



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

LUCIANA OLIVEIRA LAGO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA
EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA
PRÁTICAS INOVADORAS

Salvador
2015

LUCIANA OLIVEIRA LAGO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA
EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA
PRÁTICAS INOVADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional - MPEJA, *campus* I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Olívia Matos Oliveira.

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Lago, Luciana Oliveira

A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software auxiliix para práticas inovadoras / Luciana Oliveira Lago. – Salvador, 2015. 207f.

Orientadora: Maria Olivia Matos Oliveira

Coorientador: José Jackson Reis dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2015.

Contém referências e apêndices

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professor - Formação. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas I. Oliveira, Maria Olivia Matos. II. Santos, José Jackson Reis dos. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD :374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA PRÁTICAS INOVADORAS”

LUCIANA OLIVEIRA LAGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 30 de novembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof.ª. Dr.ª. Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Barcelona - Espanha

Prof.ª. Dr.ª. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

À

Dona Nice, mainha amada, meu exemplo de fé, resistência, amor e alegria de viver. A primeira professora e pastora da família! Minha profunda gratidão pelas orações, apoio, sorrisos, conselhos nobres e sábios...

Seu Jorge (*in memoriam*), meu painho, com o seu louco amor que tanto nos amou, deixou o exemplo de como amar a família...

AGRADECIMENTOS

Como agradecer ao meu Deus Todo-Poderoso e Amoroso, Autor da Vida, que me concede, dia após dia, fôlego, força e a certeza de Sua maravilhosa presença? Dedico toda minha veneração, amor e fé a esse Deus boníssimo como uma pequena mostra do meu amor por Ele!

Agradeço a Arthur do Lago, meu amado esposo, sempre me apoiando, me escutando e cuidando de mim e dos nossos filhos! Dividiu comigo todas as cargas dessa jornada intensa de viagens semanais. Agradeço muito por compreender as ausências, os isolamentos... As palavras não dão conta de toda minha gratidão, meu grande amor!

Agradeço aos meus amados filhos Arthur, Natália e Daniel pelo afeto, carinho, beijinhos, abraços confortantes, orações e palavras animadoras que me deram mais forças quando as minhas reservas estavam chegando ao fim. Esta conquista é nossa!

Agradeço ao meu irmão David Ricardo pelo apoio, torcida e carinho. Agradeço à minha irmã Fernanda Virgínia, meu cunhado Roberval e minha sobrinha Sarah Virgínia por me acolherem em Salvador com carinho, com palavras de ânimo e compreensão.

Agradeço à minha querida e grande amiga Profa. Dra. Edite Faria, com quem conheci, aprendi a amar e defender os sujeitos da EJA. És o meu maior exemplo de militância, amor e dedicação à EJA! E, junto com o seu nobre esposo, o Prof. Raimundo Nonato inúmeras vezes me acolheram em seu lar com sábios conselhos, com excelentes momentos de alegria que amenizavam minha angústia por estar longe de casa.

Agradeço a Valdirene Santos que esteve sempre nos ajudando, cuidando dos trabalhos domésticos, com carinho, enquanto eu me dedicava aos estudos.

Agradeço a Profa. Me. Carolina Ruiz, uma pessoa admirável e muito inteligente, com sua maneira discreta e sensível, me ajudou muito!

Agradeço a Camila Mascarenhas, minha amiga querida desde os tempos da Graduação. Até hoje preserva o jeito meigo e solidário de ser e me presenteou com a revisão ortográfica da dissertação com muito profissionalismo, elevando a qualidade do meu trabalho.

Agradeço ao meu distinto irmão em Cristo, Jorge Alan, que colaborou voluntariamente com meu trabalho, cuidando da parte técnica da modelagem do *software Auxilix*.

Agradeço a minha nova e querida amiga Ana Marta pela bela amizade iniciada no período do Mestrado. Compartilhamos momentos difíceis, outros de alegrias, vitórias e agora somos irmãs do coração! Peço a Deus que sustente nossa amizade no amor Dele.

Agradeço a outra nova e também querida amiga Margarida Rocha pela amizade, atenção, sempre com as mãos estendidas para mim, junto com sua bondosa mãe, Dona Dávia, me acolhendo tão bem em sua casa. São mulheres que marcaram minha trajetória de vida.

Agradeço ao querido amigo José Veiga pela amizade, consideração e generosidade em momentos importantes, principalmente ao me presentear com o resumo em Espanhol desta dissertação. Grata sou pelo bom humor e a maneira tão descontraída, alegre que contagiava a todos nós e tornava nosso cotidiano de mestrandos bem melhor! Além de bem humorado, é uma pessoa humana, alguém que faz falta...

Agradeço aos demais colegas do MPEJA pela convivência e aprendizados. Turma unida e querida! Vivemos bons momentos que estão guardados em minha memória.

Agradeço à coordenação, aos professores e professores do Programa de Pós-Graduação MPEJA, especialmente à professora Maria Sacramento Aquino que, gentilmente, aceitou compor a banca de defesa.

Agradeço muitíssimo ao meu nobre prof. Jackson Reis (UESB), que, na condição de coorientador, esteve sempre muito atento, contribuindo valiosamente para a construção do meu estudo. Meu respeito, admiração e carinho pela maneira gentil, acolhedora e profissional que me tratou ao longo da nossa caminhada acadêmica.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), presente em minha trajetória acadêmica desde a Graduação, bem como na trajetória de muitos baianos, abrindo novos caminhos para o avanço da Educação na Bahia.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, a FAPESB, pelo apoio financeiro disponibilizado durante a maior parte do tempo em que me dediquei aos estudos.

Minha profunda gratidão ao Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. Sinto-me agraciada em fazer parte desse coletivo de saberes, dizeres, fazeres e de luta pelo direito à Educação aos sujeitos da EJA!

Agradeço carinhosamente aos professores e diretoras dos colégios da rede pública estadual em Conceição do Coité que acolheram minha pesquisa com generosidade e compromisso. São profissionais que exercem a prática docente em EJA com responsabilidade e sensibilidade.

Por fim, dedico o presente trabalho às mulheres e aos homens históricos, especialmente aos que residem no Território do Sisal, que retornam a escola para realizar o sonho de estudar: meu respeito, admiração por todas as superações e minha gratidão a Deus pela existência dos sujeitos da EJA.

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai.

(FREIRE, 1997, p.68)

LAGO. Luciana Oliveira. **A formação continuada do professor da EJA: Modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras.** 2015. 207f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

RESUMO

Nesta dissertação, intitulada *A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras*, procurou-se analisar e intervir na formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas de rede estadual de Conceição do Coité, Território do Sisal – Bahia. Pela abrangência do estudo, foram escolhidos o Colégio Antonio Bahia (CEAB), situado na sede, e o Colégio Rio Branco (CERB), situado no Distrito de Juazeirinho, uma das áreas campestres do município. A justificativa da intervenção partiu da implicação desta pesquisadora com a EJA, ao perceber a lacuna no processo formativo do professor da EJA, principalmente com o uso das tecnologias digitais. As questões de pesquisa foram as seguintes: como assegurar aos professores da rede pública estadual em Conceição do Coité uma formação continuada com e para o uso das TIC em EJA? Quais as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA? O *Software Auxilix*, de caráter multidisciplinar, tem potencial para funcionar como sistema inovador na formação docente nas escolas investigadas? Para tanto, ficou estabelecido como objetivo geral analisar as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA. Os objetivos específicos foram: (1) identificar como ocorre e de que maneira é sistematizada a formação continuada do professor da EJA com o uso das TIC no município; (2) examinar se existem políticas públicas que garantam aos professores uma formação continuada com o uso das TIC na EJA e quais as lacunas e fragilidades encontradas; (3) propor, aos docentes e gestores dos colégios, momentos de formações sobre a docência em EJA com ênfase no uso das TIC; (4) descrever a modelagem do protótipo do *Software Auxilix* a partir das contribuições dos partícipes da pesquisa; (5) criar o protótipo do *Software Auxilix*; (6) experimentar o potencial formativo do referido sistema com professores da EJA no campo empírico da pesquisa. O caminho metodológico selecionado foi a Pesquisa Participante, com base nos estudos de Brandão (1999; 2007), com abordagem quantitativa e qualitativa. O grupo participante foi formado por vinte e cinco professores, duas coordenadoras e um analista de sistemas. Os procedimentos realizados, ao longo da pesquisa, incluíram a observação participante; encontros dialógicos; entrevista aberta; utilização de questionário aberto, com registros em diários de campo. Para sistematizar e analisar os dados exercitou-se a técnica de análise de conteúdo, baseando-se em estudos de Amado (2009). A pesquisa teve como fundamento princípios como tomada de consciência; emancipação humana; autonomia e colaboração para valorização e visibilidade dos sujeitos da EJA. A pesquisa revelou a ausência de formação continuada do professor da EJA com o uso das TIC e a necessidade de alternativas que preencham tal lacuna. Os resultados e conclusões da pesquisa evidenciaram que o *software* livre *Auxilix* tem relevante potencial para o exercício formativo *in loco*, auxiliando os docentes nas práticas pedagógicas na EJA com o uso da TIC. Recomenda-se que o sistema *Auxilix* seja implementado nos colégios da rede pública estadual de Conceição do Coité, em outros espaços formativos do Território do Sisal/BA e para além dele.

Palavras-chave: EJA. Formação. Tecnologias Digitais. Políticas Públicas. *Auxilix*.

LAGO. Luciana Oliveira. **A formação continuada do professor da EJA: Modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras.** 2015. 207f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015

RESUMEN

Nesta dissertação, que lleva por título *A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras*, busca estudar e intervir en la formación continuada del profesor de la EJA para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las escuelas públicas de la red estadual de Conceição do Coité, Território del Sisal – Bahía. Por la dimensión del estudio, fueron escogidos el Colegio Antonio Bahía (CEAB), localizado en la sed, y el Colegio Rio Branco (CERB), localizado en el Distrito de Juazeirinho, una de las áreas campesinas del municipio. La justificativa de la intervención surgió de la implicación de esta investigadora con la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), al percibir un hueco en el proceso formativo del profesor de la EJA, principalmente con el uso de las tecnologías digitales. Las cuestiones de pesquisa fueron las siguientes: ¿Cómo asegurar a los profesores de la red pública estadual en Conceição do Coité una formación continuada con y para el uso de las TIC en EJA? ¿Cuáles las posibilidades de un proceso formativo continuo, utilizándose de tecnologías digitales, para el desenvolvimiento de prácticas innovadoras en clases de EJA? ¿El *Software Auxilix*, de carácter multidisciplinar, tiene potencial para funcionar como sistema innovador en la formación docente en las escuelas investigadas? Para eso, quedó establecido como objetivo general analizar las posibilidades de un proceso formativo continuo, utilizándose de tecnologías digitales, para el desenvolvimiento de prácticas innovadoras en clases de EJA. Los objetivos específicos fueron: (1) identificar cómo ocurre y de qué manera es sistematizada la formación continuada del profesor de la EJA con el uso de las TIC en el municipio; (2) examinar si existen políticas públicas que garanticen a los profesores una formación continuada con el uso de las TIC en la EJA y cuales los huecos y fragilidades encontradas; (3) proponer, a los docentes y gestores de los colegios, momentos de formaciones sobre la docencia en EJA con énfasis en el uso de las TIC; (4) describir el modelaje del prototipo del *Software Auxilix* a partir de las contribuciones de los partícipes de la pesquisa; (5) crear el prototipo del *Software Auxilix*; (6) experimentar el potencial formativo del referido sistema con profesores de la EJA en el campo empírico de la pesquisa. El camino metodológico seleccionado fue la Pesquisa Participante, con base en los estudios de Brandão (1999; 2007), con abordaje cuantitativo y cualitativo. El grupo participante fue formado por veinticinco profesores, dos coordinadoras y un analista de sistemas. Los procedimientos realizados, a los largo de la investigación, incluyeron la observación participante; encuentros dialógicos; entrevista abierta; utilización de cuestionario abierto, con registros en diarios de campo. Para sistematizar y analizar los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, basándose en estudios de Amado (2009). La pesquisa tuvo como fundamento principios como tomada de conciencia; emancipación humana; autonomía y colaboración para valoración y visibilidad de los sujetos de la EJA. La investigación reveló la ausencia de formación continuada del profesor de la EJA con el uso de las TIC y la necesidad de alternativas que rellenen tal hueco. Los resultados y conclusiones de la pesquisa evidenciaron que el *software* libre *Auxilix* tiene relevante potencial para el ejercicio formativo *in loco*, auxiliando los docentes en las prácticas pedagógicas en la EJA con el uso de la TIC. Se recomienda que el sistema *Auxilix* sea implementado en los colegios de la red pública estadual de Conceição do Coité, en otros espacios formativos del Território del Sisal/BA y para más allá de él.

Palabras clave: EJA. Formación. TIC. Políticas Públicas. *Auxilix*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Foto da fachada do CEAB.	93
Gráfico 1	Quadro de vagas UNEB – <i>campus</i> XIV no ano de 2013.	63
Quadro 1	Fases de realização da Pesquisa	85
Mapa 1	Localização dos municípios do Território do Sisal/ BA.	89
Figura 2	Foto do muro frontal do CEAB com pichação sobre Paulo Freire	93
Gráfico 2	Dados sobre acessibilidade digital e serviços	71
Quadro 2	Perfil dos partícipes do CERB	101
Figura 3	Foto da rampa de acesso ao CEAB	93
Gráfico 3	TIC no processo formativo	108
Quadro 3	Perfil dos partícipes do CEAB	101
Figura 4	Foto da entrada do CEAB	93
Gráfico 4	Familiaridade com computadores	110
Quadro 4	Perfil dos partícipes do CENEB	103
Figura 5	Foto do 1º Encontro Dialógico no CEAB	95
Gráfico 5	Concessão dos <i>tablet</i>	142
Quadro 5	Perfil dos partícipes do CEPOPP	105
Figura 6	Foto do 1º Encontro Dialógico no CEAB	95
Gráfico 6	Formação do professor com o uso do <i>software Auxilix</i>	164
Quadro 6	Perfil dos demais partícipes	107
Figura 7	Foto da fachada do CERB	96
Quadro 7	Sistemática da categorização para fins de análise	120
Figura 8	Foto da sala de informática do CERB	96
Quadro 8	Formação continuada em EJA	132
Figura 9	Foto do pátio do CERB	96
Quadro 9	Inserção na EJA	137
Figura 10	Foto do canteiro de hortaliças do CERB	96
Quadro 10	Proposições sobre o uso dos <i>tablet</i>	143
Figura 11	Foto da sala dos professores do CERB	97
Quadro 11	Criação do <i>software Auxilix</i>	149

Figura 12	Foto do espaço interno do CERB	97
Quadro 12	Itens do <i>software Auxilix</i>	155
Figura 13	Foto do professores partícipes do CERB com a pesquisadora	98
Figura 14	Foto do girassol plantado ao longo da estrada para Juazeirinho, via de acesso ao CERB	99
Figura 15	Travessia de animais e carros na estrada que dá acesso ao CERB	99
Figura 16	Foto das apresentações dos Projetos Estruturantes	99
Figura 17	Foto de apresentação de uma das equipes de Estruturantes - dança dos jovens do CERB	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade complementar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODES	Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia
SISAL	
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
EXPOEJA	Exposição de saberes e fazeres da Educação de Jovens e Adultos
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OFF-LINE	Termo inglês que traduzido significa “fora de linha”
OBEJA	Observatório de Educação de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RCF	Rede Colaborativa de Fibra
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TOPA	Todos Pela Alfabetização
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE LUTAS, CONQUISTAS E POSSIBILIDADES.....	31
1.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DOS FÓRUMS DE EJA COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	40
1.2 PAULO FREIRE: LEGITIMIDADE E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA A EJA NA CONTEMPORANEIDADE.....	50
1.2.1 Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias Digitais: outras contribuições freirianas.....	53
1.3 CONFRONTOS E PARADOXOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: PANORAMA GERAL E OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA HUMANIZADORA.....	57
1.3.1 O cenário paradoxal da formação do professor da EJA em Conceição do Coité – Bahia – Brasil.....	62
1.4 A UTILIZAÇÃO DAS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS INOVADORAS: NOVOS ESPAÇOS PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	69
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA.....	74
2 TRILHA METODOLÓGICA: CAMINHOS, BAGAGENS E ACOMPANHANTES.....	82
2.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E NATUREZA DO ESTUDO.....	83
2.2 O LÓCUS DO ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DOS COLÉGIOS PARTICIPANTES.....	88
2.3 INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	91
2.3.1 O Colégio Antonio Bahia (CEAB).....	92
2.3.2 O colégio Rio Branco (CERB).....	95
2.4 ENTRE DIÁLOGOS E COLABORAÇÕES: TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPES.....	100
2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	110

2.6	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	116
3	SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O CERNE EPISTEMOLÓGICO.....	119
3.1	CATEGORIA 1 – BENEFÍCIOS/ATITUDES EM RELAÇÃO AO ACESSO AO MUNDO DIGITAL.....	120
3.2	CATEGORIA 2 – DIFICULDADES: INEXISTÊNCIA DE ELEMENTOS TANGÍVEIS E OUTROS.....	122
3.3	ANÁLISES DAS DECLARAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS....	131
4	MODELAGEM DO <i>SOFTWARE AUXILIX</i>.....	148
4.1	CRIAÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA DE FIBRA (RCF): A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM ÊNFASE NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PARA PRÁTICAS INOVADORAS.....	162
	ESTABELECENDO OUTROS <i>LINKS</i>...OU CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICES (A a M).....	182
		a
		207

INTRODUÇÃO

“Só há um princípio motor: a faculdade de desejar”. Com esta afirmação do grande filósofo e cientista da Grécia Antiga, Aristóteles, em *Sobre a alma* (MESQUITA, 2010), apresento, em síntese, minha¹ trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O desejo que me conduziu à construção do presente estudo iniciou-se na graduação no ano de 2008, especificamente nas aulas de Prática Pedagógica IV do 4º semestre do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XIV em Conceição do Coité – Bahia.

A discussão em torno da temática nas referidas aulas despertou-me intenso desejo de conhecer a *gênese* da EJA e seus desdobramentos. As problematizações e tensões me impulsionaram a caminhar por trilhas desconhecidas e com um olhar atento e curioso, estando implicada com as questões que permeiam a EJA, sobretudo, estudando e atuando com vistas a contribuir para maior visibilidade, seguridade e valorização dos seus sujeitos.

A EJA é uma modalidade educativa estabelecida por Lei e documentos oficiais, destinada aos sujeitos que não tiveram acesso, permanência e término da escolarização básica, alijados desse processo por diversos motivos, principalmente pela negação de direitos. Oriundos principalmente das classes populares, são sujeitos plurais na diversidade étnica, social e cultural, a saber: índios, negros, brancos; são mulheres, homens, jovens, adultos e idosos que residem tanto no campo como na área urbana; são das classes economicamente empobrecidas, com poucas exceções nesse sentido.

No que diz respeito à situação de empregabilidade, muitos estão desempregados ou atuam no mercado de trabalho informal; quando encontram vaga no mercado formal, na maioria dos casos, desempenham funções que recebem baixas remunerações; conseqüentemente, mediante dos entraves interpostos por suas condições financeiras, não têm acesso a determinados espaços culturais como museus, teatros, cinemas, centros tecnológicos, entre outros.

Embora se encontrem cotidianamente envoltos em uma teia de adversidades a superar, dia após dia, desafios provenientes das desigualdades e injustiças sociais, são pessoas com inúmeras possibilidades. São solidárias, criativas, que “[...] criam e recriam a cultura, lutam,

¹A opção por utilizar os verbos na primeira pessoa do singular comunga com a defesa ideológica de que sou protagonista da minha trajetória (assim como os sujeitos da EJA), sendo este estudo materializado por um desejo particular, sem desconsiderar as valiosas contribuições de inúmeros sujeitos para a sua concretude. Nesse sentido, há também a utilização dos verbos na terceira pessoa do plural.

sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança”. (SOARES, 2005, p. 09)

Os autores como Freire (2000), Arroyo (1986), Machado (2009), Haddad e Di Pierro (2000), que discutem a EJA pelo viés sociopolítico, atribuem a não conclusão da escolarização básica de muitos jovens, adultos e idosos brasileiros a um longo e perverso processo de negação de direitos, rejeitando completamente a ideia de culpabilizar os sujeitos por não terem estudado no passado.

Soares, Giovanetti e Gomes (2005, p. 07) apresentam a seguinte definição para a EJA: “[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular [...]”.

As tensões, os desafios e principalmente as possibilidades do universo da EJA têm me proporcionado muitas inquietações, reflexões, desejos e ações. Ao longo da minha caminhada na condição de docente, pesquisadora e militante desta modalidade, tenho atuado com forte intuito de contribuir para a promoção, visibilidade e ascensão da EJA, possibilitando maiores investimentos e melhorias a essa modalidade educativa

A primeira oportunidade para materializar esse desejo ocorreu em uma Escola Estadual, hoje Escola Municipal, na sede do município de Conceição do Coité, em 2010, como bolsista de graduação do subprojeto *Educação de Jovens e Adultos: novos caminhos para uma escola solidária*, que compunha o Projeto Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), um dos programas do Ministério da Educação (MEC) voltados à formação de professores, vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Este programa tem por objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores a participação em experiências docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem.

Como fruto de um trabalho coletivo de vinte bolsistas de graduação, duas bolsistas de supervisão, uma coordenadora local, e, de alguns professores da escola, construímos novos saberes em momentos de diálogos e socializações de produções na área de: Literatura; Teatro; Música; participação qualificada da comunidade externa nos eventos organizados pelos educandos e equipe do Pibid em datas festivas; ativação da sala de informática para os sujeitos

da EJA, utilizando o ambiente virtual para a construção de inúmeras atividades de cunho reflexivo, entre outras ações coletivas. Fomos testemunhas oculares de que os sujeitos da EJA podem e querem ser mais² (no sentido freireano do termo) e, apesar da aridez e resistências encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto, verificamos que, como bem afirmou Freire “[...] mudar é difícil, mas é possível” (2013, p.77).

Da riqueza de saberes adquiridos nestes espaços e a partir do olhar curioso sobre o que presenciei nesta unidade escolar com relação à EJA, especialmente sobre a não utilização da sala de informática com os educandos, realizei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: *A EJA e as Novas Tecnologias na Escola Estadual Almir Passos: conquistando o ciberespaço e construindo novos saberes*, sob a orientação da Coordenadora local do Pibid naquele período, a professora Dra. Edite Maria da Silva de Faria, que, nas aulas de Prática Pedagógica IV, problematizara a EJA, apontando suas inúmeras possibilidades e grandes desafios.

Durante a participação no projeto e por meio da pesquisa realizada, notei que, dentre as dificuldades dos professores³ da EJA na referida escola com relação ao uso dos computadores, o fator mais impeditivo referia-se à ausência de formação adequada e contínua para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo formativo desses docentes.

Outro fator decisivo para a realização do presente estudo firma-se na minha condição de professora da educação básica, atuando em classes de EJA. O cenário aqui apontado me fez refletir de que maneira é possível mudar esta realidade a favor dos seus sujeitos. Quando ouvi, pela primeira vez, falar da EJA no curso de Letras Vernáculas, em 2009, através de um discurso solitário de uma única professora, pesquisadora/militante dessa modalidade no Departamento de Educação da UNEB, *campus XIV*, nasceu o desejo de adentrar na EJA, ao passo que as informações iniciais foram me inquietando sobremaneira. Vale ressaltar que em nenhum outro momento da minha formação inicial obtive aporte teórico/prático especificamente sobre a EJA.

Em 2013 participei como professora formadora dos professores de EJA da rede pública estadual. Durante o processo pude dialogar com os educadores da DIREC 28, em Senhor do Bonfim. Os cinquenta e oito professores participantes expressaram as inúmeras dificuldades que ainda persistem para garantir a qualidade na Educação de Jovens e Adultos, bem como os entraves enfrentados por eles no que diz respeito às suas formações. Mas, foi possível escutar

² Expressão utilizada por Freire (1987), em sua clássica obra *Pedagogia do Oprimido*. Nela Freire (1987) postulou sua concepção do homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.

³ Ao utilizar a expressão “o professor” refiro-me à classe, que envolve professores e professoras.

também diversos depoimentos de práticas exitosas desenvolvidas em suas turmas de jovens e adultos. Muitos revelaram a importância daquele período formativo e expressaram o desejo por um processo sistemático, constante, substituindo o caráter esporádico que consiste a formação do educador para atuar em EJA.

Minha atuação como professora formadora se estendeu para outros municípios. Em Santa Maria da Vitória/BA ministrei uma oficina formativa para professores da EJA da rede municipal na Semana Pedagógica. Por duas vezes consecutivas realizei a formação dos alfabetizadores e coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Conceição do Coité; realizei uma oficina formativa para o mesmo programa em Valente/BA, além de ministrar mini cursos e oficinas em vários eventos acadêmicos que discutiram a EJA. Os diálogos estabelecidos em tais espaços me proporcionaram a escuta, discussões e reflexão sobre como tem sido a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA.

Partindo da minha inserção no curso de Letras, da participação no Pibid, dos resultados da pesquisa de TCC, da atuação em sala de aula, da participação no Fórum Regional de EJA do Território do Sisal⁴, da experiência profissional como professora formadora e dos diálogos constantes com diversos atores da EJA sobre formação de professor e o uso das TIC, além de considerar as produções e discussões acadêmicas, o desejo e a necessidade de aprofundar o estudo sobre a temática em questão tornou-se cada vez mais intensos. Tais motivos me impulsionaram a continuar buscando respostas e soluções para os problemas encontrados no “chão” da escola, levando adiante o desejo de ver, efetivamente, uma formação continuada para os professores da EJA com o uso das TIC e para o uso delas.

Com relação às TIC, é pertinente destacar que no século XX, mais precisamente na década de 1970, a evolução da tecnologia digital intensificou-se, tornando-se vasta sua produção e, na década de 80, sua maior popularização. Parry (2012, p.02) afirma que “[...] A indústria da comunicação encontra-se em meio a uma transformação radical - não seria exagero falar numa revolução - promovida pela internet, que veio conectar as pessoas e conferir-lhes cada vez mais autonomia, conduzindo-nos a uma cultura de comunicação global [...]”. (PARRY, 2012).

Na contemporaneidade, o avanço das tecnologias digitais intensificou-se e tem alcançado as mais variadas convivências sociais, influenciando e até mesmo transformando as

⁴Sou secretária do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal, que se caracteriza em um espaço de discussões, debates e ações em prol do protagonismo dos sujeitos da EJA. Este tema será ampliado no primeiro capítulo, no subtítulo 1.1.

formas de pensamento, ação e interação. Especialmente para a juventude, o uso das TIC tornou-se uma necessidade diária, quase visceral. Para a maioria destes jovens, o ágil manejo com as tecnologias foi adquirido fora da escola.

É neste contexto, extremamente desafiador, que o professor da EJA insere-se: educandos (geralmente adultos e idosos) que têm pouca ou nenhuma familiaridade com ambiente virtual e outros educandos (jovens) que dominam os computadores, e, muitas vezes, com saberes sobre o mundo virtual que sobressaem ao saber do professor. Porém, é preciso questionar se os saberes virtuais dos jovens convergem para sua emancipação humana.

Diante desses extremos, o professor de EJA necessita de uma formação continuada que o auxilie a atuar, de maneira coerente, significativa e contextualizada. Os docentes, ao obterem uma formação fundamentada nas especificidades dos educandos da EJA, com e para o uso das TIC digitais, compreenderão como usar o ambiente virtual na direção do avanço crítico e ativo, libertando-os da dominação tecnológica que se apresenta por meio do não-acesso ou pelo acesso acrítico.

Nesse sentido, o cerne desta pesquisa é evidenciar o potencial formativo do uso das TIC para a formação do professor da EJA, na perspectiva da emancipação humana. Utilizar as tecnologias digitais no processo formativo pode favorecer a formação de “professores como intelectuais transformadores”, categoria aventada por Giroux (1997). Ele assegura que é “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico [...] também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana” [...] (GIROUX, 1997, p. 163).

Ao possibilitar uma formação com e para o uso das TIC, com base no diálogo, na elaboração de ações que atribuam maior autonomia aos sujeitos do processo educativo, imputamos um valor social que transcende à visão meramente mercadológica. Partimos do pressuposto que, ao utilizarmos as TIC na EJA, podemos gerar o empoderamento⁵ dos seus sujeitos.

⁵ Guerra (2012) afirma que empoderar significa promover a iniciativa e a participação das pessoas, outorgando-lhes o poder de decidir os rumos da sociedade em que vivem. Gohn (2004) destaca que o significado da categoria “empowerment” ou empoderamento como tem sido traduzida no Brasil, não tem um caráter universal. Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. Para o presente estudo, empregamos o termo empoderamento alinhado ao primeiro sentido.

Para fomentar a reflexão e contribuir para as possíveis transformações no cenário educacional brasileiro, pesquisadores, professores e demais atores do espaço escolar e acadêmico discutem a utilização das TIC como interface pedagógica, bem como a formação docente para as demandas contemporâneas, que incluem o uso das tecnologias digitais. Nesta perspectiva, Matos Oliveira (2012) analisa que “[...] as profundas mudanças que caracterizam a sociedade atual revelam que nenhuma reforma educacional resolve a crise em que estamos imersos, sem a adequada formação dos professores [...]” (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 149). Cumpre destacar que as exigências e pressões sobre os professores, apresentadas por Oliveira (2012), aprofundam-se no contexto da EJA, especialmente quando se trata do uso das TIC no processo formativo. Haddad (2000), ao coordenar um estudo sobre o Estado da Arte em EJA no período de 1986-1998, recomendou nesse levantamento que a formação continuada de professores deveria ser feita em estreita relação com a prática cotidiana, através de acompanhamento sistemático ao professor, para que o docente possa garantir algum retorno desta ação no trabalho efetivo em sala de aula.

Nesse sentido, é importante verificar se há produções acadêmicas brasileiras que tiveram como escopo de investigação a Formação Continuada do Professor da EJA com e para o uso das TIC. Para tal, realizei um mapeamento tendo como recorte cronológico de 2010 a 2014, período delimitado por levar em consideração as produções mais atuais.

O mapeamento realizado em janeiro de 2015 tomou como referência os seguintes bancos de dados: banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁶; na base de dados da 36ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e nos anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN.

No banco de dados da Capes, identifiquei que, dentre as Dissertações e Teses publicadas no período de 2010 a 2014, há 352 estudos sobre a EJA, que englobam diversas temáticas, das quais destaco: políticas públicas; políticas de currículo formação de professores alfabetizadores; formação de educadores no Brasil; sujeitos da EJA; formação cidadã, juventude e trabalho; percursos biográficos de jovens na EJA; educação científica e ambiental; livro didático para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas; pensamento pedagógico

⁶ A Capes é uma das agências de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em todos os estados do país.

de Paulo Freire para a EJA; avaliação da aprendizagem; acesso e permanência dos educandos, entre outras.

No referido *site* também estão disponíveis resumos de pesquisas que versam sobre a formação dos educadores EJA sob diversas vertentes, com notória abordagem metodológica de estudos de casos. Dos trabalhos encontrados nesta base de dados no recorte indicado, foram identificados trabalhos que tratam, pelo menos, de duas das três temáticas – EJA, formação do professor e TIC - analisadas nesta dissertação. Porém, não foi identificada nenhuma produção que correlacione e investigue as três. Há trabalhos que abordaram o uso das TIC no contexto do letramento digital na EJA; outros analisaram as relações dos alunos com as Tecnologias digitais e os impactos na vida deles; outros estudaram formação dos educadores na modalidade de Educação à Distância (EaD) e por fim, alguns poucos se debruçaram na investigação sobre o uso de *softwares* educacionais, preferencialmente para serem utilizados pelos educadores com ênfase em atividades voltadas para o aprendizado dos educandos.

Dentre os trabalhos encontrados nesse *site*, destaco dois que indicam alguns pontos de convergências com a temática aqui discutida, a saber: (1) *Alfabetização online: um caminho de ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e adultos com base em Paulo Freire*, de Pollyana Pereira Fernandes, dissertação defendida em 01/11/2011, com 176 f, do Mestrado Acadêmico em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial, da Faculdade de Tecnologia - SENAI CIMATEC, tendo por orientador o professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta. O ponto de aproximação está na abordagem de modelagem de um *software* capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA); (2) *O uso do tinkerplot⁷s para exploração de dados por professores de escolas Rurais*, de Andreika Asseker Amarante, defendida em 01/02/2011, com 156 f, do Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica/ Universidade Federal de Pernambuco, tendo por orientador o Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira Monteiro. Conforme a autora, o estudo teve como objetivo investigar o uso do *software Tinkerplots* para exploração de dados por professores de escolas rurais do Agreste de Pernambuco, uma vez que esse *software* vem sendo apontado como um instrumento que pode auxiliar o ensino da Estatística nas escolas.

⁷O resumo do trabalho disponibilizado no *site* da Capes não traduz o que é *TinkerPlots Software*. Foi necessário buscar informações na *internet*, e conforme o *site* <https://www.srri.umass.edu/tinkerplots>, *TinkerPlots* é uma ferramenta de visualização de dados e modelagem desenvolvida para uso por ensino médio através de estudantes universitários e publicado pela SRRI, e anteriormente por Key Curriculum Press. *TinkerPlots* pode ser usado para ensinar matemática, estatística, ciências sociais, ou da ciência física ou biológica.

Nos Mestrados Profissionais há o registro de um estudo intitulado: *O uso do design instrucional no desenvolvimento de curso a distância para professores da Educação de jovens e Adultos do SESI-CE*, dissertação defendida em 01/12/2011, com 112 f, do Mestrado Profissional em Computação Aplicada/Universidade Estadual do Ceará que também apresenta algumas aproximações no que diz respeito à formação do professor da EJA e as TIC, pois buscou avaliar, com suporte na percepção dos docentes, as contribuições de um curso a distância no uso de recursos da *internet* em educação sobre a prática pedagógica de professores da EJA da Rede SESI - CE.

Na base de dados da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED⁸ foram identificados 6 (seis) artigos que discutem o uso das TIC no processo educativo dos jovens e na formação do professor. Entretanto, somente três deles relatam sobre pesquisas realizadas especificamente sobre formação com o uso das TIC, a saber: (1) *Os sentidos da formação na Cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital*, produzido por Octavio Silvério de Souza Vieira Neto – UFJF e Adriana Rocha Bruno – UFJF - PPGE. Nele, os autores afirmam que o artigo é fruto de uma dissertação defendida em 2013, que teve como foco investigar como os pesquisadores que estudam a *cibercultura* compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital; (2) *Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?* Produzido por Sonia Regina Mendes dos Santos – UERJ/FEBF e Maria Cristina de Oliveira Silveira – UERJ/FEBF, as autoras afirmam que o trabalho discute as perspectivas para a formação continuada de professores presentes nos blogs de educadores; (3) *O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, escrito por Analigia Miranda da Silva – UNESP/FCT. A autora afirma que o trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor pesquisado.

A terceira base de dados consultada foram os anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN⁹. No GT 08 - Formação de Professor - identifiquei os seguintes trabalhos afins: (1) *Formação continuada e o desafio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na práxis docente*, de Solange Mary Moreira Santos, Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia (UEFS) pretendeu

⁸ A 36ª Reunião da ANPED ocorreu em Goiás/GO, no Campus Samambaia/UFG, de 29/09 a 02/10/2013.

⁹ O XXII EPENN aconteceu em Natal/RN, na UFRN/CE/PPGED, de 28 a 31/10/2014.

analisar a integração das tecnologias às práticas educativas, com ênfase na formação continuada do professor; (2) *Formação de Professores e a Utilização de Tecnologias digitais na educação profissional: desenvolvendo novas competências*, de Oldênia Fonseca Guerra, Professora da Escola Básica, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Piauí e Doutoranda em Educação pela UFRJ, que discute a formação de professores em suas múltiplas abordagens, atentando para a constituição da profissão docente como resultante de um processo histórico cultural notadamente marcado por aspectos políticos, técnicos, éticos e sociais veiculados em cada época.

Os trabalhos encontrados no GT 16 – Educação e Comunicação foram os seguintes: (1) *As Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação na Formação Docente*, de Maria Elizabete Souza Couto e Luzineide Miranda Borges, cujo trabalho teve o objetivo de analisar as possibilidades de ampliação de conhecimentos, saberes e fazeres sobre o processo formativo de professores a partir de temas e discussões que são fundantes *na e para* a formação de professores para educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como apoio o suporte das tecnologias na formação de professores e os participantes da pesquisa foram professores e alunos do curso de Pedagogia/UAB; (2) *Comunicação e interação: o uso de Tecnologias Digitais na Formação de Professores*, de Luzineide Miranda Borges (UESC-BA) e Adilson Gomes dos Santos, que avalia o potencial dos blogs no processo formativo do professor e a criação da escola hipertextual.

Nestes dois Grupos de Trabalho do XXII EPENN, os artigos apresentados não discutem a formação do professor da EJA para o uso das TIC. No GT 18 – Educação de Jovens e Adultos – foram identificados os seguintes trabalhos que discutem o uso das TIC no processo educativo: (1) *Os Jovens e a Escola: significados do aprender e do ensinar com as TIC*, de Marta Lúcia de Souza Celino (UEPB). Ela realizou a pesquisa com jovens do Ensino Médio e professores, discutindo com eles as práticas de ensino com/sem as tecnologias digitais e o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas. Porém não há evidências no texto que a pesquisa foi realizada com os educandos e educadores da EJA nos Tempos Formativos VI e VII; (2) *Identificando Ações de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Agreste Paraibano*, de Evelin Carolyne de França Lins – (UFPB), Kálídia Costa da Silva – (UFPB) e Eduardo Jorge Lopes da Silva (orientador) – (UFPB). Eles abordaram a temática da formação para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em defesa de políticas públicas que contemplem a formação continuada para professores desta modalidade da educação básica. O objetivo geral visou analisar as ações de formação

continuada para professores da EJA organizadas pelas Secretarias Municipais de Educação das cidades pesquisadas, para demonstrar como tais ações contribuem com o desenvolvimento profissional dos professores da EJA. Todavia, as autoras não apresentaram reflexões sobre as TIC na formação do professor.

Após o levantamento realizado no *site* da Capes, em todos os Grupos de Trabalhos (GT) da 36ª Reunião Nacional da ANPEd e nos GT **08,16 e 18** dos anais do XXII EPENN, constatei não haver nenhum registro nestas bases de dados sobre pesquisas na área da EJA que investiguem o uso das TIC para formação do professor, cujo produto resulte na modelagem de um *software* exclusivo para a formação continuada do professor de EJA com ênfase na utilização das TIC. Tal constatação reforça, cientificamente, a necessidade do desenvolvimento do presente estudo. No campo empírico, consideramos pertinentes as nossas experiências acumuladas decorrentes da atuação como professora formadora de professores de EJA da Rede Pública Estadual da Bahia no ano de 2013 para elaborar o presente exercício investigativo.

É preciso ponderar, além dos motivos explicitados, o fato de que, reconhecendo legítima a exigência de diversos grupos que desenvolvem ações coletivas em prol de uma educação pública de qualidade, que inclui o uso das TIC, o Governo Federal tem concedido, através de programas e projetos, repasses financeiros para que os entes federados organizem salas de informática nas escolas. E, no ano de 2013, o Governo da Bahia concedeu *tablet* aos professores efetivos para serem utilizados no processo educativo.

Entretanto, o fornecimento de computadores para as escolas organizar de salas de informática e, recentemente, conceder *tablet* aos professores para serem utilizados no ensino/aprendizagem não é suficiente para garantir sua contínua utilização com qualidade. Estudos sobre as questões que permeiam a utilização das TIC em EJA apresentam pertinência sobre o problema supracitado, principalmente no que tange ao quesito formação de professores. Ademais, diversas pesquisas e relatos de experiências apontam para a necessidade de formar professores de maneira tal que estejam aptos para utilizarem as TIC de forma contínua, crítico-reflexivo e de prepará-los para assumirem um novo papel na sociedade do conhecimento.

Esta asserção nos leva a uma reflexão sobre a importância de um olhar amplo e criterioso que se deve ter sobre a EJA e seus liames, principalmente por parte do professor que desejar utilizar as tecnologias digitais em sala de aula como uma das práticas inovadoras. Ao atentar para a questão do não acesso de muitos educandos da EJA ao ambiente virtual em seus

domicílios, pois, como afirmou a Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira¹⁰, “[...] os mesmos excluídos socialmente são os mesmos excluídos digitalmente”, o professor perceberá que usar as tecnologias no processo educativo vai além de simples modismo ou cair na sedução mercadológica: ele poderá compreender que o uso do ambiente virtual com os sujeitos da EJA torna-se uma importante interface na luta pelo direito a uma educação com posicionamento político claro, de maneira crítica e reflexiva a serviço da construção de novos saberes (LAGO, 2012).

Evidentemente, a escola encontra-se diante da necessidade de inserir o uso das TIC no seu cotidiano, devendo considerar sua forte influência e potencialidade para a formação humana, assumindo firmemente os espaços virtuais como espaços democráticos, promotores de novos aprendizados para todas as modalidades que atendem. Para isso, são necessárias ações mais incisivas da parte das esferas que podem protagonizar mudanças na intenção de conduzir os sujeitos da EJA ao mar de possibilidades que está disponível no ambiente virtual.

Trilhando na contramão da lógica capitalista, defendemos o uso do ambiente virtual de maneira reflexiva, baseada na pedagogia crítica, libertadora. Importante destacar que Freire (1987, p.90) avalia que “neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização.” (FREIRE, 1987)

Diante dos desafios expostos e das demandas dessa modalidade educativa, surgiram questionamentos fundamentais que servem de parâmetro ao presente estudo: como assegurar aos professores da rede pública Estadual em Conceição do Coité uma formação continuada com e para o uso das TIC em EJA? Quais as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA? O *software Auxilix*, de caráter multidisciplinar, tem potencial para funcionar como interface inovadora na formação docente nas escolas investigadas?

Para responder a tais questionamentos, é preciso analisar as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA, objetivo geral desta pesquisa. Os objetivos específicos consistem em: (1) identificar se ocorre e de que maneira é sistematizada a formação continuada do professor da EJA com o uso das TIC; (2) examinar se existem políticas públicas que

¹⁰ Termo que designa um grupo de pessoas que nasceram na década de 1990 em diante e dominam as tecnologias digitais e seus inúmeros dispositivos. Esta afirmativa advém de uma palestra proferida na mesa redonda *Gestão das Tecnologias e Inclusão socio-digital na Educação de Jovens e Adultos*, no I Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, de 20 a 22 de outubro de 2014, na UNEB/campus I – Salvador/BA.

garantam aos professores uma formação continuada com/para o uso das TIC na EJA e quais as lacunas e fragilidades encontradas; (3) propor, aos docentes e gestores dos dois colégios, momentos de formações sobre a docência em EJA com ênfase no uso das TIC; (4) descrever como deve ser construído o protótipo do *Software Auxilix* a partir das contribuições dos professores, gestores e demais partícipes da pesquisa; (5) criar o protótipo do *Software Auxilix*; (6) experimentar o potencial formativo do *Software Auxilix* com professores da EJA dos colégios participantes da pesquisa.

O campo empírico selecionado foram os Colégios da Rede Estadual de Conceição do Coité - BA, com ênfase no Colégio Antonio Bahia (CEAB), situado na sede do município, e o Colégio Rio Branco (CERB), situado no Distrito de Joazeiro, mais conhecido por Juazeirinho, uma das áreas campesinas de Conceição do Coité – BA.

Entendemos que, para realização exitosa de qualquer intervenção pedagógica, é imprescindível construir a proposta *com* os sujeitos da Educação e não *para* os sujeitos, princípio muito caro na EJA. Desta maneira, os partícipes da pesquisa são professores (incluindo duas vice-diretoras) de EJA de quatro colégios da Rede Pública Estadual de Conceição do Coité: CERB, CEAB, CEPOPP e CENEB; a atual coordenadora da EJA do Estado da Bahia; uma coordenadora do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal e um analista de sistema.

A formação de um grupo diversificado teve por finalidade reunir o maior número possível de contribuições para a análise e construção do *software Auxilix*. Para tanto, convidamos trinta e cinco professores, entretanto, o grupo foi firmado com a participação efetiva de vinte e oito profissionais, o que logrou o êxito à pesquisa.

A construção do conhecimento científico se faz levando-se em consideração diversos elementos que são determinantes para sua elaboração: sociais, temporais, econômicos, teóricos, entre outros. Portanto, é necessário escolher a trajetória metodológica que oferecerá o suporte mais adequado conforme as especificidades do estudo indicadas por meio das indagações suscitadas. Nesse sentido, esta escolha determinará a trilha que será seguida a fim de que o(a) pesquisador(a) chegue às descobertas e alcance aos êxitos esperados.

Para o estudo em questão optamos por um modelo de investigação social denominado Pesquisa Participante. Segundo Brandão (1999), trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação.

Os instrumentos utilizados foram: encontros dialógicos; diário de campo; entrevistas e questionários, tendo por abordagem a pesquisa *quanti-qualitativa*. Para a melhor compreensão e modelagem do *software* será realizada uma análise de conteúdo das informações e depoimentos suscitados.

A modelagem do *software Auxilix* constitui-se um produto inédito para a EJA, tornando-se um feito em perfeita sintonia com o Mestrado Profissional em EJA/MPEJA, que dentre seus objetivos, está o de criar produtos que contribuam com a formação continuada dos professores da EJA.

Finalmente, ratificamos a importância desta pesquisa, voltada para professores que, de acordo com Soares (2006, 2011) e Ventura (2012), tiveram uma precária formação em EJA. No entanto, necessitam desenvolver uma prática docente qualificada, especialmente no que diz respeito à inserção sociodigital dos sujeitos dessa modalidade, já que vivemos numa sociedade marcada pelos avanços tecnológicos.

A estrutura desta dissertação está organizada em quatro capítulos. Na introdução apresento os principais aspectos da minha trajetória enquanto professora/pesquisadora e militante da EJA; quem são seus sujeitos e uma revisão teórica do tema; mapeamento de pesquisas acerca da temática estudada; delimitação do objeto de pesquisa, objetivos (geral e específicos), justificativa e a metodologia utilizada para a realização do presente estudo.

No **primeiro capítulo** estabelecemos um traçado histórico com a intenção de compreender os aspectos políticos, culturais e socioeconômicos que são recorrentes e interferem no êxito (ou fracasso) da EJA de outrora até os dias atuais. Neste capítulo, apresentamos as bases legais que asseguram a EJA como modalidade educativa, como direito. E, considerando as contribuições nas lutas e conquistas para a EJA, destacamos os movimentos sociais populares na luta pelo direito à Educação: a importância dos Fóruns de EJA como campo de possibilidades. Falando em possibilidades, damos ênfase à legitimidade e contribuições teórico/práticas do pensamento freiriano, sua importância para “prática de pensar a prática” e suas principais considerações sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas vivências dos sujeitos da EJA.

O **segundo capítulo** é destinado à escrita da trilha metodológica. Nele mostramos o passo a passo para a construção do estudo: a concepção de Pesquisa Participante; natureza, tipo de pesquisa e técnica de análise; procedimentos e instrumentos para a construção de dados; o lócus do estudo; a inserção da pesquisadora no campo empírico; os colégios partícipes e o perfil dos partícipes.

No **terceiro capítulo** sistematizamos e analisamos os dados, entrelaçando o campo empírico com o campo teórico, correlacionando seus confrontos e paradoxos e o desafio de uma prática humanizadora e a favor da libertação em comunhão. Mostramos o cenário paradoxal da formação do professor da EJA em Conceição do Coité – Bahia – Brasil.

Apresentamos a discussão sobre a utilização das TIC na formação de professores para práticas inovadoras: novos espaços para a emancipação humana. Nele são abordadas as principais definições e concepções do uso das TIC no processo formativo dos professores e estudantes. Analisamos as principais políticas públicas para formação do professor da EJA, bem como os fundamentos legais específicos que tratam do uso das TIC no processo educativo destes sujeitos e como essas políticas têm chegado ao “chão” das escolas.

A modelagem do *software Auxilix* está descrita no **quarto capítulo**. Nele pormenorizamos todas as etapas da modelagem, incluindo as contribuições dos partícipes durante todo o processo. Criamos, dentro do *Auxilix*, a **RCF – Rede Colaborativa de Fibra**, uma alternativa de interações entre os docentes da EJA locais e globais.

Em seguida, apresentamos as considerações finais que chamamos de **Estabelecendo outros links** dando a noção de que o trabalho dissertativo chegou ao fim estabelecendo outras ligações, outras possibilidades de construções de novos conhecimentos apontando o *software Auxilix* como uma alternativa tecnológica para o campo formativo dos professores da EJA.

Posteriormente organizamos todas as **Referências** que fundamentaram e orientaram todo o estudo, as teorias que serviram como uma espécie de bússola ao longo do percurso e demais textos, músicas e poemas que ajudaram a pensar melhor os temas abordados.

Para finalizar, apresentamos os **Apêndices** com os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa: documentos de autorizações, transcrições, entre outros, que legitimam uma pesquisa acadêmica.

Assim, fundamentada no legado freiriano que nos aponta os “inéditos-viáveis”, “sonhos possíveis” e ações concretas, nutrimos a esperança de que o estudo realizado auxilie na formação continuada dos docentes que atuam na EJA por meio do potencial formativo das TIC. Desejamos que a RCR se fortaleça, que outras práticas inovadoras se efetivem como meio de novos espaços a favor de práticas humanizadoras, colaboradoras da autonomia, emancipação e humanização no processo formativo de pessoas jovens, adultas e idosas tanto no Território do Sisal como para além dele.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE LUTAS, CONQUISTAS E POSSIBILIDADES

Ontem um menino que brincava me falou
 Hoje é a semente do amanhã
 Para não ter medo que este tempo vai passar
 Não se desespere, nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será
 (Nunca Pare de Sonhar, Gonzaguinha, Álbum: Grávidos,
 1984)

No presente capítulo são apresentados os principais aspectos da trajetória histórica da EJA no Brasil com o intuito de proceder a uma breve análise sobre as implicações do passado em seu momento atual. Para mensurar os principais avanços e conquistas para a EJA, listamos as principais bases legais que a tratam como direito social e reconhece-a como modalidade educativa, a saber: Constituição Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Portaria nº. 13.664/08, expedida pela Secretaria de Educação da Bahia (BAHIA, 2008); a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2009); a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010); o Marco de Ação de Belém, da VI Confinteia (BRASIL, 2009) e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014).

Outro importante documento recentemente produzido pelos segmentos que lutam a favor da EJA são demonstrados para evidenciar que, apesar das bases legais existentes, ainda persistem muitas lacunas na efetivação da EJA como direito. O referido documento é o Relatório parcial do XIII ENEJA (2013), apresentado no subtítulo que aborda a importância dos Fóruns de EJA. Vale destacar que apesar das bases legais e documentos oficiais darem ênfase ao reconhecimento da EJA como direito e dos pontos específicos que trazem avanços nas questões de formação de professor e uso das TIC, ainda persistem muitas lacunas na efetivação da EJA como direito assegurado pelo Estado.

Os versos cantados por Gonzaguinha (1984) trazem as palavras ontem, hoje e amanhã que, com profunda e brilhante beleza poética, nos ajudam a refletir como essas fases do tempo são indissociáveis da trajetória humana. Eles são inspiradores e nos servem de alento para creditarmos que as mudanças são possíveis quando decidimos não parar de sonhar, quando temos “fé na vida, fé no homem, fé no que virá”. Entretanto, tais crenças não nos eximem de

exercermos um posicionamento crítico face às mais variadas privações de direitos que mulheres e homens são submetidos em nosso país, especialmente no que tange ao processo de escolarização básica dos sujeitos das classes populares, que nos impulsionam a “fazer o que será”.

É de extrema relevância abordar a trajetória histórica da EJA para compreendermos as lutas, as conquistas e as possibilidades dessa modalidade. A partir da compreensão da EJA que tínhamos e ainda temos (nos moldes de projetos e programas), apontamos as concepções e princípios norteadores do presente estudo, enfatizando a posição politicamente escolhida, demarcando o lugar de quem está a favor de uma Educação humanizadora, emancipatória, libertadora que contribua com os processos de autonomia de pessoas jovens, adultas e idosas.

Historicamente, os sujeitos da EJA não fazem parte do seletivo grupo de herdeiros e herdeiras de um aparato educacional de primeira qualidade. De Cabral aos nossos dias, os registros históricos testificam que, para o processo de escolarização das massas populares no Brasil, não foi assegurada a educação pública como direito, tampouco estruturada nos princípios de equidade e qualidade. Fato que justifica a necessidade constante de pesquisas, investimentos e, sobretudo, a valorização, por meio de ações concretas, dessa modalidade.

De acordo com Leite (2013), “[...] a partir da influência do Liberalismo político no período de D. João VI ao Brasil em 1808, que disseminava a ideia de educação como uma forma de se impor e alcançar mudanças na estrutura colonial”, intensificou-se a estratificação e o distanciamento entre classes empobrecidas e a elite e nenhuma ação educativa para adultos das camadas populares foi efetivamente implementada. A autora considera que

Para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil é necessário olhar para a história da educação no Brasil. Da catequese dos jesuítas ao período do Brasil independente não se concretizaram ações que garantissem uma escola para o povo que fosse além de ler e escrever. Desde os primórdios da educação no Brasil esteve presente uma visão dual: uma versão da educação mínima e focada no trabalho, voltada para as camadas mais humildes, e uma versão mais elaborada para a elite (LEITE, 2013, p.13).

A compreensão sobre a luta histórica pelo direito à educação de jovens e adultos acima referida se insere nas discussões atuais, pois, a conjuntura social, econômica, de luta de classe e política brasileira tanto no passado e no contexto contemporâneo, são indissociáveis do processo educativo. Se a escola não foi pensada, projetada e estruturada para as camadas populares, é possível inferir que ela não acolheria estes sujeitos à altura da dignidade humana.

Temos a consciência de que a escola para esse público já nasceu, propositadamente, precária e repleta de impedimentos para seu acesso, permanência e aprendizagem. Arroyo (1986) afirmou que:

Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. [...]. A invasão da escola, pelo povo, sua expulsão precoce, seu péssimo aproveitamento alarmou alguns, incomodou a muitos. Ensaíram-se experiências e propostas diversas de escola para o povo durante essas décadas. A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes. Foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. Foi e é uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado (ARROYO, 1986, p.16).

As constatações feitas por Arroyo na década de 1986 sobre a “pouca escolarização dada aos filhos do povo” continuam pertinentes nas décadas seguintes. Na mesma obra, *Da escola carente à escola possível*, afirmou também que [...] “a negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? [...]. A negação do saber interessou sempre a burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento”, (ARROYO, 1986, p. 12). E, quase duas décadas após tais afirmações, ele continua reiterando que “[...] os jovens - adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas” (ARROYO, 2005, p. 30).

Entretanto, é preciso destacar que para garantir o atendimento pleno aos sujeitos da EJA desde a alfabetização à conclusão do Ensino Médio, a sua configuração atual necessita avançar consideravelmente, começando no que diz respeito à supressão ou, no mínimo, revisão crítica de programas e projetos que não estão dando conta de alfabetizar milhões de brasileiros. É urgente assegurar que todos os níveis da EJA sejam atendidos, observando-se todos os aspectos qualitativos e quantitativos (melhores e maiores investimentos financeiros, formação docente, infra-estrutura adequada, entre outros) para efetivar a Educação como direito social.

Com base nos estudos de Flecha e Mello (2012), é possível traçar uma breve linha cronológica da EJA no intuito de termos uma visão macro desde o período de 1940 até os dias atuais, e assim analisarmos o panorama histórico da EJA, aprofundando as discussões com base nos documentos legais.

Os autores afirmam que a presença da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito legal surge apenas na década de 1940, fazendo um recorte da escolarização da EPJA em quatro períodos, que apresentamos em síntese: (1) de 1946 a 1948, com o surgimento das campanhas

promovidas pelos governos; (2) de 1958 a 1964, marcado pela realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, com a participação de Paulo Freire; (3) de 1964 a 1985, marcado pela ditadura militar, o chamado “anos de chumbo” foi um período muito árduo para a nação brasileira e não foi diferente para a educação de jovens e adultos; (4) de 1985 aos dias atuais programas e projetos foram criados e foram extintos sem explicações ou resultados.

O principal documento legal que norteia um país é a sua Constituição, também chamada de Carta Magna. No Brasil, para haver a promulgação da nossa atual Constituição, ocorreram diversas mudanças, tivemos outras Constituições. A Constituição Federal de 1988 foi um marco na história do país, pois, a partir de sua promulgação, tivemos um Estado democrático de Direito com princípios fundamentais, direitos sociais, e liberdades individuais dos cidadãos.

No que diz respeito à Educação, a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205, garante que ela “é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Reforça o direito para todas as pessoas na mesma seção, Art. 208 e seus incisos, assegurando o dever do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

O direito público subjetivo à Educação para os jovens, adultos e idosos apresentado nessa Seção da Constituição de 1988 configura-se como uma grande conquista para esses sujeitos, apesar da expressão “não tiveram acesso na idade própria” ser muito questionável e superficial, pois escamoteia a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos sociais nas épocas anteriores.

Outro documento que confere suporte legal à EJA encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96. Nesse documento, a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida legalmente como uma modalidade educativa, a partir da sua promulgação. Na Seção V, está garantido que:

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

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

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

A expressão “que não tiveram acesso na idade própria” também aparece no documento legal supracitado, provocando inúmeros questionamentos: como se determina idade própria para aprender? Quais os motivos econômicos, socioeducacionais, culturais, políticos, que verdadeiramente impediram milhões de brasileiros de não terem garantida a escolarização básica? Os sujeitos são os verdadeiros culpados por não terem iniciado e concluído seus estudos? Uma análise mais profunda e crítica do que se ofereceu e é oferecido como opção educativa no sistema educacional público nos revela que: os sujeitos das classes populares, além de não serem os culpados por não concluírem o processo de escolarização básica, são privados de direitos, vitimados por um sistema social injusto e perverso.

Retomando as contribuições de Flecha e Mello (2012, p. 42), na década de 1990 houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (acima citada), que viabilizou a descentralização, a racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, sem dar a devida assistência à educação de jovens e adultos, descartando o aspecto legal que lhe foi conferido.

Em 2000, mediante o Parecer da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, embora tenha sido realizada muito tardiamente, constituiu-se um significativo avanço. E em 2010 é aprovada a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; [...] e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação a Distância”.

No Estado da Bahia, a base legal para a EJA na rede pública Estadual de Ensino está estabelecida e reestruturada por meio da Portaria nº. 13.664/08. O documento normatiza a EJA na Bahia quando “orienta a oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino”, e apresenta um entendimento diferenciado com relação

à educação direito social estabelecido na Constituição de 1988 e na LBDEN n. 9.394/96, quando prevê:

- a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, através da oferta de cursos;
- o direito à certificação dos conhecimentos adquiridos por meios não-formais, através da realização de exames supletivos;
- e que todas as ofertas de EJA apresentem organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais de educandos jovens e adultos (BAHIA, 2008).

Nesse Parecer da Secretaria de Educação do Estado da Bahia é perceptível a concepção de educação humana e emancipatória para EJA que está posta nas suas linhas e entrelinhas. Cumpre destacar que a Proposta Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2009) que se intitula *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* apresenta-se em consonância com os princípios e concepções que defendem o protagonismo, emancipação e valorização dos seus sujeitos, partindo do princípio da dialogicidade:

Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida é resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação. [...] é fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA[...] (BAHIA, 2009, p.09).

A partir de uma abordagem dialógica e dialética, compartilhada e participativa, a proposta da Política de EJA na Bahia se configura como um passo firme, consistente e esperado para as mudanças necessárias e urgentes para a EJA no contexto baiano. Resta-nos saber como essa proposta tem sido operacionalizada para sua materialização efetiva nas turmas de EJA espalhadas pelos 417 municípios da Bahia. Em nossa análise mostramos com essa proposta tem sido efetivada no município de Conceição do Coité.

Os países signatários que assinaram o Marco de Ação em Belém na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea) assumiram a responsabilidade de promover a Educação “rumo à aprendizagem ao longo da vida”. No item sete do preâmbulo diz:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (BRASÍLIA, 2010).

Baseados nesse documento, concluímos que a EJA avançou no sentido de ser reconhecida como uma educação necessária não apenas na perspectiva da alfabetização, mas em uma educação que se efetiva ao longo da vida. Isto revela que é imprescindível haver por parte das autoridades constituídas, em todas as esferas governamentais, a garantia e direcionamento de investimentos financeiros e demais recursos para essa modalidade.

O último documento legal de abrangência nacional aqui abordado é o Plano Nacional de Educação, o PNE, aprovado recentemente sob forma de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O PNE 2014-2024 é um dos documentos mais relevantes para os rumos da educação do país, que se caracteriza por estabelecer as metas e suas estratégias para a elevação da escolarização dos brasileiros com qualidade, desta vez para o período decenal de PNE 2014-2024. O documento legal apresenta vinte metas com diversas estratégias. As metas **8, 9 e 10** tratam exclusivamente da EJA. Entretanto, o documento é lacunar no sentido de evidenciar clara e detalhadamente as responsabilidades cabíveis a cada esfera pública na execução do Plano nos pontos específicos sobre a EJA. No documento consta que

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE (BRASIL, 2014).

A questão que nos intriga e incomoda é: se o cumprimento será realizado em regime de colaboração, algumas dessas instâncias governamentais poderão argumentar que não têm condições de “colaborar” com as demandas da EJA, transferindo as responsabilidades para outra instância do poder público (ou até mesmo direcionar as responsabilidades para a sociedade civil), num círculo vicioso conhecido popularmente como “jogo de empurra”, atitudes essas que se evidenciam ao longo da trajetória histórica da EJA.

Ademais, está estabelecido no próprio PNE que na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais as metas estabelecidas “considerem as necessidades específicas das populações do

campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” e desejávamos que essa recomendação se estendesse aos sujeitos da EJA, sendo sensíveis às suas especificidades e demandas locais, garantindo-lhes uma educação condigna às pessoas que voltam para a escola para ser mais (sentido freiriano).

Merece destaque o que é inicialmente especificado no documento. Logo no Art. 2º, a primeira diretriz aprovada diz: “I- erradicação do analfabetismo”. Ora, se em pleno século XXI, século que se configura como uma era de significativos avanços produzidos pela humanidade, nas mais diversas áreas, que perpassam por contundentes contribuições da educação, um dos documentos de tamanha relevância como o PNE, afirmam que o analfabetismo ainda tem de ser “erradicado”, como se fosse doença, uma erva daninha¹¹, uma epidemia a ser erradicada, constatamos que a longa trajetória de lutas trilhada até aqui para a garantia desse direito ainda não chegou ao fim.

Cumpré destacar que o termo “erradicar” não revela o fato da negação do direito social e, com um pouco mais de acuidade crítica, nota-se que, por trás do termo, persiste uma concepção astuta que ajuda a perpetuar numerosos e persistentes problemas de ordem governamental com relação ao processo de escolarização básica de jovens, adultos e idosos. É oportuno ressaltar que esse termo “erradicação” foi fortemente repudiado pelos segmentos que defendem a EJA, mas, lamentavelmente, as vozes não foram escutadas.

Percebemos que ter o documento formal e legal não se configura como único fator determinante para as conquistas no campo da EJA. Notamos que, sem o devido acompanhamento, avaliação, monitoramento e, principalmente, a fiscalização de que os direitos conquistados estão sendo respeitados, o processo de estruturar a EJA se esbarra no que é chamado de lei morta, pois são palavras escritas conforme exigências legais porém não ultrapassam as linhas do papel.

Diante do exposto, podemos destacar ainda que existem algumas ínfimas mas importantes conquistas diante de tantas lacunas que persistem na educação pública, principalmente na EJA. De acordo com Ventura (2013) as poucas conquistas são: (1) **Direitos e especificidades assegurados no plano legal**, conforme foi evidenciado nos documentos apresentados, que a reconheceram como modalidade da Educação Básica com identidade própria; (2) **A inclusão da EJA no FUNDEB** - A inclusão da EJA no fundo representou um avanço e uma resposta às lutas e discussões feitas desde a criação desse Fundo, embora ainda seja preciso lutar pela equiparação do fator de ponderação; (3) **A inclusão da EJA no PNLD** -

¹¹ A esse respeito consultar a obra *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, de Freire (1981).

Criação do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA), voltado especificamente para a EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; (4) **Incentivo a novas matrículas na EJA** – Com o a Resolução nº 48/2012 que prevê a transferência de recursos financeiros para manutenção de novas turmas de EJA.

Ao longo da história da EJA é perceptível o valor e a força dos enfrentamentos encabeçados por movimentos sociais (temática que será aprofundada mais adiante) que reivindicaram o direito à Educação e tiveram fortes e importantes influências na Educação de Jovens e Adultos. Para Flecha e Mello (2012)

No caso do Brasil, a história da EPJA¹² acompanha seu percurso de constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão – processos em que se produziram elites e Estado, na maior parte de sua história, descompromissados com a população e com a garantia de seus direitos. Dois movimentos foram gerados de maneira paralela: por um lado, movimentos realizados por grupos populares, movimentos culturais, movimentos pela terra, movimentos antirracistas e eclesiásticos libertários, e, por outro, ações de grupos governantes (FLECHA E MELLO, 2012, p.42).

Tais movimentos merecem destaque devido à sua importância no processo de alfabetização, nível inicial da escolarização de jovens e adultos no Brasil. Diversos movimentos de educação popular, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), contribuíram intensamente para alfabetizar muitos homens e mulheres e influenciaram nas conquistas educacionais estabelecidas.

Os avanços na EJA ocorreram mediante as reivindicações das classes populares e as demandas que ainda não foram atendidas dependem da constante cobrança da sociedade civil para que as ausências e esquecimentos no campo da EJA sejam superados. As evidências nos encorajam a continuar “caminhando e cantando” os versos de Gonzaguinha trazidos no início deste capítulo: “nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será”, para oferecer, continuamente, aos sujeitos uma educação com equidade e qualidade. Nessa perspectiva, destacamos a força dos movimentos sociais populares, especificamente as contribuições dos Fóruns de EJA, que se mostram importantes aliados na luta pela efetivação do direito à Educação, principal tema da discussão a seguir.

¹² Na Espanha usa-se a sigla EPJA para designar a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

1.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DOS FÓRUNS DE EJA COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (FREIRE, 1981, p. 48).

As palavras ditas por Freire na década de 1980, acerca de denúncia, esperança, lutas, militância, salvaguardando as especificidades do contexto histórico da época, continuam ecoando com toda a força semântica nos dias atuais. Ao abordarmos a importância de tais posicionamentos, torna-se essencial apresentarmos, em linhas gerais, alguns conceitos sobre educação e movimentos sociais populares e suas inter-relações com os Fóruns de EJA.

Para Brandão (1985, p.01- 02) “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” [...]. O autor assegura ainda que não há educação, há educações e que “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante [...]”.

Oferecendo uma ampla visão sobre educações, apresentando as vertentes e moldes que explicam suas implicações, iniciando sua explanação com o exemplo da carta dos índios aos brancos americanos, na intenção de mostrar os olhares diferentes sob o mesmo referente, Brandão (1985) a define como:

uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, às regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a, explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência e sua ordem (BRANDÃO, 1985, p. 02-03).

Diante da complexidade, concepções, correntes, tendências e posicionamentos, não há como apresentar um conceito hermético de educação. Gadotti (2012) contribui com essa linha

de raciocínio dizendo que “[...] como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação[...]” (GADOTTI, 2012, p. 01).

Nessa perspectiva, adotamos para este estudo a concepção de educação como processo formativo contínuo e multifacetado, fundamentando-se em princípios freirianos como o diálogo, a humanização, a emancipação, tomada de consciência, a ética, a solidariedade, o respeito e valorização do outro. Atos educativos que impliquem em conhecer criticamente a realidade e problematizá-la, analisando o contexto social para comprometer-se com a utopia de mudanças, contribuindo para a formação de sujeitos para serem protagonistas de tais mudanças.

Sabemos que a educação de jovens, adultos e idosos não ocorre apenas no contexto escolar, até porque milhões de brasileiros acima de quinze anos não tiveram acesso à escola e outros tantos ainda estão fora dela. A esse respeito, Soares (2006) confirma:

A escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência ao sistema formal de ensino na idade prescrita pela lei constitui um enorme desafio para o governo federal, para os governos sub-nacionais – estaduais e municipais – e para a sociedade como um todo. Se somarmos os que nunca ingressaram nos sistemas de ensino aos que tiveram apenas acesso parcial, sem concluir sequer o ensino fundamental, chegamos a números, por si sós, desafiadores: mais de 65 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade encontram-se nessas condições (SOARES, 2006, p. 07).

Ainda que preteridos do processo de escolarização, com rasos ou escassos conhecimentos sobre a *lecto*-escrita, jovens, adultos e idosos exercem papéis de extrema relevância para a construção da sociedade. Sob essa ótica, é salutar apresentarmos as três principais dimensões da educação: educação formal, a educação informal e a educação não-formal.

A educação formal acontece sob a tutela de uma instituição oficial e legalizada dentro das normas do Estado, com espaços físicos, condições materiais e imateriais destinados para agregar um determinado grupo de estudantes. Pode ser pública ou privada e atuar guiada por plurais concepções pedagógicas. Gohn (2006, p. 29) assegura que “[...] na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais [...], entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados [...]”.

Por ser formal, como o próprio nome diz, esse tipo de educação tem uma forma pré-

estabelecida, se estrutura em formalidades, burocracias e hierarquias. Para o seu funcionamento sistematizado conta com profissionais especializados, tempos determinados, currículos, disciplinamento e tem sido a forma de educação mais reconhecida em termos de assegurar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Essa limitação dada à educação formal, reduzindo-a apenas como instrumento preparatório para o mercado do trabalho, tem sido amplamente discutida e rechaçada, principalmente no contexto da EJA.

Já a educação informal é aquela que ocorre em inúmeros espaços sociais, onde os sujeitos aprendem durante seu processo de socialização - na família, comunidade, clube, igreja, associações, círculos de amigos, entre outros. É carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento, de sentimentos herdados, onde a diversidade de modos de ser e de viver se evidencia como uma marca forte, que a potencializa ao invés de enfraquecê-la. No entendimento de Gohn (2006, p. 03) “[...] a educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento [...]”.

A educação não-formal abrange várias dimensões do ser humano, pois é aquela que, segundo Gohn (2006), “se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. A autora afirma que

A educação não-formal tem outros atributos: ela não é, organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006, p. 04).

Os três tipos de educação brevemente explicitados servem para estabelecer um elo com os movimentos sociais populares a favor da educação e sob quais objetivos atuam os Fóruns de EJA. Como a educação formal se dá dentro de um sistema, com suas principais especificidades acima descritas, tornou-se lema dos Fóruns de EJA, instituído como espaço de luta aliados aos movimentos sociais populares, “uma educação libertadora”, exigindo dos poderes públicos que ofertem a EJA com qualidade e dignidade, com estreita relação com os outros dois tipos de educação, pois são por meio deles que se dá a Educação Popular.

A Educação Popular (EP) defendida por Paulo Freire se dá nas possibilidades de emancipação dos sujeitos da EJA, já que ela compreende, em sua essência, a diversidade existente entre eles, não só pelas características de etnia e gênero, mas também pelas próprias trajetórias de exclusão, como nos apresenta Brandão (1984, p.06), quando afirma que a Educação Popular não é uma prática pedagógica alternativa ao modelo tradicional, “mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação.” (BRANDÃO, 1984)

Entre as concepções de educações apresentadas e dada a sua importância para a compreensão dentro da dinâmica da EJA, cumpre destacar o conceito de Educação Popular. Para Gadotti (2012)

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2012, p. 14).

Para entrelaçar o tipos de educação, a importância dos Fóruns de EJA e sua relação com os movimentos sociais, faz-se necessário destacar a contribuição dos estudos de Gohn (2008). A autora apresenta o conceito dos movimentos sociais na atualidade, definindo suas manifestações e categorias analíticas, sistematizando suas principais características. Ela afirma que existem os movimentos sociais conservadores e progressistas: o primeiro são os que “[...] não querem as mudanças sociais emancipatórias, mas impor as mudanças segundo seus interesses particularistas, [...] com suas ideologias não democráticas, geradoras de ódios raciais e atos de terrorismo [...]” (GOHN, 2008, p. 14). Sobre os movimentos sociais progressistas, a autora assim se posiciona:

Nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet [...]. Os movimentos sociais progressistas atuam segundo uma agenda emancipatória, realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas. Atuando em redes, articulam ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social (GOHN, 2008, p.13-14).

Os movimentos sociais populares se constituem como um coletivo de sujeitos sociopolíticos¹³ que se unem em busca de transformações e conquistas sociais a seu favor, numa luta em prol da superação das desigualdades que emergem das semelhantes condições de opressão presentes na realidade socioeconômica, religiosa, cultural do nosso país.

Para Aguiar e Bollmann (2011) movimento social não é meramente uma ação coletiva articulada, afirmando que isso não é suficiente para defini-lo, dando destaque aos autores Sapelli (2008) e Domingues (2007) quando dizem haver vários elementos que contribuem para identificar um movimento social, a saber: “a existência de um conflito; a consciência da situação da opressão que está relacionada à perspectiva de reprodução o de transformação social; a existência de relações de poder e a ação coletiva organizada em objetivos comuns” (AGUIAR; BOLLMANN, 2011, p. 63).

Diante da amplitude da discussão sobre movimentos sociais, limitamos nosso escopo para este estudo. Enfatizamos aqui a relação entre movimentos sociais e educação para evidenciar a importância dos Fóruns de EJA para a efetivação do direito à Educação. Devido à ampla produção publicada e por comungar com sua corrente ideológica sobre a temática, tomamos por base os estudos de Gohn (2004, 2006, 2008, 2011).

Em sua abordagem sobre as questões relativas aos movimentos sociais, políticas públicas e educação, Gohn (2011, p.33) nos assegura que “uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social”. A autora aprofunda a discussão sobre movimentos sociais e educação ao afirmar:

Tendo em vista que os principais sujeitos da sociedade civil organizada são os movimentos sociais, é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora delas, em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. (GOHN, 2011,p. 42).

¹³Termo utilizado por Gohn (2009) definindo o que, para ela, é uma categoria fundamental que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade.

Diferentes movimentos sociais têm atuado nessa perspectiva. E, um dos espaços de atuação e participação que os movimentos sociais populares têm são os fóruns. Na definição de Gohn (2011, p. 44), “os fóruns são frutos das redes tecidas nos anos 70/80 e eles possibilitaram aos grupos organizados olharem para além da dimensão local. Eles têm abrangência nacional e são fontes de referências e comparações para os próprios participantes”.

No caso dos Fóruns de EJA do Brasil, eles se caracterizam por espaços públicos de debates e mobilizações em busca constante de atendimento ao direito à Educação, buscando a superação dos entres, e participando ativamente na construção de políticas educacionais que garantam tanto o acesso como a qualidade, para a permanência e continuidade dos sujeitos do campo e das cidades no contexto da educação pública. Incide principalmente sobre as lacunas e fragilidades deixadas pelas esferas públicas no que diz respeito às devidas providências para assegurar o processo de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas que valorize os saberes acumulados ao longo de suas trajetórias de vida.

De acordo com o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, existem 27 Fóruns Estaduais de EJA no país, que abrigam os Fóruns Regionais. Todos eles são norteados por um princípio elementar: “a construção coletiva se apresenta como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de sua humanização e libertação”.

Os Fóruns de EJA possuem uma intrínseca relação com o legado da Educação Popular. A EP é palco para que os atores sociais desenvolvam sua autonomia e participação qualificada nas questões sociais e oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias na educação de jovens, adultos e idosos. Essa relação com a EP é fundamental para assegurar a interlocução e parceria nos diversos espaços educativos, pois os Fóruns de EJA configuram-se como espaços “altamente potencializadores de mobilização, militância, engajamentos, negociação, articulação, participação e, particularmente, de discussão e intervenção – necessários nos contextos: local, regional, nacional e internacional [...]” (FARIA, 2014, p.66).

Metaforicamente, os Fóruns de EJA se assemelham a grandes “guarda-chuvas”, pois abrigam diversos segmentos que estão ligados à EJA, com a participação dos representantes de: movimentos sociais populares; poderes públicos; educandos; educadores; Universidades; pesquisadores, e demais segmentos que têm interesse em dialogar e agir propositivamente em busca de melhorias para a EJA.

De acordo com Paiva, Machado e Ireland (2007), os Fóruns de EJA no Brasil surgiram no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996, “[...] quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha [...]” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.11).

Os autores explicam que ocorreram vários encontros com a participação de representantes do setor público de educação, universidades, organizações não-governamentais, “sistema S”¹⁴ e outros, sedentos da oportunidade de conhecer e socializar a realidade de práticas e concepções que resistiam às políticas de descaso com a área, tornando-as visíveis pelo que produziam de conhecimento e saberes, para que se pudesse compor um panorama diagnóstico mais fidedignos das experiências de EJA no Brasil.

Eles consideram que, embora o documento produzido no Seminário não tenha sido apresentado na Reunião Regional Latino-Americana preparatória, tampouco oficializado pelo governo brasileiro, a mobilização dos segmentos rumo a Natal/RN em 1996 significou um marco histórico para os Fóruns de EJA no Brasil.

Desde 1999, quando aconteceu I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado no SESC Rio de Janeiro, no período de 08 a 10 de setembro aos dias atuais, os Fóruns vêm se consolidando como relevantes espaços de discussões para a construção de políticas públicas para a EJA. Conforme as informações veiculadas no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil,

[...] o crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional promovidas pelos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (FÓRUNS DE EJA, 2015)¹⁵.

¹⁴ “Sistema S” é o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Informações disponíveis no *site* <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

¹⁵ O texto, na íntegra, está disponível em *site* <http://forumeja.org.br/historico>.

Para Machado¹⁶, os Fóruns de EJA são instâncias de papel importante na definição da política de EJA no Brasil, não só pelo reconhecimento do MEC, mas pelo o que eles têm construído em cada local, através dos Fóruns Estaduais e Regionais. Ela assegura que o fato de estarem tentando intervir diretamente nas ações da EJA por si só já representa um acerto nesse formato de organização e definição de políticas a partir de um coletivo que tem, contraditoriamente, essas instituições todas que atuam no campo.

O XIII ENEJA aconteceu de 10 a 13 de setembro de 2013, em Natal/RN, do qual participei como delegada do Fórum Regional do Território do Sisal. A proposta geral do encontro foi de assegurar de forma efetiva uma ampla discussão do Relatório Final do XIII ENEJA (Natal, 10 a 13/09) por parte dos representantes dos Fóruns do Brasil, representantes da CNAEJA e membros do MEC/SECADI, com o intuito de fomentar e garantir mecanismos que mobilizem o cumprimento dos itens aprovados nesse Encontro, tendo em vista a necessidade urgente da efetividade de ações para a melhoria da EJA no Brasil.

Objetivando entrelaçar o presente estudo com as discussões mais recentes em torno da EJA, destacamos os dois primeiros pontos do Grupo de Trabalho (GT) 1 - Formação de Professores / Seminário Nacional de Formação, quais foram:

2. Propor que as Instituições de Educação Superior Públicas atuem nos Fóruns numa perspectiva militante, compartilhando experiências de formação inicial e continuada, assumindo-o como espaço privilegiado de partilha. Considerar, também, a necessidade de ampliar os mecanismos de socialização destas experiências com os educadores da Educação Básica.
3. Defender que os processos de formação de educadores tenham como princípio a emancipação humana, a partir da Educação Popular, portanto, para além da lógica do mercado¹⁷.

É cabível ressaltar que o presente estudo tem estreita relação com os pontos supracitados, bem como é possível testemunhar que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem realizado algumas importantes ações em direção à efetivação do item dois, como por exemplo: ter um Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), onde se inscreve a presente pesquisa; ter, como parceiros, respectivamente, os Departamentos de Educação, *campus* XIV, em Conceição do Coité e *campus* XI, em Serrinha, que vem desempenhando uma participação ativa e qualificada

¹⁶ Transcrição parcial da apresentação *O que são os Fóruns de EJA* proferida pela Profa. Dra. Maria Margarida Machado, através de um vídeo disponível no site <http://forumeja.org.br/audiovisualxeneja>.

¹⁷ Relatório adquirido no XIII ENEJA, ocorrido de 10 a 13 de setembro de 2013, em Natal/RN, do qual participei como delegada do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal.

enquanto segmento Universidade, e, ter conquistado, via Fórum, a aprovação do Observatório de EJA do Sisal (OBEJA/Sisal), vinculado ao PPGEduc/UNEB.

Alinhado ao item supracitado - “defender que os processos de formação de educadores tenham como princípio a emancipação humana, a partir da Educação Popular, portanto, para além da lógica do mercado” (XIII ENEJA, 2013), bem como a outros princípios e concepções sobre a luta pelo direito à educação ao longo da vida, também pelo viés libertação e protagonismo dos sujeitos da EJA, o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal existe desde o ano de 2008 e define-se como:

O Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Território do Sisal é um espaço de discussões, debates e ações em prol do protagonismo dos sujeitos da EJA. Motivados pelo longo processo de mobilização e realização de encontros internacionais, nacionais, estaduais e principalmente pelas ações locais de EJA, entidades parceiras e representações dos diversos segmentos - estado, município, igrejas, universidade, entidades governamentais, movimentos sociais, populares e sindicais, que atuam no Território do Sisal/BA, pretendem articular e intervir nas ações locais fortalecendo os espaços de debates e reflexões no campo da EJA (2008)¹⁸.

Nesse coletivo prevalece o diálogo, chegando a consensos que privilegiam a EJA e não os interesses particulares. Baseado no princípio democrático da participação qualitativa dos sujeitos, o Fórum EJA do Sisal constitui-se em um lugar onde seus sujeitos têm direito à palavra e podem ser ativos e propositivos, atuamos como defensores e partícipes de ações que reconheçam os sujeitos da EJA como pessoas de direitos. Desenvolvem-se na coletividade um senso crítico e político mais apurado, exigindo dos representantes dos poderes públicos o cumprimento de suas responsabilidades para essa modalidade e, sobretudo, que atendam às demandas educacionais dos homens e mulheres do território do sisal¹⁹.

Ao discorrer sobre o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal, Faria (2014) afirma que nesse coletivo são apontadas novas possibilidades e novos caminhos para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos municípios do Território do Sisal, inovando na sua forma de atuar, promovendo debates, encontros e atividades, sempre afirmando seu caráter itinerante e dinâmico. A autora, que é membro ativo da coordenação colegiada do Fórum, atesta que

¹⁸ Informação que consta no acervo documental físico disponibilizado pela Secretaria do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. Ver em anexos.

¹⁹ A caracterização do Território do Sisal da Bahia, com ênfase em Conceição do Coité, pode ser vista no capítulo dois, no subtítulo 2.4.

Ações significativas são desenvolvidas e promovidas pelo Fórum EJA Sisal, por exemplo: a EXPOEJA, exposição dos talentos (música, artesanato, poesias, saraus, cordéis e danças) dos sujeitos da EJA; Café com os Prefeitos e Secretários de Educação dos municípios sisaleiros, forma de mobilização e sensibilização junto ao poder público; reuniões e troca de experiências com os movimentos sociais locais (FARIA, 2014, p. 66).

Com base no que foi exposto, reiteramos que os movimentos sociais populares que lutam pelo direito à educação pública para todos e ao longo da vida possuem fundamental importância no dias atuais pelo fato de ainda existir claramente a negação desse direito.

Nesse sentido, os Fóruns de EJA têm atuado, significativamente, desde discussões e ações articuladas nos ENEJA às ações locais, a fim de contribuir para que sejam construídas políticas públicas permanentes (defendendo que sejam abolidas as efêmeras políticas de governo que se pautam em projetos e programas) para o campo da EJA.

Como parte de um todo, o Fórum de EJA do Território Sisal está ligado aos demais Fóruns de EJA que, apesar das suas especificidades e demandas locais, são irmanados e guiados pelos mesmos princípios. Mesmo enfrentando muitas resistências e adversidades, esse coletivo tem mostrado e comprovado ao longo de sua trajetória de lutas e conquistas que é possível construir um espaço crítico de articulação, discussão e reflexão com vistas à defesa e garantia do direito social à educação, da emancipação, do protagonismo e autonomia dos sujeitos da EJA.

Percebemos que as ações dos Fóruns de EJA vêm ganhando visibilidade no Brasil ao ser reconhecido, em transmissão ao vivo através da internet, na 2ª Homenagem prestada ao icônico Paulo Freire através do reconhecimento de ações educativas aos movimentos e instituições que contribuíram/contribuem significativamente na Educação. A homenagem ocorreu na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, no dia 7 de outubro de 2015, entre 19h e 20h, no Auditório Garapuvu de Eventos na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

De acordo com a publicação no *site* do evento, o edital teve por objetivo homenagear até vinte e quatro movimentos e instituições da área da educação que prestaram e prestam valiosas contribuições ao desenvolvimento da Educação, no seu envolvimento da Defesa da Educação Pública como direito de todos. Dentre os contemplados estiveram os Fóruns de EJA do Brasil, representado por um educando de EJA do Proeja, no IFG, *campus* Goiânia, do curso *Informática para internet* e uma educanda da rede municipal de Florianópolis, cidade anfitriã do evento. Essa homenagem aos Fóruns de EJA em um evento da grandeza e relevância como

se configuram as reuniões da ANPEd comprova que há anúncios, possibilidades, práticas exitosas e esperanças para a EJA.

Finalmente, para uma análise criteriosa da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos se faz necessário refletir sobre a contribuição de Paulo Freire, reconhecido em 2012 como o Patrono da Educação Brasileira. Filho ilustre do Brasil, um cidadão nordestino, nascido em 1921, em Recife/Pernambuco, que nos deixou em 1997, em São Paulo. Freire deixou um legado singular que continua contribuindo para tencionar e provocar as urgentes mudanças no modo de pensar a educação brasileira, pois seu olhar e teorias focavam-se na realidade dos oprimidos, propondo uma pedagogia libertadora. Sua concepção e contribuição para a EJA será o mote a seguir.

1.2 PAULO FREIRE: LEGITIMIDADE E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA A EJA NA CONTEMPORANEIDADE.

Espalhados pelos mais diferentes países, mas unidos em torno do compromisso de colocar a educação a serviço da causa dos “esfarrapados do mundo” – a quem Paulo Freire dedica sua principal obra: *Pedagogia do oprimido* –, imensurável número de educadores tem encontrado nas idéias e na atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis (GADOTTI, 1996, p.19).

Falar de um ser humano como foi Paulo Freire requer, no mínimo, um olhar respeitoso sobre sua trajetória e um exercício cuidadoso para não cair em lugar-comum, repetindo as mesmas inferências já realizadas, ou até mesmo deixar de perceber novas nuances sobre os fundamentos da teoria desse ícone da Educação Brasileira. Respeitando e admirando profundamente seu legado, utilizo seus princípios na minha formação humana e na formação dos sujeitos da EJA.

Ao destacar a legitimidade e as contribuições teórico-práticas de Paulo Freire, buscamos evidenciar como seu legado continua influenciando novas gerações de pensadores da educação diante do fato de ainda existirem oprimidos tal qual existiam em décadas passadas. Rossel (2012) destaca que Freire foi um dos mais significativos educadores do século XX. Para a autora, que é a Secretária Geral do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL)

[...] ele continua influenciando, com seu pensamento e sua prática, nos processos de mudança de nossas sociedades, por uma educação libertadora, a favor da justiça, por democracias participativas pela defesa irrenunciável à

vida digna, especialmente dos oprimidos, e trabalhando permanentemente junto ao outro por um contexto político social, educativo, cultural, ambiental e econômico que contribua a humanizar-nos [...]. Freire estava convencido de que as lutas coletivas das organizações e movimentos sociais são espaços e formas de educar, para comprometer-se e transformar a realidade até outro mundo possível (ROSSEL, 2012, p.03).

Paulo Freire levantou esses questionamentos, à sua época, com base no seu forte, profícuo e atuante engajamento no campo da alfabetização de adultos. Sua contribuição foi e ainda é muito valiosa devido ao caráter eminentemente político da educação visceralmente ligadas às questões econômicas e sociais do povo brasileiro.

Os escritos de Freire nos auxiliam a continuar pensando a educação em nosso tempo numa perspectiva a favor da emancipação humana e, conseqüentemente, contribuir para que tantos homens e mulheres sejam livres, definitivamente, da condição de oprimidos e desvalidos sociais que ainda prevalece na sociedade brasileira.

Utilizar suas obras para pensar a EJA na contemporaneidade não se trata de repetir mecanicamente suas palavras, tampouco fazer “remendos” sobre suas contribuições ou até mesmo deificá-lo. Gadotti, em um depoimento publicado no Portal de Divulgação Científica e Tecnológica²⁰ ressalta que “[...] dar continuidade a Freire não significa tratá-lo como um totem, ao qual não se pode tocar, mas se deve apenas adorar; [...] não devemos repetir Freire, mas ‘reinventá-lo’. Nesse sentido, a 37ª Reunião Nacional da ANPEd promoveu a **2ª edição da Homenagem Paulo Freire**, conforme demonstramos anteriormente, dando visibilidade a algumas instituições que reinventam Freire em suas ações.

As contribuições de Paulo Freire não estão restritas ao contexto brasileiro, pois, onde houver opressor e oprimido, sua teoria estará atual e pertinente. Não daria conta de explicitar, no momento, a vasta contribuição de Paulo Freire a nível internacional. Todavia, para reforçar a legitimidade do pensamento freiriano para além do Brasil, recorreremos ao que com Giroux (1997), importante estudioso, pensador das teorias da pedagogia crítica, afirmou sobre a teoria de Freire:

[...] representa um discurso teórico cujos interesses subjacentes se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação (GIROUX, 1997, p.146).

²⁰ Endereço eletrônico: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paulo_freire_36.html

O autor aponta em Freire uma visão filosófica de uma humanidade liberta. Ele afirma que, para Freire, o poder - dominação – não é simplesmente imposto pelo estado através de agências como a polícia, o exército e tribunais. A dominação também se expressa na forma como o poder, a ideologia e a **tecnologia** se reúnem para produzir conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas que indiretamente silenciam as pessoas. Desejamos inverter essa lógica, comprovando, cientificamente, a possibilidade do uso da tecnologia na formação crítica do professor da EJA que, por seu turno, poderá utilizá-la, criticamente, em sala de aula para dar vez e voz aos sujeitos dessa modalidade.

Finalizamos essa seção com as relevantes e atuais palavras do próprio Freire (2001), quando defendeu os sujeitos da EJA, mostrando como a História, até então vista como imobilizadora e determinista, poderia assumir outro caráter:

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos aretoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 2001, p. 20).

Buscando caminhos para essa “materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade”, a discussão a seguir busca descobrir o que Freire considerou sobre o uso das TIC no processo educativo. Apesar dele não ter se debruçado especificamente sobre essa temática, seu posicionamento político-pedagógico e seus singulares constructos sobre a educação de homens e mulheres como sujeitos históricos de direitos em toda amplitude das relações e condições humanas nos servem de bússola para as análises aqui apresentadas.

1.2.1 Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias Digitais: outras contribuições freirianas

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43).

Longe de pretender exaurir as contribuições da teoria de Freire para o campo da EJA, a construção desta seção estabeleceu como fio condutor os princípios que defendemos para a EJA, que estão fundamentalmente ancorados em Freire e por tal motivo, buscamos atrelar seus principais conceitos ao estudo ora apresentado.

Não há nada mais humano que inventar, criar. É um dos atributos nato dos seres humanos. Gostamos do inédito, das originalidades, das invenções e recriações para dar novos sentidos à nossa vida. Caminhando por essa trilha, implicada com sonhos possíveis e novos rumos para a EJA, defendo e proponho a possibilidade de usar as tecnologias digitais, uma admirável invenção humana, nos atos formativos dos professores e, conseqüentemente, em novas práticas inovadoras em prol dos estudantes.

A tríade temática para as análises presentes neste exercício investigativo são: a EJA e a formação continuada do professor com e para o uso da TIC para uma prática político-pedagógica que, além de inovadora, seja libertadora. Assim, buscamos em Freire significativas aproximações sobre tais temáticas. Estudar o uso das tecnologias e seus respectivos desdobramentos também nos faz construtores do nosso tempo, respondendo aos desafios da nossa época.

Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, estabeleceu a concepção libertadora da educação. Colocou o povo em primeiro plano, refutando práticas opressoras e dominadoras que ele tituló de educação “bancária”. Tendo como mote e defesa uma educação libertadora, difundiu conceitos e práticas de e sobre o processo de conscientização, dialogicidade, criticidade, educação problematizadora, relações dialéticas e dialógicas, afirmando que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” (FREIRE 1987, p.31).

A libertação em comunhão é vista por Freire como condição *sine qua non* para a libertação dos homens e resultado da tomada de consciência, pois “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 1987, p. 30). Ele ainda assegurou que

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38)

Em tempos em que o conceito de liberdade aprofunda-se, assumindo diversas nuances, assinalar o conceito de Freire sobre liberação nos permite afirmar que, para exercício de uma *práxis* libertadora, não cabe ignorar a importância e influência das tecnologias digitais nos processos formativos. A partir do momento em que os professores utilizam as tecnologias no seu processo formativo, aumentar-se-ão as possibilidades de que eles as utilizem com os educandos. Quanto mais ocorrer a tomada de consciência²¹ de que as tecnologias podem servir para a liberação, quanto mais forem utilizadas pelos sujeitos da EJA mais os sujeitos serão libertos e empoderados digitais, e as tecnologias digitais não serão instrumentos de dominação tão poderosos.

Freire não se debruçou sobre o estudo do uso das tecnologias digitais. Quando ele se referia às tecnologias, falava das tecnologias criadas nas indústrias do trabalho. Porém, como um pensador e exímio observador dos fazeres humanos, considerou que as mudanças, assim como as revoluções tecnológicas, sempre farão parte da trajetória humana, o que nos induz a não ignorá-las.

Do inusitado que, embora às vezes nos espante e nos incomode, até, não pode ser considerado, só por isso, um desvalor. Capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis. A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança (FREIRE, 2000, p. 16).

Gadotti²² nos ajuda a compreender o entendimento que Freire explicitava a respeito da cultura midiática e da revolução tecnológica. Ele relata que nos últimos anos Freire programava uma série de vídeos para possibilitar o acesso ao conhecimento a maior número de pessoas, pois, como educador popular e engajado com as causas populares, entendia que a educação poderia ocorrer de diversas formas e em diversos espaços.

²¹ Freire (1967).

²² Não há indicação do ano e número páginas no texto. O texto está disponível, na íntegra, em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paulo_freire_36.html. Acesso dia 25 de agosto de 2014.

A TV, o vídeo e o **computador** (grifo nosso) podem ser ferramentas preciosas para as camadas populares. Mas precisamos aprender a ser emissores e não apenas receptores de idéias. Paulo prezava a cultura midiática como complemento do que aprendemos na escola e como um motor do conhecimento. Ela pode nos despertar para certos temas geradores que o saber escolar ignora ou valoriza pouco, que podem ser, por exemplo, de um lado, a pobreza e a violência, e, de outro, a solidariedade e a interculturalidade. Só aprendemos o que sentimos profundamente. A mídia pode nos sensibilizar e a escola pode partir desta sensibilização para ir além. A escola e o vídeo são espaços diferentes de aprendizagem e não antagonicos.

Sempre com o espírito crítico e curioso ativo, Paulo Freire considerou, na década de 1990, a relevância de discutir e verificar as possibilidades do uso das mídias. O educador foi um homem conectado com seu tempo, discutindo, principalmente, as questões que poderiam conferir autonomia e libertação aos homens e mulheres das classes populares. Com relação ao uso das tecnologias disponíveis e “de ponta” da sua época, ele afirmou:

O que parece ser fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1997, p.68).

Para Freire, o que não poderia perde-se de vista referia-se à questão de problematizar sobre que vertente e sobre qual(is) que ideologia(s) a utilização das tecnologias se firmava, ao asseverar: “para mim, a questão que se coloca é a serviço de quem as máquinas e as tecnologias avançadas estão? Quero saber a favor de quem ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso²³”.

Os questionamentos suscitados por Freire sobre as tecnologias são pertinentes na contemporaneidade. É possível dizer que, diante do *boom* das tecnologias digitais, é imprescindível atentar para o que ele defendeu, quando expressou:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente

²³ Não há indicação da obra e ano da citação utilizada. O texto está em ambiente virtual, no acervo digital do Instituto Paulo Freire, disponível no *site* <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/>

sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2000, p. 46).

Essas recomendações de Freire são caras no cenário da educação de pessoas jovens, adultas e idosas e elas não são esquecidas no tocante ao uso das TIC na EJA, sobretudo, na formação do professor com e para o uso consciente e ético delas. Não favorecerá a libertação dos sujeitos da EJA utilizar as TIC sem passar, continuamente, pelo crivo da crítica, da reflexão que irão avaliar criticamente todos os elementos envolvidos no processo, desde as condições materiais, infra-estruturais até as concepções ideológicas que perpassam nas informações, textos, vídeos e demais conteúdos encontrados e produzidos na ambiente virtual.

As tessituras construídas nessa seção sobre algumas teorias de Freire foram realizadas a partir de pessoas que conviveram com ele, outras que o estudam e ainda aquelas que conviveram, estudam e desenvolvem a teoria freiriana em suas trajetórias de lutas desde outrora aos dias atuais.

A intenção de revisitar o legado freiriano se estruturou na necessidade de apontar a legitimidade e atualidade da Teoria do Conhecimento por ele postulada. Serviu também para reiterar que suas contribuições ainda permanecem visíveis e vivas para a consolidação do direito à educação que os jovens e adultos têm, ao longo de suas trajetórias humanas.

Apresentamos a seguir o panorama geral e os desafios da docência em EJA na atualidade com o intuito de compreender seus confrontos e paradoxos, a fim de refletir sobre as possibilidades de exercer uma prática pedagógica humanizadora.

1.3 CONFRONTOS E PARADOXOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: PANORAMA GERAL E OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA HUMANIZADORA

Estuda para ensinar
Nas normas da profissão
Muitas vezes, sem apoio
Mas concluí sua missão
Não é sujeito passivo
Porque tem objetivo
A favor da Educação!

E

Vitória consegue um dia,
Porque nada vem de graça!
Por consequência da luta
Não quer medalha nem taça
Quer bom salário, respeito
E quer estampar no peito
A profissão que abraça!

V

(Estrofes do Cordel *A.B.C do Professor*,
de João Gomes de Sá).

Iniciamos as tessituras deste subtítulo com o cordel parcialmente descrito em epígrafe, numa tentativa de entrelaçar o que diz o pensamento de um professor e poeta cordelista nascido no sertão alagoano, que recorre ao gênero popular nordestino para falar de sua lida e enaltecer a profissão que não tem sido apoiada como deveria, com as teorias acadêmicas, mostrando, em diferentes linguagens, o que paira no imaginário coletivo sobre a condição em que se encontra o professor brasileiro, especialmente nordestino.

Nesta atual seção tratamos a da formação do professor da EJA com ênfase na formação continuada e do paradoxo instaurado na atuação deles e o desafio de uma prática humanizadora, a favor da libertação em comunhão. Aprofundamos a temática evidenciando o panorama geral dos confrontos e entraves no que diz respeito à carreira docente, focando nas questões relativas ao professor da EJA do município de Conceição do Coité; apresentamos os principais conceitos de TIC e os aspectos históricos sobre sua utilização nos contextos educativos, bem como analisamos as políticas públicas educacionais destinadas à formação desses professores e o desafio de exercer práticas inovadoras com e para o uso das TIC, e se elas alcançam, efetiva e continuamente, os sujeitos que moram no interior da Bahia.

Ao avaliarmos a EJA, não podemos deixar de registrar o relevante papel do professor, grande artífice em estabelecer meios, fundamentados em princípios humanizadores, para uma

aprendizagem dialógica, responsável por interagir com diversas realidades e por que não dizer com papel essencial na aprendizagem dos estudantes. Freire (1987, p.31) nos garantiu que “[...] não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente [...]”. O autor também assegura que

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2013, p.105).

As considerações de Freire (2013) no auxilia a pensar em autonomia como amadurecimento do ser, ou seja, é uma questão ontológica que se dá em processos, não em momentos estaques. Nesse sentido, o processo educativo auxilia ao desenvolvimento de ser autônomo ao passar por processos norteados pelo diálogo, respeito, ética e humanização, e, curiosamente, em coletividade quando há o respeito à liberdade.

Para tanto, a relação ensino e aprendizagem necessita favorecer a construção de conhecimentos que levem os sujeitos a se libertarem coletivamente das amarras da opressão que marcam as classes subalternas. De acordo com Freire (1987, p.), “[...] educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento [...]”.

Cumprido aqui apresentar a definição de formação de professor que norteia o presente estudo. Inicialmente, é necessário dizer que essa temática apresenta-se sob várias vertentes. Conforme García (1995, p. 54) “a formação de professores não é um conceito unívoco”. Citando Zeichener (1983), ele afirma que “os programas de formação de professores estão impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado nas competências, personalistas ou orientado para a investigação”. García (1995) ainda assegura que

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a

formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Como afirma André De Peretti, ‘se se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial’ (GARCÍA, p.54-55).

Ampliando essa acepção, partimos da premissa que a formação configura-se como um processo contínuo permanente, situado politicamente, não esporádico, organizado e acompanhado com periodicidade, firmado em princípios de formação humana com vistas à valorização, autonomia e aumento da criticidade do professor e tais elementos serão evidenciados na formação do estudante. Giroux (1997) defende os “professores como intelectuais”, realizando uma crítica sobre “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar”. Segundo ele,

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, principalmente na educação pública básica, os professores, além de serem vistos como meros executores dos currículos e burocracias escolares, eles enfrentam vários confrontos: (1) baixas remunerações diante do tempo exigido de estudo; (2) escolas públicas com estruturas físicas insatisfatórias; (3) violência crescente no ambiente escolar que atinge também aos professores e, dentre eles, (4) a formação precária.

Nessa linha, Scheibe (2012, p. 45) “o que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério”.

De modo geral, o sistema educacional público brasileiro é falho, lacunar e apresenta diversos problemas que se arrastam por décadas. No que tange à formação do professor, os entraves são muitos, que surgem desde o baixo número de vagas oferecidas para o ingresso nas Universidades públicas até os currículos da formação docente que visam um preparo adequado para atuação nas diversas modalidades do ensino público. A respeito da formação do professor, Scheibe (2012) afirma:

A história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas. Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação (SCHEIBE, 2012, p.53).

Na pesquisa para a conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (LAGO, 2012), no processo de levantamento das informações, realizei alguns questionamentos aos professores. Em um deles solicitei que os professores respondessem sobre quais os fatores que os impulsionaram a escolherem tal profissão. Nas respostas, surgiram diversas opiniões: um grupo pequeno se declarou apaixonado pelo fazer docente, sonho cultivado desde a infância; outro grupo maior afirmou ter escolhido a carreira docente por falta de condições financeiras para ingressar e concluir os cursos de maior *status* e salários; e um terceiro grupo, diz ter escolhido a profissão por falta de opção, especialmente para os moradores do interior, mas, ao longo da carreira, se adequaram e gostam da profissão.

Os docentes questionados revelaram muita insatisfação frente à crescente desvalorização da carreira, aspecto confirmado por Rummert (2006) ao dizer que

[...] se, nas primeiras décadas do século passado, mais precisamente até 1938, os professores eram considerados como profissionais liberais, de acordo com classificação do Ministério do Trabalho, as décadas seguintes constituiriam palco de gradativa e acentuada desvalorização do trabalho docente e de sua conseqüente pauperização dos trabalhadores da educação, quadro que se agrava até hoje (RUMMERT, 2006, p.127).

Todavia, os professores envolvidos na pesquisa garantiram ter a consciência da importância do seu trabalho e do valor para o desenvolvimento da sociedade, da relevante contribuição que esta profissão oferece para a formação das demais profissões e, sobretudo, para a vida do ser humano em toda sua amplitude.

Para entender melhor a visão tanto dos professores como dos estudantes, realizei uma breve enquete em algumas turmas do Ensino Fundamental II que lecionei na mesma escola que fiz a pesquisa supracitada. Na ocasião, perguntei aos estudantes quem tinha a intenção de ser professor/professora. Para minha surpresa, pouquíssimos afirmaram terem esse desejo. A maioria deles expressou total aversão à profissão, revelando o olhar negativo que aqueles estudantes têm da escola, ou seja, um espaço pouco importante para suas vidas.

O cenário do sistema educacional brasileiro não tem atraído um número expressivo de novos profissionais para a área educacional e muitos professores que estão em sala de aula por

longas datas anseiam a aposentadoria. Existem muitos que exercem a docência por falta de outras opções em suas cidades e, quando encontram chances, migram para outros campos de atuação. Esse panorama gera uma incógnita com relação ao futuro da educação pública brasileira.

Gatti e Barreto (2009) discutem os impasses e desafios para os professores do Brasil, em uma pesquisa realizada a convite da Unesco. O estudo aponta os principais aspectos da profissão docente e dentre eles está o perfil dos professores. Apresentam os dados específicos sobre quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência, suas características básicas e a principal razão para a escolha por licenciatura, conforme informações do Exame Nacional de Cursos (Enade), em 2005. Elas analisaram que: “[...] que a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p.160).

A atual conjuntura da escola pública está envolta em muitos confrontos e paradoxos. Um paradoxo é ou parece contrário ao comum; contra-senso, absurdo, disparate, conforme o dicionário Aurélio do século XXI. É uma proposição que, apesar de aparentar um raciocínio coerente, demonstra falta de nexos ou de lógica e também se fundamenta na oposição que ocorre entre o mesmo referente, pois permeia o âmbito das ideias.

No que tange à formação de professores, os paradoxos também são muitos. No entanto, encontramos ao longo da nossa trajetória profissional e no campo empírico do nosso estudo, muitos professores da EJA que, superando os desafios do paradoxo de formar sem ser formado, atuam com compromisso, comprometimento, exercitando capacidade de educar com a sensibilidade de valorizar os educandos da EJA, desenvolvendo uma prática pedagógica com base em princípios de humanização que contribuem para dar visibilidade, autonomia, protagonismo e emancipação a tais sujeitos.

Nesse sentido, o trecho do cordel em epígrafe: “Estuda para ensinar/ Nas normas da profissão/Muitas vezes, sem apoio/Mas conclui sua missão/Não é sujeito passivo/Porque tem objetivo/A favor da Educação!” traduz com eficiência os êxitos que tantos docentes da EJA têm proporcionado nas suas trajetórias formativas e nas trajetórias dos seus educandos.

Dentre os autores que discutem a formação dos educadores da EJA, utilizamos como lastro os estudos Arroyo (1986, 2005, 2006); de Freire (2013); Soares (2004, 2005, 2006, 2008); Machado (2008); Ventura (2013); Barcelos (2012), Rummert (2006), pois tais autores apontam os desafios, avanços e possibilidades na formação dos docentes que atuam na EJA. Com base

nesses autores, elencamos quatro paradoxos que existem na formação dos professores da EJA no contexto baiano e coiteense: o primeiro se refere ao acesso aos cursos de graduação para a formação de professor e os demais são específicos ao professor da EJA, tópicos que serão abordados a seguir.

1.3.1 O cenário paradoxal da formação do professor da EJA em Conceição do Coité – Bahia- Brasil

O cenário da formação do professor da EJA em Conceição do Coité – Bahia - Brasil, de modo geral, apresenta uma situação pouco animadora. Assim como nos demais estados do país, para o ingresso nas Universidades públicas da Bahia os candidatos são submetidos a processos seletivos extremamente difíceis se for considerada a qualidade da educação pública oferecida à maioria da população. Nessa perspectiva, o primeiro paradoxo a ser apresentado está enraizado no acesso ao nível superior do ensino público brasileiro, baiano e coiteense.

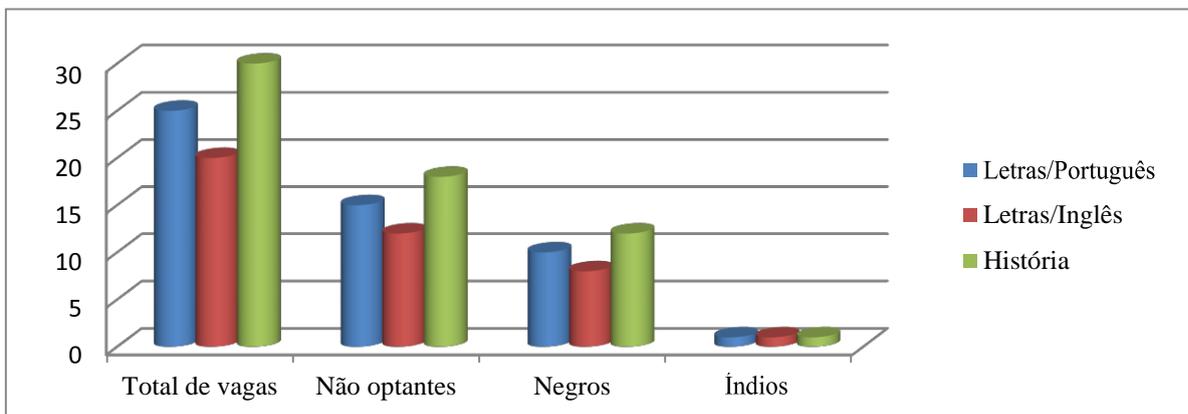
Na Bahia existem Universidades públicas que oferecem cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas. No Território do Sisal existem dois *campi* da Universidade do Estado da Bahia e, de acordo com seu *site*, a UNEB é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema *multicampi*. A capilaridade de sua estrutura e abrangência de suas atividades está diretamente relacionada à missão social que desempenha. A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, Salvador, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 Departamentos.

O Departamento de Educação, *campus* XIV, em Conceição do Coité/ UNEB, é o único de uma Universidade pública na cidade. O *campus* XI, em Serrinha, dista 36 km dele, onde são oferecidos os cursos de Bacharelado em Administração; Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia. Nessa Licenciatura consta a EJA como disciplina obrigatória, constituindo-se uma opção de curso público mais próximo para os moradores de Conceição do Coité que desejarem tornar-se professor (a) com um pouco de conhecimento sobre a EJA.

No *campus* XIV há quatro cursos de graduação, dos quais três são Licenciaturas: Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas; Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Licenciaturas; Licenciatura em História e, o quarto curso é o Bacharelado em Comunicação Social: Rádio e Tv. Na Instituição há dois cursos *Lato sensu* (especializações) na área de Letras: Literatura Baiana e Linguística. Apesar de ser um Departamento de Educação com três cursos na área de formação de professor e que funciona há vinte e três anos, não há nenhum curso *Lato sensu* nem *Scripto sensu* (mestrados e doutorados) na área específica de formação de professores.

No gráfico 1, logo abaixo, apresentamos, conforme os dados extraídos do Edital Vestibular 2013 o número de vagas disponibilizadas no Departamento de Educação, *campus* XIV.

Gráfico 1 - Quadro de vagas UNEB – *campus* XIV no ano de 2013.



Fonte: elaboração da autora com base nas informações disponíveis no *site* da UNEB.

Como foi possível apreciar no gráfico 1, no ano de 2013, para o *campus* XIV – Conceição do Coité - Departamento de Educação, foram oferecidas o total de 25 vagas para o curso de Letras/Ling. Portuguesa Licenciatura; 20 vagas para o curso de Letras/Ling. Inglesa Licenciatura e 30 vagas para o curso de História Licenciatura, totalizando 75 vagas no Departamento para os cursos que formam professores.

De acordo com o IBGE/Cidades, no ano de 2012, a rede de ensino em Conceição teve, no geral, dois mil cento e noventa e três matriculados no Ensino Médio, dos quais dois mil e setenta e nove foram matriculados na rede pública de ensino, ou seja, 94,8% foram estudantes da rede pública. No *site* do IBGE/Cidades e no *site* da SEC/BA não há disponibilizada a informação sobre o número de concluintes do Ensino Médio (E.M) no município.

Podemos supor, grosso modo, que 50% dos estudantes tenham concluído o E.M em 2012. Se essa hipótese fosse confirmada, mais de mil estudantes coiteenses (1.096,5) estiveram

aptos para se submeter aos Vestibulares em 2013. Salvaguardando as questões subjetivas de projetos pessoais, profissionais, escolha de Universidade, condições financeiras, entre outras, se do grupo de 1.096,5 concluintes a metade optassem por ser professor, considerando as **setenta e cinco vagas** ofertadas no *campus XIV*, apenas 13,7% poderia se assentar nos bancos acadêmicos da UNEB de Conceição do Coité, cursar uma das Licenciaturas e se tornar professor. Sob essa lógica, há fortes evidências de que a oferta de número de vagas para a profissão docente é menor que demanda apresentada na cidade.

Se verdadeiramente há o desejo de que os brasileiros tenham uma educação pública com alto nível de qualidade, um grande paradoxo se estabelece em não haver vagas suficientes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para aqueles que desejarem tornar-se professor.

Cumprir destacar que, mesmo não atendendo às demandas de vagas e de outros cursos necessários para a população da região, a presença da UNEB na cidade se configura como uma relevante contribuição para o desenvolvimento humano, acadêmico e profissional não apenas para os coiteenses, pois muitos estudantes que passaram e passam por essa instituição vêm de toda região sisaleira e para além dela. Na cidade também existem duas Faculdades da rede privada que oferecem o curso de Pedagogia: uma que funciona em regime semipresencial e outra que está prestes a inaugurar.

Para o preenchimento das poucas vagas oferecidas em relação à possível desproporcionalidade entre demanda e oferta, os estudantes que desejam serem professores precisam passar pela cruel “peneira” do vestibular. Alegria imensa e realização de sonhos para alguns que conseguem a aprovação e para os “reprovados”, restam-lhes a tristeza, o adiamento do sonho e a privação do acesso ao nível superior público. Podem tentar o ingresso na rede de ensino superior privada, caso tenham condições de custear as despesas decorrentes do ingresso.

Por residir na cidade e conhecer um pouco da sua realidade socioeconômica, ressalto que muitos estudantes coiteenses não dispõem de condições financeiras para custearem seus estudos, e por esse motivo também não ingressam na rede privada, adiando ainda mais as possibilidades de terem acesso ao nível superior, ou na pior das hipóteses, anulando essa possibilidade.

Outra possibilidade de cursar as Licenciaturas na UNEB *campus XIV* é por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, programa destinado para os docentes que já estão em sala de aula sem formação inicial ou formação diferente de sua atuação.

De acordo com a Capes²⁴, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, é um programa do MEC/Capes implantado com a finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Por meio dele, a Capes induz e fomenta a oferta de cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância em Instituições de Educação Superior - IES. Esses cursos permitem que o professor da rede pública de educação básica, possa obter formação superior em cursos gratuitos e de qualidade, na disciplina em que atua em sala de aula.

A UNEB também oferece por meio de sua Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), para área da Educação, onze cursos: Ciências Biológicas; Ciências de Computação; Educação Física; Geografia; História; Letras Espanhol; Letras Inglês; Letras Português; Matemática; Pedagogia e Química. Além desses, disponibiliza dois cursos de Bacharelado: Administração Geral e Administração Pública. Os processos seletivos são idênticos aos cursos presenciais, o diferencial é que os cursos são da modalidade EAD.

O segundo paradoxo está diretamente ligado ao processo formativo iniciado na graduação. Os que conseguem ingressar nas IES nos cursos de licenciaturas, atualmente, não têm a oportunidade de estudar sobre as especificidades da EJA por não ter um componente curricular específico sobre essa modalidade. Deve ser levado em consideração que, em algum momento da carreira, os professores poderão assumir tais classes. Soares (2008) assegura que “ao considerar que não apenas a pedagogia trabalha com a educação de jovens e adultos, torna-se uma questão importante e desafiadora, colocada para as universidades brasileiras, inserir a EJA na formação inicial dos estudantes de licenciaturas” (SOARES, 2008, p. 66).

Em outro texto, Soares (2006, p.8), diz que “são mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA no Ensino Fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem”. Embora a situação educacional da maioria da população brasileira ainda apresente sérios problemas como baixa escolarização e analfabetismo, ao longo da trajetória histórica da EJA, sabe-se que as Instituições de Ensino Superior, em geral, não preparam os futuros professores atuarem nessa modalidade educativa.

Nos cursos de Pedagogia, a modalidade EJA é estudada de maneira superficial. Soares (2008) citando Machado (2001) diz que “[...] os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de

²⁴Para maiores informações, consultar o *site* da Plataforma Freire, no endereço eletrônico <http://freire.capes.gov.br/>

treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos [...]” (SOARES, 2008, p. 86). Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

O grupo majoritário dos professores da escola básica da Bahia, nível em que se classifica a EJA, é constituído por profissionais que recebem baixas remunerações, muitos deles também são oriundos das classes populares. Em muitos locais precisam desenvolver sua docência em condições estruturais precárias. No entendimento de Freitas (2007), os desafios aprofundam-se, pois,

[...] a este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir em um agente de transformação social (FREITAS, 2007, p. 58).

Paralelamente às exigências listadas pela autora, pesa sobre eles a responsabilidade de desempenharem a docência de forma dinâmica, contextualizada, utilizando um planejamento pedagógico que leve em consideração as especificidades dos educandos para possibilitar-lhes o aprendizado e a permanência na escola.

O terceiro e último paradoxo se refere à maneira como ocorre a composição do quadro de professores para atuar na EJA. Para exercício da docência, são realizados concursos para compor o quadro efetivo. Porém, são longos os intervalos para serem realizados, como por exemplo: o último concurso para professores efetivos para educação básica foi realizado no ano de 2010, e o anterior a esse ocorreu no ano de 2000.

Na frágil e aviltante tentativa de suprir a carência de professores, são contratados novos profissionais por tempo determinado, através de Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) e por indicação do gestor(a) escolar, ao Posto Temporário de Serviço (PST) que, nesse caso ficam à mercê do poder e querer do gestor para continuar em sala de aula e podem, nos casos das escolas situadas nos interiores da Bahia, lecionar outras disciplinas de áreas diferentes da sua formação inicial.

É necessário destacar que tanto o Reda como o PST configuram-se procedimentos astuciosos, maquiavélicos, uma alternativa completamente errônea para tentar equacionar uma das maiores debilidades no sistema educacional baiano: a carência de docentes efetivos na rede

pública estadual de ensino. A manobra do Estado em utilizar uma prerrogativa legal para fugir das responsabilidades trabalhistas como o pagamento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e ao seguro desemprego se caracteriza em uma perversa negação de direitos aos professores. Atrelado a isso, a rotatividade dos mesmos em ambos os casos faz com que não haja um investimento maior na formação desses professores que estão em sala de aula temporariamente, além de causar outros inúmeros problemas decorrentes das constantes substituições.

Tal situação é paradoxal devido à incongruência em não atender a um dos principais aspectos do processo de escolarização que é ter, principalmente, na rede pública estadual de ensino, profissionais com formação inicial específica e adequada, bem como oportunidades garantidas para ingressarem no quadro efetivo para atuarem em turmas de EJA. A formação continuada é de igual modo necessário para que aquele que ensina não deixe de aprender, de atualizar-se diante das transformações e dinamicidade em que se fundamentam a existência humana.

O processo de formação e carreira dos professores da EJA está fortemente associado às demais pendências que permeiam o atual paradigma de educação brasileira e os paradoxos apresentados têm gerado grande insatisfação na classe docente, o que pode causar, em longo prazo, uma drástica redução na formação de novos professores.

Para que a EJA seja efetivada com respeito, valorização, qualidade, equidade, entre outros direitos, é imprescindível superar os paradoxos aqui analisados e estabelecer práticas coerentes, sensatas inovadoras, em conformidade com as demandas suscitadas a partir da realidade dos sujeitos, considerando os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

Utilizando outra metáfora, é como trilhar um caminho previamente explicado, com setas visíveis e legíveis em todo trajeto, conhecendo quem são os companheiros da viagem e os obstáculos que poderão surgir para que os caminhantes não desistam logo nos primeiros passos, e/ou, ao longo do caminho, não consigam enxergar as belezas que se apresentarão ao longo da estrada, convencidos de que

Nessa travessia teremos avanços e recuos. No entanto, não haverá caminho novo se não nos dispusermos a sair da fortaleza segura dos marcos conceituais *a priori*, que supostamente nos garantem puros e imaculados, porém inertes. Atuar na contradição é se dispor a empreender ações estratégicas e táticas, conviver com o inesperado, aprender com os erros e acertos do percurso e, para isso, é necessário ousar! (FILHO, 2008, p.125).

A atitude de ousar na atuação em turmas de EJA está fundamentalmente ligada ao que Freire (2013) apresentou como vinte sete saberes necessários à prática educativa. Dentre tais saberes, destacamos que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige estética e ética; respeito à autonomia do ser do educando; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; alegria e esperança; a convicção de que mudança é possível; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Embora as evidências apresentadas denotem muitas ações ainda por fazer no que diz respeito à formação do professor da EJA em Conceição do Coité, parece haver uma tendência para que ocorram as transformações necessárias no tocante à formação do professor da EJA em no município diante dos seguintes fatos: apesar dos desafios cotidianos, marcados principalmente pelas ausências da parte do poder público, há o comprometimento dos docentes em realizar uma prática docente qualificada, significativa, inovadora nas turmas de EJA; existência de uma política de EJA da Rede Estadual de EJA que se alinha com princípios e concepções que valoriza os sujeitos da EJA; existência de relevantes contribuições dos movimentos coletivos que exigem o atendimento da EJA de maneira adequada, qualificada e respeitosa e, sobretudo, têm feito exigências aos poderes públicos o tratamento da EJA como direito social.

Os avanços e conquistas que almejamos para as turmas de EJA perpassam por investimentos em: livros didáticos, equipamentos tecnológicos, estruturas físicas adequadas, exclusividade de carga horária docente em EJA e, indubitavelmente, por formação inicial e continuada para os professores. Que eles recebam formação continuada adequada para desenvolverem uma prática docente apropriada para esses sujeitos que não são crianças grandes; que se rompa, definitivamente, o paradoxo de formar sem ser formado, pois, a formação adequada oferece condições para que a prática docente se fundamente nas inúmeras possibilidades de formar-se e formar sujeitos mais autônomos em suas decisões e participações sociais.

1.4 A UTILIZAÇÃO DAS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS INOVADORAS: NOVOS ESPAÇOS PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Criar meu *web site*
Fazer minha *home-page*
Com quantos *gigabytes*
Se faz uma jangada
Um barco que veleja

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da
infomaré
Que leve meu *e-mail* até Calcutá

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
(Pela Internet Gilberto Gil, Álbum:
Quanta, 1995)

Gilberto Gil compôs esta canção no ano de 1995 anunciando a nítida influência das Tecnologias Digitais no cotidiano das pessoas. Na década de 1990, os usos das redes sociais virtuais não estavam tão popularizados como na atualidade e a música de Gil pode ser vista como um prenúncio da intensa utilização das TIC nas relações sociais.

A invenção e uso de tecnologias é uma clássica expressão de extensão do ser humano - é uma prática recorrente e vêm dos nossos ancestrais. Desde a invenção da primeira flauta de osso na Alemanha (35.000 a.C), à invenção do papel na China (século 100), passando pela invenção da máquina de escrever, de Sholes e Glidden (1867), até o iPad, Apple (PARRY, 2012), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) avançaram intensamente e atravessam uma efervescência sem precedentes na História da Humanidade.

O autor americano, que estuda a ascensão das mídias, afirma que a convergência internet, telefonia móvel e tablets estão transformando a nossa cultura. O uso do primeiro modelo de computador, datado de 1951 e da abertura da ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network – Rede da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada) em 1971, criada por Vannevar Bush, cujo intuito era o de permitir que os sistemas de computadores das universidades americanas se comunicassem uns com os outros de modo a aumentar a eficácia do programa americano de pesquisa para a defesa, foi fantasticamente aperfeiçoada e vêm se alastrando pelo mundo.

Segundo Parry, “[...] na década de 1980, a maioria das universidades e órgãos do governo tinha seus computadores conectados por redes, o que tornava possíveis modalidades primitivas de e-mail e compartilhamento de arquivos [...]” (PARRY, 2012, p.334). Ele continua o traçado histórico da internet:

Nos anos subseqüentes, um número cada vez maior de computadores foi sendo agregado a essas redes, embora a internet fosse ainda uma seara de acadêmicos e usuários especializados. O conceito de nomes de domínio foi introduzido nos anos de 1980, e o primeiro pontocom foi registrado em 1985, por uma empresa de informática chamada Symbolics. Àquela altura, as máquinas podiam comunicar-se umas com as outras, mas os dados que se encontravam em cada uma delas em geral eram incompatíveis, adotando formatos e estruturas distintos (PARRY, 2012, p.334).

Na esteira histórica sobre o espaço digital mundial, Lemos (2005) complementa que “[...] o desenvolvimento da cibercultura se dá com o surgimento da microinformática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do *personal computer* (PC)]”.

Segundo ele, nos anos 80-90, assistimos a popularização da internet e a transformação do PC em um “computador coletivo”, conectado ao ciberespaço, a substituição do PC pelo CC (Lemos 2003). Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão. Complementa, afirmando que, “em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (*laptops, palms*, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão” (LEMOS, 2005, p. 02).

No Brasil, a inserção da informática nas práticas educativas ocorreu em 1971, de acordo com o livro *Projeto Educom*, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de física (USP de São Carlos), em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA, afirma Nascimento (2007). O autor também garante que “nessa época, o computador era visto como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação, enfocando a dimensão cognitiva e afetiva, ao analisar atitudes e diferentes graus de ansiedade dos alunos em processos interativos com o computador” (NASCIMENTO, 2007, p.13).

De outrora até os dias atuais, o uso dos computadores tanto na Educação como em muitos outros espaços de sociabilidade, as TIC evoluíram e são utilizadas frequentemente. Acesso, conexão, *link*, mobilidade, compartilhamentos, difusão do conhecimento, trocas, novidades, interações virtuais *online*, essas e outras inúmeras expressões marcam nossa era

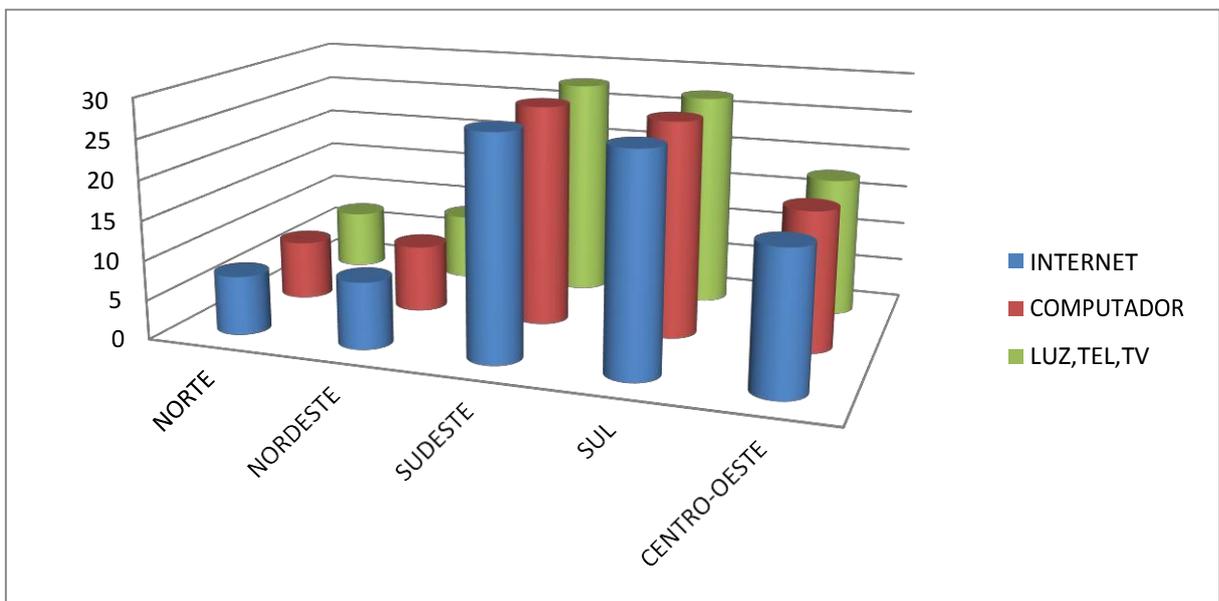
tecnológica digital. Mas, de fato, quem são os sujeitos e até que ponto estão inseridos no mundo virtual?

Pretto e Assis (2008) nos respondem, com base nos dados estatísticos apresentados, que “[...] convivemos com o modelo de pirâmide social, no qual uma grande base de excluídos sustenta alguns poucos privilegiados situados no topo da pirâmide socioeconômica, modelo esse que se repete, *ipsis litteris*, no caso do acesso ao chamado mundo da cibercultura [...]” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 75).

No tocante ao uso das tecnologias pelos sujeitos da EJA é válido destacar que a negação do acesso amplo e qualitativo também se configura no ambiente virtual. Eles vivenciam, cotidianamente, diversas formas de dominação, privações, e com relação às tecnologias, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, isto não é diferente.

O Censo IBGE (2010) revelou que, no Brasil, 21,1% dos domicílios possuíam simultaneamente serviços de energia elétrica, telefone fixo, *internet*, posse de computador, geladeira, TV em cores e máquina de lavar, conforme está explícito no gráfico 2, logo abaixo.

Gráfico 2 – Dados sobre acessibilidade digital e serviços



Fonte dos dados: IBGE (2010).

Conforme visualizado no gráfico, nas Regiões Norte e Nordeste, apenas 7,5% e 8,1%, respectivamente, dos domicílios, possuem internet, computador, luz, telefone e TV em seus domicílios; na Região Sudeste, essa proporção foi de 27,8%; na Região Sul, 27,1%; e na Região Centro-Oeste, 17,6%. De 2004 a 2009, esse indicador aumentou substancialmente em todas as

regiões. Embora tenha ocorrido, segundo o IBGE, um aumento do uso destes bens de consumo, existe uma significativa parcela da população brasileira que ainda não os possui, principalmente as Regiões Norte e Nordeste, computadores com acesso à internet em seus domicílios. Este e outros bens de consumo, bens culturais não são assegurados para as classes populares.

Nessa perspectiva, não devemos perder de vista que os sujeitos da EJA estão inseridos nesta sociedade que valoriza o saber cibernético e quanto mais lhe é negado o conhecimento do mundo virtual mais eles ficaram à margem das inovações referentes à Era da informática.

Historicamente, esses sujeitos foram submetidos à marginalidade socioeconômica e educacional, distantes das melhores oportunidades, dos grandes avanços sociais, sem condições de adquirir bens de consumo, características que ainda estão presentes na contemporaneidade.

Sobre a Era da Informação e da Sociedade de Rede, Castells (2003) analisa a Internet como espinha dorsal das sociedades contemporâneas e da nova economia mundial, chamando a atenção para as suas possibilidades e contradições. O autor afirma que

Uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informações energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação (CASTELLS, 2003, p.7).

Nesse particular, podemos afirmar que as pessoas estão, direta ou indiretamente, envolvidas na Era da Informação. Mesmo aqueles que não são “nativos digitais”, ou seja, que nasceram no contexto do uso intenso das TIC, ou não simpatizam com elas, são submetidos às exigências de um mundo intensamente interligado às Tecnologias da Informação e Comunicação. Castells (2003, p. 7, 99) afirma que “a Internet é o tecido de nossas vidas [...], os usos da Internet são, esmagadoramente, instrumentais, e estreitamente ligados ao trabalho, à família e à vida cotidiana [...]”.

Entretanto, outro fator determinante para o uso dos recursos dos computadores e da Internet está fortemente ligado ao conhecimento, no mínimo, razoável das máquinas e dos seus inúmeros desdobramentos e possibilidades.

Existem diversos fatores que permeiam e determinam o uso (ou não) dos computadores em turmas de EJA, especialmente no que diz respeito à formação do professor para tal. E, para que o professor da EJA use-o de maneira politicamente posicionada, ou seja, a favor dos oprimidos, é indispensável que, em sua formação continuada, existam dispositivos legais,

formativos e instrumentais que lhe garantam, ao longo da atuação docente, o conhecimento necessário com e para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EJA.

Diante das considerações abordadas, adotamos a ideia de inovação a partir do significado etimológico da palavra: do latim *innovare*, é tornar novo; renovar; introduzir novidade. Amorim (2015, p.06) informa que inovação é “um processo que se inicia com a mudança verificada naquilo que está sendo realizado na área de criação, de tecnologia, de processos pedagógicos, das atividades de gestão, entre outros. O autor defende que “[...] este processo deve avançar continuamente e deve representar um conjunto de precisões que tem um caráter permanente, progredindo até atingir a um processo de maturidade, a uma qualidade, e ser classificado educacionalmente com sendo algo útil socialmente [...]”.

Dois relevantes aspectos depreendem-se da concepção de inovação que defendemos: (1) utilizar as tecnologias digitais a favor dos sujeitos da EJA, como uma contramanifestação a dominação hegemônica que prevalece no campo das Tecnologias digitais e subalternam também as classes empobrecidas quando detém o maior acesso e controle dos aparatos digitais.

Portanto, a inovação se dará pelas relações da tríade humano-TIC-humano, quanto mais o professor se apropriar das possibilidades que poderá obter por meio dessa tríade, a partir de uma postura crítica e engajada, mais chances de inovações formativas teremos. Saber que é possível causar importantes transformações na sua própria trajetória formativa e a partir dessa visão, ser capaz de auxiliar e compartilhar seus saberes e fazeres com outros.

Em vista disso, compreendemos que apenas criar um dispositivo tecnológico e colocá-lo à disposição dos professores não é suficiente para a realização das mudanças necessárias no sentido de auxiliá-los na realização de práticas inovadoras com e para o uso das TIC. Concordamos com Amorim (2015), quando adverte que inovação ocorre de maneira processual e que para algo ser considerado inovador

[...] não basta ser algo apenas criativo, há que existir a possibilidade daquilo que é inovador ser individual ou coletivo, mas que tem uma finalidade superior, um alcance social, educacional, cultural, tecnológico e que possa ampliar as possibilidades existentes em relação à qualidade humana e material do que está em processo [...] (AMORIM, 2015, p.06).

Amorim (idem, p.09) também afirma, após as análises realizadas à luz de diversos autores nacionais e internacionais, que o processo de inovação diz respeito ao processo de transformação em que as instituições educacionais e escolares precisam vivenciar.

É uma atitude que exige mudança nas crenças, nos valores, na missão, na metodologia de trabalho das instituições, nas etapas de acolhimento das pessoas, no diálogo interno e externo, na reconstrução das normas, na discussão e consolidação do projeto político pedagógico, e na construção dos programas educativos (AMORIM, 2015, p.09).

Essa atitude geradora de mudanças que o autor considera há de concretizar em processos de tomada de consciência que nasce a partir de reflexões, de diálogos e tem ponto de partida no desejo, na vontade. A própria mudança de mente já se constitui como um ato inovador. Metanóia. Por isso, dentre os princípios que regem o exercício de práticas pedagógicas inovadoras na EJA, estão: o querer bem aos sujeitos e ter esperanças transformadas em ações que promovam a abertura de novos espaços com e para o uso das TIC no fazer docente a favor da emancipação humana; há de se levar em consideração a colaboração fundamentada na concepção política optada para o exercício da docência na EJA.

Tendo em vista que um dos principais caminhos para os êxitos na EJA é o estabelecimento de políticas públicas para essa modalidade, e, como já apontamos as principais bases legais para a EJA no capítulo dois, a seguir, apresentaremos as principais políticas públicas estabelecidas para a formação do professor da EJA com ênfase nas TIC.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA

É!
 A gente quer viver pleno direito
 A gente quer viver todo respeito
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 A gente quer viver uma nação...
 (Gonzaguinha, Álbum: Caminhos do Coração, 1982)

O trecho acima descrito extraído da canção *É*, composta por Gonzaguinha na década de 80, nos remete a importantes questionamentos: como se constitui um direito? Quem tem direito a ter direitos, direito a quê? Como reconhecer a negação do(s) direito(s) e o que fazer na ausência deles? Ao longo do texto iremos apresentar algumas possíveis respostas para essas questões.

Tais questionamentos nos impulsionam a apresentarmos alguns conceitos de política pública, para, logo em seguida, apontar as principais políticas educacionais voltadas para a

formação continuada do professor da EJA que contenham ênfase no uso das TIC e finalizar com as respostas aos questionamentos iniciais.

Souza (2006) realizou uma revisão da literatura sobre políticas públicas, afirmando que “as últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação” [...] (SOUZA, 2006, p. 20). A autora ainda assegura que

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24)

Utilizando as afirmações da autora para o campo em estudo, é importante reiterar que a EJA foi reconhecida como modalidade educativa há apenas dezenove anos (LDBN nº 9.394/96) e isso denota a morosidade do Estado em estabelecer a EJA como uma política pública, ou, conforme autora acima destacou, que “[...] há mais de 40 anos atrás, Bachrach e Baratz (1962) mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública [...]” (SOUZA, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que essa foi a real política pública que se perpetuou por longas datas para a população empobrecida e não escolarizada.

Outra questão que merece destaque está diretamente ligada à primeira: a EJA é uma política pública educacional que depende de outras políticas da mesma natureza para que ela funcione bem. Ou seja, para fazer jus ao entendimento da EJA como um campo político composto por sujeitos históricos de direitos, é cabível e com alto grau de urgência a implementação de políticas públicas que garantam às pessoas jovens e adultas um processo educativo voltado para suas demandas específicas, e que tais políticas sejam constantemente monitoradas e avaliadas com a participação efetiva dos demandantes do processo.

Ao analisarmos o traçado histórico da EJA constatamos a pertinaz repetição de criação de projetos e programas com data de validade prevista e submetida à vontade política do governo subsequente para manter sua continuidade. São ações efêmeras, pautadas em concepções compensatórias, baseadas em visões assistencialistas, que diferem das políticas

públicas de Estado, que são ações pautadas em Leis Constitucionais, independentemente do apreço da liderança política para sua execução.

Apesar de não defender a repetição da política de programas e projetos pelos motivos já expostos, é mister apresentar que o Governo Federal implementou vinte e seis tipos deles voltados para a formação do professor. De acordo com as informações no *site* do MEC, há um voltado especificamente para a EJA: o de **Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos**, iniciado em 2007.

Segundo o MEC, é um programa de apoio a iniciativas que possibilitam o atendimento educacional aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional. Tem por objetivo apoiar iniciativas que contribuam para ampliar, diversificar e melhorar a qualidade da oferta de formação continuada de professores das redes de ensino públicas.

O segundo que nos interessa conhecer mais detalhes, devido à ligação com temática em análise, o uso das Tecnologias Digitais na formação do professor da EJA, é o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado, criado em 2007.

O MEC informa que o ProInfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. Segundo o Ministério da Educação, é ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização.

Entendemos que todos esses programas devem ser efetivados como políticas públicas. O Governo Federal já deve possuir elementos e resultados suficientes para efetivá-los como ações permanentes para assim contribuir com o alcance do *status* de “Pátria Educadora”, como deseja a atual Presidenta da República.

Nessa perspectiva, para mudar a configuração atual da EJA, é urgente a necessidade de políticas públicas garantam mais financiamentos para ampliação da EJA, ofertando vagas nos três turnos; melhores espaços escolares com infra-estruturas adequadas e em bom estado de conservação; espaços e equipamentos atualizados para sala de informática ou uso dos *tablet* para

professores e estudantes; auditórios, bibliotecas; livros didáticos coerentes, alimentação escolar, apoio pedagógico e principalmente professores com formação específica para atuar apenas nesta modalidade.

Observamos que nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, existe um artigo que regulamente a formação do professor. No Art. 10, institui-se que:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de Ensino (BRASIL, 2010, p.03).

Esta resolução configura-se um avanço muito importante, salutar, uma conquista para o campo da EJA, na qual a parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁵, pela primeira vez se faz presente. Entretanto, seria oportuno apresentar, de maneira mais detalhada, os desdobramentos para a realização desta formação.

A deliberação estabelece as diretrizes operacionais, porém, não apresenta claramente como será operacionalizada, pois, a eficácia de um aparato legal só pode ser verificada se posta em prática. Se a resolução não extrapola os limites da folha de papel, já “nasce morta” e favorece a continuidade da fragmentação da formação do professor, fator que emperra o processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a tantos avanços tecnológicos e considerando as profundas influências em diversas dimensões das atividades sociais e econômicas, como discutimos no subtítulo anterior, cabe retomar a questão da TIC no contexto de políticas públicas elaboradas para manter a sociedade interligada por meio da internet, especificamente a escola “conectada” com a evolução das tecnologias digitais.

Pretto e Assis (2008) defendem a cultura digital e educação como imperativo e, “[...] a partir do novo ideal pautado no reconhecimento e na valorização da pluralidade [...]” afirmam que produzir informação e conhecimento passou a ser a condição para transformar a atual ordem

²⁵ A UAB é um programa do Governo Federal que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados, conforme consta no Portal do MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/uab>

social. Asseguram que “[...] a liberdade de acesso, a produção e o uso de informações têm sido considerados no contexto mais geral de produção da cultura e de bens culturais [...]” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.78 - 79).

Considerando os usos e evoluções das Tecnologias Digitais, por meio de audiências públicas para ouvir pesquisadores e sociedade civil, o coordenador e relator professor Carlos Roberto Jamil Cury, elaborou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, onde se destaca que na formação de professores de EJA deve haver a proposição e apropriação dos meios tecnológicos, pois,

[...] ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios (BRASIL, 2000, p. 59).

De acordo com Machado (2009, p. 33), “o Parecer é um instrumento que orienta a lei, daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica”. Assim, tendo em vista o referido documento, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com vinte e cinco artigos e suas respectivas alíneas, instituindo outra base legal para consolidar a EJA. Dentre eles, há o Art. 17, que trata, de maneira genérica, dos usos da TIC na formação do professor da EJA:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 03).

Passados oito anos da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a atual Secadi, (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão), em 20 de março de 2008, estabeleceu o Documento Base Nacional que orienta as políticas públicas de Estado para a EJA.

Este documento aponta os desafios, as recomendações e referências legais para a EJA no Brasil, construído a partir dos relatórios produzidos nas Confinteas, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) – que se constituem em espaços de discussões entre representantes dos Fóruns de EJA de todo território brasileiro, entre outros documentos produzidos em importantes e renomados espaços públicos de debates sobre Educação.

Das sessenta e quatro prerrogativas do documento, três tratam especificamente sobre a importância da utilização das TIC com os sujeitos da EJA. A de nº 29 garante:

29. Na contemporaneidade não se pode descartar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, acelerado o ritmo e a quantidade de informações que são disponibilizadas, favorecido o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, criado novos ambientes de aprendizagem que se podem pôr a serviço da humanização e da educação de sujeitos. Vai-se do real ao virtual, do analógico ao digital, educam-se novos gostos, escolhas, percepções para a qualidade da imagem, do movimento, da capacidade de alcançar regiões e locais remotos nunca antes imaginados, em tempo real, sem defasagens que lembrem distâncias e longas esperas (BRASIL, 2008, p.04).

Verificamos nos documentos legais apresentados que o Estado reconhece que não se pode descartar a importância das Tecnologias Digitais na contemporaneidade. Porém, para ir além das linhas frias de um documento, é dever do poder público possibilitar aos sujeitos da EJA condições estruturais (escolas em bons estados de conservação com espaços adequados aos equipamentos tecnológicos, acesso à internet, entre outros) e infra-estruturais (formação continuada de professores, apoio pedagógico, entre outros) para que eles utilizá-las, significativa e qualificadamente, no processo educativo.

Como alternativa para aprofundar as discussões e encontrar novos caminhos, novas políticas públicas para a EJA da Bahia, a representante oficial do poder público da EJA na Bahia, a coordenadora Rita Oliveira, assegurou:

Rita: Na realidade esse processo de construção de uma política de EJA vem acontecendo desde os anos anteriores em especial a implantação da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos a educação ao longo da vida que foi em 2009. A partir daí todos os processos de formação de professores ele vem corroborando para a construção de uma política estadual da EJA. Em especial em 2013 e a esse ano de 2014 nós estamos dando tendo um olhar

bastante focado na importância da sistematização dessas políticas para a garantia de uma educação de jovens e adultos com qualidade, de qualidade do Estado da Bahia. Então a nossa meta é que nesse ano a gente consolida essas discussões em relação a essas políticas as proposições dos professores e contribuições, para que em 2015, possa dar a continuidade a sistematização das políticas, porque as ações desenvolvidas enquanto políticas de EJA já existem no Estado da Bahia e o que nós precisamos é documentá-las para que tornem-se na realidade um documento que caracterize e que concretize mesmo as ações da EJA que já vem sendo desenvolvidas no Estado da Bahia. Daí é a ideia de que 2015 a gente consiga sistematizá-lo, mas a formação tanto de 2013 também especificamente essa desse ano de 2014, a ideia é que a gente possa escutar esses professores, acolher as suas sugestões para a partir daí juntamente com os nossos pares, Fóruns, movimentos, professores gestores da rede a gente consiga fechar esse documento e que traduza os desejos e desafios da EJA no Estado da Bahia (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Notamos que existe da parte de **Rita**, representante do poder público estadual da EJA, o desejo de melhorias para o segmento. Ouvir os professores, os pares, os Fóruns e outros movimentos que lutam em prol da EJA para juntos colaborarmos para a sistematização de novas políticas públicas, são ações que denotam a preocupação da gestão estadual em buscar meios para que a EJA não fique à margem das ações políticas no cenário baiano.

Em resposta à problematização que fixamos no início desta seção, um direito é aquilo que está em conformidade com a lei, que é justo, reto, jus. É uma “prerrogativa, que alguém possui, de exigir de outrem a prática ou abstenção de certos atos, ou o respeito a situações que lhe aproveitam (AURÉLIO, séc. XXI). Logo, o direito é algo inerente a todo e qualquer ser humano, e dentre os direitos que possui, está, na lista das prioridades, o direito à Educação.

Para reconhecer que seus direitos não estão assegurados, atendidos efetivamente, é imprescindível que os sujeitos tenham o conhecimento deles, para, ao identificar sua negação, exijam-se seu cumprimento por meio de pressões coletivas ou por ações individuais, acionando até mesmo as instâncias judiciais para que se cumpra a Lei.

Diante disso, em posse das bases legais que asseguram a formação continuada com a utilização das TIC, o professor da EJA ao constatar a lacuna na sua trajetória formativa, tem, com perdão da redundância, o direito de exigir seus direitos nesse quesito e pressionar o poder público a cumprir o seu dever, de preferência por meio de ações coletivas.

Assim como se espera que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, espera-se que as instâncias dos poderes públicos estabeleçam, com a participação dos demandantes, marcos legais inovadores para EJA, abandonando as velhas e retrógradas políticas que muitos governantes ainda persistem em adotar em um tempo que *inovação* tornou-se palavra de ordem para a plenitude da sociedade contemporânea.

No capítulo a seguir, a fim de explicitar como foi realizado o presente estudo, em consonância com as especificidades e natureza do campo em análise, apresentamos a trajetória metodológica utilizada ao longo da pesquisa, bem como as descobertas e o produto construído com as contribuições dos sujeitos envolvidos nesta construção científica.

2 TRILHA METODOLÓGICA: CAMINHOS, BAGAGENS E ACOMPANHANTES

Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei,
 A vida ensina e o tempo traz o tom
 Pra nascer uma canção
 Com a fé do dia a dia encontro a solução
 Encontro a solução.
 (A Estrada - Cidade Negra – Álbum:
Quanto Mais Curtido Melhor, 1998).

Para iniciar a explicação do caminho metodológico recorro a algumas metáforas. Utilizo as palavras trilha, caminho, bagagens e acompanhantes fazendo uma alusão à opção metodológica escolhida: optei andar pelas trilhas da Pesquisa Participante, com as bagagens da abordagem qualitativa. Como não admiro a solidão, muito menos para viajar rumo aos novos conhecimentos, contei com a presença de diversos acompanhantes: familiares, amigos, colegas, teóricos, meus professores e os professores de outros - os participantes, homens e mulheres de fibra, que solidariamente aceitaram socializar suas experiências e valiosas opiniões para a construção deste estudo.

Música, poemas e artes são expressões que me tocam profundamente. A canção *A Estrada*, do grupo Cidade Negra, em epígrafe, reflete um pouco das minhas experiências para a construção de novos saberes, pois, de fato, caminhei muito em busca de tudo que está no presente texto. Por várias vezes fiquei noites sem dormir, vendo o dia clarear em meio à escrita, como também “belos montes escalei” ao presenciar vários saberes e produções com os sujeitos da EJA. Quantas vezes chorei, ri, sofri, me isolei, me alegrei com os avanços, vivendo intensamente o caminhar na/da pesquisa.

É possível dizer que a metodologia de um trabalho científico se configura como a espinha dorsal do seu *corpus*. Apresentamos a trajetória metodológica que ofereceu o suporte mais apropriado para o início, meio e fim da pesquisa. Conforme as especificidades do estudo, indicadas por meio das indagações suscitadas, justificam o método, a natureza e o tipo de pesquisa; o *locus*; as concepções; os procedimentos e instrumentos utilizados para a análise e, finalmente, como se trata de uma pesquisa de intervenção, elaboramos um produto tecnológico advindo do estudo.

A construção do conhecimento científico se faz levando-se em consideração diversos elementos que são determinantes para sua elaboração: sociais, temporais, econômicos, teóricos, entre outros. Além desses elementos, a pesquisa acadêmica exige: a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013), a observação, com os sentidos aguçados e demais instrumentos técnicos e pressupostos teóricos que auxiliem o(a) pesquisador(a) a levantar as informações, sistematizá-las e apresentar a descoberta.

A curiosidade move as pessoas. Esse movimento pode ocorrer guiado por inúmeras motivações, em busca de respostas, novas descobertas, novos achados, à construção de novos conhecimentos, principalmente quando ela parte de inquietações vivenciadas nas práticas cotidianas. Conforme Freire (2013),

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. [...]. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé [...] (FREIRE, 2013, p. 85).

Nessa dinâmica entre o pensar e o agir para satisfazer a curiosidade instalada, faz-se necessário estabelecer critérios metódicos para “[...] conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]” (FREIRE, 2013, p. 31)

A curiosidade que me move resulta nos seguintes questionamentos: quais as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA? Que tipo de *software* poderia ser disponibilizado nos computadores das escolas e *tablet* concedidos pelo Estado para auxiliar o processo de formação contínua dos docentes da EJA, mediado pelas tecnologias digitais? Para elucidar tais questionamentos, optamos por uma concepção de pesquisa, adentramos o campo empírico e lançamos mão de outros elementos e instrumentos capazes de nos auxiliar no processo por busca de respostas, intervenções e construções colaborativas para o universo da EJA.

2.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E NATUREZA DO ESTUDO

Para compreender os problemas e possibilidades encontrados no campo da pesquisa, optamos por uma metodologia que tivesse uma intrínseca relação com a concepção que permeia o estudo realizado.

Neste sentido, a metodologia mais apropriada fundamenta-se na Pesquisa Participante. A escolha por esta perspectiva justifica-se pela aproximação com os princípios existentes no âmago da EJA que acreditamos, defendemos e lutamos. São princípios como dialogicidade, solidariedade, engajamento político, autonomia, entre outros, que são fortemente encontrados na Educação Popular, *lócus* de origem da EJA e da pesquisa participante.

Fundamentamos o estudo nas concepções de Brandão (1999, 2007), Boterf (1999), que discutem a Pesquisa Participante e nos princípios de dialogicidade; rigorosidade metódica; curiosidade e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, com base em Freire (1987, 2013).

Brandão (2007, p. 53) explica que a Pesquisa Participante surgiu entre as décadas dos anos 60 e 80 em alguns lugares da América Latina, mas, em pouco tempo, ela se difundem por todo o continente. O autor afirma ainda que entre as suas diferentes alternativas, de modo geral, as pesquisas participantes articulam-se com projetos de envolvimento e mútuo compromisso de *ações sociais de vocação popular*.

É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. Deve-se partir sempre da busca de *unidade entre a teoria e a prática*, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. *A pesquisa participante* deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de *ação social comunitária*. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico (BRANDÃO, 2007, p. 54).

Entendendo os elementos como compreensão da realidade social, os conhecimentos científicos e populares articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador, na busca da unidade entre teoria e prática, conforme afirma Brandão (2007), seguimos as orientações para a realização de uma pesquisa participante por compreender que essa metodologia não é neutra, pois considera o ato de pesquisar como um ato político, com pesquisadores implicados em dialogar com os sujeitos da pesquisa no sentido de encontrar “[...] ações que encaminhem soluções a curto, médio e longo, em nível local ou numa escala mais ampla [...]”.

Na pesquisa participante os sujeitos não são vistos como “cobaias” e, ao longo do processo, a comunidade participa, ouve opiniões e expressam as suas. São interlocuções

essenciais para a construção da pesquisa e ao final o resultado não é restrito à “comunidade científica” oferecendo aos pesquisados o acesso aos resultados parciais e finais (BOTERF, 1999, p.69-70).

O autor ainda nos assegura que “não existe um modelo único de ‘pesquisa participante’, pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta. O autor cita alguns exemplos e dentro de sua lista ele aponta “a seleção de tecnologias apropriadas em resposta a problemas específicos” (BOTERF, 1999, p. 52).

Como sugestão, Boterf (1999) sugere um modelo de pesquisa, que apresentamos em formato de quadro, com as respectivas ações que desenvolvemos para a construção do presente estudo.

Quadro 1

Fases de realização da Pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS/ATIVIDADES
<p>“Primeira fase: A montagem institucional e metodológica da pesquisa participante”</p>	<p>Das discussões constantes sobre a problemática da formação dos professores de EJA provenientes da atuação como docente, militante e professora formadora de docentes da EJA, nasce a ideia de um projeto de pesquisa na área. Ampliando os debates com professores, militantes dos Fóruns de EJA, pesquisadores, coordenadores, educandos e definição do quadro teórico, realizo a escrita do projeto de pesquisa aplicada (com a problematização; delimitação dos colégios e grupos de possíveis partícipes; os objetivos; conceitos; métodos; cronograma de operações) para submissão ao Programa de Pós-Graduação – MPEJA, no ano de 2013.</p>
<p>“Segunda fase: o estudo preliminar e provisório da região e da população envolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a identificação da estrutura social da população; • o conhecimento do ponto de vista dos indivíduos e dos grupos das regiões envolvidas, bem como dos principais eventos de sua história; • o recenseamento dos dados sócio-econômicos e tecnológicos, utilizando para isso “indicadores” apropriados”. 	<p>Após a aprovação do projeto de pesquisa, passo a compor a turma de alunos regulares, participando regularmente das aulas e orientações. As aulas ministradas pelo quadro de docentes do programa e a participação em eventos acadêmicos apontam a identificação dos sujeitos da EJA; dados sócio-econômicos e tecnológicos sobre a modalidade; histórico, entre outras informações e conhecimentos. Realizei um busca sistemática de relevantes informações sobre a população pesquisada em fontes de instituições oficiais como IBGE, SEC/BA e em outras fontes confiáveis. Estive na maioria das escolas que têm turmas de EJA</p>

<p>Ao final desta etapa, são organizados o <i>feedback</i> e a discussão desse diagnóstico com a população envolvida”.</p>	<p>em Conceição do Coité, solicitando informações junto às direções e aos professores a fim de realizar o levantamento dos dados sobre os sujeitos e sobre a região em que estão situados.</p> <p>Visitei, no total, seis colégios públicos da rede estadual da cidade: cinco situadas na sede e uma no campo, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e convidá-los para participar do estudo, totalizando, no geral vinte e três visitas. Nesta etapa foi possível selecionar o grupo de escolas para qual e com qual seria possível intervir. O primeiro <i>feedback</i> foi organizado nos dois primeiros encontros realizados.</p> <p>Além de visitar as escolas, entrei em contato telefônico com coordenadora de EJA na Bahia para agendar uma visita na SEC/CEJA em Salvador/BA, que foi marcada para 28 de agosto de 2014, às 9h. Nessa oportunidade, expliquei o projeto de pesquisa e a convidei para ser partícipe, convite prontamente aceito. Após o aceite, coordenadora me concedeu uma entrevista e respondeu um questionário.</p> <p>Convidamos pessoalmente, a atual coordenadora do Fórum de EJA do Território do Sisal para participar do estudo, após apresentar-lhe o projeto, convite prontamente aceito.</p> <p>Entramos em contato telefônico com um profissional da área de informática para contar com o seu apoio técnico para a modelagem do <i>software Auxilix</i>, que, voluntariamente aceitou colaborar.</p>
<p>“Terceira fase: A análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que os seus membros (organizados em grupos de estudos) desejam estudar e resolver. Ao final desta etapa, também é organizado um <i>feedback</i> dos resultados do grupo de estudo, que é comunicado aos demais grupos e ao conjunto da população”</p>	<p>Concomitante às vinte e três visitas realizadas nos colégios do campo e da sede, foram feitos estudos de aprofundamento nos textos teóricos, orientações e revisões dos professores orientadores, que permitiu analisar criticamente os problemas encontrados. Após os demais encontros, realizamos o primeiro encontro dialógico (E.D), para fornecer outro <i>feedback</i> ao grupo, apresentando os resultados obtidos até então e apresentado o primeiro desenho do <i>Software Auxilix</i>, alternativa encontrada para amenizar o problema da ausência de</p>

	formação continuada do professor da EJA em Conceição do Coité.
<p>“Quarta fase: A programação e a aplicação de um plano de ação (incluindo atividades educacionais) que contribuam para a solução dos problemas encontrados.</p>	<p>O grupo de participantes, composto por professores, coordenadores e um analista de sistema, expressou suas opiniões sobre o <i>software Auxilix</i>, que foram acatadas para a modelagem da versão 1.0 do sistema, posteriormente disponibilizado em http://www.auxilix.com.br/</p> <p>Após a defesa pública deste trabalho e reelaborações necessárias indicadas pela banca examinadora, retornaremos ao campo empírico para apresentarmos os resultados da pesquisa, presenteando os colégios CERB e CEAB com um exemplar da dissertação realizando uma “retroalimentação” das informações colhidas nos colégios participantes e para apresentar a versão 1.0 finalizada, explicando como é realizado o acesso, explicando as possibilidades de uso e dirimindo as possíveis dúvidas.</p>

Fonte: primeira coluna - orientações do autor Le Boterf (1999) e segunda coluna: autora da pesquisa (2015).

Constitui-se uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. Santos (2011), ao citar Minayo (1994), define a abordagem qualitativa:

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa explícita, em seu desenvolvimento e no interior da análise, elementos subjetivos e objetivos, sentidos, significados, valores, fatos, conflitos, ordens, contradições e, principalmente, as vozes e os sujeitos que dela participaram, voltando-se a um nível de realidade que não pode ser mensurável, controlado, reificado, mas compreendido em processo, sobretudo. (SANTOS, 2011, p. 35).

Amado (2009) aponta outras finalidades da abordagem qualitativa, que “[...] tal como Poulin (2007), [...] a Investigação Qualitativa não consiste apenas num conjunto de métodos, mas numa «perspectiva de investigação baseada em concepções filosóficas acerca da natureza do mundo, das nossas relações com ele e do modo como o podemos ver» (Poulin,2007)[...]” (AMADO, 2009, p. 25).

A pesquisa foi desenvolvida com rotativas idas a vindas a campo para observar, dialogar, registrar e conhecer melhor o campo empírico, adequando os instrumentos e as técnicas à realidade encontrada, ao passo em que se realizava, constantemente, o aprofundamento teórico sobre a tríade temática em estudo.

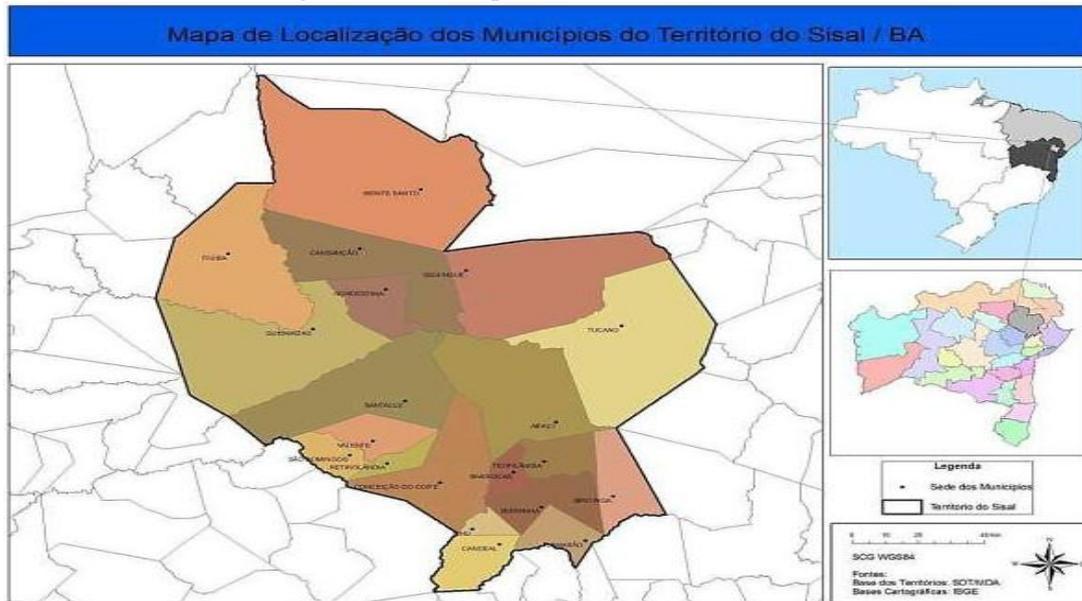
2.2 O LÓCUS DO ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DOS COLÉGIOS PARTICIPANTES

O município de Conceição do Coité está situado no Território do Sisal da Bahia - Brasil. Segundo o Portal da Cidadania, o Território do Sisal, conhecido como região sisaleira da Bahia, abrange uma área de 21.256,50 Km² e é composto por 20 municípios: Barrocas, Biringinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansanção, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia e Valente. A população total do território é de 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total. Possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e uma terra indígena. Seu IDH médio é 0,60.

Conceição do Coité dista 210 km de Salvador, capital da Bahia e compõe a Região Nordeste do Brasil e Nordeste da Bahia, conforme é possível visualizar no mapa abaixo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades), Conceição do Coité originou-se da povoação denominada "Coité" ou "Cuité", que pertencera ao território do município de Jacobina, inicialmente, e depois ao de Riachão de Jacuípe. Não tendo sido derivada de projeto especial, infere-se que a cidade começou por uma povoação - a exemplo de tantas outras neste Estado, com a condição e o aspecto de fazenda ou sítio (moradia de uma família). Sua área territorial é de 1.016,006, com 62.040 habitantes, com estimativa de 68.146 para 2015. Em divisão territorial datada de 2014, o município é constituído de seis distritos: Conceição do Coité, Aroeiras, Bandiaçu, Joazeiro (Juazeirinho), São João e Salgadália.

A Prefeitura da cidade está sob a liderança do Sr. Francisco de Assis, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido do atual Governador, Excelentíssimo Sr. Rui Costa e da Excelentíssima Sra. Presidenta Dilma Rouseff. O fato das três principais instâncias de poder, de governança, estarem sob os princípios de um mesmo partido, que por sinal é de origem populista, nos deu esperanças e nos fez acreditar em um tempo de maiores e melhores avanços para a EJA, crença que, até o presente momento, não se concretizou. Tal situação exige maiores enfrentamentos e reivindicações dos nossos coletivos de luta em prol da EJA.

MAPA 1
Localização dos municípios do Território do Sisal/ BA.



Fonte: Faria,(2014).

De acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia (Codes Sisal), a denominação Território do Sisal se deve à tradicional cultura do sisal, também conhecido como agave, planta rústica originária do México, que se desenvolve em regiões semiáridas.

Além das atividades de exploração do sisal, que enfrentou um período de decadência após os anos 70, do século XX, e das pedreiras, a base econômica é a pecuária extensiva e a agricultura familiar de subsistência, sujeita a longos períodos de seca que, ciclicamente, atingem a região, agravando os problemas sociais. Estes problemas aumentam ainda mais devido a falta de acesso da população aos serviços básicos como saúde, educação e a inexistência de políticas adequadas à realidade do Semiárido, impulsionando seus habitantes a buscarem meios de convivência com a seca e exigindo do Estado a criação de mecanismos que amenizem os impactos prejudiciais que ela produz na vida dos baianos sisaleiros.

Apesar da seca que muitas vezes castiga o sertanejo do território do sisal, muitos coiteenses plantam diversos tipos de frutas e legumes, que além de comercializarem na feira livre que acontece as quintas e sextas-feiras, eles praticam a solidariedade ao oferecer gratuitamente os produtos da colheita aos amigos e familiares.

Com relação à Educação Básica, em Conceição do Coité existem 95 escolas municipais, 12 escolas estaduais e nenhuma escola (instituto) federal. A taxa de conclusão do fundamental, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 4,2% em 1991. Em 2010, este percentual passou para

42,3%. Sobre o Ensino Médio, os percentuais de conclusão caem significativamente. Em 1991, dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 5,3% acabavam o ensino médio. Em 2010, este valor aumenta para 35,8%, conforme consta no Censo (2010) do IBGE.

Ainda conforme o IBGE Cidades, o Censo de 2010 (IBGE, 2010) revelou que 644 pessoas frequentavam os programas de alfabetização de jovens e adultos; 516 jovens e adultos frequentavam o ensino fundamental e 365 o ensino médio na EJA. Dentre a população com 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto foram 34.619 pessoas.

No que diz respeito ao ensino superior, na cidade há o Departamento de Educação, *campus XIV*, o único de uma Universidade pública, a UNEB. O *campus XI*, em Serrinha, dista 36 km dele. O *campus XIV* oferece quatro cursos de graduação: Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas; Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Licenciaturas; Licenciatura em História e, o quarto curso é em Bacharelado em Comunicação Social: Rádio e Tv.

Vale ressaltar que mesmo não atendendo às diversas demandas de cursos necessários para a população da região, a presença da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na cidade se configura como uma relevante contribuição para o desenvolvimento humano, acadêmico e profissional não apenas para os coiteenses, pois muitos estudantes que passaram e passam por essa instituição vêm de toda região sisaleira e de outras regiões.

Faria (2014) põe em evidência a luta e também toda beleza, conquistas e possibilidades dos sujeitos que residem no Território do Sisal, especialmente em Conceição do Coité.

O povo sisaleiro não vive somente das agruras, como geralmente é identificado, mesmo com as privações cotidianas e o sofrimento que historicamente marcam sua existência, o sertanejo desta região vive do trabalho e também da alegria na sua plenitude, através das expressões culturais locais, tais como: vaquejadas, festas (juninas, padroeiros e colheita) e reisados (FARIA, 2014, p.70).

Além das expressões culturais citadas pela autora, os coiteenses desenvolvem as mais variadas formas de produção de vida, de cultura. São pessoas que produzem vida com inventividade, criatividade, com estratégias inteligentes, criando inúmeras possibilidades de viverem em sua terra. Em Conceição do Coité não há salas de cinema, museus, nem teatros, apesar da garantia de terem direito ao acesso a tais espaços. Todavia, muitos moradores da cidade têm sítios, chácaras, pequenas roças e utilizam esses espaços para compartilharem alegrias e saberes. São pessoas hospitaleiras e solidárias, “[...] que, de mãos-largas, entre suas

partilhas, está a raça, que transforma sonhos em ação, mãos que, no dia a dia, labutam com fé e graça erguendo este sertão. Brava gente que sabe ser de fibra, honrando este pedacinho de chão [...]” (LAGO, 2014)²⁶.

Como se trata de uma pesquisa desenvolvida em contextos escolares com vistas à produção de soluções de problemas encontradas na realidade, a seguir apresentamos como ocorreu a inserção da pesquisadora no CEAB e no CERB.

2.3 INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Os colégios selecionados para o aprofundamento do estudo estão situados na sede e campo de Conceição do Coité – BA. O CEAB situa-se na sede da cidade e o CERB está localizado no campo, no Distrito de Juazeirinho. São colégios que desenvolvem ações notórias no que diz respeito à EJA, como projetos escolares que contemplam os sujeitos e participações exitosas em eventos locais e estaduais que promoveram a visibilidade aos sujeitos dessa modalidade. Essas realizações coletivas fizeram jus à escolha desses colégios.

Devido à própria natureza e concepção do estudo, optamos por uma observação participante, que, para Lakatos e Marconi (2011, p. 279) “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo”. Tais observações nasceram a partir da minha inserção como docente no CEAB no ano de 2013 e no CERB as observações foram intensificadas após minha inserção no Mestrado.

Durante minha atuação como docente no CEAB, observei que a sala de informática estava desativada, com todos os computadores totalmente inutilizados. Posteriormente, houve o remanejamento de uma turma da EJA para a referida sala, pois o espaço anterior em que estavam não comportava o número de matriculados. Assim, a sala de informática passou a ser utilizado diariamente para as aulas da EJA, porém, em 2013, não havia acesso aos computadores e à internet, tanto dos docentes como dos estudantes.

As observações realizadas sobre o CERB foram iniciadas após convites da direção para a participação de eventos da comunidade local. Ao visitar esse colégio pela primeira vez, o ambiente acolhedor, arborizado, com uma aprazível estrutura física e por ter conhecido um poeta e educando da EJA do colégio em umas das atividades do Fórum Regional de EJA do

²⁶ Trecho do poema *Ser-tão* (LAGO, 2014), de minha autoria, vencedor do concurso literário, categoria “Poesia de autoria própria”, na Semana de Cultura, 2014, em Conceição do Coité – BA.

Território do Sisal, provocou-me um intenso interesse em realizar um estudo com os sujeitos da EJA daquele espaço escolar. Esse educando, no ano de 2011, participou da seleção dos projetos estruturantes, sendo selecionado para representar o colégio nas demais etapas designadas pela Secretaria de Educação (SEC) através da extinta DIREC12 (atual NRE 4 - Núcleo Regional da Educação). Após concorrer com os demais estudantes de toda a rede estadual de ensino da Bahia, o educando do CERB recebeu o 1º lugar no projeto Tempos de Arte Literárias²⁷ - TAL.

No início da pesquisa, em 2013, ao observar as dependências do colégio, notei que a sala de informática estava equipada com mais de dez computadores, dispostos em um amplo espaço. Entretanto, seu funcionamento estava cada vez mais esporádico devido aos problemas técnicos com as máquinas e a falta de conexão com a internet.

A realidade encontrada nos colégios e o constante contato com a maioria dos sujeitos colaboradores fortaleceu o desejo de estudar as causas das problemáticas com relação ao uso das TIC no processo formativo. Após explicitar os motivos que me levaram à escolha do campo empírico, é necessário apresentar com maiores detalhes as principais características dos colégios e dos participantes da pesquisa.

2.3.1 O Colégio Antonio Bahia (CEAB)

O Colégio Estadual Antônio Bahia (CEAB), carinhosamente conhecido como “velho Tonho”, localizada no centro da cidade, é uma das escolas mais antigas do município. Em 2013, tinha o maior número de matriculados em EJA, com 241 matrículas e 273 em 2015. uma diretora, duas vice-diretoras, doze professores de EJA, dos quais nove professores aceitaram participar da pesquisa e contamos com o apoio e colaboração da diretora.

É um colégio de porte médio, com estrutura física térrea, rampa para acessibilidade de pessoas com deficiências locomotoras com 06 amplas salas de aula arejadas, com carteiras e cadeiras suficientes para todos os estudantes; um porão; um longo corredor; um banheiro masculino e um feminino para os estudantes e um banheiro para os professores e gestores; uma pequena biblioteca; uma secretaria; uma sala da direção; uma cozinha com geladeira, fogão, utensílios etc.; possui televisores, aparelhos de DVD; dois projetores multimídia, 17 computadores e acesso à internet, que, de acordo com a vice-diretora, naquele período, o equipamento que distribui o sinal estava com defeito, e eles estavam tentando resolver o

²⁷ Para maiores informações, consultar o *site* http://institucional.educacao.ba.gov.br/obras_tal

problema; 4 notebooks dos quais 3 estão com defeitos um microfone e uma caixa amplificadora. Não possui auditório.

Como instrumento metodológico, utilizamos registros fotográficos do ambiente escolar a fim de apresentar algumas características físicas de um colégio da sede e o do campo.

Foto 1 – Fachada do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 2 – Muro frontal do CEAB com pichação sobre Freire



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 3 – Rampa de acesso ao CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015)

Foto n. 4 – Entrada do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015)

A área externa conta com uma pequena quadra de esportes e um espaço com algumas mesas e bancos para os estudantes interagirem no intervalo das aulas. É uma área aprazível que contém algumas plantas ornamentais. A equipe escolar (direção, docentes, técnicos, porteiros, merendeiras) utiliza todos esses espaços para desenvolver constantes ações diversas e coletivas, em parceria com a comunidade externa (músicos, profissionais de outras áreas do conhecimento), no intuito de dinamizar as aulas, proporcionando aos estudantes novos conhecimentos e momentos de intensificar a união de elementos da cultura local e global com a prática pedagógica. Nessas ações, os sujeitos da EJA estão sempre presente.

No CEAB ocorreu a seleção interna dos estudantes para representar o colégio nas etapas dos projetos estruturantes 2015, da SEC/BA. Diferentemente do CERB, o vencedor da seleção interna para o TAL, foi um educando da EJA com a autoria e recitação de um cordel, que o levou a representar o colégio nas demais fases do projeto. Por falha na comunicação, não foi possível estar presente para registrar o evento.

Seguindo os passos metodológicos, nos encontros iniciais com os partícipes, apresentamos a temática em estudo, a justificativa, os objetivos e o produto em processo de construção. Após as exposições, os professores e direção também julgaram ter relevância a discussão e as intenções da pesquisa.

Por ter atuado como docente no CEAB e ter me afastado da sala de aula devido à minha aprovação no Mestrado, ao retornar para a realização da pesquisa, a recepção dos professores e gestora foi muito acolhedora. Deduzo que, como atuei como docente neste colégio com compromisso e responsabilidade com os sujeitos da EJA, a aceitação da pesquisa por parte dos docentes foi maior. Tais motivos também podem ter sido decisivos para a direção permitir a construção do estudo no CEAB.

Encontrei alguns entraves em relação aos agendamentos dos encontros. Tal qual no colégio situado no campo, não foi possível agendar previamente os demais encontros diante das impossibilidades como: greves, feriados, férias e eventos escolares. Nesse sentido, a cada encontro marcávamos os demais, que foram realizados principalmente nos encontros de A.C (Atividades Complementares). O fato do CEAB está situado na sede do município, o acesso ao colégio contribuiu para o maior número de visitas, totalizando assim oito encontros para realização das atividades de pesquisa.

Como uma das etapas da metodologia foram os Encontros Dialógicos (E.D), a seguir apresentamos alguns dos registros fotográficos do 1º Encontro Dialógico no CEAB. A descrição dos diálogos e demais fotos constam no **diário de campo 2**, em **apêndice I**.

Foto 5 - 1º Encontro Dialógico no CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015)

Foto 6 – 1º Encontro Dialógico no CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

2.3.2 O colégio Rio Branco (CERB)

O segundo é o Colégio Rio Branco (CERB), selecionado por estar situado no campo e o único colégio da rede pública estadual no distrito de Joazeiro, local mais conhecido por Juazeirinho. Em 2013 teve 102 matriculados na EJA, finalizando o ano com 52 concluintes; 84 em 2014, encerrando o ano com 45 concluintes e em 2015 foram 95 matriculados.

O quadro docente do CERB é composto por uma diretora, duas vice-diretoras, dez professores que atuam na EJA. Do quantitativo dos professores de EJA no referido colégio, dois aceitaram participar da pesquisa. As duas vice-diretoras aceitaram compor o grupo, uma está atuando em sala de EJA e a outra já atuou, contando ainda com o apoio da diretora.

O CERB é um colégio de médio porte, com estrutura física térrea com rampa para acessibilidade de pessoas com deficiências locomotoras: um auditório com capacidade para, em média, 80 pessoas; uma quadra de esportes; uma sala de informática com 10 computadores, 04 *notebooks*; equipamentos de som, TV e DVD; 04 amplas salas de aula arejadas, com carteiras suficientes para os estudantes; uma sala de professores com um computador; uma sala de secretaria e direção, com um pequeno depósito; uma biblioteca na área externa; uma cozinha equipada com fogão, geladeira e utensílios e banheiros - masculino e feminino.

Segundo uma das vice-diretoras, o sinal de internet é de baixa qualidade, muito limitado e se todas as máquinas forem conectadas simultaneamente, reduz a velocidade, chegando a faltar o sinal na secretaria. Situação que emperra o uso da sala de informática com os estudantes.

A área externa é muito ampla, que servem de espaço de interações. É um Colégio muito agradável, arborizado, inclusive com árvores plantadas por professores. Desenvolve projetos pedagógicos que envolvem a comunidade externa, como realização de palestras com profissionais de diversas áreas para ampliar a possibilidade de construção de novos conhecimentos aos estudantes. Vários egressos do colégio ocupam passagens em vestibulares e alguns professores foram alunos do Colégio. Desenvolve o Programa *Mais Educação*²⁸, atuando na educação ambiental como: plantação de pequenas hortas, utilizando as hortaliças colhidas na alimentação escolar; orientações sobre sustentabilidade, entre outras ações.

Foto 7 – Fachada do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 8 – Sala de Informática do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 9 – Pátio do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 10 – Canteiro de hortaliças do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

²⁸ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico. Informações no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>.

Foto 11 - Sala dos professores do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 12 – Espaço interno do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Por se tratar de colégio situado no campo, cumpre destacar o conceito de Educação do Campo para demarcar a concepção que nos orientamos, convergindo com as concepções de EJA que conduziu todo o processo de construção do estudo. É cabível ressaltar que a escolha de uma escola do campo que tem turmas de EJA se fundamenta no desejo de contribuir com um movimento de coletivos que buscam dar maior visibilidade aos sujeitos da EJA que moram, estudam e produzem vida no campo. Corroboramos com Caldart (2012), ao afirmar

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

No campo de Conceição do Coité há muitos sujeitos da EJA. Eles enfrentam muitos tipos de privações e negações de direitos e têm que unir-se em prol dos avanços para a oferta e melhorias em diversos tipos de atendimentos que, quando não são ausentes, são precários, a saber: na área de saúde, direito a terra, moradia digna, entre outros.

Sobre o direito à educação, o que Caldart (2012) também assegura sobre a Educação do Campo aproxima-se muito da concepção da EJA aqui defendida, pois, segundo ela “[...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...] feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido [...]” (CALDART, 2012, p. 263).

Nas duas primeiras visitas, após apresentarmos a temática em estudo, a justificativa, os objetivos, os professores julgaram ter relevância a discussão e as intenções da pesquisa e a diretora nos mostrou todas as dependências do colégio, explicando as questões que impedem a melhor utilização das TIC nas turmas de EJA.

Não foi possível agendar previamente os demais encontros diante das impossibilidades como: greves, feriados, férias e eventos escolares. Nesse sentido, a cada encontro marcávamos os demais, que foram realizados principalmente nos encontros de A.C (Atividades Complementares). Uma das dificuldades encontradas no percurso da pesquisa diz respeito às péssimas condições da principal via de acesso ao Colégio, que é realizada por uma rodovia (BA) que atravessa o distrito de Juazeirinho.

Em um dos encontros marcados para o dia 16 de maio de 2015, às 09h, realizamos o deslocamento, porém foi inviável chegar ao colégio por causa da estrada não pavimentada, totalmente esburacada, situação que se agrava nos períodos chuvosos. Tivemos que retornar da metade do percurso e comunicamos à vice-diretora o fato, solicitando que comunicasse aos demais partícipes. Entretanto, a despeito das adversidades e superando o desejo momentâneo de desistir de pesquisar o contexto do CERB, realizamos seis encontros nesse colégio.

Foto 13 – Professores partícipes do CERB com a pesquisadora



Fonte: autoria da pesquisadora, (2015).

Assim como na EJA não existem apenas entraves, durante as idas e vindas pelo caminho que conduz ao CERB, encontramos belezas próprias de uma escola situada no campo, como: pessoas acolhedoras; girassóis belíssimos; canteiros de flores; carroças, bois, vacas e vaqueiros; a relva do campo com tons diversificados de verde que nascem após os períodos chuvosos, provocando em nós um grande encantamento e esperanças no porvir. Abaixo apresentamos os registros fotográficos do percurso até o CERB.

Foto 14 – Girassol plantado ao longo da estrada para Juazeirinho, via de acesso ao CERB.



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 15 – Travessia de animais e carros na estrada que dá acesso ao CERB.



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Como parte da observação participante, aceitei o convite da direção para compor a banca de jurados da seleção interna dos projetos estruturantes da rede estadual no CERB, a fim de verificar a possível participação dos sujeitos da EJA no processo, já que, em tempos passados, houve a participação exitosa deles. Porém, no ano de 2015, não houve educandos da EJA no processo seletivo intra-escolar. De acordo com uma das vice-diretoras, alguns alegaram problemas pessoais e a maioria dos educandos justificou a não participação nos projetos por conta da indisponibilidade de tempo, por seres trabalhadores e as atividades propostas terem ocorrido nos turnos em que trabalham.

Foto 16 – Apresentação dos Projetos Estruturantes



Fonte: autoria da pesquisadora (2015)

Foto 17 – Apresentação de uma das equipes de dança dos jovens do CERB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015)

Apesar de não ter a participação dos sujeitos da EJA, foi um momento importante para a pesquisadora conhecer um pouco do público jovem do campo que estuda no CERB. As

apresentações foram belíssimas, especialmente as produções fotográficas que os estudantes fizeram do campo: espetáculos da natureza local apresentados sob olhar fotográfico dos jovens; apresentações de elementos da cultura local; danças com músicas do apreço deles; poemas e cordéis inéditos, escritos por eles. Foi um momento singular e muito agradável que serviu para refletir sobre os saberes e fazeres dos jovens do campo.

2.4 ENTRE DIÁLOGOS E COLABORAÇÕES: TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICÍPIES

Entendemos que a execução de qualquer intervenção pedagógica deve partir de uma construção coletiva *com* os sujeitos da Educação e não *para* os sujeitos, princípio muito caro na EJA. Com base nesse princípio, buscamos envolver o maior número possível de participantes na pesquisa, e para tal convidamos trinta e cinco profissionais: professores, gestores, coordenadores e um analista de sistemas. A busca por um grupo diversificado teve por direcionamento específico contar com o maior número de contribuições para a construção da análise, principalmente para a modelagem do *software Auxilix*.

O grupo formou-se com vinte e cinco professores, dos quais duas são vice-gestoras do CERB; uma coordenadora da EJA da Bahia; uma das coordenadoras de EJA do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. Contamos com a colaboração de um profissional da área de informática, um analista de sistemas para a construção do *software*. Vale destacar que sete participantes não devolveram os questionários em tempo hábil para que suas respostas constassem na sistematização e análise dos dados.

Os quadros e gráficos a seguir apresentam informações sobre o perfil dos partícipes de cada colégio; da coordenadora do Fórum Regional de EJA; da coordenadora de EJA da Bahia, assim como as experiências dos sujeitos nos processos com TIC e sua aplicabilidade em situações práticas. Tais quadros são também denominados de “quadro de referências” (AMADO, 2009), pois apresentam certas variáveis como sexo; idade; formação; enquadramento funcional; período de atuação na EJA, familiaridade com as TIC e o uso delas no processo formativo, formando, portanto, o *corpus* de análise do presente estudo.

Quadro 2

Perfil dos partícipes do CERB

Participante	Idade	Sexo	Atuação no período da pesquisa e enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EJA
Manoela ²⁹	40	Fem	Professora efetiva e vice-diretora	Graduação em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Leonardo	41	Mas	Professor efetivo	Graduação em Inglês/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Joana	33	Fem	Professora efetiva e atual vice-diretora	Graduação em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Total: 03 participantes						

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Notamos que todos os partícipes do CERB têm formação inicial em Letras/Português cursados em instituição pública, com Pós-Graduação, em nível de Especialização, em instituições privadas. Todos são professores efetivos, têm menos de quarenta e cinco anos e atuam na EJA há menos de cinco anos, com o predomínio de partícipes do gênero feminino.

Quadro 3

Perfil dos partícipes do CEAB

Participante	Idade	Sexo	Atuação no período da pesquisa e enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EJA
Ana	30	Fem	Professora contratada	Licenciatura em Geografia em instituição privada	Atualização em nível superior (180h) em instituição privada	Menos de cinco anos

²⁹ Optamos por identificar os partícipes com os seus primeiros nomes por entender que não estamos faltando com a ética e sim dando maior visibilidade as concretudes das práticas exercidas por eles. Obtivemos a devida autorização prévia da maioria dos partícipes para publicação dos nomes texto dissertativos. As duas pessoas que não autorizam a publicação dos seus nomes, em respeito ao pedido, coloquei o nome de minha avó e bisavó materna.

Luciene	38	Fem	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Português em instituição privada	Especialização em instituição pública	Mais de onze anos
Edgar	51	Mas c.	Professor efetivo	Licenciatura Letras/Português em instituição pública	Especialização (não informou o tipo da instituição)	Menos de cinco anos
Tamires	28	Fem	Professora efetiva	Licenciatura em Língua Inglesa em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Márcio	25	Mas c.	Professor contratado	Licenciatura em Matemática em instituição pública	Não possui	Menos de cinco anos
Girleide	33	Fem	Professora contratada	Licenciatura em História em instituição pública	Especialização em instituição pública	Menos de cinco anos
Gerinaldo	47	Mas c.	Professor efetivo	Licenciatura em matemática e Licenciatura em Letras/Português em instituições públicas	Especialização em instituição pública	Mais de onze anos
Maria	34	Fem	Profa. efetiva atuando na vice-direção no vespertino	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de dez anos
Daniele	32	Fem	Profa. contratada	Licenciatura em História em instituição pública	Não possui	Menos de cinco anos
Total: 09 participantes						

Fonte: pesquisa da autora (2015).

O perfil dos professores do CEAB apresenta características diversificadas. Com relação à formação inicial o grupo foi composto por: três docentes formados em Letras/Português em instituições públicas e privadas; duas professoras são formadas em História em instituições públicas; uma é formada em Geografia em instituição privada; um professor tem duas graduações obtidas em instituições públicas; um professor formado em Matemática e uma professora formada em Inglês, ambos em instituições públicas.

Sobre formação continuada, uma possui curso de aperfeiçoamento; três cursaram especialização em instituições públicas; dois em instituições privadas; um é especialista, mas não informou em que instituição, e dois docentes não possuem Pós-Graduação.

Com relação ao enquadramento profissional, quatro professores são contratados e cinco são efetivos. Sobre atuação na EJA, seis atuam há menos de cinco anos; uma atua há menos de dez anos e dois atuam há mais de onze anos. Observamos o predomínio do gênero feminino e a maioria tem menos de quarenta anos.

Além dos professores dos colégios CEAB e CERB, contamos com a colaboração dos professores do Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), que funciona dentro do colégio Polivalente da Rede Estadual de Conceição do Coité, dos quais apresentamos o perfil:

Quadro 4
Perfil dos partícipes do CENEB

Participante	Idade	Sexo	Atuação no período da pesquisa e enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EJA
Clarice	32	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em História e em Matemática em instituições públicas	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Diego	24	Masc.	Professor contratado	Licenciatura em Matemática em instituição pública	Não possui	Menos de cinco anos
Antonio	50	Masc.	Professor efetivo	Licenciatura em Filosofia em instituição privada	Mestrado em curso em instituição privada	Mais de dezesseis anos
Maria	35	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Mais de seis anos
Camila	26	Fem.	Professora contratada	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição pública	Menos de cinco anos
Maria	28	Fem.	Professora contratada	Licenciatura à distância em Matemática em instituição privada	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos

João	36	Masc.	Professor contratado	Licenciatura em Biologia e Pedagogia em instituição privada	Especialização em instituição privada	Mais de seis anos
Lhaise	30	Fem.	Professora contratada	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição pública	Mais de seis anos
Vírginia	34	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Inglês em instituição pública	Especialização em instituição pública	Mais de onze anos
Elieci	42	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Mais de seis anos
Total: 10 participantes						

Fonte: pesquisa da autora (2015).

De acordo com a direção do CENEB, o quadro de professores é composto por dezessete professores, três articuladores, duas vice-diretoras, uma articuladora pedagógica e quatrocentos e vinte alunos matriculados em 2015.

O perfil do grupo se caracterizou com: quatro docentes com formação inicial em Letras/Português em instituições públicas; dois docentes com duas graduações em instituições públicas e privadas; um docente formado em Matemática em instituição pública; uma professora formada em Inglês em instituição pública; um professor formado em Filosofia em instituição privada e uma professora formada em Matemática em instituição à Distância.

Sobre formação continuada em nível de Pós-Graduação, cinco docentes possuem especialização obtida em instituições privadas; três obtiveram em instituições públicas; um professor está cursando um Mestrado na rede privada e um professor não possui Pós-Graduação.

O enquadramento funcional dos professores está igualado: cinco professores efetivos e cinco professores contratados, dos quais quatro atuam na EJA há menos de cinco anos; três atuam há mais de seis anos; um atua há mais de onze e outro tem mais de dezesseis anos em turmas de EJA. Predomina o gênero feminino e a maioria dos docentes tem menos de quarenta anos.

Conforme já explicitado anteriormente, diante da abrangência em realizar um estudo com quantitativo extensivo de sujeitos dentro do prazo estipulado para uma pesquisa de Mestrado (dois anos) nos limitamos a visitar as escolas estaduais da sede que têm turmas de EJA para traçar o panorama geral dessa modalidade em Conceição do Coité/BA. Na oportunidade, solicitamos a participação dos docentes e gestores do CENEB na construção do *software Auxilix* dos quais dez responderam o questionário aberto, não tendo tempo hábil para realizar as demais etapas da pesquisa. Vale destacar que temos a intenção de aprofundar a pesquisa nesses espaços em outro momento acadêmico.

Consultamos o *site* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em busca de informações sobre as escolas que têm EJA em Conceição do Coité e constatamos que as informações divulgadas sobre as escolas são insuficientes para compreender a configuração da EJA no município. Além disso, ao acessar o referido ambiente virtual encontramos informações equivocadas sobre a localização das escolas e, sobretudo, não há informações específicas sobre a EJA em Conceição do Coité. Enquanto cidadã, tive negado o acesso aos dados estatísticos sobre número de matriculados, número de docentes, investimentos, entre outras informações que tornam a gestão do ensino público mais transparente.

Portanto, existe a necessidade de publicação das informações elementares sobre a situação da EJA no *site* da SEC/BA para a comunidade externa. Assim facilitará a compreensão de professores, pesquisadores e interessados que não atuam na rede, mas querem obter informações oficiais e corretas, principalmente para a construção de novas pesquisas em EJA.

O quinto espaço escolar visitado foi Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro, o CEPOPP.

Quadro 5
Perfil dos partícipes do CEPOPP

Participante	Idade	Sexo	Atuação no período da pesquisa e enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EJA
Náyra	25	Fem.	Professora contratada	Licenciatura em Matemática em instituição pública	Mestrado em curso em instituição pública	Menos de cinco anos
Tânia	51	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Mais de onze anos

Berenice	36	Fem.	Professora efetiva	Licenciatura em Letras/Português em instituição pública	Especialização em instituição privada	Menos de cinco anos
Total: 03 participantes						

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Conforme informou a diretora, o CEPOPP atende a duas turmas de EJA do Tempo formativo III – o Ensino Médio. Em 2015 foram matriculados 39 estudantes no Eixo 6 e 40 estudantes no Eixo 7, totalizando 79 matriculados. O quadro docente em EJA é formado por 11 professores. Na primeira visita, três professoras aceitaram participar do estudo, prestando as informações solicitadas no questionário aberto. Posteriormente, retornamos ao Colégio e apresentamos à vice-diretora como o *software* estava sendo elaborado, solicitando-lhe um encontro, para apresentá-lo às partícipes e a todos os docentes da EJA no CEPOPP, após o término do Mestrado.

Diante das informações postas no quadro, o perfil das partícipes do CEPOPP é configurado com a participação exclusiva do gênero feminino, das quais duas professoras são formadas em Letras/Português em instituição pública e uma professora tem formação inicial em Matemática. Todas têm Pós-Graduação: duas cursaram a especialização em instituição pública e uma está cursando Mestrado em instituição pública.

No que diz respeito ao enquadramento funcional, duas professoras são efetivas e uma é contratada. Duas atuam na EJA há menos de cinco anos e uma professora atua há mais de onze anos. A maioria tem menos de quarenta anos.

No capítulo três, no qual apresentamos as análises dos dados, serão consideradas as informações acima e as demais prestadas pelo grupo de colaboradores para a construção do estudo.

Outros sujeitos que ocupam espaços significativos na EJA compuseram o grupo: a atual coordenadora da EJA do Estado da Bahia e uma das coordenadoras do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. A coordenadora da EJA da Bahia respondeu a um questionário aberto com questões diferenciadas devido ao cargo que ocupa durante a realização da pesquisa e da necessidade de respostas que são inerentes à sua função. Conseqüentemente, ela é a partícipe mais indicada para responder questões relativas à formação do corpo docente da EJA da rede pública estadual de ensino da Bahia.

Para realizar a parte técnica da construção do produto, o *software Auxilix*, contamos com a participação voluntária de um profissional da área de informática, um programador de dados para realizar o *design* e criação do *software*.

Quadro 6
Perfil dos demais partícipes

Participante	Atuação no período da pesquisa e enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EJA
Rita	Professora da UNEB, afastada para assumir a Coordenação da EJA na Bahia	Licenciatura em Pedagogia em instituição pública	Doutorado em curso na área de Educação em instituição pública	Mais de dezesseis anos e mais de dois anos na coordenação
Edite	Professora da UNEB e Coordenadora do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal	Licenciatura em Pedagogia em instituição pública	Doutora em Educação em instituição pública	Mais de dezesseis anos
Jorge	Analista de Sistemas há dezesseis anos	Graduação incompleta	Cursos técnicos em análise e desenvolvimento, Rede de computadores, Eletrônica, Manutenção e Montagem	Não atua na área

Fonte: pesquisa da autora, 2015.

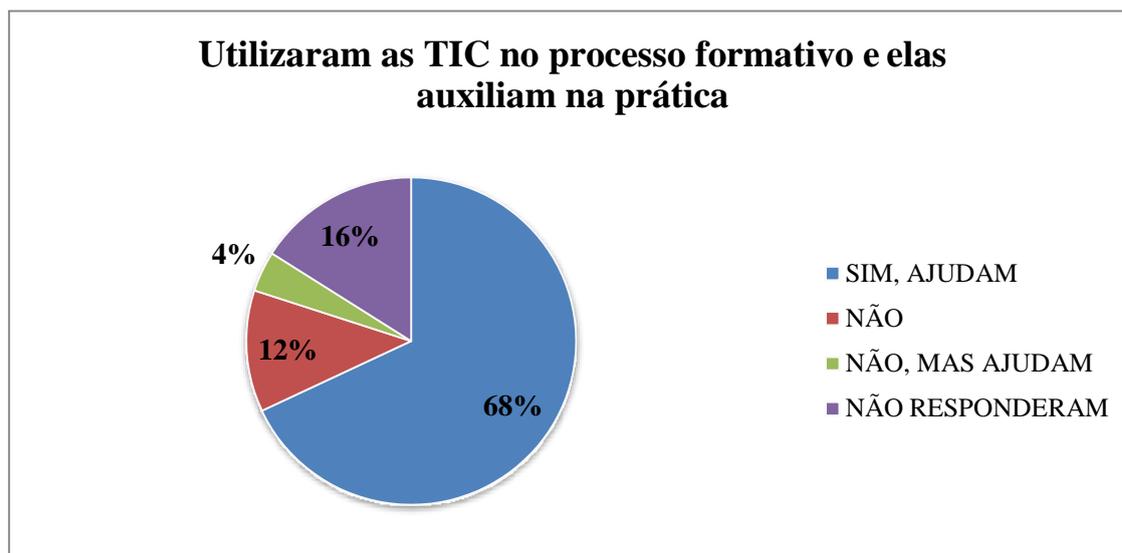
O perfil do último grupo se configurou da seguinte forma: as duas coordenadoras são professoras da UNEB e atuam na EJA há mais de dezesseis anos. A coordenadora do Fórum tem doutorado em Educação em instituição pública e a coordenadora da EJA na Bahia está cursando doutorando em instituição pública. O analista de sistemas tem graduação incompleta, possui cursos técnicos em análise e desenvolvimento, Rede de computadores, Eletrônica, Manutenção e Montagem e atua na área há dezesseis anos. Não é professor.

O perfil dos grupos nos ajuda a construir as análises, com denúncias e anúncios, e, a partir delas, indicar proposições com relação ao estabelecimento de soluções alternativas, para criarmos novas possibilidades de construir uma EJA à luz de princípios humanizadores,

propondo a utilização contínua das Tecnologias Digitais para promoção da autonomia e valorização dos seus docentes.

O gráfico 3 expressa as respostas de todos os professores dos colégios com relação a utilização das TIC no processo formativo do professor e se ajudam na prática.

Gráfico 3 – TIC no processo formativo



Fonte: pesquisa da autora (2015).

Do grupo total dos professores, **68%** afirmaram ter utilizado as TIC durante a formação inicial em disciplinas específicas e que as TIC ajudam na sua prática pedagógica. Como a maioria dos docentes participantes têm menos de quarenta anos (ver os quadros de 1 a 4), são professores possivelmente formados da década de 1990 em diante, inferimos que certamente os currículos dos cursos de Licenciaturas passaram por reformulações, incluindo-se assim novas temáticas pelas quais abordaram a utilização das TIC.

Os **16%** dos professores que não obtiveram formação inicial com o uso das TIC pode justificar-se pelos motivos semelhantes, desta vez pela ausência delas em cursos anteriores à década de 1990.

Quando aparece a informação de que **68%** dos professores utilizaram as TIC durante seus processos formativos, ainda que não contemplem todos os docentes, são indicadores positivos, mostrando que o Estado tem avançado com a efetivação das políticas públicas com relação ao uso das Tecnologias na formação inicial dos professores. Porém, não foram formações destinadas aos docentes da EJA, já que nas licenciaturas não há componentes curriculares voltados para essa modalidade.

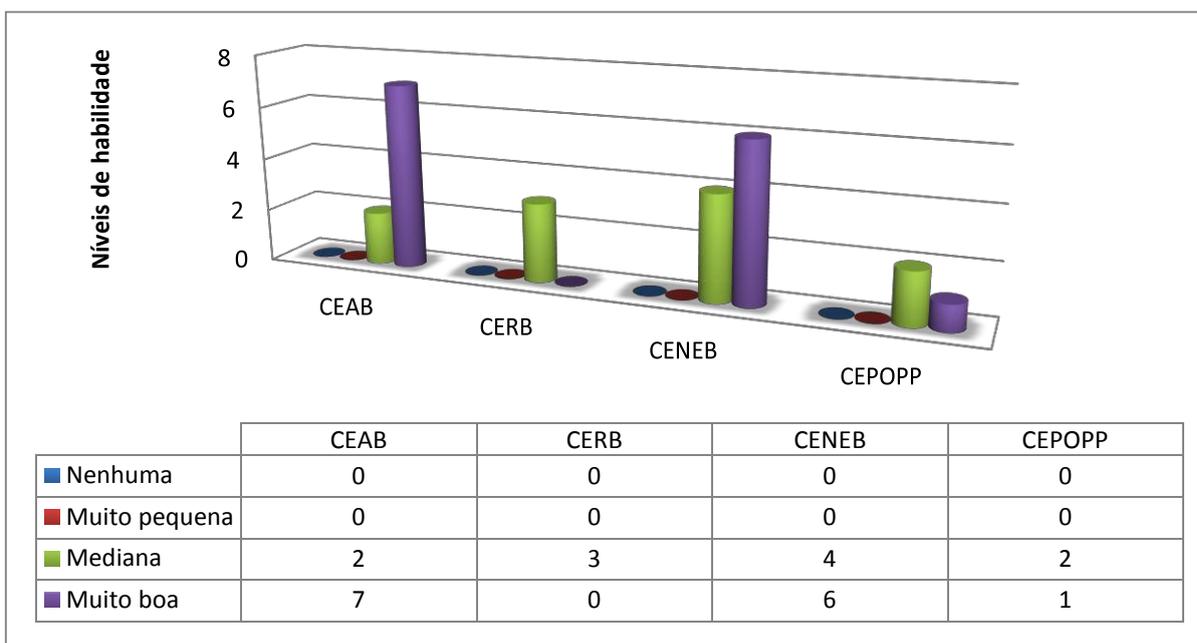
Os números apontam para a real necessidade de formação com a utilização das TIC para os professores da EJA, pois, somando-se o número de professores que não obtiveram formação inicial com as TIC totaliza-se **16%** de docentes que não utilizam as TIC. Somando-se ainda o grupo de **68%** de professores que tiveram formação com os **4%** que não tiveram, são **72%** professores afirmando que as TIC ajudam na sua prática docente, reafirmando que é relevante ter formação para tal.

Ao avaliar as políticas públicas no âmbito do acesso da população às Tecnologias Digitais, Pretto e Assis (2008) afirmam:

O que temos observado é que as diversas políticas públicas implementadas – ou minimamente pensadas – nos últimos anos no Brasil, não partiram do pressuposto de que o acesso a essas tecnologias demandava ações mais amplas, concretas e, na nossa análise, mais corajosas. O que se percebeu foram ações pouco articuladas que trouxeram relativos avanços na oferta de acesso, mas pouco avançaram no estabelecimento de uma maior articulação dessas mesmas ações entre si e, particularmente, com a educação (PRETTO; ASSIS, p.81)

É possível verificar essa afirmativa dos autores supracitados quando analisamos o quadro 7, onde apresentamos as categorias e subcategorias de análise: vinte e quatro professores apontaram diversas dificuldades para o uso das TIC no processo formativo, desde a falta de equipamentos à ausência de formação específica. Apenas a professora **Daniele** afirmou não ter dificuldades com relação às TIC. Por ela não explicar o porquê da sua facilidade, deduzimos que a professora encontra meios para utilizar satisfatoriamente as tecnologias digitais em sua formação, indicando que ela utilizará outras que forem disponibilizadas para esse fim.

Para verificar se a proposta do *software Auxilix* é exequível, foi necessário descobrir qual o grau de familiaridade dos professores com os computadores: de acordo com as respostas concedidas, obtivemos o gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 - Familiaridade com computadores

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Vimos que os professores partícipes têm entre **mediana** e **muito boa** familiaridade com computadores, ou seja, não há empecilhos iniciais no que diz respeito ao manuseio dos equipamentos. Tal constatação indica que um problema está superado nos contextos da pesquisa: os docentes possuem conhecimentos suficientes sobre computadores para utilizar o sistema *Auxilix* para sua formação continuada em EJA.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Definidos o objeto, os objetivos, a finalidade/funcionalidade da pesquisa o campo empírico e os partícipes, nos debruçamos em referenciais teóricos que discutem as temáticas entrelaçadas - EJA/Formação do Professor/TIC, realizando um levantamento bibliográfico oriundo, principalmente, dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados durante o curso do Mestrado Profissional em EJA/MPEJA.

Concomitantes aos estudos teóricos selecionamos e elaboramos os procedimentos e instrumentos mais adequados aos objetivos da pesquisa para serem utilizados no campo empírico.

Os procedimentos foram sistematizados da seguinte maneira: existem doze instituições de ensino público estadual em Conceição do Coité, das quais dez são colégios, uma escola e

um centro noturno. Dessas doze, visitei seis: cinco situados na sede do município e um colégio no campo, a saber: (1) Colégio Estadual Antonio Bahia (CEAB); (2) Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro (CEYBC); (3) Colégio Estadual Durval da Silva Pinto (CEDSP); (4) Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro (CEPOPP); (5) Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB) e o Colégio Estadual Rio Branco (CERB), situado no campo.

Das doze instituições, seis estão situadas no campo; em duas, a partir de 2013, foram extintos os atendimentos à EJA, restando apenas três instituições da rede pública estadual que têm turmas de EJA na sede do município. Vale destacar que em uma delas, no Colégio Polivalente, funciona o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), que atende a EJA.

Visitar a metade dos colégios estaduais teve por finalidade traçar o panorama geral da formação do professor da EJA em Conceição do Coité, e ampliar as possibilidades de escutá-los com relação à modelagem do *software Auxilix*. Entretanto, devido à abrangência em realizar a pesquisa em nove instituições de ensino e considerando a necessidade de adequar a pesquisa ao período pré-estabelecido de dois anos, selecionamos, inicialmente, os colégios CEAB, CERB, CEPOPP e o Centro Noturno, o CENEB para levantamento dos dados por meio dos questionários, e para as demais etapas do estudo, selecionamos o Colégio CEAB e CERB pelos motivos explicitados no subtítulo 2.4, que trata da inserção no campo empírico.

Para traçar o panorama das escolas públicas estaduais no que diz à EJA, nas primeiras idas a campo, visitei os colégios CEYBC e CEDSP que antes funcionavam turmas de EJA, mas, em 2014, as turmas de EJA foram extintas nos referidos colégios. Após essa visita, agendamos uma ida ao CEAB a fim de realizar a primeira observação após a inserção no MPEJA. Na oportunidade, apresentei o projeto à direção e aos professores e, mediante a concordância da direção em acolher a pesquisa, consultei os docentes da EJA sobre a disponibilidade do grupo para um encontro coletivo no intuito de aprofundar os diálogos.

Nas primeiras visitas ao CEAB, no dia 24 de abril de 2014; no CERB, dia 12 de março de 2014; no CEPOPP, 18 de maio de 2015 e no CENEB dia 27 de maio de 2015, expus ao corpo docente e a direção a natureza, intencionalidade e objetivos do estudo, bem como a apresentação de todos os documentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e, após a concordância, o grupo de partícipes estava parcialmente completo.

Os diálogos iniciais no CEAB, CERB, CEPOPP e CENEB foram ocorrendo de acordo com a disponibilidade dos partícipes e da superação de alguns entraves, como: paralisações dos funcionários terceirizados que atuam nos colégios; processos de avaliações; atividades com prazos para serem cumpridos pelos docentes, que inviabilizavam a utilização do tempo

necessário para as atividades da pesquisa. Existiram outras dificuldades que estão relatadas no item 2.5.1, que trata da inserção da pesquisa no CERB, colégio situado no campo.

Para o segundo encontro nos quatro colégios elaboramos um questionário aberto. O questionário é composto por quatorze questões, distribuídas em quatro blocos. O primeiro bloco aborda as questões relativas ao perfil do professor, sua formação e atuação em EJA; o segundo bloco apresenta as questões relacionadas à formação específica para atuar em EJA; o terceiro bloco aponta questões sobre formação e atuação com o uso das TIC na EJA e o último bloco delinea questões específicas sobre a modelagem do *software Auxilix*.

As questões abertas “[...] também chamadas livres [...], que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 101). As perguntas fechadas foram de múltipla escolha. De acordo com Amado (2009, p. 219) “permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados; a partir da análise das respostas torna-se possível detectar as percepções, experiência [...] acerca do tema em apreço”. Tal questionário constitui-se como a principal fonte de informações para a construção das análises e para a modelagem do *software Auxilix* o modelo utilizado se encontra no **apêndice A**.

Após essa etapa inicial, seguimos para a realização de **Encontros Dialógicos**, outro dispositivo de construção de dados. Os **E.D** se constituíram em momentos mais estendidos de diálogos, a fim de escutar os sujeitos e assim modelar o *Software Auxilix*. Baseados no princípio da dialogicidade para construção do conhecimento, Freire (1987) apresenta esse princípio como essencial para a educação como prática da liberdade. Conforme o autor,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes”[...] (FREIRE, 1987, p. 45).

Esses encontros foram momentos oportunos para questionamentos, discussões e intervenções dos sujeitos com relação às questões do estudo. O primeiro **E.D** ocorreu no CEAB, no dia 31 de julho de 2015, das 20h30min às 22h30min. Elaboramos um roteiro, contendo questões orientadoras, apresentado no início do encontro a fim de proceder com inclusões e/ou retiradas de itens discursivos.

Foram momentos singulares que proporcionaram uma ampliação do entendimento do grupo sobre a EJA no CEAB a partir dos discursos dos docentes. No segundo momento do

E.D., após apresentações do desenho inicial do *Auxilix*, os professores fizeram suas intervenções, dando excelentes contribuições para a versão inicial do *software*. O roteiro utilizado encontra-se no **apêndice G**.

Dos doze itens estabelecidos no roteiro, não foi possível realizar o nono, que seria a leitura do texto *Cultura Digital e educação: redes já!*, de Nelson Pretto e Alessandra Assis (2008) porque o encontro teve início às 20h30min com previsão de término para às 22h30min. Como os diálogos se ampliaram com proficuidade e se estenderam por um período além do previsto para cada item, não foi possível ler o texto supracitado. É importante destacar que a extensão dos diálogos ocorreu tendo em vista a participação qualitativa dos sete professores presentes e, a partir desses diálogos, surgiram diversos relevantes elementos que permitiram compreender melhor o campo empírico para modelagem do *software Auxilix*.

No CERB ocorreu um encontro formativo a convite da vice-direção, marcado para 19 de agosto de 2015, às 17h. Porém, devido a alguns ajustes de horário de Atividade Complementar (AC), foi remarcado para o dia 22 de agosto de 2015, às 09h. No encontro, muito exitoso, dialogamos, à luz de autores de Arroyo, Freire, entre outros, relacionando as teorias com as dificuldades encontradas no contexto do CERB e sugerimos algumas ações que podem ser desenvolvidas a médio e longo prazo. Seguimos o seguinte roteiro que se encontra em **apêndice H**. O encontro está registrado no **diário de campo 2**, localizado no **apêndice I**.

Na ocasião, a vice-diretora, que também atua na EJA como docente, expôs sua preocupação com relação às ausências dos educandos da EJA no CERB, solicitando o auxílio da pesquisadora para dialogar soluções acerca dessa problemática junto com os outros professores da EJA. Mesmo seguindo outro roteiro para atender à solicitação, esse encontro também se constituiu dialógico em razão da discussão coletiva em buscar alternativas para atrair os educandos e aperfeiçoar a prática com o uso das TIC. Dentre os problemas identificados, os professores apontaram a ausência de formação continuada como empecilho para o melhor desempenho docente e como uma das alternativas viáveis, discutimos o uso das TIC no processo formativo tanto dos docentes como dos estudantes.

Ademais, esse pedido convergiu para o terceiro do objetivo específico da pesquisa: propor, aos docentes e gestores dos dois colégios, momentos de formações sobre a docência em EJA com ênfase no uso das TIC. Neste caso, uniu-se um dos objetivos da pesquisa com a necessidade encontrada no CERB no contexto da EJA.

Diante da necessidade de obter outras relevantes informações, após contato telefônico inicial, estive na Secretaria do Estado da Bahia (SEC/BA) na Coordenação da Educação de

Jovens e Adultos (CJA/BA), a fim de apresentar e explicar melhor a pesquisa. Após expor o projeto de pesquisa, a professora coordenadora prontamente aceitou o convite para ser partícipe da pesquisa. Na oportunidade, foi possível realizar o levantamento de informações por meio de um questionário aberto contendo nove questões. Seguindo o um padrão semelhante ao questionário utilizado com os professores, alteramos algumas questões para atender à necessidade investigativa, conforme é possível verificar nos **apêndice B**.

Na mesma ocasião, a atual coordenadora da EJA da Bahia também respondeu às questões elaboradas no roteiro da entrevista aberta. Na perspectiva de Lakatos e Marconi (2011, p. 273), a entrevistas aberta é de natureza qualitativa: “[...] a entrevista qualitativa é aberta e flexível; [...]. O entrevistador tem a liberdade de acrescentar outras perguntas no decorrer das respostas [...]”.

Amado (2009, p.181) considera que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos [...]. Em tempo, o autor afirma que a entrevista é “transacção que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação [...]; conversa intencional orientada por objectivos precisos”. Os modelos da entrevista e as respostas na íntegra, estão registradas nos **apêndices E e F**.

Para compor o grupo de partícipes, foi feito o convite a atual coordenadora do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal por considerar as contribuições dos Fóruns de EJA no Brasil para a construção da EJA e, especificamente o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. Esse Fórum realiza ações em parceria com a UNEB, voltadas para a formação do professor que atua na EJA. A professora do Departamento de Educação da UNEB, *campus XIV*, respondeu a um questionário aberto com nove questões, como é possível verificar no **apêndice C**.

O último partícipe a compor o grupo foi o analista de sistema. Voluntariamente, o profissional aceitou colaborar com a pesquisa com sua experiência técnica e conhecimentos na área de modelagem de *software*, participação fundamental para a construção do produto - o *software Auxilix*. O analista respondeu ao questionário aberto, com oito as questões, conforme é possível verificar no **apêndice D**.

Os procedimentos e instrumentos utilizados foram imprescindíveis para auxiliar no processo de desvelar as ambiguidades apresentadas no campo de pesquisa e para a construção de uma análise fundamentada em dados encontrados na realidade concreta dos sujeitos participantes.

A sistematização das informações e percepções do campo empírico foram registradas nos diários de campo, que se configura como um instrumento intensamente utilizado nas pesquisas qualitativas. Ele serve para registrar “as observações e outros aspectos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc.” (AMADO, 2009, p. 148).

Nessa perspectiva produzi dois diários: no **diário de campo 1**, com cinquenta páginas, contém as datas das observações do *locus* da pesquisa; anotações das aulas do Mestrado e orientações, pois considero que foram elementos auxiliares na construção da pesquisa e ao colocá-los juntos, facilitou meu entendimento sobre o objeto estudado.

Destaco que no **diário de campo 1**, constam as anotações de uma palestra da professora coordenadora de EJA da Bahia. Na intenção de obter outros elementos esclarecedores para satisfazer a minha curiosidade epistemológica, aguicei os meus sentidos e, após aflorar a minha capacidade de escrita, anotei tudo o que fui capaz de captar. Após fazer as minhas anotações, comparei com as anotações dos colegas que fizeram o mesmo para confirmar as informações anunciadas pela palestrante.

No **diário de campo 2** procedi com as mesmas orientações do primeiro. Ele contém quarenta páginas, utilizados ao longo do período das idas ao campo da pesquisa, com registros dos encontros dialógicos, eventos dos colégios, com minhas primeiras interpretações sobre os diálogos e acontecimentos.

Além dos registros em diários de campo, da transcrição da entrevista aberta e dos questionários realizamos o registro fotográfico dos espaços escolares, dos professores participantes, bem como a principal via de acesso ao colégio situado no campo.

Portanto, os instrumentos que utilizados que deram suporte ao estudo foram: (1) observações participantes; (2) questionário aberto; (3) encontros dialógicos (4) entrevista aberta; (5) escrita de diários de campo e (6) registros fotográficos. Em determinados encontros alguns instrumentos foram utilizados simultaneamente. Utilizamos esses diferentes e múltiplos instrumentos para melhor conhecer e compreender o contexto em estudo e seus sujeitos.

No geral, ao longo do processo de pesquisa, realizamos: uma visita ao CEYBC; uma visita ao CEDSP. Nesses dois primeiros colégios recebemos a informação que as turmas de EJA foram extintas. Posteriormente, foram cinco visitas ao CENEB e duas visitas ao CEPOPP para que docentes respondessem ao questionário. No CERB foram realizadas seis visitas, das quais foi possível realizar: três observações participantes; dois momentos para os professores responderem ao questionário um encontro formativo/dialógico. No CEAB aconteceram: duas

observações participantes; cinco visitas destinadas às respostas ao questionário e um encontro dialógico no CEAB, totalizando vinte e três visitas ao campo empírico.

2.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para sistematização e análise dos dados buscamos orientações em uma técnica denominada *Análise de Conteúdo* que, segundo Amado (2009) “[...]. Como sintetiza Vala (1986:104), a Análise de Conteúdo tem como finalidade «efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas»” (AMADO, 2009, p.237). O autor ainda afirma que

[...] por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente desenvolvidas, no quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico, e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, para as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos [...] (AMADO, 2009 p.32 e 33).

Instauramos o processo de análise exercitando algumas orientações dos autores da referida técnica, cientes da sua complexidade e vertentes que não utilizamos neste estudo por necessitar de outros elementos, inclusive maior tempo para análise. Empregamos todo o esforço necessário para cumprir o que o autor orienta sobre quem se propõe a analisar conteúdo: segundo ele, é imprescindível “[...] articular a pesquisa teórica e os dados empíricos, fugindo à tentação de um trabalho meramente descritivo colocado ao lado de uma revisão bibliográfica, que nada serve para esclarecer e compreender o que se pesquisou no terreno” (AMADO, 2009, p.34).

Para a apresentação dos dados, o mesmo autor considera que não há um modelo pré-fixado e que o deve haver é um equilíbrio entre os números e a qualidade interpretativa, podendo utilizar os temas, as categorias e subcategorias para compor os capítulos e subcapítulos.

[...] A apresentação final não obedece a figurinos. Na sequência da proposta de um equilíbrio entre a análise quantitativa e a qualitativa, a apresentação poderá ser feita combinando texto descritivo-interpretativo com tabelas, quadros sinópticos e matrizes que revelem o *sistema de categorias* e suas particularidades” (AMADO, 2009, p. 263).

Seguindo tais orientações, elaboramos quadros-sínteses contendo as informações sobre os partícipes; quadro das categorias e subcategorias, com base nos questionários e destacamos, ao longo do texto, as respostas concedidas em entrevista abertas e diários de campo. Montamos gráficos com indicadores oficiais e outros a partir das informações suscitadas no campo, produzindo assim um terceiro conhecimento ao aliar práticas, concepções e princípios que conduzem à construção e produto da pesquisa.

Nesse sentido, disponho dos elementos necessários ao meu estudo para desenvolver a percepção que me cabe na condição de pesquisadora, sem descuidar do respeito às falas dos sujeitos, considerando suas subjetividades, os contextos das informações e discursos produzidos pelos participantes da pesquisa. Ademais, para construir uma análise com clareza, rigor científico e criatividade, considerando a minha implicação política e pedagógica, exercito, também, o reconhecimento da linha tênue que existe entre a denúncia e o anúncio, limites recorrentes quando tratamos dos assuntos relativos à EJA.

Amado (2009) apresenta as fases do processo de análise de conteúdo, admitindo a “flexibilidade na sequência: definição do problema e dos objectivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um "corpus" documental; leitura atenta e activa; formulação de hipóteses; categorização” (AMADO, 2009, p. 241).

Em atendimento a essa perspectiva de análise, construímos o estudo por um processo constituído das seguintes fases:

Primeira fase – pré-análise por meio leitura atenta dos questionários e organização dos quadros com a caracterização de todos os partícipes a partir das respostas, seguindo a ordem das questões da matriz. Elaboração de outros quadros em que separamos os discursos dos professores. Transcrição da entrevista aberta com a coordenadora e um dos encontros dialógicos. Todos os documentos analisados formam o *corpus documental* do material recolhido no campo empírico.

Segunda fase – leitura minuciosa dos documentos elaborados na primeira fase, na tentativa de organizar as primeiras categorias relacionadas com os temas das pesquisa.

Terceira fase – leitura analítica dos textos obtidos na segunda fase em busca das unidades significativas para responder às questões de pesquisa e atender aos objetivos formulados.

Quarta fase – Revisão do quadro teórico e dos principais documentos legais que asseguram a EJA como direito; dos documentos produzidos nas aulas do mestrado para o

entrelaçamento das unidades significativas com o quadro teórico, com o *corpus* documental, realização das inferências e proposições para a construção do *Software Auxilix*.

Quinta fase – modelagem do *software Auxilix* com base em todas as fases acima.

Na construção de análise de conteúdo é possível “[...] «permitir ao “praticante” servir-se do que é dito», como dizem Ghiglione e Matalon, (1992), classificando a informação que colheu através de entrevistas, composições, questionários abertos ou outros documentos escritos (AMADO, 2009, p. 235).

Seguindo as orientações elencadas sobre a técnica utilizada, no capítulo subsequente apresentamos as categorias que foram construídas a *posteriori*, ou seja, elas emergiram do campo da pesquisa, organizadas a partir de um trabalho interpretativo com base nas declarações, *ipsis litteris*, dos partícipes.

Sob essa égide são realizadas as lógicas interpretativas tendo como fundamento os autores utilizados, as vozes dos partícipes escutadas por meio dos diversos instrumentos produzidos, levantando as variadas informações. E, à luz dos princípios e das concepções apresentadas ao longo da construção do texto dissertativo, partimos para as inferências em constante diálogo com o quadro teórico, resultando nas interpretações e soluções alternativas pertinentes e condizentes ao contexto em análise.

3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O CERNE EPISTEMOLÓGICO

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.

Chegaram a um lugar luminoso onde
a verdade esplendia seus fogos. Era
dividida em duas metades, diferentes
uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. As
duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE,
CORPO, 1984).

Nos capítulos anteriores abordamos o histórico da EJA atrelado às principais bases legais; a importância dos movimentos sociais populares, destacando o que são os Fóruns de EJA, especialmente o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal, bem como as contribuições e atualidade do pensamento freiriano no campo da EJA, dando um recorte analítico sobre o uso da TIC no processo educativo; apresentamos a trajetória metodológica para construção do estudo; iniciamos as análises dos dados por meio da análise de conteúdo à luz de algumas teorias relacionadas às categorias encontradas no campo da pesquisa. Continuamos com esse exercício por ser fundamental para a busca de respostas e alternativas que contribuam para a formação dos docentes que atuam na EJA.

Dando prosseguimento, no presente capítulo analisamos as informações produzidas sem nos limitar a utilizá-las como ilustrações para as teorias. Unificamos as teorias suscitadas com o campo empírico para obter uma construção epistemológica que, além de ser um forte instrumento de luta e de transformação, se configura como sustentáculo concreto que nos

provoca a buscar soluções alternativas para modificar o que está posto na realidade escolar dos sujeitos da EJA.

O poema de Drummond de Andrade (1984) nos proporciona no momento a reflexão de que, mesmo buscando toda cientificidade possível, as verdades aqui apresentadas foram elaboradas por verdades optadas e “cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua utopia” (ANDRADE, 1984).

Utilizamos a análise de conteúdo em busca de elementos mais amplos e percepções a partir do dito pelos partícipes a fim de realizar inferências, estabelecendo relações entre os discursos com o quadro teórico para a elaboração de um terceiro conhecimento científico resultante de um ciclo dialógico. Do campo empírico surgiram as categorias e subcategorias, como constam nos subtítulos a seguir.

3.1 – CATEGORIA 1 - BENEFÍCIOS: SENTIMENTOS/ATITUDES EM RELAÇÃO AO ACESSO NO MUNDO DIGITAL

A categoria 1 está relacionada à percepção sobre os benefícios da utilização das TIC na formação do professor da EJA.

Quadro 7

Sistemática da categorização para fins de análise

Percepções de todos os professores participantes sobre a utilização das TIC na formação do professor da EJA resultantes da matriz – questionário, na questão: 11 - Três principais benefícios em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação do professor da EJA.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro ou significação: palavras; temas; proposições, incidentes críticos;	Unidade de enumeração ou contagem:
BENEFÍCIOS: Sentimentos/ atitudes em relação ao acesso no mundo digital	Motivação	“Maior estímulo, motivação, dinamicidade”. “[...] Motiva a participação do aluno”. “Aulas mais motivadas e participativas”.	7

	Conhecimento sobre a EJA	“Adquirir conhecimento sobre a EJA”. “Trazer mais conhecimentos sobre a EJA”.	7
	Autoconfiança	“Desenvolve a autoconfiança”	1
	Praticidade	“Planejamento das atividades; Praticidade e ludicidade”. “Praticidade nos meios tecnológicos”.	5
	Dinamicidade	“Aulas dinâmicas; “Ensino e aprendizado menos enfadonho”	9
	Inovação	“Proporciona a manipulação de situações mais abstratas. Ex: sólidos geométricos; vistas e perspectivas, etc”.	4
	Melhorias	“Melhoria na prática pedagógica; O aluno se familiariza com o novo recurso de aprendizagem”; “Valorização de tais recursos na escola”.	12
	Metodologia	“Novas metodologias”. “A utilização das TIC na metodologia de ensino”.	8
	Inclusão digital	“Inserção dos professores no mundo digital, algo tão primordial no século XXI”.	14

		“Possibilita a inclusão do aluno no meio tecnológico”.	
	Interações	“Troca de informações entre professores”. “Maior interação entre professores de locais distantes”.	7
	Impossibilidade	“Impossível, impossível, impossível”.	1

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Da categoria *Benefícios - Sentimentos/attitudes em relação ao acesso no mundo digital* emergiram do campo da pesquisa onze subcategorias, agrupada por apresentar aproximações temáticas. *Motivação e autoconfiança* apresentam semelhanças, pois são fatores endógenos, psicológicos e subjetivos que remetem à sensação de bem-estar. Quando os partícipes afirmam que utilizar as TIC causa “maior estímulo, motivação”; “aulas mais motivadas e participativas” eles agregam valores subjetivos aos dispositivos tecnológicos que, proporcionalmente, estão associados a variáveis como crenças e valores: conhecimentos adquiridos; experiência; condições facilitadoras; esforços dedicados e expectativas de desempenho proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais.

Declarações afirmativas sobre o acesso no mundo digital como possibilidades de *melhorias, praticidade e dinamicidade*, demonstram que os docentes buscam nas TIC uma utilidade para a prática pedagógica. Ou seja, ao afirmarem, em 12 ocorrências que, quando acessam o mundo digital, ocorrem “melhorias na prática pedagógica”; que “o aluno se familiariza com o novo recurso de aprendizagem”; “planejamento das atividades; praticidade e ludicidade” eles reconhecem que as tecnologias digitais, apesar das suas ambiguidades, são capazes de facilitar a prática docente, dando margem à compreensão que as TIC são ferramentas de trabalho.

Essa percepção se amplia nas expressivas menções feitas pelos partícipes em suas respostas ao questionário quando concordam que *inclusão digital, interações e inovações* acontecem mediante o acesso ao mundo digital. Houve a ocorrência de 14 respostas em torno da questão sobre os benefícios da inclusão digital no processo formativo.

Com isso, notamos que os docentes percebem as tecnologias digitais não são apenas ferramentas de trabalho, pois, a caneta, o quadro branco, o pincel atômico também são ferramentas. Entretanto essas não são capazes de produzir uma interconexão mundial em apenas “um *click*” e possibilitar interações síncronas, capazes de modificar as relações sociais.

São significativas as afirmações que defendem a “inserção dos professores no mundo digital, algo tão primordial no século XXI”; “possibilita a inclusão do aluno no meio tecnológico”; “troca de informações entre professores”; “maior interação entre professores de locais distantes”. Tais percepções fundamentam a inferência de que, para alguns docentes, as TIC extrapolam o âmbito de meras ferramentas e denotam maiores intenções e propósitos, dando uma ampla funcionalidade às tecnologias digitais, quais sejam: aproximar mais os sujeitos de novos conhecimentos, novas práticas; de interações que levem os sujeitos às reflexões críticas sobre a Era da informação; de outros espaços que promovam a autonomia daqueles que utilizam os aparatos tecnológicos à favor do seu processo formativo e dos estudantes.

Silva (2010) aconselha que

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração. (SILVA, 2010, p. 46).

O que o autor aponta se harmoniza com as subcategorias *conhecimentos sobre a EJA e metodologia*, agrupadas por percebermos o sentido de completude que há entre elas. Quando os docentes afirmam que acesso às TIC proporciona “adquirir conhecimento sobre a EJA”; “trazer mais conhecimentos sobre a EJA”; “novas metodologias”; “a utilização das TIC na metodologia de ensino”, subentende-se que a busca de novos conhecimentos na EJA está associada à necessidade de realização de novas metodologias nessa modalidade, reciprocamente.

Essas subcategorias podem estar diretamente ligadas ao perfil dos partícipes, que constam nos quadros 2 a 6, no tocante às variáveis: tempo de atuação na EJA e formação continuada, pois, a maioria dos docentes tem menos de cinco anos atuando na EJA e somente três docentes fizeram o curso de formação continuada oferecida pela rede. Portanto, conhecimentos sobre a EJA e metodologias são necessidades que podem ser supridas com o acesso ao mundo digital em espaços virtuais que atendam a essa demanda.

A apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação e seu uso inovador podem se iniciar, mas não se limitam ao uso de tecnologia ou mídias no processo de ensino e aprendizagem e não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem, nesse processo, a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção neste mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática pedagógica e sua integração ao currículo ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 53)

Os autores advertem que o uso das TIC está associado a inovações tanto no contexto da criatividade, de invenções tecnológicas propriamente ditas, assim como o uso delas no cotidiano escolar que assegure aos aprendizes uma criticidade aguçada. O sentido de inovação adquire aqui uma lógica colaborativa, além da necessidade de haver continuidade no uso, que este não seja esporádico, que se incorporem às práticas pedagógicas.

A *impossibilidade* foi uma subcategoria que surgiu na categoria *benefícios do acesso ao mundo digital*. Um professor afirmou: “impossível, impossível e impossível”. Esse polo de negatividade pode justificar-se no que Hernandez (1998b) citado por Menezes (2005) destaca sobre a incidência de atitudes que podem ser observadas durante experiências de educação continuada e podem comprometê-la, tais como: o *refúgio no impossível*, que consiste em um reducionismo mediante os empecilhos que porventura surjam durante o aprendizado, e o *desconforto de aprender*, que se amplia diante do que é novo (HERNANDEZ, 1998b apud MENEZES, 2005, p. 95).

Por não atribuir outros adjetivos ou sentidos ao uso das TIC, somente visualizando-a como algo irrealizável, nos permite refletir que esta percepção do professor em não enxergar nenhum benefício no acesso ao mundo virtual, apesar de ser inexorável, pode está diretamente associadas às dificuldades que os docentes enfrentam com relação às inexistências de elementos estruturais e infra-estruturais que, repetidas vezes, impedem a utilização das TIC no contexto escolar.

A seguir apresentamos a continuação do quadro das categorizações que emergiram do campo em estudo, contendo as informações sobre o que os partícipes revelaram sobre as dificuldades em utilizar as Tecnologias digitais no processo formativo.

PROPOSIÇÕES DE CATEGORIZAÇÃO 2			
Percepções sobre a utilização das TIC na formação do professor da EJA resultantes da matriz – questionário, na questão: 11.1 Três dificuldades no que diz respeito ao uso das TIC na formação do professor da EJA.			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registro ou significação: palavras; temas; proposições, incidentes críticos;	Unidade de enumeração ou contagem:
DIFICULDADES: Inexistência de elementos tangíveis, infra-estruturais	Relacionados a computadores, acesso à internet equipamentos.	Equipamentos	13
		“Nem sempre os equipamentos eletrônicos estão disponíveis e em bom estado”. “Interruptores velhos”. “Falta de equipamentos suficientes” “Falta de manutenção para o que temos”.	
		Computadores	5
		“Falta de material didático e tecnológico a ser trabalhado”. “Poucos computadores para os professores”. “Ausência de recursos tecnológicos no ambiente escolar”.	
		Espaço físico	19
		“A sala de informática não funciona com frequência, por conta da internet”.	

		“Inadequação dos espaços escolares”.	
Inexistência de outros elementos relacionados à infraestrutura pedagógica, concepções e subjetividades	Relacionados a elementos como tempo; formação docente; habilidades técnicas e atitudes	Tempo	3
		“Falta de tempo”. “Tempo restrito para aplicação e estruturação das propostas/projetos”.	
		Formação do professor	5
		“Falta de cursos de formação destinado a utilização das TIC na EJA”. “Falta de informação”.	
		Concepções	2
		“Concepção dos gestores da educação” “Concepção dos educadores em relação aos sujeitos da EJA”	
		Preparo dos alunos	3
“Despreparo de alguns alunos”. “Desenvolvimento de atividades que contemple as necessidades do aluno”.			

		Habilidade dos professores com as TIC	
		“A falta de habilidade em usar as TIC por alguns professores”. “Professores mais velhos que não possuem habilidade em manusear recursos tecnológicos”.	4
		Comodismo dos profissionais	
		“Acomodação do profissional na manipulação de materiais concretos”. “Comodismo, má vontade”. “O encarregado dos equipamentos nem sempre facilita o acesso a estes equipamentos”.	3
		Falta de interesse	
		“Falta de interesse de alguns professores em inovar a sua prática”.	1
		Ausência de dificuldades	
		“Eu não sinto dificuldades”.	1
		Resistências	
		“Resistência ao novo”.	2

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Na categoria *Dificuldades: inexistência de elementos tangíveis e outros elementos* emergiram três subcategorias que estão relacionadas à infra-estrutura: *ausência de computadores com acesso à internet; espaços físicos e equipamentos*. Manifestaram-se nove subcategorias que estão relacionadas à infra-estrutura pedagógica e às subjetividades, a outros elementos como *tempo; formação docente; habilidades técnicas e atitudes*.

As 32 ocorrências de proposições dos docentes apontam que as principais dificuldades quando se pretende acessar o mundo virtual nos colégios são de ordens infra-estruturais, de espaços físicos, denunciando que “nem sempre os equipamentos eletrônicos estão disponíveis e em bom estado”; “interruptores velhos”; “não funciona com frequência, por conta da internet”; “falta de equipamentos suficientes”; “falta de manutenção para o que temos”, evidencia-se que não há mais tempo para protelações quando se trata de promover, dentro dos espaços escolares, um novo espaço, desta vez virtual, para que a comunidade escolar da rede pública de ensino adentre a rede mundial de computadores - a internet, sem tantos problemas e restrições descritas pelos docentes.

Portanto, o desafio está posto: é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, o acesso à internet – agora já escrita com o *i* minúsculo – com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais. Banda larga para todos deveria ser o novo lema, sem dilema (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 76).

Estabelecendo inter-relações entre as dificuldades sobre os elementos intangíveis/ outros elementos relacionados aos profissionais (docentes e técnicos) que se apresentaram no campo, agrupamos: *tempo/falta de interesse; concepções/resistências/comodismo dos profissionais*. Inferimos que, quando não há interesse, uma das primeiras opções ao dispor dos docentes é afirmar “falta de tempo” ou “tempo restrito para aplicação e estruturação das propostas/projetos”.

A falta de interesse associada à falta de tempo pode estar amparada em razões emocionais, políticas, ou até mesmo, sob uma visão pragmática, em não acreditar no potencial formativo das tecnologias digitais. Elas também podem ser assumidas como justificativas plausíveis para os professores que não estão mais dispostos a enfrentarem as dificuldades infra-estruturais para utilizar as TIC na sua formação e com os estudantes.

Sobre as subcategorias *concepções/resistências/comodismo dos profissionais*, entendemos que essas estão intrinsecamente relacionadas às questões epistemológicas, ideológica, ética e atitudinais. A “concepção dos educadores em relação aos sujeitos da EJA”:

a “resistência ao novo”; “o comodismo, má vontade” podem se entrelaçar, pois, se a concepção que alguns docentes têm da EJA for contrária aos sujeitos, se atua na EJA apenas para cumprir sua carga horária, desconhecendo e/ou desconsiderando as especificidades teórico-metodológicas para o exercício da sua prática nessa modalidade, os docentes tendem a faltar com a ética, com o profissionalismo e ter uma concepção opaca sobre a utilização das TIC na EJA.

Por outro lado, Imbernón (2009, p. 55) adverte que “a formação, quanto ao processo de mudança, sempre gerará **resistência** (grifo nosso), mas estas terão um caráter mais radical se a formação se vive como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”.

As subcategorias referentes às inexistências de outros elementos como *formação do professor/habilidades dos professores com as TIC; preparo dos alunos/ausência de dificuldades* também apresentam aproximações. Ao afirmarem, em 5 ocorrências, haver “falta de cursos de formação destinado a utilização das TIC na EJA”; além das demais proposições sobre “falta de habilidade em usar as TIC por alguns professores”; “professores mais velhos que não possuem habilidade em manusear recursos tecnológicos”; “desenvolvimento de atividades que contemple as necessidades do aluno”; “eu não sinto dificuldades” revelam a urgente necessidade que os docentes e estudantes têm de formação com o uso da Tecnologias digitais.

Silva (2010), quando aponta os desafios à formação de professores para a docência em curso *online*, afirma que

Para superar a situação ainda precária da docência e da aprendizagem na modalidade *online*, é preciso investir na inclusão digital e cibercultural do professor, entendendo-se por isso ter acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão das suas interfaces para a expressão do estar-junto colaborativo *online*, ou para a presença “virtual”. (SILVA, 2010, p.50).

Quando um professor afirma que “professores mais velhos que não possuem habilidade em manusear recursos tecnológicos” retoma-se a variável idade, apresentada no quadro de referências. O perfil dos partícipes apresenta que a maioria dos docentes dos colégios investigados tem menos de quarenta anos, refutando assim essa dificuldade. Ademais, para professores mais velhos que eventualmente não saibam utilizar as TIC, o princípio da colaboração deverá ser exercitado em uma formação coletiva, conforme defende Imbernón (2009). A formação com o uso das TIC permite ações colaborativas de socialização de saberes

que não está diretamente associada à idade: trata-se mais de ter vontade, de estar suscetível a novas aprendizagens do que a contagem dos anos.

Não há como negar que estes problemas estão presentes na maioria dos contextos das escolas públicas de Conceição do Coité. Entretanto, como anúncio, afirmamos que é possível realizar ações exitosas com uso das TIC em sala de aula, em turmas de EJA no Território do Sisal. Como exemplo, citamos as ações que foram desenvolvidas pelo Pibid em uma escola do município no período de 2010 a 2013, a saber: ativação da sala de informática, realizando atividades no ambiente virtual com docentes e estudantes todas as sextas-feiras, ações que tiveram muito significado e rendeu frutos naquele contexto.

Os resultados da pesquisa de Lago (2012)³⁰ comprovaram que, mesmo diante dos obstáculos semelhantes ao apontados pelos docentes do presente estudo, é possível utilizar as tecnologias digitais com o sistema operacional *Linux* – sistema operacional livre com uma coleção de aplicativos de usuário (como bibliotecas, gerenciadores de janela e aplicativos) em que não há a necessidade de pagar a licença de uso, sistema que está instalado nas escolas da rede pública estadual da Bahia.

As práticas exitosas realizadas mostraram que, a partir do desejo, com um coletivo escolar fortalecido, conhecedores e defensores dos seus direitos educacionais, as dificuldades podem ser superadas. Não somente com base no exemplo acima, pode-se afirmar que as TIC têm um relevante potencial formativo se utilizadas para mediatizar os processos de aprendizagens tanto dos docentes como dos estudantes.

3.3 ANÁLISES DAS DECLARAÇÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Com relação aos docentes que atuam na EJA, cumpre destacar que na rede pública estadual de ensino da Bahia, conforme apontado no quadro teórico anteriormente referido, não foge à regra nacional. Os professores participantes do presente estudo responderam às questões apresentadas em blocos no questionário de pesquisa. No bloco sobre as formações específicas e atuação na EJA, **todos** os professores dos três colégios em estudo afirmaram não possuírem formação específica para EJA, confirmando o que já fora dito pelos autores supracitados que depõem sobre a ausência de formação para atuação em EJA.

³⁰ Trabalho de conclusão de curso da autora intitulado - *A EJA e as Novas Tecnologias na Escola Estadual Almir Passos: conquistando o ciberespaço e construindo novos saberes* (2012).

A atual coordenadora de EJA da Bahia, a professora **Rita**, Mestra em Educação, aceitou contribuir com a pesquisa e participar, respondendo inicialmente à seguinte questão: os professores da Rede Estadual de Educação têm formação inicial e continuada para atuarem na EJA?

Rita: A inicial não todos, porque na realidade, na EJA a gente atua com os Tempos Formativos I, o II e III, sendo que o I é específico para o ensino fundamental e temos poucas ofertas na rede estadual. Nessas ofertas, temos alguns pedagogos que na sua formação inicial tiveram o componente curricular Educação de Jovens e Adultos, mas, a maior oferta de EJA que nós temos hoje na rede estadual é o curso Tempo Formativo III e o Tempo Formativo II e nesses cursos, os profissionais são licenciados em outros componentes curriculares e que na formação inicial não tiveram o componente curricular EJA³¹(RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Diante do que foi exposto pelos participantes da pesquisa com relação à formação inicial (observar os quadros sobre perfil dos partícipes), verificamos que, no panorama da Bahia e no contexto local de Conceição do Coité, persiste, na rede pública estadual de ensino, a recorrente problemática sobre a formação docente para a EJA: a grande maioria dos professores da EJA não possui a formação inicial para atuar nessa modalidade.

Tal constatação converge para o que Matos Oliveira e Santos (2012, p. 106) afirmaram: “faz-se necessário abrir canais de comunicação e diálogo entre as instituições formadoras e os gestores públicos do sistema/escolas, campo de atuação dos docentes, no sentido de articularem debates para traçar o perfil do educador da EJA requerido nos dias de hoje”. Traçar o perfil do educador da EJA e oferecer a devida formação para os docentes são reivindicações que estão sempre presentes nas pautas dos movimentos e ações em favor dos sujeitos da EJA.

A partir dessas constatações, consideramos que a prática docente em EJA se apresenta como um grande desafio àqueles que assumem tais classes, já que não há formação inicial específica para esses professores. E para ampliar nossa compreensão sobre como se configura a trajetória formativa dos docentes da EJA na Bahia, especificamente em Conceição do Coité, o quadro a seguir apresenta o quantitativo de docentes da rede estadual de ensino que têm **formação continuada** para atuarem na EJA.

³¹ A citação é resultante de uma entrevista aberta que consta, transcrita na íntegra, nos apêndices. Optamos por retirar, de todas as citações transcritas, as marcas da oralidade para oferecer maior coesão textual.

Quadro 8
Formação continuada em EJA

Colégios	Cursos de Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado/ Doutorado	Formação continuada oferecida pela SEC/CEJA	Nunca participou de nenhum curso na área de EJA oferecido pela rede
CERB	0	0	0	0	3
CEAB	0	0	0	1	8
CENEB	0	0	0	1	9
CEPOPP	0	0	0	1	2
Total	0	0	0	3	22

Fonte: pesquisa da autora, (2015).

Como se pode notar no Quadro 8do grupo de **vinte e cinco (100%)** professores que participaram da pesquisa, **nenhum** deles possui cursos específicos nos níveis de Pós-Graduação em EJA. Apenas **três (12%) professores** tiveram um curso de formação continuada em EJA oferecido pela rede pública estadual de ensino.

No que diz respeito à formação continuada para os professores que atuam na EJA na Bahia, a coordenadora **Rita** afirma a importância da referida formação:

Rita: “Principalmente para esses profissionais a formação continuada em EJA é fundamental para que eles se aproximem da discussão, da concepção da Educação de Jovens e Adultos, da concepção metodológica também da proposta da rede estadual, do processo de avaliação que é o acompanhamento da aprendizagem do educando. A formação continuada para esses profissionais em especial que atuam nos cursos Tempo Formativo II e III, bem como no Tempo de Aprender é fundamental para que eles possam compreender e se aproximar dessa discussão voltada para Educação de Jovens e Adultos” (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

No conjunto de compromissos assumidos pelo Estado com a Educação de Jovens e Adultos, consta a formação do educador como elemento imprescindível para assegurar o direito à Educação Básica para os sujeitos jovens e adultos. O documento aponta para a necessidade de

Construção e formação de coletivos de educadores (as), com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos. Isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores (as) da EJA (BAHIA, 2009, p.16).

Além disso, o documento destaca também o perfil que este educador deve ter. Consta, no início do documento oficial: “(a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta” (BAHIA, 2009, p.16) e nos sete demais itens se expõe um conjunto de características necessárias à construção do perfil do professor de EJA que nos indagam como esse professor vai adquiri-los se não tiver uma formação específica para atuar nessa modalidade. Nesse contexto percebemos uma acentuada distância entre o reconhecimento da necessidade da formação continuada e o seu alcance para todos os professores da EJA em Conceição do Coité. De acordo com as informações no quadro empírico acima apresentado, **92% professores** partícipes do estudo, que atuam nos maiores colégios que têm turmas de EJA em Conceição do Coité, não tiveram acesso aos cursos de formação continuada oferecidos pela rede pública estadual. Nota-se a pertinência em discutir quais os empecilhos que estão inviabilizando a materialização do direito à formação continuada para todos os professores da EJA, partindo do pressuposto que formação continuada é inerente à profissão docente.

Em reconhecimento à importância da discussão sobre os avanços e atuais desafios na EJA, que atravessam as questões como formação docente em EJA; políticas públicas; investimentos, entre outras, a coordenadora da EJA/BA atendeu ao convite da coordenação do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e ministrou³² uma palestra para os mestrandos e demais professores presentes.

Na oportunidade, a coordenadora da EJA apresentou o cenário atual da EJA na Bahia e em seu discurso, surgiram respostas para os seguintes questionamentos: ocorre formação continuada para o professor da EJA, principalmente para os professores que residem no interior da Bahia? Onde e com qual periodicidade? Existe concurso para professores atuarem exclusivamente na EJA?

Segundo ela, no ano de **2013** a rede pública estadual contou com, aproximadamente, **cento e quarenta e seis mil** professores dos quais **sete mil** atuam em EJA; muitos deles tiveram uma formação inicial insuficiente e outros não foram formados para atuarem em EJA devido à

³² Atividade ocorrida no dia 01 de dezembro de 2014, a partir das 14h, na sala 05, no prédio da Pós-Graduação – PPGEduc/UNEB, *campus* I e registradas no diário de campo 1.

ausência de cursos superiores que contemplem esta modalidade, cenário local que não difere do nacional. Afirmou ainda que não são realizados concursos exclusivos para professores de EJA, demanda que será discutida em 2015.

A professora coordenadora **Rita** declarou que em 2013, do quantitativo de **sete mil** professores, **mil oitocentos e quarenta e oito** professores de EJA obtiveram formação continuada nos vinte e oito polos espalhados nos 417 municípios do Estado da Bahia, contando com a contratação de trinta e três professores formadores. A proposta de formação caracterizou-se com semipresencial, pois contemplou o uso do AVA (ambiente virtual de aprendizagem) do *Moodle* e encontros presenciais.

Para ano de 2014, a coordenadora informou que, devido aos cortes de verbas da parte do Governo do Estado para a Educação, a formação continuada para os professores de EJA foi oferecida, mas com uma significativa redução de participantes. Foram ofertadas vagas para, apenas, **mil** professores e realizada à distância em todas suas etapas. A escolha pela formação apenas ambiente virtual foi feita por conta da necessidade de redução de gastos. Contrataram-se somente vinte professores formadores com a titulação mínima de especialista.

Antes de finalizar sua palestra, a coordenadora apontou os atuais desafios da EJA na Bahia, dos quais destaco: ampliação dos recursos financeiros destinados à EJA e escassa atenção dada à formação de professores para esta modalidade. Argumentou sobre a ausência de uma política de formação de professores da rede. Para 2015, sinalizou que está prevista a realização de encontros territoriais para a discussão de políticas públicas para a EJA.

Em reconhecimento às ações formativas realizadas pelo Fórum Regional de EJA, organizado em um Pré-Fórum em 2006 e implantado em 13 de junho de 2008, especialmente em Conceição do Coité, perguntamos à coordenadora professora **Edite**, Doutora em Educação, atuante desde 2006: qual o posicionamento do Fórum que representa com relação à formação continuada do professor da EJA? Sua resposta se encontra a seguir:

Edite: Através da interlocução entre o Estado, a Universidade e a Educação Básica e também com os movimentos sociais, sindicais e populares buscamos a implementação de políticas de formação inicial e continuada para os profissionais das escolas públicas municipais e estaduais, movimentos sociais, movimentos populares, movimentos sindicais e organizações que atuam com pessoas jovens, adultas e idosas comprometida com a participação e transformação social (EQUEST, 08 de agosto de 2015).

As considerações da representante do Fórum de EJA do Sisal comungam com o que os Fóruns de EJA no Brasil defendem e lutam para assegurar a formação adequada aos professores

de EJA, conforme afirmações de Ventura (2013) no XIII ENEJA e no relatório do V SNF. Há um movimento coletivo considerável em defesa dessa modalidade, suas demandas formativas e seus outros desdobramentos.

Ainda sobre a atuação dos Fóruns de EJA, questionamos a coordenadora: o Fórum Regional de EJA desenvolve ações em prol da formação continuada dos professores da EJA? Em caso afirmativo, por gentileza, informe qual a periodicidade e o local. Dentre as três relevantes ações listadas, destacamos:

Edite: A parceria do Fórum Regional de EJA Sisal com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolve e materializa, no contexto do ensino, pesquisa e extensão, ações que potencializam e reconfiguram a formação docente inicial e continuada na EJA no cenário educacional do Território do Sisal. Por exemplo: 1- Curso de extensão itinerante, intitulado *Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal: Sentidos e Perspectivas*. Esse curso, vinculado ao Departamento de Educação do Campus XIV/UNEB, reconfigurou a formação docente inicial e continuada na EJA no cenário educacional de seis municípios do Território do Sisal da Bahia. Inicialmente ocorreu em Conceição do Coité, no campus da UNEB e posteriormente sua configuração ficou itinerante, atendendo assim, as demandas dos municípios sisaleiros: Valente, São Domingos, Serrinha, Araci e Santa Luz. Participaram 180 pessoas de diferentes segmentos: das escolas públicas municipais e estaduais, movimentos sociais, populares, sindicais e organizações que atuam com pessoas jovens, adultas e idosas (EQUEST, 08 de agosto de 2015).

Verificamos dois aspectos contundentes nas narrativas Edite e Rita: o primeiro aspecto está ligado ao fato de o Estado não cumprir com o seu dever de oferecer formação continuada a todos os seus professores de EJA; o segundo aspecto diz respeito à contribuição dos Fóruns de EJA, especificamente o Fórum de EJA do Território do Sisal no âmbito da formação do professor. Desses dois aspectos consideramos como alternativa intensificar os diálogos entre a Coordenação Estadual da EJA com o Fórum de EJA do Sisal, a fim de ampliar as alternativas para a formação continuada em âmbito local que atenda a todos os docentes de EJA que atuam em na rede pública Estadual em Conceição do Coité, já que **88%** dos docentes da EJA partícipes do estudo não obtiveram acesso aos cursos de formação continuada oferecido pela rede.

Nesse sentido, são procedentes as alternativas propostas por Imbernón (2009) quando assegura que a solução para esses casos estão em propostas que vêm sido discutidas há tempos: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos ligados ao contexto, participação ativa do professorado, valorização de sua prática, fortalecimento de sua autonomia, entre outras ações. Das alternativas apresentadas, o autor sugere:

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização de em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, [...] que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009, p.40-41).

Assim, parece claro que, dentre as alternativas apontadas pelo autor, criar redes organizativas se encaixa adequadamente ao contexto dos professores de EJA do Território do Sisal/BA, que inclui o município de Conceição do Coité, pois os Fóruns de EJA têm atuado na nessa perspectiva e obtido êxitos.

Em consonância com a discussão em torno de proposições que se traduzam em novos caminhos para a efetiva formação docente adequadas aos contextos atuais, Matos Oliveira (2007) enfatiza que:

Sem dúvida, frente aos desafios do mundo atual, há necessidade de repensar uma formação docente na educação de jovens e adultos que incorpore aportes de investigações mais recentes sobre o tema, que busque equilíbrio entre teoria e prática, que recontextualize os currículos e apresente novas estratégias de formação docente (inicial e continuada) adequadas ao enfrentamento das mudanças contemporâneas (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 44)

Nesse sentido, estamos buscando tais estratégias. As pesquisas e produções da autora na área da EJA e no campo das Tecnologias Digitais, especialmente no âmbito da formação do professor por meio das TIC, contribuíram para a proposta que apresentamos neste estudo: a modelagem do *software Auxilix* para a formação continuada do professor da EJA.

Ao longo da minha caminhada acadêmica ouvi relatos de professores em diversos espaços de discussões e debates sobre a EJA, e nesses espaços muitos denunciam uma prática recorrente e preocupante nas escolas: segundo eles, a maioria dos professores não é consultada para lecionar em tais turmas e as assumem por uma imposição burocrática da SEC, e a divisão de carga horária acontece para atender às questões de logística escolar.

Muitos professores ensinam a maior parte do tempo em outras modalidades, assumindo as turmas de EJA apenas para complementar a carga horária. Essa prática pode contribuir para a utilização de metodologias inadequadas para os jovens, adultos e idosos que compõem tais turmas. É possível que, após uma jornada maior de trabalho em outras modalidades, os professores tenham a tendência de reproduzir tais metodologias na EJA, sem considerar suas especificidades.

Para averiguar, de maneira mais aprofundada, a questão da opção em atuar na EJA, segue o quadro com as respostas dos professores participantes.

Quadro 9
Inserção na EJA

Proposições sobre a inserção dos professores na modalidade EJA, de acordo com a matriz – questionário, questão 07: Você escolheu atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?			
Professor	Proposições negativas (PN)	Professor	Proposições positivas (PP)
Manoela	“Não. Quando iniciei foi por falta de carga horária no Ensino Regular, mas a partir do momento que passei a atuar me identifiquei bastante com esta modalidade de ensino”.	Ana	“Sim. Porque acho interessante”.
Leonardo	“Não. Foi uma necessidade da carga horária da escola”.	João	“Sim. Por gostar de atuar com adultos e achar um público mais comprometido com a educação”.
Berenice	“Não”.	Diego	“Sim. Pois a troca de experiências entre aluno-aluno e professor-aluno ocorre de forma espetacular, isso proporciona um maior desenvolvimento profissional, exatamente o que me motivou”.
Tânia	“Não. Necessidade da escola”.	Maria	“Sim. Para ajustar a carga horária”.
Náyra	“Não”.		
Antonio	“Não. Somos obrigados em função da carga horária, mas é algo gratificante!”		
Gerinaldo	“Não. Inicialmente não, pois foi por razões pessoais e profissionais”.		
Luciene	“Não”.		
Edgar	“Não. Fui destinado a trabalhar na EJA, para complementar a carga horária”.		
Tamires	“Não”.		
Girleide	“Não”.		
Márcio	“Não. Complementação de carga horária”.		
Clarice	“Não. O que ocorreu foi que em virtude de só ter disponibilidade para trabalhar às 20h da carga horária no noturno, acabou por levar-me a trabalhar com a EJA”.		
Virgínia	“Não. A SEC me enviou ao Colégio Estadual Hamilton de Jesus Lopes (Calçada – Salvador) através do concurso público.		
Lhaise	“Não. Foi opção da direção para completar carga horária”.		

Maria	“Não”.		
Camila	“Não. Fui presenteada por meio do projeto PIBID quando estava na graduação e hoje se estendeu no PST”.		
Maria	“Não. Eu saí da Direção Escolar”.		
Daniele	“Não. Recebi a proposta na época de atuação do estágio e confesso que se fosse para escolher hoje, com certeza escolheria a EJA por que é de um aprendizado singular”.		
Elieci	“Não. Por faltar turmas no regular”.		
Joana	“Não”.		
Total: 21 (84%)		Total: 04	
Total geral: 25		(16%)	

Fonte: pesquisa da autora (2015).

A partir desse quadro, notamos que apenas **quatro** professores, equivalente a **16%** dos partícipes, escolheram atuar na EJA. Cumpre destacar que os três docentes que optaram pela EJA não são professores do quadro efetivo, são contratados, ou seja, diante da instabilidade do cargo, a qualquer momento esses professores poderão ser substituídos, interrompendo o fazer docente de um profissional que se identificou com a EJA.

Os professores contratados, mesmo tendo a clareza que estão na EJA por tempo determinado e sem formação específica, escolheram atuar nessa modalidade demonstrando compreender que a relação ensino/aprendizagem se fundamenta em outras bases conceituais.

A declaração do professor **João**, que escolheu atuar na EJA “por gostar de atuar com adultos e achar um público mais comprometido com a educação” (JQUEST, 16 de junho de 2015) se alinha com o que Arroyo, em sua recente obra, *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (2014), assegura:

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias [...]. Suas leituras do mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de produção, de trabalho, estão coladas aos resultados de suas resistências e de suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas. Nessas pedagogias de resistências aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial. [...]. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias (ARROYO, 2014, p. 14-15).

A apreciação à EJA pode estar associada ao conhecimento que os docentes possuem com relação às trajetórias escolares de muitos coiteenses. Os dados oficiais do IBGE sobre a escolarização da população em 2012 mostram que, da população residente (62.040), 37.774 pessoas com 10 ou mais de idade não frequentavam a escola. Que 34.619 pessoas de 10 anos ou mais de idade foram agrupadas como “sem instrução e fundamental incompleto”. Para esses docentes, optar por atuar na EJA pode se configurar como sua oportunidade de contribuir, como profissional da Educação, para elevar a escolarização dos sujeitos que estudam nos colégios em que atuam, sendo partícipe da realização de sonhos de muitos jovens e adultos brasileiros: concluir seus estudos.

Observando a recorrência das respostas negativas é perceptível que, para **84%** dos participantes - vinte e um professores, não houve a possibilidade de escolher a EJA, assumindo as classes para completar a carga horária. Conforme é possível verificar no quadro 9, o professor **Antonio** enfatizou: “Somos obrigados em função da carga horária, mas é algo gratificante!” (AQUEST, 02 de junho de 2015).

Depreendemos dessas afirmações que, por não ter a formação inicial e continuada para essa modalidade, optar por exercer a docência apenas na EJA poderia não constar na lista de preferências dos professores diante da necessidade deles conhecerem as especificidades, demandas, bem como as concepções que a circundam. O fato de o professor assumir as classes de EJA sem optar por ela, que são “obrigados” conforme afirmou o professor **Antonio**, incorresse o risco desse docente não exercitar a reflexão necessária sobre a complexidade e responsabilidade da sua atuação em EJA.

Porém, **Antonio** também afirmou que “é algo gratificante” (AQUEST, 02 de junho de 2015). Essa afirmação nos faz supor que os docentes que reconhecem a importância da sua atuação na EJA poderão exercitar um posicionamento político/ideológico com base nas concepções a favor da EJA. Isso certamente o ajudará a realizar uma docência mais qualificada, implicada, significativa e inovadora.

Estabelecendo outras relações a partir das afirmações dos participantes, notamos que, embora não tenham optado por essa modalidade educativa, alguns docentes revelaram identificação com a modalidade, como foi possível verificar nas seguintes declarações:

Manuela: “Quando iniciei foi por falta de carga horária no Ensino Regular, mas a partir do momento que passei a atuar me identifiquei bastante com esta modalidade de ensino”. (MANQUEST, 01 junho de 2015).

É possível inferir que a docente **Manuela** se identifica com a EJA pela sensibilidade em perceber que os sujeitos da EJA são homens e mulheres com trajetórias de vida marcadas por injustiças sociais que os afastaram dos espaços escolares, nem por isso são desprovidos de saberes, de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A esse respeito, Barcelos (2012) diz que

[...]. Na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que tenhamos sensibilidade para perceber que estamos frente a grupos que são portadores de um imenso repertório de saberes. São grupos carregados de sabedoria. É esta sensibilidade que nos proporcionará abertura para escutar e valorizar os saberes da vida e da experiência de cada homem e mulher em processo de retorno à escola. Tal atitude nada mais é que um exercício de solidariedade (BARCELOS, 2012, p. 96).

Certamente, ao se identificar com a EJA, **Manoela** reconhece que eles retornam à escola por acreditar nas possibilidades de aquisição de outros saberes que a escola oferece. A professora acrescentou também que são raras as ocorrências de violência no noturno e que os educandos são respeitosos com os professores do CERB, fatores outros que favorecem o seu gosto em atuar na EJA.

A identificação com a EJA também foi expressa pelos docentes do CEAB. No 1º Encontro Dialógico, descrito no **diário de campo 2**, ao responder à questão **o que é ser professor de EJA?** o primeiro professor a explicar o seu entendimento foi Gerinaldo, que leciona Matemática, disse que está na EJA desde quando era chamada de aceleração, há 14 anos. Prefere atuar na EJA, pois há uma aproximação maior. Afirmou que eles (os alunos) enfrentam dificuldades, mas querem estudar. Uma turma que tem “a cara da EJA” a maioria é adulta (GEDI, 31 julho de 2015).

A professora que leciona Geografia, **Ana** disse que “é uma ‘escola’ onde ela trabalha e aprende. Lições de vida que só encontra na EJA” (AEDI, 31 julho de 2015). Definiu EJA como “escola” onde todos aprendem. O professor de Matemática, **Gerinaldo** retomou a fala, dizendo que os alunos são francos, se esforçam muito. “O professor se sente muito motivado. O conhecimento que eles trazem, eles surpreendem” (GEDI, 31 julho de 2015).

Edgar, professor de Geografia, expressou que sente que os educandos da EJA têm muito mais respeito pelo professor. Ele se sente “verdadeiramente professor nas turmas de EJA”. Relação muito boa ao comparar com os outros níveis de ensino. Ambiente gostoso de trabalhar. “É fascinante, é recíproco o ensino-aprendizagem”. Superação de barreiras para concluir o Ensino Médio. Pessoas que sonham com a formatura (EEDI, 31 julho de 2015).

Sentimentos afloraram ao ouvir tais depoimentos. Notei que a reação dos demais professores foi de concordância por meio de sorrisos, momento que me causou grande contentamento ao escutar que o professor é respeitado nas classes de EJA e que esse professor que “sente verdadeiramente professor nas turmas de EJA”. Refletimos e expressamos naquele momento que devemos defender a EJA; que não há só impasses e desafios: há vida, há sonhos, há pessoas que merecem uma educação de excelente qualidade.

Notamos que os diálogos elevaram os nossos ânimos em continuar exercendo uma prática docente em prol dos sujeitos da EJA, que, somos privilegiados em trabalhar com jovens, homens e mulheres históricos, criativos, donos de múltiplos saberes.

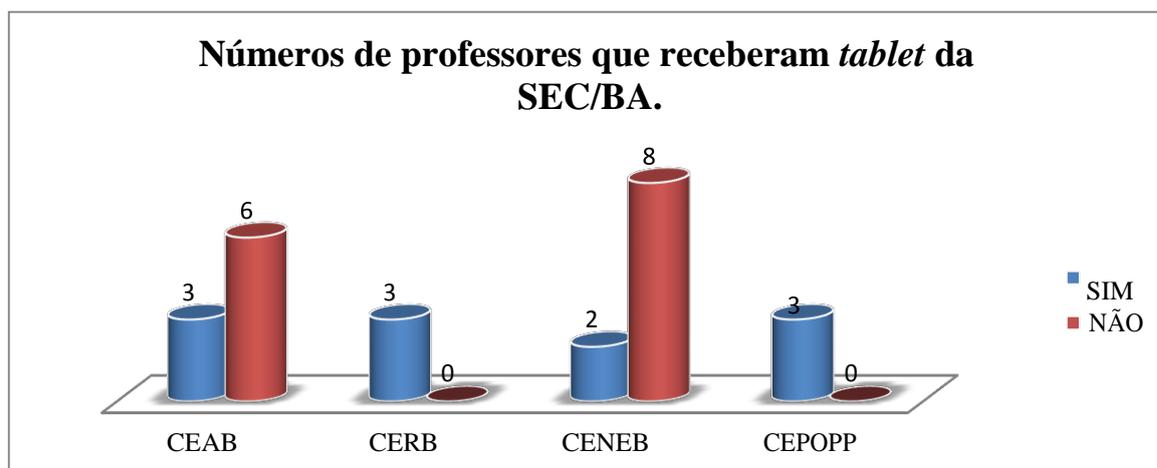
Diego afirmou que escolheu atuar na EJA “pois a troca de experiências entre aluno-aluno e professor-aluno ocorre de forma espetacular, isso proporciona um maior desenvolvimento profissional, exatamente o que me motivou” (DIQUEST, 27 de maio de 2015), provando que na EJA exercemos continuamente a “*discência*”³³.

Os discursos dos professores mostram o comprometimento com a EJA, o que renova nosso pensar sobre esperanças, possibilidades, inovações e sonhos possíveis. Reafirmam a nossa luta pela valorização e fortalecimentos dessa modalidade, fatores que estão diretamente ligados à formação docente específica.

Quanto às informações referentes ao uso dos *tablets*³⁴ pelos professores nos colégios, pesquisados e à sua concessão pelo Governo do Estado, os dados obtidos podem ser visualizados no gráfico 5, a seguir.

³³ Conceito defendido por Freire (2013), demonstrando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

³⁴ O Governo do Estado da Bahia, em 2013, por meio da SEC, concedeu 30 mil *tablets* (tipo de computador portátil, em formato de retangular, de fina espessura, com tela sensível ao toque que comporta diversas mídias) – apenas para os docentes que atuam no ensino médio (efetivos e Reda) da rede estadual de ensino da Bahia utilizarem no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 5 – Concessão dos tablet

Fonte: pesquisa da autora, (2015).

A partir do gráfico acima nota-se que no CERB e no CEPOPP todos os professores partícipes do estudo receberam o dispositivo móvel. Entretanto, no CEAB e no CENEB a maioria dos professores não recebeu o *tablet*. De acordo com partícipes dos respectivos colégios, apenas receberam o dispositivo móvel os professores que atuam no Ensino Médio, confirmando as informações da SEC. Porém, segundo eles, os professores contratados em Regime PST não receberam sob nenhuma condição, e contratados pelo REDA só receberam em casos de sobras. Isso indica que as políticas públicas que garantem ao professor da EJA ter acesso e formação com as TIC, na prática, não têm cumprido com o prometido.

Durante os diálogos com os partícipes que atuam no ensino Fundamental II, que não receberam o *tablet*, ficou evidente, em suas palavras e tons de voz, expressões de descontentamento e indignação diante desses critérios excludentes adotados pelo Governo da Bahia.

Aos professores que receberam o dispositivo móvel, foram indagados no questionário aberto (questões 13.1 e 13.2) se o uso do *tablet* auxilia no processo educativo e se ocorreu algum tipo de problema ao utilizá-lo. As respostas seguem no próximo quadro.

Quadro 10
Proposições sobre o uso dos *tablet*

Proposições dos docentes com relação ao uso do <i>tablet</i> concedido pelo Governo da Bahia, descritas no questionário aberto.			
CEAB	CERB	CENEB	CEPOPP
Tamires: “Poderia auxiliar se esse fosse de boa qualidade, mas os arquivos não abrem ou demoram muito pois o sistema é muito lento”.	Manoela: “Não. Porque não oferece condições de uso, trava o tempo todo”.	Maria: “Sim, apesar de alguns <i>tablet</i> recebidos não conterem aplicativos e programas atualizados”.	Virgínia: “Não auxilia, porque o <i>tablet</i> é muito lento, com programas ultrapassados. Ele possui pouca memória, então não consegue atender as necessidades do professor”.
Gerinaldo: “Muito pouco pela qualidade do material”.	Joana: “Sim. Facilita o planejamento e a prática pedagógica ao diversificar o desenvolvimento das atividades. Vários, o <i>tablet</i> além de travar excessivamente, apresentou outros problemas, como não ‘ligar’ em alguns momentos”.		
Luciene: “Sim, pois é mais um instrumento que possibilita a dinamicidade do nosso trabalho. Sim, os aparelhos que recebemos são de tecnologia ultrapassada”.		Leonardo: “Nunca utilizei todos deram problemas”.	Náyra: Não. O aparelho é muito antigo, não suporta todos os programas.

Fonte: pesquisa da autora, (2015).

Ultrapassado, antigo, sistema lento, pouca qualidade, não liga, são problemas que todos os professores identificaram sobre os *tablet* recebidos. Alguns professores afirmaram que o dispositivo ajuda pouco no processo educativo diante da predominância dos problemas que apresenta. Outros, certamente por não conseguir, no mínimo, ligar o equipamento, obviamente, não vêm nenhum benefício com o uso.

A resposta do professor Antonio provoca outras reflexões. Ele disse: “não acredito em medidas na educação sem disciplina, não é pela TEC se deve começar na mudança” (AQUEST, 02 de junho de 2015). Compreendendo “TEC” como redução da palavra Tecnologia,

ressaltamos a pertinência da opinião do professor não apenas na perspectiva de uma educação disciplinar, mas, aplicando aqui o pensamento freiriano, reiteramos a

[...] inadiável e indispensável ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...], auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua **tomada de consciência** (grifo nosso) e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 1967, p. 43).

Levando-se em consideração tantas outras discussões e aplicabilidades das TIC em diversos contextos educacionais, não apontamos o uso das TIC no contexto da EJA às cegas. Pelo contrário, conhecendo e compreendendo sua gênese, a defesa do uso das TIC de maneira inovadora está fortemente envolta nos princípios e concepções como: tomada de consciência, autonomia, emancipação humana, protagonismo, inéditos viáveis, sobretudo, fundamentada na garantia do direito de todos, de igual modo, sem uma única exceção, ao ambiente virtual, com práticas qualificadas e significativas, a favor de transformações sociais com a utilização das TIC na EJA.

Ainda sobre a aquisição e concessões dos *tablet* aos professores do Estado, vale ressaltar que as atualizações das tecnologias digitais ocorrem num ritmo frenético para atender às exigências de um mercado cada vez mais competitivo. As empresas do ramo criam e recriam tecnologias, inventando novas versões a todo o momento, para fins predominantemente mercadológicos, para ampliar seu público consumidor e por consequência, seus lucros. Atentos a essa lógica, a gestão deve avaliar e ponderar as reais necessidades de substituição e renovação dos equipamentos para não gastar o direito público desnecessariamente na compra de novos equipamentos quando os “velhos” estão em plenas condições de uso.

No entanto, para o investimento total de R\$ 12,5 milhões, como informou a SEC, um *tablet* custou aos cofres públicos em torno de R\$ 416,00, valor médio de mercado compatível com *tablet* de marcas de boa qualidade. Como explicar então o fato de já chegarem às mãos dos professores com tantos problemas? E, ao apresentarem tantos entraves, que providências foram tomadas para resolvê-los? São questões que antecedem ao uso qualitativo dos aparelhos, pois se eles não funcionam não há viabilidade de utilizá-los e analisar seus impactos no processo educativo.

Retomando uma das questões centrais do estudo no que se refere à necessidade de assegurar aos professores da rede pública Estadual em Conceição do Coité uma formação

continuada com e para o uso das TIC em EJA, que perpassa pelas políticas públicas, indagamos a coordenadora Rita: como o professor da EJA tem sido preparado para utilizá-las em sala de aula?

Rita: Do ano passado pra cá nós tivemos o nosso curso de formação que atendeu em torno de 1800 profissionais da rede, não foi a sua totalidade, mas os profissionais dialogaram com um processo formativo que no seu formato abrangia também o uso das tecnologias pelo profissional da EJA. Não discutia na sua essência do curso como um todo o uso das Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos, mas ele, enquanto professor, vivenciou o ambiente virtual de aprendizagem e que por sua vez já colaborou com essa aproximação. Nesse ano, o ano de 2014, na proposta da formação atual a gente precisa inserir discussões em relação às Tecnologias (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

A coordenadora reconhece a necessidade de inserir a discussão das TIC no processo formativo dos docentes da EJA, o que reforça necessidade de pensar soluções tecnológicas para esse fim, ou seja, utilizar o potencial formativo das TIC como meio para atingir os objetivos do processo, assegurando a participação de todos os docentes nas formações.

Em resposta à questão sobre da periodicidade das formações, **Rita** afirmou que: “[...] geralmente elas têm acontecido a cada ano com vários formatos. Ora em polos formativos, ora em unidades escolares específicas, mas anos de 2013 e 2014 a gente tem optado para realizar uma formação para todos, aberta para todos os professores da rede que atuam na Educação de Jovens e Adultos [...]” (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Os professores partícipes, respondendo aos questionamentos: você sabe qual a periodicidade dos cursos de formações? Em caso afirmativo, favor informar em qual(is) período(s), a duração e o local. A professora **Girleide** afirmou: “Sim. Em média dura uns 2 meses, realizada pelo Instituto Anísio Teixeira via Educação à Distância” (GIQUEST, 23 de maio de 2015). A professora **Virgínia** respondeu: “Sim. São esporádicos” (VQUEST, 09 de junho de 2015). Todos os demais professores (23) disseram **não saber a periodicidade** das formações.

Diante da maioria dos professores afirmarem desconhecerem as informações sobre período, duração e local das formações configuram-se como um grande impasse a ser solucionado. É necessário, após colocar as formações do professor da EJA na agenda permanente do Governo, é preciso repensar alternativas comunicativas que contemple a todos os docentes.

Sobre a formação do professor com e para o uso das TIC, **Rita** informou também que:

“[...] na rede estadual, em especial esse ano, foi oferecida também na modalidade EAD um curso para todos os profissionais da rede independente se da parte da EJA ou não. O curso de Tecnologias nas escolas que inclusive é o curso chancelado pela UNEB também tem aproximado os professores da rede com a discussão das Tecnologias em sala de aula[...] (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Esse curso que a coordenadora se refere tratou-se do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, o CATE. A Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD/UNEB) foi responsável pela elaboração e condução do curso de extensão, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT). De acordo com o site da UNEAD, o curso teve para 31 mil professores inscritos, oriundos da educação básica de toda a rede pública estadual, com o objetivo instrumentalizar os professores no uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na prática escolar e integra o plano de progressão na carreira de magistério, conforme a Lei nº 13.185/14, publicada no Diário Oficial do Estado, em 2/7.

No *site* da SEC/BA e da UNEAD, foi divulgado que a metodologia adotada contou com o curso dividido em dois módulos ministrados em 2014 e 2015, totalizando 180 horas, fazendo uso de uma estrutura tecnológica e metodológica que possibilitará aos professores e coordenadores pedagógicos acessá-los por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Publicaram que os horários para acesso foram estabelecidos pelo próprio servidor, de acordo com sua disponibilidade, observados os cronogramas estabelecidos em cada módulo. Nesse sentido, Matos Oliveira (2012) ao refletir sobre a formação docente e aprendizagens *online* acredita “que as instituições formadoras têm o papel de viabilizar a interlocução e a comunicação dos sujeitos da ação educativa e a autonomia do estudante no processo de construção de sua aprendizagem”. A autora, ao expor a importância dos diálogos à luz da intertextualidade das concepções de Habermas (1987), Baktin (1988) e Freire (1988) aponta a necessidade de uma formação adequada nos cursos de EAD:

[...] há necessidade de se pensar uma nova proposta nos programas de formação de professores em ambientes virtuais, assegurada por um desenho didático que favoreça a dialogia e que se proporcione um tempo adequado para as aprendizagens significativas. Tudo isso demanda espaços mais abertos, onde adultos formandos tenham não apenas acesso às informações, mas uma participação autônoma na produção e apropriação dos valores que as tecnologias agregam (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 154).

Seguindo as instruções da autora, elaboramos, em respostas à problemática do estudo, uma alternativa tecnológica que tem por norte princípios como a colaboração, o diálogo, a autonomia, a emancipação humana.

Concluimos que, aliando a necessidade contínua e permanente de formação dos docentes da EJA, com as lacunas existentes no tocante à formação que contemple todos os docentes da rede pública estadual em Conceição do Coité, ao nos apropriamos das Tecnologias Digitais como alternativa viável para minimizar tal problemática, haverá mudanças e êxitos nos contextos formativos dos sujeitos da EJA.

Para tanto, no capítulo quatro, a seguir, apresentamos a modelagem do *software Auxilix* a partir das contribuições dos envolvidos no estudo.

4 MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX*

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta (FREIRE, 2000, p. 26).

No presente estudo formulamos a tríade temática EJA/Formação do Professor/TIC com base na minha trajetória de vida, como professora/pesquisadora/militante e nos lançamos na pesquisa com base na proposta inicial submetida ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos em 2013. Ao longo de dois anos, com um sonho na cabeça e no coração, segui os rigores acadêmicos para garantir a cientificidade do estudo, com base na ética e no profundo respeito aos sujeitos da EJA, escutando sensivelmente os partícipes a fim de responder ao problema que justificou a pesquisa.

O primeiro elemento para uma práxis tecnológica trata do uso intencional, político da tecnologia. O uso da tecnologia está imbuído de ideologia, não se pode negligenciar isto. Como aparato ideológico, deve ser desconstruído e revisado nas suas “entranhas”. É preciso identificar o que fundamenta práticas e usos tecnológicos, para combatê-las ou mesmo reverter seu uso para as causas a que se defende. E isso é extremamente importante porque até a construção de softwares, páginas da web ou aplicativos são baseados em uma certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem (ALENCAR, 2005, p.37).

Em consonância com Alencar (2005), quando afirma que não podemos negligenciar a intenção e do caráter político da tecnologia e da extrema importância desse reconhecimento até na “construção de softwares, páginas da web ou aplicativos são baseados em uma certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem” (ALENCAR, 2005, p.37) nos firmamos em fundamentos de autores que discutem a EJA pelo viés do direito, valorização e visibilidade às inúmeras possibilidades exitosas existentes em exercer a docência nessa modalidade.

Neste capítulo verificamos as respostas dos partícipes a uma das questões de pesquisa: existe algum tipo de *software* disponível nos computadores das escolas e *tablet* concedidos pelo Estado que auxilie o processo de formação contínua mediado pela tecnologia digital na EJA?

Dos nove professores do CERB, três afirmaram que desconhecem tal informação e seis responderam que não existe *software* disponível que auxilie no processo de formação contínua; do grupo de professores do CENEB, oito afirmaram desconhecerem a informação e dois afirmaram que não há; todos os professores do CERB afirmaram que não existe e dos

professores do CEPOPP, uma professora afirmou desconhecer a informação e duas responderam que não. Portanto, dos **vinte e cinco** (100%) professores, **48%**, afirmaram que desconhecem tal informação e **52%** afirmaram não existir *software* disponível nos computadores e *tablet* concedidos pelo Estado que auxilie o processo de formação contínua mediado pela tecnologia digital na EJA.

A coordenadora **Rita**, ao responder a uma questão semelhante, se existe na SEC alguma indicação ou projeto em andamento da construção de um *software* voltado para a formação do professor da EJA, especialmente para o uso das TIC no processo educativo, afirmou:

Rita: Não tem nenhum projeto em andamento não. Nós fizemos no ano passado na formação foi semipresencial, criamos o ambiente virtual, o AVA para a Educação de Jovens e Adultos. O AVA ainda existe, os cursistas estão ainda utilizando esse espaço onde nós temos alguns materiais, textos, módulos, artigos, vídeos, que foi material da formação do ano passado que a gente deixou como um espaço de aprendizagem de formação do professor (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Em tempo, questionamos aos professores se gostariam de ter um programa de computador especificamente desenvolvido para a sua formação em EJA instalado nos computadores e *tablet* onde ensinam. Organizamos as respostas no quadro 11, logo abaixo.

Quadro 11
Criação do *software Auxilix*

Proposições sobre a criação de um <i>software</i> modelado para a Formação do Professor da EJA questão 14. 1 Você gostaria de ter um programa de computador especificamente desenvolvido para a Formação do professor da EJA e instalado nos computadores e tablet da escola onde você ensina? Por gentileza, justifique sua resposta.	
PROFESSOR	PROPOSIÇÕES POSITIVAS
Manoela	“Sim. Um programa que possa auxiliar na prática diária”
Leonardo	“Sim. Pois poderia disponibilizar recursos adequados a tal segmento”.
Joana	“Sim. Um programa específico ajudaria bastante o professor a planejar e ‘adequar’ as suas atividades, considerado que os cursos de formação continuadas são escassos”.
Ana	“Sim. Para facilitar os estudos”.
Náyra	“Sim. Facilitaria o processo de ensino no sentido de novas metodologias”.
Maria	“Sim. Facilidade em encontrar materiais destinados a EJA”.
Gerinaldo	“Precisamos de material de apoio, já que não dispomos de formação continuada para trabalhar na modalidade EJA”.
Luciene	“Sim. Para auxiliar (como diz o próprio nome do programa) criar alternativas para nossa formação, bem como materiais para melhorar ‘nossa’ metodologia”.
Edgar	“Sim. Seria mais um suporte para a dinâmica no processo ensino-aprendizagem”.

Tamires	“Sim. Caso este ofereça suporte para o trabalho e ou formação de fato para o professor”.
Girleide	“Sim. Afinal todo tipo de material voltado para a EJA é significativo, pois ainda é esporádica a oferta desses materiais”.
Márcio	“Pois com a falta de material pedagógico o software seria uma boa ferramenta”.
Daniele	“Sim. Ter um programa com conteúdos específicos da EJA contribuía de forma significativa para nossa formação, bem como para nossos planos de aula”.
Virgínia	“Ajudaríamos bastante na preparação das aulas nos horários de AC”.
Lhaise	“Sim. Acredito que seria um estímulo no processo de aprendizagem para os alunos”.
Maria	“Sim. Ajudaria bastante, pois não dispomos de material específico e especializado”.
Camila	“Sim. Pois, deixará os usuários atualizados no sistema educacional específico e auxiliará no desenvolvimento do docente”.
Diego	“Sim. Pois facilitaria no planejamento e desenvolvimento de atividades na área, bem como, esclarecia dúvidas freqüentes na forma de trabalhar alguns conteúdos, principalmente na área de exatas”.
João	“Sim. Ajudaria na formação continuada do professor”.
Maria	“Sim. Ajuda no processo de ensino aprendizagem”.
Clarice	“O trabalho com a EJA requer metodologia e estratégias diferenciadas, desta maneira, todo e qualquer recurso que forneça esse suporte é de suma importância”.
Elieci	“Sim. Enriqueceria a prática, só viria a somar”.
Berenice	“Sim”.
PROPOSIÇÕES NEGATIVAS	
Antonio	“Não. Tudo isso é neoliberalismo, é ilusão. Queria que eles soubessem ler e escrever, falar, pensar. Tablet? Para que? Ilusão!!!
Tânia	“Não”.

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Para iniciar a análise é importante apresentar algumas definições mais técnicas sobre computação. De acordo com Lévy (1999, p. 44), “um computador é uma montagem particular de unidades de processamento, de transmissão, de memória e de interfaces para entrada e saída de informações”. É composto por *hardware* e *software*. *Hardware* é a parte física – o conjunto de componentes físicos de um computador e periféricos encarregados do seu funcionamento.

Software é a parte lógica, o programa, ou conjunto de programas, denominado por Lévy (1999) como uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer “[...] com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar os computadores e redes, acionam máquinas físicas [...] (LÉVY, 1999, p. 41-42).

Existe uma ampla discussão sobre o uso de *software* na Educação, especialmente sobre o uso de *software* livre³⁵. Limitamos a abordagem teórica diante da amplitude da temática, mas, os autores que apresentamos são estudiosos que têm significativas produções na área e nos esclarece, a contento, o que significa um *software* livre.

Dias (2011) define o uso do *software* livre como:

[...]. O uso do *software* livre e aberto também é considerado muito importante para a apropriação da tecnologia pelo usuário, pois, pelo fato de ter o código-fonte aberto, permite que o aluno faça customizações de acordo com suas necessidades e até realize melhorias no programa, no caso dos que já têm um conhecimento técnico mais avançado. É a liberdade de conhecer o programa por dentro, de modificá-lo e redistribuí-lo, possibilidades que não ocorrem no uso do *software* vendido sob licença proprietária, cujo código-fonte não é colocado pela empresa desenvolvedora à disposição do usuário (DIAS, 2011, p. 82).

Santos e Hetkowski (2012) dizem que, “observamos nesta ebulição tecnológica um movimento que se contrapõe ao capitalismo, convivendo com ele, compartilhando, através da internet programas de computadores livres [...] são os softwares livres” (SANTOS; HETKOWSKI, p.182).

Silveira (2004) professor/pesquisador e militante do *software* livre, coordenou o Comitê Técnico de Implementação do Software Livre do Governo Federal, estando ainda à frente de outros postos de grande projeção nacional na área da TIC. O autor explica, de forma simples, as quatro liberdades que caracterizam o *software* livre, quais são:

[...] as de uso, cópia, modificações e redistribuição. Richard Stallman, presidente da Free Software Foundation (Fundação do Software Livre), costuma comparar o software a uma receita de bolo. Ambos são um conjunto de instruções. Um software diz ao computador o que este deve fazer. Uma receita diz à pessoa as quantidades de cada ingrediente, a ordem em que devem ser misturados e outras orientações. Imagine se as pessoas fossem impedidas de trocar receitas? Ou se fossem proibidas de melhorar a receita que conseguiram de sua mãe ou de seu vizinho? Uma receita é um conjunto de ideias ou informações. Um software também (SILVEIRA, 2004, p.33).

Sob a lógica apresentada pelos autores e a partir do posicionamento ideológico, optamos pela modelagem de um *software* livre. A utilização de *software* na educação está

³⁵ Esclarecemos que não é nossa intenção aprofundar a temática sobre *software* livre, devido amplitude da discussão profícua que demanda tempo maior para o aprofundamento teórico-metodológico.

gradativamente se ampliando e, de acordo com Brant (2008), “a comunidade de *software* livre é talvez o exemplo mais evidente de uma apropriação social da tecnologia que a modifica e reinventa, adaptando-a a um modo de produção e buscando livrá-la do aprisionamento”. Conforme o autor, “ao fazer isso, quebra a lógica da informação como mercadoria e desfaz a possibilidade de sua apropriação comercial (BRANT, 2008, p.71).

Para modelar o *software* livre, questionamos todos os participantes do estudo sobre a relevância desse programa para a formação do professor da EJA. Conforme já apresentado no quadro 11, vinte e três professores aprovaram a construção do *software Auxilix* e dois professores não aprovaram. Selecionamos algumas proposições positivas e as duas negativas:

Joana: Sim. Um programa específico ajudaria bastante o professor a planejar e ‘adequar’ as suas atividades, considerado que os cursos de formação continuadas são escassos (JOQUEST, 08 de agosto de 2015)

Náyra. Sim. Facilitaria o processo de ensino no sentido de novas metodologias (NQUEST, 18 de maio de 2015)

Gerinaldo. Sim. Precisamos de material de apoio, já que não dispomos de formação continuada para trabalhar na modalidade EJA (GQUEST, 23 de maio de 2015)

Clarice: Sim. O trabalho com a EJA requer metodologia e estratégias diferenciadas, desta maneira, todo e qualquer recurso que forneça esse suporte é de suma importância (CQUEST, 27 de maio de 2015)

Antonio: Não. Tudo isso é neoliberalismo, é ilusão. Queria que eles soubessem ler e escrever, falar, pensar. Tablet? Para que? Ilusão!!! (AQUEST, 02 de junho de 2015).

Tânia: Não (TQUEST, 18 de maio de 2015).

A predominância das proposições positivas dos professores converge para a modelagem do *software Auxilix* como um sistema que os ajudará na prática docente em EJA para: planejar atividades; proporcionar novas metodologias; auxiliar na prática diária; conteúdos destinados a EJA; suporte facilitador; recursos adequados, entre outros benefícios que constam no quadro 11. Esses professores entendem que a utilização do sistema *Auxilix* é mais uma interface da formação contínua, podendo auxiliar a diminuir as distâncias e ausências existentes no que se refere à sua formação continuada em EJA.

Considerando as respostas negativas, destacamos o que o professor **Antonio** frisou: “Tudo isso é neoliberalismo, é ilusão. Queria que eles soubessem ler e escrever, falar, pensar. Tablet? Para que? Ilusão!!! (AQUEST, 02 de junho de 2015). Ao dizer que “tudo é liberalismo, é ilusão”, inferimos que o professor se refere à utilização e difusão das TIC somente pelo viés mercadológico. Os autores que apresentamos também são contrários a essa lógica, a esse “modelo econômico de comercialização de software que se tornou hegemônico”, como afirma Silveira (2004) ao diferenciar o software proprietário do software livre. Tais autores são grandes

defensores da utilização do *software* livre por caminharem na contramão da lógica hegemônica no que diz respeito à utilização da TIC para produção e difusão do conhecimento.

Cumpra ressaltar que, quando o professor **Antonio** asseverou: “queria que eles soubessem ler e escrever, falar, pensar. Tablet? Para que? Ilusão!!!”, nos faz entender que ele se refere aos educandos da EJA e não aos professores, pois é quase impossível um professor graduado não saber ler nem escrever. Nesse sentido, esta pesquisa visa colaborar com a formação docente para que, ao compreenderem melhor os princípios e concepções que permeiam a EJA, e, processualmente, conseguir aplicar, no seu dia a dia, práticas pedagógicas adequadas às especificidades dessa modalidade, os professores ampliem as possibilidades dos educandos de leitura e escrita.

A coordenadora **Rita**, ao responder à questão: a senhora acha relevante ter um *software* voltado pra essa formação desse professor para o uso das TIC? Esse *software* pode conter não só TIC, informações sobre TIC, mas todas as especificidades do fazer docente da EJA, dos sujeitos. Dê a sua opinião com relação à construção desse *software*, afirmou:

Rita: Eu acho muito importante, primeiro por que eu considero que as TIC hoje se constitui dispositivos potencializadores da aprendizagem. Então a existência de softwares que trabalhe, que fomentem a formação dos professores e que proporcionem, na realidade, mais um espaço formativo para eles eu acho que vêm corroborar com todo o conceito de formação que a gente compreende. A formação existe e ela necessita existir cada vez mais em vários espaços de aprendizagem desse sujeito professor, pode ser na própria escola, pode ser em outros polos formativos, pode ser na sua própria casa [...] os *tablet* que os professores receberam do Estado. Então eu penso que esse material pode, esse dispositivo de aprendizagem pode potencializar os espaços de aprendizagem do professor, os espaços formativos e os tempos de formação também porque ele não fica atrelado a um tempo é, digamos oficial, mas um tempo dele, que ele se organiza e se articula com a sua própria vida também. Então eu penso que vai potencializar e pode colaborar muito com o processo formativo dos professores da EJA (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Percebemos que a coordenadora Rita tem uma concepção de TIC que comunga com a concepção que fundamenta o presente estudo. Esse encontro de concepções denota que a coordenadora apoiará o uso do sistema *Auxilix* nas escolas da rede estadual em Conceição do Coité e nas formações oferecidas pela SEC/CEJA, enquanto a coordenação estiver sob a sua gestão. Portanto, o relato da coordenadora também reafirma uma das funcionalidades que pretendemos oferecer ao sistema *Auxilix*: um dispositivo tecnológico que poderá ser adequado

aos tempos e necessidades do professor bem como de grupos de professores que desejarem aperfeiçoar sua prática em EJA.

Ao responder a uma questão idêntica à dos professores, a coordenadora do Fórum de EJA do Sisal destacou:

Edite: Certamente será uma das estratégias importantes de construção teórica e prática de formação dos professores do campo da EJA. Recomendo que no programa estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas. Que nele a educação seja capaz de atender a heterogeneidade, diversidade, singularidade, complexidade e especificidades do campo da EJA (EQUEST, 08 de agosto de 2015).

Com base nos relatos dos professores, levando em consideração todas as proposições, e as considerações das coordenadoras, pensamos em um *software* que contenha uma gama de textos, livros, vídeos, entre outros itens, todos sobre EJA. Importante ressaltar que são assuntos que perpassam pelas diversas áreas do conhecimento e principalmente baseado na necessidade formativa do professor.

Essa ideia inicial da modelagem do *software Auxilix* foi tomando forma e partindo para a parte técnica, perguntamos ao partícipe **Jorge Alan**, analista de sistema: de acordo com sua experiência, é possível modelar um *software* livre, de fácil acesso, que permita ser utilizado em diversos tipos de computadores?

Jorge Alan: Modelagem de um *software* é o mesmo (apesar de existir vários paradigmas, no padrão de modelagem), mas o que determina se o software é livre ou não é sua licença de uso. Uma das características de um *software* livre é ter seu código aberto, para qualquer um que tenha interesse em alterar ou simplesmente ver o que acontece (JEQUEST, 25 de agosto de 2015).

Contando com a colaboração voluntária do profissional de Jorge Alan, buscamos saber dos demais partícipes quais os assuntos deveriam conter no *software Auxilix*. Em todos os questionários, encontros dialógicos e entrevistas, indagamos como o *Auxilix* deve ser modelado. Nos questionários, os professores explicitaram que sistema *auxilix* deve conter, informações sistematizadas no quadro 12 a seguir.

Quadro 12
Itens do *software Auxilix*

Itens indicados	Quantitativo de respostas
Livros e artigos sobre Formação do professor de EJA	15
Exemplos de práticas exitosas em EJA com o uso da TIC	18
Livros de Paulo Freire e outros autores que tratam da EJA	13
História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	7
Documentos legais que asseguram esta modalidade educacional como direito	12
Poemas, contos de temáticas voltadas para jovens, adultos e idosos	18
Textos sobre o uso das TIC nas classes de EJA	15
Textos inspiradores sobre a importância do professor da EJA	13
Links sobre eventos na área de EJA, Formação de professores e TIC	14
Links de vídeos, músicas e filmes sobre a prática docente	18
Livros didáticos para a EJA	20
Outro(s). Qual (quais)	<p>“Eventos culturais e encontros com diversos alunos eja”.</p> <p>“Situações problemas que explorem o cotidiano dos alunos”.</p> <p>“Modelos para auxiliar alunos da EJA; atividades contextualizadas”.</p> <p>“Vídeos, músicas e outros materiais que possamos utilizar com os alunos ampliando seus conhecimentos e aprendizagens”.</p> <p>“EJA não tem cura EJA tem de ser eliminado. Estar cansado? Depois do trabalho? Ou escola ou trabalho de 8:h”.</p>

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Dos vinte e cinco professores que responderam, uma professora não assinalou nenhuma das alternativas elencadas no questionário.

Um dos professores, como é possível observar no quadro 12, relatou que “EJA não tem cura tem de ser eliminado”. Inferimos que essa afirmação do professor está ligada aos **processos históricos** pelos quais a EJA foi e ainda é submetida na dimensão de ações governamentais, das negações de direitos que se instalaram, como: maiores investimentos; precarização do trabalho docente; poucos materiais pedagógicos disponíveis, entre outros. Certamente o professor não se referiu às **pessoas históricas**: milhões de homens e mulheres que, apesar de serem, historicamente, postos às margens do sistema público brasileiro de Educação, enfrentaram diversas dificuldades por não dominarem ou desconhecerem o sistema de códigos para a leitura e escrita de sua língua materna. Mesmo partícipes de uma sociedade *grafocêntrica* (centrada na lecto-escrita) e preteridos dos seus plenos conhecimentos, construíram e constroem suas trajetórias de vida.

São milhões de trabalhadores e trabalhadoras que contribuem com desenvolvimento do país, a despeito da desvalorização de sua mão-de-obra, muitas vezes mal remunerados por não serem alfabetizados. Esses sujeitos não são “doentes” educacionais, culturais, incuráveis para serem eliminados.

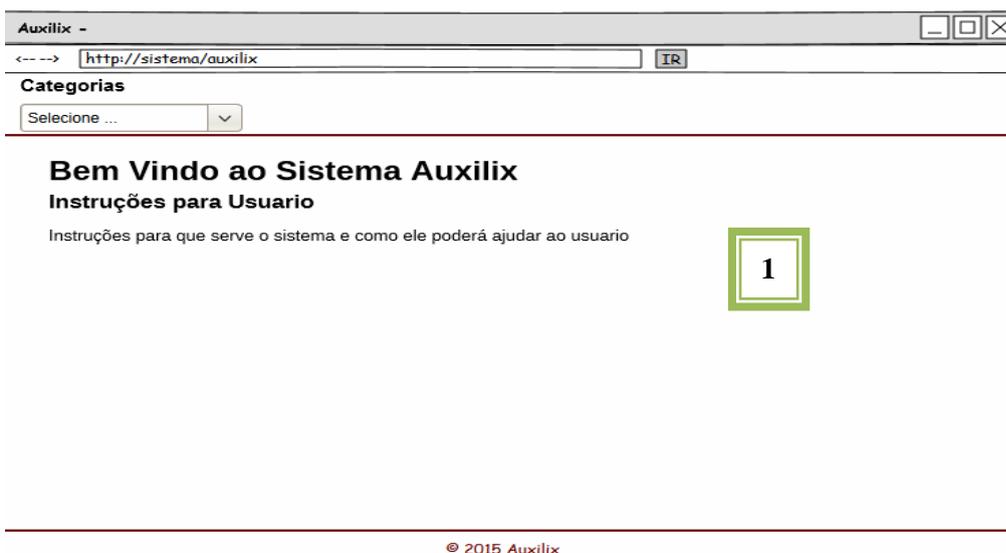
Quando o professor afirma: “tem de ser eliminado”, subentende-se que ele se refere à eliminação do “programa” EJA, denominação dada por muitos, apesar de ser uma modalidade educativa, conforme consta na LDBN n 9.394/96, Art. 37. Portanto, discordamos de relatos como esse e de outros já escutados, como: “EJA significa: **Eles Jamais Aprenderão**”! “O campo é hospedeiro do analfabetismo”! Comparações inadequadas do tipo: “papagaio velho não aprender a falar”; “os alunos da EJA são ‘burros’, não aprendem nada”. Tais expressões culpabilizam os sujeitos, escamoteando a questão da negação do direito à educação, assegurado na Constituição Brasileira, além de ser um direito humano.

Diante da predominância de proposições que concordam com a feitura do software e das contribuições da maioria dos docentes, apresentamos as respostas dos professores ao analista de sistema **Jorge Alan** e dialogamos como fazer a modelagem de maneira mais adequada para contemplar todas as indicações no *Auxilix*. Assim, chegamos a conclusão de colocarmos as temáticas divididas em categorias, que por sua vez se desdobram em subcategorias, organizando de maneira prática todos os itens sugeridos.

Inicialmente solicitamos a **Jorge Alan** que o *software* fosse adequado ao *Linux*, sistema operacional livre instalado nos computadores dos colégios públicos de Conceição do Coité, para haver compatibilidade operacional. Solicitamos também que estivesse disponível um

espaço interativo para que os professores socializassem suas dúvidas, práticas e demais assuntos relativos à EJA.

Jorge Alan solicitou a seleção dos materiais para serem colocados no *software* enquanto ele se dedicava à elaboração do primeiro *layout*. Cumpridas essas etapas, dialogamos novamente e o analista nos apresentou como estava a construção, desenhado da seguinte maneira: 1) Menu principal com as boas vindas ao sistema; 2) Categorias; 3) Subcategorias; 3) Lista de subcategorias; 4) Artigos; 5) Interações do usuário; 6) Novas Interações do usuário, como é possível verificar nas imagens abaixo:



Auxilix - Menu Principal

http://sistema/auxilix IR

Categorias
Artigos

Principal > Artigos

[Leitura Escrita](#)
[Formação de Professor](#)
[Quem são os sujeitos da EJA](#)

3

© 2015 Auxilix

Auxilix - Menu Principal

http://sistema/auxilix IR

Categorias
Artigos

Principal > Artigos > Leitura Escrita

[Primeiras Letras](#)
[A Lecto Escrita na EJA](#)
[Saberes Necessários para Produção Textual](#)

4

© 2015 Auxilix

Auxilix - Menu Principal

http://sistema/auxilix IR

Categorias
Artigo

Principal > Artigos > Leitura Escrita > Primeiras Letras

**PRIMEIRAS LETRAS, PRIMEIRA LEITURA
PRÁTICAS DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Este trabalho possui o intuito de apresentar o livro Primeiras Letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares, de Marlene Carvalho. O livro, publicado em 2009, é dividido em três partes distintas, apresentadas a seguir.

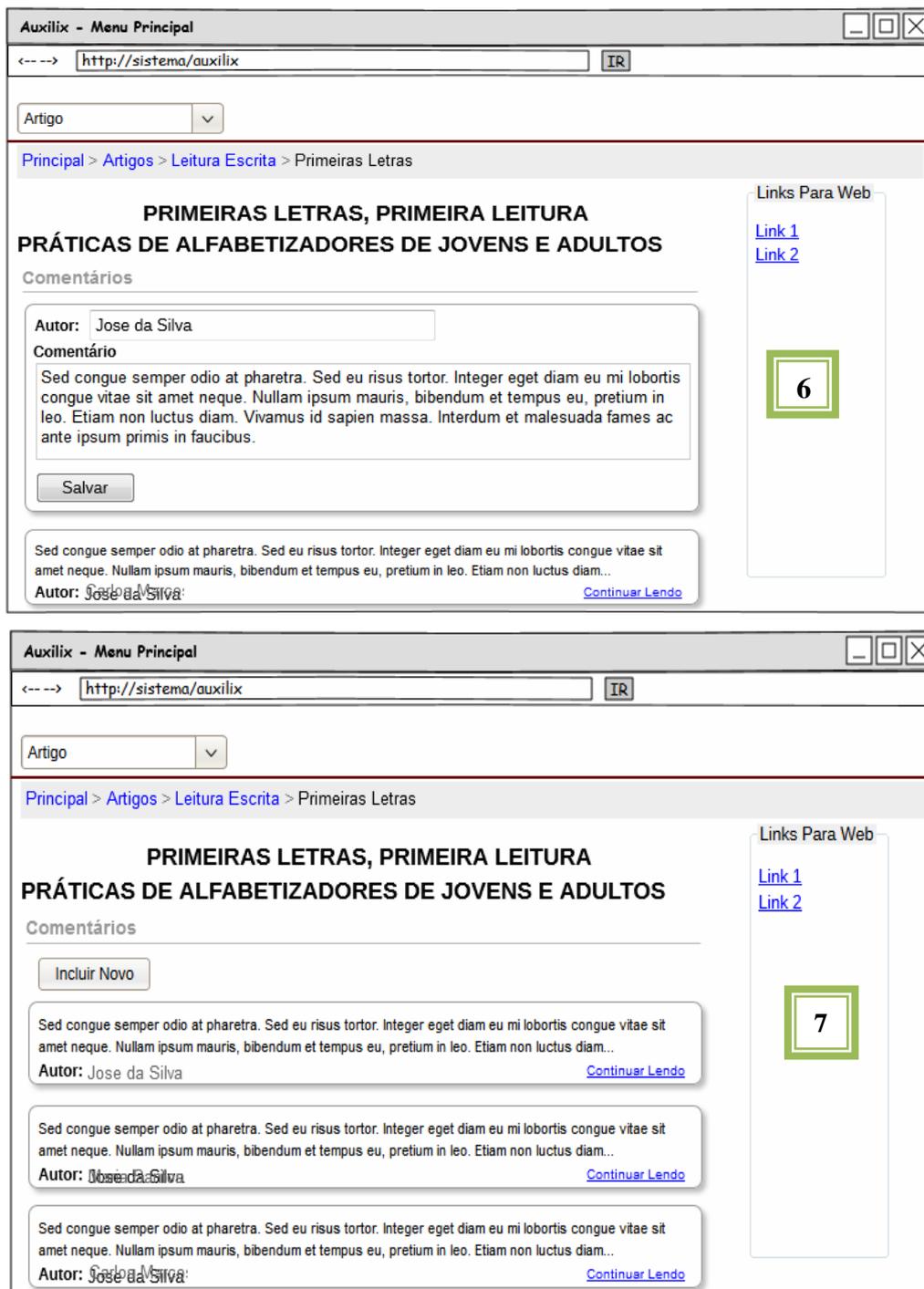
A primeira parte, composta de dois capítulos, apresenta um apanhado histórico sobre as campanhas de alfabetização no Brasil desde 1947. Com respaldo na legislação educacional, nas campanhas governamentais e na revisão histórica, a autora aborda, no capítulo de abertura, os avanços da alfabetização no Brasil. Logo em seguida, Carvalho apresenta o programa de alfabetização da UFRJ para jovens e adultos, nos espaços populares do Complexo da Maré-RJ, durante o biênio de 2004-2005: os objetivos, os pressupostos e a formação dos alfabetizadores.

A segunda parte é dividida em quatro capítulos, que enfocam propostas, didáticas, esforços e relatos de quatro alfabetizadores de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Suas experiências com a alfabetização, as posturas como professor e suas metodologias são analisadas junto com a produção de seus alunos. Os capítulos recebem o nome de cada alfabetizador: Joaquim, Fabiano, Beatriz e Shirléia. Cada capítulo inicia-se com uma pequena biografia do educador que o nomeia para, em seguida, apresentar seus feitos. Nesta parte, são analisadas as

Links Para Web
[Link 1](#)
[Link 2](#)

5

© 2015 Auxilix



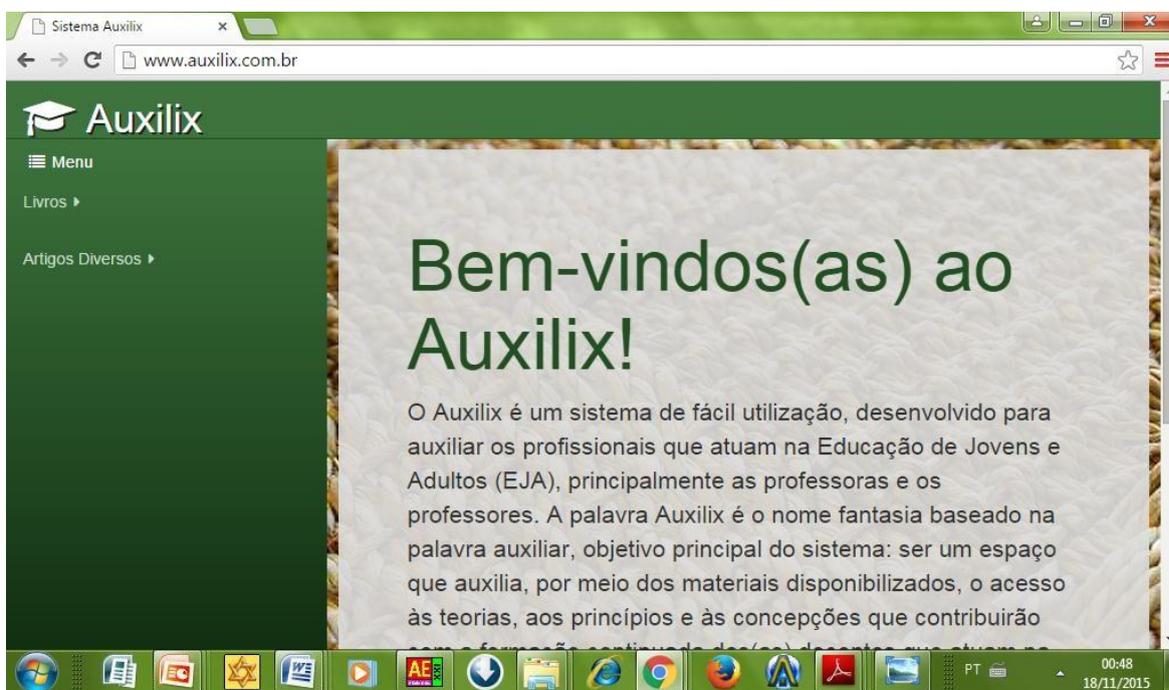
Apresentamos esse desenho inicial do *software* aos professores do CEAB e, apesar das tentativas de apresentá-lo aos demais professores, não foi possível devido às dificuldades que encontramos para agendar um dia disponível para essa atividade de pesquisa.

Durante as apresentações no CEAB, as contribuições dos professores foram essenciais para modelagem do *Auxilix*. Os professores sugeriram: 1) versão para celulares (aplicativo); 2) interação *online*; 3) uma versão para o sistema operacional proprietário (Windows); 3)

sugestões de atividades para sala de aula; 4) se possível, uma versão para ser utilizada nos dois sistemas operacionais: *Linux* e *Windows*.

Mostramos todas as contribuições ao analista de sistema **Jorge Alan** que, ao avaliar as sugestões dos docentes, apontou como possibilidade criar o domínio *auxilix*. Ao colocar o *software* na internet, contemplaríamos todas as sugestões.

Concordamos com a alternativa e para obtenção da licença do *ponto.br* foi necessário realizar o pagamento de uso anual do domínio. Realizado o pagamento, **Jorge Alan** lançou na rede o <http://www.auxilix.com.br/>, após aperfeiçoar o desenho inicial, colocando cores, imagens e demais elementos que lembram o Território do Sisal, deixando o *software Auxilix* com uma marca local, como é possível verificar nas imagens a seguir.



The image displays two screenshots of the Auxilix website interface. The top screenshot shows the 'Leitura Escrita' page with a list of articles, including one titled 'teste'. The bottom screenshot shows a detailed view of an article titled 'Rede Colaborativa de Fibra' with a 'Colaborar' button and a comment from 'Luciana'.

A palavra *Auxilix* é o nome fantasia baseado na palavra auxiliar, objetivo principal do sistema: ser um espaço que auxilia, por meio dos materiais disponibilizados, o acesso às teorias, aos princípios e às concepções que contribuirão com a formação continuada dos(as) docentes que atuam na EJA.

Ao acessar o sistema *Auxilix*, estão à sua disposição: artigos; livros; vídeos; músicas que reúnem vários eixos temáticos relacionadas à EJA, e, ao final do documento escolhido, o espaço

destinado para as interações, inicialmente assíncrona, denominada de rede colaborativa de fibra, a RCF. Também estão disponíveis diversos *links* que, depois de selecionados de acordo com o interesse, o(a) levará a outro ambiente virtual condizente com o assunto escolhido.

Chamamos de **Rede Colaborativa de Fibra (RCF)** uma das funcionalidades do *Auxilix*, que é proporcionar a interação por meio do espaço disponível, em cada subcategoria, para quem acessa o sistema possa socializar suas opiniões, ações e questionamentos sobre a EJA. Esse espaço torna-se também uma rede colaborativa de socialização de práticas exitosas na EJA, bem como meio de diálogos e discussões sobre o universo da EJA. A RCF tem por finalidade difundir o pensamento de que a EJA é um espaço de possibilidades, de força, de resistência a toda e qualquer negações de direitos e que, sobretudo, é composta por homens e mulheres de trajetórias de lutas que têm o direito a uma educação de qualidade.

4.1 CRIAÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA DE FIBRA (RCF): A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM ÊNFASE NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PARA PRÁTICAS INOVADORAS

Urge, pois, abrir possibilidades de diálogo e reflexão para fomentar práticas pedagógicas mais colaborativas, asseguradas por um desenho didático que favoreça a dialogia e que proporcione tempo adequado para aprendizagens significativas (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 160).

A busca por inovação é uma prática constante do ser humano. As grandes descobertas, em sua maioria, partiram do princípio da busca pelo novo ou renovar o que se considerou obsoleto. Na contemporaneidade, esta necessidade está muita mais aguçada devido às constantes mudanças nas relações sociais mediatizadas pelas tecnologias digitais.

A defesa de Matos Oliveira (2012) em epígrafe se enquadra nesse processo de mudanças constantes na sociedade contemporânea e como ela tem, de maneira vertiginosa, se apropriado das TIC. Desconsiderar a influência das TIC nas (con)vivências, sobretudo no processo de escolarização, corre-se o risco da escola ser vista com obsoleta, ultrapassada, até mesmo desnecessária. Entretanto, é salutar inserir as tecnologias nos processos formativos de maneira dialogada, crítica, sobretudo, colaborativa.

De acordo com Pretto e Assis (2008), “a palavra rede vem do latim *retis*, que significa entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. A partir da noção de estruturas entrelaçadas, a palavra rede tem sido empregada em diferentes situações [...]”. Afirmam também que

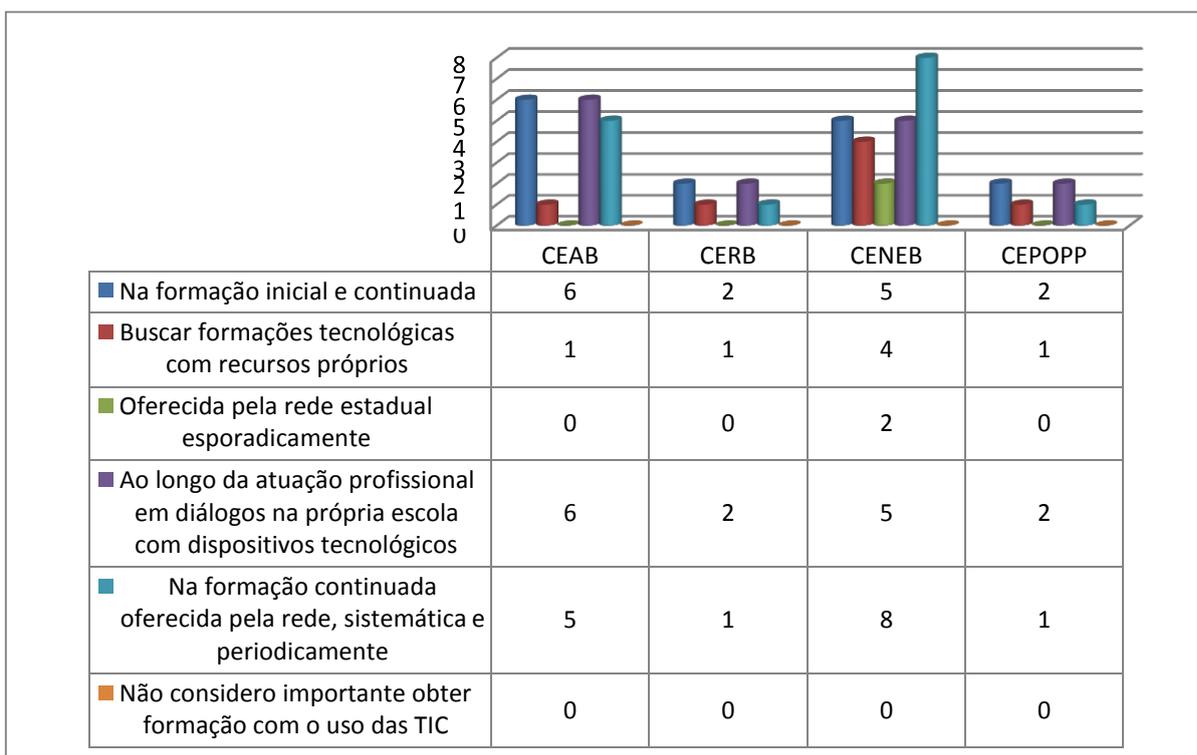
Acima disso, a idéia de entrelaçamentos é fundamental para a própria concepção de conhecimento na contemporaneidade, e, também, a noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando, potencialmente, conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração de ações e conhecimentos, dentro de um universo interdependente (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 76-77).

Atualmente, o acesso à rede digital por meio de dispositivos fixos e móveis tem sido intensa, principalmente por aqueles que se enquadram no grupo dos “nativos digitais”. Entretanto, mesmo reconhecendo a importância de um significativo aumento do acesso de pessoas ao mundo virtual que promove a sensação de estar integrado ao planeta “[...] é bom, mas é muito pouco. Nesse caso, é preciso que nos questionemos sobre os limites de ter acesso ao mundo de informações como quem acompanha um espetáculo, como um mero (tele) espectador. [...]”, afirmam os autores supracitados.

Completando esse questionamento, nos inquietamos com os seguintes: como fazer convergir o uso das TIC para favorecer ao processo de emancipação humana para os sujeitos da EJA? De que maneira potencializar a cultura, os saberes e fazeres de professores e estudantes da EJA por meio das tecnologias digitais?

Uma das alternativas apontadas neste estudo é a utilização do próprio espaço escolar para responder a essas questões. O uso das TIC no processo educativo oferece um campo fértil de possibilidades para dar visibilidade aos saberes e fazeres dos sujeitos da EJA tanto do campo como da cidade. Nesse sentido, a formação continuada específica sobre essa temática para os docentes tornou-se *sine qua non*, para que assim eles possam formar os estudantes, possibilitando uma mão-dupla de empoderamento digital.

Nessa perspectiva, os professores expressaram suas expectativas com relação aos seus processos formativos, apontando a importância das TIC tanto na formação inicial e continuada, como mostra o gráfico 6, logo abaixo.

Gráfico 6 – Formação do professor com o uso do *software Auxilix*

Fonte: pesquisa da autora (2015).

Tendo em vista as respostas dos professores sobre o que eles julgam ser mais convenientes sobre o uso das TIC no processo formativo, evidencia-se que grupo equiparou a importância de ser obter a formação com as TIC na formação continuada oferecida pela rede com a formação realizada ao longo da atuação profissional em diálogos com os pares, na própria escola, com o uso de dispositivos tecnológicos disponíveis.

Entende-se que uma ação não exclui a outra e podem ser utilizadas simultaneamente ou até de maneira complementar. A partir do que os docentes afirmaram no quadro 8 e nas informações concedidas pelo coordenadora da EJA da Bahia, constatamos que ainda existem professores que não são contemplados com a formação continuada oferecida pela rede. Entretanto, com o uso das TIC para a formação no próprio contexto escolar, terão acesso todos os professores que assim o desejarem.

O sisal é um dos principais produtos da região do semiárido baiano. O conjunto de vinte municípios recebe o nome de Território do Sisal e região sisaleira exatamente pelo fato de ser, na Bahia, responsável por 90%³⁶ da produção de fibra de sisal do Brasil, seguida pelos Estados da Paraíba e Pernambuco.

³⁶ Informações contidas no *site* http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/3_comunicacao01v9n1.pdf

Utilizamos a metáfora da **rede de fibra** fazendo alusão à fibra do sisal que representa uma das riquezas da região; para simbolizar que, assim como o sisal oferece inúmeras possibilidades de produções; para simbolizar a força, a resistência de homens e mulheres do campo da região sisaleira que são sujeitos da EJA e acreditam que a educação é um caminho para a materialização de seus sonhos e esperanças.

Por último, uma rede colaborativa entre os professores da EJA oferece diversas e múltiplas possibilidades de produções de saberes, pois, ao optar por um *software* livre, estamos fortalecendo sua utilização “[...] como elemento e propiciador da introdução de uma lógica colaborativa. A colaboração e o trabalho em rede são características fundamentais do movimento *software* livre e, ao mesmo tempo, são princípios necessários para a educação [...]”(PRETTO; ASSIS, 2008, p.81-82).

Imbernón (2009), explica que se faz necessário utilizar possibilidades inovadoras para formação permanente dos professores “que produza novos processos na teoria e na prática da formação, [...], por exemplo: as relações entre professorado, [...], a crença (ou autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centro com os colegas, a possibilidade de autoformação”[...] (IMBERNÓN, 2009, p.36).

Propomos, com base nas orientações do autor, que uma das possibilidades do *software Auxilix* ocorra nas reuniões de Atividades Complementares (AC). A coordenadora **Rita** propõe o mesmo:

Rita: [...]. Então esses momentos das atividades complementares também trazendo o tom de uma formação. De um espaço formativo para esse professor, onde ele vai discutir a questão também do planejamento coletivo da EJA; ele vai discutir as questões da metodologia do seu trabalho, da Educação de Jovens e Adultos, do processo de avaliação, dos próprios estudantes da rede. Então esse momento da escola também tem se constituído um espaço importante de formação desse professor (RENTRE, 28 de agosto de 2014).

Novas relações e metodologias formativas são essenciais para agregar novos valores e novas práticas na EJA. Aproveitar um tempo que já está destinado às discussões pedagógicas que ocorrem sistematicamente, no próprio contexto escolar, tendo agora um espaço virtual a mais para obter diversos materiais sobre a modalidade, com possibilidades de interações e socializações de práticas exitosas pode se tornar uma alternativa viável para diminuir a lacuna existente sobre formação continuada em EJA.

Ademais, ao compreender melhor o que é a EJA e suas possíveis relações com as TIC, os docentes poderão atuar com mais dinamismo, inovando suas aulas a partir dos saberes

construídos nos encontros locais, articulando saberes e fazeres num *continuum* coletivo para as mais diversas reflexões e produções sobre as temáticas da EJA, auxiliado pelas tecnologias digitais.

As vivências com os sujeitos da EJA, o exercício da docência, o saber experiencial, as interações com familiares, amigos, colegas; o processo da pesquisa, as teorias, as escutas, as discussões, as orientações dos professores doutores; as participações no coletivo de lutas deram forma e sentido para chegarmos ao resultado apresentado. Aguçando um pouco mais os sentidos para não deixar escapar todas essas confluências, tecemos os últimos entrelaces deste estudo nas considerações finais, estabelecemos outros *links* para que o produto *Auxilix* seja uma interface de colaboração, que gere possibilidade de inovações, que auxilie em outras ações exitosas, dando mais esperanças e anúncios para a Educação de Jovens e Adultos.

ESTABELECENDO OUTROS *LINKS*...OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos esperando
 Dias melhores
 Dias de paz, dias a mais
 Dias que não deixaremos
 Para trás...
 Dias Melhores pra sempre!
 (Jota Quest, Álbum: Dias Melhores, 2000)

Ansiamos por dias melhores para a Educação brasileira. Vivemos esperando dias melhores. Para os sujeitos da EJA esse desejo se potencializa ao máximo diante das evidentes negações de direitos e almejamos que se rompa o ciclo de processos subalternizantes e excludentes que as classes populares foram submetidas ao longo da História da nação brasileira.

A nossa espera não é meramente contemplativa. A implicação que temos com a EJA nos move e impulsiona a nos unir aos movimentos populares na luta pelo direito à Educação que, desde outrora, tem estabelecido uma dinâmica contra-hegemônica, buscando, por meio da força de um coletivo de *sujeitos sociopolíticos*, transformações e conquistas sociais que contemplem as classes populares. Lutam, constantemente, pela superação das desigualdades que emergem das semelhantes condições de opressão presentes na realidade socioeconômica, religiosa, cultural do nosso país.

Em reconhecimento, respeito e admiração diante das comprovações da importância do legado de Freire, aprofundamos os estudos em algumas de suas teorias, buscando aproximações de suas ideias e ideais para a EJA no contexto contemporâneo, onde o uso das TIC se tornou efervescente, intenso.

A partir da nossa trajetória, iniciamos, em 2013, o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos na expectativa de encontrar respostas e soluções para as problemáticas que envolvem a formação do professor da EJA. Considerando a forte influência e seus impactos nas relações sociais, iniciamos a pesquisa aplicada, problematizando o processo formativo com o uso das TIC para os docentes da rede pública estadual que atuam na EJA, no Território do Sisal, localizados em Conceição do Coité – BA, com ênfase no Colégio Antonio Bahia (CEAB), situado na sede do município, e o Colégio Rio Branco (CERB), situado no campo, no Distrito de Juazeirinho.

Adentramos o campo da pesquisa com as seguintes questões centrais: como assegurar aos professores da rede pública Estadual em Conceição do Coité uma formação continuada com

e para o uso das TIC em EJA? Quais as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA? O *software Auxilix*, de caráter multidisciplinar, tem potencial para funcionar como interface inovadora na formação docente nas escolas investigadas?

Para responder essas questões norteadoras, analisamos as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA, cumprindo todos os objetivos estabelecidos, exceto o sexto: experimentar o potencial formativo do *Software Auxilix* com professores da EJA dos colégios partícipes da pesquisa, que será realizado após a conclusão do Mestrado.

Constatamos que os cursos de formação continuada não atendem a **todos** os docentes dos colégios partícipes da rede pública estadual em Conceição do Coité. Os professores que atuam na EJA nos colégios pesquisados também não possuem formação inicial voltada para essa modalidade, evidenciando que a formação desses docentes é lacunar, que se desdobra em paradoxos e confrontos na prática docente.

Com base no levantamento das bases legais estabelecidas, demonstramos a urgência na elaboração de alternativas para diminuir as distâncias entre o que dizem as políticas públicas, ainda que insuficientes, para o que está posto em prática nos contextos escolares estudados.

Verificamos que não existe nenhum *software* específico que atenda a demanda formativa dos professores da EJA. Portanto, produzimos o *software Auxilix*, constatando que este recurso tecnológico tem potencial formativo para contribuir com essa questão. O *Auxilix* se configura como uma solução alternativa para que o(a) professor(a) da EJA tenha um espaço virtual formativo e colaborativo de acesso, construção e socialização de novos saberes que lhe auxilie na realização de novas práticas pedagógicas.

Ao acessar o sistema *Auxilix*, estão à sua disposição: artigos; livros; vídeos; músicas que reúnem vários eixos temáticos relacionadas à EJA, e, ao final do documento escolhido, o espaço destinado para as interações, inicialmente assíncrona, denominada de rede colaborativa de fibra, a RCF. Também estão disponíveis diversos *links* que, depois de selecionados de acordo com o interesse, terá à sua disposição outro ambiente virtual condizente com o assunto escolhido.

Verificamos que existem inúmeros problemas infra-estruturais no que diz respeito à utilização das TIC no contexto escolar. Entretanto, esses problemas não anulam a valorização que os docentes atribuem às tecnologias digitais. Eles reconhecem o potencial que elas apresentam para contribuir com seus processos formativos e todos os docentes afirmaram ter familiaridade mediana ou muito boa com os computadores.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores consideram conveniente obter a formação continuada utilizando as TIC, tanto nos cursos oferecidos pela rede pública estadual, sistemática e periodicamente, como obtê-la ao longo da atuação profissional em diálogos com os pares, com o uso dos dispositivos tecnológicos disponíveis.

Para assegurar a formação continuada, os docentes deram contribuições e validaram a modelagem do *Software Auxilix*, entendendo que ele pode ser uma alternativa possível de se materializado nos contextos pesquisados.

O estudo esteve fundamentado em conceitos filosófico-pedagógicos postulados por Freire (2013; 2011; 2003; 2001; 2000; 1997; 1989; 1987; 1981; 1967) que se mantêm relevantes na contemporaneidade, como: dialogicidade; autonomia; tomada de consciência; sonhos; esperanças, ser mais, entre outros. Tomamos como bússola alguns desses por entender que eles são princípios basilares que podem ser utilizados no uso contínuo das tecnologias digitais na formação dos professores da EJA.

Para reforçar a relevância do uso do *software Auxilix* na formação docente, tomamos por referência outro conceito freiriano - *inédito viável*. Antunes (2002) explica o “inédito viável” significa a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das “situações-limite”. É uma nova realidade que ainda não está dada, não se configura como hegemônica, mas as condições para que ela venha a se concretizar já se mostram visíveis. Para Gadotti (2007), o inédito viável serve para designar o “ainda-não”, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar.

Notamos que os coletivos docentes de EJA nos colégios precisam ser fortalecidos. Eles confirmarem ser de grande relevância ter acesso aos materiais que discutem a EJA; julgaram ser inovador um espaço destinado para a divulgação de ações exitosas realizadas na EJA, ao serem socializadas em uma rede digital, pois, certamente darão novos fôlegos e esperanças para o exercício docente. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam a pertinência e viabilidade do uso do *Auxilix* para haver mais interações entre os docentes.

Nessa perspectiva, no *Software Auxilix*, há um espaço denominado RCF – Rede Colaborativa de Fibra, nome que remete à fibra do sisal, onde os professores da EJA podem postar seus saberes e fazeres na EJA, ampliando as possibilidades de novas produções de conhecimentos para o universo da EJA. Este espaço é um inédito viável.

Temos a clareza de que um sistema no âmbito da informática é toda interação que ele promove: abrange máquinas e/ou métodos organizados para coletar, processar, transmitir e disseminar dados que representam informações para quem o utiliza. Aperfeiçoaremos o *Auxilix*,

colocando outras funcionalidades, como aplicativos, conforme solicitação de alguns docentes; estabeleceremos interconexões com redes sociais e outros mecanismos que ampliarão o campo de interatividade com os usuários, fortalecendo este espaço de convergências de mídias, conhecimentos e produções em EJA.

Cumpramos destacar que o *Auxilix* foi modelado para dar visibilidade às práticas pedagógicas de professores e estudantes da EJA, em constantes compartilhamentos de conhecimentos, e não se compromete em atender as exigências de um nicho da economia do sistema capitalista que visa apenas atender aos seus interesses econômicos ao negociar com os aparatos tecnológicos, fator determinante para classificá-lo como *software* livre.

Preservamos o princípio da liberdade, da solidariedade, de humanização, emancipação humana e autonomia nas relações sociais mediatizadas pelas tecnologias digitais, apontando-as como uma alternativa na perspectiva da colaboração entre os professores, auxiliadora da prática docente.

No âmbito da informática, a palavra *link* pode significar hiperligação, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens. Transpomos este vocábulo da língua inglesa, que faz parte do rol dos contextos digitais, para as considerações finais do presente estudo para ilustrar que, mesmo depois de finalizado, o estudo poderá hiperligar o leitor ao produto, já disponível no endereço eletrônico <http://www.auxilix.com.br/> podendo ser acessado nesse exato momento, basta apenas um *click*, gerando novas possibilidades de conhecimentos.

Concluimos que, com a pesquisa sobre as bases legais apresentadas alinhadas ao campo empírico e teórico, é evidente a necessidade de avanços para que haja um processo formativo dos professores da EJA que contemple: (1) a materialização e o fortalecimento das políticas públicas já estabelecidas no *locus*, com os sujeitos destinatários; (2) criação de novas políticas públicas para esta modalidade; (3) ampliar a participação da CEJA no Fórum Regional de EJA do Território do Sisal a fim de buscar meios para melhor atender à demanda formativa dos docentes em Conceição do Coité; (4) utilização qualificada das Tecnologias digitais com e para a formação do professor de sob a égide dos princípios e concepções de humanização, colaboração, autonomia, em busca de inovações pedagógicas.

Assim, recomendamos o uso do *software Auxilix*, pois ele foi modelado a partir de um coletivo de professores da EJA e como sugere o próprio título do trabalho, será útil para auxiliar na formação continuada dos docentes para práticas inovadoras **com e para** o uso das TIC. Seu uso contínuo fortalecerá a prática pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa como dos

demais docentes, gestores e servirá também aos universitários, militantes, e quem mais desejar conhecer e/ou aprofundar seus conhecimentos sobre a EJA. Recomendamos também a feitura de novos estudos sobre as temáticas aqui abordadas. O campo é fértil e pede novas sementes para produzir novos frutos.

Finalizo, tomando de empréstimo a célebre frase de Martin Luther King - *I Have a Dream*, que traduzida significa: “eu tenho um sonho”. Eu tenho um sonho de ver se concretizar outra EJA, diferente, para melhor, desta que está posta. Esse sonho não é só meu, é sonho de um coletivo e por ele lutamos, avançamos, convictos que juntos, obtemos novas conquistas para nós, mulheres e homens históricos que desejam e podem ser mais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira. In: TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (org). **Movimentos sociais e educação de adultos na Íbero-América**. Brasília: Libero Livro, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Políticas de educação e cominuação no Brasil: o design didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência online. In SILVA, Marco (org). **Formação de professores para a docência online**. São Paulo: Loyola, 2012, p.53-66.

ALENCAR, Anderson Fernandes de. **A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana**. São Paulo, 2007. 246f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.

AMADO, João da Silva. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação**. Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2009.

AMORIM, Antonio. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação** (Anped), 37, 2015. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/>, acesso em 07 de outubro de 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Verdade**. Corpo, 1984. Disponível em <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond02.htm> . Acesso em 18 de outubro 2015.

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. São Paulo, 2002. 286f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (2002).

ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Obras completas de Aristóteles. Coordenação de Antonio Pedro Mesquita. Tradução: Ana Maria Lório. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010. 152 p. ISBN: 978-972-27-1892-9 (Biblioteca de autores clássicos).

ARROYO, Miguel G. (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-

MEC/UNESCO, 2006. 296 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: BA, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf

_____. Portaria nº 13.664/08. Orienta a oferta de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino. Disponível em institucional.educacao.ba.gov.br/.../legislacaoportaria136642008eja.pdf

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Disponível em: http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_educacao.pdf

_____; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (organizadores). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9 394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em GOOGLE< http://portal.mec.gov.br/planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**, de 20 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em GOOGLE< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confintea_docbase.pdf.

_____. **Marco de ação de Belém (Confintea VI)**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

_____. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** Brasília: DF, 2010. Disponível em GOOGLE<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 18 de fevereiro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CIDADE NEGRA. **A estrada**. Álbum: quanto mais curtido melhor. 1998. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=v7rXgogsqs0>

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6 ed., 2009. Belém. *Anais eletrônicos*. Brasil: 2009. Disponível em Google <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>>. Acesso em 03 de maio 2014

CODES SISAL. Disponível em <http://codessisal.blogspot.com.br/>. Acesso em 11 DE JULH O DE 2015.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. In BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (organizadores). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

EPENN - **Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste** - Reunião Científica Regional da Anped -, XXII, de 28 a 31 de outubro (Natal-RN). Disponível em <http://www.anped.org.br/news/xxii-epenn-encontro-de-pesquisa-educacional-norte-e-nordeste-reuniao-cientifica-regional-da-anped-28-a-31-de-outubro-natal-rn>.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajatória escolar e de vida de egressos do programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências – Laginha – Conceição do Coité – Bahia**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

_____. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares – Conceição do Coité**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEBA**. v. 21, n. 37, Salvador: UNEB, p.30-52, 2012.

FILHO, Domingos Leite Lima. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília:Secad/MEC, UNESCO, 2008.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: sua vida, sua obra**. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/663/546>, Acesso em 06 de novembro de 2014, às 17:38h.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Maria. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização**. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100005&script=sci_arttext. Acesso em 05 de novembro de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos - Universidade Católica de Brasília. – v.1, n.1 (set. 2002), Brasília: Univera, 2002- v. ; 28 cm, 2012. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>. Acesso dia 14 de julho de 2015.

_____. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia. **Primeiras palavras**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 17-18.

_____. **Por que continuar lendo Freire?** Disponível em <http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0056>. Acesso em 11 de setembro de 2013.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p. 103-111.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51- 75.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GILBERTO GIL. **Pela internet**: Álbum: quanta, 1995. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=C1aYfINzA_

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Revista da USP, v.13, n.2 (2004). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7113>. Acesso dia 23 de março de 2015.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n. 50, (2006), p. 27 – 38.

_____. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século: antigos e novos atores sociais**. 4 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2008, p.13-32.

_____. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, Edneide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs). **Educação e Movimentos sociais**: novos olhares. 2 ed. São Paulo: Editora Alínea, 2011, p.33-53.

GONZAGUINHA. **Nunca para de sonhar**. Álbum: grávido, 1984 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=okqtasSAbb4>

_____. **É**. Álbum: Caminhos do Coração, 1982. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fwzc9CiyzqQ>

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/estado_. Acesso em 11 de março de 2014.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130. Disponível em <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/HADDAD,%20Sergio%20%20DI%20PIERRO,%20Maria%20C.%20E>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet/internet.pdf>. Acesso às 22:17, dia 15 de novembro de 2014.

_____. **Censo 2010**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/> Acesso em: 15 novembro de 2014.

_____. **Cidades**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=290840&search=bahia|conceicao-do-coite|infograficos:-historico>. Acesso em 14 de novembro de 2015.

JEFFREY, Débora Cristina (org). **A educação de jovens e adultos**: questões atuais. Curitiba, PR: CRV, 2013.

J. QUEST. **Dias melhores**. Álbum: oxigênio, 2000. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=odmzn4I2MGQ>.

LAGO, Luciana Oliveira. **A EJA e as novas tecnologias na escola estadual Almir Passos**: conquistando o ciberespaço e construindo novos saberes. 2012. 73 folhas. Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Conceição do Coité – BA, 2012.

_____. **Ser-tão** (poesia). Conceição do Coité, 2014. Poesia vencedora em 2ª lugar no concurso literário na Semana de Cultura de Conceição do Coité.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Sandra Fernandes Leite. O direito à educação na modalidade de educação de jovens e adultos. In: JEFFREY, Débora Cristina (org). **A educação de jovens e adultos**: questões atuais. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LEMONS, André. **Cibercultura e Mobilidade**. A Era da Conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUBISCO, Nídia; LIENERT; Maria; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Políticas e práticas escolares. In: **Educação ao longo da vida. Salto para o Futuro**. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Ano XIX. n.11. set. (2009)

_____(org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós – Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em aberto. Brasília, v 22, n 82, nov. 2009, p. 17-39.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de; SANTOS, Rilza Cerqueira. A mídia nos percursos formativos da EJA: diálogos com os docentes. In. OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio (organizadores). **Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de. Universidade, formação docente e educação online: aproximações críticas. In. MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio (organizadores). **Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia**: pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto Editora, 2007.

_____; SOUZA, Sandra Maria Farias Loureiro de. Interfaces entre Comunicação e Educação, através da Produção de Mídias alternativas: possibilidades emancipatórias. In: PESCE, Lucila; MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de (organizadoras). **Educação e cultura midiática**, 202 p. v. 2. Salvador: EDUNEB, 2012.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada em tecnologias para educadores: novos desafios e novas realidades. **Revista da FAEEDBA**. v. 1, n. 1, Salvador: UNEB, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programas voltados à formação de professores**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em 18 de novembro de 2014.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília, DF. Universidade de Brasília, 2007.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 julho de 2015.

PARRY, Roger. **A ascensão da mídia**: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google. Tradutor: Cristina Cerra. Rio de Janeiro: Elsevier Campus, 2012.

PORTAL DA CIDADANIA. **Território do Sisal**. Disponível em http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/dosisalba/one-community? page_num= 0. Acesso dia 25 de abril de 2015.

PORTAL DOS FÓRUMS DE EJA DO BRASIL. Disponível em <http://forumeja.org.br/historico> . Acesso dia 22 de maio de 2015.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (organizadores). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 36, 2013. Campus Samambaia /UFG, de 29 de setembro de 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos> Acesso em 07 de outubro de 2015.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 37, 2015. Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/>, acesso em 07 de outubro de 2015.

ROSSEL, Nélida Cespedes. **Paulo Freire está vivo no movimento da educação popular**. Linhas críticas. Brasília, DF, v. 18, n 37, p. 449-463, set./dez. 2012. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8008>.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p. Disponível em Google <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

SÁ, João Gomes de. **A.B.C do professor**. São Paulo: Limo Verde Editores, [2015].

SANTOS, Antonio José Pereira; Hetkowski, Tânia Maria. Política de formação: uma reflexão sobre as TIC e software livre. In. NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria. (organizadores). **Gestão, Tecnologias e Educação**: construindo redes sociais. Salvador: EDUNEB, 2012.

SANTOS, Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (SEC/BA). **Informações sobre concessão de tablet.** Disponível em [http:// institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/dia-do-professor-e-comemorado-com-entrega-de-tablets-e-lancamento-de-acoes-de-valorizacao](http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/dia-do-professor-e-comemorado-com-entrega-de-tablets-e-lancamento-de-acoes-de-valorizacao). Acesso dia 08 de agosto de 2014.

SILVA, Marco. **Formação de professores para a docência online.** *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho, 2010. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc2.pdf>

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/arquivos/amadeu-livro-soft-livre.pdf>.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

_____. (organizador). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O educador de jovens e adultos em formação.** *Educação em Revista.* Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso em 16 de agosto de 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** *Sociologias,* Porto Alegre, ano 8, n16, julh/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso dia 05 de junho de 2015

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. **Formação docente em pauta: as tecnologias nos contextos formativos.** Salvador: EDUNEB, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Editais vestibular 2013.** Disponível em http://www.vestibular2013.uneb.br/wp-content/uploads/EDITAL-Vestibular-2013-_republicado_.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2015.

_____. **Informações sobre os departamentos.** Disponível em <http://www.uneb.br/departamentos/>

UNIDADE ACADÊMICA DE ENSINO A DISTÂNCIA (UNEAD) DA UNEB. **Elaboração de projeto de curso para 31 mil professores.** Disponível em <http://www.uneb.br/2014/07/11/unead-assina-projeto-de-curso-para-31-mil-professores/>. Acesso dia 12 de junho de 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA**. v.21, n. 37, Salvador: UNEB, p.71-81, 2012.

_____. **O papel político dos fóruns de EJA do Brasil diante das conquistas, comprometimentos e esquecimentos nas políticas públicas de EJA**. XIII ENEJA, Natal, setembro de 2013.

- Ensino Superior/Pedagogia
 Ensino Superior/ Bacharelado

5. Qual (quais) a(s) sua(s) área(s) de formação inicial (Curso de Graduação)?

- Licenciatura em História Licenciatura em Geografia
 Licenciatura em Matemática Licenciatura em Biologia
 Licenciatura em Português Licenciatura em Pedagogia
 Outra Licenciatura. Qual?

Em curso:

- Graduação à Distância. Qual?
 Graduação através da Plataforma Freire

5.1 - Indique em que Instituição cursou, ou cursa, a formação inicial:

- Instituição do Ensino Superior Pública
 Instituição do Ensino Superior Privada

5.2 – Possui Pós-Graduação? () SIM () NÃO. Em caso afirmativo, assinale qual (quais) dentre as opções abaixo.

- Atualização em nível superior (mínimo 180h)
 Especialização em nível superior (mínimo 360h)
 Mestrado em curso
 Mestrado concluído
 Doutorado em curso
 Doutorado concluído
 Pós- Doutorado

5.3 - Indique em que Instituição cursou, ou cursa, a formação continuada:

- Instituição do Ensino Superior Pública
 Instituição do Ensino Superior Privada

6 - Há quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos?

- 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos
 26 a 30 anos 31 a 35 anos mais de 36 anos

7 - Você escolheu atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- SIM () NÃO

QUESTÕES DE 8 A 9: FORMAÇÕES ESPECÍFICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

8 – Possui formação específica para atuar na EJA? () SIM () NÃO

() **EM CURSO:** Início em _____ Término em _____

8.1 - Em caso afirmativo, sua formação na área da EJA advém da(s)?

- () Disciplinas na Graduação
- () Cursos de Aperfeiçoamento
- () Pós-Graduação (Especialização)
- () Pós- Graduação (Mestrado)
- () Pós- Graduação (Doutorado)
- () Formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação (SEC)
- () Formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação (MEC)
- () Nunca participei de nenhum curso na área da EJA oferecido pela rede

08.2 - Indique em que Instituição cursou, ou cursa, a formação específica em EJA:

- () Instituição do Ensino Superior Pública () Instituição do Ensino Superior Privada

9 – Você participa dos cursos de formação continuada que são oferecidos pela Rede Estadual da Bahia aos professores da EJA?

- () SIM () NÃO.

9.1 – Você sabe qual a periodicidade dos cursos de formações?

- () SIM () NÃO. Em caso afirmativo, favor informar em qual(is) período(s), a duração e o local.

9.2 – Você teve a oportunidade de trabalhar as TIC no seu processo formativo? Elas têm ajudado na sua prática?

QUESTÕES DE 10 A 14 - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EJA

10 – Sua familiaridade com computadores é:

- () Nenhuma. Nunca aprendeu a manusear um computador.
- () Muito pequena, pois não aprendeu a usá-los.
- () Mediana, pois sabe usá-los com certa habilidade.
- () Muito boa, pois utiliza o computador constantemente e com muita facilidade.

10.1 - Possui formação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)? () SIM

- () NÃO

() **Em curso.** Início em _____ Término em _____

11 - Enumere, segundo sua experiência, três principais benefícios em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação do professor da EJA:

11.1 Ainda de acordo com a sua experiência, liste três dificuldades no que diz respeito ao uso das TIC na formação do professor da EJA.

12 – Com relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especificamente o uso do computador/internet, assinale a (s) opções que achar mais convenientes para a formação do professor de EJA:

- Obter na formação inicial e continuada.
- Obter a formação tecnológica através de cursos realizados a partir de iniciativa pessoal, com recursos próprios.
- Obter a formação continuada oferecida pela rede, esporadicamente.
- Obter a formação continuada em cursos oferecidos pela rede, sistemática e periodicamente.
- Obter a formação ao longo da atuação profissional em diálogos com os pares, na própria escola, com o uso dos dispositivos tecnológicos disponíveis.
- Não considero importante obter formação com o uso das TIC.

13 – Você recebeu um *tablet* concedido pelo Governo do Estado da Bahia por meio da SEC/BA? SIM NÃO.

13.1 - Em caso afirmativo, você considera que o uso do *tablet* auxilia no processo educativo? Justifique sua resposta.

13.2 – Ocorreu algum tipo de problema no uso do *tablet*? Em caso afirmativo, explicita qual (is).

QUESTÕES SOBRE A MODELAGEM DO SOFTWARE AUXILIX

14. Existe, nos computadores e *tablet* da escola onde você ensina, algum tipo de sistema computacional, ou seja, um programa (software) instalado nas máquinas, destinado exclusivamente para a formação do professor da EJA?

- SIM NÃO Desconheço tal informação.

14.1 - Você gostaria de ter um programa de computador especificamente desenvolvido para a Formação do professor da EJA e instalado nos computadores e *tablet* da escola onde você ensina? Por gentileza, justifique sua resposta.

- SIM NÃO.

14.2 - Em caso afirmativo, assinale os itens abaixo que sugere para compor o *Software Auxilix*:

- Livros e artigos sobre Formação do professor de EJA

- () Exemplos de práticas exitosas em EJA com o uso da TIC
- () Livros de Paulo Freire e outros autores que tratam da EJA
- () História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
- () Documentos legais que asseguram esta modalidade educacional como direito
- () Poemas, contos de temáticas voltadas para jovens, adultos e idosos
- () Textos sobre o uso das TIC nas classes de EJA
- () Textos inspiradores sobre a importância do professor da EJA
- () *Links* sobre eventos na área de EJA, Formação de professores e TIC
- () *Links* de vídeos, músicas e filmes sobre a prática docente
- () Livros didáticos para a EJA
- () Outro(s). Qual (quais)

APÊNDICE B – Modelo de questionário destinado à coordenadora de EJA da Bahia

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA A COORDENADORA DE EJA/BA

Prezada coordenadora,

Eu, **Luciana Oliveira Lago**, estudante do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ *campus* I, venho convidá-la para participar da pesquisa - **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO SOFTWARE AUXILIX PARA PRÁTICAS INOVADORAS**. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas práticas inovadoras, a fim de elaborarmos instrumentos para colaborar com a formação dos docentes desta modalidade da educação. Entretanto, entendemos que, para elaboração de qualquer ação em prol da formação continuada do professor, é essencial consultar os sujeitos dessa formação. Saiba que sua contribuição será muito valiosa e de grande importância. Desde já agradecemos muitíssimo a sua colaboração!

01 - Qual a sua situação funcional: () Efetivo () Contratado

02- Qual (quais) a(s) sua(s) área(s) de formação inicial (Curso de Graduação):

() Licenciatura em História () Licenciatura em Geografia

- Licenciatura em Matemática Licenciatura em Biologia
 Licenciatura em Português Licenciatura em Pedagogia
 Outra Licenciatura Graduação à Distância
 Graduação em curso Não possuo graduação
 Graduação através da Plataforma Freire

3 - Qual o seu nível máximo de escolaridade:

- Ensino Médio / Magistério
 Ensino Médio/ Outros
 Licenciatura em área específica
 Ensino Superior/Pedagogia
 Ensino superior/ Bacharelado
 Atualização em nível superior (mínimo 180h)
 Especialização em nível superior (mínimo 360h)
 Mestrado
 Doutorado

4 -Você escolheu trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Por gentileza, justifique sua resposta.

5 – A - Há quanto tempo atua neste segmento da educação?

- 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos
 26 a 30 anos 31 a 35 anos mais de 36 anos.

B - Quanto tempo atua na Coordenação da EJA/BAHIA? _____

6 – Possui formação específica para trabalhar em EJA?

- Sim Não

07. Em caso afirmativo, sua formação na área da EJA advém da(s):

- Disciplinas na Graduação
 Pós-Graduação (Especialização)
 Pós- Graduação (Mestrado)
 Pós- Graduação (Doutorado)
 Formação continuada oferecida pela rede

8 – Enumere, segundo sua experiência, as três principais dificuldades no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com as turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

9 - Você considera útil um programa de computador especificamente desenvolvido para a formação do professor da EJA com tópicos sobre as TIC e instalado nos computadores e *tablet* das escolas? Em caso afirmativo, quais itens sugere para compor este programa?

Apêndice C – Modelo do questionário destinado a coordenadora do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal – BA.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA A COORDENADORA DO FÓRUM REGIONAL DE EJA DO TERRITÓRIO DO SISAL/BA.

Prezada coordenadora,

Eu, **Luciana Oliveira Lago**, estudante do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ *campus* I, venho convidá-la para participar da pesquisa - **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO SOFTWARE AUXILIX PARA PRÁTICAS INOVADORAS**. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de formação continuada dos professores de EJA **com e para** o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas práticas inovadoras, a fim de modelarmos um *software* para colaborar com a formação dos docentes dessa modalidade. Entretanto, entendemos que, para elaboração de qualquer ação em prol da EJA, é essencial contarmos também com participação do Fórum de EJA, solicitamos que responda às questões abaixo. Saiba que sua contribuição será muito valiosa e de grande importância. Desde já agradecemos muitíssimo a sua colaboração!

01 - Qual a sua situação funcional e em qual instituição atua?

02- Qual (quais) a(s) sua(s) área(s) de formação inicial (Curso(s) de Graduação):

- () Licenciatura em História () Licenciatura em Geografia
 () Licenciatura em Matemática () Licenciatura em Biologia
 () Licenciatura em Português () Licenciatura em Pedagogia
 () Outra Licenciatura () Bacharelado
 () Graduação à Distância () Graduação em curso
 () Graduação através da Plataforma Freire () Não possuo graduação

3 - Qual o seu nível máximo de escolaridade:

- () Ensino Médio / Magistério
 () Ensino Médio/ Outros
 () Licenciatura em área específica
 () Ensino Superior/Pedagogia

- () Ensino superior/ Bacharelado
- () Atualização em nível superior (mínimo 180h)
- () Especialização em nível superior (mínimo 360h)
- () Mestrado
- () Doutorado

4 – Como ocorreu sua inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

05 – A - Há quanto tempo atua neste segmento da educação?

- () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos
- () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () mais de 36 anos.

B - Quanto tempo atua na Coordenação do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal? _____

06 – Qual o posicionamento do Fórum que a senhora representa com relação à formação continuada do professor da EJA?

07. O Fórum Regional de EJA desenvolve ações em prol da formação continuada dos professores da EJA? Em caso afirmativo, por gentileza, informe qual a periodicidade e o local.

8 – Qual a sua opinião no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação continuada do professor da EJA?

9 - Você considera útil um programa de computador especificamente desenvolvido para a formação do professor da EJA com tópicos sobre as TIC e instalado nos computadores e *tablet* das escolas? Em caso afirmativo, quais itens sugere para compor este programa?

Apêndice D – Modelo de questionário destinado ao analista de sistema

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA O ANALISTA DE SISTEMA

Prezado participante colaborador,

Eu, **Luciana Oliveira Lago**, estudante do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ *campus* I, venho convidá-lo (a) para participar voluntariamente da pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA PRÁTICAS INOVADORAS”**. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos **com e para** o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a fim de modelarmos o *Software Auxilix* para colaborar com a formação dos docentes da EJA. Para atender a esta necessidade, elaboramos algumas

questões para sabermos a sua opinião sobre o assunto, informando que não é necessário que o senhor se identifique caso não deseje, dando-lhe liberdade de resposta e garantindo sigilo à sua pessoa. Caso concorde em participar voluntariamente do estudo, saiba que sua contribuição será muito valiosa e de grande importância. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1 – Qual a sua idade?

2 – Qual a sua profissão?

3 – Qual o seu nível de escolaridade?

- () Ensino Médio / Magistério
- () Ensino Médio/ Outros
- () Licenciatura em área específica
- () Ensino Superior/Pedagogia
- () Ensino Superior/ Bacharelado

04. Possui graduação na área de informática? Em caso negativo, nos informe qual a origem de sua formação na área. () SIM () NÃO

5- Possui Pós-Graduação? () SIM () NÃO. Em caso afirmativo, assinale qual (quais) dentre as opções abaixo.

- () Atualização em nível superior (mínimo 180h)
- () Especialização em nível superior (mínimo 360h)
- () Mestrado em curso
- () Mestrado concluído
- () Doutorado em curso
- () Doutorado concluído
- () Pós- Doutorado

6- Há quanto tempo atua na área de informática?

07 – O presente trabalho tem, dentre os seus objetivos, modelar um *software* formativo para os professores da EJA. O senhor já construiu *softwares*? Se sim, algum deles foi destinado para a área educacional? () SIM () NÃO.

08. De acordo com sua experiência, é possível modelar um *software* livre, de fácil acesso, que permita se utilizado em nos diversos tipos de computadores?

Apêndice E – Modelo do roteiro de entrevista aberta utilizado com a coordenadora da EJA da Bahia

1. Quantos professores da EJA compõem o quadro da rede pública estadual atualmente?
2. Os professores da rede estadual de Educação têm formação inicial e continuada para atuarem na EJA?
3. Sabemos que o uso intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação é um fenômeno tipicamente moderno e é inegável a influência delas no cotidiano das pessoas. Como o professor da EJA tem sido preparado para utilizá-las em sala de aula?
4. Qual a periodicidade destas formações?
5. Em uma palestra ministrada pela senhora no auditório da UNEB para os estudantes do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, onde tive o prazer de escutá-la, a senhora afirmou que uma das proposições para a formação de professores da EJA é fomentar a participação dos docentes na construção da Política Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Como isto tem ocorrido?
6. Existe na SEC alguma indicação ou projeto em andamento da construção de um *software* voltado para a formação do professor da EJA, especialmente para o uso das TIC no processo educativo?

APÊNDICE F: Transcrição da entrevista concedida pela coordenadora de EJA da Bahia

Entrevista concedida pela Profa. Me. Rita de Cássia Santana de Oliveira, Coordenadora de EJA na Bahia desde o ano de 2013, à Mestranda Luciana Oliveira Lago, no **dia 28 de agosto de 2014, na SEC/BA - Sala da Coordenação de EJA, no Centro Administrativo da Bahia**. A entrevista teve início às 9h45min e término às 10h20min. A pesquisadora fez a gravação dos áudios/vídeos e registro fotográfico. Realizou a transcrição, *ipsis litteris*, aproximando-se ao máximo da situação comunicacional da entrevista, ou seja, considerando as especificidades da oralidade.

Luciana Lago: *Bom dia, profa. Rita.*

Rita de Cássia Santana: “Bom dia”.

Luciana Lago: *Um obrigada por me receber nesta manhã e vamos iniciar esta entrevista... eu gostaria que a senhora me respondesse é...primeiro... quantos professores da EJA compõem o quadro da rede pública estadual atualmente?*

Rita de Cássia Santana: “Aproximadamente sete mil professores”.

Luciana Lago: *Em EJA?*

Rita de Cássia Santana: “Em EJA e distribuindo carga horária também com outras ofertas da rede no noturno, né? Mas a grande maioria eles também atua na EJA”.

Luciana Lago: *OK.*

Luciana Lago: *Os professores da rede estadual de educação têm formação inicial e continuada para atuarem na EJA?*

Rita de Cássia Santana: “A inicial não todos...por que na realidade...é... na EJA a gente atua tempo formativo I, o II e III sendo que o 1 é específico para o ensino fundamental e temos poucas ofertas na rede estadual... é, mas ainda temos algumas ofertas”.

Luciana Lago: *hum...hum...*

Rita de Cássia Santana: “nessas ofertas temos alguns pedagogos que na sua formação tiveram a... o componente curricular a Educação de Jovens e Adultos mas, a maior oferta de EJA que nós temos hoje é o tempo formativo III e o tempo formativo II e nesses profissionais são profissionais licenciados em outros componentes curriculares... né... e que na sua formação inicial não tiveram o componente curricular EJA...”

Luciana Lago: *hum...hum...*

Rita de Cássia Santana: “então...é...principalmente para esses profissionais a formação continuada em EJA é fundamental”.

Luciana Lago: *huuummm...*

Rita de Cássia Santana: “para que eles se aproximem da discussão, da concepção da Educação de Jovens e Adultos...da...concepção metodológica também da proposta da...da rede estadual...da... processo de avaliação que é o acompanhamento da aprendizagem do educando então: a formação continuada para esses profissionais em especial que atuam em tempo formativo II, no III, no Tempo de Aprender...né?...é... é fundamental para que eles possam compreender e se aproximar dessa discussão voltada para Educação de Jovens e Adultos”.

Luciana Lago: *Hum...certo. Bom...é sabemos que o uso intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação é um fenômeno tipicamente moderno e é inegável que a influência delas no cotidiano ... há influências delas no cotidiano das pessoas. Como o professor da EJA tem sido preparado para utilizá-las em sala de aula?*

Rita de Cássia Santana: “Bem, na realidade é...ao assumir a coordenação de EJA há um ano e meio...né, a gente tem identificado algumas ações voltadas para a formação dos professores. Essas ações, desde 2009 até... o ano passado foram ações voltadas para a...a apresentação da proposta da rede em Educação de Jovens e Adultos, a aproximação desse professor com essas discussões mas não incluiu uma discussão voltada para o uso das Tecnologias em sala de aula especificamente né? É... do ano passado pra cá nós tivemos o nosso curso de formação que atendeu em torno de 1800 profissionais da rede...é... não foi a sua totalidade, né...mas os profissionais dialogaram com um processo formativo que no seu formato abrangia também o uso das tecnologias pelo profissional da EJA. Não discutia na sua essência do...do curso como um todo é o trabalho, uso das Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos mas ele enquanto professor ele vivenciou o ambiente virtual de aprendizagem e que por sua vez já colaborou com

essa aproximação...nesse ano o ano de 2014 a gente na proposta da formação atual a gente precisa inserir, né, discussões em relação às Tecnologias. Na rede estadual, em especial esse ano, foi oferecida também na modalidade EaD um curso para todos os profissionais da rede independente se da parte da EJA ou não um...o...o curso de Tecnologias nas escolas que inclusive é o curso cancelado pela UNEB então esse curso também tem aproximado os professores da rede com a discussão das Tecnologias em sala de aula.

Luciana Lago: *Profa. Rita, qual a periodicidade das formações do professor de EJA?*

Rita de Cássia Santana: “É...na realidade...é...o “dono pa” geralmente elas têm acontecido a cada ano com vários formatos. É ora em polos formativos ora em unidades escolares específicas mas nnos anos de 2013 e 2014 a gente tem optado para realizar um formação para todos os... aberta para todos os professores da rede né da da que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nas Direc’s o papel da Direc’s inclusive é acompanhar a formação dos professores durante as AC’s enquanto espaços formativos então ela vem acontecendo em duas modalidades...é...uma modalidade que é...é... que busca o envolvimento de todos os professores que atuam na EJA independente do seu Território de Identidade, independente da sua escola de atuação e um outro momento é um momento mais *in loco* na própria unidade escolar durante os encontros de formação de AC, as atividades complementares. Então esses momentos das atividades complementares a gente vê eles também é trazendo o tom de uma formação...é... de um espaço formativo para esse professor, onde ele vai discutir a questão também do planejamento coletivo da EJA; ele vai discutir as questões da metodologia do seu trabalho, da Educação de Jovens e Adultos, do processo de avaliação, né...dos...dos próprios estudantes da rede, então esse momento da escola também tem se constituído um espaço importante de formação desse professor.

Luciana Lago: *OK.*

Luciana Lago: *Bom, em uma palestra ministrada pela senhora no auditório da UNEB para os estudantes do Programa de Pós-Graduação, o Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos, onde tive o prazer de escutá-la, a senhora afirmou que uma das proposições para a formação de professores da EJA é fomentar a participação dos docentes na construção da política estadual de Educação de Jovens do Estado da Bahia. Como isso tem ocorrido?*

Rita de Cássia Santana: É...é a ideia é que a gente possa mobilizar os nossos professores de EJA no processo de discussão dessa modalidade na rede estadual e quanto a política de Estado, é...várias ações vêm sido implementadas na coordenação da Educação de Jovens e Adultos no sentido de fortalecer essas políticas, só que a gente precisa enquanto...é...coletivo de EJA é sistematizá-las, né, documentalmente para que elas venham é tomar um corpo de uma política né de EJA do Estado da Bahia a gente encaminhar pro Conselho Estadual.

PAUSA PARA AJUSTE DO EQUIPAMENTO.

Luciana Lago retomou a mesma pergunta: *Professora Rita, em uma palestra ministrada pela senhora no auditório da UNEB para os estudantes do Programa de Pós-Graduação, o Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos, onde tive o prazer de escutá-la, a senhora afirmou que uma das proposições para a formação de professores da EJA é fomentar a participação dos docentes na construção da política estadual de Educação de Jovens do Estado da Bahia. Como isso tem ocorrido?*

Rita de Cássia Santana: É, na realidade esse processo de construção de uma política de EJA vem acontecendo desde os anos anteriores em especial a implantação da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos a educação ao longo da vida que foi em 2009. A partir daí todos os processos de formação de professores ele vem corroborando para a construção de uma política estadual da EJA. Em especial em 2013 e a esse ano de 2014 nós estamos dando tendo um olhar bastante focado na importância da sistematização dessas políticas para a garantia de uma educação de jovens e adultos com qualidade, de qualidade do Estado da Bahia. Então a nossa meta é que a gente nesse ano a gente consolida essas discussões em relação a essas políticas as proposições dos professores e contribuições, para que em 2015, é possa dar a continuidade a sistematização das políticas, né, porque as ações desenvolvidas enquanto políticas de EJA já existem no Estado da Bahia e o que nós precisamos é documentá-las né para que tornem-se na realidade um documento que é...caracterize e que concretize mesmo as ações da EJA que já vem sendo desenvolvidas no Estado da Bahia. Daí é a ideia de que 2015 a gente consiga sistematizá-lo mas a formação tanto de 2013 também especificamente e essa desse ano de 2014, a ideia é que a gente possa escutar esses professores, acolher as suas sugestões para a partir daí a gente é juntamente com os nossos pares, Fóruns, movimentos, professores gestores da rede a gente consiga é fechar esse documento e que traduza os desejos e desafios da EJA, né, no Estado da Bahia.

Luciana Lago: *Humm. De que maneira é...a sua coordenação, a sua equipe têm feito essa coleta de informações das opiniões dos professores e, como, de que forma, quais são os instrumentos que vocês têm utilizado para esse feedback?*

Rita de Cássia Santana: Em especial 2013, na formação de professores a gente é...durante toda a formação as ações desenvolvidas é... buscavam muito é...o processo de escuta não é, acolher as opiniões e sugestões de professores que já atuam na rede há algum tempo no que diz respeito às ações da EJA que precisam ser implementadas no Estado da Bahia ou que precisam ser fortalecidas se já estão implementadas mas precisam ser fortalecidas. Então nós temos umm...é... vários registros, né, dos professores com suas proposições, o ano passado nós fizemos as formações em treze polos, cada polo produziu material riquíssimo com as sugestões de melhorias das ações da EJA e esse material a gente está é... reservando para a construção e retomada de análise para as políticas, a sistematização das políticas de EJA. É um material importantíssimo que a gente coletou na formação ano passado e estamos já organizando para a sistematização.

Luciana Lago: *Ótimo. Excelente.*

Luciana Lago: *Bom, existe na SEC alguma indicação ou projeto em andamento da construção de um software voltado para a formação do professor da EJA, especialmente para o uso das TIC no processo educativo?*

Rita de Cássia Santana: “Não tem nenhum projeto em andamento não. Nós fizemos no ano passado na formação foi semipresencial, criamos o ambiente virtual, o AVA para a Educação de Jovens e Adultos. O AVA ainda existe, os cursistas estão ainda utilizando esse espaço onde nós temos alguns materiais, textos, módulos, artigos, vídeos, né, que foi material da formação do ano passado que a gente deixou como uma...uma, na realidade, um espaço de aprendizagem de formação do professor. Só que como é um ambiente virtual de aprendizagem ele precisa ser online, então nem todos conseguem ter o acesso como gostaria, mas existe esse espaço, né, de, com textos, com materiais voltados para a EJA para a consulta do professor, né, pra estudos dele, é, já disponível no ambiente virtual do IAT, né, que foi o resultado, na realidade do curso

da gente. O resultado e o material utilizado no curso de formação do ano passado. Mas, é... especificamente um material voltado para as Tecnologias, o uso das Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos ainda não.

Luciana Lago: *A senhora acha relevante, pertinente, importante ter é...uum, é...um software voltado pra essa formação desse professor para o uso das TIC? Esse software pode conter não só TIC, informações sobre TIC, mas todas as especificidades do fazer docente da EJA, dos sujeitos, então, dê a sua opinião com relação à construção desse software.*

Rita de Cássia Santana: “Eu acho muito importante, primeiro por que eu considero que as TIC é hoje se constitui dispositivos potencializadores da aprendizagem. Então a existência de softwares que trabalhe, que fomentem a formação dos professores e que proporcionem, na realidade, né, mais um espaço formativo para eles eu acho que vêm corroborar com toda a, todo o conceito de formação que a gente compreende, né, então, é a formação ela existe e ela necessita existir cada vez mais em vários espaços de aprendizagem desse sujeito professor, pode ser na própria escola, pode ser em outros polos formativos, pode ser na sua própria casa, né? É, acionado esse software de aprendizagem, **Luciana Lago:** *inclusive os tablet que os professores receberam do Estado.* **Rita de Cássia Santana:** “os tablet que os professores receberam do Estado Então eu penso que esse material pode, esse dispositivo de aprendizagem pode potencializar, né, os espaços de aprendizagem do professor, os espaços formativos e os tempos de formação também porque ele não fica atrelado a um tempo é, digamos oficial, mas um tempo dele, que ele se organiza e se articula com a sua própria vida também. Então eu penso que vai potencializar e pode colaborar muito com o processo formativo dos professores da EJA.

Luciana Lago: *OK, profa. muito obrigada!*

Rita de Cássia Santana: “Nada (risos!)”

Luciana Lago: *Pela gentileza de responder a estas questões.*

Rita de Cássia Santana: “Obrigada!”

APÊNDICE G – Roteiro do Encontro Dialógico no CEAB

ROTEIRO 1: ENCONTRO DIALÓGICO NO CEAB, OCORRIDO NO DIA 31 DE JULHO DE 2015, DAS 20H30MIN ÀS 22H30MIN.

1º MOMENTO: ACOLHIDA

- Agradecimentos à diretora do CEAB e aos professores presentes
- Diálogo com base nas seguintes atividades e/ou perguntas:
 - 1 - O que é ser professor da EJA?
 - 2 - Quem são os sujeitos da EJA do colégio?

3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA COM O USO DAS TIC – Questionário respondido e o presente diálogo para discussão da temática;

4 - Exibição do vídeo: “Para maiores informações”

5- Perguntas sobre o uso das TIC no contexto da formação continuada dos professores da EJA:

a - Qual a sua opinião sobre o uso das Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos?

b- Quais as condições atuais do uso da internet no colégio?

c - É possível criar uma rede digital colaborativa em os docentes?

9- Se for possível, ler o texto de Nelson Preto e Alessandra Assis: Cultura Digital e educação: redes já!

2º MOMENTO: APRESENTAÇÃO DO DESENHO *AUXILIX*

10 – Apresentação, com recursos visuais, sobre rede colaborativa para a formação do professor da EJA

11- Apresentação do desenho do *software Auxilix*

12- Ouvir as contribuições dos professores para a modelagem do *software*

Agradecimentos

APÊNDICE H – Roteiro do Encontro Formativo no CERB

ROTEIRO 2: ENCONTRO FORMATIVO NO CERB, OCORRIDO NO DIA 22 DE AGOSTO DE 2015, DAS 9H ÀS 11H30MIN.

1º MOMENTO: ACOLHIDA

1- Breve explicação da vice-diretora sobre o encontro aos professores presentes

2- Agradecimento pelo convite e apresentação do vídeo “Trabalho em equipe – O belo exemplo das formigas”, de 001min36seg;

3- Comentários sobre o vídeo, articulando-se às necessidades locais com relação ao trabalho docente individual e coletivo para melhores êxitos na EJA;

4 - Apresentação, em *slides*, do texto Arroyo (2007): **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares**, além de algumas teorias de Freire;

5 - Considerações dos professores sobre as discussões apresentadas.

2º MOMENTO: IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS E SUGESTÕES DE ALTERNATIVAS PARA SOLUCIONÁ-LOS

- 6 - Problemas identificados
- 7 - Elaboração de algumas orientações com base nas discussões:
- 8 - Realização do perfil das turmas:
- 9 - Sugestões de atividades, incluindo o uso das TIC.

APÊNDICE I - Diário de campo 2

DIÁRIO DE CAMPO 2

PESQUISA INTERVENTIVA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA PRÁTICAS INOVADORAS

Elaborado pela Mestranda Luciana Oliveira Lago

Profa. Dra. Maria Olívia Matos de Oliveira
Orientadora

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Coorientador

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Nome do Colégio: Colégio Estadual Antonio Bahia (CEAB)

Endereço: Rua Antonio Bahia, s/n

Município e Estado: Conceição do Coité - BA

CEP: 48730-000

Telefone (s): (75) 3262 - 1942

E-mail da direção: Profa. Mônica Ramos: nina_ramos@hotmail.com

Data de início e término de todos os registros de campo: 12 de março de 2014 a 22 de agosto de 2015.

Para reunir os docentes participantes, fizemos o convite pessoalmente em uma reunião de AC no dia 24 de julho de 2015. Os docentes e direção aceitaram agendar o **1º Encontro Dialógico (E. D)** para o dia **31 de julho de 2015, às 20h30min**, descrito abaixo.

Narração do que foi feito e observado:

Elaborei antecipadamente um roteiro para nortear os diálogos com o grupo, contendo as perguntas, um vídeo, a apresentação em slides do desenho do *Software Auxilix*, um texto de Nelson Pretto - *Cultura Digital e educação: redes já!*. Encomendei previamente uma determinada quantidade de salgados variados e comprei refrigerantes, copos descartáveis e guardanapos para oferecer um lanche aos professores no final do encontro. Passei no local destinado para pegar os lanches e me dirigi para o colégio. Cheguei ao CEAB às 20h e entrei em contato os professores, confirmando nosso encontro. Solicitei aos funcionários responsáveis pelos equipamentos de projeção e som, que me informaram a sala em que o equipamento já estava todo montado.

No horário previsto compareceram sete professores e se dirigiram à sala, duas professoras não puderam participar do encontro. Para acolhê-los, agradei aos presentes pela colaboração em todo o estudo e presença naquela noite. Pedi que comunicassem o meu agradecimento à diretora, que não estava presente por causa de uma reunião que precisou participar em outra cidade. Comuniquei sobre o lanche que providenciei para eles e o grupo ficou muito contente com o gesto, pois naqueles dias não havia funcionária(o) para preparar o lanche do colégio.

Seguindo o roteiro, apresentei a proposta do encontro, afirmando que um dos objetivos foi apresentar o desenho do *software Auxilix*, elaborado após os primeiros encontros. Após as orientações iniciais, expliquei a necessidade de escutá-los um pouco mais, e os provoqueei com a seguinte pergunta: **o que é ser professor de EJA?**

O primeiro professor a explicar o seu entendimento leciona Matemática e disse que está na EJA desde quando era chamada de aceleração, há 14 anos. Prefere atuar na EJA, pois há uma aproximação maior. Eles (os alunos) enfrentam dificuldades, mas querem estudar. Uma turma que tem “a cara da EJA” a maioria é adulta.

Comuniquei que essa configuração de jovens e adultos em sala de aula é uma característica da educação brasileira, que em outros países da América Latina há a EA- Educação de Adultos.

A professora que leciona Geografia disse que é uma escola onde ela trabalha e aprende. Lições de vida que só encontra na EJA. Definiu EJA como escola onde todos aprendem. O

professor de Matemática retomou a fala, dizendo que os alunos são francos, se esforçam muito.

O professor se sente muito motivado. O conhecimento que eles trazem, eles surpreendem.

O professor de Geografia expressou que sente que os educandos da EJA têm muito mais respeito pelo professor. **Ele se sente verdadeiramente professor nas turmas de EJA.** Relação muito boa ao comparar com os outros níveis de ensino. Ambiente gostoso de trabalhar. É fascinante, é recíproco o ensino-aprendizagem. Superação de barreiras para concluir o Ensino Médio. Sonham com a formatura.

Fui tomada por um misto de sentimentos ao ouvir esse depoimento. A alegria de escutar que o professor é respeitado nas classes de EJA e que esse professor que “sente verdadeiramente professor nas turmas de EJA”, me fez sentir um grande contentamento por defender que na EJA não há só impasses e desafios: aumentou nosso ânimo em continuar lutando em prol dos sujeitos da EJA, que são homens e mulheres históricos, criativos, donos de uma saber que lhe é singular. A fala desse professor confirma nosso pensar e reafirma a nossa luta por uma EJA com qualidade, que está diretamente ligada à formação docente específica para atuação nessa modalidade.

A professora de Português afirmou que o compromisso que os educandos têm. Os educandos são fascinantes! Lamenta quando falta o lanche para os educandos da EJA, pois, são trabalhadores que vêm direto do trabalho para a escola. A dinâmica da EJA dos sujeitos trabalhadores que saem antes do final das aulas ou chegam tarde.

A resposta da professora além de valorizar os educandos, aponta as dificuldades que ainda persistem na EJA de modo geral. Falta de investimentos; um currículo mais adequado às demandas do estudante trabalhador.

A professora de História afirmou que há diversidade e aprendizado em salas de EJA. Eles são “coitadinhos”! Tem pluralidade de conhecimentos. Experiências. É um aprendizado que não tem em outro lugar.

Duas professoras fizeram o relato sobre educandos que estão lutando contra o vício das drogas. Estão na escola lutando deixar os vícios. Disseram que são histórias que só se escuta na EJA.

Dando prosseguimento, lancei a pergunta: **quem são os sujeitos da EJA do CEAB?** O professor de Matemática afirmou que predomina o adulto. A professora de Português disse que os jovens foram atraídos para a EJA por não “ter nota”. Hoje já conseguiram desmistificar isso. O professor de Geografia assegurou que muitos são oriundos da zona rural. Trabalhadores que sonham em estudar, a maioria, madura, quer concluir.

A professora de História disse que a EJA é plural. Homens e mulheres da zona rural e das áreas periféricas. Com relação aos jovens, a professora pergunta sobre o desinteresse de muitos deles pelos estudos: o que está faltando para ocorrer esta falta de interesse?

Os professores de Química e Física concordaram com os depoimentos dos colegas. O professor de Matemática explicou que uma das experiências exitosas que eles realizam com os educandos é a experiência dos pareceres individuais. O diálogo com a situação de aprendizagem e avaliação dos estudantes. Como atuei no Colégio, foi possível perceber a mudança de atitude de muitos jovens após os diálogos dos educadores com cada educando, de maneira personalizada.

A professora de Matemática ainda expressou que, diante dos problemas que os educandos enfrentam sobre trabalho, envolvimento com drogas, alguns desistem dos estudos, ela tem a sensação de impotência. Ressaltou a “inteligência de mundo dos educandos”. Experiência de escutar o depoimento de estudantes que praticou delitos. Duas professoras expressaram a tristeza de saber dos assassinatos desses estudantes.

Os professores apontaram que a violência aumentou consideravelmente na cidade. Concordamos que precisamos pensar em estratégias pedagógicas que auxiliem os jovens a não enveredarem pelo submundo da dependência química e do crime.

Outra ação exitosa que os professores estão realizando está relacionada à formação continuada. Coletivamente estão realizando o GESTAR voltado para sua realidade na EJA. Ressaltaram que no curso de formação continuada oferecida pela rede estadual em 2013, nenhum professor do CEAB participou. Na formação *online* 2014 apenas duas professoras participaram.

No segundo momento, (re)apresentei um pouco da minha trajetória na EJA e como cheguei ao projeto de pesquisa do Mestrado. Apresentei o vídeo “Docência em rede colaborativa”, de 00:1min34seg, e após breves comentários meus e de alguns professores sobre a importância das TIC na formação dos professores e dos estudantes, imediatamente fiz a apresentação em *slides*, com base em alguns teóricos, do desenho de como funcionará o *Software Auxilix*. Sobre o *software* o professor de Química contribuiu muito com opiniões técnicas sobre os sistemas operacionais. Comuniquei que o lanche poderia ser consumido, que poderíamos ir dialogando enquanto eles se alimentavam devido o avançar da hora.

A professora de Português pediu uma versão para celulares (aplicativo). Todos os professores concordaram em ter a parte de interação e será melhor se ficar *online*; uma versão para *software* privado (*Windows*); disponibilizar atividades para sala de aula. Perguntaram: é

possível ter versões para os dois sistemas operacionais - *Linux e Windows*? Após todas as colaborações, explique que todas as sugestões serão apresentadas ao profissional de informática que está responsável pela parte técnica do *Software Auxilix* e que faríamos o possível para atender a todas as sugestões.

Os professores presentes demonstraram muito comprometimento com a EJA no CEAB. Os diálogos foram profícuos, possibilitando o avanço qualitativo do estudo. Os professores afirmaram que o *Software Auxilix* poderá ser muito útil da forma com está sendo modelado.

Por preferir escutar mais os docentes e não tínhamos mais tempo disponível naquela noite pois já passava das 22h, não foi possível discutir o texto de Nelson Pretto. Finalizamos o 1º Encontro Dialógico, por volta das 22h35min com o lanche restante, em clima de alegria e solidariedade (os professores me ofereceram “carona”) e não aceitei, pois já tenho meio de transporte próprio e não época em que lecionei no CEAB ainda não possuía. Fiquei muito grata pelo gesto dos professores. Eles se dispuseram a participar de outro *Encontro Dialógico*, que ficou previamente agendado para 21 de agosto, às 20h30min, novamente no CEAB.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO 1º ENCONTRO DIALÓGICO

Foto 1- 1º Encontro dialógico com o Grupo de professores do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 2 -1º Encontro dialógico com o Grupo de professores do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 3- 1º Encontro dialógico com o Grupo de professores do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

Foto 4 -1º Encontro dialógico com o Grupo de professores do CEAB



Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

APÊNDICE J: CODIFICAÇÃO

Codificação do levantamento de dados através de questionários, de entrevista e dos encontros diálogos.

ATIVIDADES/ CODIFICAÇÃO/DATA Questionário

Resposta de Ana ao questionário aberto - AQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Gerinaldo ao questionário aberto – GQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Márcio ao questionário aberto – MQUEST, 23 maio de 2015

Resposta de Edgar ao questionário aberto – EQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Luciene ao questionário aberto – LQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Girleide ao questionário aberto – GIQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Tamires ao questionário aberto – TQUEST, 23 de maio de 2015

Resposta de Maria ao questionário aberto - MPQUEST, 18 de setembro de 2015

Resposta de Daniele ao questionário aberto – DQUEST, 01 de outubro de 2015

Resposta de Manoela ao questionário aberto - MANQUEST, 01 junho de 2015.

Resposta de Leonardo ao questionário aberto - LQUEST, 11 de agosto de 2015

Resposta de Joana ao questionário aberto – JOQUEST, 08 de agosto de 2015

Resposta de Berenice ao questionário aberto – BQUEST, 18 de maio de 2015

Resposta de Tânia ao questionário aberto – TQUEST, 18 de maio de 2015
Resposta de Náyla ao questionário aberto – NQUEST, 18 de maio de 2015
Resposta de Maria ao questionário aberto – MTQUEST, 27 de maio de 2015
Resposta de Clarice ao questionário aberto – CQUEST, 27 de maio de 2015
Resposta de Camila ao questionário aberto – CQUEST, 27 de maio de 2015
Resposta de Diego ao questionário aberto - DIQUEST, 27 de maio de 2015
Resposta de Antonio ao questionário aberto - AQUEST, 02 de junho de 2015
Resposta de Virgínia ao questionário aberto – VQUEST, 09 de junho de 2015
Resposta de Lhaíse ao questionário aberto – LQUEST, 15 de junho de 2015
Resposta de João ao questionário aberto – JQUEST, 16 de junho de 2015
Resposta de Elieci ao questionário aberto – EQUEST, 16 de junho de 2015
Resposta de Maria ao questionário aberto – MAQUEST, 16 de junho de 2015
Resposta de Edite ao questionário aberto - EQUEST, 08 de agosto de 2015
Resposta de Jorge ao questionário aberto - JEQUEST, 25 de agosto de 2015
Resposta de Rita ao questionário aberto – RQUEST, 28 de agosto de 2014

ENTREVISTA

Respostas de Rita na entrevista – RENTRE, 28 de agosto de 2014

ENCONTRO DIALÓGICO

Resposta de Ana - AEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Gerinaldo - GEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Márcio – MEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Edgar – EEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Girleide – GIEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Maria - MPEDI, 31 julho de 2015
Resposta de Daniele - DAEDI, 31 julho de 2015

APÊNDICE L – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de EDUCAÇÃO/Campus I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (MPEJA)

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Luciana Oliveira Lago**, estudante do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ *campus* I, em respeito ao que determina a Resolução Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, venho convidá-lo(a) para participar da pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA PRÁTICAS INOVADORAS**, sob a orientação da Professora Dra. Maria Olívia Matos Oliveira.

O estudo fundamenta-se na necessidade da formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal pretende-se analisar se é possível a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação continuada dos professores para o exercício de práticas inovadoras em classes de EJA em dois Colégios da rede pública Estadual: um na área urbana, o Colégio Estadual Antonio Bahia (CEAB) e o outro no campo, o Colégio Estadual Rio Branco (CERB), ambos pertencentes ao município de Conceição do Coité - BA. Dentre os objetivos específicos está o de criar o *Software Auxilix* para contribuir com a formação continuada dos referidos docentes.

A metodologia utilizada será a Pesquisa Participante. A coleta de dados será realizada através de entrevistas abertas, questionários abertos, registros em diário de campo e vídeos, áudios e fotografias. As entrevistas serão gravadas para manter a fidedignidade do conteúdo. O acompanhamento ocorrerá de maneira sistemática e de acordo com a disponibilidade dos colaboradores.

É importante destacar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se você concordar em participar voluntariamente do presente estudo, sua contribuição será de grande importância, assegurado o respeito aos seus direitos, abaixo relacionados:

a) garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa bem como sobre os riscos e benefícios decorrentes do estudo, a saber:

- **RISCOS:** há o possível risco de que durante a coleta de informações, o(a) senhor(a) sinta algum tipo de constrangimento para responder às questões das entrevistas, dos questionários, dos registros fotográficos e na produção de vídeos e áudios. Como atenuante, sugerimos que responda às questões que sentir-se confortável e sinalize caso não deseje participar das fotos e demais registros áudios-visuais.
- **BENEFÍCIOS:** emitir livremente sua opinião sobre sua formação e o que pensa sobre a tríade temática em estudo: EJA/FORMAÇÃO DE PROFESSOR/TIC; sua colaboração no estudo possibilitará a construção do produto – o *Software Auxilix*; terá acesso aos materiais disponibilizados durante os encontros dialógicos; acesso ao sistema *Auxilix* sem nenhum tipo de pagamento, entre outros benefícios que estão ligados à sua subjetividade.

b) liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;

c) o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa;

c) garantia de anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações, e, garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

d) se permitir, seu nome completo poderá constar na dissertação e nas produções realizadas;

e) consentimento para sua participação como sujeito da pesquisa.

Este termo de consentimento livre e esclarecido assegura à pesquisadora a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa. Será feito em duas vias sendo que

uma ficará com você e a outra arquivada comigo. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentações em eventos.

Caso você tenha alguma dúvida, estarei à disposição para esclarecimentos por meio dos endereços disponibilizados abaixo.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:

Documento de Identidade no: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Sexo: F () M () _____

Endereço: _____ Complemento _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () _____

II - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: MODELAGEM DO SOFTWARE AUXILIX PARA PRÁTICAS INOVADORAS**, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário e 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 para mim.

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante

II. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora (Orientanda): Luciana Oliveira Lago
Rua José Oliveira, nº 261 – Pouso Feliz – Conceição do Coité – BA.
Telefones: (71) 9128-6177 ou (75) 8112 - 7773, ou pelos e-mails: lulago77@hotmail.com ou lulago77@gmail.com.

Pesquisadora responsável (Orientador): Maria Olívia Matos Oliveira
Condomínio Parque Encontro das Águas. Quadra Q Lote n. 08 Cep 42700000. Lauro de Freitas, BA.

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.

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE M – Modelo de carta de cessão de imagens e depoimentos

CARTA DE CESSÃO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Eu, _____, através desta permissão assinada, concedo a Professora/Pesquisadora Luciana Oliveira Lago, mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) - DEDC I/UNEB, a autorização para a inclusão do meu depoimento e imagens (fotos) na dissertação de mestrado, intitulada: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO *SOFTWARE AUXILIX* PARA PRÁTICAS INOVADORAS.

Conceição do Coité, ____ de _____ de 2015.

Assinatura