

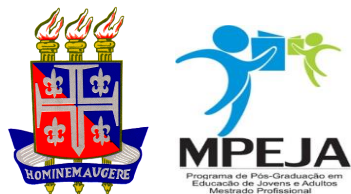


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EJA
MESTRADO PROFISSIONAL**

JAILSON SILVA LIMA

**AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DO PROEJA**

**SALVADOR
2016**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EJA
MESTRADO PROFISSIONAL**

JAILSON SILVA LIMA

**AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, *Campus I*, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira.

**SALVADOR
2016**

Lima, Jailson Silva

As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA / Jailson Silva Lima. – Salvador, 2016. 193f.

Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira.

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

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos - Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos - Inovações tecnológicas. 3. Educação de jovens e adultos - Inclusão de digital. I. Ferreira, Maria da Conceição Alves. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 372

TERMO DE APROVAÇÃO

JAILSON SILVA LIMA

AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Alves Ferreira
Orientadora e Presidente da Banca – UNEB

Prof.^o Dr.^a Lanara Guimarães de Souza
Examinadora convidada – UFBA

Prof. Dr. Antonio Amorim
Examinador interno – UNEB

SALVADOR
2016

À Eliana, iluminada estrela
que guia meus passos.
A Deus, amor incondicional
que acalenta minha alma.
A Antonio, dádiva de Deus
que inspira minha coragem.
A Jadson, Rosa, jovem
que irradia espinho e beleza
em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração.

(Fernando Pessoa)

Meus sinceros agradecimentos a todos e todas que compartilharam da minha trajetória de vida, encorajando-me a continuar aprendendo.

Ao Deus, às divindades de luz, que me guiam na infinitude do cosmo.

Aos meus pais, que me colocaram diante da vida e dos desafios.

Em especial, aos meus avós pela nobreza e sabedoria com que me oferecem seu amor.

A Jadson, pelas oscilações e serenidade que me fazem refletir.

A Pedrinho, pela determinação e coragem para superar os limites.

À Denise, pela altivez carismática diante da vida.

À Rita, pérola preciosa que nos enche de luz.

À Nice, pelo acolhimento e perseverança.

À minha orientadora, Conceição Ferreira, por ter me escolhido para sua convivência acadêmica e pelos valiosos ensinamentos.

Ao Prof. Amorim, alma de grande sabedoria, por ter me escolhido para sua convivência acadêmica e pelos valiosos ensinamentos e maestria com que conduz a educação.

À Prof.^a Tânia Maria, pelos ensinamentos.

À Prof.^a Salwa, pela carinhosa acolhida no colégio Góes Calmon.

A Neli e Alison, que aceitaram dividir comigo suas memórias e espaços educativos.

À Prof.^a Adelaide Badaró, educadora admirável, pela amizade e confiança.

Às mulheres e homens, companheiras e companheiros, educadoras e educadores, pela amizade e cumplicidade: Amilton, Marlene, Juarez, Humberto, Sara, Neide, Vanessa, Paulo, Gisele, Daniela, Ana, Gil, Thaise, e tantos outros colegas de turma.

Em especial, à nobreza popular da Prof.^a Fátima Urpia, camarada fiel, pela coerência com que conduz a vida e a amizade.

Enfim, aos homens e mulheres da educação de jovens e adultos, razão da existência da investigação.

Muito obrigado!

Ensinar exige a consciência do inacabado

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (grifo do autor).

[...]

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

[...]

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

(FREIRE, 1996, p. 50-53)

RESUMO

Na presente dissertação, intitulada *As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA*, busca-se refletir sobre as experiências pedagógico-tecnológicas e os itinerários escolares dos sujeitos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para isso, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: diante do percurso escolar, como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA? Para tanto, identificaremos os sentidos e expectativas por eles atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, associados às experiências do mundo do trabalho e da escola. Algumas experiências e os dados apontados pela pesquisa mostram que pode haver convergência de propósitos entre as TIC e a formação na vida escolar e para a vida, e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho, ao qual o PROEJA se propõe a ser uma política educacional de acesso, para proporcionar o ingresso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica. A abordagem metodológica de pesquisa escolhida foi a pesquisa qualitativa, alicerçada na pesquisa participante. Esta se constitui como possibilidade de o pesquisador implicar-se com as várias vertentes e propostas que confluem para dar corpo a um estilo de trabalho que vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva do conhecimento, a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos têm sobre a produção, o empoderamento e a cultura. Pretende-se, ainda, contribuir para as reflexões, análises e interpretações dos saberes pedagógicos e das experiências formativas. O referencial teórico dialogado foi baseado em conceitos como: alfabetização de Jovens e Adultos e PROEJA, por Paiva (1973), Haddad e Di Pierro (1999); Di Pierro (2006), Paulo Freire (1998, 2002), Miguel Arroyo (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Para tecnologias na educação, Arnaud Lima Jr. (2005), Bonilla e Pretto (2011), André Lemos (2003). Pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) e Haguette (1994). A concepção de formação, Josso (2004). A pesquisa do tipo participante, Brandão e Streck (2006); Pinto (1988) e Gabarrón (2006); Landa, (2006). O estudo discute os percursos históricos e atual da Educação Profissional para a Educação de Jovens e Adultos, assim como a relação entre educação e as TIC na vida escolar dos estudantes nos contextos do mundo do trabalho e das redes sociais. Nas conclusões, tecem-se discussões sobre o lugar da profissionalização e da alfabetização e o papel social que a tecnologia assume no cotidiano do mundo do trabalho desses sujeitos, evidenciando o descompasso entre os desejos e as necessidades que os homens e as mulheres da EJA elaboram em referência ao domínio das competências da escolarização na Educação Básica e Educação Profissional e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. Os dados ainda pretendem trazer à luz do conhecimento a capacidade reflexiva que esses homens e mulheres da EJA demonstram durante as entrevistas, por meio de oralidades em que se evidenciam referências aos processos de aprendizagem para a diversidade cultural e às estratégias de interlocução com a sociedade da informação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

ABSTRACT

The present dissertation, entitled "Ict in the context of formation of adult and youth education: a reflective look on the school life on social networks to PROTECT students," reflects on the technological and pedagogical experiences the school routes of National Professional Education Programme integrated into the mode of adult and youth education (PROTECT). For this, the following research question: on the school route, as the experience with ICTs present themselves in school and off-site events of PROTECT? To this end, we will identify the directions and expectations which they attributed to the acquisition and use of ICTs, the experiences of the world of work and school. Some experiences and the data pointed to by the research show that there may be some convergence of purpose between ICT and training in school life and for life and not just qualification for the labour market to which the PROTECT aims to be an educational policy to provide public access to EJA to high school integrated into the technical vocational education. The methodological approach chosen research was the qualitative research, based on the research participant. This is possibility to the researcher involved with the various aspects and proposals that flow to give the body a work style that you see on the collective appropriation of knowledge, the collective production of knowledge, the ability to effect the right that the various groups have on production, the empowerment and the culture. As well as contributing to the reflections, analyses and interpretations of the pedagogical knowledge and training experiences. The theoretical one of dialogue was based on concepts such as: adult and youth literacy and PROTECT, P. (1973), Haddad (1999); Di Pierro (2006), Paulo Freire (1998, 2002), and Miguel Arroyo (2007), Frigoto/Ciavatta/Branches/P/Spider (2005). For technologies in education, Arnaud Lima Jr. (2005), Bonila and Oliveira (2011), André Lemos (2003). Qualitative research, Ludke & André (1986) and Haguette (1994). The design of training, Josso (2004). The research of research type end, Barrios (2006); Pinto (1988) and Gabarrón; Landa, (2006). The study discusses the historical trajectories and current Professional education for the education of young people and Adults, as well as the relationship between education and ICT in the school life of students in the contexts of the world of work and of social networks. Conclusions weave discussions about the place of professionalisation and literacy and the social role that technology takes on everyday life in the world of work of these subject-it is clear the difference between the wishes and needs of the men and women of the EJA work out in reference to the field of competence of school enrollment in basic education and vocational education and the failure in front of school a few significant content. The data still intend to bring to the light of knowledge the reflective capacity that these men and women of the EJA demonstrate during the interviews through oral expressions in which highlight references to learning processes for cultural diversity and communication strategies with the information society.

KEYWORDS: Education for Youth and Adults (EJA). Information and Communication Technology (ICT). National Programme for the Integrated Professional Education Mode in Basic Education for Youths and Adults (PROEJA).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Temas tratados nos encontros dialogais	35
Quadro 2	Atribuições do pesquisador e dos alunos	36
Quadro 3	Perfil dos participantes	37
Quadro 4	Da modalidade educacional e curso técnico	44
Quadro 5	Cronograma das ações do <i>blog</i> como dispositivo no processo formativo dos alunos do PROEJA	46
Quadro 6	Dados da unidade escolar	55
Quadro 7	Modalidade educacional e curso técnico	55
Figura 1	Gráfico da taxa de analfabetismo (%) 2004/2014 – 15 anos ou mais de idade	61
Figura 2	Gráfico da taxa de analfabetismo por grupo de idade (%) – Brasil, 2012/2014 – 15 anos ou mais de idade	62
Figura 3	Blog do aluno Igor	124
Figura 4	Blog no Blogger: <i>Botequim escolar: experiências narrativas do blog na educação profissional</i>	125
Quadro 8	Atividades relacionadas ao <i>blog</i> Madrugada na Nett	127
Figura 5	Imagem da produção do aluno Igor, Blog no Blogger: página de anúncios e de estatísticas de acesso pelas redes sociais	128
Figura 6	Fotografia da produção da aluna Quesia, Blog no Blogger, sobre a temática: “Como lher dar com os filhos dia a dia”	129
Figura 7	Diagrama das etapas usadas na oficina de <i>Blog</i>	136
Figura 8	Gráfico da experiência como leitor de <i>blogs</i>	137
Figura 9	Gráfico da experiência como autor de <i>blogs</i>	137
Figura 10	Gráfico de publicação de notícia pelo <i>blog</i>	137
Figura 11	Gráfico de uso do <i>blog</i> na oficina	137
Figura 12	Gráfico da preferência em relação ao formato da avaliação	138
Figura 13	Gráfico da preferência pelo projeto e aprendizado com o projeto	138
Figura 14	Gráfico da adoção do <i>blog</i> na prática do trabalho	139
Figura 15	Diagrama sobre preparação para o trabalho	147
Figura 16	Diagrama sobre a preparação básica para os princípios relevantes (Categoria da EJA)	149
Figura 17	Diagrama sobre preparação básica para as competências com as tecnologias (Categoria da TIC)	151

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREFAL	Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe
DCN-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i> (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEB	Programa de Educação Básica
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNLA	Programa Nacional do Livro de Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBA	Sistema Brasil Alfabetizado
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEJA	Segmento da Educação de Jovens e Adultos
TIC	Tecnologia de Informação e de Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
2.1	A TRAVESSIA “ENTRE A ACADEMIA E O CHÃO DO COLÉGIO”	18
2.2	FASES DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	28
2.2.1	Primeira fase: montagem institucional e metodológica da pesquisa participante.....	28
2.2.2	Segunda fase: estudo preliminar e provisório da região e da população envolvida.....	29
2.2.3	Terceira fase: análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar....	30
2.2.4	Quarta fase: programação e realização de um plano de ação para contribuir para a solução dos problemas.....	31
2.3	ATUAÇÃO NA PESQUISA PARTICIPANTE.....	31
2.4	APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES DIALOGADAS.....	34
2.5	O <i>BLOG</i> COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DOS SUJEITOS DO PROEJA.....	37
2.5.1	Apresentação do blog.....	38
2.5.2	Fundamentação.....	39
2.5.3	Organização.....	39
2.5.4	Descrição da atividade.....	40
2.5.5	Eixos norteadores da formação.....	42
2.5.6	Botequim escolar: experiências narrativas do blog na educação profissional.....	44
2.6	CENÁRIO DA PESQUISA: ELEMENTO FUNDAMENTAL AO TRAÇADO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
2.6.1	Colégio Estadual Góes Calmon: qualificação profissional, curso de redes.....	54
3	OS (DES) AVANÇOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	58
3.1	O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA.....	61
3.2	A RELAÇÃO: MUNDO DO TRABALHO E AS TECNOLOGIAS NA EJA.....	66
3.3	O PROEJA: LIMITES E PERSPECTIVAS.....	68
3.4	JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DA EJA.....	71
4	PROEJA EM FOCO: ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	79
4.1	ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO, INTERFACES PEDAGÓGICAS.....	80
4.2	A LEGISLAÇÃO E A CONJUNTURA POLÍTICA DO PROEJA NO BRASIL.....	83
4.3	A PROPOSTA E SUA CONCEPÇÃO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	90

5	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O CENÁRIO E AS POSSIBILIDADES.....	92
5.1	AS NOÇÕES DE TECNOLOGIA.....	93
5.2	O CENÁRIO E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS/TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO.....	96
5.3	DELINEANDO PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS TIC.....	101
6	UM OLHAR SOBRE O ITINERÁRIO FORMATIVO DOS ESTUDANTES NO PROEJA: VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS.....	114
6.1	O CENÁRIO DAS ORALIDADES E VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO GÓES CALMON.....	115
6.2	PERCEPÇÕES E SENTIDOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL (ANÁLISE DOS ENCONTROS DIALOGAIS).....	131
6.3	O LUGAR DAS TIC E DO MUNDO DO TRABALHO NA ROTINA DOS ESTUDANTES: O QUE O PROJETO DE INTERVENÇÃO E OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS DO <i>BLOG</i> APRESENTAM.....	135
6.3.1	Relato de experiência: o uso do <i>blog</i> como dispositivo formativo sobre as experiências e saberes dos alunos do PROEJA baseado no curso de redes de computadores.....	135
6.3.2	Contextualização do relato de experiência: os pontos e temáticas no contexto formativo.....	140
6.3.2.1	Preparação básica para o mundo do trabalho (Categoria do PROEJA)	146
6.3.2.2	Preparação básica para os princípios relevantes (Categoria da EJA)...	147
6.3.2.3	Preparação básica para as competências com as Tecnologias (Categoria da TIC).....	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICES.....	170
	APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada aos estudantes	171
	APÊNDICE 2 – Cronograma de ações da Oficina de <i>blog</i>	174
	APÊNDICE 3 – Ficha de avaliação final dos participantes da Oficina de <i>Blog</i>	175
	ANEXOS.....	176
	ANEXO 1 – Letra da música <i>Pela internet</i> , de Gilberto Gil.....	177
	ANEXO 2 – Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	178

1 INTRODUÇÃO

Quais as semelhanças entre uma boa refeição e uma aula bem-sucedida? Nenhuma, pois ambas devem incluir ingredientes frescos, bem balanceados, selecionados de acordo com as preferências e as necessidades dos degustadores.

Aulas bem-sucedidas incorporam vários ingredientes essenciais ao processo de aprendizagem. O equilíbrio desses ingredientes determina a qualidade da aula – o que, por sua vez, determina o nível de aprendizagem e satisfação dos alunos. Por isso, devemos experimentar e experimentar, com frequência, como os elementos de nosso trabalho se harmonizam.

Decisões concernentes à preparação, às mediações, à escolha da linguagem nas redes sociais e em sala de aula, às técnicas de apresentação em ambientes comunicacionais e ao ritmo de informações são numerosas, e cada uma merece reflexão. Antes de realmente entrar na sala para bater um papo, é essencial considerar como todas as possíveis opções podem afetar o chão da escola e nossos alunos.

Não há formulas mágicas para realização de aulas efervescentes o tempo todo. O processo de reflexão poderia parecer bastante evasivo, sobretudo, para professores desconectados. No entanto, ele é altamente benéfico, pois torna nosso paladar mais apurado a predizer o que poderia ocorrer na sala de aula ou de bate papo e, com isso, prevenir algumas áreas potencialmente problemáticas.

Seja bem-vindo! A nossa obra apresenta enfoque em algumas ações: refletir sobre suas próprias experiências da vida escolar; explicar os *insights* que se tem a partir do que acontece na sala de aula e no laboratório de informática; escrever comentários do mundo do trabalho, opiniões sobre especialistas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ou questões sobre o noticiário das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou assuntos de interesse da Educação Básica e Profissional; expor produtos de aprendizagens baseadas em projetos; expor as ideias e opiniões sobre tópicos discutidos na sua escola, na sala ou nas redes sociais. Convidamos, então, o leitor a degustar o nosso “cardápio”, bom apetite!

As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA visa a apontar os desafios e avanços mais amplos da constituição da Educação de Jovens e Adultos no campo pedagógico e tecnológico, e repensar a formação do estudante que atua no PROEJA, elencando características e perfis que os

conceba como autor (blogueiro) e trabalhador do processo de aprendizagem. A EJA, a qual deve contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociodigital de um grande contingente de cidadãos cerceados do seu direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação básica profissional de qualidade. Esta obra propõe um projeto de intervenção para a prática docente que revitalize a identidade dos sujeitos de direitos da EJA que atuam na elaboração de estratégias pedagógicas e tecnológicas, visando a uma educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de aprendizagem.

Preliminarmente, é oportuno revelar que essa introdução apresenta as marcas formativas do autor e da pesquisa que resultou no presente trabalho. Este autor sou eu, Jailson Silva Lima. Faço, aqui, a título de introdução, a minha submissão como autor a procedimentos investigativos bem como ao percurso formativo de vida ao qual fui submetido enquanto professor e gestor em instituições escolares, programas educacionais e projetos tecnológicos. O que busco é tornar compreensível a minha sobrevivência enquanto jovem-adulto e negro, oriundo de escola pública e que tem o prazer pela docência. Assim como os homens e as mulheres aprendizes do conhecimento, sujeitos da pesquisa, desnudo-me no encontro da vida profissional, tão intrínseca à vida pessoal. Opto, então, por separar as duas dimensões para entender o todo, em que, neste caminho, professor e estudante se atraem em espaços e tempos diferentes. Na primeira narrativa deste texto, descrevo, sucintamente, um percurso profissional que revela uma intensa relação com a educação de jovens e adultos. A minha história de vida traduz-se em enredos, repletos de encontros e desencontros comuns a outras histórias de famílias que migram do grande centro urbano da cidade para a imensa suburbana ferroviária de Salvador.

Nasci em Salvador. Na infância, vivenciei experiências lúdicas e brincadeiras que simulavam a vida na escola. Tais experiências anunciavam a escolha pelo magistério. A formação geral me foi imposta, mas estudei com o firme propósito de ensinar a ler e escrever. Na adolescência, fui morar com a minha família no subúrbio ferroviário, repetindo, assim, a história de muitas pessoas anônimas marcadas pelo cenário de dificuldades, desigualdade e falta de oportunidade. O viver no subúrbio, persistindo no objetivo de continuar os estudos, revelou-me um contexto de inspiração e superação nos detalhes dos acontecimentos opostos à vida no centro da cidade. Mais tarde, ingressei no curso de Pedagogia da UNEB, no qual experimentei, por meio do Estágio e da monitoria de Extensão, os sabores e dissabores da profissão docente. Ao longo desse percurso profissional, atuei em diferentes espaços públicos e programas no campo da alfabetização de jovens e adultos.

Atuando na coordenação de turmas de EJA no Programa Brasil Alfabetizado da Rede Estadual de Salvador, aliei-me a um diálogo que configura as disputas ideológicas e as discussões teóricas e práticas da EJA, sobretudo, da alfabetização de jovens e adultos. Acredito que a alfabetização de jovens e adultos significa considerar o histórico e a concepção de EJA na perspectiva da garantia do direito à educação ao longo da vida e os seus sujeitos com suas especificidades e necessidades. Não é apenas um direito, mas também uma dívida social e responsabilidade de toda a sociedade.

Parafraseando Paulo Freire (1980), são tarefas fundamentais da educação como prática libertadora: conscientização política e condição de sujeito histórico dos homens e das mulheres da classe popular. Essa postura sustenta a luta pelo reconhecimento da dívida histórica que este país tem para com a classe popular – que não teve as mesmas oportunidades de alguns poucos brasileiros –, assegurando, substancialmente, o direito inalienável à educação pública.

Para além dos espaços formais de atuação profissional, venho, ao longo de quatro anos, participando do Fórum de EJA da Bahia. As participações nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e nos Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) têm me possibilitado acompanhar os debates travados pelos diferentes segmentos sociais, em um movimento de luta pela garantia de políticas públicas que atendam às demandas reprimidas dos sujeitos negados, historicamente, do seu direito à educação.

Essa trajetória de vida tem como elemento estruturante algumas inquietações formuladas no labor da atuação profissional. Inicialmente, já educador de jovens e adultos, busquei compreender como os educandos não alfabetizados se apropriam da leitura e da escrita nos espaços de escolarização e de qualificação profissional, mediados através das tecnologias da informação e comunicação.

Nesta caminhada, trabalhando em um Projeto de Inclusão Digital chamado Casa Brasil, no subúrbio ferroviário de Salvador, ao receber uma turma do Projeto Cidade das Letras no laboratório de Informática, fiquei intrigado ao descobrir que muitos jovens, adultos e idosos, que não sabiam ler e escrever, tinham passagens anteriores pela escola, evidenciando percursos escolares interrompidos. Esses sujeitos não dominavam a informática, ou seja, eram analfabetos digitais, e a sua alfabetizadora também não conhecia a linguagem digital. Ainda, assim, esses educandos/as e alfabetizadora se inscreveram na Oficina de digitação do projeto, embora, efetivamente, não acreditassem mais no seu potencial para aprender, pelo medo, mas tinham sonhos e vontades, ora para se corresponder por *e-mail*, ora para tentar escrever um bilhete, ora para expressar suas histórias.

No decorrer desse itinerário profissional, em diferentes espaços no campo da EJA – coordenação pedagógica e formação de alfabetizadores de jovens e adultos – procurei identificar as efetivas contribuições dos programas de alfabetização para o processo de qualificação profissional no projeto *Mova Brasil*, em 2013, e a ressonância destes para o mundo do trabalho dos sujeitos ditos alfabetizados.

A partir desse contexto, a busca para compreender a trajetória escolar e profissional dos sujeitos jovens e adultos se tornou o fio condutor das minhas leituras. No ano de 2014, como aluno especial, cursei a disciplina *Gestão educacional em EJA*, no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo, então, a oportunidade de iniciar o delineamento de um anteprojeto de pesquisa. Neste, a investigação proposta, em princípio, sinalizava para a necessidade de entender os percursos de escolarização e profissionalização dos sujeitos jovens e adultos “não alfabetizados” e as contribuições das tecnologias da informação e comunicação para as condições objetivas de uso no projeto de formação e/ou nos planos de aula dos professores do PROEJA.

No mesmo ano, em 2014.2, ao ingressar como estudante regular no referido programa de mestrado, iniciei as reformulações necessárias para a consolidação do projeto de pesquisa. A ideia de fazer de um colégio da rede Estadual de Ensino de Salvador, na modalidade da educação Profissional, o campo de pesquisa se materializa a partir do direcionamento do foco da pesquisa para uma turma do PROEJA de jovens e adultos, localizada no bairro de Brotas.

Com vistas a contextualizar o campo de pesquisa, dei como certo que o bairro de Brotas se alinhava com os objetivos da pesquisa, considerando a intercessão existente entre a investigação proposta em um centro urbano de conjuntos residenciais, favelas, casas de comércio e um grande contingente populacional e demográfico, mas, sobretudo, aos diferentes movimentos que distinguem os espaços sociais. Nesse bairro, é possível perceber a vida agitada das pessoas e o descaso do poder público com as necessidades da população local: transporte superlotado, moradias amontoadas, falta de saneamento básico, atendimento à saúde precarizado, entre outros problemas sociais que assolam a periferia da vida moderna na metrópole.

Para melhor encaminhamento do trabalho de campo, a questão central que ancora a investigação foi assim formulada: **diante do percurso escolar, como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA?** Esta questão de pesquisa possui como desdobramento reflexivo os seguintes questionamentos: Como se consolidam as itinerâncias formativas, escolares e profissionais dos sujeitos colaboradores desta pesquisa? Quais são os sentidos e expectativas que os sujeitos atribuem à

aquisição e aos usos das TIC? Qual o lugar da tecnologia em relação ao mundo do trabalho para os estudantes do PROEJA?

O objetivo principal que define a realização da pesquisa é compreender as itinerâncias formativas, escolares e profissionais dos estudantes do PROEJA, identificando os valores, significados e as experiências de aprendizagem atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, na perspectiva de contribuir com a melhoria da educação profissional no Estado da Bahia.

Nessa perspectiva, o caminho investigativo é demarcado a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Entender o processo de escolarização de jovens e adultos, identificando suas limitações associadas à tecnologia (escolar e social), a partir do contexto sócio-histórico das políticas públicas na EJA; 2) Contextualizar, a partir dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, os aspectos socioculturais que configuram as itinerâncias escolares dos sujeitos pesquisados e o lugar do trabalho e da tecnologia no cotidiano desses estudantes; 3) Identificar sentidos e expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências de aprendizagem com usos das TIC a partir das suas experiências e narrativas; 4) Criar ações pedagógicas e tecnológicas em ambientes formativos que resultem em aprendizagem significativa através da interatividade, proporcionada pelas interfaces comunicacionais do BLOG..

Escrever, narrar e investigar sobre esses saberes são ações que me conduzem, como pesquisador, a um universo conhecido e, ao mesmo tempo, com tantas itinerâncias ainda para percorrer e desvendar. Assim, alinho detalhes muitas vezes considerados sem muita importância, mas que, em momentos de reflexão, trazem à tona um feixe de sentidos e significados outros para a aprendizagem, para os saberes e para a minha vida pessoal e profissional. Com a vontade de percorrer as trilhas da pesquisa, alinhar cada detalhe e inspirar novas indagações que contribuam na reflexão do campo da EJA, a presente dissertação está organizada em seis seções, as quais foram brevemente descritas a seguir.

Nesta primeira seção, composta por ensaios introdutórios, descrevo: o percurso trilhado ao longo da investigação; os procedimentos utilizados; e os aportes teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Apresento, também, os sujeitos que constituem o grupo pesquisado, assim como o lugar da realização da pesquisa, retratando o cenário dos espaços educacionais da escola e a natureza peculiar do ambiente tecnológico onde estudam esses sujeitos.

Na segunda seção, intitulada *Os (des) avanços da alfabetização de jovens e adultos no Brasil*, apresento a configuração histórica do analfabetismo no país e do PROEJA no contexto do Território de Identidade Metropolitana de Salvador, situando a relação desse programa

com as trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados. Discuto, também, as limitações e os desafios do PROEJA, associados ao mundo do trabalho e tecnológico dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados.

A terceira seção, *PROEJA em foco: escolarização e profissionalização*, constitui-se como elemento de discussão o descompasso entre a escolarização e a profissionalização – escolar e social – no PROEJA. Outro aspecto considerado nessa análise refere-se à desarticulação do colégio com as identidades socioculturais dos sujeitos da EJA.

Na quarta seção, intitulada *As tecnologias da informação e comunicação: o cenário e as possibilidades*, retrato a história de vida de seis estudantes do Colégio Estadual Góes Calmon, a partir das narrativas de si inscritas no individual e no coletivo. Registro as percepções acerca das aprendizagens da qualificação profissional vivenciadas pelos sujeitos nas trajetórias escolares, a fim de refletir sobre os valores, os significados e as expectativas que as pesquisadas atribuem ao papel social do mundo do trabalho nas atividades cotidianas.

Já na quinta seção, *Um olhar sobre o itinerário formativo dos estudantes no PROEJA: vivências e trajetórias educacionais*, tenho o objetivo de apresentar as compreensões das itinerâncias escolares dos sujeitos da pesquisa, identificando os valores, os significados e as expectativas que atribuem à aquisição e aos usos das TIC e as categorias da pesquisa que estão sendo utilizadas para análise do projeto de intervenção – Oficina de *blog*. Para tal, busco trabalhos de investigação de vários autores que apresentam categorias focalizadas em processos tecnológicos informacionais e comunicacionais realizados em diversos contextos e situações de interface pedagógica.

Nas *Considerações finais*, apresento reflexões pretensiosas e reconstruções itinerárias do passado, a partir do significado do vivido que se reflete no presente, as quais revelam, nas histórias de vida dos sujeitos da EJA, o trabalho de descoberta e indagações futuras, bem como o percurso histórico do PROEJA entre o que é dito (em tese) e o que é silenciado na conjuntura do chão do colégio. Ao cabo da pesquisa, portanto, teço considerações a partir deste produto final, em aberto, ancorado na história (oralizada e observada) de um pesquisador vindo do subúrbio para lecionar, em Brotas, cujas memórias e sonhos pespontaram itinerâncias e aprendizagens escolares. Essa última seção, portanto, finda a dissertação, abrindo-se a novas contribuições e reformulações.

Nas subseções seguintes, apresento aspectos introdutórios da pesquisa, a implicação e a travessia do pesquisador com o foco da pesquisa, assim como os objetivos, a contextualização do problema, do ambiente e das questões que orientaram o processo de investigação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Localizar significa mostrar o lugar. Quer dizer, além disto, reparar no lugar. Ambas as coisas, mostrar o lugar e reparar no lugar, são os passos preparatórios de uma localização. Mas é muita ousadia que nos conformemos com os passos preparatórios. A localização termina, como corresponde a todo método intelectual, na interrogação que pergunta pela situação do lugar. (HEIDEGGER,1998).

A perspectiva desta dissertação é a de formular um conhecimento de relevância social para o debate em torno da relação entre escolarização interrompida e qualificação profissional na EJA. A partir das contribuições dos sujeitos da pesquisa, em diálogo com os aportes teóricos e as análises documentais, intenciono refletir, criticamente, sobre as questões relacionadas à alfabetização e às TIC nas políticas públicas para a EJA. Para tanto, há de se localizar os caminhos percorridos. Nesse sentido, nas três próximas subseções, detalho: o percurso metodológico; a apresentação das sessões dialogadas; o *blog* como dispositivo formativo dos sujeitos do PROEJA.

2.1 A TRAVESSIA “ENTRE A ACADEMIA E O CHÃO DO COLÉGIO”

A pesquisa é uma prática social, visto que possui como principal foco a produção/difusão do conhecimento. Dessa forma, não é neutra, mas traz os sentidos e significados teórico-metodológicos daquele ou daqueles que a desenvolvem.

Delinear uma proposta metodológica, inicialmente, é algo complexo, já que a construção de um itinerário metodológico nos faz caminhar por travessias do conhecimento que, muitas vezes, requerem um transitar por tensões e incertezas diversas que emergem no processo de construção da pesquisa, a partir das escolhas teóricas e das experiências pessoal-profissionais.

O título desta subseção faz alusão não somente ao trajeto de carro entre a Academia (Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizada no bairro do Cabula) e o colégio (Colégio Góes Calmon, localizado no bairro de Brotas), mas, sobretudo, aos diferentes movimentos que distinguem os dois espaços sociais. Na Periferia, onde resido e de onde me desloco para a universidade ou para o colégio, a vida das pessoas é agitada, e os problemas sociais mostram-se em diversos elementos que compõem as cenas cotidianas: transporte superlotado; moradias amontoadas; falta de saneamento básico; sucateamento da saúde etc. Já Brotas, onde se encontra o colégio, é um bairro de classe média, outrora considerado nobre,

mas cercado por extensos locais periféricos, fonte de áreas de risco e, também, de carência dos serviços básicos de saneamento e infraestrutura que refletem o descaso do poder público com as necessidades da população local.

Com vistas a contextualizar o campo de pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: identificação dos dados da turma (horário de funcionamento, localização, mapeamento dos estudantes, por meio da análise do cadastro e das fichas de frequência) no próprio colégio; conversa informal com a equipe gestora do programa (autorização para o estudo, perfil da turma e acompanhamento do trabalho); contato com o alfabetizador da turma (dados pessoais e contexto atual do programa).

A turma de jovens e adultos do PROEJA, localizada em Brotas, era composta de dezesseis alunos cadastrados no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, da Secretária Estadual de Educação – SEC. Sendo que seis alunos evadiram (quatro homens e duas mulheres), totalizando, no período da pesquisa, 10 alunos. Destes, somente 07 alunos estavam frequentando assiduamente. As aulas aconteciam no turno noturno, na sala de vídeo e informática cedida pela diretora do colégio e a gestora com vinculação administrativa ou pedagógica com a gestão escolar. Trata-se de um modesto colégio instalado em um prédio. No noturno, estava somente funcionando a turma de jovens e adultos do PROEJA.

Para chegar ao espaço insular onde a turma funcionava, era necessário fazer a travessia de aproximadamente 40 minutos (do Cabula para Brotas) ou de 50 minutos (da estrada da Base Naval para Brotas) de veículo. Assim, conhecer Brotas, com o olhar de pesquisador, vai além de ser um professor que apenas entra e sai do chão do colégio, o campo de pesquisa da investigação realizada. Conhecer aquele bairro consistiu no elemento principal das minhas indagações, “no sentido de situar o lugar da pesquisa”, atendendo ao critério fundamental para a descoberta da realidade cotidiana da comunidade, na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

O primeiro contato com o colégio, *locus* da pesquisa, aconteceu em 01 de julho de 2016. Acompanhado pelo colega e professor da turma, fiz uma visita com ele para reconhecimento dos estudantes da pesquisa, localização da sala de aula, condições de deslocamento do cabeamento da internet e *Wi-fi*¹ para a sala de vídeo e informática, meio de multimídia e instrumentais utilizados para computadores. Conversamos com alguns moradores da comunidade, entre eles, a diretora da escola na qual a turma funcionava, para conhecermos melhor a dinâmica local e obtermos informações gerais sobre a turma.

¹ Sinal de internet compartilhado sem fio.

O trabalho de investigação aconteceu aproximadamente durante três meses (junho, julho e agosto de 2016), período em que, entre idas e vindas, estive no colégio à noite, por 15 vezes. Inicialmente, para exploração do campo de pesquisa: reconhecimento do espaço (sala de aula, de vídeo e de informática e outros espaços de convivência dos estudantes); tomada de conhecimento da dinâmica da vida na comunidade (transporte, comércio local, principais problemas etc.); conversa informal com os dois professores da turma pessoal e à distância, pelo *WhatsApp*² (perfil sociocultural, formação profissional, contexto da prática pedagógica, experiências anteriores e expectativas em relação ao programa).

Posteriormente, na etapa de coleta dos dados referentes aos sujeitos da pesquisa, realizei as seguintes atividades: identificação dos alunos e informações gerais sobre o perfil da turma; observação informal da rotina pedagógica; visita à turma para apresentação da pesquisa, explicitando seus propósitos e metodologia; socialização dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, destacando a importância da contribuição dos pesquisados na realização da investigação.

Com a intenção de delimitar os sujeitos da pesquisa, o levantamento dos dados empíricos na turma do PROEJA (módulo III) começou no dia 08 de junho de 2016. Nessa turma, que funcionava nos dias de segunda, terça e sexta-feira, das 19:00 às 20:30, sendo que, no dia de terça-feira, acontecia das 19:00 às 19:30, em um total de 4 horas semanais, encontravam-se sete alunos (sete homens) e um professor na sala de aula.

Nesse primeiro contato, apresentei-me, esclarecendo os objetivos e pressupostos metodológicos da pesquisa, a escolha do campo de investigação, a finalidade do trabalho e a seleção dos sujeitos que seriam pesquisados. Para sensibilização da turma, conversamos, também, sobre a importância da investigação para a EJA e da minha satisfação e alegria em poder compartilhar aquela experiência com os moradores de Brotas.

Nos três dias de permanência no colégio – 04, 05 e 08 de julho (neste dia, o professor da turma iria se casar, e, em conversa com ele, eu e a gestora pedagógica resolvemos que eu ficaria responsável pela turma na ausência do professor), na primeira etapa da pesquisa, para seleção dos/as pesquisados/as, realizei a aplicação do questionário com todos/as os treze educandos/as, envolvendo aqueles que estavam presentes na aula. Ao analisar os questionários, ficavam cada vez mais evidentes os sujeitos que melhor atenderiam aos propósitos desta investigação. No entanto, resolvi acolher todos os setes alunos, pois a turma era pequena e todos eles ficaram motivados por querer aprender a fazer o *blog*.

² Aplicativo de mensagens instantâneas para *smartphone* (aparelho celular com tecnologia avançada e sistema operacional).

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos: a) observação de 02 (dois) momentos distintos das práticas de informática e linguagem de programação desenvolvidas na turma, somente com a intenção de perceber como esses homens lidavam com suas aprendizagens e como se sentiam, ou seja, o nível de autoestima e interesse pela tecnologia; b) acompanhamento da frequência, participação e envolvimento dos homens nas atividades propostas e as expectativas associadas com suas aprendizagens; c) aplicação de questionários, direcionados aos sete homens; d) análise dos questionários para seleção e análise dos dados; e) definição do grupo de sete homens como sujeitos da pesquisa; f) gravação das narrativas dos sete homens, a partir do roteiro do questionário, utilizando o recurso do gravador em áudio ou câmera de vídeo; g) coleta dos depoimentos dos sete homens em espaços fora da turma, durante o dia, em local de convívio escolar; h) conversas informais com os alunos pesquisados sobre o contexto social; i) transcrição das narrativas realizadas por eles, na escrita, ou por mim mesmo ou com ajuda do professor da turma, na transcrição das narrativas orais; j) redefinição do quantitativo de *blog* a serem feitos, reduzindo de sete para dois, sendo um para um único aluno e outro para seis alunos, a pedido da própria turma; l) construção do quadro-síntese, traçando o perfil e os aspectos socioeconômicos dos alunos; m) análise das falas dos homens para tratamento dos dados, tomando como referencial os objetivos e as questões norteadoras da investigação.

À medida que analisava os questionários, fez-se necessário reduzir para cinco a quantidade de alunos a serem analisados, considerando, principalmente, a disponibilidade dos alunos para participar da pesquisa. Desta forma, os critérios não estavam previamente definidos.

No primeiro contato para reconhecimento do grupo, apesar da sensibilização feita, da explicitação dos objetivos e dos princípios metodológicos socializados, os homens mostravam-se claramente envergonhados ao lembrar os preconceitos vivenciados ao longo da vida. Demonstravam falta de interesse, estavam visivelmente ressabiados, reservados, para conversar abertamente sobre alguns assuntos. Pareciam desmotivados, talvez pelo fato de não saber lidar com ambientes computacionais. Posteriormente, passaram a se mostrar ansiosos pela oportunidade de adquirir a prática com computadores, e, também, importantes tanto por contribuir com a pesquisa na construção dos *blogs*, quanto pela possibilidade de ganhar dinheiro com isso.

Naturalmente, a presença de uma pessoa que não vivia na comunidade escolar e que não era seu professor (exceto um aluno, a quem eu já havia lecionado antes) causou-lhes estranheza e curiosidade. No entanto, foram fatores relevantes para a escolha dos alunos

enquanto sujeitos da pesquisa: a facilidade dos alunos em resgatar as memórias de sua formação, profissão, seus estudos; a desenvoltura para compartilhar, de forma tranquila e orgulhosa, suas narrativas de vida. Foram tópicos explorados nas narrativas: as passagens pela escola; como lidavam com as exigências do mundo do trabalho; de que forma se constituíram escolarizados (ou não) e qualificados profissionalmente; expectativas do processo em ambientes tecnológicos; como percebiam suas aprendizagens no programa; e como superavam os desafios postos pela leitura e escrita na vida cotidiana.

Aos poucos, pesquisador e pesquisados, fomos nos aproximando mutuamente. De um lado, o pesquisador com o ávido desejo de conhecer os significados das histórias vivenciadas naqueles espaços formativos. De outro, sete homens ansiosos para contar suas trajetórias de vida no *blog* (e aprender a tecnologia) que incluem as múltiplas tentativas de retorno ao colégio do recesso junino e do retorno ao novo semestre.

A escuta das narrativas de vida produzidas no ambiente escolar pelos sete homens da turma do módulo III acontecia, sem a pretensão de analisar a prática pedagógica do professor, geralmente, à noite, turno de funcionamento da aula. Para melhor contextualizar a pesquisa, a partir do cotidiano dos alunos, durante o período diurno, eu os acompanhava em rede social, como o *WhatsApp*, objetivando ampliar a coleta dos dados, por meio de fontes que retratassem os aspectos socioculturais peculiares da convivência no espaço-tempo do ambiente de trabalho, em orientação nas atividades da pesquisa, a saber: conhecer os espaços de socialização nas redes sociais, existência de *blogs* feitos por outros alunos do colégio.

As entrevistas em áudio foram detalhadamente transcritas por mim e pelo professor da turma. O tratamento dado às transcrições considerou as falas e inferências dos alunos relacionadas tanto ao processo de escolarização, qualificação profissional e tecnologias no programa, como as aprendizagens da leitura e da escrita construídas ao longo das suas itinerâncias escolares. Nesse sentido, a análise minuciosa das falas das pesquisadas foi fundamental para recompor os percursos escolares dos alunos, na perspectiva de identificar os elementos para compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

Na definição dos procedimentos teórico-metodológicos, considerou-se que o interesse maior da pesquisa estava centrado nas itinerâncias escolares em processo de escolarização e qualificação profissional, em como as Tecnologias da Informação e Comunicação se apresentavam para os jovens e adultos do PROEJA.

Essas características, de modo geral, orientam a proposta metodológica desta pesquisa. Primeiramente, priorizo o contato intenso com o campo de pesquisa, observando a relevância das diversas informações relacionadas às práticas e aprendizagens escolares de leitura e

escrita dos pesquisados, a convivência na turma do PROEJA e em outros espaços de socialização: redes sociais, espaços de convivência no colégio, encontros na sala de vídeo e informática; e participação em eventos de tecnologia.

Além disso, a preocupação com todos os aspectos que constituem o lugar da pesquisa, incluindo os socioeconômicos até a forma de organização das atividades da comunidade de Brotas, foram essenciais para uma melhor compreensão do repertório identitário dos alunos. Por outro lado, foi relevante o cuidado constante em registrar toda e qualquer manifestação dos alunos pesquisados relacionada ao objeto de pesquisa: itinerâncias escolares, valores e significados atribuídos à escolaridade, às aprendizagens, as expectativas de convívio com as tecnologias, entre outras.

Enfim, procurando zelar pela qualidade da investigação, destaco a minha observação atenta, como pesquisador, aos procedimentos metodológicos e à postura ética nas relações interpessoais instituídas durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

No recorte metodológico dado à pesquisa, busco focar a compreensão das itinerâncias escolares dos alunos do Colégio Góes Calmon, em Brotas, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e aos usos das TIC. Esses elementos são analisados sem a pretensão de esgotar todas as explicações possíveis, mas na perspectiva de refletir criticamente sobre o papel social, cultural, político que a tecnologia assume na vida cotidiana dos alunos pesquisados em diálogo com as aprendizagens escolares.

A relevância da interpretação das narrativas sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, reveladas por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes dos alunos para a análise do objeto de estudo da pesquisa, considerou a seguinte organização: 1) em um primeiro momento, houve a escuta criteriosa de todas as entrevistas gravadas e a leitura sistemática das transcrições, e quando necessário, o retorno a campo para os esclarecimentos de algumas falas que precisavam de mais elementos, realizadas por meio de entrevistas em vídeo; 2) no segundo momento, ocorreu a produção escrita das respostas ao questionário e na escrita da história e do texto publicados no *blog* de autoria dos mesmos, orientadoras da investigação do objeto de estudo; 3) no momento final, deu-se a sistematização desta dissertação, que sofreu diversas reformulações sugeridas pela Banca do Exame de Qualificação do Mestrado.

Em referência ao número de alunos pesquisados, cujo perfil de identidade será apresentado na próxima subseção, relembro que, embora eu tenha feito a escuta dos sete homens, ao longo do estudo, defini como personagens principais apenas cinco, em concordância com a sugestão das professoras examinadoras na ocasião do Exame de

Qualificação. Isso se justifica, primeiramente, pela exiguidade do tempo para dar conta de uma tarefa desta natureza. E, em segundo lugar, pela necessidade de explorar o potencial das narrativas da aprendizagem escolar, por meio das TIC desses alunos, associadas às especificidades das itinerâncias que configuram os processos vivenciados no ambiente escolar e social dos pesquisados.

Vale declarar que todo o processo da pesquisa representou uma experiência ímpar, permeada de emoções, descobertas, inquietações, ao escutar, compreender e registrar as histórias narradas pelos alunos que compartilham experiências culturais tão diferentes daquelas que nos são tão familiares. Assim, pude perceber, diante de mim, uma comunidade mergulhada entre morros e edificações, em uma pluralidade de paisagens, culturas, e os grafites nos muros rabiscados de saberes que encantam pela sua textura, formas e cores.

Em síntese, considerando os percursos metodológicos elucidados, entre os itens que compõem a escrita desta subseção, destaco: primeiramente, as especificidades do caráter singular das narrativas dos alunos, retratando a centralidade dos sujeitos na pesquisa; e, em seguida, o espaço geopolítico de Brotas/Salvador, caracterizando o contexto identitário e os aspectos socioculturais, nos quais os sujeitos estão imersos.

Diante desse cenário, o meu compromisso escolar como pesquisador para com o processo de ensino-aprendizagem dedicado a jovens e adultos ultrapassa a mera compensação daquilo que a vida lhes sequestrou, as possibilidades no percurso escolar, pois move discussões que vão além do tempo-espaço, alcançando, sobretudo, o estar com o outro, o aprender e ensinar com A, B e C. Dentre tantas demandas, há aquela de estender e fomentar a discussão das tecnologias de informação e comunicação à EJA, porque, além de elas oferecerem recursos inestimáveis para as práticas educativas do professor, seu uso resulta, sobretudo, em produção, autoria e aprendizagens mútuas para com os alunos.

Se pensarmos na forma das ações em relação às TIC com a concepção de aprendizagem sociointeracionista, encontraremos interfaces particularmente atrativas para o trabalho no EJA, visto que os alunos já contam com certa experiência de vida e apreciam compartilhar opiniões. Nas interfaces, jovens e adultos contam com a possibilidade de produzir colaborativamente em atividades de coautoria, o que contribui para superar dificuldades comuns como, por exemplo, o pouco contato com o idioma ou a linguagem.

Além disso, a própria configuração de hipertextos disponíveis na rede trazendo temas, conceitos, imagens, articulados por meio de *links*, descortinam as possibilidades educativas das interfaces que, antes, evidentemente, devem ser de conhecimento do professor. É bom lembrar que nenhuma tecnologia pode ser considerada educativa, *a priori*.

Para confrontar os argumentos citados com relação ao estudo das TIC no espaço escolar através dos processos de aprendizagem, realizo um trabalho investigativo, levando em consideração os aspectos teórico-metodológicos que embasam o processo de construção desta pesquisa.

Para subsidiar o trabalho a ser realizado, contamos com a contribuição de autores do campo da alfabetização de Jovens e Adultos, trazendo os seguintes aportes teóricos: em se tratando do percurso da EJA, os estudos de Paiva (1973), Haddad (1999); Di Pierro (2006) para o entendimento das políticas públicas nessa modalidade de ensino. Com relação à formação de alunos, consideramos as contribuições de Freire (1997, 2002), e Arroyo (2007). Frigoto *et al* (2005) para abordar os sentidos da alfabetização e da qualificação profissional. Arnaud Lima Jr. (2005), para a compreensão das tecnologias intelectuais na educação; para entender sobre ensino e aprendizagem com as novas tecnologias, TIC e novas práticas pedagógicas, alfabetização e TIC, informática na educação Bonila e Pretto (2011), Lemos (2003). Para embasar a proposta metodológica, contamos com as contribuições teóricas de Ludke e André (1986) e Haguette (1994). Além desses autores, outras contribuições poderão se constituir objeto de estudo, na medida em que se fizer necessário.

No que tange a concepção de ciência, esta não é somente uma acumulação de verdades. Digamos mais, é um campo sempre aberto, onde se combatem não só as teorias, mas também os princípios da explicação, isto é, também as visões de mundo e os postulados metafísicos. Com efeito, diz Kant (1929, p. 42), nos *Elementos metafísicos das ciências da natureza*, que por ciência se há de tomar toda série de conhecimentos sistematizados ou coordenados mediante princípios. Sendo assim, é, pois, necessário que toda ciência se interrogue sobre as suas estruturas ideológicas e o seu enraizamento sociocultural.

Segundo Josso (2004, p. 38), a concepção de formação aqui pretendida está alicerçada na descrição compreensiva dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes, a partir de suas experiências formadoras. Nessa perspectiva, a experiência formadora implica uma articulação consciente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.

A abordagem da pesquisa qualitativa visa a tematizar o real, a partir de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas que permitem uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel, já que se modifica constantemente através da interação. Segundo Haguette (1994, p.392):

Pesquisar é sempre tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas que permitem uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel, já que se modifica constantemente através da interação.

O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa participante, considerada como estratégia do percurso, fase exploratória. Esta perspectiva foi escolhida, considerando-se a problemática delimitada para o presente estudo e o fato de explorar com profundidade e singular a realidade complexa e desafiadora que aparece indistintamente como método de ação e mecanismo de aprendizagem coletiva no campo educacional.

A pesquisa do tipo participante possibilitou-me, como pesquisador, implicar-me na exploração, sistematização e análise dos dados na geração de uma proposta de ação, em uma perspectiva de mudança social. Nesse sentido, trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada no processo de pesquisa permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social, em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo (GABARRÓN; LANDA, 2006). Ou seja, é uma integração de investigação, educação e participação social e de cunho qualitativo: “[...] Seu processo metodológico assinala geralmente quatro etapas fundamentais (SCHUTTER, 1986, p.195-196): 1) a aproximação do grupo e a inserção do pesquisador como ente político na situação dada; 2) o momento de observação e coleta de dados; 3) a pesquisa e organização dos dados; 4) a comunicação sobre os resultados no grupo ou na comunidade para sua análise e discussão.

Desta forma, para uma compreensão mais completa do fenômeno em estudo, enfatizo as diversas etapas em que este se apresenta, assim como o contexto em que emerge e se situa.

A partir das pesquisas de educadores nas últimas décadas, observo que, embora envolvidos com uma diversidade de projetos educativos e de várias concepções de educação, o contexto contemporâneo não sustenta mais um paradigma educacional amparado na transmissão de conhecimento, alicerçado em verdades prontas e acabadas.

Na contemporaneidade, o mundo passa por momentos de muitas incertezas que se traduzem de diversas maneiras na vida humana em geral e, em particular, nas instituições educacionais. Este é um tempo de transformações muito rápidas, que vem deixando muitas marcas em cada um (a) de nós, assim como traz, na sua trajetória de globalização, um lastro de tantas desigualdades sociais e processos de exclusão cada vez mais ditados pelas leis do mercado.

Dessa forma, percebemos que estamos vivendo momentos de incertezas no que diz respeito à formação, à empregabilidade, à valorização política/salarial, à minimização dos direitos profissionais e, mais uma vez, à exploração de sua força de trabalho. A formação política do PROEJA, por exemplo, na maioria das vezes, está sendo influenciada por discursos que ora evidenciam um tecnicismo, ora marcado pelas tendências do mercado de trabalho à procura da mão de obra qualificada, mas quando vai se pensar nas condições de trabalho concreto e nas ações do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta, aqui definida, é um processo que combina a pesquisa científica e a ação política para transformar a realidade social e econômica, para construir o poder popular em favor do explorados que permeiam o cotidiano e as especificidades dos sujeitos da EJA. Na perspectiva da pesquisa participante, busca compreender a situação concreta e objetiva da dominação de classe e a percepção que dela têm as pessoas dominadas para, junto com elas, produzir os conhecimentos necessários dirigidos a definir ações de transformação da realidade; esta compreendida como uma totalidade (PINTO, 1988, p.43).

Como dispositivos para coleta de informações durante o processo investigativo, selecionamos alguns instrumentos considerados fundamentais neste processo: a pesquisa documental, o questionário, as sessões dialogais (em análise, as narrativas de vida).

A análise dos documentos básicos utilizados na proposta curricular da matriz para o curso de Redes de computadores do PROEJA representa uma categoria importante de investigação. A estrutura por módulos da disciplina do curso de redes e os dados do número de alunos matriculados e evadidos são documentos que refletem: o que, para que e como são trabalhados os conteúdos na sala de aula. Estes documentos são norteadores da prática pedagógica e podem ser utilizados para priorizar o rigor metodológico por meio da triangulação com outros instrumentos investigativos.

A entrevista é outro instrumento necessário para a obtenção de informações sobre o perfil dos alunos e avaliação do conhecimento dos alunos sobre a temática. A escolha desse instrumento pressupõe identificar quem são os alunos da EJA, qual a sua formação, sua atuação profissional, e suas experiências com recursos tecnológicos para trabalhar os conteúdos na sala de aula.

O diário de campo é uma ferramenta muito utilizada e necessária na pesquisa qualitativa. Em pequenos blocos de anotações, que constituíram o meu diário de campo pessoal, foram registradas as categorias a serem exploradas através das observações. Essa ferramenta serve, então, para fazer anotações de dados (recolhidos durante os momentos coletivos) susceptíveis de interpretação e sistematização para posterior análise dos resultados,

à luz das categorias. Todo e qualquer indício que surge no processo, quer sejam frases isoladas ou temáticas, quer sejam transcrições podem apontar informações para análise e estudo.

Na pesquisa participante, não se defende um plano pré-definido, mas vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar, por si mesma, os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Guy Boterf (1984) considera que existem, pelo menos, quatro etapas ou fases necessárias para a realização de um projeto de pesquisa participante. Esta proposição técnica de divisão em quatro etapas foi adotada pelo pesquisador enquanto demanda da participação e ação do objeto a ser estudado, com a finalidade de coletar informações acerca da aprendizagem dos alunos e investigar as ações que poderão contribuir para a formação continuada dos alunos, tendo como referência os textos dos eixos tecnológicos que permeiam o cotidiano e as especificidades da EJA e das TIC. Na perspectiva da pesquisa participante, o projeto de Intervenção proposto precisa definir e acompanhar a implementação de um conjunto de ações pedagógicas e tecnológicas (na sala de aula e no laboratório de informática) que venham a contribuir no processo de aprendizagem.

Assim, o plano proposto precisa definir e acompanhar a implementação de um conjunto de ações pedagógicas que venham a contribuir no processo. A seguir, deslindo as quatro fases da pesquisa participante.

2.2 FASES DA PESQUISA PARTICIPANTE

2.2.1 Primeira fase: montagem institucional e metodológica da pesquisa participante

Nesta fase, em linhas gerais, obtém-se informações necessárias para elaboração do projeto. Conforme Guy Boterf (1984, p.53-54), no decorrer desta primeira fase, aqueles que promovem a pesquisa participante, em associação estreita com as organizações representativas da população, devem realizar as seguintes tarefas: 1) discussão do projeto de pesquisa participante com a população e seus representantes; 2) definição do quadro teórico da pesquisa participante, isto é, objetivos, conceitos, hipóteses, métodos etc.; 3) delimitação da região a ser estudada; 4) organização do processo de pesquisa participante (instituições e grupos a serem associados, distribuição das tarefas, procedimentos e partilhas de decisões etc.); 4) seleção e formação dos pesquisadores ou de grupos de pesquisa; 5) elaboração do cronograma de operações a serem realizadas.

2.2.2 Segunda fase: estudo preliminar e provisório da região e da população envolvida

Na segunda fase, o diagnóstico provisório se divide em 3 partes: 1) identificação da estrutura social da população pesquisada; 2) descoberta do universo vivido pela população de pesquisados e dos principais acontecimentos de sua história; 3) recenseamento dos dados socioeconômicos e tecnológicos. Esses três tipos de informação não são independentes entre si.

A identificação da estrutura social da população pesquisada é fundamental para as finalidades: diferenciar as necessidades e os problemas da população estudada, segundo as categorias ou as classes sociais que as compõem; selecionar a população para a qual e com a qual se deseja intervir; preparar uma efetiva descentralização da pesquisa participante ao nível dos grupos sociais mais oprimidos e mais afastados do poder, de modo geral (*ibidem*, p.55). Conforme Boterf,

Todo este estudo de situação social da *comunidade*, da *população*, do *meio* estudado é da mais alta importância para diferenciar os problemas e as necessidades daquela. [...] As representações das situações vividas ou as aspirações podem variar segundo as características religiosas e ideológicas. [...] Se a pesquisa participante quer se colocar a serviço dos oprimidos e ter um impacto social importante, é indispensável que se possa escolher, com conhecimento de causa, junto a quem e com quem ela deve intervir. (BOTERF, 1984, p.56, *grifos do autor*).

Sobre a descoberta do universo vivido pelos pesquisados, é importante compreender, em uma perspectiva interna: qual é o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca das situações que vivem; qual a percepção destes sobre tais situações; como eles as interpretam; qual o seu sistema de valores; quais os seus problemas; quais as suas preocupações. É necessário, também, apreender qual é a lógica dos pesquisados, mesmo que, à primeira vista, as suas inferências e raciocínios possam parecer irracionais (*ibidem*, p.57). Ainda conforme Boterf, o pesquisador, trabalhando com representações, deve aceitar igualmente (o que não significa aprovar ou adotar) a ideologia dominante e seu impacto. Essa aceitação supõe uma atitude positiva de escuta e de empatia (*ibidem*, p.58).

O recenseamento dos dados socioeconômicos e tecnológicos baseiam-se na análise de três aspectos, a saber: os aspectos econômicos (atividades econômicas, produção agrícola, distribuição e aplicação de créditos, comercialização); os aspectos educativos (perfil educativo da aldeia, educação escolar e extraescolar); a situação e a atividade econômica das famílias (*ibidem*, p.60).

O *feedback* tem como objetivos: promover entre os participantes da pesquisa um conhecimento mais objetivo de sua situação; identificar juntamente com aqueles os problemas que consideram prioritários e que querem estudar, a fim de procurar as suas soluções; conhecer a reação da população frente aos resultados do diagnóstico, e isto a fim de orientar as fases seguintes da pesquisa participante (*ibidem*, p.61-62).

2.2.3 Terceira fase: análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar

Para Boterf (1984), a presença de um mediador/orientador que tenha um bom conhecimento e experiência nos meios sociais e culturais e auxilie na realização do trabalho de análise é essencial e deve apresentar alguns critérios em sua formação: o método da pesquisa participante; a sociologia do conhecimento; a dinâmica dos grupos; a tecnologia; os métodos e as técnicas de educação popular. Essa fase é composta de três momentos, os quais se definem a seguir.

O primeiro momento caracteriza-se pela expressão da representação cotidiana do problema, quando se faz necessário questionar: De que problema se trata? O que já sabemos dele? Quais são os fatos que o determinam? Como se manifesta o problema? Onde ele existe? Quando ele surgiu? Quem é afetado pelo problema? Quais as consequências do problema? Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê? O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução do problema? Quais são as ações e os meios ao nosso alcance? Quais aqueles fora do nosso alcance? (*ibidem*).

O segundo momento consiste em colocar em questão a representação do problema. O papel do orientador é, pois, auxiliar os participantes do grupo de estudo a questionar as suas representações do problema. Este momento é essencial para o desenvolvimento de um processo de análise crítica do conhecimento cotidiano do fenômeno (problema, situação). (*ibidem*).

O terceiro momento é reservado à reformulação do problema. Para tanto, faz-se necessário, antes, descrever e explicar o problema e, depois, definir possíveis estratégias de ação. A descrição do problema é a identificação dos pontos de vista, contradições entre diferentes elementos da situação, a localização do problema no tempo e no espaço; a relação deste com os outros problemas. A explicação do problema é a investigação das causas não apenas imediatas, mas estruturais, bem como as leis, as relações entre vários problemas, as indicações das variáveis nas quais é possível intervir. As estratégias de ação são elaboradas a

partir da formulação das hipóteses de ação e da avaliação dos seus resultados. Definem-se e se diferenciam aquelas que podem ser conseguidas a curto prazo e as que demandam um trabalho mais aprimorado, a longo prazo.

2.2.4 Quarta fase: programação e realização de um plano de ação para contribuir para a solução dos problemas

Para Boterf (1984), o plano de ação elaborado deve comportar: atividades educativas que permitam analisar os problemas e as situações vividas; medidas que possam melhorar a situação a nível local; ações educativas que tornem possível a execução de tais medidas; ações que encaminhem as soluções a curto, médio e longo prazo, a nível local ou em escala mais ampla.

O *feedback* é sempre muito importante. Míster se faz ressaltar que o *feedback*, ao final de cada etapa da pesquisa e entre orientador e pesquisados, demonstrará as modificações alcançadas, as reações dos envolvidos. Estas também não podem ser consideradas neutras, pois a circulação de informações e suas conclusões representam um ato político, o *feedback* reforça, então, a capacidade de análise.

2.3 ATUAÇÃO NA PESQUISA PARTICIPANTE

A fim de obter êxito na pesquisa participante, o pesquisador precisa atentar para pontos fulcrais da sua atuação, a saber: a escolha dos problemas a serem estudados não se efetua a partir de um conjunto de questões de pesquisa previamente estabelecidas pelos pesquisadores, mas tem sua origem nas situações concretas dos pesquisados; entre a pesquisa e a ação, existe uma interação permanente, e a produção do conhecimento se realiza por meio de transformação da realidade social; a pesquisa intervém em situações reais e não em situações de laboratórios, ou seja, criada através de dinâmicas de grupo, elas, realmente, afetam o público estudado; a intervenção se dá em uma escala relativamente restrita (coletividade rural, região, organização); a pesquisa participante se coloca a serviço dos grupos das categorias sociais mais desprovidos e explorados, então, torna-se importante que a pesquisa esclareça para quem trabalha.

Quanto aos pesquisados, quando participam do próprio processo de pesquisa e da discussão permanente dos resultados obtidos, eles podem adquirir um conhecimento mais objetivo da sua situação. (BOTERF, 1984)

O estudo a ser desenvolvido, a partir da metodologia da pesquisa participante, pretende apresentar momentos dialógicos (sessões dialogais), nos quais os participantes colaboram e refletem sobre os temas e questões abordados, na perspectiva de pensar junto sobre as questões apresentadas.

Nesse sentido, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transmissão de informação, segundo Freire (2002, p. 69), “[...] é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. É reflexiva, porque busca auxiliar os participantes a investigar a realidade com a intenção de transformá-la.

Sobre as sessões dialogais, inscritas no bojo da pesquisa qualitativa, constituem-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado em um conjunto de técnicas (entrevistas livres, semiestruturadas), que, segundo Domingues (2006), assemelha-se, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente, pela oportunidade dada aos entrevistados/sujeitos para que dividam suas opiniões, discutam e tragam à tona fatores críticos.

Nesta etapa, o questionário, apresenta um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado, e o pesquisador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos e esclarecimentos.

Em relação à identificação dos elementos chaves da pesquisa, no sentido de subsidiar a coleta dos dados, trabalhamos com: 1) acompanhamento da frequência, participação e envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas e as expectativas associadas com suas aprendizagens; 2) observação de oito momentos distintos das práticas tecnológicas desenvolvidas na turma do curso de redes, somente com a intenção de perceber como esses sujeitos lidavam com suas aprendizagens e como se sentiam, ou seja, o nível de autoestima; 3) definição do grupo de sete homens (estudantes) como sujeitos da pesquisa; 4) análise dos questionários para seleção dos/as pesquisados/as; 5) sessões dialogadas com utilização de recursos multimídias (gravação das narrativas dos sete sujeitos da pesquisa, a partir do roteiro de questionário, utilizando o recurso do gravador em áudio ou câmera filmadora); 6) leitura e estudos de textos sobre *blog* para reflexão e discussão em grupo; 7) construção da oficina de *Blog* (partindo do desejo e do anseio individual e/ou coletivo da turma e seus respectivos participantes); 8) criação de canais de disseminação do conhecimento produzido e das experiências realizadas nos encontros e observações nesta área (*blog*), valendo-se das redes informatizadas e de outros meios convencionais, visuais e eletrônicos; 9) análise das falas e das observações dos sujeitos da pesquisa para tratamento dos dados, tomando como referencial os objetivos e as questões norteadoras da investigação.

Naturalmente, é de se esperar que a presença de uma pessoa que não vivia no turno noturno da comunidade escolar cause estranheza e curiosidade, ainda que este pesquisador seja professor desta instituição de ensino, mas do turno matutino. Mas a facilidade dos estudantes que apresentaram seus projetos na Feira de Tecnologia do Colégio, bem como sua desenvoltura em compartilhar, de forma tranquila e orgulhosa, seus projetos tecnológicos foram fatores relevantes para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Foram tópicos explorados nas conversas e perguntas: as passagens pelo colégio; como lidavam com as exigências do mundo da tecnologia; de que forma se constituíram escolarizados (ou não); as expectativas do processo de alfabetização e qualificação profissional; como percebiam suas aprendizagens no PROEJA; e como superavam os desafios postos pela leitura e escrita na vida cotidiana.

Assim, os critérios para a seleção dos sujeitos pesquisados foram se delineando após as conversas realizadas com estes quatro estudantes. A definição dos sujeitos da pesquisa entre jovens e adultos aconteceu, espontaneamente, a partir da consulta informal destes interessados em participar da pesquisa. Nesse sentido, é importante assumir que a pesquisa não foi deliberadamente proposta para discussão da idade enquanto critério para seleção, no entanto, somente para dar conta da igualdade de gênero, optou-se para o recorte entre a seleção de homens e mulheres.

Ao realizar a pesquisa participante, há de se manter o equilíbrio entre as intervenções do pesquisador e a participação do pesquisado, seja na interação com uma máquina ou um dispositivo mediador ou nos diálogos com os pares, no conhecer a experiência do outro, com o outro, para o outro e refletir sobre ela, a partir do qual ambos pesquisador e pesquisado se (re) conhece o mundo, a fim de se conceber uma discussão que provoque interesse e esteja coadunada com as perspectivas do objetivo pretendido na pesquisa.

A pesquisa participante não pode ficar restrita apenas ao código escrito e de cunho escolar/acadêmico tão somente. Como ela é vivenciada por uma coletividade, devem ser buscados os melhores meios de expressão, a fim de que a escrita não se demonstre um meio de repressão frente à própria expressão dos pesquisados e que possa gerar comentários pela pesquisa participante durante o *feedback*. Para tanto, o projeto de intervenção se estrutura e se materializa por meio de um dispositivo formativo, uma oficina de *blog*.

As ações na oficina de *blog* foram realizadas tendo como referência os recursos tecnológicos e internet existentes no cotidiano, como filmes, textos e fotografias. Pretende-se que o círculo de estudos tenha um caráter teórico-prático, em que os participantes possam refletir sobre a prática na interlocução com o conteúdo escolar, ou melhor, textos escritos,

sistematizados eixos temáticos para serem integrados às atividades de sala de aula, tendo como culminância a realização e a publicação de um *blog* na rede da internet.

O mapeamento das práticas desenvolvidas pelos professores para com os alunos do curso de redes servirá de fio condutor a estruturar os encontros, aprimorando o desenvolvimento de competências e saberes relativos aos processos de produção, apreciação e investigação que fundamentam a prática dos alunos.

2.4 APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES DIALOGADAS

As sessões dialogadas (sessões dialogais) foram realizadas seguindo uma agenda previamente acordada entre os participantes da pesquisa, visto que tivemos de adequá-la à rotina de trabalho discente.

No quadro seguinte, sinalizam-se as datas das sessões dialogadas e os temas discutidos correspondentes a cada momento. Oficialmente, foram 12 (doze) encontros, apresentando carga horária de 3 horas por encontro:

Quadro 1– Temas tratados nos encontros dialogais

Quantidade de encontros	Temas discutidos
01 a 03/ 02/2015 Jornada Pedagógica (para a gestão e professores do colégio).	a) Apresentação do Projeto de intervenção com a oficina de <i>blog</i> como dispositivo Formativo (objetivos, fundamentos, modo de funcionamento, atribuições etc.); b) Discussão da metodologia do processo formativo; c) Construção de parâmetros para os encontros (adesão à proposta, comprometimento com os objetivos propostos) apresentados aos professores específicos; d) Identificação de temas/metodologias/recursos a serem utilizados (observados pelo pesquisador). e) Construção do diagnóstico a partir do olhar dos sujeitos (através da entrevista).
Primeiro encontro – 01 de junho de 2016	Apresentação da pesquisa de intervenção para os alunos, acordos, tratamento dos detalhes e encaminhamentos da pesquisa.
Segundo encontro – 02 de junho de 2016	Levantamento de temas de estudo, o conceito de comunicação em Paulo Freire, leitura e diálogo sobre a escrita do diário – processo de formação inicial, proposta de cronograma.
Terceiro encontro – 03 de junho de 2016	Diálogo sobre a escrita do diário com o tema processo de formação escolar e profissional.
Quarto encontro – 06 de junho de 2016	Diálogo sobre o tema: O <i>blog</i> na escola
Quinto encontro – 07 de junho de 2016	Diálogo sobre a escrita do diário com o tema o contexto das experiências formativas <i>do blog na sala de aula</i> .
Sexto encontro – 04 de julho de 2016	Tema: O <i>blog</i> como dispositivo de aprendizagem
Sétimo encontro – 05 de julho de 2016	Continuação do diálogo sobre a escrita do diário com o tema contexto das experiências formativas <i>no blog</i> .
Oitavo encontro – 08 de julho de 2016	O <i>blog</i> : o transversal e a educação.
Nono encontro – 11 de julho de 2016	Conceitos da cibercultura e do <i>blog</i> na sua vida
Décimo encontro – 18 de julho de 2016	Participação nas ações do planejamento da oficina de <i>blog</i> .
Décimo primeiro encontro – 22 de julho de 2016	<i>Blog</i> : conceitos e estilos.
Décimo segundo encontro – 25 de julho de 2016	Construindo um <i>Blog</i> (produção).
Décimo terceiro encontro – 29 de julho de 2016	Continuação da produção.
Décimo quarto encontro – 01 de agosto de 2016	Apresentação do <i>Blog</i> pelos alunos. Pesquisa a paginas de <i>Blog</i> na internet.
Décimo quarto encontro – 01 de agosto de 2016	Diálogo sobre a atuação dos alunos na pesquisa sobre <i>Blog</i> .

Fonte: Abordado pelo pesquisador.

Os encontros dialogais foram acordados com antecedência com o grupo. Realizamos sessões semanais para atender aos objetivos da pesquisa e do grupo, formação e investigação,

cabendo salientar que este agendamento foi aberto, podendo ser alterado conforme a necessidade do grupo da pesquisa. Segundo Domingues (2006), o grupo dialogal justifica-se por: 1) favorecer o debate vivo com as concepções próprias dos alunos sobre a formação, confrontando as experiências que têm e a participação na formação proposta para o horário do grupo de reflexão; 2) oportunizar o conhecimento mútuo entre grupo dos alunos e pesquisador, pelo exercício de convivência das partes em uma multiplicidade de aspectos e pelas reações desencadeadas na participação dos horários de estudo; 3) exercitar a reflexão coletiva acerca da formação recebida e da corresponsabilidade dos alunos pela melhoria dessa formação, tendo em vista as necessidades discentes e a qualificação desejada.

A partir dessa perspectiva, os temas e as experiências formativas serão mobilizados durante o percurso de constituição desta tese, com o objetivo de fazer emergir as subjetividades que compõem as compreensões dos alunos que colaborarão com este trabalho.

Desse modo, os papéis e as atribuições serão identificados no processo da pesquisa a partir de alguns indicativos:

Quadro 2 – Atribuições do pesquisador e dos alunos

Atribuições do pesquisador	Atribuições dos alunos
Levantamento dos conceitos para as necessidades formativas;	Aprovação dos conceitos selecionados;
Discussão no grupo dialogal sobre a definição dos conceitos que foram trabalhados;	Levantamento das necessidades formativas;
Diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos;	Definição dos conceitos trabalhados;
Organização dos textos para o estudo dos conceitos;	Diagnóstico dos conhecimentos prévios;
Mediação dos diálogos;	Leitura dos textos;
Organização e seleção dos eixos temáticos e submissão à aprovação do grupo;	Participação nos encontros.
Divulgação dos resultados do estudo.	Ficha de avaliação final e divulgação do blog.

Fonte: Abordado pelo pesquisador.

No quadro seguinte, sintetizo o perfil dos participantes/membros do processo investigativo deste trabalho.

Quadro 3 – Descrição dos participantes

Nome dos alunos	Descrição dos participantes
Aluno 1	Morador do Ogunjá/ Profissão: Blogueiro/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: seis anos.
Aluno 2	Moradora de Brotas/ Profissão: Costureira/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: sete anos e seis meses.
Aluno 3	Moradora de Brotas/ Profissão: Vendedora/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: treze anos.
Aluno 4	Morador do Acupe de Brotas/ Profissão: Telemarketing/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: um ano e seis meses.
Aluno 5	Morador de Brotas/ Profissão: Operador de Caixa/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: cinco anos.
Aluno 6	Morador de Brotas/ Profissão: Garçon/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: não respondeu.
Aluno 7	Moradora de Brotas/ Profissão: desempregada/ Nível de escolaridade: Ensino Médio (PROEJA)/ Experiência formativa/profissional: vendas há seis meses.

Fonte: Abordado pelo pesquisador.

2.5 O *BLOG* COMO DISPOSITIVO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ALUNOS DO PROEJA

Os *blogs* são um meio originário da rede, possivelmente, o primeiro meio nativo da *Web*. De fato, considera-se que o primeiro *blog* tenha sido a página *What's new in*, publicada por Tim-Berners Lee, a partir de 1992, para divulgar as novidades do projeto *World Wide Web*.

O termo *blog* é a contração do termo original *weblog* = *web* + *log*, “diário de bordo” pela *web*. Usado pela primeira vez por Jorn Barger, criador do primeiro *blog* (BLOOD, 2000). *Weblogs* ou *blogs* são páginas pessoais da *web* que, á semelhança de diários *on-line*, tornaram possível a todos publicar na rede.

Os *blogs*, atualmente, constituem-se em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. (SANTOS, 2006, in: FERREIRA, 2012, p. 51) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta do *diarismo online*, pois muitos sujeitos estão contemporaneamente publicitando suas identidades no ciberespaço. O que antes era reservado aos diários pessoais, hoje é socializado para o mundo inteiro por meio de interfaces como os *blogs*.

O uso de tecnologias digitais nos coloca, novamente, no oceano das discussões sobre o nosso papel de aprendiz, ou seja, atuando simultaneamente como aluno e como pesquisador na construção/gestão do conhecimento, mas sempre na perspectiva da reflexão sobre nossas práxis pedagógicas.

Como educandos e pesquisadores, disponibilizamos um *blog* para registrar os processos da pesquisa do projeto de formação, cujo objetivo prima por intervenção e formação na aprendizagem de alguns sujeitos do curso de redes do Colégio Estadual Góes Calmon, em Salvador, Bahia.

O *blog* foi criado como possibilidade de interação social entre os sujeitos colaboradores do estudo, tendo se configurado como uma experiência ímpar, pois se apresenta como um poderoso recurso de expressão pessoal e de colaboração.

A utilização do *blog* possibilita viabilizar o registro de momentos especiais da pesquisa como os encontros presenciais, novas descobertas, reflexões pessoais sobre o processo de vida pessoal e profissional de cada partícipe, pois a ideia é de uma pesquisa com (e não sobre) os alunos, ressaltando a valorização das decisões conjuntas de projetos coletivos, reflexão sobre a prática (problematização partilha com os pares e proposições de inovações). Dessa forma, de acordo com Josso (2010), esse tipo de pesquisa permite explicitar as singularidades e o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e diferentes dimensões de nós mesmos, em busca dos saberes da vida.

2.5.1 Apresentação do *blog*

O encontro de formação de *blog* forma educadores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com educandos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do curso de Redes do Ensino Médio, utilizando um ambiente virtual (*blog*) como apoio à mediação de aprendizagem.

O Projeto de Intervenção, com a formação de *blog*, tem o desafio de contribuir com os dispositivos para com os discentes em uso das TIC, por meio de encontros presenciais e *on-line*. Todos os quatro discentes participam das atividades no ambiente virtual, em princípio, mediado por seus professores e pesquisador. O acompanhamento técnico e pedagógico é feito de maneira sistematizada, garantindo a autonomia dos discentes que adotam o projeto.

Como podemos observar, as TIC estão presentes em todos os âmbitos da vida moderna, encurtando tempo e distâncias. Fica difícil imaginar a vida sem os recursos que essa tecnologia oferece. Através da rede mundial de computadores, a *internet*, podemos acompanhar debates sobre temas políticos, sociais e culturais de qualquer ponto do planeta. Este artefato inovador de participação e conhecimento permite que as pessoas possam expor, externalizar seus pensamentos, criações ou preocupações. Mas o acesso e a utilização dessa tecnologia são ainda muito restritos na escola. A grande maioria é considerada “analfabeta

digital”, dificultando, em especial, a inserção no mercado de trabalho e nas rotinas cotidianas em diversos locais de um grande número de alunos trabalhadores. Assim, é importante proporcionar aos alunos a oportunidade de “entrar na rede” e produzir através dela.

2.5.2 Fundamentação

O *blog* como dispositivo formativo para os discentes do curso de Redes, oferecido pelo Colégio Estadual Góes Calmon, pretende possibilitar interfaces entre as TIC e os discentes da pesquisa, por meio da interação da linguagem dos *blogs* (O que é? Como funcionam? Quais os tipos e formas de escrita?) na experimentação e criação do artefato (*blog*), procedimentos (grupos dialogias), entrevistas coletivas, observações e os relatos dos diários dos alunos (bloco de notas e no *blog*).

Ao longo do trabalho, os participantes envolvidos no projeto passaram a utilizar TIC de forma a promover a aprendizagem, a autonomia e a qualificação profissional dos discentes.

Dessa forma, o que seria *blog*? O *blog* é um modelo simples de *site*, no qual é possível produzir conteúdo, registrar experiência e saberes, trocar informações, e colocar no ar de forma simples ou avançada, através de linguagens de programação, como o HTML.

No *blog*, qualquer pessoa pode expressar seu conhecimento e opiniões para qualquer pessoa que se disponha a ler. No *blog*, qualquer pessoa pode sair da posição de consumidor de mídia, para produzir sua própria comunicação. No início, os *blogs* tinham muito a cara de um diário. Hoje, o meio demonstrou sua força e poder de diálogo e mobilização.

A semelhança entre o *blog* e o diário, além da possibilidade de qualquer pessoa escrever, está na forma de organização.

2.5.3 Organização

Acredita-se que experimentar a construção de quatro *blogs* possa trazer conteúdos, saberes e experiências, de acordo as temáticas propostas pelos sujeitos da pesquisa.

Nas sessões dialogais (espaço de conversas e debates), os diálogos são articulados às categorias da pesquisa, a saber: no primeiro tema, com os estudantes do PROEJA, propõe-se trazer o debate acerca da qualificação profissional e escolarização na formação dos sujeitos; no segundo tema, com os estudante das TIC, propõe-se dialogar a partir de vídeos, imagens e textos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação; e no terceiro tema, com os

estudante da EJA, pretende-se conversar sobre os assuntos pertinentes à concepção, história e aprendizagem na EJA.

2.5.4 Descrição da atividade

A atividade é dividida em cinco etapas: 1) cada aluno deverá escrever um texto narrativo fazendo sua apresentação; 2) após a leitura e os comentários sobre o tema de um texto, cada aluno deverá criar um texto em forma narrativa, pequena história, poema ou prosa, cômico ou dramático com base em seu tema escolhido (esse será o texto para apresentar o seu *blog*); 3) escolher um nome para seu *blog*; 4) criar um *blog* na internet e incluir os textos criados; 5) o *blog* poderá ser um meio de discussão permanente dos alunos e mediador.

Sugere-se que cada encontro seja realizado em 1 hora e 30 minutos.

Espera-se, como resultados, que haja: 1) aquisição de experiência de criação de um texto e de inclusão sociodigital para ser lido por um volumoso número de pessoas na internet; 2) experimentação de diferentes fases de criação e de uso da tecnologia; 3) reconhecimento das possibilidades de trabalho e apoderamento de conhecimento e saberes via internet; 4) criação de quatro *blogs* pelos alunos; 5) criação de textos, narrativas, pequenas histórias individuais que possam ser inseridos nos *blogs* criados e divulgados por todos os participantes blogueiros; 6) acesso à internet com participação individual e coletiva.

O objetivo geral da atividade é compreender como o *blog* pode contribuir na formação a partir das experiências/saberes dos discentes numa perspectiva de construção de aprendizagens com as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Constituem-se objetivos específicos da atividade: 1) conhecer e aprimorar habilidades e competências tecnológicas como forma de melhoria da qualificação profissional; 2) compreender a importância das TIC como favorecedoras do processo de aprendizagem ao longo da vida; 3) desenvolver competências que contribuam com a melhoria das condições de vida tanto em âmbito pessoal como profissional; 4) identificar e saber beneficiar-se de oportunidades de aprendizagem e trabalho que podem surgir por meio das tecnologias; 5) incorporar o uso das TIC em seu cotidiano como forma de garantir maior aprendizagem do que é ensinado nas diferentes disciplinas oferecidas na EJA.

O projeto atenderá a sete alunos jovens e adultos do curso de Redes de Computadores, do módulo III, da Educação profissional do PROEJA, clientela do Colégio Estadual Góes Calmon. Ressalta-se que, em uma turma de, aproximadamente, quinze alunos matriculados,

somente sete alunos frequentavam as aulas. Indiretamente, o projeto também alcançou os respectivos professores do curso referido, das áreas específicas.

A abordagem adotada tem a perspectiva interacionista e a mediação das TIC na produção do conhecimento. A integração das TIC na aprendizagem escolar precisa dar ênfase à importância do contexto sócio-histórico-cultural vivenciado pelos alunos e a aspectos afetivos que suas linguagens representam.

O uso de computadores como um meio de interação social – onde o conflito cognitivo, os riscos, os desafios e o apoio recíproco entre pares estão presentes – é um meio de desenvolver culturalmente a linguagem e propiciar ao sujeito a construção do seu próprio conhecimento.

Ramal (2000, p. 07), ao se referir a Vygotsky, atenta para o caráter dialético de construção da mente na interação com o meio, através da linguagem, quando os signos se multiplicam, e um novo mundo virtual reproduz as tensões e os conflitos linguísticos do mundo real.

Partindo do princípio de que cada método pedagógico revela uma concepção do ser humano e uma compreensão sobre o modo como se aprende, são necessárias novas pesquisas para verificar quem é o sujeito da educação hoje. Para começar, já sabemos que alguém interage com uma máquina, um dispositivo mediador, a partir do qual (re) conhece o mundo. Desta forma, a implantação de novas tecnologias na escola deve ser mediada por atitudes pedagógicas que permitam formar o cidadão que ocupará seu lugar neste novo espaço.

As tecnologias, dentro de um projeto pedagógico inovador, facilitam e estimulam o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a hipermídia introduz a interatividade no aprendizado, propiciando o diálogo ativo com o mundo do conhecimento, apresentando informações por meio de um contínuo canal de escolhas individuais. Esta nos permite navegar e determinar os caminhos a seguir, de acordo com nossos interesses e nosso próprio ritmo. Enfim, é descoberta, é pesquisa, é conhecimento, é participação, sensibilizando, assim, para novos assuntos, novas informações, diminuindo a rotina e nos ligando com o mundo, trocando experiências entre si, conhecendo-se, comunicando-se, enfim, educando-se.

O Projeto foi desenvolvido a partir de três eixos norteadores da formação, os quais, embora possam acontecer em momentos separados, foram planejados de forma integrada quanto aos conteúdos, métodos e técnicas adotadas, garantido que houvesse consonância na relação educar-educando e coerência nos objetivos de cada momento formativo. Os eixos são apresentados a seguir.

2.5.5 Eixos norteadores da formação

O 1º eixo foi o cadastramento dos participantes/alunos da pesquisa, realizado pelo pesquisador/mediador do projeto.

O 2º eixo foi o desenvolvimento das habilidades técnicas, por meio de formação básica para o aprendizado técnico fundamental da Informática, com a utilização dos programas *Windows*, *Word*, *Excel*, *Power Point* e Internet, além de implantar, atualizar e administrar os projetos elaborados. Espera-se que os alunos demonstrem as seguintes habilidades: 1) conhecer e aplicar recursos criativos da língua portuguesa, relacionando texto/contexto de acordo com as necessidades de produção e recepção de mensagens verbais; 2) reproduzir, com palavras próprias, as ideias e/ou informações coletadas, tendo como atividade essencial à leitura crítica e a compreensão dos textos e documentos; 3) ler e interpretar artigos e outros textos sobre informática e sua aplicação nas atividades modernas de comunicação; 4) usar adequadamente a linguagem oral e escrita e da tecnologia como instrumento de comunicação em todas as formas de convivência humana.

O 3ª eixo foi o desenvolvimento das dimensões: pessoal, social e tecnológica. Para tanto, foram realizados encontros de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, social e tecnológico, utilizando a metodologia interacionista. Estabelecemos parcerias, neste projeto, com a colaboração de professores voluntários do próprio colégio. O conceito de cidadania planetária implica desenvolver as referidas dimensões de forma associada, a partir de encontros vivenciais. Neste eixo, estão incluídos o conhecimento e o estudo. Ferreira (2012, p. 161), nessa perspectiva de formação, defende que

[...] o entendimento de formação que assumimos é inspirado por princípios que primam pela valorização da experiência e do vivido como possibilidade de reflexões para a teorização sobre a prática, nesse caso, a teorização sobre os saberes pedagógico-comunicacionais que apresentam/orientam o processo de formação.

Os conteúdos do curso para os alunos foram disponibilizados em ambiente virtual e presencial, com textos, imagens, áudios, vídeos, dentre outros recursos que serviram como apoio ao processo de aprendizagem.

Ao longo do curso, os discentes receberam orientações para organização de bloco de notas, que foi utilizado na produção do portfólio dos mesmos. O último momento do projeto contribuiu com a orientação dos educandos a respeito da organização de suas produções para

a edição final do *blog*. A partir de Ferreira (2012, p. 161), que indicou uma lista de alguns *sites* para criação de *blogs*, criei o quadro a seguir:

Quadro 4 – *Sites* para criação de *blogs* conforme Ferreira (2012)

NOME DO BLOG	ENDEREÇO VIRTUAL	INFORMAÇÕES IMPORTANTES
Blogger	< http://www.blogger.com.br >	<i>Site</i> do Blogger no Brasil é mantido pela Globo.com e, por isso, exclusivo para assinantes desse portal.
Blogger.com	< http://www.blogger.com/ >	<i>Site</i> que fornece o endereço < http://nomedoblog.blogspot.com >, que é gratuito, mas o usuário precisa ter conta em outro servidor para hospedar as imagens que vai utilizar. Cadastro em português e demais funções em inglês.
Weblogger.br	< http://weblogger.terra.com.br >	Possui versão gratuita e a versão Plus (para assinantes do provedor Terra). Disponibiliza serviço de comentário, convite aos amigos, lembretes. No entanto, a edição de contador e a edição das cores de fonte, tamanho e tipo são feitas via código html. O envio de arquivos é limitado a 500 Kb por blog. Podem ser criados até 5 (cinco) <i>blogs</i> por usuário.
Blig	< http://www.blig.com.br >	Gratuito. É necessário cadastrar-se no portal IG. Limite de espaço de 1Mb para envio de arquivos. Só é possível realizar 1 post por dia, o qual pode ter apenas 3 comentários por dia, também.
Blog – Uol	< http://blog.uol.com.br >	O usuário recebe um endereço no seguinte formato http://nomedoblog.zip.net . Gratuito. É necessário cadastrar-se como visitante (assinantes Uol têm maior espaço de armazenamento e outras vantagens) e aguardar a chave de ativação por e-mail. Possui ferramentas para edição de links, humor do dia, comentários (que podem ser moderados ou não), indicação para amigos, realização de enquetes, criação de blog comunitário, construção do perfil (com direito a avatar personalizado).
Big Blogger	< http://www.bigblogger.com.br >	Gratuito. Possui postagem por e-mail, número ilimitado de posts por dia, mural de recados, estatística de acesso, humor do dia, perfil, enquete, proteção do blog por senha, controle dos comentários etc. Devido à grande popularidade do site, os novos cadastros foram suspensos temporariamente.
The Blog	< http://www.theblog.com.br >	Gratuito. Possui versão para assinantes, com maior limite de armazenamento. Facilidades para editar o conteúdo. Servidor lento. Ocorrem erros durante a postagem.
AOL Blog	< http://blog.aol.com.br >	Exclusivo para assinantes AOL.
Blog-se	< http://www.blog-se.com.br >	O cadastro é gratuito, mas, depois de receber a chave de ativação, é necessário esperar que o administrador do site libere a construção do cadastro. Esse tempo não é divulgado.
Via Blog	< http://www.viablog.com.br >	Gratuito. 1Mb de espaço de armazenamento. Podem ser enviadas imagens para o banco de imagens e podem ser usados templates de outros sites. Não dispõe de editor de humor, editor de links, nem outras funcionalidades (tudo precisa ser editado no código), com exceção dos comentários, que são inseridos automaticamente. Interface de envio de post é simples de usar.
Sapo.pt	< http://blogs.sapo.pt >	<i>Site</i> gratuito de Portugal. O cadastro é obtido através de inscrição que dá direito a um e-mail no Sapo.pt e a um passaporte (NetBI) que permite acesso a todos os serviços do portal. Há a possibilidade de ajustar o fuso-horário do site. É possível editar a ordem dos posts (crescente ou

		descendente), permitir o envio de comentários moderados ou não, editar o código do template, editar listas de e-mail que receberão notificação quando o blog for atualizado. Espaço de 2 (dois) endereços para criação de blogs armazenamento: 15 Mb.
--	--	---

Fonte: Ferreira (2012)

Foram disponibilizados recursos aos estudantes, tais como vídeos, revistas, guias, textos etc. A seguir, listo alguns deles: vídeo *Salto para o futuro*³; vídeo *EJA Digital*⁴; revista *EJA Digital*⁵; *Guia de Tecnologias Educacionais do MEC*⁶; *Revista Nova Escola na EJA*, edição especial, a qual reuniu todo o conteúdo produzido por *Nova Escola* sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷; o texto *O computador pode ser um grande aliado na alfabetização de adultos*⁸.

2.5.6 Botequim escolar: experiências narrativas do blog na educação profissional

No cronograma seguinte, sintetizo as atividades e os períodos da oficina de *blog*⁹ para atuação dos participantes/membros, de acordo as temáticas propostas eleitas pelos participantes deste trabalho no processo formativo.

³ Disponível em: <<http://migre.me/dWnWd>>

⁴ Disponível em: <<http://migre.me/dWo8N>>

⁵ Disponível em: <<http://migre.me/dwqtG>>

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias/apresentacao>>

⁷ Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/eja/?utm_source=redesabril_fvc&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_novaescola&>

⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5nKv1mcRqQE&feature=player_embedded>

⁹ Link do blog formativo: <<http://botequimescolar.blogspot.com.br/>>

Quadro 5 – Cronograma das ações do *blog* como dispositivo no processo formativo dos alunos do PROEJA

Ano 2016	ATIVIDADES	RECURSOS
08/06	<p>Apresentação do Projeto de Intervenção para os alunos do curso de Redes do módulo III (assinatura do TCLE, questionário inicial, entrega dos materiais didáticos, cronograma acordado, apresentação da página do blog formativo e elaboração do e-mail no Gmail/ sala de bate papo).</p> <p>Dinâmica de apresentação/integração: Antes da dinâmica é importante cada um se apresentar (nome, o que gosta de fazer, qual sua expectativa?).</p> <p>Tempo: 10 min.</p> <p>Palavras em tarjetas (pares): Tecnologia, Educação e Trabalho.</p> <p>1º colocar nas costas dos alunos (sem eles ver as palavras);</p> <p>2º Missão: descobrir que é seu par, ou seja, quem tem a mesma palavra que a sua nas costas;</p> <p>3º Regras: Não pode falar, não pode pegar as tarjetas de papel nas costas do outro.</p> <p>4º Após discutir as dificuldades encontradas e estratégias usadas para superar.</p> <p>5º perguntas: porque não atingiu a missão? Como resolveríamos a situação?</p> <p>Moral da dinâmica: O trabalho coletivo a partir de uma pessoa traz resultados para todos.</p> <p>Introdução: Seja bem vindo ao nosso diário eletrônico reflexivo para: refletir sobre suas próprias experiências de vida; explicar os insights que você tem a partir do que acontece na sala de aula; escrever comentários, opiniões, ou questões sobre o noticiário dos jornais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional; expor produtos de aprendizagens baseadas em projetos; expor as ideias e opiniões sobre tópicos discutidos na sua escola ou comunidade; venha você também degustar o nosso cardápio, bom apetite!</p> <p>ATIVIDADE 1: APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES</p> <p>Para começar nossa conversa, nada melhor do que cada um se apresentar e contar o que o convida para participar deste grupo.</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	<p>Computadores com internet;</p> <p>Folhas de ofício;</p> <p>Fita crepe;</p> <p>Caneta piloto.</p>
04/07	<p>VOCÊ CONCORDA? – Receios e discordâncias comuns dos estudantes em relação ao uso da TIC em sala de aula.</p> <p>VOCÊ CONCORDA? – Receios e discordâncias comuns</p>	<p>Computadores;</p> <p>Datashow;</p>

	<p>dos estudantes em relação ao uso da TIC em sala de aula. Muitos estudantes resistem ao uso da TIC em sala de aula. Os problemas encontrados são inúmeros. Vamos pensar um pouco sobre alguns deles e, assim, tentar aprofundar a discussão e contribuir para diminuir as resistências.</p> <p>Leia os 5 depoimentos a seguir sobre o uso da TIC em sala de aula e escolha 1 deles para comentar NESTE POST, dizendo se concorda ou não e por quê. Lembre-se: além de inserir seu comentário, você pode comentar o post de um colega.</p> <p>1- “Meus colegas são usuários muito competentes dos recursos tecnológicos. Como eles sabem mais do que eu sobre esses recursos, tenho medo de usá-los na sala de informática e mostrar para eles que não os domino tão bem.”</p> <p>2- “Não sou a favor do uso dos recursos tecnológicos para a produção de textos, pois ficarei muito preguiçoso, dependentes do corretor ortográfico e não treinarei a caligrafia.”</p> <p>3- “Se vou com meu professor e meus colegas para a uma aula no laboratório de informática ou na sala dos tablets para usar, acabo perdendo o controle e começo a acessar as redes sociais (Facebook, <i>WhatsApp</i>)... e não presto mais atenção no que o professor fala.”</p> <p>4- “Não acho que a TIC muda muito coisa. Posso apresentar o conteúdo da aula que o professor passou na lousa, num cartaz ou no Power Point, tanto faz, não faz nenhuma diferença para a minha aprendizagem.”</p> <p>5- “O professor me proíbe de usar o Google para as pesquisas que passa, senão eu nem leio, só CTRL +C e CTRL+V, imprimo e pronto.”</p> <p>Aguardo as respostas de vocês até o dia 11/07. Mas, agora, vamos ver mesmo o que são as TIC para vocês? Discutam! Participem!</p> <p>As TIC possibilitaram a criação dos Blogs....Vamos entender o que é? para que serve? E como utilizá-lo em nosso projeto formativo, clique no link a seguir: <http://botequimescolar.blogspot.com.br/p/blog.html></p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	Fichas.
05/07	<p>TEXTO 1: ENTRANDO NA REDE</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar Blog (slide) – extrair o que sabemos sobre blog. - Criar um blog pelos alunos; - Criar textos, narrativas, pequenas histórias individuais que possam ser inseridos nesse blog criado e divulgado por todos; - Permitir o acesso à Internet através da participação individual e coletiva. <p>Introdução:</p>	Computadores; Flip chart; Letras de música; Imagens.

	<p>Como podemos observar no texto escolhido, a informática está presente em todos os âmbitos da vida moderna, encurtando tempo e distâncias. Fica difícil imaginar a vida sem os recursos que essa tecnologia oferece. Através da rede mundial de computadores, a Internet, podemos acompanhar debates sobre temas políticos, sociais e culturais de qualquer ponto do planeta. Este novo instrumento de participação e conhecimento permite que as pessoas possam expor, externalizar seus pensamentos, criações ou preocupações. Mas o acesso e a utilização dessa tecnologia são ainda muito restritos. Como afirma o texto, no Brasil esse acesso é bastante reduzido, a grande maioria é considerada “analfabeta em informática”, dificultando, em especial, a inserção no mercado de trabalho de um grande número de trabalhadores. Assim, é importante proporcionar aos alunos a oportunidade de “entrar na rede”.</p> <p>Descrição da atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Após a leitura e comentários sobre o tema do texto, cada aluno deverá criar um texto em forma narrativa, pequena história, poema ou prosa, cômico ou dramático com o tema: “Nova tecnologia, novas formas de expressão” para compor um blog a ser criado. 2. Escolher um nome para um blog. 3. Escolher 3 colegas para pesquisa de criação de um blog. 4. Criar um blog na Internet e incluir os textos criados. 5. O blog poderá ser um meio de discussão permanente dos alunos. <p>Materiais indicados: computador com acesso à Internet. Tempo sugerido: 1h 30min. Resultados esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Adquirir experiência de criação de um texto e de inclusão na Internet para ser lido por um grande número de pessoas. b) Experimentar as diferentes fases de criação e de uso da tecnologia. c) Aprender e reconhecer as possibilidades de trabalho via Internet. <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	
08/07	<p>TEXTO 2: EX(IN)CLUSÃO DIGITAL NO MERCADO DE TRABALHO</p> <p>Objetivo Compreender a necessidade de inclusão digital na Era da Informática e sua relação com a inserção no mercado de trabalho.</p> <p>Introdução “Criar meu web site/Fazer minha home-page/Com quantos gigabytes/Se faz uma jangada/Um barco que veleje/Que veleje nesse informar”. Essas são algumas palavras em</p>	<p>Flip chart; Caneta piloto.</p>

	<p>inglês utilizadas na Internet. A tecnologia continua em constante avanço, porém, muitas pessoas, por razões econômicas, políticas e sociais, não conseguem acompanhar esse avanço. É cada vez mais notável a presença de máquinas e cada vez mais pessoas com um nível de conhecimento menor. Sem dúvida, uma saída para este problema é a socialização das tecnologias. Computadores, Internet, telefone e outras melhorias devem ser disponibilizadas para todos, seja em escolas, fábricas, repartições e locais públicos. Não haverá melhorias enquanto apenas um pequeno grupo tiver acesso a todos os meios possíveis de tecnologias em detrimento dos demais excluídos. Está aí uma possível resposta para a questão da exclusão digital para que possamos “entrar na rede/Promover um debate”. (Tecnologia e emprego: efeitos da nova economia. mail.unoeste.br/revistas). O texto mostra um projeto- piloto em Mato Grosso que promove a inclusão digital, e traz os números da exclusão digital no Brasil e no mundo.</p> <p>Descrição da atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se possível, introduzir a atividade ouvindo/ lendo a música “Pela Internet”, de Gilberto Gil. 2. Faça um breve comentário levantando as palavras/ expressões ligadas à informática. 3. Provoque uma discussão a respeito das várias formas de analfabetismo, apontando suas causas, problemas e consequências para o cidadão, em seu meio social e no mundo do trabalho. 4. Registre no quadro os relatos e a conclusão da turma. <p>Tempo sugerido: 1: 30</p> <p>Resultados esperados:</p> <p>Discussão a respeito das formas de analfabetismo apontando suas causas, problemas e consequências para o cidadão.</p> <p>Dicas do professor:</p> <p>Se a sua escola tiver laboratório de informática, leve seus alunos para desenvolver atividades nesse espaço. Comece o trabalho na própria sala de aula. Música da introdução: <i>Pela Internet</i>, de Gilberto Gil <www.gilbertogil.com.br></p> <p>Sites: Ministério da Ciência e Tecnologia. <www.mct.gov.br></p> <p>Brasil, Ciência e Tecnologia - É hora de usar a cabeça. Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	
11/07	<p>TEXTO 3: ORAL E RELATO NO JÚRI SIMULADO</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar e classificar argumentos a favor e contra a tecnologia e sua responsabilidade no desemprego.</p>	<p>Papel ofício;</p> <p>Computadores;</p> <p>Acesso à Internet;</p>

	<p>Introdução</p> <p>A tecnologia provoca desemprego ou possibilita novas profissões? O que significa equacionar esta questão? Como a tecnologia afeta a vida dos educandos da EJA no que tange aos empregos? Estas são as questões que a atividade a seguir pretende colocar em pauta, ajudando os educandos a organizarem dados para melhor compreender o problema e construir seus argumentos.</p> <p>Descrição da atividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Divida a turma em cinco grupos, dando a cada um deles uma das seguintes tarefas: grupo dos defensores da tecnologia (otimistas); grupo dos acusadores da tecnologia (pessimistas); grupo de jurados; grupo de testemunhas de defesa e grupo de testemunhas de acusação. Os dois grupos de testemunhas podem ser organizados tendo em conta alguma experiência com a questão do emprego/desemprego e a tecnologia. 2. Etapa 1: cada grupo deve ler o texto e extrair dele elementos para desenvolver seus argumentos e sua tarefa no júri. Eles podem agregar exemplos conhecidos ou vivenciados por eles mesmos. 3. Etapa 2: após para cada grupo ter preparado seus argumentos, iniciam-se os debates do júri, alternando-se as falas da defesa e da acusação. As testemunhas vão sendo chamadas pelos defensores e acusadores também de forma alternada. 4. Etapa 3: findo o prazo definido para os argumentos, o júri deve dar um veredito justificando sua posição. 5. Solicite que cada educando escreva um pequeno texto com sua conclusão sobre o problema. <p>Tempo sugerido: 1: 30</p> <p>Resultados esperados:</p> <p>Lista de argumentos que revelem a compreensão sobre as possibilidades e os limites da tecnologia para o emprego.</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	Canetas.
18/07	<p>TEXTO 4: Desemprego tecnológico versus maior escolarização e acesso à tecnologia</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar as vantagens e desvantagens do crescimento tecnológico para o trabalhador; - Verificar as condições básicas necessárias na preparação da pessoa para acompanhar a modernidade tecnológica. 	Papel ofício; Computadores; Acesso à Internet; Canetas.

	<p>Introdução</p> <p>As inovações tecnológicas não param de surgir, há estudiosos que consideram que a ameaça do desemprego tecnológico é um dos problemas mais graves do nosso tempo. No entanto, há outros pesquisadores que afirmam que quanto mais avançada a economia, mais o mercado de trabalho e a produção são concentrados em serviços. Assim, há duas correntes que pensam na tecnologia: uma outra como prejuízo, pois traz desemprego, e outra que considera que não se deveria beneficiar mais o capital porque o que importa são os trabalhadores, portanto, seria necessário melhorar o nível de vida das pessoas. A tecnologia, no seu entender, traz mais vantagens ou desvantagens sociais? O que faz com que uma pessoa fique desempregada involuntariamente? O que você considera que se deva fazer para evitar o desemprego tecnológico? O que seus alunos pensam disso?</p> <p>Contexto no mundo do trabalho:</p> <p>Para que trabalhadores não fiquem à margem da tecnologia e, por consequência, desempregados, uma das soluções é aumentar seus conhecimentos por meio da escolarização. Por outro lado, o acesso à tecnologia deve ser popularizado por políticas públicas.</p> <p>Descrição da atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discuta o texto com seus alunos, ouça suas opiniões e realize um debate de modo a organizar uma tabela de vantagens e desvantagens que a tecnologia gera para o ser humano. 2. Em 2003, 15,3% das moradias brasileiras possuíam microcomputadores, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Sendo que a média de habitantes por moradia é de 3,6 pessoas (segundo a PNAD), peça que calculem o número de computadores e moradias no país em 2003. <p>Materiais indicados: cartazes, cartolina e calculadora.</p> <p>Tempo sugerido: 1:30</p> <p>Resultados esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Estabelecer o grau de vantagens e desvantagens do avanço da tecnologia aos trabalhadores. b) Perceber que o Brasil está investindo na educação e no acesso da população à tecnologia para fazer frente às necessidades do mercado e evitar o desemprego estrutural, por meio de cálculos que envolvam subtração, multiplicação, divisão, porcentagem e o sistema de numeração decimal. <p>Dicas do professor: livro – <i>Trabalho e tecnologia: dicionário crítico</i>, de David Antonio Cattani (Vozes/UFGRS).</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	
--	--	--

22/07	<p>Blog: conceito e estilos</p> <p>Apresentação de slides explicando o que é blog, características da linguagem e formas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passeio por blogs: trazer a indicação de diferentes blogs, com temáticas e estilos variados. (ver arquivo blog no Blogspot/wordpress do pesquisador). - Temas para o blog : discutir e preparar resumo; - Apresentação de tutorial explicando de como usar o Blogspot/WordPress para ser selecionado um dos dispositivos formativos (criando um blog, recursos do seu blog, como adicionar vídeo, áudio, fotografia, textos e links). - Pedir que relacionem as características e aquilo que observaram e anotem no bloco de notas. - Iniciar pesquisa sobre dados acerca dos temas para colocar nos blogs - Trazer músicas, reportagens, fotografias e imagens que falem a temática. (Atividade para casa). - Saber como eles se veem representados. Esse é o trabalho e a educação que eles vivem? O que gostariam de retratar na internet (rede)? O que gostariam de trazer sobre tecnologias? A partir do lugar onde vivem. - Qual é a imagem do bairro e do estudante trabalhador que vive ali? - Pensar quais seriam as principais questões para figurar num blog. O que acham importante falar? O que vai figurar nos blogs? <p>Pontos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esse será o momento em que falaremos mais diretamente da Comunicação como mobilização e construção de identidade. Assim, é importante instigá-los a pensar sua realidade, como ela é mostrada no mundo fora e como gostariam de retratá-la; - Eles devem sair desse encontro com a incumbência de pensar a identidade desse blog e trazer pontos para a construção do produto no próximo encontro. <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	<p>Papel ofício;</p> <p>Computadores;</p> <p>Datashow;</p> <p>Acesso à Internet;</p> <p>Canetas.</p>
25/07	<p>Construindo um Blog (Produção)</p> <p>Resgate do encontro anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrar o bate papo do encontro anterior, saber o que trouxeram de ideias para a construção do produto. - Esse blog vai ter que cara? Vai falar para quem? <p>Reunião de Pauta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor a construção de 7 blogs no dispositivo formativo em ambiente virtual, falando sobre as temáticas. - Pedir que o grupo elabore uma pauta. Pense nos pontos e no que é importante falar. Qual será a abordagem? Que subtema principal norteará o blog? Qual o nome do blog? Texto para apresentar-se e o blog? - Divisão da organização de trabalho por funções: montagem do blog; escolha das imagens; produção dos textos; pesquisa 	<p>Papel ofício;</p> <p>Computadores;</p> <p>Datashow;</p> <p>Acesso à Internet;</p> <p>Canetas.</p>

	<p>de links.</p> <p>Produção: o grupo terá a tarefa de construir os 7 blogs, partindo do tema selecionado pelos mesmos discutido nos encontros anteriores, partindo da divisão de tarefas e pautas já definidas.</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima.</p>	
29/07	<p>Produção: continuação do encontro anterior</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	
01/08	<p>Apresentação dos blogs/ Avaliação/Encerramento</p> <p>Os grupos irão apresentar os seus produtos, falar sobre o processo, observar as dificuldades.</p> <p>Nesse momento, será feita a avaliação do encontro e lançado o compromisso de dar continuidade à página e dar sentido a ela como um espaço de expressão dos jovens do subúrbio.</p> <p>Oficina: Apresentação de resultados dos alunos, a partir das ações realizadas pelos grupos dialogias que participaram do processo formativo.</p> <p>Ficha de Avaliação final dos participantes da oficina de blog.</p> <p>Coffebreak.</p> <p>Links dos blogs: http://madrugadananett.blogspot.com.br/p/midia-kit.html http://comolhedarcomosfilhosdiaadia.blogspot.com.br/</p> <p>Mediação: Prof. Jailson Lima</p>	<p>Papel ofício;</p> <p>Computadores;</p> <p>Datashow;</p> <p>Acesso à Internet;</p> <p>Canetas.</p>

Fonte: Abordado pelo pesquisador.

2.6 CENÁRIO DA PESQUISA: ELEMENTO FUNDAMENTAL AO TRAÇADO DO PERCURSO METODOLÓGICO

O PROEJA abrange cursos e programas de educação profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio), podendo ser articulado, conforme o decreto 5.840/06, ao ensino fundamental ou médio para elevar a escolarização do trabalhador e ao ensino médio nas formas integrada ou concomitante.

O Colégio Estadual Góes Calmon, em Salvador, Bahia, no escopo do PROEJA, optou por trabalhar com a Educação Profissional para elevação da escolaridade do estudante trabalhador nas séries do ensino médio. Esse colégio começou as suas atividades educacionais da primeira à quarta série de curso ginásial em quatro salas no prédio do Juizado de Menores (Escola de Menores), em Pitangueiras, no bairro de Brotas.

Em 1958, ainda com o nome de Escola Góes Calmon, transferiu-se para a chácara de São Miguel (padroeiro do Colégio), cedida ao governo.

No início da década de 1960, foi iniciada a construção da parte detrás do segundo prédio, para funcionar, também, o segundo grau (colegial), com o nome de Colégio Estadual Góes Calmon, cuja inauguração se deu em 1965.

Conforme consta no arquivo do Colégio Góes Calmon, esta instituição está fazendo 46 anos de bons serviços educacionais prestados à comunidade baiana. Essa instituição é palco de grandes contradições e reflexões. É nesse lugar onde as práticas educativas, tecnológicas e pedagógicas se efetivam concretamente, devido à função social que desempenha: transmitir saberes de uma geração para outra, socializando, assim, o conhecimento acumulado.

A primeira providência tomada pelo colégio foi identificar o interesse, a necessidade dos alunos da EJA. Para tanto, foram aproveitados dados de um questionário elaborado e aplicado pela Secretaria de Educação. Por meio desse questionário, buscou-se conhecer as necessidades de formação dos jovens e adultos que integravam a rede municipal naquela época.

Após a tabulação dos questionários aplicados, entre alunos da EJA de diversas escolas públicas estaduais de Salvador, foi possível observar que os jovens e adultos daquela amostra (Colégio Góes Calmon) desejavam realizar cursos em algumas áreas, preferencialmente, Informática e redes de computadores.

A partir de então, a proposta construída buscou atender às demandas apresentadas pelo grupo, de modo que as indicações pudessem ser contempladas na construção. Optou-se pelo mote de produção e estruturação de redes de computadores, principalmente, pela vocação do bairro comercial e central de Salvador. A disciplina de Língua Inglesa foi repensada para atender a um fim mais específico, com foco no atendimento ao turista, conversação, leitura instrumental e outras temáticas de interesse dos alunos da EJA residentes em Salvador. Em função da falta de subsídio para determinar o que seria a informática apontada no questionário, optou-se por incluir a informática como disciplina permanente do currículo e não oferecer necessariamente um curso na área.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados sete (sete) alunos que estudam em escola pública estadual, em contexto específico de EJA, situadas em Salvador, a fim de propor ações voltadas para a formação continuada, referenciada pela diversidade dos artefatos tecnológicos do universo sociodigital e na perspectiva do estudo de caso.

2.6.1 Colégio Estadual Góes Calmon: qualificação profissional, curso de redes

A seguir, dispõem-se informações sobre o Colégio Estadual Góes Calmon, trazidas do acervo documental da própria instituição, devidamente cedidas pela gestão escolar, e aqui organizadas sob a forma de quadros.

Quadro 6 – Dados da unidade escolar

CNPJ	13.937.065/0001
Razão Social	COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON
Nome de Fantasia	COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON
Esfera administrativa	SEC-BA
Endereço	AV. D. JOÃO VI, Nº 131 – BROTAS.
Cidade / UF / CEP	SALVADOR/BA CEF 40290-000
Telefone / Fax	33575166
E-mail de contato	<colegiogoescalmon@hotmail.com>
Eixo do Plano	COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Góes Calmon.

Quadro 7 – Modalidade educacional e curso técnico

Habilitação	PROEJA - Técnico de Nível Médio em Rede de Computadores
Qualificação	Diploma de Técnico em Rede de Computadores
Carga Horária	2620 horas
Estágio – horas	400 horas

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Góes Calmon.

No Colégio Estadual Góes Calmon, a educação básica é integrada à educação profissional. A seguir, dispõe-se o ementário do Módulo III do Curso Técnico em Redes de Computadores, inscrito no Eixo Informação e Comunicação: Empreendedorismo (Individual e Coletivo) e Gestão; Ciência Tecnologia e Cultura Imagética; Fundamentos e Arquitetura de Computadores; Fundamentos e Estruturas de Rede; Sistemas Operacionais; Lógica e Técnica de programação; Eletrônica Básica; Algoritmos; Banco de Dados; Estrutura de Dados; Segurança de sistemas e Rede; Cabeamento e Administração de roteadores e Switches; Instalação e Manutenção de Computadores e Redes; Redação Técnica.

O curso está previsto para acontecer em quatro módulos, ao longo de vinte e quatro meses, com oferta de vaga no noturno, cabendo salientar que foi referenciado apenas o Módulo III, por ser o módulo específico do projeto de intervenção, aos quais as aulas nas disciplinas de Estrutura de Dados e Lógica e Técnica de Programação estão disponíveis no

período necessário para concluir a pesquisa. A escolha de se trabalhar com módulos visou a garantir a conclusão de etapas parciais ao longo do ano, tornando as saídas e retornos possíveis. Com isso, espera-se trazer uma nova possibilidade de reingresso dos alunos da EJA que precisem interromper os estudos antes de concluir o ano letivo, sem perder o percurso realizado. Este parece ser um horizonte razoável para os alunos desta modalidade.

Para reduzir os impactos de evasão por falta de compatibilidade com o curso escolhido pelos alunos, foram pensadas algumas estratégias antes do início das aulas, como etapa de seleção dos alunos. Assim, o processo seletivo constará das seguintes fases: 1) Inscrição; 2) Sorteio, sendo 120 sorteados e mais 40 de cadastro reserva; 3) Palestra Pública, com o objetivo de prestar esclarecimento sobre a proposta educativa; 4) Entrevista, que é o momento de conversa entre os coordenadores pedagógicos das escolas com os candidatos sorteados; 5) Matrícula no curso.

Os candidatos que não puderem, durante o período de matrícula, comprovar sua escolaridade mediante documentos de Transferência ou Histórico Escolar, passarão por uma prova para regularização da vida escolar, aplicada pela Secretaria de Educação, conforme aprovação do Conselho Estadual de Educação da Bahia e assegurado pelo art. 38 parágrafo 2º da LDB 9.394/96 que prevê que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. Esta medida se constitui mais que um processo legal, trata-se de um direito conquistado.

Seguem alguns desafios e conquistas por parte do corpo escolar vivenciados com o PROEJA. É visível o encantamento da maioria com a proposta de promover a educação profissional em classes do PROEJA. Os professores do Colégio Góes Calmon aguardavam essa possibilidade com maior expectativa, mas muitos não possuem experiência com a modalidade. A maioria, no entanto, está apostando no sucesso da proposta. Mesmo com todo o entusiasmo, alguns desafios precisarão ser enfrentados e conquistas comemoradas, conforme fica refletido a seguir:

Uma decisão do grupo que coordena o PROEJA no colégio referido foi assegurar que a instituição escolar estivesse perto do aluno, imbuídos do princípio preconizado na LDB 9.394/96 onde institui a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e tendo como pressuposto que a escola deve buscar os alunos, assegurando as condições de acesso. A decisão, que parece positiva e acertada para o público da EJA, trouxe consigo algumas peculiaridades que não foram pensadas durante a construção do projeto, a exemplo do medo da violência escolar.

A estruturação do currículo apresenta alguns desafios, mas talvez o mais importante se constitua na articulação entre a educação profissional e a educação básica. A educação escolar comumente adota um modelo fragmentado do conhecimento onde este é compartimentalizado em caixas isoladas (disciplinas). Sabendo destas dificuldades e sem querer construir uma proposta que fosse inovadora demais, ideal e até utópica, e que fosse exequível, o grupo optou por desenhar um modelo factível, ainda que mantendo um modelo tradicionalmente disciplinar.

Para clarificar melhor o exposto anteriormente, segue relato de uma atividade que aconteceu durante a formação de formadores. Após a discussão sobre os vários tipos de currículo, com base nos estudos de Tomás Tadeu da Silva (2002), cada pessoa foi convidada a escrever, em uma frase ou palavra, o seu entendimento sobre currículo. Em uma parede, havia vários recortes em papel metro com os nomes das correntes possíveis em currículo, ainda segundo aquele autor. Assim, o próprio grupo foi convidado a classificar as frases colocadas pelos colegas, de acordo com a corrente do modelo tradicional ao pós-crítico de se pensar e fazer currículo. Pode-se constatar, pela classificação feita por eles, que aquele grupo pensava currículo ainda de forma tradicional.

Observando-se que o modelo tradicional de currículo prevalecia naquele grupo, seria imprudente, por exemplo, elaborar uma proposta que não fosse disciplinar. As mudanças e alterações curriculares devem ser fruto do amadurecimento do grupo, consequência das discussões, das necessidades vistas e sentidas, das provocações feitas dentro e fora da escola.

Neste sentido, o modelo disciplinar de se pensar currículo foi consolidado pelo grupo, com perspectivas de mudanças ao longo da caminhada ou ao final do percurso. Optou-se, assim, por manter o que dava segurança e garantir a efetividade da ação. No entanto, foi dada aos professores a orientação de que buscassem o que é aqui chamado de *parceiros pedagógicos*, que são aqueles colegas ou grupo de colegas com quem o sujeito tem afinidades, seja pela área de conhecimento ou mesmo por motivo pessoal/profissional. A ideia é que as pessoas busquem trabalhar juntas, na perspectiva de estreitar o trabalho interdisciplinar; promover a comunicação entre os pares e também reduzir as angústias comuns a todo novo processo.

Esta experiência teria sido muito rica para o grupo e, conseqüentemente, para o programa, digo teria, pois as reuniões de AC (Orientações às Atividades Complementares) são prematuras ao delinear instrumentos e propostas efetivas no chão da sala de aula, o que tem gerado muitas discussões e poucas conclusões, mas, por outro lado, as decisões são tomadas mediante escuta dos parceiros, de forma democrática e solidariamente partilhadas,

buscando reduzir os impactos das ações propostas e, principalmente, tentando acertar nas escolhas empreendidas ao longo do programa. O âmbito das decisões, neste modelo de gestão, neste sentido, tem sido muito mais circular que hierárquico, buscando construir também um modelo de gestão onde, de fato, cada ente seja um parceiro efetivo na execução do programa.

Neste grupo permanente de decisões, a inclusão de representantes dos alunos da EJA ainda não se observa como uma oportunidade de melhoria, o que ainda não ocorreu efetivamente em função de o programa não ter possibilitado critérios para as escolhas ou seleções dos alunos matriculados.

Um desafio identificado durante a formação, quando se discutia tempos e a diversidade da EJA, foi que a carga horária sugerida e aprovada pareceu extensa, considerando ainda as especificidades de Salvador, onde há períodos de concentração de mão de obra durante a alta estação do verão, nos festejos juninos e no carnaval. Ao descrever a carga horária ao longo de um calendário escolar, pensar que, provavelmente, o tempo estimado poderia não ser cumprido tornou-se objeto de preocupação. Tal questão não havia sido amplamente discutida para se deliberar sobre a mesma nem para verificar o impacto disto na execução do projeto.

A lei permite que se construam propostas para EJA que atendam as suas peculiaridades e características próprias. No entanto, o exercício deste direito esbarra nos tempos e calendários da escola que normalmente são diferentes. Esbarram, ainda, no calendário administrativo, férias e feriados, em períodos culturalmente aceitos por todos. Desconstruir algumas regras, por vezes, não é tarefa tão fácil.

Há um dispositivo legal que garante que o ingresso dos alunos da EJA na escola poderá ocorrer em qualquer tempo. Para garantir o ingresso em qualquer tempo, como prevê a legislação, pressupõe-se, também, assegurar a inclusão de alunos no sistema que garante recursos, neste caso, o censo escolar, também ao longo do ano. Esta é uma reivindicação justa para romper a burocracia e garantir efetivamente o financiamento de cada aluno ingresso no sistema, já que os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEB são calculados com base no valor aluno/ano, daqueles regularmente matriculado no início do ano. Como o curso é modular, preveem-se, em tese, a entrada e a saída de alunos, pelo menos, duas vezes por ano.

Mesmo com todos os desafios sobre o PROEJA, sobressaem-se as motivações: a disposição para trabalhar e para construir algo que atenda às necessidades dos alunos e alunas da EJA; e o desejo de fazer uma educação pública de qualidade, possível e desafiadora para os envolvidos nesta construção.

3 OS (DES)AVANÇOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo. Porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. (PAULO FREIRE)

A partir da reflexão exposta na epígrafe desta seção, busca-se refletir sobre as experiências de escolarização em homens e mulheres desta pesquisa, a partir do processo histórico do analfabetismo no Brasil, destacando, sucintamente, os (des) avanços para além dos programas de alfabetização compensatórios, assistencialista e suplência, na contramão de uma educação conscientizadora das questões sociais, como prática da liberdade, conforme afirma Paiva (1987, p.12),

No entanto, ainda corremos o risco hoje que a educação do povo e a educação dos adultos sejam organizadas em função de objetivos políticos imediatos. Para que isto não mais aconteça, só seria preciso que o professor e os especialistas em educação mantenham uma postura mais crítica e contrária ao que está posto com relação à ineficácia da administração pública da educação.

A EJA, no Brasil, está configurada na LDBEN 9394/96, como uma “modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio que usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p.2). Seu discurso tem se constituído ao longo da história, no vocábulo “educação” enquanto direito constitucional e não nos processos voltados para o ensino.

As primeiras experiências voltadas para o ensino do adulto aconteceram ainda no período colonial, ficando a cargo dos jesuítas, numa visão missionária que via a educação como meio de tornar a população dócil e submissa, concentrada, inicialmente, mais intensamente nos índios e, mais tarde, em alguns poucos negros e filhos dos colonizadores. Já as mulheres não foram alvo desta instrução jesuítica, em decorrência de que, já no final do período colonial, poucas sabiam ler e escrever. (COSTA, 2010).

A opção pela denominação “educação” e não “ensino” tem como centralidade as itinerâncias não lineares dos processos de aprendizagem dos jovens e adultos, enfim, aos

próprios atos humanos educacionais. As trajetórias dos jovens e adultos populares, conforme afirma Arroyo (2005, p. 41),

[...] são trajetórias, que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher: sem alternativas de escolhas.

Os tempos da juventude e da vida adulta desses coletivos sociais de jovens e adultos populares exigem respostas, não no ensino, mas no plano da educação. As interrogações desses sujeitos “vêm, do campo de valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização [...] que marcam suas trajetórias” (ARROYO, 2005, p. 38). No entanto, ainda que a condição humana deva se constituir como o centro das discussões quando se pensa sobre o currículo necessário a homens e mulheres, em seu tempo de vivência, esse fato não se configura, ainda, como uma realidade no sistema formal de ensino.

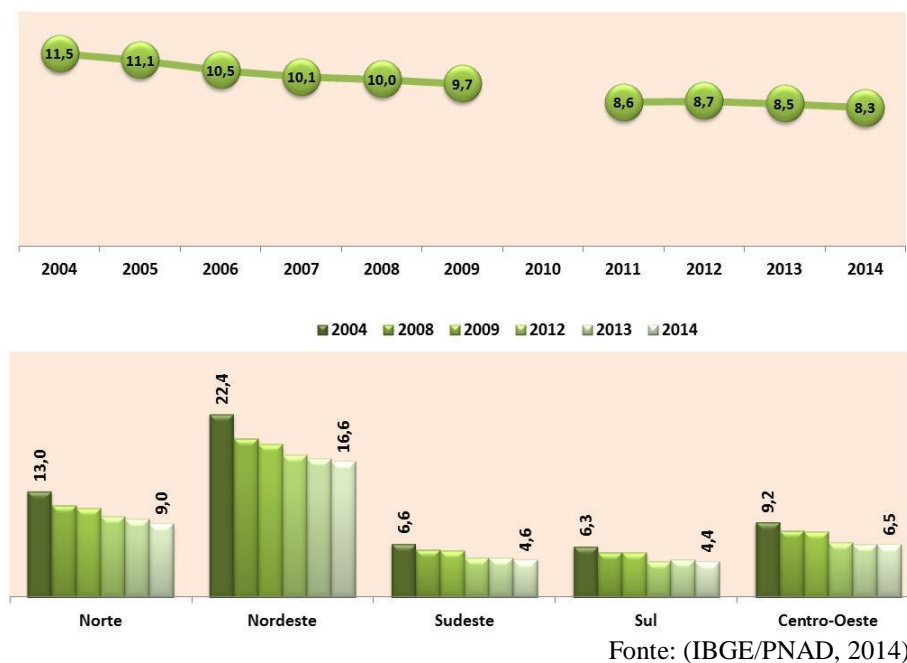
A transformação da EJA em um campo de direitos e de dever do Estado exige que avancemos em uma “visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2005, p.26). Sob esta ótica, pensar a/na reconfiguração suscita a necessidade de considerar que todos aprendem ao longo da vida; que a alfabetização não tem idade, realiza-se dentro e fora da escola; que causa impactos entre gerações; que é um pilar fundamental de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento humano e para melhorar a qualidade de vida do sujeito enquanto ser social.

Os adultos, em situação de baixo nível de alfabetismo, são sujeitos da aprendizagem e, como seres humanos dotados de emoção, têm capacidade de dialogar, independentemente de seu nível de escolaridade. Sabem usar os conhecimentos em qualquer situação de vida, visando a tomar decisões, assim como desenvolvem novos conhecimentos e criam significados através das interações. O analfabeto é “[...] um sujeito historicamente construído em uma sociedade de exclusão, por conseguinte, compartilha valores, crenças e representações sociais consequentes com esse tipo de sociedade” (OTERO, 1991, p. 209). Nesse sentido, destacar o exercício da cidadania sobre os coletivos da EJA se constitui como uma questão essencial quando tratamos da formação na aprendizagem do educando para a EJA.

3.1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

A população de jovens e adultos analfabetos absolutos no Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2013, corresponde a 13 milhões de pessoas com 15 ou mais anos. Esse contingente de pessoas supera a população da cidade de São Paulo (11,8 milhões) e representa 8,3% do total de habitantes do país. A taxa de analfabetismo caiu por um período de 15 anos, mas estagnou no levantamento divulgado no ano passado. O índice de 2013 (8,3%) é 0,4 ponto percentual menor que o registrado em 2012. Entre as pessoas com menos de 30 anos, a taxa de analfabetismo ficou abaixo de 3% em 2013. Na faixa de idade entre 40 a 59 anos, a taxa é de 9,2%.

Figura 1 – Gráfico da taxa de analfabetismo (%) - 2004/2014 15 anos ou mais de idade

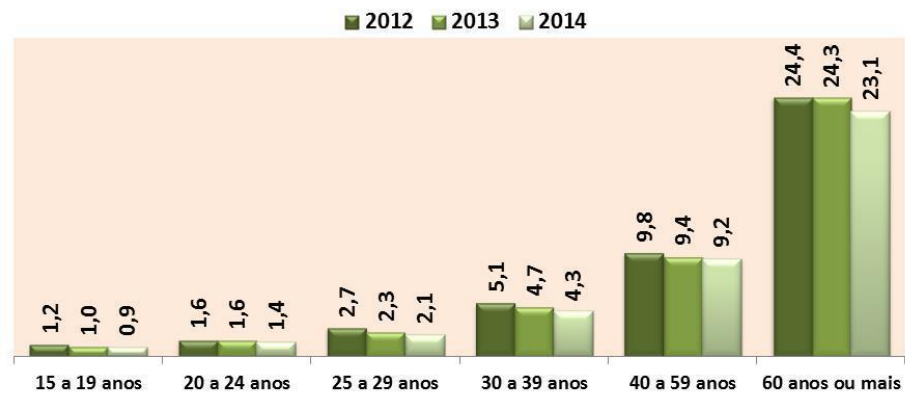


Segundo dados do IBGE, com base no gráfico, a Região Nordeste representava, em 2014, 26,9% da população residente de 15 anos ou mais de idade e 54,1% da população analfabeta, da mesma faixa etária.

O índice de idosos analfabetos, com 60 anos ou mais, alcançou 23,1% em 2014. O IBGE explica que a taxa de analfabetismo vem caindo entre os jovens de até 25 a 29 anos. A partir da faixa etária de 40 anos, a taxa é alta, devido à falta de acesso à educação anteriormente. A maior queda entre as regiões ocorreu no Nordeste em dez anos, onde a taxa

caiu de 22,4%, em 2004, para 16,6% em 2014. Mesmo assim, a região ainda é a que tem o maior índice e concentra 54,1% de todas as pessoas que não sabem ler ou escrever do país. A região Sul foi a que registrou a menor taxa de analfabetismo, com 4,4% em 2014. Quanto à idade, a PNAD 2014 mostrou que o maior índice de analfabetos se concentra no grupo de pessoas com 40 anos ou mais, 32,3%.

Figura 2 – Gráfico da taxa de analfabetismo por grupo de idade (%) - Brasil - 2012/2014 15 anos ou mais de idade



Fonte: (IBGE/PNAD, 2014).

Na Bahia, conforme dados do IBGE (2005) a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos é de 15,3%, quase o dobro da taxa nacional (8,3%) e muito próxima da taxa da Região Nordeste, que é de 17,4%. Além disso, a taxa de analfabetismo dessa população na zona rural é uma das mais altas do país, 27,1%. É importante saber também que, quando analisadas as taxas de analfabetismo funcional, esse quadro se torna ainda mais crítico. A Bahia praticamente dobra sua média geral, indo para 31,1%, sendo que, no campo, a taxa sobe para 50,6%.

O analfabeto absoluto, segundo Soares (2001, p.20), é “aquele que não pode exercer, em toda sua plenitude, os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas”. A esses homens e mulheres — analfabetos absolutos — somam-se os analfabetos funcionais que, no Brasil, ultrapassam a casa dos 30 milhões.

As pesquisas brasileiras mais recentes demonstram que os analfabetos jovens e adultos, ao longo desses anos, sempre tiveram participação restrita e pouco usufruto dos bens culturais construídos socialmente. Em uma sociedade letrada, os contextos funcionais do trabalho, das atividades mais cotidianas, do comercial burocrático e de participação social exigem o domínio da leitura e da escrita sob a perspectiva de letramento. Isso implica novas

práticas discursivas, a fim de que os sujeitos possam inserir-se nas diversas instâncias comunicativas da vida.

Todavia, no Brasil, chegamos ao século XXI com cerca de 70 milhões de pessoas, acima de 15 anos, que não alcançaram o Ensino Fundamental, nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição Federal. Este panorama denuncia o caráter de exclusão social que atinge um grande contingente de brasileiros e de brasileiras destituídos de um dos seus direitos mais fundamentais — o acesso à educação.

Nesse contexto, o acesso à alfabetização deve ser compreendido não mais como um direito que alguém tem de conceder, porém como algo que pertence a todos os cidadãos que vivem em uma sociedade letrada. Assim afirma Hernani Maria Fiori, quando comenta sobre a Alfabetização em Freire.

Considera a alfabetização como a principal tarefa capaz de trazer para si mesmo e para os outros, um novo significado: Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se existenciar-se, historicizar-se (FREIRE, 2005, p.8).

De acordo com Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido estrito, “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Entretanto, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Essa ampliação no conceito de alfabetização resultou em um novo conceito, o de letramento, que podemos definir como:

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

Devemos considerar que a alfabetização e o letramento na EJA apresentam esse dilema à escola: como conciliar culturas diferentes, representadas por alunos de diversos extratos socioculturais, com a necessidade de introduzir esses alunos na cultura valorizada pelas camadas mais favorecidas da sociedade?

A reflexão a respeito da EJA, no sentido de compreendê-la como um campo de direitos e como uma política pública de Estado, requer, dentre outras questões, que saibamos dos discursos que são vinculados às concepções sobre os jovens, os adultos e os idosos que lá estão, e que vai para além da concepção de alfabetização. A esse respeito, diz Silva, pensar “o homem e a mulher no seu tempo histórico [...] é pensar o mundo. Um mundo que é desigual, complexo, mutante, movido pelos fenômenos naturais e pelos fenômenos da ação humana” (2005, p. 203). A educação está relacionada à existência humana, nos tempos de vida humanos, e em todas as suas dimensões. Ao continuar a reflexão, Silva afirma, ainda, que “a educação é um ato datado, porque se faz em sintonia a conjunturas sociais e históricas” (2005, p. 204).

Os tempos da juventude e da vida adulta desses coletivos sociais de jovens e adultos populares exigem respostas, não no ensino, mas no plano da educação. As interrogações desses sujeitos “vêm do campo de valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização [...] que marcam suas trajetórias” (2005, p. 38), continua o autor. No entanto, ainda que a condição humana deva se constituir como o centro das discussões quando se pensa sobre o currículo necessário a homens e mulheres, em seu tempo de vivência, esse fato não se configura, ainda, como uma realidade no sistema formal de ensino.

A EJA, enquanto política pública de direito, coexiste com a concepção de Ensino Supletivo, com ações pontuais, priorizando a educação de crianças em detrimento à educação de jovens e adultos, crendo que esta é a maneira de interferir no ciclo contínuo do analfabetismo entre os jovens e adultos.

A definição de políticas públicas para EJA, centradas nesse discurso, requer que consideremos, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro “o direito de os indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas, [...] modificar o estilo de planejamento das agências formadoras” (2001, p. 08). As autoras acrescentam que é preciso “reconhecer que não apenas as escolas, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo” (2001, p. 08). Desse modo, reconfigurar a EJA na perspectiva de transformar o discurso da suplência em direito, requer a busca de respostas que considerem a especificidade da existência humana dos jovens e adultos de classes populares. Nesse sentido, a EJA se constitui um campo de direito, em uma responsabilidade do Estado.

O direito à educação, reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, traz de forma implícita a alfabetização como direito fundamental de todos os seres humanos. Na Declaração de Persépolis, de 1975, a alfabetização é descrita como um direito

humano fundamental, fato reiterado em 1997, na Declaração de Hamburgo e em outras convenções e declarações internacionais.

Nesse contexto, o projeto de pesquisa tem como foco contribuir para os anais documentais de domínio público e para subsidiar a elaboração de políticas públicas que visem à formação de educadores e educandos que possam atuar na alfabetização de jovens e adultos na perspectiva de uma ação educativa emancipadora. Para tanto, pretende-se aliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os alunos da graduação, pesquisadores, especialistas, profissionais dos fóruns de EJA em todo país e agentes sociais que atuam em diferentes espaços de trabalho em que ocorre a EJA.

A leitura de mundo e a leitura da palavra, em Freire, não se travam em campo neutro, alheio ao projeto de vida de cada um de nós, explicitem isso ou não, à formação dos sujeitos, alunos e adultos analfabetos, com quem as instituições escolares estão diretamente comprometidas. Se, por um lado, temos tantos adultos analfabetos, por outro, temos a oportunidade de construir espaços para e releitura do mundo a partir dos olhos de nossos alunos. A reconstrução da EJA requer que as itinerâncias de vida dos sujeitos jovens e adultos populares possam ser compreendidas e tomadas como ponto de referência quando se busca articular a luta pela efetivação do direito à educação para todos os indivíduos, independente do tempo de vivência, às lutas da humanidade pela emancipação humana.

É de extrema importância a construção de espaços onde a dicotomia teoria/prática seja superada. Esse projeto busca estabelecer um diálogo constante entre os elementos necessários para a construção e reconstrução do conhecimento. Conforme Freire (2002, p 156), a extensão educativa só tem sentido quando,

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, como o que pode reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas para isto, é necessário que o educador e o educando assumam papel dos sujeitos cognocentes, mediatizados pelo objeto cognocivo que busca o conhecer.

A efetivação de políticas públicas que possam modificar essa realidade deve se constituir prioridade para os governos em todos os níveis. Para tanto, faz-se necessário que a escola, como agência formadora de educandos, possa atuar na formação de educandos da EJA, e em especial, no que se refere à formação de trabalhadores.

Em síntese, nesta produção textual, pretende-se colaborar de modo que a escola possa cumprir seu compromisso de produzir conhecimento na medida em que dialoga com a

comunidade onde está inserida, contribuindo para a superação de questões que permeiam o viver da humanidade. Assim, esta pesquisa se solidifica plenamente quando a demanda por educandos, sendo estes, jovens e adultos, é uma realidade e quando se busca ir além de uma concepção de educação que tem como foco não apenas a emancipação política, mas a emancipação humana.

3.2 A RELAÇÃO: MUNDO DO TRABALHO E AS TECNOLOGIAS NA EJA

Desde a mais tenra idade, o ser humano participa/convive no seio de instituições sociais e adota formas de pensar e agir que mantém alguma relação com a cultura de seu espaço e tempo, podendo, assim, contribuir para a manutenção da cultura no mundo do trabalho. Entretanto, pela sua capacidade inovadora, criativa, advinda do seu poder de raciocínio e da sua natureza complexa, o ser humano não só conserva, mas também cria, recria, diverge, e, desse modo, em suas ações e experiências, acaba por promover transformações socioculturais e tecnológicas.

A EJA continua, ainda hoje, sendo um campo de necessária qualificação, pesquisa e intervenção política, haja vista sua histórica invisibilização e precarização, resultando na continuada negação de direitos a sujeitos da classe trabalhadora, de forma que é onde esta ação política se faz, talvez, mais necessária. Os estudos da EJA integrada à Educação Profissional são essenciais para o entendimento da relação estrutural da educação e mundo do trabalho que embasa essa modalidade.

A educação como a sociedade do final do século XX, início do século XXI até os tempos atuais vivencia sensíveis transformações nos modos de produção, armazenamento e socialização do conhecimento. Nesse movimento, ganham destaque as tecnologias da comunicação e da informação, não só pelo caráter de inovação científica que comportam, como, também, pelos aspectos sociopolíticos e educativos que as envolvem. As tecnologias contemporâneas ampliaram significativamente as possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, o poder simbólico exercido pela comunicação midiática. Estes avanços fazem que o contorno de algumas instituições socioculturais, como escolas, indústrias e igrejas seja, hoje, menos delineado do que o era em meados do século XX. A própria distinção entre essas instituições e seus papéis não é tão nítida para a sociedade como fora outrora. Isso tem um desdobramento e um impacto direto na educação.

O problema que se coloca para a educação, hoje, não é a retenção do mundo do trabalho. Isso seria impossível – embora alguns saudosistas insistam em defender um modelo

de escola, pretensamente, imune às transformações sociais, como se isso trouxesse de volta uma escola de um tempo imemorial e eficaz. Tampouco, interessa o desvario da inserção ingênua das novas formas de comunicação e interação como garantia dos avanços socioeducacionais, como pensam aqueles que defendem a presença do recurso tecnológico moderno em sala de aula, como se eles, por si, fossem capazes de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Este raciocínio é o mesmo que justifica a simples superação do velho pelo novo.

O avanço do conhecimento, verdadeiramente, dá-se pela interação entre saberes já existentes e saberes novos, sobretudo, pela articulação desses recursos com as demandas das comunidades. Em lugar de rejeição ou desvario, deve configurar o raciocínio analítico que alimenta a radicalidade da crítica, mas que, a partir das vivências historicamente acumuladas, vislumbra possíveis outros *ethos*, que serão depois questionados por esse mesmo pensar.

A comunicação contemporânea se dá em escalas cada vez mais abrangentes. Tanto maior a abrangência de um processo comunicacional tanto mais significativo será a seu potencial de interferência nas interações interpessoais, porque suas representações atingem a um número maior de pessoas (aliás, este é um dos sentidos do termo “comunicação de massa”). A informação semiotizada potencializa a mensagem política subjacente, possibilita criar políticas de sentidos e, nos sistemas capitalistas, transforma a cultura em produto de consumo. O capital simbólico da cultura humana, socializado pelas mídias traz consigo uma mescla dos poderes políticos e econômicos que, muito além de informar, instrui, diverte e, sobretudo, “educa”.

Por meio do trabalho simbólico, as TIC constroem sentidos, imagens e representações que são arroladas, propagadas e negociadas pelos interlocutores como valor de verdade, embora sejam sempre representações. São representações, muitas vezes, centradas nos grupos sociais que detém o poder inerente a um processo comunicacional, seja ele qual for. Assim sendo, a TIC, por meio das representações que desenvolve, e das imagens que utiliza, ocupa um lugar central nos processos educativos, em sentido geral. Por meio dela, propagam-se valores e ideologias de uma forma dinâmica, que extrapola os processos comunicacionais de interação face a face.

Esta linha de pensamento se encontra, pois, voltada para estes processos formativos contidos na comunicação, por entender que educação e comunicação são realidades intercambiais decisivas para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade, na perspectiva tecnológica, e por serem produtoras e propagadoras de símbolos culturais responsáveis pela conscientização e formação do homem em suas relações de interação com o outro e com o

meio. Esta linha de pensamento reúne trabalhos e pesquisas sobre os meios de comunicação, linguagem, linguagem imagética, formação de professores, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, tecnologias da comunicação e da informação, cultura, cognição e outros temas do gênero, visando sempre à compreensão do papel da educação como agente de transformação social e cultural enraizada na comunidade, no mundo do trabalho e seu contexto.

3.3 O PROEJA: LIMITES E PERSPECTIVAS

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui na esfera Federal o PROEJA, que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio, conforme Parágrafo 1º do Art. 1º, em seus incisos I e II. Sob a égide da atual legislação prevê a garantia do direito a uma educação profissional de qualidade aos jovens e adultos por meio de um Programa, promovendo, então, uma formação integral e consecutivamente a inclusão desses sujeitos na atual sociedade. Vejamos o que Lima Filho nos revela, em uma perspectiva histórica e análise crítica, sobre a relação da qualificação profissional dos trabalhadores e finalidades do mercado produtivo:

[...] no Brasil, nas décadas de 1990 e 200, nos permitiram verificar que o acesso ao saber vem sendo negado aos trabalhadores, e as políticas de qualificação constituem um imenso vácuo ao longo de nossa história, intercalando, periodicamente por iniciativas definidas a partir das demandas imediatas do setor produtivo, tornando a qualificação e escolarização ofertadas meramente funcionais à (con) formação do trabalhador produtivo aos interesses de mercado, o que em essência significa a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão. (LIMA FILHO, 2010, p.112)

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa governamental de incentivo à implementação de cursos desta natureza. Buscamos, aqui, fazer uma análise deste programa e, para isto, vamos conceituar as suas partes para, em seguida, recompô-las na definição do Proeja.

O PROEJA foi definido como um programa governamental que pretende transformar-se em política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, mediante ações voltadas para a elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população, sobretudo, do amplo

contingente da população de jovens e adultos que, em sua idade, não concluiu a educação básica (BRASIL, MEC, 2007).

A Educação Básica é um nível da educação escolar no Brasil, assim como a Educação Superior. É subdividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como apontamos anteriormente, não existe mais “ensino de nível técnico” na estrutura da educação escolar brasileira. Este foi instituído pelo Decreto 2.208/1997 e revogado pelo Decreto 5.154/2004.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos são consideradas modalidades da Educação Básica. Ao definir “modalidade”, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, afirma que:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26. *Grifos no original*).

Com isso, podemos afirmar que uma modalidade sempre o é em referência a uma base dentro da qual ela se insere: no caso, a Educação Básica e suas etapas, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O parecer citado acima explica tal fato em relação à EJA: por analogia, podemos afirmar que se aplica a todas as modalidades, inclusive à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (BRASIL, 2000, p. 61).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser oferecida de forma subsequente ao Ensino Médio, para alunos que já concluíram esta etapa, e articulada com o Ensino Médio. Esta última é subdividida nas formas concomitante interna (com matrículas separadas para a formação profissional e para o Ensino Médio na mesma instituição); concomitante externa (*idem*, porém em instituições diferentes); e integrada.

A Educação Profissional Integrada à Educação Básica é considerada uma forma de oferta da Educação Profissional. Está prevista no atual ordenamento legal da educação brasileira, no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pelo Decreto 5.154/2004, em seu Artigo 4º, posteriormente incorporado pela Lei 11.741/2008 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 36-C. Neste caso, é denominada de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ou Ensino Médio Integrado ao Técnico ou, ainda, Ensino Médio Integrado. Segundo essas normas, esta forma será “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996). Diferente de outras formas de oferta, nesta, o aluno deverá concluir toda a formação para concluir o curso, não sendo possível concluir a parte profissional ou a formação geral separadamente. Essas proposições indicam uma busca pela recomposição da unidade entre Educação Profissional e Educação Básica, quando se colocam ambas em um só currículo, trabalhando pelos mesmos objetivos de formação. Tenciona-se quebrar uma hierarquia (historicamente construída) entre os saberes chamados de “científicos” e “profissionais”. Com efeito, o Documento-Base do Ensino Médio Integrado prevê que:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007, p. 41).

Para entendermos a modalidade de EJA, temos de distanciá-la da concepção dos cursos supletivos, que a antecederam historicamente e que traziam em si a noção da carência a ser suprida como elemento definidor do aluno que neles estudavam. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, com valor de normativa legal, trazem como elementos centrais para esta modalidade as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A garantia do acesso à educação, compreendida como um direito social negado ao indivíduo quando de sua infância e adolescência por omissão do Estado, permanece como direito,

independentemente da idade, e é chamada “função reparadora” da EJA. A “função equalizadora” implica compreender que jovens e adultos têm formas próprias de aprender e de viver a escola, e que esta deve estar apta a atender suas especificidades. Sobre isso, as DCN-EJA afirmam que:

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000).

A “função qualificadora” é aquela que define que o aluno da EJA deve ter acesso aos conhecimentos construídos socialmente pela humanidade que sejam referentes à etapa de ensino que ele está cursando, ou seja, que ele possa ser sujeito de um processo significativo de ensino-aprendizagem. A compreensão de sua especificidade não implica querer dizer que ele deva aprender menos, mas, sim que ele deva aprender sendo respeitados seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e em suas experiências de trabalho.

Sintetizando, o Ensino Médio Integrado ao Técnico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é a modalidade EJA do Ensino Médio na forma integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O PROEJA, um programa que objetiva estimular a implementação da Educação Profissional integrada à Educação Básica (nas formas descritas acima) na modalidade EJA, foi instituído pelo Decreto 5.478/2005, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto 5.840/2006. Este determina a adoção da modalidade por parte das Instituições Federais de Educação Profissional, com percentual mínimo de 10% do total de vagas ofertadas e progressivo aumento, sendo facultada também a oferta por parte de escolas das redes estadual e municipal e do Sistema S, além de estabelecer normas e cargas horárias mínimas para as formas de implementação do programa.

3.4 JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DA EJA

A busca por entender o porquê de não termos uma EJA que atenda às necessidades dos jovens, dos adultos de classes populares nos faz procurar saber que sentidos são atribuídos por esses sujeitos à educação, à escola, aos conteúdos que são ensinados, às tecnologias adotadas, dentre outras questões.

Para tanto, o conhecimento das itinerâncias de vida dos sujeitos que permeiam o universo da EJA insere-se como fundamental. O entendimento dos sentidos atribuídos por esses sujeitos às suas necessidades de aprendizagem – ser, sentir-se e estar no mundo – pode contribuir para o debate sobre a EJA na atualidade. Assim, a formação dos alunos, a definição de artefatos tecnológicos, a organização dos espaços de aprendizagem, dentre outros elementos que compõem a EJA, podem ser mais bem compreendidos e, desse modo, reestruturados, visando a atender às necessidades daqueles que, até o momento presente, não têm efetivado o direito à educação.

O que é (são) juventude(s)? Deve(m) ser vista(s) sob a perspectiva da unidade ou da diversidade? Para responder a essas questões, trago os conceitos de juventude e juventudes, considerando as correntes geracional, classista e das culturas juvenis. Segundo a teoria geracional, a juventude é formada por indivíduos que estão em certa fase da vida, nesse sentido, busca-se uma geração definida em termos etários e que compõe uma cultura juvenil específica. De outro modo, a juventude é tida como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais (PAIS, 2003, p.29), o que defende a corrente classista.

A juventude é tida como uma fase da vida marcada por uma instabilidade, geralmente, relacionada a problemas sociais. Espera-se que os jovens tenham responsabilidades decorrentes de um trabalho fixo e remunerado, que assumam encargos com a família e, ainda, as despesas com habitação e provisão. Quando essa expectativa não é atendida, a juventude se transforma em uma questão social, fato que vem ocorrendo atualmente, visto que a humanidade está submetida ao desemprego, à flexibilização e à precarização nas relações de trabalho, características fundamentais de uma sociedade regida pela lógica do capitalismo.

Para a sociedade, a juventude é, portanto, um conjunto social formado por um grupo de indivíduos de certa faixa etária e que têm interesses comuns. Nessa direção, os jovens formam uma cultura juvenil unitária, um conjunto homogêneo em relação a outras gerações. De outra dimensão, ao focar nos atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros, a juventude não é homogênea, é uma sequência de trajetórias biográficas entre a infância e a vida adulta. Assim, pensar a juventude em sua diversidade resulta em compreender que os acessos à vida adulta são flutuantes, que não se traduzem, por exemplo, em ter um emprego. Nesse caso, a juventude pode ser compreendida como um conjunto social heterogêneo em que os jovens vivem situações sociais diversas. Há, pois, uma falsa unidade ao abordar a juventude como uma fase de vida e sobre a diversidade, quando falamos dos atributos sociais que distinguem os jovens entre si.

Em outra direção, temos a teoria das culturas juvenis, quando o foco é a compreensão por meio das trajetórias de vida dos jovens, as continuidades e discontinuidades intergeracionais. Assim, precisamos ver a sociedade, por meio do cotidiano dos jovens, procurando compreender de que forma ela se traduz na vida dos indivíduos (PAIS, 2003, p.71). Ainda tratando dessa questão, reflete o autor:

[...] decifrar os enigmas dos paradoxos da juventude, requer saber se os jovens compartilham os mesmos significados; se no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; a razão porque compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados [...] torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivências, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articula com formas específicas de consciência de pensamento, de percepção e ação (PAIS, 2003, p.70-71).

Urge, então, que passemos de juventude para juventudes, de unidade para diversidade. Temos de considerar a juventude como

[...] um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida e, em paralelo, ver os jovens como uma fatia de coetâneos movendo-se através do tempo, cada um deles com a sua própria experiência de vida, influenciada por circunstâncias históricas e sociais específicas. É importante, analisar as relações entre tempo pessoal e tempo histórico, tempo de transição e tempo de sincronização, trajetórias individuais e estruturas sociais e a transição como um processo de negociações complexo (PAIS, 2003, p. 72- 74).

Nesse contexto, a compreensão do significado da juventude pode ocorrer sob duas dimensões. Aquela em que a juventude é prolongada e vista na ótica pessimista, haja vista a instabilidade e a precariedade na sua inserção no mercado de trabalho, instabilidade das relações afetivas, violência das grandes cidades, taxas crescentes de prevalência e mortalidade por doenças sexualmente transmissíveis (CAMARANO; MELLO, 2006, p.13). E outra, quando os jovens são tidos como o novo e como o começo das transformações sociais. Nessa perspectiva, cresceram juntos à microeletrônica, à informatização e à digitalização. De algum modo, têm os benefícios das novas tecnologias da informação e o acesso a uma escolarização mais avançada. No entanto, estão também expostos à violência e à marginalização.

A juventude, nas duas dimensões, é vista como uma experiência comum e homogênea para todos os grupos sociais, étnicos, sem qualquer especificidade regional ou temporal

(CAMARANO; MELLO 2006, p.14). É uma etapa da vida em que os indivíduos vão se definindo em situações conflituosas e em situação vulnerável.

A passagem para a vida adulta, no passado, acontecia de modo linear com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, a formação de um novo domicílio pelo casamento e, por fim, o nascimento do primeiro filho. Atualmente, as formas de passagem para a vida adulta são muito diversas e nada lineares como no passado. José Machado Pais, ao tratar da questão, afirma que o terreno no qual as transições têm lugar é de natureza cada vez mais labiríntica (2006, p. 8). No labirinto da vida, continua o autor:

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidade, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para os retomarem tempos depois; encontram emprego e em qualquer momento se vêm sem ele; suas paixões são como voos de borboletas, sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para toda a vida... São esses movimentos oscilatórios e irreversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem da sua vida um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios (PAIS, 2006, p. 6).

Assim, o prolongamento da juventude é visto pelo aumento do tempo passado na escola, pela não inclusão no mercado de trabalho e pelas transformações nos arranjos familiares, na dissociação entre casamento e sexualidade, entre sexualidade e casamento, entre casamento e parentalidade (PAIS, 2006). Os jovens vivenciam a luta pelo ingresso no mercado de trabalho, quando lhes é exigida experiência para uma primeira ocupação; a baixa qualificação; a deserção escolar; e ocupam postos de trabalho pouco remunerados, muitas vezes, situados no mercado informal.

O estudo acerca das juventudes, no Brasil, iniciou-se em 2000, quando se verificou a existência de 47 milhões de jovens, de 15 a 29 anos, correspondendo a 28,3% da população brasileira e a 58,1% dos desempregados brasileiros. Do total de óbitos causados por homicídios, 56,6% ocorreram entre a população de 15 a 29 anos; das jovens nessa faixa etária, 14,8% tinham tido filhos, e quase a metade das mães moravam na casa dos pais ou parentes, reafirmam (CAMARANO; MELLO, 2006). Temos mais de 550 mil jovens portadores de HIV/ AIDS na América Latina e no Caribe. A imensa maioria, 69%, é composta por rapazes (CAMARANO; MELLO, 2006).

A humanidade está submetida à lógica do capitalismo flexível e, desse modo, vive o mal-estar do século. Um mal-estar proveniente do desemprego, da precarização e da

flexibilidade nas relações de trabalho, quando se vive à incerteza do que poderá vir a ser o futuro. Essa situação atinge a todos os trabalhadores, em todo o mundo, e de forma permanente.

Todas as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados, ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade sofre as consequências dessa situação, conforme afirma Mészáros (2007, p.143). Trata-se de uma crise estrutural do sistema capitalista. Ainda, refletindo sobre isso, prossegue o autor, temos uma rede de inter-relações e indeterminações pelas quais, hoje, torna-se impossível encontrar remédios e soluções parciais para o problema do desemprego em áreas restritas, em agudo contraste com a época do pós-guerra, continua Mészáros (2007, p.145). Hoje, os jovens compõem esse universo, segundo Pais, vivendo:

[...] numa condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Os jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas muitos deles não sabem se esse futuro é próximo ou longínquo, nem tampouco que futuro os espera. Outros chegados ao futuro descobrem-se como um tempo de retorno, de *revolvere* (como revólver que regressa ao coldre). [...] Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos de vida cujos trajetos nem sempre se alcançam (2003, p.10).

Os jovens que buscam a EJA estão nesse modo de estar no mundo. Viver significa, para eles, ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. “Quando até essas bases do viver são incertas, a incerteza invade seu viver” (ARROYO, 2007, p.4). Todos são de classes populares e compõem as estatísticas apresentadas. Todos eles repetem histórias coletivas, as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA (ARROYO, 2005). Os jovens que compõem essas juventudes são jovens adultos, afirma Arroyo, provenientes de coletivos sociais em que:

[...] seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vem das múltiplas lacunas que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos de vida sobre os quais incide de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio a das múltiplas facetas da opressão e exclusão social (2005, p.24).

Por outro lado, esses jovens são protagonistas no sentido positivo, quando a juventude se revela atuando nos múltiplos espaços da sociedade, nos movimentos sociais e culturais, no cinema, na mídia, nas artes. Como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura (ARROYO, 2005, p.21). Ainda falando sobre isso, o autor acrescenta que a juventude é um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção (*ibidem*, p. 21).

A compreensão do tempo da adultez nos remete para a etimologia da palavra “adulto”. De origem latina, *adultus* significa aquele que terminou de crescer. O conceito tradicional de adulto ampara-se na ideia de maturidade alcançada e de realização definitiva. Tem o sentido de estatuto a atingir, de alcance de estabilidade na vida familiar, financeira e pessoal. Essa representação do ser adulto é estática, linear e carrega consigo uma carga de negatividade muito grande, à medida que vem acompanhada de responsabilidades financeiras, profissionais e familiares, e tem como características relevantes: as rotinas, o agir por obrigação, o fato de não ter prazer, de ter problemas e ter de adotar posturas e atitudes sérias e formais.

De outro modo, temos outro sentido para o ser adulto, o da representação emancipada, caracterizada pela maturidade, autor realização e desenvolvimento pessoal.

Essa definição substitui aquela em que se pensa a adultez na perspectiva da passagem para a vida adulta e da estabilidade. Na representação da adultez como emancipação, temos a ideia de percurso e aprendizagem, de aquisição de experiências e conhecimentos, da possibilidade de agir de modo mais ponderado, de poder errar, de dizer não, de desistir. Um tempo em que é possível a reflexão, a compreensão, a criatividade, além de uma maior capacidade de conciliação, tolerância e cooperação.

Nele, os tempos livres do lazer, do prazer convivem com os tempos das obrigações. Essa representação, no entanto, não é hegemônica, não inclui os adultos de classe popular e possui uma dimensão negativa, haja vista o risco, a incerteza e a situação de desigualdade social vivida pela maior parte da população em diferentes tempos de vida.

A adultez, tida como um tempo de vida de referência para outras fases da vida é também um tempo de vida de desestabilização; um lugar caracterizado pela desilusão e pela resignação com o trabalho, para os que ainda o tem. Um tempo visto pelos jovens com pessimismo; uma posição que não desejam alcançar. As características desse estatuto – conclusão dos estudos, emprego, manutenção de si mesmo e da família, casamento e filhos – não se constituem para todos.

Nesse contexto, a adultez é um estatuto a atingir, é, segundo Sousa, baseando-se em Boutinet, uma idade de inacabamento, autonomia, liberdade, risco e individualização (2000, p. 59). Desse modo, ainda a autora afirma que o *adulto inacabado* da modernidade avançada coexiste com o *adulto padrão* da modernidade, e estabelece-se um paradoxo particular entre a representação tradicional e a representação moderna (positivista ou pessimista) do que é ser *adulto* (SOUZA, 2000). O conceito tradicional de adulto nos remete à ideia de maturidade alcançada e de realização definitiva. Ao lado dessa representação, ainda Sousa, apoiando-se em Boutinet (2000), destaca a existência de quatro modelos quando se define o que é ser adulto: o tradicional, estático, estável, de maturidade adquirida; e os modelos emergentes de o adulto padrão, o adulto em perspectiva e o adulto com problema.

Em síntese, segundo Sousa (2000), baseando-se em Costa e Silva (2003), há duas lógicas sobre os sentidos atribuídos a ser adulto, uma em que o adulto é um sujeito equilibrado, estável, mesmo rotineiro e instalado, e outra em que se pensa o adulto como alguém que se desenvolve em uma perspectiva de experimentação, de progressão, de formulação de desejos e concretização de projetos. Essa última dimensão caracteriza o adulto problema, aquele que tem de lidar com o imprevisto, o risco, a exclusão e a inexistência de quadros de referência.

Dessa forma, Souza (2000) compreende que o adulto, em uma representação hegemônica, é visto como estático e sujeito a percursos lineares característicos de um modelo tradicional de transição para a vida adulta. Na representação emancipada, ele evolui de acordo com percursos complexos de avanços e recuos, enquadrando-se em um modelo pós-moderno de transição para a vida adulta, que pode ser vivido e representado segundo um modelo positivo de oportunidades, de possibilidades de escolhas e experiências ou um modelo negativo de instabilidade, incerteza e marginalização (SOUZA, 2000).

Assim, podemos afirmar, segundo Sousa (2000), baseado em Galland (1984), que o processo de transição da juventude para a vida adulta se situa em torno de três eixos: o público e escolar; o profissional e privado; a família e matrimonial, em movimentos de saída e de entrada. Exemplos de dois movimentos são: a saída da escola e da dependência em relação à sua família; os de inserção no mercado de trabalho; e a constituição da própria família.

Os adultos que estão na EJA vivenciam a transição para a vida adulta em meio às lógicas dos modelos tradicional e emergente, em uma sociedade caracterizada pelo capitalismo flexível, em uma época resultante de acontecimentos terríveis vividos no século XX, como nos diz Bobbio:

[...] duas guerras mundiais, a revolução russa, comunismo, fascismo, nazismo, o surgimento pela primeira vez na história dos regimes totalitários, Auschwitz e Hiroxima, décadas de predomínio do terror, e então, depois da queda do império soviético e o fim da guerra fria, uma ininterrupta explosão, em diversos lugares do mundo, de guerras nacionais, étnicas, tribais, territorialmente limitadas, mas não menos atrozes (1997, p.51).

O adulto ou o jovem-adulto da EJA, como afirma Arroyo (2007), provém de classes populares sendo submetidas cotidianamente à desigualdade social, à pobreza no sentido de não ter esperanças de ter a vida que desejariam ter. Quando focamos os processos de saída da escola e da dependência em relação à família de origem; quando tratamos dos de saída, a inserção no mercado de trabalho e a constituição da própria família, esses parâmetros não obedecem ao modelo linear de passagem dos tempos das juventudes pra a adultez, qual seja os de concluir os estudos, trabalhar, manter-se, constituir domicílio e a sua própria família.

Nos dias atuais, vivemos em uma sociedade regida pelo capitalismo flexível, caracterizada pela incerteza, pela perda dos padrões existentes sem que se tenham outros para pôr no lugar. O movimento é o de buscar sobreviver mesmo que sem estudo, em situação de subemprego, de desemprego, de emprego precário. As mulheres e os homens, jovens, adultos e adultos da EJA vivem, pelo Brasil afora, em tempos e em lugares distintos, constituindo-se como sujeitos de direito, ainda que, na maior parte de suas vidas, vivam como sujeitos da falta de oportunidades e de uma melhor qualidade de vida.

A condição de todos eles é, certamente, do não acesso e da não expansão das liberdades instrumentais, isto é, das oportunidades sociais, tais como a educação e a saúde. Nesse contexto, cada um deles (o jovem e o adulto) vivencia o fato de não poder escolher a vida que desejaria ter (SEN, 2007).

Ao compreender a convergência da existência de jovens, adultos e adultos de diferentes ordens – econômicas, sociais, culturais, temporais, tecnológicas – que levam à formação de biografias específicas a cada um desses sujeitos, é possível pensar sobre quem é o sujeito que busca a PROEJA. Ao saber sobre essas itinerâncias de vida, podemos ver as juventudes e a adultez como tempos de direitos e, especificamente, do direito à educação, ainda que em uma lógica de desigualdade social.

Nesse sentido, na próxima seção, faz-se um breve resumo de como vêm ocorrendo o PROEJA – no contexto de formação escolar, profissionalização, interfaces pedagógicas, legislação, conjuntura política no Brasil e a sua concepção – e a proposta para a escolarização de Jovens e Adultos.

4 PROEJA EM FOCO: FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONALIZAÇÃO

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, capítulo III do Título V 11.741, de 2008)

Historicamente, no Brasil, a EJA ainda vem acontecendo, em larga escala, associada a uma política educacional que se sustenta em programas de escolarização, entre eles, o PROEJA. Nesta seção, busca-se traçar um panorama contextualizador de como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi inscrito no cenário educacional brasileiro.

Nesta seção, apresenta-se, ainda, uma análise do modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público impactaram os processos de escolarização voltados para a formação básica e profissionalizante dos sujeitos da EJA. Para tanto, apesar de o terreno ser demarcado por intensos conflitos e contradições, essa travessia entre a formação básica e formação específica traz um mar de possibilidades em termos das interfaces pedagógicas integradas às TIC.

A Reforma da Educação Profissional, ocorrida na primeira década dos anos 2000, trouxe consigo o que deveria ser uma alteração profunda na estrutura da educação brasileira e, conseqüentemente, uma profunda alteração de concepção de educação. Na década de 1990, a Educação Profissional foi, nas palavras de um de seus principais gestores, tornada “complementar ao ensino básico”, sob o alegado pretexto de romper “com um dos aspectos mais elitistas do sistema educacional brasileiro” (SOUZA, 2005, p. 205). Uma série de medidas, ao longo dos anos 2000, propôs-se a desfazer a política dos anos 90, dentre eles, o Decreto 5.154/2004 e a Lei 11.741/2008, que previam a integração da Educação Profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação, incorporando a Educação Profissional de nível médio à Educação Básica, definindo a preferência de que a modalidade de EJA seja articulada à Educação Profissional, dentre outros aspectos.

Nas próximas subseções, faz-se uma leitura sobre essas estruturas legislativa e política, compreendendo que as mesmas trazem uma intencionalidade pedagógica, com a qual se pode entender, com mais profundidade, a modalidade onde se pretende atuar.

4.1 FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONALIZAÇÃO, INTERFACES PEDAGÓGICAS

No passado, como no presente, a EJA sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático, fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o desenvolvimento das TIC. Qualquer tentativa de sistematizar um universo tão rico de práticas pedagógicas implicaria sério risco de fracasso, pois a EJA, compreendida nessa dimensão ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

Para educadores que atuam nos cursos e programas voltados à EJA, não é novidade o fato de que inúmeros estudantes procuram a escola para concluir seu curso e certificar-se, visando a alcançar melhorias no trabalho. A obtenção do certificado também abriria as portas para a participação em concursos públicos e a busca de um novo emprego.

Esse quadro vem se reforçando na legislação, sendo a educação, com vistas à formação profissional, um direito dos cidadãos, assegurado no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no capítulo III do Título V. Sobre esse preceito, não parece haver muitas divergências, entretanto, os problemas e polêmicas aparecem quando se deve definir, na política e na proposta pedagógica, como articular formação geral e a específica.

Nesse sentido, o PROEJA, ao aderir esses sujeitos trabalhadores com a intencionalidade de concluir sua escolarização básica, possibilita a garantia do acesso, permanência e conclusão? Vejamos o que diz Lima Filho (2010, p. 115-116),

[...] para além das idealizações de quem são esses sujeitos educandos, fazem-se necessárias pesquisas que evidenciem sua existência concreta, deem materialidade às suas demandas e, sobretudo, identifiquem obstáculos ao processo epistemológico (ao exercício do conhecimento) e ao processo político (a garantia do exercício do direito educacional) e discutam as condições necessárias à sua superação.

A garantia de condições aos sujeitos estudantes e trabalhadores apara o ingresso, a permanência e a conclusão do PROEJA se repercute na qualidade da oferta e na continuidade de suas itinerâncias dos saberes educacionais e socioculturais. No entanto, pergunta-se: é

possível conciliar qualificação profissional e elevação de escolaridade nos cursos de EJA? Essa relação é desejável? Se as respostas a essas perguntas forem afirmativas, quais seriam, então, os setores e as ocupações a receber mais atenção? Como isso deve ser estabelecido? Quais os riscos de se formar estudantes em profissões subalternas ou pouco promissoras? Essas profissões produziram poucas transformações em suas vidas? Essas são algumas das questões que emergem desse debate, sobre o qual não há consensos.

Os processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil, sob a ótica das políticas públicas, podem ser vistos de maneira panorâmica, ao longo dos quinhentos anos de história brasileira, dedicando especial atenção à segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram identidade e feições próprias. Vejamos o que diz Haddad (1997) acerca desse contexto,

Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira às habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira

O ensaio indica como desafios a redefinição dos papéis do poder público e da sociedade na democratização de oportunidades de alfabetização, escolarização básica e educação continuada, para que possam responder às crescentes necessidades formativas da juventude e das pessoas adultas no Brasil contemporâneo.

As experiências planetárias vêm demonstrando que a superação do analfabetismo requer um conjunto de ações que promovam a efetiva inclusão de setores marginalizados da sociedade e a adoção de medidas nos campos social, econômico, político, tecnológico e educacional que visem a reverter esta situação. Haddad (2000) e Di Pierro (2000), acerca desse contexto,

[...] o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

No Brasil, a obra do grande educador Paulo Freire, desde a década de 1960 vem sendo um marco histórico, em termos de inovação pedagógica e de proposta política educacional para a EJA. Na década de 1980, movimentos e grupos populares atuaram em uma perspectiva de educação popular, visando a transformar a situação tão adversa nesta área.

Nossas leituras, entretanto, fazem-nos trabalhar com a ideia de que não se trata apenas de uma dificuldade de compreensão por parte de quem recai nessas incoerências, mas, sim, um sinal claro de que houve um movimento contínuo de idas e voltas na política da Educação brasileira no aspecto da escolarização e profissional que, por uma série de fatores historicamente construídos, manteve-se instável ao longo do tempo. Isso, além de indicar uma relação mais estreita com as necessidades econômicas, pautadas no capital neoliberal e suas próprias instabilidades, embora permanentemente em disputa, é um sinal claro da dualidade estrutural da educação escolar e profissional:

Corresponde a esse lugar subalterno do trabalho na sociedade, um lugar subalterno da educação profissional no interior do sistema educacional. Quando se fala dela, forçosamente se evoca o que se tem exaustivamente chamado de dualidade do sistema educacional: ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 37).

Essa instabilidade não é um privilégio da Educação Profissional, e a estrutura da educação brasileira, como um todo, passou por processos similares. Entretanto, enquanto a estrutura da Educação Básica e Superior manteve-se praticamente a mesma desde a instituição da LDB, em 1996, a da Educação Profissional passou neste meio tempo por quatro mudanças estruturais que são, em nossa avaliação, dignas de nota: a trazida pelo Decreto 2.208 de 1997, a trazida pelo Decreto 5.154 de 2004, a trazida pela Lei 11.741 de 2008, e a trazida pela Lei 11.892 de 2008. Como é possível observar, a maior parte é bastante recente.

Foi exatamente este caráter genérico da LDB que a permitiu dar suporte a normas rigorosamente opostas entre si como o Decreto 2.208/1997, que separava radicalmente a educação escolar da educação profissional e proibia a integração entre elas, e o Decreto 5.154/2004, que retomava a perspectiva da articulação, voltando a permitir a integração.

O Decreto 2.208/1997 preconizava, em seu artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Nessa forma de organização, a Educação Profissional era como um subsistema dentro da organização da

educação nacional como pode ver pelo fato que tinha seus próprios níveis, como definidos no Decreto 2.208/1997:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Sobre as implicações deste decreto, Ventura afirma que ele [...] armou legalmente o Estado para intensificar o processo de divisão de tarefas entre o MEC e o MTE. A educação profissional passou a ser um processo de educação permanente, aberto aos egressos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) e aos trabalhadores em geral (independente de escolaridade), vinculando-se direta e imediatamente ao mundo do trabalho. (2011, p. 80).

Em 2003, assume o Governo Federal uma coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na figura do presidente Lula. Com isso, inicia-se um período de rediscussão da política pública de Educação Profissional que vinha sendo executada até então. Na edição do Decreto 5.154/2004, onde é revogado o Decreto 2.208/1997, coloca-se como ponto principal a articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica. A compreensão de um dispositivo legal, entretanto, não se dá apenas pela análise crua do mesmo. É necessário compreendê-lo em um cenário histórico e social, entendendo-o como “a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 27). Em sua análise do percurso da edição do Decreto 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que foi feita a opção por um decreto, em vez de um projeto de lei que alterasse a LDB, considerando que houve um consenso entre governo, segmentos da intelectualidade e movimentos sociais sobre a urgência de demonstrar uma mudança na política educacional e o fato de que “o trâmite de um projeto como esse, no Congresso Nacional, certamente, seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem, quanto da agenda de votações”.

4.2 A LEGISLAÇÃO E A CONJUNTURA POLÍTICA DO PROEJA NO BRASIL

Esta pesquisa encontra seu campo de investigação por meio da análise de referenciais teóricos, políticos e legislação do PROEJA no Brasil, tais como: o projeto e o plano de ação

da formação para os professores e o plano de aula. A organização curricular será baseada nas exigências legais estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação, através das Resoluções nº 062/94, 127/97 e 081/99, bem como da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e elege, dentre seus princípios, observando o Art. 39, a integração da Educação Profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Assim, existe uma base legal para o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo o Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006, entre outros atos normativos que fundamentam o PROEJA, como a própria Lei nº 9.394 (LDB), o Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005. O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui na esfera Federal o PROEJA, que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio, conforme Parágrafo 1º do Art. 1º, em seus incisos I e II.

No contexto da educação brasileira, desafios têm surgido nas questões ligadas ao trabalho e à educação, ora pela falta de compreensão da articulação que pode ser feita entre o saber elaborado e a qualificação profissional, ora pela dimensão que se faz necessária, para não confundir educação técnica com o processo de educação profissional.

A Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elege, dentre seus princípios, observando o Art. 39, a integração da Educação Profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Recomenda também a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a construção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico, garantindo o direito legal e humano aos jovens e adultos brasileiros de formação geral e desenvolvimento da habilitação profissional técnica no Ensino Médio.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, na esfera Federal, o PROEJA, que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio, conforme Parágrafo 1º do Art. 1º, em seus incisos I e II. Sob a égide da atual legislação, prevê a garantia do direito a uma educação profissional de qualidade aos jovens e adultos, por meio de um Programa, promovendo, então, uma formação integral e, consecutivamente, a inclusão desses sujeitos na atual sociedade.

A articulação entre o Ensino Médio e a Educação profissional sinaliza para a consolidação de uma Proposta Pedagógica que leva em consideração a preparação básica para o trabalho, oferecendo possibilidades àquelas pessoas que não tiveram possibilidade, por uma razão ou outra de estudar em idade adequada, de agora ter condições de acesso e permanência

a uma instituição de Educação Profissional, a fim de construir saberes laborais para o exercício profissional.

Com vistas a formar profissionais para o trabalho com relevante formação técnica, ética e para a cidadania, e em atendimento aos dispositivos nos âmbitos federais e estaduais ao Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), o Colégio Estadual Góes Calmon implementa o curso de Técnico em Rede de Computadores, do eixo de Comunicação e Informação, na modalidade PROEJA, dado o direito ao acesso e a grande demanda de mercado que a área contempla.

Em um primeiro momento, situamos a conjuntura na qual o PROEJA foi constituído. Em seguida, analisamos os decretos que instituíram o programa, tentando apreender, em parte, o movimento das escolas da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, no diálogo com o Governo do Estado da Bahia. Apresentamos também, sinteticamente, o debate ideal sobre formação integral, explicitando algumas contradições entre o discurso oficial do Governo Estadual, lido através de documentos oficiais, e estruturação, funcionamento e no campo da materialização de suas políticas públicas voltadas a EJA. E, finalmente, tentamos averiguar em que medida as orientações do Governo atual, para alguns aspectos da Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, seguem os princípios básicos da EJA no que tange a alteridade, a equidade e os tempos e espaços. Ou seja, em que medida o Governo Federal, contraditoriamente, reforça mecanismos que contribuem para a manutenção da separação entre a escola que ensina a pensar (concepção humanística) e a escola que ensina a fazer (concepção tecnicista), sob o ponto de vista do reconhecimento ao direito à educação pública de qualidade aos sujeitos da EJA?

O cenário em que se encontra a EJA e o direito de todos à educação ampliou-se junto com a carência do mercado de trabalho por profissionais mais bem capacitados, no entanto, o dever do Estado ainda não é cumprido. Têm-se um direito proclamado e não um direito efetivado. Os milhões de jovens e adultos brasileiros em situação de analfabetismo continuam a clamar pela sua efetivação, ainda, em 2014.

O analfabetismo, a baixa escolaridade, a evasão escolar e a defasagem idade-série são alguns problemas que mais atingem a educação básica e profissional na esfera pública, entre jovens, adultos e idosos, em Salvador. Junto a isso, atrelado à existência das desigualdades sociais (raça, gênero, econômica, política e histórica), que marcam a célula social do soteropolitano, amplia-se a condição de exclusão escolar e tecnológica de determinados grupos sociais e culturais.

Assim sendo, surge o desafio que será oferecer ações integradas, políticas diferenciadas, específicas e adequadas à formação de docentes para atuar no PROEJA, que tem suas bases lançadas com o Decreto Presidencial 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). Tal instrumento surge em um contexto de luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral. Tal dicotomia tem sua expressão maior no nível médio da educação básica, que foi consagrado pelo Decreto 2.208/1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou radical e formalmente o ensino técnico da formação geral e básica. Nesse sentido,

[...] o Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2005a: 25).

Dessa forma, esse Decreto representou a retomada neoliberal da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional, presente na história da educação brasileira desde a gênese do Estado Nacional brasileiro. Esse documento propôs a integração da educação profissional com a EJA, no intuito de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores. Além disso, vinculou a formação profissional de nível médio ao ensino médio, retornando com a possibilidade da educação integrada, porém mantendo formas precárias e aligeiradas de formação profissional. Frigotto avalia o que se pretendia com esse decreto, de caráter transitório,

[...] a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO, 2005b: 1190).

Um ano após a promulgação do Decreto 5.154/2004, o presidente resolve, mais uma vez por decreto (BRASIL, 2005a), instituir o PROEJA, no âmbito das instituições Estaduais e Federais vinculadas à educação profissional. Sem discutir amplamente com essas instituições, força a implementação de uma Educação profissional integrada à Educação Básica, para jovens e adultos, aligeirada, prevendo carga horária máxima de 1.600 horas para a formação inicial e continuada; e de 2.400 horas para o ensino médio integrado.

O PROEJA acabou sendo um espaço de aproximação da Educação Básica e Educação profissional. Enxergou-se essa aproximação como um “passado que não passou” e que ressaltou o baixo conhecimento dos pressupostos históricos e a concepção da EJA, sob uma perspectiva da pressão do movimento da EJA, sobretudo nos fóruns de EJA, tentando modificar alguns aspectos do PROEJA, no que diz respeito a costurar os nós remendados de formação profissional, de certa forma, incompleta e sem a necessária integração com a formação humana, científica e tecnológica.

[...] devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. (LIMA FILHO, 2010, p.114).

Nesse sentido, observando a situação de jovens e adultos, os tempos e espaços escolares concebidos, as especificidade e características próprias deste público seletivo no PROEJA, cabe trazer à tona a concepção e o lugar da EJA¹⁰ na sociedade contemporânea quando se trata das classes de alfabetização e do que se compreende sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Discutindo a concepção, o lugar em que se encontra a EJA e, conseqüentemente, sua diversidade e especificidade, Tânia Regina Dantas afirma:

A Educação de Jovens e Adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo de escolarização, devendo respeitar-se sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social. (DANTAS, 2012, p.150).

Sendo assim, é de extrema importância a contextualização das diretrizes, do currículo, dos eixos de trabalho do PROEJA em consonância com os anais documentais e pressupostos históricos da EJA, uma vez que a mesma contribuiu para o avanço da prática pedagógica, dessa forma, o ensino das áreas de conhecimentos que possam ser proporcionados aos

¹⁰ A Educação de Jovens e Adultos é aqui entendida como modalidade oficial de ensino, amparada pela constituição Federal de 1988, art. 205, e pela nova LDB – Lei n.9.394/96, artigo quarto, que visa a estender o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. (BRASIL, 1998).

professores nas formações iniciais e/ou continuada, no que tange a priorizar o contexto social dos professores a adoção de estratégias pedagógicas, a organização, os princípios, os objetivos e as concepções que orientam o trabalho da escola, os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e o uso das TIC condizentes aos interesses e necessidades dos jovens, adultos e idosos.

Não se pode ignorar que as TIC se fazem presentes na contemporaneidade e nas escolas, sendo assim, não podem ser colocadas à margem do desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento.

Entre as questões da tecnologia¹¹, faz-se necessário trazer a discussão, o debate no que diz respeito à dicotomia entre a máquina e o ser humano. Antes, a máquina era entendida como mera ferramenta, independente e desconectada com as extensões dos sentidos do homem. Hoje, a relação homem-máquina torna-se uma fusão mais discutida profundamente nos anais históricos da humanidade, como afirma Lima Júnior (2003, p.06): “[...] no imaginário pedagógico, fruto da mentalidade dicotômica, a tecnologia é sempre vista como um concorrente do professor, como algo estranho e autônomo que pode lhe tirar o controle eficaz do processo pedagógico”.

O autor nos traz uma ligação íntima, própria e específica do homem com a máquina, pela sua capacidade de criar, transformar, construir e torna-se condicionado as suas próprias produções. Nesse sentido, o dualismo mental criado pelos educadores pode não só desenvolver resistência no uso e interação com as tecnologias, mas também comprometer a produção do conhecimento técnico e sociocultural, bem como a formação humana.

Tudo isso nos leva a crer que as TIC correspondem a todas as tecnologias possíveis que interferem e mediam os processos de informações e comunicações entre os sujeitos envolvidos e integrados entre si e os recursos tecnológicos que possibilitam a pesquisa, a comunicação, a produção e a difusão de conhecimento no processo educacional de ensino e aprendizagem na formação dos estudantes do PROEJA.

Portanto, é na EJA que deve começar o processo de conscientização de professores e alunos, no sentido de buscar e usar as TIC, na direção do enriquecimento intelectual, pessoal e profissional. Isso significa que não é viável, nos tempos de hoje, um professor e/ou um gestor que seja um mero repassador de informações. Qual a consequência disso na prática pedagógica e na gestão educacional? Em plena era da internet e da sociedade da informação,

¹¹ As tecnologias são entendidas, aqui, como toda e qualquer forma de criação humana, material e imaterial, resultantes do progresso científico e tecnológico, as quais permitem transpor as barreiras de tempo e espaço,

não se pode admitir sujeitos desconectados da cidadania humana de tal forma que esta ausência impede a inclusão sociodigital dos professores e gestores do PROEJA e a própria formação integral do ser humano.

Nesse sentido, o projeto de formação do PROEJA precisa ser concebido para além do mero domínio dos processos de leitura, escrita e profissionalização. Faz-se necessário incorporar efetivamente a dimensão da qualificação profissional, tecnológica, política, social e cultural, pois, assim, pensa-se conceber sujeitos para uma totalidade, e não sujeitos fragmentados e completamente desarticulados de outras necessidades, inclusive da possibilidade de o sujeito ser visto como concreto e não como sujeito idealizado. Elizeu Clementino considera

As discussões teórico-legais construídas por diferentes pesquisadores sobre a formação de professores pós-LDB sistematizam e refletem diferentes concepções e impasses colocados sobre o espaço de formação, tempo, concepção de formação e seus princípios políticos, concepção de estágio e prática de ensino, bem como questões relacionadas ao processo identitário e ao desenvolvimento profissional (SOUZA, 2003, p.440).

Diante do exposto, é importante fazer a pergunta só para qualificar o processo de reflexão: quem forma o professor? Se a resposta for “outro professor”, então se dará o infinito (um professor formando outro, após outro). Sendo assim, poder-se-ia desenvolver este tema sob a ótica do neoliberalismo, que significaria defender a importância de formar sujeitos da alfabetização de jovens, adultos e idosos para serem absorvidos pelo mundo do trabalho na era da economia do conhecimento, que seriam treinados e adestrados a se tornar competidores no processo de disputa das poucas vagas que restam para o julgo da classe de gestores/professores e trabalhadores da EJA. Mas há outro caminho. O professor é formado pelas relações sociais que, a partir deste, estabelecem-se, mas como se dá essa formação? São formados pela concepção de mundo, que é fruto das experiências, das relações estabelecidas, das apropriações, das diversas linguagens e vivências na interação com o meio social, ou seja, os sujeitos carregam sobre si o peso dos seus antepassados (herança social e cultural). Nesse cenário, tanto a história de vida quanto a sua própria formação são produtos da ação humana dos trabalhadores e trabalhadoras que tecem suas vidas entre o quadro e a tela, entre o lápis e o mouse, entre o mundo digital e social.

4.3 A PROPOSTA E SUA CONCEPÇÃO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora seja corrente o uso do termo “PROEJA” para se referir ao curso propriamente dito, tanto nas instituições ofertantes quanto na pesquisa acadêmica, consideramos importante, nesta subseção, fazer uma opção política e militante pelo uso do termo “Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA”, considerando a necessidade de aumentar o grau de institucionalidade da modalidade em detrimento de seu fortalecimento enquanto programa. Jaqueline Ventura, ao definir ações de Educação de Jovens e Adultos de maior institucionalidade e menor institucionalidade, defende que:

Para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) articulados à Educação Básica, o termo comumente usado é “Proeja-FIC”. O primeiro refere-se àquelas ações de Estado que transcendem as ações de governo e fortalecem o enraizamento da EJA na estrutura do sistema educacional. O segundo estabelece ações governamentais pontuais e descontínuas, paralelas à rede pública de ensino; materializadas em programas conjunturais que competem entre si e com a escola pública, mesmo quando ocupam suas instalações, e, muitas vezes, esvazia ou inibe a expansão de suas matrículas. (VENTURA, 2011, p. 84-85).

Assim sendo, a busca de uma maior institucionalização do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA, principalmente dentro dos colégios Estaduais Públicos, é uma defesa de sua perpetuação frente às constantes mudanças que ocorrem na política educacional, enquanto a lógica de programa traz como consequência a marca da transitoriedade e descontinuidade. Concordamos, assim, com Saviani, quando ele fala sobre

[...] a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso as tentativas de mudança, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (2008, p. 208).

Defende-se, assim, a compreensão de que o Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA deve ser algo perene nas instituições que o ofertam, não sendo vinculada a sua existência

continuada a um programa. Defende-se, enfim, um fazer de Educação Profissional, na qual os jovens e adultos trabalhadores e suas “[...] experiências e saberes trazidos do trabalho ocupem o espaço escolar, o que implica considerá-lo parceiro dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece” (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 41), de maneira que possam ocupar espaços historicamente negados a eles e que se transformem, também, pela presença deste trabalhador-aluno.

Não há a intenção de esta subseção se configurar como um guia de orientações para trabalhadores em processos educativos atuarem junto ao Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, pois acreditamos que o valor inerente a esses educadores e educandos se dá exatamente por seu potencial de criação, a partir de sua formação e de sua experiência. Assim, apresentamos uma série de princípios, históricos, legais, conceituais, que permitem aos educadores e educandos o pensar e o repensar de sua prática pedagógica, seja ela em sala de aula, seja na construção coletiva da instituição educativa.

Assim, a reflexão trazida aqui subsidia a ação pedagógica, ao oferecer um cenário de propostas oriundas de uma análise, a partir da configuração atual da legislação brasileira, fruto de um movimento de conquista de espaços aglutinadores de debate identificados com o campo propositivo. Este traz o entendimento de que os cursos técnicos de nível médio fazem parte de uma estrutura maior, com uma intencionalidade pedagógica que progrediu de uma concepção de formação fragmentada, onde o exercício da profissão é apartado da cidadania, para a concepção de formação humana integral, principalmente, no Ensino Médio Integrado. É esta a concepção de educação que consideramos necessária e emergente para jovens e adultos trabalhadores serem agentes da superação das condições de desigualdade e injustiça da sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que essa é uma discussão marcada pelas questões técnicas e tecnológicas, que ainda precisam ser incorporadas às ações educativas. Na perspectiva da emancipação cultural e social dos diferentes grupos como princípio educativo, as políticas públicas educacionais ainda não conseguem articular as ações tecnológicas para práxis pedagógicas, tendo como princípio a oferta do debate para com a parcela do público que constrói a EJA.

Para pensar sobre as questões que atravessam o processo que norteia a discussão das tecnologias nas classes de EJA, na próxima seção, mostra-se a relação entre o cenário e as possibilidades pedagógicas/tecnológicas no contexto da educação, à luz das noções de tecnologia, delineando percursos da alfabetização a partir do cenário e das possibilidades com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

5 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O CENÁRIO E POSSIBILIDADES

A matrix, enquanto lugar onde alguma coisa se gera e se cria em um cenário de luzes e sombras em que muitas instituições de ensino no qual convivem o analógico e o digital, seres nativos e imigrantes, atores ou coadjuvantes da sociedade do sec. XXI que urge com os (des)avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação, na era das Redes Sociais. (JAILSON SILVA, 2016)

Nesta seção, trata-se da concepção, do lugar das possibilidades pedagógicas e tecnológicas na educação pública e dos percursos da alfabetização por meio das TIC. Analisam-se, primeiro, os aspectos relacionados às noções de tecnologias a partir da técnica e do trabalho humano, em que contamos com as contribuições teóricas dos autores. Em seguida, apresentam-se o cenário e os percursos possíveis de aliar as tecnologias à prática pedagógica. Depois, discutem-se os desafios, as possibilidades e os limites para que as TIC, nas classes de alfabetização, venham, de fato, a se constituir como promotoras da leitura e escrita em interface com a cibercultura e mídias digitais integradas à escolaridade e à educação profissional.

Antes de imergir na discussão central, faz-se necessário demarcar o campo da sociedade do conhecimento. O homem, historicamente, tem criado os mais diversos meios e ferramentas para se comunicar e, deste modo, melhorar as suas condições de vida. Assim, assistimos a um desenvolvimento tecnológico independente, de tal forma que o que é novo hoje torna-se velho amanhã, devido a seus rápidos avanços. A sociedade contemporânea, então, caracteriza-se pela fluidez, não é estática. As tecnologias são movidas por um contínuo processo de transformação inacabada, principalmente pelo processo da evolução, sempre surgindo várias possibilidades e inovações, novos produtos e serviços, para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. O mesmo ocorre com as Tecnologias da Informação e Comunicação, que sempre trazem novas criações e geram produção do conhecimento aos seus usuários/estudantes/pesquisadores.

A Educação de Jovens e Adultos deve abranger toda a comunidade que não teve acesso ao ensino fundamental e médio, possibilitando aos jovens, adultos e idosos o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho, respeitando suas condições sociais e econômicas, seu perfil cultural e seus conhecimentos já adquiridos, visando ao seu desenvolvimento pleno. Por isso, faz-se necessário que as formações para os sujeitos atuantes

nas classes da EJA não andem na contramão da sociedade da informação e comunicação, na medida em que devem refletir sua posição e lugar nesta sociedade, especialmente, na aprendizagem do cidadão consciente de seu desempenho e emancipação na sociedade do conhecimento.

Os estudos evidenciam que, na última década, o Brasil já avançou muito na área da Educação, sobretudo, na diminuição dos níveis de alfabetismo, mas não conseguiu progressos no alcance do pleno domínio de habilidades que são, hoje, condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada e, conseqüentemente, na sociedade do conhecimento.

5.1 AS NOÇÕES DE TECNOLOGIA

Na agenda do século XXI, as tecnologias, dependendo do contexto, podem estar inseridas no cotidiano como técnica, arte, trabalho, estudo, mas, sobretudo, o seu sentido se consolida para o bem-estar da humanidade. As possibilidades franqueadas pelos surpreendentes avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, quando direcionadas para atividades de ensino e aprendizagem, devem ser mediadas por atitudes pedagógicas, as quais podem ser parceiras valiosas no ato de educar através da disponibilização de inúmeras interfaces apropriadas para o trabalho interativo, colaborativo e promotor de autoria.

As tecnologias, dentro de um cenário, possibilitam inovar, desafiar e estimular o processo de aprendizagem. Neste sentido, as TIC encontram-se vinculadas ao nosso cotidiano e as nossas interações com o mundo, propiciando o diálogo ativo com o mundo do conhecimento, apresentando informações através de um contínuo canal de escolhas individuais e coletivas. Ela nos permite navegar e determinar os caminhos a seguir, de acordo com nossos interesses e nosso próprio ritmo. As TIC, então, vinculam-se a descobertas, pesquisas, novos conhecimentos, acesso a vários assuntos e culturas diversas, a novas informações, ligando os seus usuários ao mundo, possibilitando trocas de experiências entre pessoas, que passam a se comunicar, a se conhecer, enfim, a se educar.

A palavra “tecnologia”, nesta acepção como o texto aponta, é um termo que compreende um espectro amplo de significados. Na origem dessa palavra, encontramos os vocábulos gregos *techne* e *logos*. Embora tais dimensões sejam pressupostas, a tecnologia abordada aqui retorna à matriz grega de *teckné* que, segundo Jacques Perrin:

[...] a *teckné* designava ‘o método, a maneira de fazer eficaz’ para atingir um objetivo [...] [hoje] Retomando o sentido original da *teckné*, definir-se-ão as técnicas de produção como o conjunto de meios necessários para atingir determinado objetivo de produção. (*apud* BAYLE, 1996, 104-105).

Nesse sentido, para os gregos, a palavra *techné* também significa arte, aqui entendida como criação, intervenção humana e transformação produtiva. Na mitologia grega, a *techne* seria uma virtude concedida aos homens pelos deuses, e essa virtude, unida à inteligência humana, resultaria no agir humano, que para os filósofos possui três categorias: a ação teórica, a ação prática; e a *techné*. Como já o afirmara Marx (1978), sobre o trabalho humano, o ser humano, ao criar artifícios materiais e imateriais para atuar no seu meio, transformando-o, transforma, também, a si mesmo, ressignificando seu contexto e se ressignificando com ele.

A gênese histórica supracitada do termo “técnica” compartilha com a ideia de que a tecnologia deve ser inerente à condição humana. Esta visão propicia várias interpretações, inclusive da dicotomia entre homens e máquinas, como se o computador, por exemplo, fosse algo externo à prática social humana, sob a égide filosófica e histórica, no entanto, a tecnologia é própria da condição humana, sendo produto e consumo do próprio ato de criação do homem, no que tange o suprimento de suas necessidades, modos de sobrevivência e desafiador da vida cotidiana.

Segundo o *Dicionário de filosofia*, a tecnologia é “o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos”. Já a técnica, no mesmo dicionário,

[...] compreende todo conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. A técnica nesse sentido, não se distingue nem da arte e nem da ciência nem de qualquer processo ou operação para conseguir um efeito qualquer, o seu campo estende-se tanto quanto o das atividades humanas (ABBAGNANO, 1982, p.9(4)).

Kensky (2003, p.18) nos esclarece sobre a utilização e o efeito da técnica tecnológica no trabalho humano, a seguir: “Existem tecnologias que existem técnicas mais elaboradas representadas por habilidades e conhecimento específicos e complexos. Pilotar um avião a jato, por exemplo, requer conhecimento e treinamentos especializados”.

Na sociedade da informação, este conceito de tecnologia, em que as atribuições, capacidade técnica e experiências da vida humana são essenciais nessa relação da existência do homem com a máquina, Schaff (1992) analisa conceituando a sociedade da informação. De acordo com o mesmo,

Nesse sentido, os espaços sociais, educacionais e científicos, por uma necessidade humana, podem e devem propiciar artefatos que acompanhem a inovação tecnológica, o acesso, a qualidade do uso e o apoderamento dos instrumentos socialmente construídos, criados e ressignificados com o computador e a internet, de forma a interagir com o mundo e as pessoas na esfera do local para o global, e a reduzir os variados problemas socioculturais.

Por outro lado, a sociedade do conhecimento é também aquela que dispõe da tecnologia onde a sua posse determina as atuações tecnológicas, de um “saber como fazer”, de procedimentos e recursos para a solução de um problema no nosso cotidiano. Apesar destas convergências, é necessário refletir a discordância de Manuel Castells:

Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p.17).

A sociedade em rede é um conjunto de elementos que atravessa qualquer fronteira categórica, entre o tempo e o espaço, atribuída à sociedade da informação e à sociedade do conhecimento. A forma singular e complexa de organização social e das práticas – que dão corpo à lógica da rede baseada nas TIC e na interface em redes digitais de computadores – gera, processa e distribui informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

Nesse contexto, sob a ótica da origem de uma nova cultura que possibilite ao cidadão se informar, comunicar-se e participar da vida pública, eis que surge outro espaço, chamado cibercultura, que é definido por Pierre Lévy (1999 p. 92) como

[...] novo ambiente de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores, é o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do séc. XXI; novo mercado da informação e do conhecimento que tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos.

A Cibercultura, segundo o entendimento do autor, é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.17), a que

chamo de "rede". É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Desse novo vetor de inteligência e criação coletivas, emerge outra tecnologia, um mundo virtual de incalculáveis possibilidades de práticas e modos de pensamentos, que a técnica, por si só, não dá conta, mas articulada à intelectualidade, leva-nos a refletir o futuro dos sistemas e outras formações educacionais e tecnológicas.

Existem outras tecnologias que vão além dos instrumentos e produtos. O que dizer das linguagens orais, escritas e digitais, a exemplo das chamadas tecnologias da inteligência, que segundo Lévy (1999), “são construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais”? Dessa forma, na sociedade tecnológica em “rede”, todos estaremos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar e aprender, ou seja, integrar o humano ao tecnológico, o coletivo ao social.

5.2 O CENÁRIO E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS/TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO

As rápidas mudanças ocorridas na educação e o grande volume de informações estão refletindo-se no processo de ensinar e aprender, exigindo, desta forma, que a escola não seja uma mera transmissora de conhecimentos, mas, sim, um ambiente estimulante, que valorize a invenção e a descoberta, que possibilite os sujeitos a percorrer o conhecimento de maneira mais motivada, desafiadora e criativa, e mais, que proporcione um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo frente a essas tecnologias. Nesse sentido, diversos críticos têm questionado a pedagogia da transmissão, entre eles, destaca-se Silva (2002, p.52), ao relatar que

Os críticos da sala de aula questionam o professor guardião e transmissor da cultura; questionam o modelo da transmissão de conteúdos e de valores para memorização e repetição. A cibercultura questiona a distribuição de pacotes de informação de A para B ou de A sobre B separando emissão e recepção.

Em contrapartida, a pedagogia cooperativa sustenta a valorização de pensamentos dialéticos e dialógicos acerca do reconhecimento e utilização dos saberes e das capacidades próprias dos sujeitos, da interação destes com a máquina/sujeitos, da habilidade para resolver

problemas reais, produzir conhecimento e realização de formação em um dado ambiente coletivo, ou seja, a rede sociodigital, o que reitera D'Ávila (2003, p.254):

O processo de ensino e de aprendizagem neste novo ambiente de comunicação- rede de computadores- precede de uma abordagem pedagógica cooperativa, ou seja, as interfaces que se veicula ao mundo dão sentido aos significados das nossas interações com o meio social, mas estritamente sob um viés coletivo.

Dessa forma, a integração dos computadores nas escolas vista como uma dinâmica de interação, como um ambiente rico para a mediação entre sujeitos, oferece condições para envolver as pessoas e estimular a investigação, além de possibilitar paradas e retornos para interpretação, análise, atendendo ao ritmo de cada aluno. Muitas vezes, a tecnologia é marginalizada dentro do espaço instituído socialmente para o aprendizado. No ensino, não há uma fórmula dada ou teoria que funcione completamente na prática escolar. A tecnologia traz o interesse e a atenção do discente para dentro dos espaços escolares e atividades realizadas. Freire (1987, p.52) defende que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si mediados pelo mundo”.

Em uma sociedade da informação e comunicação em que a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais da posse de títulos escolares, a função da escola é assegurar o legado discreto aos direitos da burguesia que não mais poderia ser transmitida de maneira direta e declarada. Assim, a escola confere aos sujeitos situados nas posições sociais mais altas o direito supremo de não aparecer como privilegiado, a escola consegue também convencer os desafortunados que eles devem seu destino escolar e social a ausência de dons e méritos.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1987, p.65).

Na escola, o aluno não pode ser passivo, frente às inovações tecnológicas e/ou aos projetos dos eixos da educação profissional, olhando, ouvindo ou apenas copiando ou executando tarefas subalternas, mas, interagindo, o educando inventa, transforma, constrói, acrescenta, tornando-se coautor da situação. O uso da internet, das redes sociais está invadindo cada vez mais a sala de aula, e o que, antes, era preconizado como ferramenta

apenas de prazer e passatempo, atualmente, tem se tornado poderoso aliado à comunicação professor-aluno.

Lanço mão da metáfora do hipertexto assim entendido para exprimir o perfil da sala de aula engendrada pela coautoria do professor e dos estudantes na construção da aprendizagem e da própria comunicação. A sala de aula não mais centrada na figura do professor, possuidora permanente de diversos centros onde se dão a constante construção e renegociação dos atores em jogo. (SILVA, 2002, p.53-54).

Outra presença notória são os desenhos orientais, chamados *animes*, que não representam ainda um grupo extenso, mas é expressivo, pois, no Brasil, são 5% de jovens que os utilizam (nos referimos a milhões). A partir dessa utilização, pode-se perceber que uma prática de valorização e respeito do conhecimento discente se torna imprescindível para uma prática de educação libertadora, que vive uma formação humana no sentido mais amplo. Mas essa é apenas a faceta mais visível das possibilidades que nos trazem as TIC. Há outras ainda mais interessantes que contribuem de forma decisiva para uma nova forma de fazer e acessar conhecimento. Entre elas, tendo a acreditar que a maior transformação reside na forma como o conhecimento é representado na Internet, na forma de hipertextos. Os hipertextos não nasceram com a Internet, mas se popularizaram com ela.

Mas o que é mesmo um hipertexto? Vamos por comparação: um texto tradicional é uma obra que, tipicamente, deve ser lida, começando-se pela primeira linha e seguindo de forma linear, uma frase após a outra, até a última. Tem-se, em geral, a sensação de se estar lendo na ordem em que foi escrito pelo autor (a maior parte das pessoas que escrevem com regularidade sabe que isso está muito longe da verdade; este texto, por exemplo, comecei a escrevê-lo pela bibliografia). Um hipertexto, ao contrário, não tem uma ordem preferencial para ser lido. Um bom exemplo de hipertexto são os dicionários; outro, as enciclopédias. Em ambos, procuramos diretamente o verbete que nos interessa. E se, ao ler a definição do verbete, encontramos termos que nos são desconhecidos, vamos diretamente a eles. Não tenho notícia (mas certamente existem) de pessoas que leiam dicionários sequencialmente, uma página após a outra, da primeira à última.

Os documentos que vemos pela internet (também chamados de *web-pages*) são tipicamente hipertextos. Na grande maioria deles, há diversos pontos, que podem ser palavras ou imagens, sobre os quais podemos clicar com o mouse. Ao fazê-lo, uma nova página nos é apresentada, uma imagem é mostrada, uma música é tocada ou uma animação tem início. Chamamos a isso de hiperdocumento (*hyperlink*), porque não precisa ser lido de forma linear

(em oposição aos textos e aos documentos tradicionais). Clicando em um ponto que seja vínculo (ou *link*) para outro documento, saltamos a ele, e a leitura prossegue por essa nova via. A ordem de leitura depende da curiosidade momentânea do leitor.

O suporte informática permite que através dos links o leitor adentre, construa seus próprios caminhos de leitura não mais presos à linearidade das páginas e do documento com início, meio e fim, dos limites das margens, das notas de rodapés. O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, onde simultaneamente podemos ler vários textos (janelas mixadas), cortar, colar e criar intertextos [...] (SANTOS, 2003, p.139).

E por que considero os hipertextos uma faceta tão especial? Porque é uma forma inferencial de representar o conhecimento, são uma forma de representação mais próxima de como pensamos. Pensamos, construímos conhecimentos, construímos significados (e compreendemos as coisas que nos rodeiam) estabelecendo correlações, fazendo inferências. O hipertexto permite que essas correlações (ou ao menos parte delas) sejam representadas de forma concreta e operacional. Ao lermos um hiperdocumento seguindo uma via em especial, temos uma visão particular e estabelecemos algumas correlações. Seguindo outras vias, percebemos outras relações, outras inferências e formas de compreender o conhecimento ali representado.

Citamos dois exemplos de hipertextos que podem tomar forma em meio impresso: o dicionário e a enciclopédia.

Em meio digital (computadores), através das TIC, o hipertexto ganha interatividade: ao clicar sobre os *links*, novos textos são apresentados na tela. Na Internet, os hipertextos podem ganhar uma dimensão planetária. Cada hipertexto pode fazer conexões com quaisquer outras páginas da internet. Assim, começa a se esboçar a inteligência coletiva de que nos fala Pierre Lévy (do qual já falamos na subseção anterior). Cada autor de um hiperdocumento na Internet pode lançar mão do conhecimento produzido por outros, colocando vínculos no hipertexto que produz, agregando, assim, à sua produção, o trabalho de terceiros. Eis a coletividade da inteligência.

Contudo, é preciso despertar a atenção das alfabetizadoras para que o uso e apropriação das TIC no projeto de formação e conseqüentemente no ambiente educacional sejam entendidos e que enfatize o trabalho e a abordagem com essas tecnologias, compreendendo-as como: [...] “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 do seu contexto, superando-os” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 05).

As TIC caracterizam-se como recurso material e imaterial, dinâmica e promissora na construção do conhecimento e que possibilita a articulação dos conteúdos disciplinares, necessários para formação integral e continuada de professores/alunos. Nesta dissertação, pretende-se demonstrar que a tecnologia pode ser um recurso material e imaterial promissor da criatividade humanística, dos pressupostos teórico-didático-metodológico como uma forma de tornar o projeto de formação dos sujeitos da EJA mais interativa, interessante e participativa. Essa ideia aqui defendida difere-se do paradigma Tecnicista que é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, a qual é coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença de tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. A perspectiva é a de que o desempenho dos alunos dependa menos da formação dos professores, e mais dos materiais pedagógicos utilizados. Nesses termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais, atribuída ao uso intensivo das tecnologias em detrimento de investimentos na formação da qualidade dos recursos humanos.

Em contraponto, as atividades propostas no projeto de intervenção visam a permitir aos sujeitos da EJA o acesso, o apoderamento e a produção do conhecimento deste recurso, de forma atrativa e criativa e interligada à aquisição dos conteúdos disciplinares proporcionados na formação do curso de redes de computadores. Os sujeitos, ao final deste período, deverão ter conhecimentos de como se constrói um *blog*, como acessar a internet e fazer pesquisas, produzir textos, criar *hiperlinks*, como salvar imagens, vídeos, áudio, com o uso dos *softwares* para a inclusão sócio digital, de forma que utilize as tecnologias para melhorar a difusão do seu conhecimento e as necessidades para a qualidade de vida em exercício da cidadania humana. Essa interação das TIC com o processo educacional remete-nos, pois, a

[...] como essa área trabalha com os processos de significação, com relações intersubjetivas, com heterogênesse do humano, relacioná-los com redes hipertextuais pode abrir novos espaços de compreensão e atuação para práticas pedagógicas (BONILLA, 2002, p. 187).

A proposta é pensar A EJA na perspectiva de uma abordagem estrategicamente pedagógica, através das TIC na (e para a) prática pedagógica, a partir da construção coletiva que a comunidade de alfabetizadores faz em seu contexto histórico, social, econômico, político e as expressam em suas dimensões individuais e coletivas.

5.3 DELINEANDO PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS TIC

As sociedades contemporâneas utilizam a escrita nas diversas esferas, como um elo comum na política, na escola, na tecnologia. A partir de então, Magda Soares vai justificar o título *Letramento na cibercultura*, pretendendo entender se existe diferença entre os sujeitos letrados na cultura do papel e os letrados no ambiente virtual, no entanto, a autora argumenta que diferentes tecnologias geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem o uso das tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita. Neste momento, Soares (2002) toca em um dos temas fortemente defendido por Taberosky (2004), em seu texto *Alfabetização e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)*, no qual a autora faz um apanhado a respeito da conceituação dos termos “alfabetização” e “tecnologia”, bem como traz à luz discussões a respeito da relação existente entre as TIC, a leitura e a escrita para a alfabetização na EJA, ou seja, o letramento digital, entendido aqui como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a oralidade, utilizando as TIC.

Por sua vez, as tecnologias também determinam as relações de poder e limites de ação e de construção do ser social em cada momento [...] No atual estágio da sociedade, o homem encontra-se diante de um modelo totalmente novo de organização social, baseado na combinação da tecnologia da comunicação e da informação, cuja matéria prima e substância são totalmente invisíveis: a informação (BARBOSA, 2003, p.91-92).

A educação, nesse momento, pode, portanto, optar para abraçar as tecnologias, caminho natural para estar de acordo com os valores e padrões estabelecidos pela nova ordem internacional (do mercado), que, no caso, submete-nos a cursos que são montados às pressas para dar os fundamentos de utilização e do consumo de equipamentos sofisticados, preocupados em disponibilizar tais treinamentos em que se operacionaliza no “como usar”, mas sem se deter em informações básicas, críticas e esclarecedoras: “por que usar?” Que tipos de forças estão por trás da utilização maciça dessas tecnologias? Que perfil de pessoa e de cidadão será formado após as vivências educacionais mediadas pelas novas tecnologias? Por outro lado, podemos entender as tecnologias como espaço de luta e de transformação, uma vez que o ensino será uma visão tecnologicamente crítica e aberta, orientada para a autoconstrução de pessoas (todos, professores e alunos), capazes de utilizar os equipamentos tecnológicos e, ao mesmo tempo, se posicionar como cidadãos participativos e produtores, e não apenas consumidores de informações e de “tecnologias”? Mesmo com o investimento em

formação unidirecional, volta para professores multiplicadores, fica claro que ainda não existe propriedade quanto ao uso das tecnologias, o que há é uma tentativa de qualificar profissionais para tal exercício.

Os programas de alfabetização e qualificação profissional, como o PROEJA, ainda vão esperar a chegada de profissionais que detenham conhecimentos técnicos, enquanto isso os professores já existentes nas salas da EJA “tentam” promover o ensino das TIC mesmo que muitos não pensem nelas, enquanto meios para a compreensão dos conhecimentos, realmente importantes à formação dos sujeitos, e sim como fim em si mesmos. A seguir, Vera Masagão (2001), com os dados reveladores no Brasil, onde o fenômeno do analfabetismo se faz ainda presente nas práticas sociais daqueles que têm domínio limitado das habilidades de leitura e escrita, enfatiza:

A situação de analfabetos na escola retrata uma situação que é da população, pois quando as estatísticas nos dizem que nós temos 13% da população com mais de 15 anos analfabetos, isso quer dizer os que se declaram analfabetos, no entanto em estudos e pesquisas que realizamos verificando as habilidades da população a leitura e escrita e ainda com as práticas cotidianas de leitura e de escrita, percebe-se que esse número é maior, pelo menos 1/3 (Um Terço) dessa população de jovens e adultos tem ainda um nível muito rudimentar de leitura e escrita em relação à palavra, o texto, não tem ainda uma fluência e por conta disto fazem uso muito restrito da leitura e da escrita na sua vida. (MASAGÃO, 2001, P. 138).

Os últimos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), entre 2001 e 2011, demonstram que a realidade ainda está longe de ser a ideal para o pleno desenvolvimento da sociedade brasileira. Divulgado em julho de 2012, o número de analfabetos funcionais totaliza 20% dos brasileiros entre 15 e 49 anos, o que representa uma redução de 13 pontos percentuais na comparação com o índice de 2001 (33%).

Segundo dados do IBOPE (2005), o analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. O censo de 2010 mostrou que um entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem é de 20,3%). O problema maior está na Região Nordeste, onde a taxa chega a 30,8%.

O quadro brasileiro é preocupante. Um amplo conjunto de medidas é necessário para reverter essa situação no Brasil, dentre elas: maior abrangência de programas sociais que envolvam distribuição de renda, valorização de professores e incentivos aos estudos por parte dos alunos são algumas das medidas necessárias.

Faz-se necessário incentivar os estudos por parte dos alunos por meio das TIC. Para melhorar esse quadro, precisamos impulsionar, nas escolas, políticas públicas onde as instituições devem atender à diversidade, por meio de planos de ação que valorizem as habilidades e potencialidades de cada um.

As habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar diferentes materiais usuais para cursos em ambientes virtuais de Aprendizagem: ao aluno da EJA de hoje, faz-se necessário estimular a leitura de textos, imagens e sons, para que analisem e relacionem suas partes, comparem e avaliem informações, distingam fato de opinião, realizem inferências e sínteses. Quanto à matemática, os sujeitos de direitos precisam exercitar o conteúdo aplicado e resolver problemas do cotidiano que exijam maior planejamento e controle (por exemplo, no uso de planilhas eletrônicas para o orçamento doméstico, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de criar e interpretar tabelas, mapas e gráficos).

Ler na tela ou no papel faz surgir uma diferença geracional entre os leitores. Irão existir os que ainda se sentem confortáveis na leitura no papel. Esta é outra questão, o qual este estudo não se estende a essa linha de pesquisa e nem permite se aprofundar nesta dimensão, pelo menos neste momento, mas urge como uma proposta possível de outra produção textual e pesquisa nesta área, e que ainda norteia relações possíveis a partir de uma cultura específica, a da cultura digital. No entanto, cabe trazer Ramal (2000, p. 21-24) para a discussão sobre a cultura digital, no intuito de entender os processos de alfabetização, “[...] trata-se de outro tipo de materialidade. Muda a relação com o objeto: o texto não é mais algo palpável, mas feito de *bites*, e que ocupam um espaço difícil de definir ou imaginar”.

Há fortes razões para usar as TIC na escola, na educação e na sala de aula, pois é oportuno dizer que a tecnologia da dominação é mais conhecida e acessada pelo “dominado”, mas o que fazer com essas tecnologias? Só pode ser dada em função das condições da escola e de sua proposta pedagógica? Trata-se de uma questão de adequação das tecnologias às questões da lecto/escrita, dos recursos disponíveis, dos currículos e dos saberes/conhecimentos que os envolvidos nela dispõem? Vejamos o que diz Ramal (2000, p. 21-24):

Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá na sala de aula? Parece-me que parcerias e a aprendizagem em conjunto serão inevitáveis.

Sendo assim, as TIC em redes e meios digitais trazem inúmeras possibilidades de atividades didáticas, temáticas, recursos audiovisuais para o universo da educação, mas é preciso estabelecer relações entre os conteúdos disciplinares, o que não significa somente que as disciplinas colaborem uma com as outras, mas, sobretudo, que se refiram a conceitos, teorias, conhecimentos que colaborem para resolver problemas comuns na busca de resultados. Para a abordagem científica direcionada à unidade deste conhecimento, faz-se necessária a transdisciplinaridade¹², com o propósito de estimular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas.

A aprendizagem real na sala de aula ou no laboratório de informática necessita da interação, quase sempre passiva, entre o professor, os alunos e o conteúdo. O grande número de alunos atendidos no tempo escasso da aula orienta a metodologia de ensino – por mais que pretenda ser participativa – para o desenvolvimento de atividades em massa, ainda que se queira atingir cada aluno, individualmente, apenas dá estrutura e uma visão gráfica do esquema de aula.

Nessa perspectiva, pensar o uso das TIC pode reorientar, em alguns pontos, essas abordagens metodológicas e suas consequências. A reorientação do papel do professor para a função de mediador implica ensinar e auxiliar os alunos na busca de informação, seja na troca de experiências adquiridas, na exploração dos dados existentes, nos diversos tipos de mídias ou nas redes sociais. No entanto, para ocorrer essas mudanças, serão necessários equipamentos, conhecimentos e pessoas com vontade de realizar e realizar-se. É o que se entende por ensinar e aprender. O impacto das TIC, então, depende das condições e da forma como são utilizadas e integradas ao currículo.

De fato, as TIC, no cenário educacional, de alguma forma, vêm desafiar o campo do currículo e os meios de estruturar esse currículo, as potencialidades destas tecnologias na cibercultura ou na cultura digital. Vejamos o que Macedo (2005, p.25) nos leva a pensar sobre esse contexto:

Diante do paradoxo entre a natureza do ciberespaço, rede, e as produções lineares encontradas no mesmo, torna-se urgente discutir outras dimensões de comunicação para que novas ações sejam materializadas, sobretudo no campo do currículo e da educação. Um currículo em rede precisa ser instituído. A rede tem centro instáveis, configurados por compromissos técnicos, estéticos e políticos. Seus elementos circulam e se deslocam de acordo com as necessidades e problematizações dos sujeitos. Dessa forma,

¹² Refere-se à transdisciplinaridade como trabalho coletivo que compartilha “estruturas conceituais, construindo, juntos, teorias, conceitos e abordagens para tratar problemas comuns” (ROSENFELD *apud* PERINI *et al.*, 2001, p.103).

tanto professores quanto estudantes podem ser autores e coautores de mensagens abertas e contextualizadas pela diferença das suas singularidades. [...].

A Educação do ensino-aprendizagem presencial por meio das TIC pode possibilitar ao professor utilizar adequadamente a sua “fala”, e a dos alunos, conciliando-os com as formas e técnicas para a utilização do livro e da lousa, de acordo com os objetivos do ensino, o contexto, a especificidade do conteúdo, a exploração das informações obtidas, o debate, a crítica, a reflexão conjunta, a liberdade para a apresentação de posicionamentos divergentes, o estímulo à troca permanente, a conversa, a mediação e a construção individual e coletiva crítica do conhecimento. Vejamos o que diz (MORAN 2000, p.05),

Caminhamos para formas de gestão menos centralizadas, mais flexíveis, integradas. Para estruturas mais enxutas. Menos pessoas, trabalhando sinergicamente. Haverá maior participação dos professores, alunos, pais, da comunidade na organização, gerenciamento, atividades, rumos de cada instituição escolar.

Estas ações discriminadas acima devem estar presentes na nova pedagogia ministrada na formação dos sujeitos em processo de alfabetização e letramento, seja no ensino presencial ou virtual, estes podem preocupar-se com a aprendizagem criativa e interativa, a participação significativa e contínua e a interação entre discentes e docentes, escola e sociedade.

Já a metodologia do ensino-aprendizagem à distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo mais atenção de ambos, professores e aprendizes. Assim, ela precisa ser acessada continuamente e incorporada crítica e criativamente. (MORAN 2000, p. 08) nos convida para refletir e repensarmos criticamente e construtivamente a comunicação on-line/EAD, veja:

A educação a distancia não é um “fast-food” aonde o aluno vai lá e se serve de algo pronto. Educação a distancia é ajudar os participantes a que equilibrem as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos-presenciais e virtuais- onde avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados.

Em relação aos estudantes do PROEJA, são esperados que estes estivessem presentes *on-line* e evitassem a observação passiva, mas que criassem e compartilhassem conhecimentos e experiências, fossem capazes de desenvolver o auto planejamento e de gerenciar seu tempo efetivamente, ou seja, que se mostrassem prontos para aprender, resolver

problemas, contribuir para as discussões de sala de aula, de forma que ensinassem outros colegas e socializassem as experiências; examinassem leituras e materiais atenciosa e reflexivamente. Já os professores/mediadores poderiam proporcionar tempo e retorno significativo para o alunado.

O conceito de curso, de aula também muda. Hoje entendemos por aula um espaço e tempo determinados. Esse tem e espaço cada vez serão mais flexíveis. O professor continua “dando aula” quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da internet, fora do horário específico da sua aula. (MORAN, 2000, p.07)

A expectativa é que estes professores/mediadores sejam proativos, entendam a aula e sejam observadores do processo de intercâmbio e pesquisa desencadeados pelas TIC na formação dos alunos do PROEJA. Surgem, assim, as possibilidades de interações síncronas, em que os estudantes estão *on-line* ao mesmo tempo.

Hoje, podemos encontrar a interatividade facilmente aplicada em algumas tecnologias síncronas, como os chats, videoconferência, mas ainda não muito desenvolvidas em larga escala, devido a dificuldades técnicas e barreiras culturais colocadas no mundo do conhecimento. (ALVES, 2002, p. 07).

Por outro lado, fazem-se presentes as interações assíncronas, as quais são realizadas em tempo real, onde as estudantes participam das atividades da formação no tempo que lhes for conveniente, permitindo que os aprendizes reflitam e se posicionem criticamente, antes de contribuir nas discussões *on-line*. Nesse sentido, têm-se como iniciativas principais: 1) a alfabetização/letramento digital, que precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, inclusive na EJA; 2) a geração de novos saberes/ conhecimentos, que diz respeito, sobretudo, à formação dos sujeitos da EJA com nível do Ensino Médio.

A aplicação das TIC pode ser objeto de formação para estudantes com nível médio, sobretudo, no âmbito de conhecimentos técnicos em informática, redes sociais, elaboração de projetos socioeducacionais, tecnológicos etc. No entanto, não se pode pensar que apenas desta forma é possível fazer EAD de qualidade e que vá ao encontro das reais necessidades da sociedade brasileira no sentido de inserção sócio digital e participação social. Mas, sim, na medida em que se aplicam suas metodologias pedagógicas na criação de projetos e/ou

produtos orientados para a resolução de problemas reais, levantados em suas comunidades e áreas de ação.

A educação pela TIC propõe que o educador/professor trabalhe com a realidade interna e externa da escola, incorporando as características, as questões e o contexto em que cada sujeito da EJA está inserido. As ações propostas e os aprendizados oferecidos são articulados com a vida cotidiana e conferem sentido à participação. Os educadores/professores estão sempre atentos aos assuntos emergentes e às oportunidades de discussão utilizadas como ganchos para o trabalho com os mais variados conteúdos. Também as produções devem adequar-se ao contexto e fazer sentido para os alunos da EJA, conforme Macedo (2005, p.25) sugere:

O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos coletivos [...] o currículo em rede exige a comunicação interativa, onde saber e fazer transcendam as separações burocráticas que compartimentalizam a autoria, quem elabora, quem ministra, que tira as dúvidas e quem administra o processo de aprendizagem.

A tecnologia se tornou um meio vital para a universalização desse acesso e (co) autoria, onde o educador/professor tem o papel de agente social de transformação, mas também de autotransformação e de agente tecnológico. A discussão se dá paralelamente, em que, ao mesmo tempo, dá-se o debate dos meios ao acesso e às múltiplas TIC, sejam elas por meio da inclusão ao computador, da TV, do rádio etc. É preciso saber usar esse instrumental tecnológico, mas, sobretudo, para que usá-lo.

Muitas vezes, as pessoas pensam em usar as TIC para receber uma recompensa, seja conseguir um emprego melhor, apresentar um trabalho escolar, mas o 1º (primeiro) momento deveria ser o de entender essas tecnologias. No 2º (segundo) momento, a questão seria: por que usá-las?

Com a explosão da internet a partir de 1995, passou-se a poder compartilhar as capacidades cognitivas expandidas, aliados a um poder de expressão sem precedentes, tanto em escala individual com em coletividade, reunindo um número grande de pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão (Broadcasting Systems) como jornais, rádio e TV (PRETTO; PINTO, 2006, p. 25).

Navegar na internet é preciso? Para quê? No 3º (terceiro) momento, a pergunta seria: as novas Tecnologias da Informação e Comunicação podem potencializar minhas ações socioeducativas? No 4º (quarto) momento: as novas tecnologias estão em conectividade com

o contexto social do meu aluno e o mundo? E por último: as novas tecnologias e os conteúdos escolares andam de maneira integrada e sustentável?

Para a formação dos alfabetizadores, propõe-se o uso das TIC para uma política social, para melhorar a produtividade desta profissão, o que facilitaria a inserção no mercado de trabalho, de forma que se tornem empreendedores e autônomos, daí a importância de contextualizar a informática na formação dos alfabetizadores e na sala de aula, não que venha formar meros operadores de *software*, mas, sim, que possam produzir com eles e difundir suas potencialidades e necessidades.

A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora isso adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas com acesso à informação e barateamento dos custos e meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico cidadão. Somos cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, que são a nova forma de coletividade (PRETTO; PINTO, 2006, p. 29).

Com o crescimento do número de matrículas, novas iniciativas estão surgindo nos setores públicos e privados, mas, principalmente, a parceria entre as duas áreas, e é importante ressaltar que isso faz que a EJA deixe de ser um complemento noturno da carga horária do professor e se torne uma opção em faculdades com a formação desses profissionais, incorporando algumas disciplinas específicas ou organizando programas de pós-graduação.

O papel do educador é ampliar seus interesses, mostrando que uma verdadeira aprendizagem depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização [...]. Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador; deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando meios de aperfeiçoá-la. (PROGRAMA RE-APRENDER – EJA, p. 25-29).

As TIC, no processo de aprendizagem, visam a fornecer um método dinâmico e atrativo de cunho sociointeracionista como meio de diminuir a evasão escolar. De acordo com o modelo Vigotiskiano, propõe-se estimular no alunado a visão sociointeracionista de

educação e aprendizagem, de forma a proporcionar, especificamente o estudo sobre a importância do uso das TIC, o que vai à contramão da pedagogia de transmissão das noções básicas de Informática. Neste sentido, cabe a utilização de um instrumento multimídia, por exemplo, ou o mais versátil na área digital, ou seja, o computador. De que forma podem-se integrar as outras tecnologias e metodologias usadas na escola – como livros, apostilas, aulas expositivas e rodas de debates, pesquisa de campo – à internet e ao laboratório de informática? Sobre esses elementos que auxiliam a atividade humana, Vygotsky (1989, p.168) aponta:

[...] o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana.

O pensamento de Vygotsky indica a necessidade de propiciar situações favoráveis ao desenvolvimento das interações e reconhece o exercício das diversas aplicações da linguagem oral e escrita, que, por exemplo, o computador pode ser capaz de responder e interagir com o estudante, de forma que pode servir de meio para a interação entre dois ou mais dentre os estudantes.

Nas formações, os estudantes podem usar o próprio quadro branco, *Datashow*, computador, internet e programas de jogos educativos, de tal forma que disponham dos conhecimentos básicos das TIC para aplicá-los na melhoria dos aprendizados individuais e coletivos. É importante, também, que esses jovens e adultos da EJA façam uso de ferramentas lúdicas em sala de aula, como os jogos educativos virtuais, para estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

As TIC, então, propiciam uma aplicação das descobertas na produção de instrumentos que desafiam a vida do ser humano, estimulando o processo de desenvolvimento psicocognitivo e o conhecimento de especialização e experiência nessa área da Educação.

Essa formação específica abrange habilidades como a de reconhecer e valorizar a cultura do discente, relacionando-a ao saber científico, pois os alunos adultos são mais exigentes com o professor, demandando do docente, para além dos saberes disciplinares, das práticas educativas, o uso da sua bagagem cultural e experiência acumulada. Nesse sentido, nota-se, no mundo dos jovens e adultos, uma recente preocupação com a necessidade de incluir o uso das TIC no seu cotidiano, socialmente e, para tanto, o projeto de intervenção na

formação dos alunos do PROEJA é um bom começo. Isso porque a sociedade de informação vem despertando esses sujeitos para o grande potencial que os computadores e a internet podem proporcionar à Educação.

Vê-se, assim, o processo de produção de conhecimento é o próprio conhecimento como *Techné* e, por outro lado, é este amplo significado materializado nas redes Digitais de comunicação e informação que serve de base para se pensar o currículo. Nesta perspectiva é que se podem compreender e desenvolver potenciais de mudanças que o computador e suas redes de comunicação representam para a educação como um todo (LIMA JUNIOR, 2003, p. 19).

O novo paradigma educacional na perspectiva sociointeracionista, através do “aprender a conhecer” e do “fazer-aprendendo”, provoca uma mudança na concepção de trabalho. Há necessidade da formação continuada, perfil profissional, nível educacional de escolaridade, ou seja, estas condicionalidades abrem possibilidades para formação pessoal e profissional das alfabetizadoras nesta nova sociedade da informação. Esse avanço na formação contribui para aumentar a desenvoltura na utilização da leitura e da escrita no seu contexto social, a fim de eliminar os entraves à aquisição de bens materiais e simbólicos. Se os cidadãos tivessem acesso a mais informações, teriam melhores condições de vida, social, pessoal e profissional, na medida em que, na sociedade da informação, toda e qualquer profissão exige de seus profissionais uma formação constante e relacionada às tecnologias.

O aprendizado e o conhecimento se dão pela troca, pelo intercâmbio, pela interação, pela mediação, mas também pela interiorização, pela reflexão pessoal, pela capacidade de reorganizar pessoalmente o que se percebe fora. E para muitos, atentos ao navegar na internet, tornam-se tarefas mais fáceis conhecer os outros, o mundo, e mergulhar em si mesmos.

Uma questão que continua a ser fundamental nesse processo: como integrar TIC e alfabetização? Na primeira parte deste texto, a alfabetização foi o centro das discussões, depois, abordou-se a tecnologia, agora, ambas se unem na proposta pedagógica e humanística de educação, especificamente nas classes de EJA, aqui lançada. Nessa proposta, algumas ações continuarão sendo básicas: associar a Internet à vida dos alunos; conhecer os interesses deles no cotidiano, o que está acontecendo. Isto sempre os motiva: fazer uma ponte entre o que a TV mostra e o tema a ser trabalhado em classe.

Urge, pois, tentar chegar junto aos alunos por todos os caminhos possíveis, pela experiência, pela imagem, pelo som, pelo teatro, pela dramatização, multimídia, interação real e virtual. Depois, observar onde o aluno está. A partir de onde ele está, ir até ele e ajudá-lo a

avançar, a evoluir. Acontece que o professor, com frequência, usa toda a experiência que ele tem hoje como adulto e descontextualiza totalmente a visão que o jovem está construindo. Isso cria uma ausência de comunicação profunda. É importante aproximar-se do aluno, da sua realidade, conhecê-lo, valorizar seu conhecimento específico e, a partir daí ajudá-lo a crescer e a problematizar mais.

[...] as listas de discussão livres e temáticas, os *Weblogs*, novo fenômeno de apresentação do eu na vida cotidiana onde são criados coletivos, diárias pessoais e novas formas jornalísticas, sem falar nas formas tradicionais de comunicação que são ampliadas, transformadas e reconfiguradas como advento da cibercultura a exemplo do jornalismo online, das rádios online, das TVs online, das revistas e diversos sites de informação espalhados pelo mundo. (LEMOS, 2003, p.05).

Integrar as tecnologias com a vida o tempo todo, o real e o virtual: a ideia não é dicotomizar ou excluir uma coisa ou outra. Algumas pessoas se isolam demais, como hoje o fazem diante do medo que a grande cidade lhes provoca, e se resguardam quanto a exposições em redes sociais, WhatsApp etc., têm fobia do mundo virtual. Outras vivem mais no mundo virtual que no real, esquecem-se de viver a vida de fato, sofrem abstinência e sentem um imenso vazio quando estão desconectadas. Já outras equilibram o estar conectado e o encontro físico, o olho no olho, face a face. A Educação quanto ao uso das TIC também pode contribuir para se alcançar esse equilíbrio.

Projetamos nas tecnologias nossos desejos, nossos medos e as utilizamos a partir da nossa forma de enxergar o mundo. Precisamos aprender a integrar tudo, em um olhar abrangente e afetivo, que relacione todas as dimensões da realidade. Somos pessoas receptivas ao acolhimento, somos crianças grandes: um toque/clique nos acalma, uma “curtida” faz-nos sentir aceitos, assim como o contrário, a rejeição ou a invisibilidade pode nos afetar negativamente. Quer no mundo real, quer no virtual, muitos se expressam de forma agressiva ou distante, fruto de inúmeras formas de rejeição e opressão, talvez autodefesa. Enfim, o ensino e a prática de comunicação por meio das TIC, de maneira afetiva e orientada, podem contribuir para a formação de sujeitos mais equilibrados psicologicamente e socialmente.

Tentar manter sempre a cabeça aberta para o diverso, para o novo: essa é uma das coisas mais bonitas que aprendi nesses últimos anos, e esse contínuo processo de aprendizagem não se faz só na escola, mas, sim, fundamentalmente, por toda a vida. A escola serve para organizar algumas áreas do conhecimento, mas é na vida que aprendemos mais, que vamos adquirindo a visão de universalidade. Podemos nos inspirar em exemplos de algumas pessoas que desenvolveram a capacidade de compreender o mundo, mesmo já em

idade avançada, e sempre estavam prontas para aprender, para evoluir sempre mais. E isso é fantástico! Enquanto isso, quantas pessoas vão minguando, transpondo e aniquilando, à medida que envelhecem! Por isso, é fundamental estar sempre de “antenas” ligadas, interligando tudo, ampliando a comunicação entre o sensorial, o emocional, o racional, o tecnológico e o transcendental – a esse universo ciberespaço que está aí, esse virtual que é real, e ainda não compreendemos bem, pois é cheio de desafios, inovações e revoluções por minuto.

Na contemporaneidade, é preciso desenvolver processos de comunicação cada vez mais coerentes e autênticos, até onde for possível, principalmente consigo mesmo, procurar ser compreensivo e se posicionar. Ser autêntico, nesse sentido, significa aceitar o que percebo sobre mim mesmo, como o percebo, respeitando meus limites atuais, apoiando-me e procurando avançar até onde me for possível em cada momento, no ritmo que me for possível. Se eu não me acredito, muitos não me acreditarão.

Muitos vivem em função da aceitação dos outros, seguindo a lógica: se o outro gosta de mim, eu estou feliz; se ao contrário, eu me critico, desmorono. No entanto, a aprendizagem se realiza mais concretamente quando o sujeito parte da aceitação profunda pessoal e não só da social e profissional; e se desenvolve o prazer de aprender e o prazer de viver. Somos os profissionais da aprendizagem, e que exemplo daremos se não soubermos aprender o principal, que é aprender a viver? Todos nós podemos aprender o tempo todo. Podemos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem.

O cenário pedagógico/tecnológico das noções e aprendizagens por meio das TIC aponta que tanto a concepção de alfabetização quanto a tecnologia dos sujeitos da pesquisa poderiam traçar novos rumos para a dinâmica do processo educacional. Sobre a EJA, faz-se necessário levar em conta que as práticas sociais e culturais muito podem oferecer para que os programas de escolarização e qualificação profissional repercutam de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, ressignificando os saberes adquiridos nas diferentes formas como são vividos pelos diversos grupos culturais, dentre os quais, incluem-se os formados por estudantes e trabalhadores nas suas singularidades.

Nessa perspectiva, a escolarização e a qualificação profissional de jovens e adultos passam a ser um espaço plural que responde concretamente ao conjunto das necessidades do cotidiano e dos diferentes movimentos do dinamismo da realidade local, e, mais especificamente, que se articulam à luta contra a segregação educacional, tecnológica e cultural.

Nesse sentido, na próxima seção, lança-se um olhar sobre o percurso formativo dos estudantes no PROEJA, vivências e trajetórias educacionais, percepções e sentidos da qualificação profissional, o lugar das TIC e do mundo do trabalho na rotina dos estudantes, o que o Projeto de Intervenção e os dispositivos formativos do *blog* apresentam. Em suma, compreender a complexidade inerente às itinerâncias na formação escolar e tecnológica e sua dimensão com o mundo do trabalho: esse é um empreendimento revestido de percepções e sentidos que requer múltiplos olhares. Todas essas questões fazem parte de uma estratégia investigativa para refletir sobre os valores, os significados e as expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem à aquisição e aos usos das TIC por meio dos dispositivos formativos – a exemplo do *blog*. Na seção seguinte, então, busca-se traçar essa análise e a síntese a partir do projeto de intervenção.

6 UM OLHAR SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES NO PROEJA: VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Localizar significa mostrar o lugar. Quer dizer, além disto, reparar no lugar. Ambas as coisas, mostrar o lugar e reparar no lugar, são os passos preparatórios de uma localização. Mas é muita ousadia que nos conformemos com os passos preparatórios. A localização termina como corresponde a todo método intelectual, na interrogação que pergunta pela situação do lugar (HEIDEGGER,1998).

Nesta seção, tem-se por objetivo apresentar as compreensões das itinerâncias escolares dos sujeitos da pesquisa, identificando os valores, os significados e as expectativas que atribuem à aquisição e aos usos das TIC e as categorias da pesquisa que estão sendo utilizadas para análise do projeto de intervenção – oficina de *blog*. Para tal, buscamos lastro teórico em trabalhos de investigação de vários autores que apresentam categorias focalizadas em processos tecnológicos informacionais e comunicacionais realizados em diversos contextos e situações de interface pedagógica.

O caminho metodológico foi realizado a partir de um mapeamento da literatura publicada sobre o tema. A linguagem está envolvida em todas as atividades humanas e ocorrem por meio de interações entre os sujeitos sociais. Este texto está baseado em uma revisão de literatura (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; LÉVY, 1999; MORAN, 2000; RAMAL, 2000; LEMOS, 2003; CASTELLS, 2005; FERREIRA, 2011; BONILLA, 2011). Com este trabalho, pretendemos ampliar as reflexões sobre esta problemática, tendo em vista a construção de referencial para a oficina de *Blog* e para a pesquisa participante. *A priori*, os dados revelam que há uma necessidade de expandir as formas de análise dos discursos dos participantes em ambiente virtual, bem como ao traçar seu perfil (Onde mora? Qual a renda econômica? Qual nível de escolaridade? Entre outros.), no sentido de abarcar as mudanças e situações emergentes com os dispositivos das formações (temas, conceitos que desvelam saberes pedagógicos, comunicacionais e informacionais, *blogs* e experiências formativas) que se colocam aos processos educativos.

6.1 O CENÁRIO DAS ORALIDADES E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO GÓES CALMON

Com vistas a contextualizar o campo de pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: identificação dos dados da turma (horário de funcionamento, localização, mapeamento dos estudantes, por meio da análise do cadastro de matrícula e das fichas de frequência) no Colégio Estadual Góes Calmon – onde sou professor, no turno matutino, e estou pesquisador do PROEJA, no noturno. Em conversa informal (posteriormente, formalizada) com a equipe gestora do programa, solicitei autorização para o realizar estudo, traçar o perfil da turma e acompanhar o trabalho dos estudantes). Também entrei em contato com um dos professores da turma do curso de Redes – Módulo III, coletando dados pessoais e informações sobre o contexto atual do programa.

No dia 02 de fevereiro, segundo dia da jornada pedagógica, apresentei o projeto para os gestores e professores do noturno. Houve uma boa aceitação do projeto por parte da maioria da equipe da escola, bem como o incentivo ao desenvolvimento da minha pesquisa-ação, pois gestores e professores viam a necessidade de os alunos terem uma atuação prática em relação às TIC. Solicitaram-me que, futuramente, eu lhes apresentasse os resultados do meu trabalho, de modo que o colégio pudesse analisá-los. Nesse mesmo dia, obtive a assinatura da diretora e formalizamos a parceria.

Nos dias 25 e 27 de maio, visitei a turma a ser pesquisa a fim de, no primeiro dia, apresentar o projeto para os professores do Curso de Redes da Área Técnica, onde, após um bate-papo, discutimos como organizar e planejar o cronograma dos encontros do projeto sem comprometer a rotina pedagógica nas aulas do professor da turma. Já no segundo dia, tive a oportunidade de conversar com os estudantes da turma e percebi que muitos deles já haviam frequentado o turno matutino no mesmo colégio, que já haviam sido meus alunos. Notei, também, que eu já havia conhecido outros no período da Feira de Tecnologia do colégio, onde as turmas da noite apresentaram os projetos no matutino, já que, à noite, não acontece tal evento, por motivo de segurança, segundo os gestores.

Nesse dia, fiz a minha apresentação e a do projeto para eles, explicitando seus propósitos e metodologia; socialização dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, destacando a importância da contribuição dos/as pesquisados/as na realização da investigação, bem como eles se apresentaram. Na ocasião, eu lhes disse que havia escolhido a turma deles pelo fato de o número de alunos (eram dez) ser pequeno e, também, por a maioria corresponder às expectativas do meu projeto no requisito dedicação, já que demonstraram ser

questionadores, ter interesse em aulas práticas e vontade de aprender. Ainda assim, eu precisava saber deles se estariam dispostos aos desafios e prazeres que o projeto poderia contribuir na formação de cada sujeito daquele grupo. Eles me responderam que a parte pela qual eles se interessaram mais no projeto foi a possibilidade de aprender a fazer um *blog* e mexer nos computadores e que iriam tentar. Falei-lhes que não existe teoria sem prática, nem vice-versa e que, no projeto, os autores são eles. Prossegui dizendo-lhes que eu apenas mediaría aquilo que eles quisessem fazer com as TIC, que meu projeto ansiava pela autonomia (ainda que orientada) dos sujeitos partícipes, e, sobretudo, que eu acreditava que a nossa relação tinha tudo para dar certo. A partir daí, marquei com eles o primeiro encontro.

Assim, reconhecer o Colégio Góes Calmon, com o olhar e o rigor da pesquisa, fez-me analisar os espaços em que o projeto iria acontecer (sala de vídeo para os encontros dialogais e “sala de informática” para as aulas da oficina de *blog*). O primeiro espaço era uma sala ampla com rede elétrica, nele, havia: um quadro; um aparelho de Datashow; e somente um computador funcionando sem internet. O colégio não tinha uma sala de informática com redes de computadores. O campo de pesquisa da investigação realizada consistiu no elemento principal das minhas indagações, “a interrogação que questiona a situação do lugar”, atendendo ao critério fundamental para a descoberta da realidade cotidiana da instituição escolar, na qual os sujeitos pesquisados estavam inseridos. Nesse sentido, busquei com mais um professor colocar o a rede *Wi-fi* que estava desabilitada no colégio para parte superior, e recuperamos quatro computadores.

Com a intenção de delimitar os sujeitos da pesquisa, o levantamento dos dados empíricos na turma do PROEJA de jovens e adultos começou no dia 06 de junho de 2016. Nesse encontro com a turma, que funcionava de segunda, quarta e sexta-feira, das 19:00 às 21:30 (horário das aulas do professor, que disponibilizou dois dias na semana para meu projeto, perfazendo um total de 2 horas e 40 minutos semanais), encontravam-se na sala de aula 06 (seis) alunos e o professor, pois, no acordo com a diretora e com a coordenadora pedagógica, ele teria de acompanhar a formação.

Em relação ao contexto da sala de aula e laboratório de Informática, cabe trazer aspectos gerais e iniciais do processo formativo. A oficina de *blog* no curso técnico de nível médio iniciou-se no segundo semestre de 2016 com a inscrição de 08 (oito) alunos. Nesse ponto, é preciso citar, como adendos, alguns fatos relacionados ao processo seletivo realizado por meio da análise do questionário aplicado e respondido pelos alunos.

Com a turma completa, o curso iniciou-se. No trajeto, apresentaram-se alguns desafios, pois a evasão foi grande desde o início da oficina, onde 5 (cinco) alunos desistiram,

mas outros alunos de módulos mais avançados procuraram o professor do colégio e requisitaram que apresentasse o projeto para eles, pois tinham interesse em conhecer a proposta.

O interesse desses estudantes, evidenciado em suas declarações, permitiu-me constatar que muitos deles ingressaram na oficina com o objetivo de obter mais conhecimentos e aprofundar os estudos, no intuito de se preparar para seleções de outros cursos técnicos ou superiores, fato também responsável pelo alto índice de evasão.

Tal contexto, ocasionado pelas situações narradas quanto ao processo seletivo de alunos para ingresso no curso, destoa com o objetivo central subjacente ao programa, que é ampliar a escolarização dos jovens e adultos afastados das salas de aula no ensino fundamental e lhes promover, ao mesmo tempo, a formação profissional. Já que a maioria dos alunos possuía o Ensino Médio completo, a questão que emerge é: onde está o público para o qual o PROEJA foi implantado e por que ele não se encontra nessa sala de aula?

A busca de tais respostas extrapola os objetivos deste estudo, mas, a partir dessa constatação, o campo se abre para outras pesquisas necessárias e emergentes, para que o Programa alcance os frutos pretendidos.

A respeito das itinerâncias e dos aspectos escolares e formativos dos alunos, quanto ao gênero, observou-se a predominância do masculino no início, que representava 96% da turma. Depois da evasão, esse número baixou para, aproximadamente, 55%, pois, na outra turma do Módulo IV, havia mais mulheres. É possível conjecturar que tal fato se relaciona ao fenômeno geral que se repete em diversos outros contextos educacionais: o gênero feminino também predomina em turmas com escolaridade mais avançada no Ensino Médio.

É interessante notar a presença marcante dos adultos, maiores de 30 anos, seguidos pelos jovens entre 20 e 29 anos, apesar de ser possível deduzir que os adultos maiores de 30 anos enfrentariam mais dificuldades que aqueles para voltar a estudar devido a fatores como casamento, filhos, trabalho etc. e, por isso, estariam em menor número na sala de aula. Essa ideia não se fez presente na análise da pesquisa, o que confesso que seria de causar estranheza dada a juvenilização nas classes da EJA, em um contexto mais geral.

Quanto ao trabalho (ou à ocupação), no universo pesquisado, 82% dos sujeitos declararam trabalhar, enquanto os outros 18% declararam não trabalhar.

Ao focar esse grupo de alunos que trabalham, percebe-se que o seu contexto sócio ocupacional se apresenta com certa uniformidade: a maioria ocupa funções desprestigiadas na sociedade, com carga horária exaustiva e sem possibilidade de tempo para estudo, tanto no local de trabalho quanto fora dele. Apenas 21% dos que trabalham declararam trabalhar

dentro da carga horária legal de 8 (oito) horas, e 14% declararam trabalhar jornada de 6 (seis) horas. Nesses casos, há tempo para estudo fora da aula, estes últimos com um pouco mais de tempo para estudo extraclasse.

Todos os demais, que totalizam 64%, trabalham mais de 8 (oito) horas por dia, alguns chegando a 15 (quinze) horas. Dentre eles, 85% são do sexo feminino e não possuem nenhum ou quase nenhum tempo para estudar fora da aula. Apenas os outros 15%, do gênero masculino, declararam possuir tempo para estudar fora da aula, apesar de trabalharem em jornada superior a 8 (oito) horas.

Infere-se que, nesses casos, por ter a mulher, culturalmente, a obrigação de cuidar das tarefas domésticas e dos filhos, a sua carga horária de trabalho, já exaustiva no emprego, prolonga-se em casa, o que restringe muito o tempo para estudar fora da aula, ao contrário do que ocorre com o caso do gênero masculino.

Ainda quanto às atividades e ocupações, dentre os alunos trabalhadores que ainda frequentam o curso, apenas 20% não desempenham outras atividades além do trabalho. Os outros 80% afirmaram desempenhar outras atividades, com destaque para as tarefas domésticas do próprio lar, desempenhadas massivamente pelas mulheres. Também foram citadas atividades voluntárias na comunidade (14%) e de complementação de renda (28%).

Assim, na constante busca pela sobrevivência e pela produção da vida no desempenho do trabalho assalariado, esses indivíduos reproduzem a lógica capitalista. A roda da vida no mercado escraviza o trabalhador, quando não lhe permite oportunidade de elevação intelectual e social, ao mesmo tempo em que lhe exige habilidades que são cada vez mais subtraídas.

Quanto às dificuldades para frequentar as aulas, dentre os mais citados, observou-se que: 1) citaram dificuldades por causa do trajeto até a escola, qualificando-o como perigoso e distante para o percurso a pé ou de bicicleta, meios aos quais são obrigados pela falta de dinheiro para o transporte; 2) revelaram dificuldades em razão do trabalho/ocupação que exercem, como carga horária excessiva, chegada atrasada para o início da aula, cansaço físico e mental e falta de tempo para estudar; 3) citaram dificuldades para a assimilação de conteúdos das aulas em virtude do longo tempo fora da escola.

Essas condições têm reflexos claramente perceptíveis no desempenho do papel de alunos por esses sujeitos. Diante disso, é possível dizer que, para esses sujeitos, o PROEJA contemplou, em parte, um dos seus fins, contidos dentro dos seus conceitos e princípios norteadores:

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, p. 28, 2005, grifo nosso).

Essa é uma situação bastante importante a se considerar, pois esses alunos representam, desde já, um caráter positivo do PROEJA: ele assumiu, na trajetória escolar desses sujeitos, uma função transformadora ao lhes possibilitar a retomada e a continuidade dos estudos.

Diante dessas afirmações, percebe-se que esses jovens e adultos convivem com uma grande desconfiança e insegurança quanto ao futuro profissional na área do curso, e ressaltase a preocupação de estabelecer políticas públicas e ações coordenadas entre as esferas governamentais que atendam não apenas às necessidades dos jovens e adultos, no que tange à educação básica e formação profissional, mas também que objetivem a inserção e a valorização desse futuro profissional dignamente no mundo do trabalho. Ou seja, as ações e políticas públicas devem ir além da superação de carências escolares, educacionais e abranger também, e necessariamente, as carências relativas ao trabalho, à saúde, ao transporte, ao lazer, à segurança etc. Nesse mesmo sentido, dispõe o Documento Base do PROEJA, em seus princípios e concepções:

É necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo [...]. Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. (BRASIL, p. 26, 2005).

A partir dos dados e da revisão teórica engendrada ao longo desse estudo, pode-se perceber que a EJA, no Brasil, ainda precisa superar muitos desafios. E o PROEJA, como programa incipiente que quer dar nascimento a uma necessária política pública, para alcançar suas finalidades e se estabelecer como tal, precisa dar ainda muitos passos, concretizar as estratégias já pensadas e seguir em direção a uma conjunção de políticas públicas no campo social.

Sobre o contexto da sala de aula e os aspectos das sessões dialogias (conversa sobre as narrativas de vida escolar, trabalhista, social e tecnológica), apresento alguns registros a seguir.

No primeiro contato com os estudantes, apresentei-me, esclarecendo os objetivos e pressupostos metodológicos da pesquisa, a escolha do campo de investigação, a finalidade do trabalho e a seleção dos sujeitos a serem pesquisados. Para sensibilização da turma, conversamos, também, sobre a importância da investigação para a EJA e da minha satisfação e alegria em poder compartilhar aquela experiência com os estudantes do PROEJA.

No dia 08/06, na primeira etapa da pesquisa para seleção dos/as pesquisados/as, realizei a aplicação do questionário com todos os sete alunos, envolvendo aqueles que estavam presentes na aula. Ao analisar os questionários, ficavam cada vez mais evidentes os sujeitos que melhor atenderiam aos propósitos desta investigação.

Aos poucos, pesquisador e pesquisados, fomos nos aproximando mutuamente. De um lado, o pesquisador com o ávido desejo de conhecer os significados das histórias vivenciadas naquele pequeno território. De outro, sete homens ansiosos para contar suas trajetórias de vida que incluíam as múltiplas tentativas de retorno à escola.

As gravações em áudio dos encontros foram detalhadamente transcritas por mim mesmo. O tratamento dado às transcrições considerou as falas e inferências dos sujeitos relacionados tanto ao processo de escolarização e qualificação nas itinerâncias formativas, bem como as aprendizagens com o uso das TIC, experiências e saberes tecnológicos construídos ao longo das suas trajetórias escolares. Nesse sentido, a análise minuciosa das falas dos pesquisados foi fundamental para recompor os percursos escolares dos estudantes do Colégio Góes Calmon, na perspectiva de identificar os elementos para compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

Na definição dos procedimentos teórico-metodológicos, considerando que o interesse maior da pesquisa estava centrado nas sessões dialogais do grupo em processo de escolarização e qualificação profissional, a opção pela pesquisa participante se mostrou mais apropriada.

As experiências das itinerâncias escolares focalizaram, especificamente, as trajetórias interrompidas dos sujeitos da pesquisa em uma turma do PROEJA. As histórias de vida narradas por esses estudantes e trabalhadores se repetem historicamente, com maior incidência, nas classes populares. Sujeitos de direitos que revisitam suas memórias para recompor suas experiências escolares, situadas em um micro espaço social inserido no contexto sociocultural.

Ao examinar as falas verbalizadas pelos sujeitos pesquisados, dando sustentabilidade teórica e prática ao objeto proposto neste estudo, nota-se sua íntima relação com a constituição histórica dos processos identitários produzidos socioculturalmente pelo público da EJA no qual estão inseridos. A profunda e desafiadora relação entre o abandono escolar e a inserção no mundo do trabalho se configura como epicentro das interações sociais, educacionais e trabalhistas, implícitas aos tradicionais papéis atribuídos socialmente aos homens.

Essas relações, cotidianamente, subestimam a posição social do estudante e trabalhador no que se refere, entre outras situações, ao lugar ocupado por esses sujeitos na nossa sociedade, na vida profissional e na educação formal. No caso específico dos sujeitos da EJA na pesquisa, abre-se espaço para as singularidades compartilhadas por eles: o sentido das histórias de vida para a educação, para o mundo do trabalho e para o empoderamento tecnológico, construídas no espaço-tempo da instituição escolar.

Para compreender as itinerâncias escolares de Eduardo – o operador de caixa, de 32 anos, afastado há 2 (dois) anos da escola – e de Artur – o profissional em telemarketing, de 19 anos, afastado há 4 (quatro) meses da escola – tomei como referencial metodológico as narrativas nas sessões dialogais e as respostas no questionário. Situei a análise das narrativas que retratam o percurso realizado no processo de escolarização de cada um desses homens, com o propósito de contextualizar, a partir dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, os aspectos socioculturais que se configuraram as itinerâncias escolares dos sujeitos pesquisados e do lugar do trabalho e da tecnologia no cotidiano destes estudantes e trabalhadores, atrelados a um dos objetivos específicos, posto pelo objeto de estudo e que corresponde aos desdobramentos das questões: Qual o lugar da tecnologia em relação ao mundo do trabalho?

No relato de Eduardo (32 anos), sua resposta¹³ foi a seguinte: *“Não é novidade os estudantes procurar a escola para concluir o curso e ganhar o certificado, para conseguir um trabalho. O certificado também abre portas para o vestibular e a busca de um novo emprego”*.

Já Artur (19 anos) disse: *“Não sei responder, pois não temos muito acesso na sala de aula [...] o laboratório funciona com poucas máquinas, mas em casa tenho computador e internet [...]”*.

Esse quadro vem a ser reforçado na educação com vistas à formação profissional, que é um direito dos cidadãos, assegurado no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei

¹³ Nesta dissertação, optei por destacar em itálico os pronunciamentos, escritos ou falados, dos sujeitos da pesquisa.

de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no capítulo III do Título V. Sobre esse preceito, não parece haver muitas divergências, entretanto, os problemas e as polêmicas aparecem quando se deve definir, na política e na proposta pedagógica, como articular a formação geral e a específica.

É possível conciliar qualificação profissional e elevação de escolaridade nos cursos de EJA? Essa relação é desejável? Se as respostas a essas perguntas forem afirmativas, quais seriam, então, os setores e as ocupações a receber maior foco de atenção? Como isso deve ser estabelecido? Quais os riscos de se formar estudantes em profissões subalternas ou pouco promissoras, que poucas transformações produziriam em suas vidas? Essas são algumas das questões que emergem desse debate, sobre o qual não há consensos.

Voltado aos estudantes do ensino médio da EJA, o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Decreto n.º 5.478) se propõe a ser "uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica [...], oferecendo uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho".

O estudante Mateus 1 (21 anos), ao ser perguntado se gosta de estudar com as tecnologias em sala de aula e por que motivo, respondeu: "*Não. Porque a escola não tem os computadores*". Sobre outras perguntas feitas ao mesmo estudante: você vai ao laboratório de informática? Como se sente lá? O que você faz lá? O mesmo respondeu: "*Não, eu mim sinto deslocado. Nada*". Esse mesmo aluno, ao ser questionado se queria fazer parte do projeto de intervenção e por que motivo, respondeu: "*Sim para aprender outra forma de comunicação*".

Estas respostas de Mateus remeteram a reflexão de que as instituições educativas, motivadas pelas profundas transformações e exigências do nosso tempo, obrigam a um constante reajustamento das suas finalidades e dos seus objetivos frente à sociedade do conhecimento. A escola, ao se assumir como espaço de construção de cidadania, reflete não só uma preocupação das sociedades contemporâneas, como se configura, também, como um espaço privilegiado da educação democrática de jovens e adultos. Se, por um lado, a corrente da racionalidade técnica influenciou, por completo, o modo de viver destas instituições e, em particular, as de educação profissional e educação básica, por outro lado, emerge uma consciência crítica e construtiva, ainda que tímida, que pretende revitalizar a instituição educativa pela inclusão de novos espaços de aprendizagem, reclamando a necessidade de refundar o trabalho pedagógico e tecnológico na EJA, de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, outra matriz curricular.

O mês de julho foi pouco produtivo devido ao recesso dos festejos juninos e ao encerramento do semestre da turma, bem como devido às paralisações de aulas no colégio, por causa da violência que atinge o bairro de Brotas em localidades nas quais os alunos moram. No entanto, aproveitei o tempo para dar continuidade à escrita da pesquisa, organizar e estruturar a rede de internet do laboratório de informática, para iniciar a construção dos *blogs* com os alunos partícipes do projeto. Para essa empreitada, contei com o apoio do professor da turma da área técnica.

Já no dia 10 de agosto, trabalhamos o texto 1 formativo, *Entrando na rede*. A partir dessa leitura, discutimos sobre como seria a vida sem os recursos tecnológicos, as dificuldades encontradas pelos trabalhadores qualificados na inserção do trabalho, os entraves do analfabetismo digital e a oportunidade de proporcionar aos alunos o acesso à rede mundial dos computadores. Os resultados, nesse dia, foram enriquecedores desde experimentar a construção do *blog* a usá-lo, a partir de suas fases até aprender e reconhecer as possibilidades de trabalho via internet, através do *blog*.

Um dos pontos importantes, nesse dia, foi o professor da turma dizer que as disciplinas Intervenção Social e Inclusão Digital, a partir do *blog*, poderiam possibilitar-lhe projetar os conteúdos, textos, vídeo-aulas. E tudo isso poderia ser acessado pelos alunos, por meio dos seus celulares *smartphones*, possibilitando ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada um deles em atividades *online*, facilitando pesquisa dos assuntos abordados na sala de aula.

Nesse mesmo dia, também soube que o aluno Igor já tinha um *blog*, denominado *Madrugada na Nett*. A seguir, vê-se a imagem ilustrativa da página inicial desse *blog*.

Figura 3 – Blog do aluno Igor



Fonte: <<http://madrugadanett.blogspot.com.br/p/midia-kit.html>>

No dia 17 de agosto, iniciamos os trabalhos, solicitando que o aluno que já tinha um *blog* feito fizesse a apresentação do mesmo para a turma.

No dia 31 de agosto, no encontro dialogal, debatemos sobre o texto 4, *Desemprego tecnológico X maior escolarização e acesso à tecnologia*. Foi solicitado que, após a discussão do texto, os alunos fizessem um mural, contrapondo as vantagens e desvantagens do avanço da tecnologia para os trabalhadores. Os alunos, então, propuseram iniciar a construção do *blog*, pois acreditavam que a participação deles na prática poderia ajuda-los a perceber as vantagens e desvantagens no uso do computador. Daí, discutimos bastante e lhes solicitei o preparo de um resumo de uma página sobre o texto, bem como que trouxessem, para o próximo encontro, temas e títulos para os *blogs*. Solicitei-lhes, ainda, que trouxessem músicas, fotos, imagens ou reportagem sobre o assunto, mas nenhum deles tinha *pendrive*, muitos não tinham computador em casa, e outros tantos disseram não ter tempo, devido ao trabalho informal ou formal e doméstico.

Em 08 de setembro, iniciamos a construção do *blog* na plataforma do *blogspot* (blogger). Na ocasião, apresentei-lhes um tutorial da interface, estrutura e recursos e uma demonstração do *blog* formativo, com o qual também estou envolvido no processo da pesquisa. Após a conclusão dessas atividades, ficou certo de fazermos *blogs* individuais. Eles acharam melhor não mais fazer o *blog* da turma, pois seria difícil dar continuidade à manutenção de um *blog* coletivo, devido à falta de tempo para discutir, pesquisar e editar

juntos. Disseram, também, que levaria muito tempo para entrarem em acordo, já que uns queriam um tema e outros não.

Figura 4 – Blog no Blogger: *Botequim escolar: experiências narrativas do blog na educação profissional.*



Fonte: Abordado pelo pesquisador.

Ficou evidente de que os temas teriam a ver com a divulgação de vendas de produtos (roupas, bazar etc.), preparos de alimentos e vendas dos mesmos (bolo, doces e salgados etc.), bem como sobre notícia diversas, tecnologia, humor, esporte, música etc.

No dia 14/09/2016, tive a oportunidade e o prazer de conhecer o aluno e blogueiro Igor Melhor, 21 anos, do curso de Telemática 2, o qual já possuía uma vasta experiência em criação e manutenção de *blog*, inclusive utilizando a linguagem HTML em seus diversos *blogs*. Na plataforma do *Blogger*, entre os *blogs*, destacaria o *Madrugada na Nett*¹⁴ criado em setembro de 2010. O *Madrugada na Nett* é um *blog* de humor voltado a todos os públicos, que se mantém sempre focado nas últimas tendências da internet. Os temas principais são notícias em geral, esporte, o humor e, especialmente, humor *nonsense*, sempre inovando nas formas de abordagem, diferenciando-se dos demais *blogs* sobre este tema. Segundo Igor Melhor:

[...] desde 2010, o *Madrugada na Nett* é bem visitado, tive alguns problemas a algum tempo e deixei o *blog* de lado por uns 4 anos, mais voltei, pois

¹⁴ <<http://madrugadanett.blogspot.com.br/p/midia-kit.html>>

gostava do que fazia e sobrou um pouco de tempo para o blog que atualizo diariamente e que é sempre bem visitado por todos e vem crescendo até mais do que quando comecei. [...] O objetivo desta página é fornecer informações aos potenciais anunciantes do Madrugada na Nett. Você verá aqui informações gerais sobre o meu trabalho e como pode se beneficiar ao anunciar seu serviço ou produto no Madrugada na Nett. (Aluno Igor Melhor)

Com isso, o *blog Madrugada na Nett* tem obtido alguns dados estatísticos e números de acesso até este momento, sendo 33.635 usuários únicos, a página já foi vista 60.984 (sessenta mil e noventa e oitenta e quatro) vezes e visitada por 46.715 (quarenta e seis mil e setecentos e quinze) pessoas. Destas, 24% são mulheres e 76% são homens, entre seguidores e comentaristas eventuais, linkados¹⁵ a diversas redes sociais, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 8 – ATIVIDADES RELACIONADAS AO BLOG MADRUGADA NA NETT

ATIVIDADES RELACIONADAS AO BLOG MADRUGADA NA NETT	NÚMERO
Média de visitas diárias	46.715
Média de visualizações de páginas diária	25.568
Posts já publicados	1245
Post por página	413
Seguidores no Twitter	1.500
Liks na Fanpage do Facebook	562
Google +	12.071
Canal do YouTube	14 (não uso sempre)
Seguidores no Instagram	11.071

Autoria de Jailson Lima, a partir das estáticas do Google Analytics.

Despertou-me a atenção o depoimento do aluno Igor, que afirmou viver de anúncios postados em seu *blog* de marcas, empresas, comerciantes e segmentos de rede de mercados, farmácias etc.

Na página do Igor, encontrei os principais formatos de postagens de anúncios, tais como: *banner slide* (fica durante o tempo o qual estipulamos, caso queiramos 10, 20, 30 dias,

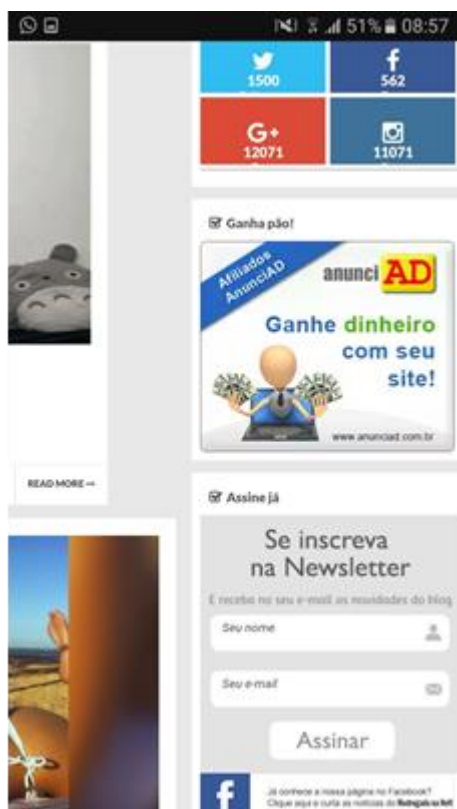
anos etc.); *post* publicitário (fica durante 24 horas no topo, três dias na sexta, após esse período, fica nas páginas seguintes, e conteúdo pode ser feito pelo anunciante ou pelo blogueiro); *links* da semana (*links* postados toda sexta-feira dentre os demais *links*); *Facebook* (divulgação de um publicitário nas redes sociais); o aplicativo *WhatsApp* permite aos leitores participar sobre o conteúdo produzido pelo *blog*, além de interagir com sugestões, opiniões e reclamações). Enviar fotos, vídeos e qualquer outro tipo de informação para a redação do *Madrugada na Nett*, então, ficou mais fácil, graças a esses novos canais diretos de comunicação entre os leitores e o blogueiro.

Identifiquei que ele é filiado a um portal de anúncio chamado *AnunciAD*¹⁶ (Ganhe dinheiro com seu *site*). Na página do *AnunciAD*, na Plataforma de afiliados, diz-se: “Se você tem *sites*, *blogs* e redes sociais e quer ganhar dinheiro com o tráfego de visitas, afilie-se ao *AnunciAD*! A plataforma de afiliados *AnunciAD* existe desde 2010 e conta com milhares de parceiros(as). Efetue saques a partir de R\$50,00, sem burocracia”.

Figura 5 – Imagem da produção do aluno Igor, Blog no Blogger: página de anúncios e de estatísticas de acesso pelas redes sociais.

¹⁵ Ligados através de um *link*, que é um elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado, geralmente com um clique de *mouse*, provoca a exibição de novo hiperdocumento.

¹⁶ Fonte: <<http://www.anunciad.com.br/index.jsp>>



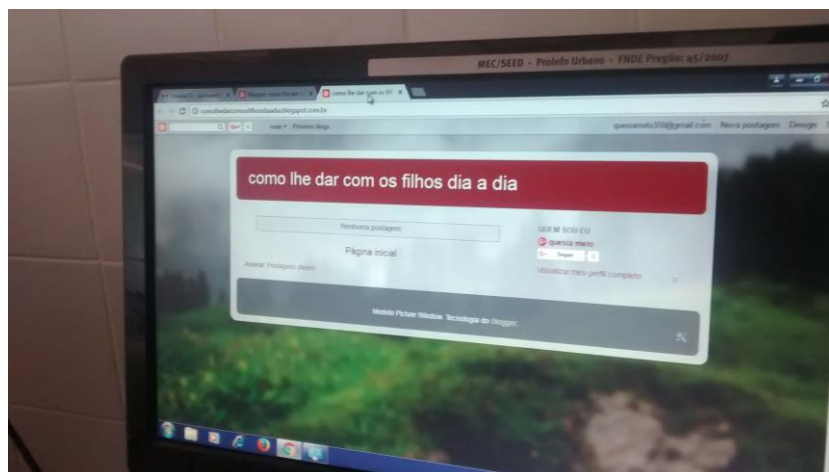
No tópico “Contato” da página, há um espaço para o visitante interagir, seja querendo fazer um anúncio ou uma reclamação ou parceria com o *Madrugada Na Nett*.

O tópico “Parceria” vai traçar o entendimento sobre como funciona a política de parceria e como o visitante ou blogueiro pode estabelecer essa parceria e os procedimentos necessários para se tornar um blogueiro parceiro. Seguem informações retiradas da página:

*[...] você que quer ser nosso parceiro só precisa colocar nosso Banner em seu blog ou site e me mandar um email avisando que colocou nosso banner, eu irei analisar se realmente estará lá mesmo o nosso banner, e assim então eu colocarei o banner do seu blog ou site aqui no **Madrugada na Nett**, mais eu atualizarei os parceiros todos os meses, aqueles que me mandar bastante visitas continuara em destaque no blog aqueles que não manda visitas ou que manda muito poucas visitas infelizmente terei que tirar do nossos parceiros e da lugar a um novo parceiro, são 25 banners ao total os 6 primeiro e 4 últimos são os que me manda mais visitas ou são aqueles que estou tentando uma parceria que são os banners 130x55 e 15 banners 50x50 são aqueles que já são meus parceiros e novos parceiros, espero que me entendam e qual quer duvida ai está meus emails. Email: madrugadanett@gmail.com / igormelhor50@outlook.com (envie um Email avisando que colocou o nosso banner.). (Igor Melhor, grifo do autor).*

No dia 21/09/2016, aproximadamente às 19:10, não foi possível continuar a edição do *blog* por parte dos alunos, devido a problemas de acesso à internet. No entanto, foi possível analisar as informações, por escrito, no bloco de anotações deles acerca da elaboração do texto do perfil do blogueiro (nome, foto, onde mora, o que gostam de fazer, expectativas, formação e escolaridade), o que iriam retratar no *blog*, qual o tema, a finalidade e o público alvo. Já na parte do dispositivo de armazenamento de dados, as imagens, os vídeos, textos, *links*, *email* etc.

Figura 6 – Fotografia da produção da aluna Quesia, Blog no Blogger, sobre a temática: “Como lhe dar com os filhos dia a dia”



Fonte: Abordado pelo pesquisador.

Retomamos o encontro anterior, tirando as eventuais dúvidas e orientando os alunos que não estiveram no encontro passado. Cabe salientar que fiz um grupo no WhatsApp, com o objetivo de interagir, articular ações, trocas de ideias, debater propostas, tirar dúvidas, entre outras propostas.

Neste dia, fiz algumas perguntas para possibilitar o debate no laboratório de informática, tais como: qual o lugar da tecnologia em relação à escola, essa relação é possível? Quais os sentidos e as expectativas que os alunos atribuem à Oficina de *blog*? Dá para relacionar trabalho e escolarização?

Nesse dia, também orientei que o *blog* poderia ter uma enquete, conversamos bastante sobre a enquete, a quem se destinaria como elaborar uma pergunta baseado na temática, assunto, anúncio de produto ou serviço dos *blogs* deles.

O aluno Caique, de 25 anos, disse: “Estou fazendo um blog individual em casa. O tema é esporte, que fala sobre as paraolimpíadas no Rio de Janeiro e as pessoas com deficiências físicas”.

O aluno Lucas, 28 anos, declarou: “Já fiz um blog no passado que retratava o mundo dos jogos em RPG”. Então, eu lhe perguntei qual a relação dos jogos RPG com o *blog*. Ele me respondeu: “Tudo começou com uma página no Facebook, onde os seguidores sugeriram para mim criar um blog, seria mais acessível para a troca e venda de itens dos jogos, onde eu tirava um print screen da página e publicava no blog para quem quisesse comprar”.

A aluna Veranei, 45 anos, em conversa comigo, disse-me: “Estou na oficina de blog, para ampliar o conhecimento e vender os produtos de roupas íntima e lingerie da DeMillus”.

Perguntei aos alunos se, para a escola, seria importante ter um *blog*, *flog*¹⁷, rádio *web*¹⁸, *website*¹⁹ para difundir os assuntos da escola, tornando-os acessíveis aos alunos. Ainda lhes questionei se, caso os professores utilizassem o *blog* para ensinar os conteúdos e assuntos das disciplinas, essa ação os ajudaria a entender melhor e a melhorar a escrita e a leitura. A aluna Veranei respondeu-me: “Seria importante sim, pois o Góes está próximo onde eu moro e iria unir os estudos com o trabalho”.

A aluna Cristiane, 38 anos, questionou-me: “Como seria o *blog*? Iria falar sobre as coisas que aprendemos na escola ou seria para a escola interagir com os alunos?” Respondi-lhe que já havia experiências de *blogs* formativos para o público de professores, coordenadores e gestores educacionais, inclusive, que eu havia encontrado na internet diversas escolas públicas e particulares, diversos projeto escolares e tecnológicos que têm *blogs* publicados na internet, mas que, em minha pesquisa, até o momento, não havia encontrado muitas experiências de *blogs* formativos visando ao público de alunos nas escolas públicas do Estado da Bahia, que esta experiência do nosso projeto seria uma das pioneiras no campo da EJA. Cabe ressaltar que fiz o estado da arte, mapeando diversos *sites* de Universidades públicas e privadas.

¹⁷ Um *flog* (também conhecido como *photolog*, *photoblog* ou *photoblogue*) é um registro publicado na World Wide Web (www) com fotos organizadas em ordem cronológica, ou apenas inseridas pelo autor sem ordem, de forma parecida com um *blog*. Pode-se, também, inserir legendas, retratando momentos de lazer etc.

¹⁸ Rádio *web*, também conhecido como Rádio via Internet ou Rádio *Online*, é uma rádio digital transmitida via Internet, utilizando a tecnologia *Streaming* (serviço de transmissão de áudio/som em tempo real), por meio de um servidor, é possível emitir uma programação ao vivo ou gravada.

¹⁹ Um *website* ou *site* (sítio "da Web" ou "da Internet") é um conjunto de páginas *web*, isto é, de hipertextos geralmente acessíveis pelo protocolo HTTP na internet. O conjunto de todos os *sites* públicos existentes compõe a World Wide Web (www).

Foi dialogado com as alunas que existem *blogs* que fazem denúncias, críticas, elogios e divulgam boas ações, com os quais, eles poderiam se inspirar e pensar na possibilidade de criação de *blogs* assim para o bairro onde moram, para a escola onde estudam. Tão logo, a aluna Edna, 47 anos, interrompeu-me, dizendo: “*No colégio, falta papel higiênico, falta computadores, tem lâmpadas queimadas, vaso sanitário quebrado, cadeiras*”. Ou seja, os alunos trouxeram à tona as demandas e os dilemas que eles enfrentavam no que chamo de “chão do colégio”, na realidade cotidiana.

Finalizamos nosso encontro dialogal, quando perguntei aos alunos sobre o que eles acharam do encontro. A maioria disse que foi bom, porque estão entendendo melhor sobre os *blogs*, apesar do pouco tempo de aula, e que poderia ser melhor se houvesse internet sempre. Naquele momento, solicitei a opinião do professor da turma sobre o encontro. Ele respondeu-me que estava sendo muito importante a oficina, porque tem muito a ver com as disciplinas Intervenção Social e Inclusão Digital, na medida que não deixa de ser uma ferramenta de divulgação e é um meio de comunicação em ambiente digital.

6.1 PERCEPÇÕES E SENTIDOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A aldeia global em que vivemos, fruto das sociedades da comunicação e da informação, arrastou consigo um pandemônio de novos cenários que têm repercussões nas instituições educativas. A mundialização dos mercados, a circulação ultrarrápida da informação, a tendência para a uniformização dos padrões culturais, a crise acentuada dos valores e dos sistemas ideológicos instituíram percepções e alteraram os sentidos e as relações entre as pessoas, os grupos e as escolas, sobretudo, as que dimensionam a qualificação profissional no Estado da Bahia. Ora, por terem os sistemas de educação e de ensino funcionando a jusante desta macroestrutura, são incapazes de estabelecer, no seu seio, as linhas orientadoras que legitimem um papel central e estruturante na vida em sociedade abissal, a qual divide a realidade em universos distintos.

Contudo, em um tempo no qual se reclama a existência de uma cidadania participativa e responsável, é fundamental tornar permeáveis os sistemas de ensino profissionalizante à reflexão e ao questionamento. Ora, se as instituições educativas de qualificação profissional atual tendem a perpetuar práticas fragmentadas e desligadas da vida dos jovens e adultos, crenes na mera mecanização dos saberes e na construção de seres passivos, acríticos e pouco tolerantes, torna-se necessário criar um novo ímpeto e novos sentidos à educação e qualificação profissional e ao ensino técnico profissionalizante, por via da inclusão das TIC.

A tecnologia, hoje – não só necessária, mas imprescindível –, é uma questão de humanização em um mundo tão avesso à reflexão e ao questionamento.

Se atentarmos para os pressupostos pedagógicos atrás aduzidos e se os confrontarmos com os princípios de ação educativa, que sustentam a organização curricular do Ensino Básico e o Ensino Técnico Profissional, reconheceremos uma afinidade entre ambos, entroncando-se claramente aqueles, nestes.

Assim, é como vem pontuando no documento do Ministério da Educação, relativamente aos princípios orientadores da ação pedagógica para o 1º ciclo. Os programas propostos para o 1º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo da vida, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem significativas.

No nível das aprendizagens significativas, deve existir a preocupação por parte dos professores de que as relacionem com as vivências realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorram da sua história pessoal ou que a ela se liguem. A reconstrução dos significados é determinante por via das novelas: a partir das vivências das personagens, reconstrói-se, de forma significativa, o conhecimento que os jovens e adultos têm de si e do mundo.

No contexto de implementação do PROEJA, um programa que se volta para o atendimento de alunos que possuem o Ensino Fundamental completo, temos observado mudanças no perfil dos alunos que têm buscado a escola. As marcas socioculturais que têm caracterizado as múltiplas identidades dos sujeitos da EJA vêm produzindo novas subjetividades que nos têm interpelado enquanto grupo de pesquisa. Quem são os sujeitos da EJA no PROEJA?

Um dos principais objetivos do PROEJA é o de promover aos alunos da EJA formas igualitárias de acesso e permanência na escola. Na Rede Estadual (no Colégio Góes Calmon), notada a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA (baseados no questionário e apresentação dos mesmos na entrevista), cabe repensar, mesmo que tardiamente, as ofertas até então existentes. Tal discrepância leva-nos a refletir se realmente é o público da EJA que o PROEJA está atendendo, cabendo pontuar que, para analisar as itinerâncias dos sujeitos do PROEJA, precisamos definir quem são os sujeitos, o perfil que caracteriza o público da EJA. Segundo este documento, o público da EJA se caracteriza pela descontinuidade de estudos, distorção idade-série, marcado, muitas vezes, pelo fracasso escolar. Portanto o PROEJA busca a elevação da escolarização vinculada ao preparo do estudante para o mundo do trabalho.

Em suma, quanto aos sujeitos do PROEJA, constatamos a existência de dois grupos distintos de alunos: o primeiro grupo formado por sujeitos da EJA, trabalhadores, empregados ou subempregos com histórico de descontinuidade escolar, dentre outras marcas socioculturais; e o segundo é composto por estudantes, que entram na educação profissional, a fim de obter um conhecimento técnico e tecnológico, e que possuem trajetórias irregulares no processo de escolarização. Tais situações podem ser vistas nas entrevistas.

No curso de Redes de Computadores, os alunos, quando questionados sobre se gostam de estudar com as TIC em sala de aula e por que, deram respostas diferentes, mas com justificativas bem parecidas. O aluno Luís Artur, de 19 anos, profissão atendente de telemarketing, afastado há quatro meses da escola, responde: *“Não sei responder, pois não temos muito acesso na sala de aula. Raramente, pois o laboratório de Informática só funciona poucas máquinas”*. O aluno Luís Eduardo, de 32 anos, profissão operador de caixa (32 anos), afastado há dois anos da escola, diz-nos: *“Sim, porque é um meio de aprender a desenvolver as tecnologias para um futuro promissor. Mas me sinto um pouco confuso pelo motivo de não ter internet para que podemos desenvolver o estudo em sala de aula”*.

Sobre as conversar nos encontros dialogias acerca da categoria “mundo do trabalho”, os dados apontam que 30% dos alunos do PROEJA do Módulo III e IV do Curso de Redes de Computadores estão desempregados, embora outros 60% estejam trabalhando, 10% dos alunos da pesquisa do curso citado encontram-se em subempregos. Em alguns depoimentos, podemos observar que os alunos anseiam por inserção no mercado de trabalho, porém encontram dificuldades em conseguir um emprego, que seja apropriado ao período de estudos e/ou à área específica de sua formação.

A SEC, em suas articulações, oferece a parceria de Estágio Supervisionado para os alunos do PROEJA, a fim de contribuir para a sua formação e compor sua carga horária para finalizar o curso. Dentre os alunos pesquisados, 0% é estagiário.

Através dos encontros dialogias, a pesquisa revelou que as principais justificativas para a escolha do curso técnico do PROEJA são: o crescimento profissional (20%); o mercado de trabalho (50%); e a aquisição de conhecimentos (20%); e 10% não responderam. Esses dados são reforçados pelas seguintes afirmações dos alunos do PROEJA.

O aluno Matheus Reis, de 32 anos, profissão garçom, disse: *“Não estou afastado da escola”*. Logo depois, indagou: *“Professor, eu estou trabalhando, mas não estou empregado ainda, pois a minha carteira de trabalho não foi assinada, mas o que eu estudo aqui não tem nada a ver com o que faço no meu trabalho”*.

Apesar do documento Base do PROEJA apontar a formação do aluno para o mundo do trabalho, ao afirmar que a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional não se deve pautar “pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem a sua condição humana pelo trabalho” (BRASIL, 2007,p.38), evidenciamos a presença significativa de estudantes que almejam, de forma restrita, o acesso ao mercado de trabalho formal.

O PROEJA é um programa que atua na perspectiva de contemplar a diversidade dos sujeitos da EJA, pois tem como um dos princípios básicos a inclusão que precisa “ser compreendida não apenas pelo acesso dos excluídos do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes, promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema” (BRASIL, 2007, p.37).

O fato de haver uma baixa qualidade do ensino ofertado no Ensino Médio, desvinculado do Ensino Profissionalizante, faz que estes jovens encontrem dificuldades no seu processo de inclusão no mundo do trabalho. Seriam, então, eles privilegiados, ou representantes do processo de exclusão sofrido por aqueles que hoje procuram uma educação de qualidade para uma melhor posição no mercado de trabalho?

Postula-se que as experiências que os estudantes trazem para a escola devam ser ampliadas, reduzindo ou quebrando as marcas da exclusão, tendo como horizonte a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, voltada para o os estudantes do PROEJA com itinerâncias escolares descontínuas. Arroyo (2004) faz algumas reflexões referentes ao retorno desse aluno à instituição escolar. As experiências que eles vivenciaram enquanto estiveram fora da escola tornam-se relevantes e precisam ser consideradas.

Tal ideia nos remete à necessidade de a escola preparar para a vida, vale dizer, preparar para o trabalho. Vejamos o relato do estudante Igor:

A matéria Intervenção Social nos ensina coisas para o mundo do trabalho. Mas pensamos que outras coisas que aprendemos na escola também servem, porque a gente vai ter que se virar lá fora. Na sociedade de informação a busca de fontes em revistas, jornais, internet, desenvolver games, são atividades que devem ser apreendidas por nós. (Igor Melhor)

Para os jovens da EJA, o que caracteriza a vida é o trabalho. Diante disso, toma-se o trabalho como princípio educativo, sobretudo na (re) estruturação do vínculo

desenvolvimento, justiça social e educação. O viés dessa tomada incide nos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, de forma a conceber o homem como um cidadão ativo, histórico-social, assumindo sua formação integral como uma forma de se compreender e compreender-se no mundo.

6.2 O LUGAR DAS TIC E DO MUNDO DO TRABALHO NA ROTINA DOS ESTUDANTES: O QUE O PROJETO DE INTERVENÇÃO E OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS DO *BLOG* APRESENTAM

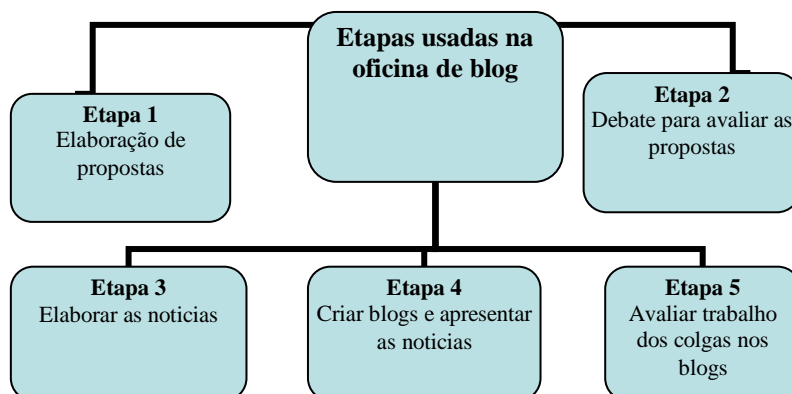
Neste tópico, a oficina de blog estará em evidência para análise dos dados, tabulados em gráficos e diagramas, a fim de registrar os processos da pesquisa no projeto de formação, a partir da contextualização, das categorias, dos indicadores, dos instrumentos de coletas de dados e dos relatos dos alunos nas itinerâncias com o *blog*. Nesse sentido, o projeto prima por intervenção e formação na aprendizagem dos estudantes do PROEJA no curso de redes de computadores do Colégio Estadual Góes Calmon. Este projeto parte da convivência com os estudantes do curso de Redes de Computadores, nas disciplinas de Telemática e Inclusão Digital.

A experiência aqui relatada foi realizada no segundo semestre de 2016, no contexto do curso de Redes de Computadores das disciplinas Telemáticas e Inclusão digital na modalidade EJA. Estavam inscritos 12 (doze) alunos na disciplina, foram selecionados 08 (oito) para a oficina de *Blog* e 05 (cinco) para os encontros dialogais. No projeto de intervenção como dispositivo no processo formativo dos alunos do PROEJA, o mediador elaborou um *blog* denominado *Botequim Escolar: experiências narrativas do blog na educação profissional*, conforme foi ilustrado na figura 1. Cada aluno deveria criar seu *blog* e publicar uma notícia sobre as temáticas idealizadas pelos mesmos, para organizar a comunidade de blogueiros no blog intitulado *Botequim Escolar* e suas itinerâncias e saberes escolares. Neste *blog*, serão listados os *blogs* dos alunos. Desta forma, a partir do *blog* formativo da oficina, os alunos se conhecem e interagem por meio dos *blogs* dos colegas do Colégio Góes Calmon. O objetivo deste projeto de intervenção é compreender como o *blog* pode contribuir na formação a partir das experiências/ saberes dos alunos em uma perspectiva de construção de aprendizagens com as TIC e, mesmo ao término da oficina, fomentar a produção de conteúdos para a troca de interessados em discutir TIC em EJA.

O desenvolvimento do projeto de intervenção por meio do *blog* foi organizado em 5 etapas, com duração de, aproximadamente, 15 encontros, sendo 1 encontro para elaboração

das propostas no *blog* formativo, 1 encontro para debater e avaliar as propostas e temas, 3 encontros para elaborar as notícias nos temas, 9 encontros para criação dos *blogs* e apresentar as notícias e 1 encontro para avaliar trabalho dos colegas nos *blogs*.

Figura 7 – Diagrama das etapas usadas na oficina de *Blog*

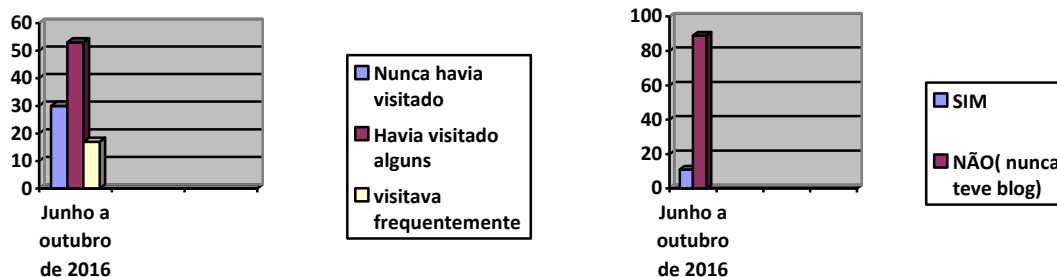


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na etapa 1, cada aluno elabora duas ou três propostas de notícias sobre o tema escolhido. Na etapa 2, os alunos discutem as propostas de notícias e temáticas através de debates síncronos por meio de bate-papo no grupo criado do *WhatsApp* com sessões mediadas pelo pesquisador, com 30 minutos de duração por uma sessão. Durante o debate, os alunos elegem os temas e as notícias que devem ser elaboradas na turma. Na etapa 3, os alunos elaboram conteúdo das notícias escolhidas. Na etapa 4, cada aluno cria seu próprio *blog* e/ou *blogs* coletivos em dupla ou trio e publica a notícia que tiver elaborado. Na etapa 5, cada aluno visita, ao menos, 1 *blog* de colega e comenta as notícias publicadas. A dinâmica propicia um ambiente de interação entre os alunos.

Após a realização da dinâmica, foi aplicado um questionário de pesquisa impressa e *online*. Dentre os 12 alunos inscritos na oficina, somente 5 (cinco) responderam ao questionário. Responder ao questionário era opcional, o que explica, em parte, a baixa quantidade de respondentes. Também foi considerado, na interpretação das respostas dadas, que os alunos respondentes podem ter sido os mais empolgados com a atividade realizada e os mais experientes com o uso do computador, no entanto, cabe dizer que este foi o motivo de ter impresso o questionário, a fim de contemplar a todos.

Figura 8 – Gráfico da experiência como leitor de *blogs* Figura 9 – Gráfico da experiência como autor de *blogs*



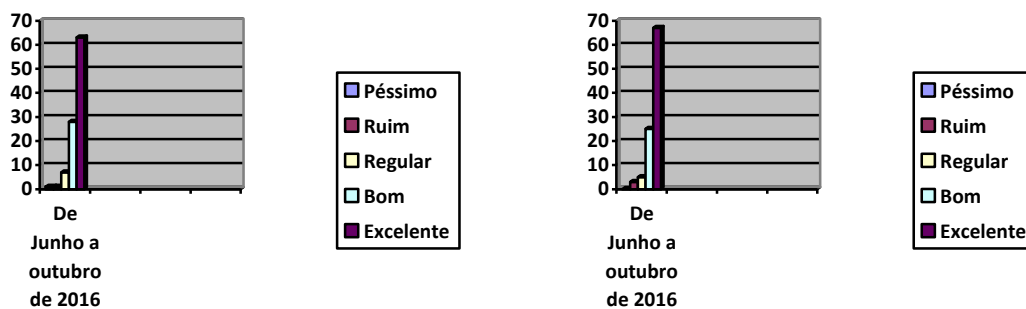
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na figura 8, são apresentados os dados sobre a experiência dos alunos como leitores e autores de *blogs*: 30% dos alunos nunca tinham visitado um *blog* antes da oficina e 89% nunca tinham criado um *blog*. Esses dados revelam que, apesar de o *blog* já estar difundido há mais de duas décadas, os alunos ainda não haviam criado uma cultura de uso do *blog* na educação.

Apesar de poucos terem experiência anterior com o uso de *blog*, a maioria, 63% dos alunos, conseguiu criar e publicar a notícia, obtendo sucesso na conclusão do Projeto de intervenção. Somente 13% dos alunos que iniciaram a atividade não conseguiram finalizar o projeto com a publicação do *blog*. Não houve uma diferença significativa com relação às demais atividades do curso: em geral, 80% dos alunos fazem as atividades, e no projeto de intervenção, 76% iniciaram a atividade.

Figura 10 – Gráfico de publicação de notícia pelo *blog* Figura 11 – Gráfico de uso do *blog* na oficina

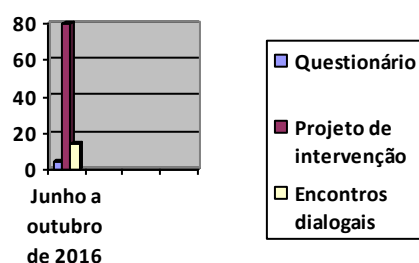


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

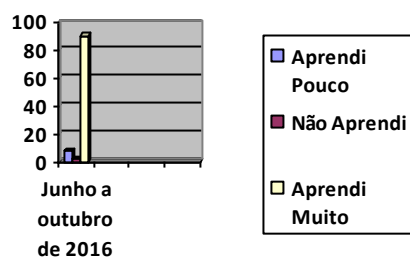
Conforme os dados apresentados na figura 10, a tarefa de publicar a notícia pelo *blog* foi considerada boa ou excelente por 91% dos respondentes. O sistema de *blog* usado no projeto foi considerado bom ou excelente pela maioria dos alunos, 92% dos respondentes. Esses dados indicam uma boa aceitação do *blog*. Os comentários dos alunos também confirmam a adequação do uso do *blog*, conforme exemplificado neste depoimento: “acho muito interessante trabalhar com *blogs* na área da informática e na escola, além de ser meu trabalho, outros colegas me apoiaram comentando”; “o *blog* favoreceu a conhecer mais os colegas e contribui para ajudar a divulgar meus produtos e conseguir amis clientes”.

Figura 12 – Gráfico da preferência em relação ao formato da avaliação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 13 – Gráfico da preferência pelo projeto e aprendizado com o projeto

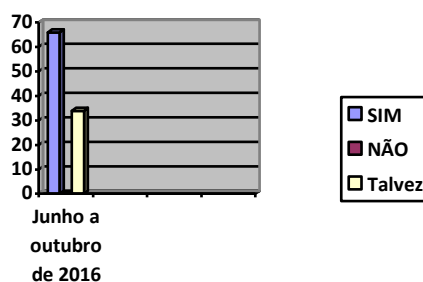


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No formato de questionário, há perguntas relacionadas ao conteúdo dos temas e da proposta selecionada no processo formativo, tipo de avaliação aberta aplicada no final da oficina. O formato do projeto de intervenção, em que os alunos colocam em prática e criam a partir dos conteúdos temáticos elaborados pelos mesmos e mediados pelo pesquisador, foi adotado na realização da avaliação ao término da oficina. Os alunos puderam experimentar e comparar os dois formatos, e a grande maioria, 80% dos respondentes, declarou preferir a

avalição no formato do projeto de intervenção, e 90% dos respondentes declararam ter aprendido muito com o projeto. Por meio dos comentários dos alunos, identifica-se que o projeto de intervenção é mais trabalhoso que o questionário e os encontros dialogais e, também, proporciona mais aprendizagem: “*Foi muito trabalhoso e gostaria de dizer o tanto que ganhei de conhecimento que tive na prática essa avaliação do projeto, pensei em não conseguir dar conta*”; “*Apreendi a fazer fazendo, errando e acertando*”; “*Não foi fácil, viu, professor, mas vou continuar, pois tenho as vendas*”. As respostas e os comentários indicam, de forma muito clara, a adequação do formato do projeto para as avaliações deles para com as notícias dos *blogs* dos colegas na oficina.

Figura 14 – Gráfico da adoção do *blog* na prática do trabalho



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme dados na figura 14, a maioria dos alunos, 66% dos respondentes, declarou que pretende adotar o *blog* na prática do trabalho pedagógico e tecnológico. Esta declaração indica que os alunos compreenderam e se apropriaram do uso educacional e tecnológico do *blog*.

Com a realização do projeto de intervenção *O blog no processo formativo dos alunos do PROEJA*, os sujeitos tiveram uma experiência significativa do uso de *blog* na educação, inclusive ao mediador, por estar implicado no processo formativo, o que promoveu a (re) construção de experiência e saberes na produção de um conhecimento e de crítica sobre o potencial e as limitações do uso de *blog* na prática da aprendizagem dos alunos. A experiência na oficina de *blog* até influenciou a adoção pelo uso de *blog* do professor da turma na área técnica das disciplinas *Temática e Inclusão Digital*, no sentido de publicar conteúdos (textos, vídeo aulas, entre outros) e publicar notícias acerca da disciplina. Palavras do Professor da turma: “A partir deste trabalho, levarei a proposta do uso do *blog* em sala de aula para meus

colegas do colégio e utilizarei em meu trabalho em Telemática e Inclusão Digital. Com o *blog*, observei que os alunos interagiram melhor”.

No presente trabalho, foi relatada a experiência de uso do *blog* como dispositivo no processo formativo dos alunos do curso de Redes de Computadores (PROEJA), baseado em um projeto de intervenção ocorrido na oficina de *blog* na modalidade da EJA. O *blog* foi bem aceito pelos 92% dos alunos que responderam ao questionário, os quais consideraram bom ou excelente o uso do *blog* na oficina, e 90% consideraram bom ou excelente publicar a notícia no *blog*. O projeto de intervenção usado foi considerado adequado: 95% dos respondentes declararam ter aprendido muito com o projeto. Apesar de pouca cultura de uso do *blog* na educação, observou-se que os alunos compreenderam e apropriaram do uso educacional e tecnológico do *blog*, que era um dos objetivos do projeto. O uso do *blog* na oficina também promoveu a troca de informações entre os alunos e promoveu o estabelecimento de redes sociais.

Para contextualização da pesquisa, foram selecionados seus elementos constituintes das categorias da pesquisa, a partir das transcrições das gravações de vídeos e das oralidades dos sujeitos da investigação, instrumentalizado nas entrevistas e os encontros dialogais utilizados. As etapas do processo caminharam no nível do concreto, sob os critérios de subjetividade, do compromisso ético e profissional do pesquisador na guarda e privacidade dos dados, e do rigor metodológico, visando a atingir os objetivos da pesquisa. Para organização dos dados em análise, foram desenvolvidos alguns diagramas de elementos que se desdobram para o entendimento das categorias da pesquisa.

6.2.1 Contextualização do relato de experiência: os pontos e as temáticas no contexto formativo

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as TIC e o mundo do trabalho tal como tradicionalmente arroladas nos “temas transversais²⁰”, fazem que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade, nas tomas de decisões em eleger entes e não aqueles conteúdos disciplinares. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por eixos como fechada ou definitiva. Mais

²⁰ Segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e

ainda, seria submeter um eixo interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas básicas em um eixo como entre os próprios eixos de integração a qualificação profissional.

A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo. Contextualizar o conteúdo ou tema transversal que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre, o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem tem papel decisivo. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso do qual a escola dispõe para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca, por isso, áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino aprendizagem que desafie a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades, se o que se pretende para o futuro for preparar, instrumentalizar, indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. Alguns exemplos podem ilustrar essa noção. Um deles refere-se ao uso da tecnologia no contexto das diferentes práticas humanas.

O melhor domínio da linguagem e seus códigos se alcançam quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou na escola, no contrato de aluguel ou na poesia, na matemática ou na filosofia.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda

inteiramente a noção tradicional de educação geral. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média e, sobretudo, na modalidade da EJA, é incomensurável. Desde logo, na experiência da própria da aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, deve-se dar à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas e Sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio nas classes da EJA.

A produção de bens nas áreas de Informática e Redes contextualiza conteúdos de Telemática e Inclusão Digital com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. Do mesmo modo, as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, na prestação serviços e produtos a serem divulgados e propagados na internet. Ou ainda os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade.

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada compõem a Educação Básica integrada a qualificação profissional, são necessários para a continuidade de estudos escolares e aproveitáveis em programas de preparação profissional sequenciais ou concomitantes com o Ensino Médio na modalidade da EJA, sejam eles cursos formais, seja a capacitação em serviço. Na verdade, constituem o que a LDB refere como preparação básica para o trabalho, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no

âmbito das Ciências Exatas, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito, é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como são designadas na literatura de língua inglesa, tenham nascido nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado das vivências, dos saberes e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio tecnológico, corpo e máquina também.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família escolar é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva.

O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também se inicia nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos. Na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica em que, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao

associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar alguns elementos: o jovem não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero, mas com uma bagagem formada por conceitos já adquiridos espontaneamente, em geral, mais carregados de afetos e valores por resultarem de experiências pessoais.

Ao longo do desenvolvimento, aprende-se a abstrair e generalizar conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas é bem mais difícil formalizá-los ou explicá-los em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados. É possível, assim, afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes. Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, portanto, um aluno pode até saber os conceitos nela envolvidos, mas não sabe que os tem porque nesse caso vale a afirmação de que a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos.

Na escola, os conteúdos curriculares já são apresentados ao aluno na sua forma mais abstrata, formulados em graus crescentes de generalidade. A sua relação com esse conhecimento é, portanto, mais longínqua, mais fortemente mediada pela linguagem externa, menos pessoal. Nessas circunstâncias, ainda que aprendido e satisfatoriamente formulado em nível de abstração aceitável, o conhecimento tem muita dificuldade para aplicar-se a novas situações concretas que devem ser entendidas nos mesmos termos abstratos pelos quais o conceito é formulado. Da mesma forma como foi longo o processo pelo qual os conceitos espontâneos ganharam níveis de generalidade até serem entendidos e formulados de modo abstrato, é longo e árduo o processo inverso, de transição do abstrato para o concreto e particular. Isso sugere que o processo de aquisição do conhecimento sistemático escolar tem uma direção oposta à do conhecimento espontâneo: descendente, de níveis formais e abstratos para aplicações particulares. Ambos os processos de desenvolvimento, do conhecimento espontâneo ao conhecimento abstrato e deliberado e deste último para a compreensão e aplicação a situações particulares concretas, não são independentes. Já porque a realidade à

qual se referem é a mesma – o mundo físico, o mundo social, as relações pessoais – já porque em ambos os casos a linguagem joga papel decisivo como elemento constituidor. Na prática, o conhecimento espontâneo auxilia a dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização da análise dos dados na pesquisa participante, o que se pretende são frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, em um processo de aprendizagem significativa para uma compreensão da experiência escolar em níveis mais sistemáticos e abstratos, e o aproveitamento da experiência tecnológica para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a pesquisa científica e a ação política buscam transformar a realidade social, recomendada por Pinto (1988):

É uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos. Persegue a transformação social vista como totalidade e supõe a necessária articulação da pesquisa, educação e ação.

Em ambas as direções, estão em jogo a pesquisa participante, que produz conhecimentos e competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base para definir ações que direcionem a solução de problemas, para mencionar encaminhamentos e transformar a realidade.

Para concluir estas considerações sobre a contextualização, faz-se necessário compreender como as experiências com as TIC se apresentam e orientam as itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA, uma vez que essa questão representa uma lacuna nos estudos desenvolvidos na área de educação. Para tal estudo, identificamos os sentidos e as expectativas por eles atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, associados às experiências do mundo do trabalho e da escola. A abordagem metodológica de pesquisa escolhida foi a pesquisa qualitativa, alicerçada na pesquisa participante. Esta se constitui como possibilidade ao pesquisador implicar-se com as várias vertentes e propostas que confluem para dar corpo a um estilo de trabalho que vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva do conhecimento, a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos têm sobre a produção, o apoderamento e a cultura.

Para tanto, a pesquisa participante em seu processo metodológico assinala geralmente quatro etapas fundamentais, que, segundo Schutter (1986), são: 1) a aproximação do grupo e a inserção do pesquisador como ente político na situação dada; 2) o momento de observação e

coleta de dados; 3) a pesquisa e organização dos dados; 4) a comunicação sobre os resultados no grupo ou na comunidade para sua análise e discussão.

Nesse sentido, foram entrevistados 05 (cinco) estudantes do curso de Redes de computadores (alunos do PROEJA). A entrevista foi desenvolvida de forma coletiva e após as discussões no grupo de cada questão, as respostas foram organizadas e apresentadas a partir do consenso do grupo em cada escola. As discussões de cada questão, até se chegar ao consenso coletivo, duraram em média duas horas durante os meses de abril e maio de 2016.

Procuramos trazer os pontos e temáticas importantes que se desmembraram a elucidar as categorias da pesquisa (EJA, TIC e PROEJA) as discussões, as divergências e os esclarecimentos na mediação entre as perguntas e as respostas dos estudantes, para tentar compreender, na dinâmica do trabalho escolar, de que forma as competências cognitivas e sociais foram sendo percebidas pelos sujeitos implicados, o que vai permitir uma preparação básica para o trabalho.

6.2.1.1 Preparação básica para o mundo do trabalho (categoria do PROEJA)

Sobre a preparação para o trabalho, evidenciamos o indicador “vivência no cotidiano”. Tal ideia nos remete à necessidade de a escola preparar para a vida, vale dizer, preparar para o trabalho. Igor declarou:

A matéria Intervenção social nos ensina coisas para o mundo do trabalho. Mas pensamos que outras coisas que aprendemos na escola também servem, porque a gente vai ter que se virar lá fora. Na sociedade de informação a busca de fontes em revistas, jornais, internet, desenvolver games, são atividades que devem ser apreendidas por nós. (Igor Melhor)

O estudante falou sobre a preparação para o trabalho, tratando dos indicadores “aplicabilidade” e “valorização do conhecimento”. O primeiro indicador dá base para a compreensão e a aplicação nas práticas sociais, enquanto, aponta a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos básicos necessários ao mundo do trabalho.

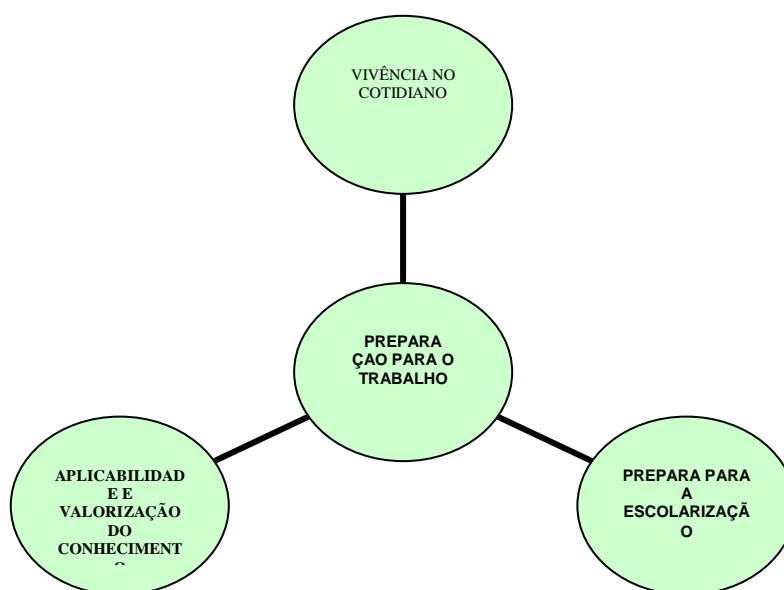
Essa dimensão – trabalho – é, na verdade, uma categoria muito polêmica para os investigados, podendo significar “preparação para a vida”, ou, para outros, “mercado de trabalho”, e outros entendem como “preparação básica para o trabalho” ou ainda trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Base da Educação dizem que todas as

disciplinas devem incorporar o significado dos processos significativos que regem o mundo da produção. A lei diz que o trabalho deve ser a parte mais importante do currículo escolar.

Centramos nosso foco no sentido de compreender as vivências no cotidiano escolar, na aplicabilidade e valorização do conhecimento e na preparação para escolarização dos sujeitos da pesquisa desenvolvidas nas discussões dos encontros dialogais a partir das percepções das ações dos estudantes na dinâmica da prática pedagógica e tecnológica na itinerâncias com o *blog*. O propósito foi analisar as reais possibilidades do desenvolvimento das competências escolares e tecnológicas na perspectiva do trabalho.

Sustentada por essas ideias, tomamos como referência a análise das falas dos sujeitos implicados nessa pesquisa, em virtude de suas expressões serem o testemunho mais aproximado dessa realidade estudada.

Figura 15 – Diagrama sobre preparação para o trabalho (categoria PROEJA)



Fonte: Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de análise dos Encontros Dialogais da Oficina de Blog.

6.2.1.2 Preparação básica para os princípios relevantes (Categoria da EJA)

Com base na VI CONFINTEA e na EJA na Amazônia Paraense, trazemos, nesta categoria, um dos três eixos temáticos para debate, Educação de jovens, adultos e idosos:

aprendizagem ao longo da vida. As questões apresentam a educação em uma concepção de mundo, que dimensiona o existir humano como um “estar sendo”, em processo contínuo de formação, bem como a educação como direito humano, que traz para debate a exclusão social e essas concepções fundamentam a necessidade de se educar as pessoas jovens, adultas e idosas, considerando-se as especificidades e os sujeitos dessa modalidade de ensino. Na visão de Freire (1997), homens e mulheres, como seres inconclusos, estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana. Para ele, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55). Assim, a educação tem sentido para o ser humano, porque o seu existir é um estar sendo.

Entre os princípios mais relevantes, ressaltamos a **participação**. Diante disso, entendemos que a escola deve colocar o aluno como agente dinâmico do processo ensino-aprendizagem. Este método está contido no conjunto das obras de Paulo Freire.

A aluna Cristiane falou sobre participação: *“Gostamos muito quando estamos envolvidos nas atividades da escola e também quando percebemos que a nossa opinião é considerada. Muitos professores sabem ouvir o aluno. Realmente, devemos destacar o comportamento de alguns professores, que são muito empenhados”*.

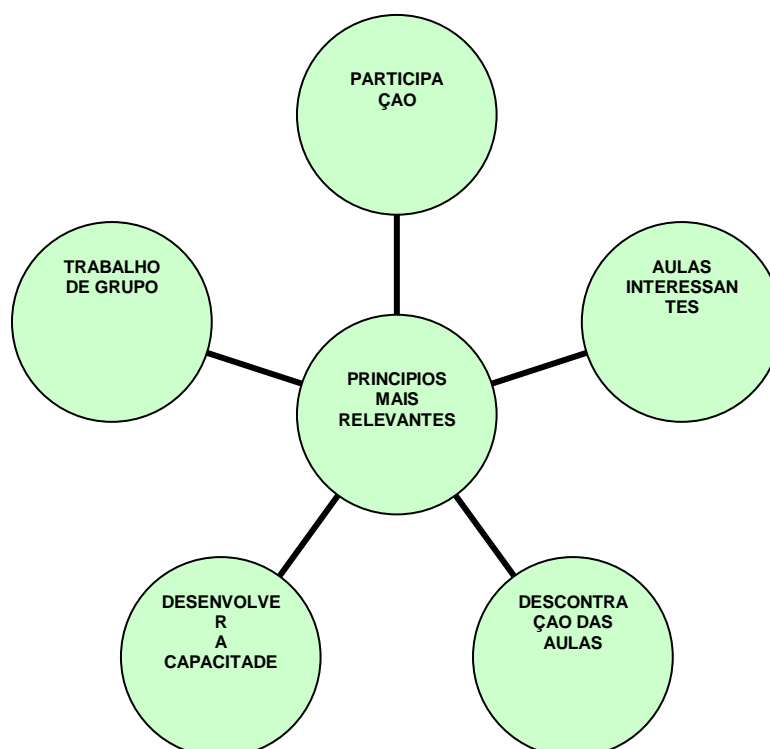
Outro princípio muito relevante é a **capacidade**, elemento que deve ser identificado e potencializado para o desenvolvimento da inteligência dos alunos. Sobre tal princípio, Quesia se pronunciou: *“Achamos algumas aulas bem interessantes e outras não, mas sabemos que elas são importantes para a nossa formação. Então precisamos estudar para desenvolver nossas capacidades”*.

Autonomia e trabalho de grupo também estão entre os princípios mais relevantes. Igor ressalta: *“Gostamos das aulas de Artes, porque a gente tem mais liberdade, por causa da descontração... poderia ser assim com as aulas de inclusão digital... Agora, também pensamos que os trabalhos em grupo ajudam a gente a lidar uns com os outros, além de aprendermos com o colega”*.

O diagrama a seguir trata das características mais relevantes dos princípios do estudante. Como se constata nas falas dos sujeitos da pesquisa, a Cristiane nos diz que gosta de estar envolvida nas atividades da escola e de sua opinião ser considerada, isso me remete a tentar trabalhar a linha de Freire, no sentido de introduzir a prática do diálogo, implantar um clima propositivo sobre a fala e atuação dos sujeitos, de sua valorização, mas há uma resistência, apesar das tentativas, por exemplo, em desenvolver um projeto para feira de tecnologia do colégio com os alunos do PROEJA, são vários os discursos evasivos. Há uma

contradição na fala e justamente o fato de não ter sido introduzido de forma dialógica entre alunos, professores e coordenação acarretou desvios de compreensão dos reais princípios freireanos e relevantes para a tomada da descoberta, das situações significativas e dos conhecimentos prévios e saberes que desfrutaram os sujeitos da EJA.

Figura 16 – Diagrama sobre a preparação básica para os princípios relevantes (categoria da EJA)



Fonte: Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de análise dos Encontros Dialogais da Oficina de Blog.

6.2.1.3 Preparação básica para as competências com as Tecnologias (Categoria da TIC)

Diante de tais mudanças, o Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade. Pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior, e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão, o Ensino Médio encontra-se defasado e questionado em ambas as versões. Se, de um lado, o Ensino Médio do núcleo básico e/ou qualificação profissional na

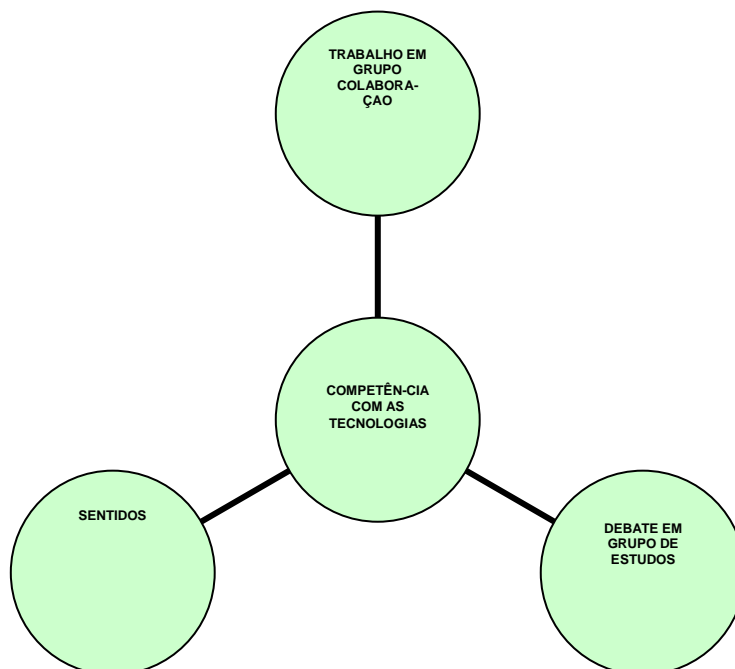
forma jovens e adultos pretende dar acesso ao Ensino Superior, de outro, há um grande contingente de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente. Por outro lado, em países produtores de tecnologia, há uma grande procura por profissionais competentes e capacitados ou que tenham disponibilidade para realizar atividades em estágios complementares às necessidades do mercado de trabalho.

Na preparação básica para as competências com as Tecnologias, a evidência é para a **colaboração**, demonstrando que o intercâmbio de ideias é enriquecedor para sua aprendizagem. Veranei declara: *“Não fazemos atividades de grupo nas disciplinas de Inclusão Digital e Intervenção Social. Poderíamos. Trocamos opiniões, colocamos e debatemos questões, como fazemos aqui na oficina, pois não sabia que o blog pode me ajudar na minha renda”*.

Na preparação básica para as competências com as Tecnologias, ressaltamos o indicador **sentidos** como fator de relevância nas práticas de aprendizagem escolares, bem como nas sociais. Nesse sentido, Ferreira (2004) defende que o processo de ensino-aprendizado através das TIC valoriza, promove e se enriquece com a inclusão dos diferentes e das diferenças. A diversidade entre os educandos/alunos permite o exercício do acolhimento e do respeito à pluralidade no âmbito da percepção e dos sentidos. A transdisciplinaridade entre os educadores e suas respectivas disciplinas/matéria garante a variedade de estímulos e de subsídios, que aprofundam a qualidade da formação e da produção. Cristiane ressalta:

Nas atividades de trabalho para pesquisa de Inclusão digital sobre o que é informática ou tecnologia da informação, buscamos ajuda dos colegas, tiramos dúvidas com eles e com o professor pelo WhatsApp. Entendemos que isso é bom, porque ninguém trabalha ou vive sozinho. Poderíamos trabalhar mais em grupo de estudos. É um jeito bom de aprender com aqui nas oficinas também. (Cristiane)

Figura 18 – Diagrama sobre preparação básica para as competências com as tecnologias (Categoria da TIC)



Fonte: Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de análise dos Encontros Dialogais da Oficina de Blog.

Nas falas dos alunos, percebemos que existe um hiato entre a fala dos mesmos nos encontros dialogais nas itinerâncias com as categorias das pesquisas e as discussões e atividades dos textos implicadas nesse estudo e as falas dos alunos. Aqui se repete o mal-estar dos alunos, entre os percursos escolares nos conteúdos disciplinares das disciplinas técnicas e as expectativas na oficina de *blog*. Em ambas, as perspectivas conseguiram avançar numa linha horizontal, dialógica. Apesar de o discurso ter sido transcrito das entrevistas e questionários instrumentalizados, esses também serviram como elementos constitutivos dos debates nos encontros dialogais, a fim de analisar os dados subjetivos, elucidar as respostas, as questões e esclarecer algumas discordâncias nos debates aflorados. O que se pode dizer é que existe uma distância entre as falas dos alunos nos debates, onde ressoam mais criticidade sobre o desconhecimento das TIC no processo escolar. Já no questionário e na entrevista, há dúvidas sobre pesquisa e grupo de estudos ofertado pela disciplina técnica. Há denúncia e

equivoco nas falas dos alunos quando se posicionam a favor do mercado de trabalho *versus* mundo do trabalho e da qualificação profissional, no que tange a capacidade técnica e as expectativas que atribuem a sua formação no PROEJA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM ARTEFATO EM CONSTRUÇÃO

A temática discutida neste trabalho nos permitiu considerar que as questões sobre as experiências e saberes pedagógico-tecnológicos e os itinerários escolares dos sujeitos do Programa Nacional de educação Profissional Integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) não estão encerradas nesta dissertação. As considerações, aqui delineadas, podem ser avaliadas como uma conexão inacabada e em construção para novas discussões, reflexões e debates sobre as experiências e itinerários escolares que se formam/(re)formam/transformam ambientes de aprendizagem.

Entranhemos nas reflexões sobre as experiências formativas pedagógicas/tecnológicas dos alunos *do PROEJA*, a partir dos estudos, encontros dialogais, escrita e leitura dos diários virtuais (*blog*), análises das respostas nos questionários (inicial e final) e análise das entrevistas gravadas em vídeo dos membros da pesquisa que atuam como estudantes no Colégio Estadual Góes Calmon. Nossa questão de pesquisa partiu da seguinte indagação diante do percurso escolar: como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA?

Em relação de como as experiências com as TIC se apresentaram nas itinerâncias escolares dos jovens e adultos do PROEJA, foram identificadas: a motivação que os levou a participar do PROEJA; as suas expectativas em relação às TIC; as suas dificuldades; e a sua participação nas atividades da oficina de *blog*. Através dos relatos dos alunos, pode-se constatar que as transformações ocorridas na sociedade têm influenciado para que as pessoas retornem à escola de educação profissional, pois, no atual mundo globalizado, não há mais possibilidade de se manter inserido no mercado de trabalho sem ser escolarizado e qualificado profissionalmente. Aqui percebemos que há uma contradição na ideologia do sistema capitalista, pois não são oferecidas condições adequadas de aprendizagem e permanência na escola, porém, há uma exigência para que não apenas os indivíduos saibam ler e escrever, mas também que se eduquem ao longo da vida.

As expectativas desses alunos, ao buscarem a EJA, são de avançar nos níveis de conhecimento que eles já possuem e, também, de se sentir preparados para alcançar melhores lugares no mercado de trabalho. Entretanto, compreendemos que educação seja muito mais do que simplesmente adquirir o conhecimento das disciplinas constantes no currículo – como ler, escrever e realizar cálculos matemáticos para conseguir empregos – mas é, principalmente,

desenvolver as competências de compreender, analisar, refletir, transformar o conhecimento e saber fazer o uso social desses saberes.

Nesse sentido, voltando a atenção especificamente para a questão da pesquisa, e considerando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro da escola e em diferentes situações das itinerâncias escolares, pôde-se desenvolver um projeto de intervenção. Este foi pautado em uma prática conectada com situações singulares, visando à integração progressiva desses sujeitos a situações de aprendizagem que exigem reflexões cada vez mais desafiadoras e diferenciadas, no intuito de alcançar: a identificação de respostas; a reelaboração de concepções; e a construção de conhecimentos. Essa dinâmica favoreceu o crescimento tanto do aluno quanto do professor. Vejamos os seus resultados.

No questionário, foram elaboradas algumas questões para facilitar a expressão dos participantes em relação ao acesso que eles têm e ao uso feito pelos mesmos do computador e da Internet, especificamente.

Nessa questão relacionada às dificuldades de operar as TIC, observamos que os alunos apontaram algumas causas para justificar as suas deficiências, tais como: falta de professor na disciplina; o não acesso à sala de computadores, principalmente, porque, às vezes, está fechada ou porque está sem Internet; ou por não gostar ou não poder ir a uma *lan house*.

Nas transcrições de trechos dos relatos dos encontros dialogais a seguir, podem-se dimensionar as dificuldades desses alunos: “*Não sei escrever textos*”; “*Tenho dificuldades com teclado, ou para acessar sites de notícias*”; “*Tenho dificuldades em usar a Internet e o e-mail*”; “*Não sei ligar nem desligar o computador*”; “*Me atrapalho com o teclado e as letras*”; “*Não sei escrever mensagens*”; “*Tenho dificuldades em fazer algumas tarefas, coisas fáceis, porque nunca me dedico a aprender*”; “*Sou muito lenta no teclado*”; “*Tenho dificuldade com todos os equipamentos, computador e Internet, para fazer trabalho de escola e mandar e-mail*”; “*Gostaria de entender mais sobre a parte interna e sobre regras de como escrever texto, fazer currículo e outras*”; “*A única coisa que eu sei é pesquisar e mais nada*”; “*Não sei responder recados etc.*”.

Esses depoimentos geraram uma série de desafios para todos os profissionais que trabalham com esse público, pois, pelo que se pôde constatar nesta pesquisa, houve uma exigência de uma nova postura dos profissionais voltados para essa modalidade de ensino, ou seja, os alunos, de diversas formas, notaram e até solicitaram que seus professores se engajassem de forma diferente no processo de ensino e aprendizagem, na construção do conhecimento junto com esses estudantes, que têm outras necessidades, antes de qualquer coisa, uma forma ou um canal livre de expressão, criação e partilha de conhecimento. Nesse

sentido, a oficina de *blog* proporcionou aos participantes: a inscrição junto às redes sociais, aos fóruns de discussão no WhatsApp; o prazer de pesquisar, criar e compartilhar informação na rede; a busca e o encontro de ferramentas com finalidades lucrativas através de anúncios, vendas de produtos e prestação de serviços ou, simplesmente, como veículo de expressão de ideias.

Os *blogs* contribuíram, de forma decisiva, para impulsionar o movimento dos meios sociais ou participativos que, sistematizados por Willis e Bowman (2003) e Gilmor (2004), está mudando boa parte dos paradigmas educacionais sobre os quais se forjam as TIC em plena era digital.

No questionário, a fim de analisar a finalidade do uso das TIC e para sistematizar a forma de respostas, foram dadas algumas opções objetivas referentes a serviços disponíveis e atividades que podem ser realizadas usando essas tecnologias, sendo também deixado um espaço em aberto para comentários livres sobre outros serviços ou atividades. Assim, nota-se que o uso para pesquisas escolares foi a mais citada, entre elas, os demais serviços foram: pesquisas, *e-mail*, SMS, *blog*, AVA, Twitter, Facebook, entre outros.

No item “Outros”, foi mencionado o acesso a (e o uso de): jogos; fofocas das celebridades; postagem de fotos e imagens; envio de pedidos de revendas da Denode e outros produtos; inscrição em concurso; gravação de CD para melhorar a renda (ganhar um dinheirinho a mais, como disseram); utilização no próprio trabalho. Porém, um quantitativo pequeno dos respondentes afirmou não usar nenhum serviço, por não saber os procedimentos. Como foi uma questão de múltiplas escolhas, não foi possível avaliar o grau de competência que eles (alunos e alunas) tinham para operar essas tecnologias e, também, se os recursos usados pelos alunos eram da Instituição.

No entanto, pelos indicativos apresentados, pôde-se concluir que ainda existem estudantes fora da inclusão digital tão propagada pelos governos. Essa é uma questão preocupante, pois se entende que a democratização do uso das TIC é fundamental para a formação da cidadania.

No questionário da avaliação final para os participantes, com a finalidade de analisar se a oficina de *blog* atende às necessidades dos alunos no uso das TIC, todos os estudantes da pesquisa disseram que sim, porém houve alguns questionamentos a respeito: dois respondentes lamentaram não ter computador em casa para editar; outro disse ter começado a manusear o computador, mesmo sem muita experiência; outra disse ainda que foi na oficina que aprendeu a usar o computador, e outra também lamentou ter pouco tempo para usar essa tecnologia. Os demais respondentes disseram que a instituição escolar não atende a essa

necessidade da oficina de *blog*. Responderam que, quando precisam usar os computadores, a sala de informática está fechada ou não tem Internet ou os computadores estão quebrados. Em outras palavras, os estudantes não têm acesso a esses recursos.

Além dos descasos com relação aos equipamentos tecnológicos e a falta de acesso a esses equipamentos, nos seus depoimentos, os pesquisados apontaram ainda para uma falta de comprometimento por parte dos profissionais que atuam na área técnica. Vejam o que disseram: “*As aulas que tivemos foram poucas*”; “*As aulas que tivemos foram muito mal dadas*”; “*Não aprendemos nada*”; “*O professor não ensinou nada, só enrolou*”; “*As aulas que tivemos foi só para conversar e não para acessar à Internet*”; “*O professor deixou de ensinar o que interessava*”; “*Tivemos aulas de informática, mas não aprendemos nada*”.

Pode-se observar, ainda, o sentimento de exclusão referente à escola nesse comentário, tudo na escola para os alunos do PROEJA, por ser à noite, é difícil. Um deles chega a registrar: “*A Internet aqui é de péssima qualidade, porque sempre cai a conexão*”. Assim, a escola, que deveria ser um *locus* de inclusão digital, transforma-se em um espaço no qual normalmente é proibido o acesso a salas de bate-papo, a jogos, a comunidades virtuais e a inúmeros outros *sites*.

Em um dos encontros dialogais, foi questionado livremente sobre palavras relacionadas às TIC que lhe viessem à cabeça no momento da oficina de *blog*. Observaram-se, nas respostas dadas, vários tipos de reação que foram classificados da seguinte forma: **reações negativas** (ficar confuso ou muito tenso, dificuldades, coisas complicadas); **reações positivas** (facilidades, algo avançado, praticidade de resolver as coisas, coisas boas, um mundo novo com oportunidades novas, conhecimento, informação, uma coisa maravilhosa, futuro, atualidade, projeto melhor para vida, estar sempre na frente e não ficar para trás); **suportes tecnológicos** (computador, Internet, celular, mp3, mp4, televisão digital); **suporte de aprendizagem** (como forma de aprender, mais um aprendizado, melhor aprendizado e aprendizagem nova).

Dois respondentes associaram as TIC com Trabalho e Emprego, trazendo à tona a concepção de que a formação profissional é uma necessidade tanto pelas próprias condições objetivas dos jovens e adultos, diante da contemporaneidade, quanto pelas necessidades e exigências econômicas do mercado de trabalho, que emergem das mudanças na forma de organização do processo produtivo.

Respondendo à questão da pesquisa – Como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA? –, percebi que algumas experiências apontadas pela pesquisa mostraram a possibilidade de haver

convergência de propósitos entre as TIC e a formação na vida escolar e para a vida, e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho. O PROEJA se propõe a ser uma política educacional para propiciar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à educação profissional técnica [...]. O estudante do PROEJA está assentado sobre três eixos principais: elevação da escolaridade; qualificação técnica-profissional; e formação política para a cidadania.

Há uma tentativa ainda incipiente de se aproximar as duas esferas: a elevação da escolaridade e a qualificação técnica-profissional. A pesquisa propõe que, no eixo da Informação e Comunicação, por exemplo, o estudante tenha uma visão geral e, também, conteúdos específicos do ofício do técnico, programador, analista e *design*. Isso amplia as oportunidades de inserção, mas, para além disso, o jovem recebe orientação vocacional e participa de atividades pedagógicas, que o levam a refletir sobre seus gostos, talentos e possibilidades, de modo a construir um projeto profissional próprio, que não termina com aquela qualificação inicial, mas que envolve inserção e qualificação permanente".

Este último eixo (formação política para a cidadania) ainda é uma lacuna, com base nos dados revelados pela pesquisa, refere-se à realidade educacional, social e econômica dos países que estão em desenvolvimento. Possibilitar, também, a construção da cidadania pelos jovens trabalhadores e a ampliação das políticas de inclusão social e desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a proposta foi compreender como o *blog*, enquanto dispositivo formativo, constitui-se nas experiências formativas pedagógicas/tecnológicas dos estudantes do curso de Redes de computadores (PROEJA), as itinerâncias (o lugar a ser trilhado) escolhidas são por meio da pesquisa participante, pois está inserida em uma estratégia de ação definida, que visa a observar, organizar, discutir e analisar os fenômenos e produzir resultados em uma ou mais ações, nas quais, a implicação e a aproximação com o objeto de estudo precisam estar articulados. A dissecação do fenômeno deve ser compreendida em um ato autêntico, na sua realidade social, política e econômica, em que as partes são analisadas separadas e, depois, agrupadas, compreendidas como uma totalidade.

Em certa medida, a tentativa da Pesquisa Participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento da vida, do trabalhador, do chão da escola, ou seja, de situações reais que implicam o uso deste conhecimento entre a luz da ciência, do mundo acadêmico e da comunidade intelectual. No entanto, a fronteira entre estas duas dimensões nos revela o desconhecido, mexe com nossas entranhas, aguça nosso intelecto, irrompe um temor ao desequilíbrio entre as intervenções do

pesquisador e a participação do pesquisado, a fim de se conceber uma discussão que provoque interesse e esteja coadunada com as perspectivas do objetivo pretendido da pesquisa. Há também o desafio de não cometer excessos de intervenções, para não acabar minando com as capacidades de iniciativas dos pesquisados, enquanto que pesquisador implicado e parte deste processo de formação.

A pesquisa participante se constituiu nesse estudo como possibilidade ao pesquisador implicar-se com as várias vertentes e propostas que confluem para dar corpo a um estilo de trabalho que vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva do conhecimento, a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos têm sobre a produção, o apoderamento e a cultura. Contribui, também, para as reflexões, análises e interpretações dos saberes pedagógico e as experiências formativas.

Por isso, é possível que a pesquisa participante para os estudantes possa nos ajudar a, singularmente, explorar a realidade complexa e desafiadora que aparece, de maneira indistinta, como método de ação e mecanismo de aprendizagem coletiva no campo educacional. Para isso, faz-se necessário o exercício da “observação-reflexão-ação”. Segundo Haguette (1994, p.392), pesquisar é sempre tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas que permitem uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel, já que se modifica constantemente por meio da interação.

A pesquisa participante difere-se das pesquisas de cunho positivistas, que se preocupam mais em atingir apenas a aparência dos fenômenos sociais, o que se apresenta à verificação e/ou a experimentação. A pesquisa participante tem cunho dialético, na medida em que procura captar as transformações, o “movimento”, e nele compreender a essência e todas as dimensões do fenômeno, e não apenas aquilo que pode ser verificado estatisticamente. Assim, na formação de estudantes/pesquisador, a pesquisa participante tem muita relevância, pois é possível proporcionar: 1) repensar o seu papel na sociedade, e a discussão sobre a TIC encontra um campo fértil; 2) a inserção e participação do pesquisador nas atividades do grupo pesquisado, mas seu papel é de observador e mediador; 3) na formação de estudantes da área da comunicação, a qual tem sido usada para analisar, principalmente, os processos de recepção de mensagens dos meios de comunicação de massa; 4) a contribuição de formação no campo da aprendizagem de estudantes; 5) a contribuição nas classe de trabalhadores explorados e excluídos dos processos formativos nas áreas das ciências e tecnologia; 6) a observação participante, a qual pode abarcar tais estudos por parte dos estudantes, mas também estar interessada em captar outros processos comunicacionais.

A pesquisa como dispositivo pedagógico/tecnológico poderá propiciar aos estudantes tornarem-se mais respaldados com o conhecimento que trazem para a escola. Desse modo, requer contextualização dos problemas: a identificação dos pontos de vista, as contradições entre diferentes elementos da situação, a localização do problema no tempo e no espaço, a formulação das hipóteses de ação e avaliação dos seus resultados.

Os estudantes, ao se tornarem alunos reflexivos, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos da aprendizagem, contrariamente às perspectivas positivistas, segundo as quais, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente.

Para isso, foi preciso imergir nas falas dos sujeitos, o que me levou a concluir que nossas vidas são entrelaçadas por saberes do cotidiano, agregados aos saberes das ciências e aos saberes tecnológicos, que imprimem nossas marcas em tudo que pensamos ou produzimos. Aos poucos, vamos tecendo redes de relacionamentos e de conhecimentos e, nesse emaranhado, constituíram-nos como sujeitos históricos, políticos, comunicativos e, portanto, críticos-reflexivos e capazes de ensinar e aprender.

A pesquisa constituiu-se em um trabalho árduo, no debruçar-me sobre os livros, no resgatar saberes dos inúmeros teóricos há tempos já lidos e nos atuais, para ressignificar conceitos e teorizar práticas. Nesse garimpo, o olhar construído sobre políticas públicas para EJA, formação de estudantes, PROEJA e também sobre as TIC como dispositivo no processo formativo dos sujeitos, foi alterado significativamente.

Então, utilizando a pesquisa participante como linha de pesquisa, no que tange a concepção de ciência, esta não é somente uma acumulação de verdades. Digamos mais, é um campo sempre aberto, onde se combatem não só as teorias, mas também os princípios da explicação, isto é, também as visões de mundo e os postulados metafísicos. Com efeito, diz Kant (1929, p. 42), nos *Elementos metafísicos das ciências da natureza*, que por ciência se há de tomar toda série de conhecimentos sistematizados ou coordenados mediante princípios. Sendo assim, é, pois, necessário que toda a ciência se interrogue sobre as suas estruturas ideológicas e o seu enraizamento sociocultural.

Foi a partir do caminhar do projeto de intervenção, por meio da pesquisa participativa, que compreendemos que os saberes pedagógicos/tecnológicos se apresentam nas experiências formativas dos estudantes do PROEJA e partem da relação que estas estabelecem com as redes sociais, com as pessoas e com os contextos formativos. Estes foram construídos no decorrer do itinerário da qualificação profissional e escolar e no exercício das ausências das aulas práticas no laboratório de informática para com os estudantes. Dessa forma, é possível

que as redes que formarmos nos contextos espaço-tempo estabelecem relação com o que ensinamos e aprendemos, com as nossas as dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, com o que fazemos e com o que somos em um processo de formação contínua, inovação e superação no cotidiano, pois eram sujeitos de direitos e não poderiam repetir as mesmas posturas que, muitas vezes, favoreciam o desânimo e/ou à evasão.

Diante desse problema, algumas questões norteadoras nos apresentaram as itinerâncias, ou seja, o lugar de onde falavam essas pessoas? Quem são esses sujeitos da EJA/PROEJA? O que os caracteriza? O que eles esperam ao entrar no programa? Como se dão esses percursos escolares e como eles concluíram este processo? Considerando a mobilidade da informação, os avanços tecnológicos em redes sociais vêm mudando nossas vidas no tempo e no espaço? A escola que tem internet o que precisa fazer nesse contexto atual? A novela, o filme e os games não são narrativas que vivemos, seja aferindo, interpretando, validando, contrapondo? Em frente a essas itinerâncias e experiências em ambientes virtuais e nas redes sociais, isso fará você a tomar decisões?

Os resultados da pesquisa atestam claramente que, principalmente, o estar e o fazer parte do *locus* possibilitaram avaliar o trabalho desenvolvido na experiência formativa, na troca de saberes e no percurso do *blog* como dispositivo no processo formativo junto aos sujeitos que o vivenciaram. Esses fatores apontaram aspectos positivos: permanência e aprendizagem significativa dos alunos durante o curso e pequena evasão.

Compreendemos, também, que as experiências formativas dos estudantes contribuem com um exemplo de como o *blog* pode ser usado para aprendizagem significativa baseada em projeto de intervenção e reafirma a adequação do uso do *blog* como dispositivo no processo formativo dos estudantes do curso de Redes de Computadores (PROEJA). A experiência formativa, aqui relatada, pode ser útil para que também professores possam adaptar o uso das TIC por meio do *blog* e o projeto de aprendizagem para contextos específicos de outras disciplinas, e não somente as disciplinas dos eixos técnicos/tecnológicos. Nessa perspectiva, vale salientar a importância do papel do professor como mediador do uso das TIC e configurações de sistemas para apoiar o processo de aprendizagem. O desafio é desenvolver boas dinâmicas com o uso das TIC para apoiar novas práticas educativas baseadas na (em) aprendizagens significativas, projetos em grupo, interação e comunicação, para tanto, segue nos anexos um instrumento que traz algumas considerações sobre como engajar e criar atividades dos conteúdos disciplinares através do *blog*.

Todavia, não podemos deixar de sinalizar que algumas situações foram observadas, pois este trabalho possibilitou a apresentação de um minicurso, com a coautoria de minha

orientadora, intitulada como o *Blog como dispositivo no processo formativo dos alunos do PROEJA* como atividade integrante do III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizado em Florianópolis (SC) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado da Bahia, em 25 de outubro de 2016.

Contudo, acreditamos que esta dissertação é um artefato inacabado, pois, a partir desta, poderão emergir outros estudos que apontem indagações, no que diz respeito às possibilidades de análise sobre as conexões em redes sociais de interações dos estudantes/professores, numa perspectiva dos dispositivos comunicacionais nas modalidades da qualificação profissional e educação básica, principalmente nas classes da EJA/PROEJA, tendo como dispositivos no processo formativo a pesquisa participante, as práticas pedagógicas/tecnológicas, as experiências formativas, as aprendizagens significativas e os saberes prévios em interface com as redes sociais e digitais como: *WhatsApp* e *blog* [...].

Nesse sentido, este cenário gera uma série de desafios para todos os profissionais que trabalham com público da EJA, pois, pelo que se pôde observar nesta pesquisa, há uma exigência de uma nova postura dos profissionais voltados para essa modalidade de ensino, ou seja, eles devem se engajar de forma diferente no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento desses estudantes de direitos, que têm outras necessidades e que chegam às Instituições de ensino da Rede Estadual com outras expectativas, principalmente, porque, ao retornar à escola da educação profissional, veem a possibilidade de unir a educação e o trabalho em um único sentido: o da inclusão em uma sociedade das redes sociais, que ainda se apresentam tão injustas sociodigitalmente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação à distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2002.

ARROYO, M. G. **Balço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? Disponível em:
<http://reveja.com.br/revista/actual/artigos/REVEJA@_0_MiguelArroyo.htm>. Acesso em: 12/12/2007.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: LEÔNIO, Soares. (Orgs.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BEISIEGEL R. **Considerações sobre a política da União para educação de jovens e adultos**. Disponível em:
<www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGE>. Acesso em: 02 fev. 2010.

BLOOD, R. **Weblogs**: a history and perspective. Rebecca's pocket. 2000. Disponível em:
<http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html>. Acesso em: 02 fev. 2010.

BOBBIO, N. **O tempo da memória**: de senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BONNILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão digital**: polêmica pesquisa participante contemporânea. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

BOSCHIN, R. C.; T. N. LUIZ. **Mitos e verdades sobre o envelhecimento**. Disponível em:
<www.amrigs.com.br/revista/48-04/16.pdf>. Acesso em: 01/01/2008.

BOSI, E. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BOTERF, Guy Le. Propostas e reflexões metodológicas. Traduzido por: Simões Francisco, Maria de Fátima. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK R. Danilo. Pesquisa participante: a partilha do saber. In: GABARRÓN, Luis R; LANDA, Libertad H. **O que é a pesquisa participante?** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Balço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? Disponível em: <http://reveja.com.br/revista/actual/artigos/REVEJA@_0_MiguelArroyo.htm> Acesso em: 12/12/2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educaço/Câmara de Educaço Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educaço/Câmara de Ensino Superior**. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaço nacional, e dá outras providências. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 2 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaço nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 2 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integraço da Educaço Profissional com a Educaço Básica na Modalidade de Educaço de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. **Documento à sociedade**. Equipe dirigente da SEMTEC/MEC, Brasília: 2004.

BRASIL. **Educaço profissional**: referenciais curriculares nacionais da educaço profissional de nível técnico/ MEC. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educaço Nacional** - Lei Nº 9.394/96. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional (Diário Oficial da União), 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educaço nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaço nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educaço profissional técnica de nível médio, da educaço de jovens e adultos e da educaço profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 2 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educaço Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educaço, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 2 jan. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas e Respostas sobre PROEJA**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10656&Itemid=>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências**. Portaria nº 5.872/2011 de 15 de julho de 2011.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. e. Introdução. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CASTELLS M., CARDOSO G. **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Imprensa Nacional, Casa da moeda. Retrieved from, 2005.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 25-55.

COSTA, Telma Cruz. **Percursos de vida, trajetórias escolares**: narrativas (auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré. Salvador: UNEB, 2010.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, V.21, n.37, p.153, jan/jun, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação à distância: uma aliança possível. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, V.12, n.20, p.243, jul/dez, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001a.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação. Sociologia.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Ed. Especial. Disponível em: <<http://www.dedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 dez. 2006.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21 n. 55, nov. 2001b.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. 263 f.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola: a revista do professor**. São Paulo, abril/maio, 2003, pp. 27- 38.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FISCHER, Maria Clara; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. n. 29, p. 35-51, 2009. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (O mundo hoje, v. 10).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Fala de Paulo Freire aos sem-terra. In: **Revista Paulo Freire: um educador do povo**. CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. (Orgs). 3 ed. Ed: ANCA, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLMOR, D. **We media: grassroots journalism by the people, for the people**. O'Reilly, 2004.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. In: **Em aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out. dez/1992, p.3-12.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Vozes, 1998 [1927].

HENRIQUES, R. *et al.* **Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado**, 2005. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>>. Acesso em: 18/09/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2004. Brasília: IBGE/PNAD, 2004. Disponível em: <http://www_ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/>. Acesso em: 07 de abril de 2008.

JOSSO, Marrie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Emmanuel. **Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft**. Prefácio, 2 e 3, p. 42, 2. ed. Tuebingen, 1929

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Programa de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 27, n.2, p.267-281, 2001.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA JR., Arnaud S. de. Tecnologias intelectuais e Educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. In: **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, 2012.

LUBISCO, Nídia; VIEIRA, Sônia. **Manual do estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2. ed. rev. e amp. Salvador: EDUFBA, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.- **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1987.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes “temas transversais”. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 07 de nov. 2016.

MÉSZAROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

MORAN, J. M.; MANSETTO, M.; BEHRENS, M. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

OTERO, E. de S. *et al.* Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga da (Org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. São Paulo: Papirus, 1991.

PAINI, L. D. *et al.* Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 27, n.2, p. 223-230, 2005.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. de; PAIS, J. M. **Culturas juvenis: temas portugueses**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, João Bosco. La investigación-acción como práctica social. In: **Cadernos de Sociologia**, 6, jan-abril de 1988, p.42-54. Escola de Sociologia da Universidade Centroamericana. Manágua, Nicarágua.

QUIROGA, C. **Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1991.

RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultural digital. In: **Revista Pátio**, ano 4, n 14, ago-out de 2000, Porto Alegre, p.21-24.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador de analfabetismo funcional. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação – Vol. 1, n. 1** São Paulo: Cortez, 1978.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

SCHUTTER, Anton de. **Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos**. 4. ed. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1986.

SHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo: Brasiliense-UNESP, 1992.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, J. B. de. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: LEÔNICIO, S. (Org.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SILVA, V. M. T., **Lendo sobre a velhice**: resenha. Disponível em: <www.proec.ufg.br/revista_ufg/idoso/velhice.html - 27k>. Acesso em: 08 de mai. 2008.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: SOARES, M. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. Cartografia histórica: trilha e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, V.12, n.20, p.431-445, jul/dez, 2003.

SOUZA, F. C. O que é ser adulto? As velhas e novas representações sociais sobre o que é ser adulto. 2000. In: **Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas**. Reflexividade e acção atelier: famílias. Disponível em : <www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ceabbe76c_1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2008.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**, 2003. Disponível em: <<http://www.unisesi.org.br//portal/arquivos/biblioteca/12>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, R. M. Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien), **Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada**, Toronto, 14-18 de abril, 1999>. Acesso em: 15 dez. 2007.

TORRES, R. M. Cinco reflexões sobre educação. In: **Alfabetização e cidadania**, RAAB, n. 1, mai. 1995.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Editora UFF, 2011. p. 57-97.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

WILLIS, C. P.; BOWMAN, S. **We media: how audiences are shaping the future of News and information**. The Media Center, American Press Institute, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL

ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL

Sr.(a) Aluno(a): _____

Com o objetivo de contribuir com o processo educativo, pesquisando as práticas pedagógicas na formação dos (as) alunos(as), em turmas do PROEJA, solicitamos a sua colaboração respondendo às questões abaixo. Agradeço a sua atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar o estudo das questões educacionais voltadas para a modalidade de EJA.

Mst. Jailson Silva Lima

I - DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino Escolaridade: _____

profissão: _____ Tempo de experiência profissional: _____

Tempo de afastamento escolar: _____ Ano/Ciclo/série que estuda: _____

Qual o curso você faz: _____ Qual foi o seu nível de formação ao ingressar no curso:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Técnico Profissionalizante

Questão 1 – Você mora ou trabalha próximo do colégio? _____ Questão 2 – Você tem computador onde mora? _____ Com acesso a internet? _____.

Questão 3 – Você gosta de estudar com as tecnologias em sala de aula? Por quê?

Questão 4 – Você vai ao laboratório de informática? Como você se sente lá? O que você faz lá?

Questão 5 – Você já ouviu falar em TIC alguma vez? Caso sim, você acha que as TIC são importantes para a sua vida na escola, no trabalho, em casa, na rotina diária do dia-a-dia? Por quê?

Questão 6 – Caso você nunca ouviu falar em TIC alguma vez, gostaria de conhecer? Por quê?

Questão 7 – Assinale a alternativa respondendo com que frequência você:

Manifestações	Sempre	Às vezes	Nunca
1) Se sente “incluído digitalmente” durante as aulas.			
2) Frequenta o laboratório de informática.			
3) Faz uso do laboratório de informática para pesquisar os conteúdos ensinados em sala de aula.			
4) Na sua formação já ouviu falar sobre as TIC.			
5) Sentiu a necessidade de alguma vez aprender sobre e-mail, filmes, imagens, redes sociais, internet, blog, etc.			
6) Teria interesse de aprender sobre redes sociais, editores de vídeo e áudio, simuladores, linguagens de programação em redes.			
7) Identifica colegas que falam sobre e/ou usam tecnologias na classe.			
8) Deixa que os seus colegas resolvam por si seus problemas com o analfabetismo digital.			
9) Acredita que as TIC podem contribuir para a sua criatividade, realização pessoal e profissional.			
10) Utiliza o computador como ferramenta de trabalho antes, durante ou depois da aula.			
11) Observa até que ponto as práticas pedagógicas do seu professor na sua formação, estão voltadas para prepará-lo para compreender e valorizar a diversidade sociocultural.			
12) Encara os conflitos surgidos na aula para aprender com a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos.			

Questão 8 – Assinale as 3 (três) artefatos tecnológicos que você mais sente necessidade no espaço educativo:

() computador () televisão () rádio-web () gravador de voz () celular
 () data-show () internet () lousa digital () Livro didático () Som e CD () TV e Vídeo
 () Revistas () Cartazes () Quadro, giz e apagador () outro(a)_____

Questão 9 – Responda sim ou não e por que.

A) Eu fico preocupado (a) em o professor perceber que eu domino pouco conhecimento em relação ao conteúdo ofertado acerca das TIC, sendo assim, poderia receber uma nota baixa._____

B) Por quê?_____

C) Há mais chances de que as aulas dos professores sejam mais interessantes e motivantes no manuseio, produção e uso com as TIC._____

Por quê?_____

–

D) Registro de observações e comentários. Respondendo: por que eu quero fazer parte da oficina de Blog?

APÊNDICE 2 – CRONOGRAMA DAS AÇÕES DA OFICINA DE BLOG

DATA Ano 2015- 2016	ATIVIDADES
23/11	a) Apresentação do Projeto de Formação (objetivos, fundamentos, modo de funcionamento, atribuições etc.); b) Discussão da metodologia do processo formativo; c) Construção de parâmetros para os encontros (adesão à proposta, comprometimento com os objetivos propostos); d) Identificação de temas/metodologias/recursos a serem utilizados; e) Construção do diagnóstico a partir do olhar dos sujeitos (entrevista)
30/11	Oficina: O <i>Blog</i> na escola Discussão das produções nacionais e a LDB; adequação do uso do <i>blog</i> na escola; propostas de utilização do blog; dinâmicas de análise. Exibição do curta <i>WEB.2</i> (roteiro de discussão do filme)
01/02	Atividade de estudo e reflexão: O <i>blog</i> na sala de aula: a reconstrução do cotidiano. Roda de conversa para discutir aspectos levantados no artigo
15/02	Oficina: O blog como suporte didático Análise de aspectos históricos e sociais a partir de <i>blog</i> do município de Salvador
01/03	Atividade de estudo e reflexão: O <i>blog</i> : o transversal e a educação Participação da Prof. Dra. Conceição Ferreira
08/03	Oficina: Problematização dos processos de emancipação contidos no documentário <i>O computador na EJA</i> , de Emília Ferreira.
15/03	Oficina: O fotolog de Vania Medeiros: < http://www.flickr.com/photos/vania_medeiros > Discussão e reflexão sobre os conteúdos implícitos nas fotos.
28/03	Atividade de estudo e reflexão: Análise da obra de Vania Medeiros. Levantamento dos pontos principais abordados nos textos.
05/04	Oficina: Documentários sobre o Trabalho. Tempos modernos. Reflexão sobre os valores repassados na sociedade
13/04	Oficina: Apresentação de resultados por alunos, a partir das ações realizadas pelos professores que participaram do processo formativo.

APÊNDICE 3 – FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE BLOG

Prezado Participante,

Ficamos gratos por sua participação na oficina de blog. O sucesso do projeto depende muito da sua colaboração e nós gostaríamos de saber o que você achou e se essa experiência foi útil para você. O objetivo deste questionário é fornecer aos pesquisadores do projeto um retorno valioso, para melhorar os próximas formações e compor instrumento para a pesquisa. Por isso, são muito importantes seus comentários, avaliações e opiniões. Solicitamos, portanto, a gentileza de preencher o questionário abaixo.

Nome: _____

Local da oficina: _____ Data: _____

Pesquisador/rmediador: _____

Por quantos dias você participou Da oficina? _____

INSTRUÇÕES

- Indique o seu grau de satisfação ou insatisfação nos itens abaixo. Marque o número correspondente à sua avaliação. (**0 = Totalmente discorda**) a impressão mais negativa; número (**4 = Totalmente concorda**), significa que você está muito de acordo com a opinião, e o **1, 2 e 3** são respostas intermediárias (**1 = Discorda; 2 = Nem concorda e nem discorda; 3 = Concorda**); Escolha **N/A** se o item não está apropriado nem aplicável a esse curso.

Por favor, escolha o número correspondente a sua opinião em uma escala de **1 a 4 e/ou N/A**.

PRÉ-OFFICINA

1. Os objetivos da oficina ficaram claros na apresentação? ()
2. As informações sobre os critérios da seleção para a oficina e os procedimentos de participação e autorização do termo de uso da gravação de voz e imagem foram bem entendidos? ()

CONTEÚDO E ORGANIZAÇÃO DO BLOG (responda sim/não ou talvez)

3. O blog atendeu às minhas expectativas? ()
4. Os objetivos e conceitos utilizados no blog foram bem explicitados? ()
5. Eu fiquei satisfeito com o espaço arquitetura e aos recursos disponíveis no blog?()
6. Você pretende adotar o blog na sua prática pedagógica ou tecnológica? ()
7. O mediador era prestativo e mediava bem às perguntas sobre o blog? ()

RESULTADOS DA OFICINA

- Como você melhoraria a oficina? (**Escolha todos que se aplicam marcando um X**)
- () Tornando mais claros os objetivos da oficina.
- () Aumentando o conteúdo da oficina.
- () Melhorando os métodos de ensino/facilitação.
- () Fazendo atividades mais estimulantes durante a oficina.
- () Melhorando a organização da oficina.

- Por favor, responda às questões seguintes com suas próprias palavras (pode utilizar o verso da lauda).

8. Qual foi a principal razão para participar da oficina?
9. Qual foi o destaque da oficina?
10. Essa oficina despertou algo em você? Mudou seu ponto de vista sobre algum assunto? Trouxe algo de novo?
11. Você recomendaria essa oficina para um amigo ou colega?

ANEXOS

ANEXO 1 – LETRA DA MÚSICA *PELA INTERNET*, DE GILBERTO GIL²¹

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar

²¹ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

ANEXO 2 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“AS TICS NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA EM SALVADOR, NO COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON DE SALVADOR-BA”**, de responsabilidade do pesquisador **Jailson Silva Lima**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação se configuram em lugares de aprendizagem na formação dos estudantes da EJA no Colégio Estadual Góes Calmon no Município de Salvador**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: **Ofertar uma oficina que tenha uma nova proposta metodológica para o colégio trabalhar os conteúdos escolares através das Tecnologias da Informação e Comunicação; Apontar propostas de estratégia**

pedagógica associada às Tecnologias da Informação e Comunicação na superação dos índices de evasão e reprovação.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas dos dados um entrevistas que será gravada em vídeo e áudio, pelo aluno Jailson Silva Lima do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador (a) ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr. (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr. (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** consinha@terra.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“AS TICS NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA EM SALVADOR, NO COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON DE SALVADOR-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 15 de fevereiro de 2015

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor (a) responsável
(orientadora)