um elemento do grupo anterior). Cada componente irá socializar seu texto; • Etapa 3: Formação de um grupão para socialização das discussões; • Etapa 4: Sistematização das discussões pela professora formadora. Textos da autora Vani Kenski (2015 e 2016): • O que são tecnologias? Como convivemos com as tecnologias? • Tecnologias também servem para informar e comunicar. • Tecnologias também servem para fazer educação. • As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente.	Textos fotocopiados	Professora formadora Professores da EJA	

12h00min	Almoço			
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
13h00min	Poesia “Sorriso”.	Computador e vídeo	Professora formadora	
13h10min	Apresentação da “Vivência 2” a ser realizada extraclasse.	Material impresso	Professora formadora	
13h40min	Visualização e interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Computador, internet e AVA	Professora formadora e Professores da EJA	
14h40min	Apresentação da trajetória e do produto final da Vivência 1. Sistematização pela professora formadora por meio de exposição oral e citações (Freire, 1921; Freire, 1990; Álvaro Pinto, 1987 e D’Ambrósio, 2008).	A critério das equipes	Professores da EJA e Professora formadora	
16h30min	Avaliação oral do encontro.	Exposição dialogada	Professora formadora	
16h50min	Mensagem “Moscas e mudanças” (autor desconhecido).	Computador e Slides	Professora formadora	
17h00min	Encerramento.	Exposição dialogada	Professora formadora	

4º ENCONTRO/DATA: 11.11.2017.		HORÁRIO: 8h às 17:00h		LOCAL: Escola Municipal Ceres Libânio.	
TEMA: Multiletramento e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.					
OBJETIVO GERAL: ❖ Promover a formação continuada participante, na perspectiva do fortalecimento da EJA da Escola Ceres Libânio mediante uso das TIC como interface pedagógica.					
Objetivos específicos: ❖ Conceituar multiletramentos, relacionando a prática pedagógica do professor da EJA. ❖ Refletir sobre as práticas de multiletramentos, do papel ao virtual, vislumbrando possibilidades de fortalecimento para a EJA. ❖ Analisar o resultado do questionário aplicado com os alunos sobre as tecnologias de informação e comunicação. ❖ Apresentar o produto final da segunda vivência, destacando objetivos, procedimentos metodológicos, interface pedagógica, dificuldades, participantes e resultados obtidos.					
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA		RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
08h00min	Acolhimento: Poesia “Sorriso”.		Computador, Datashow e Vídeo	Professora Formadora	
08h15min	Apresentação da pauta do encontro.		Material impresso	Professora formadora	
08h25min	Apresentação dos resultados da avaliação do segundo encontro.		Computador, Datashow, Slides e Gráficos	Professora formadora	
08h40min	Exposição dialógica sobre “Multiletramentos e prática pedagógica”.		Computador, Datashow, Slides, música, dinâmica, vídeo, imagem, fotografia.	Professora formadora Professores da EJA	
10h40min	Música “Me aceita como eu sou”		Computador, Datashow e Videoclip	Professora formadora	
10h50min	Apresentação e análise do questionário aplicado com os alunos sobre as tecnologias de informação e comunicação.		Computador, Datashow, Slides e Gráficos	Professora formadora Professores da EJA	
12h00min	ALMOÇO				
13h00min	Cordel da EAD na UNIVASF		Computador, Datashow, Vídeo	Professora formadora	
13h10min	Apresentação da proposta da “Vivência 3” a ser realizada extraclasse.		Material impresso	Professora formadora	
13h40min	Apresentação da trajetória e do produto final da Vivência 2. Sistematização pela professora formadora de cada apresentação realizada, refletindo desafios e possibilidades de cada interface pedagógica apresentada.		A critério das equipes	Professores da EJA e Professora formadora	
16h30min	Avaliação oral do encontro.		Exposição dialogada	Professores da EJA	
16h50min	Citação		Computador e Slides	Professora formadora	
17h00min	Encerramento.		Exposição dialogada	Professora formadora	

5º ENCONTRO/DATA: 12.12.2017.		HORÁRIO: 8h às 17:00h		LOCAL: Escola Municipal Ceres Libânio.	
TEMA: Formação Continuada para os Professores da EJA e o uso das TIC: processo contínuo de aprendizagem.					
OBJETIVO GERAL: ❖ Promover a formação continuada participante, na perspectiva do fortalecimento da EJA da Escola Ceres Libânio mediante uso das TIC como interface pedagógica. . Objetivos específicos: ❖ Refletir sobre formação docente, analisando os conceitos de autoformação, formação inicial e formação continuada. ❖ Discutir aspectos relevantes para uma formação continuada para os professores da EJA com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. ❖ Analisar a participação dos cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – A EJA e as TIC. ❖ Apresentar o produto final da terceira vivência, destacando objetivos, procedimentos metodológicos, interface pedagógica, dificuldades, participantes e resultados obtidos.					
HORÁRIO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA		RECURSOS DIDÁTICOS / APARATOS TECNOLÓGICOS	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
08h00min	Acolhimento: Cordel da EAD na UNIVASF.		Computador, Datashow e Vídeo.	Professora Formadora	
08h15min	Apresentação da pauta do encontro.		Material impresso.	Professora formadora	
08h25min	Apresentação dos resultados da avaliação do terceiro encontro.		Computador, Datashow, Slides e Gráficos.	Professora formadora	
08h45min	Dinâmica “Eu trouxe um presente para vocês”.		Comunicação oral.	Professora formadora Professores da EJA	
09h00min	Exposição dialogada sobre “Formação Continuada para os Professores da EJA e o uso das TIC”.		Computador, Datashow, Video, Charge, Fotos.	Professora formadora Professores da EJA	
11h00min	Demonstração e análise do AVA “Formação Continuada – A EJA e as TIC”.		Computador, Datashow e AVA.	Professora formadora Professores da EJA	
12h00min	ALMOÇO				
13h00min	Música “Amigo é Casa” (Simone e Zélia Ducan).		Computador, Música.	Professora formadora	
13h10min	Apresentação da trajetória e do produto final da Vivência 3. Sistematização pela professora formadora de cada apresentação realizada, refletindo desafios e possibilidades de cada interface pedagógica apresentada.		A critério das equipes.	Professores da EJA Professora formadora	
115h50min	Convite para publicação.		Comunicação oral.	Professores da EJA	
16h15min	Avaliação oral do encontro e do curso.		Exposição dialogada.	Professores da EJA Professora formadora	
16h50min	Mensagem: Gratidão (Thiago Rodrigo).		Computador, Vídeo.	Professora formadora	
17h00min	Confraternização.		Exposição dialogada	Professora formadora	

Obs.: Não anexamos a pauta do primeiro encontro presencial porque se constituiu uma roda de conversa de diagnóstico para a elaboração do projeto de intervenção.

APÊNDICE E – FICHA DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS

Encontro Presencial:

A temática abordada oportunizou a discussão e socialização das ideias do grupo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

As discussões no grupo contribuíram para o fortalecimento do aporte teórico dos sujeitos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

O encontro conseguiu atingir os objetivos propostos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Caso a resposta seja “não” ou “em parte” sinalize quais foram os entraves apresentados:

Mediação da Professora Formadora:

Apresentou domínio de conhecimento da temática em pauta? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Se sim, qual(is)?

Mediou as discussões do grupo para a construção de conhecimentos e saberes dos cursistas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Estabeleceu a relação dialógica entre professora formadora-professores, professores-professores? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Cumpriu a pauta do encontro? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Comentários:

Participação:

Fui pontual e assíduo(a) durante o encontro? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Participei da exposição dialógica, contribuindo com a construção de conhecimentos e saberes em torno da temática "Multiletramentos e prática pedagógica"? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Comentários *

A apresentação da trajetória e do produto final da segunda vivência fortaleceu minha prática pedagógica na sala de aula da EJA? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Justifique sua resposta *

Organização e estrutura da formação:

A organização da formação (local, carga horária e logística) foi adequada? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

A formação combinou teoria e prática? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

O procedimento metodológico utilizado foi adequado e proporcionou uma compreensão sobre o tema? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Comentários *

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO

Pesquisador: DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63517416.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.965.596

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do título de mestre, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação, Campus I, Salvador da UNEB.

O estudo é qualitativo e quantitativo, com a finalidade de entender o significado da formação continuada dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as novas demandas de associação da Tecnologia da Informação e Comunicação com a atuação docente. Utilizará como dispositivos de registro de dados a observação participante com registro em diário de campo; entrevista semiestruturada e proposta de formação continuada aos docentes da Escola Municipal Professora Ceres Libânio, localizada na Rua

Renan Baleeiro, 116 - Emilia Costa, Gandu – BA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como a formação continuada é significativa para a prática pedagógica de professores da EJA mediante o uso inovador das TIC na escola Ceres Libânio no município de Gandu influencia na aprendizagem dos alunos da EJA.

Objetivo Secundário:

- Identificar de que maneira as TIC fazem parte da prática pedagógica em sala de aula da EJA;
- Elencar as dificuldades encontradas na práxis do professor da EJA para incorporar as TIC na sua prática pedagógica;
- Orientar por meio da formação continuada os professores da EJA para o uso das TIC em práticas que privilegiem a aprendizagem baseada na construção do conhecimento;
- Apontar propostas de práticas inovadoras, com o uso do ambiente virtual de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora descreve os riscos e suas formas de minimização dentro da eticidade.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

A pesquisadora informa os benefícios diretos aos participantes que consiste em promover um curso de formação continuada sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Cumpre-se assim a beneficência da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: É preciso inserir a autorização da instituição que irá fornecer os dados da pesquisa assinado pelo Diretor/a da Escola;

5 - Folha de rosto: Em conformidade;

6 – Modelo do TCLE: Em conformidade.

7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;

8 – Termo de concessão: Em conformidade;

9 – Termo de compromisso para a coleta de dados em arquivos; Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_841032.pdf	11/03/2017 13:23:34		Aceito
Projeto Detalhado /	ProjetoDetalhado.pdf	11/03/2017 13:21:35	DEBORA REGINA	Aceito

Brochura Investigador			OLIVEIRA SANTOS	
Outros	RoteiroDeObservacao.pdf	05/03/2017 16:29:23	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/03/2017 21:57:44	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevista.pdf	04/03/2017 21:49:46	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoParaColetaDeDados.pdf	23/02/2017 13:26:52	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeConfidencialidade.pdf	21/12/2016 22:18:16	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeConcessao.pdf	21/12/2016 22:17:33	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoDoPesquisador.pdf	21/12/2016 22:16:24	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeAutorizacaoInstitucionalDaPropONENTE.pdf	21/12/2016 22:13:52	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeAutorizacaoInstitucionalDaCo-participante.pdf	21/12/2016 22:11:24	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	DeclaracaoDeConcordanciaComODese-nvolvimentoDoProjetoDePesquisa.pdf	21/12/2016 22:08:05	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/12/2016 01:38:16	DEBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

SALVADOR, 15 de Março de 2017

Assinado por: Aderval Nascimento Brito

Coordenador