

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PAULO FACCIONI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E USO DA INTERNET**

**CURITIBA
2017**

PAULO FACCIONI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E USO DA INTERNET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação. Mestrado Acadêmico em Educação, linha de Práticas Pedagógicas: elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Antônia Souza.

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

F138 Faccioni, Paulo.

Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e uso
da internet / Paulo Faccioni; orientadora Prof. Dr^a. Maria
Antônia de Souza.

148f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2017.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática pedagógica.
3. Uso da Internet. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de
Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 374

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Paulo Faccioni

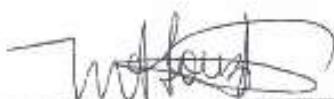
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
USO DA INTERNET**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

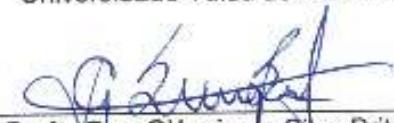
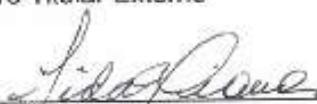
Curitiba, 23 de novembro de 2017.



Profa. Dra. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em
Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná


Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito
Universidade Federal do Paraná
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Iêda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná
Membro Titular Interno

AGRADECIMENTOS

O diálogo estabelecido nesta pesquisa de Mestrado ocorreu com a interlocução entre os diferentes sujeitos: os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade, os sujeitos da pesquisa, o pesquisador na produção do texto de dissertação, a participação efetiva da orientadora nas discussões e análises e, finalmente, os integrantes da banca examinadora no seu processo de avaliação. Tal diálogo foi muito importante, pois possibilitou a construção da pesquisa.

Quero iniciar agradecendo à minha orientadora Professora Dr^a Maria Antônia de Souza, pelo acolhimento do projeto e pelas contribuições na elaboração da pesquisa e do texto de dissertação.

Agradeço também a Professora Dr^a Susane Marins Lopes Garrido que nos acolheu na Universidade Tuiuti e nos ensinou os valores e atitudes humanistas no início das orientações e nas disciplinas ministradas.

Agradeço as contribuições da banca examinadora, desde a qualificação até o presente momento, que avaliou e indicou os caminhos a serem percorridos para a escrita final do texto.

Agradeço ainda aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pelo carinho e atenção que dedicaram à minha formação durante o curso de Mestrado em Educação.

Agradeço aos colegas que, durante o percurso de formação, me transmitiram força e discussão que enriqueceram a pesquisa.

Agradeço à família e aos amigos que contribuíram com o apoio durante todo o tempo do curso, bem como pelo carinho e compreensão pelos dias em que permaneci em casa sem que pudesse visitá-los, uma vez que necessitava dar bastante atenção à pesquisa.

Agradeço, especialmente, a Deus por me ter dado saúde, força e determinação para que pudesse concluir mais esta realização em minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos. À minha mãe, Gema Gaio Faccioni que me confortou com seu amor e esteve presente durante os meus estudos; ao meu pai, Claudino Olímpio Faccioni, que sempre acreditou no filho como alguém capaz de alcançar os seus objetivos pessoais e profissionais. Aos meus sete irmãos que me deram força e apoio nos momentos difíceis da minha jornada estudantil.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e o uso da internet. Surgiu pelo interesse de se investigar a prática pedagógica realizada com a utilização das informações que circulam pela internet na Educação de Jovens e Adultos. Os conceitos centrais da pesquisa se fundamentam em autores que tratam da Educação de Jovens e Adultos; da prática pedagógica; do uso da internet na educação e os trabalhos de pesquisa que têm se desenvolvido nesse campo. Para tanto, elencou-se como pergunta central da pesquisa: Como tem sido a utilização da internet na prática pedagógica na Educação Básica de Jovens e Adultos no CEEBJA – Araucária? A pesquisa tem como local de investigação o CEEBJA – Araucária, localizado no município de Araucária/PR. Tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas com a utilização dos dados e informações da internet para o aprendizado na Educação de Jovens e Adultos no CEEBJA – Araucária. A pesquisa está pautada na abordagem quantitativa e qualitativa e, para sua realização, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada com professores e alunos; questionário, com questões abertas e fechadas, aplicados aos alunos do CEEBJA – Araucária. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores e alunos utilizam-se das informações que circulam na internet para o ensino e aprendizado e que a prática pedagógica dos professores que atuam no CEEBJA – Araucária volta-se para a superação do modelo educacional centrado no ensino pelo professor. Mas, essa prática pedagógica ainda se encontra distante da concepção educacional libertadora pela falta de estrutura, hora atividade para planejamento, formação continuada entre outros fatores.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, prática pedagógica; uso da internet.

ABSTRACT

The present work has the theme of Young and Adult Education: pedagogical practices and the use of the Internet. It arose from the interest of investigating the pedagogical practice carried out with the use of the information that circulates through the Internet in the Education of Young and Adults. The central concepts of research are based on authors who deal with the Education of Young and Adult; of pedagogical practice; the use of the internet in education and the research works that have been developed in this field. For this, it was listed as the central question of the research was listed: How has the use of the internet in pedagogical practice in the Basic Education of Young and Adults in CEEBJA - Araucária? The research has as a research site the CEEBJA - Araucária, located in the municipality of Araucária / PR. Its general objective is to analyze the pedagogical practices with the use of data and information from the internet for learning in Young and Adult Education in the CEEBJA - Araucária. The research is based on the quantitative and qualitative approach and, for its realization, the following research instruments were used: semi-structured interview with teachers and students; questionnaire, with open and closed questions, applied to the students of CEEBJA - Araucária. The results of the research showed that teachers and students use the information circulating on the Internet for teaching and learning and that the pedagogical practice of the teachers who work in CEEBJA - Araucária turns to the overcoming of the educational model focused on teaching by teacher. But this pedagogical practice is still far from the liberating educational conception due to lack of structure, time for planning, continuous formation among other factors.

Keywords: young and adult education, pedagogical practices; use of internet.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEC	– Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
APEDs	– Ações Pedagógicas Descentralizadas
AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	– Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CES	– Centro de Estudos Supletivo
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CONEDU	– Congresso Nacional de Educação
DCEJAs	– Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos
DESU	– Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado da Educação
EAD	– Educação a Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENANCIB	– Encontro Nacional de Pesquisas em Ciências da Informação
ENCCEEJA	– Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ENEJA	– Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	– Grupo de Trabalho Temático do ENEJA
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MTST	– Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
MST	– Movimento sem Terra
NAES	– Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
PAC	– Posto Avançado do CES
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	– Projeto Político Pedagógico

PPC	– Proposta Pedagógica Curricular
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SMED	– Secretaria Municipal de Educação de Araucária
SUED	– Superintendência da Educação
TEDE/UTP	– Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UTP
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Localização do CEEBJA – Araucária..... 20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil: População analfabeta por faixas de idade - 2010.....	51
Gráfico 2 - Brasil: População analfabeta por cor ou raça e por faixas de idade - 2010	53
Gráfico 3 - A Utilização das Informações pelos Estudantes do CEEBJA – Araucária...	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Hospedagem de Teses, Dissertações e Artigos	24
Quadro 2 – Teses, Dissertações e Instituição de Origem	25
Quadro 3 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA-Araucária por Sexo e Turno	33
Quadro 4 - Estudantes Pesquisado no CEEBJA-Araucária Matriculados por Nível de Ensino e Turno	34
Quadro 5 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Manhã.....	36
Quadro 6 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Tarde	36
Quadro 7 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Noite	37
Quadro 8 - Estrutura Etária dos Estudantes Pesquisados por Turno do	38
Quadro 9 - Estrutura Etária dos Estudantes Pesquisados por Nível de Ensino	39
Quadro 10 – Alunos Matriculados Entrevistados por Grupo e por Nível de Escolaridade no CEEBJA – Araucária	40
Quadro 11 - Professores Entrevistados no CEEBJA - Araucária	41
Quadro 12 - Utilização das Tecnologias para Acesso à Internet pelos Estudantes do CEEBJA-Araucária: por Turno	112
Quadro 13 – Endereços Utilizados na Internet pelos Estudantes do	113
Quadro 14 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA-Araucária e Utilização das Informações da Internet	114
Quadro 15 – As Informações Utilizadas da Internet pelos Estudantes Pesquisados no CEEBJA - Araucária.....	116
Quadro 16 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA – Araucária.....	118
Quadro 17 - Professores Entrevistados no CEEBJA - Araucária	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil: Evolução do analfabetismo de pessoas de quinze anos ou mais.	45
Tabela 2 - Brasil: População analfabeta por faixas de idade - 2010	50
Tabela 3 - Brasil: População analfabeta por cor ou raça e por faixas de idade – 2010	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 LOCAL, SUJEITOS, PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA ..	19
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	33
2.1.1 A Realização das Entrevistas com os Estudantes	40
2.1.2 Os Professores.....	41
3. EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	43
3.1 ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
3.2 OS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..	54
3.3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	63
3.3.1 Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos	69
3.3.2 Política Estadual para a Educação de Jovens e Adultos	75
3.4 O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..	79
3.5 TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	82
3.6 BREVE HISTÓRICO DO CEEBJA – ARAUCÁRIA	85
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DA INTERNET.....	89
4.1 A EDUCAÇÃO, O CONHECIMENTO E A PRÁXIS.....	89
4.1.1 Os Níveis da Práxis	91
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	93
4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	98
4.3 A INTERNET	103
4.3.1 A Internet na Educação	105
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DA INTERNET NO CEEBJA – ARAUCÁRIA.....	110
5.1 AS TECNOLOGIAS FÍSICAS UTILIZADAS PARA O ACESSO À INTERNET PELOS ESTUDANTES DO CEEBJA - ARAUCÁRIA.....	112
5.2 A UTILIZAÇÃO DA INTERNET NO CEEBJA - ARAUCÁRIA.....	113

5.2.1 A Utilização da Internet pelos Alunos	119
5.2.2 A Utilização da Internet pelos Professores	122
5.2.2.1 Professores que Utilizam a Internet para o Planejamento das Aulas	123
5.2.2.2 Professores que Usam a Internet para Planejamento e para Pesquisa com Alunos	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	136
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	142
APÊNDICES	144
APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	144
APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS	145
APÊNDICE III: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	146
APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
DECLARAÇÃO.....	148

1. INTRODUÇÃO

O estudo sobre o ensino e o aprendizado tem considerável importância para a prática pedagógica. No entanto, ainda existem algumas lacunas a serem investigadas, principalmente, em se tratando da significação e ressignificação dos dados e informações que circulam na internet e seus aparatos tecnológicos que permitem o acesso às informações e à disseminação das informações.

Os dados e informações encontrados na Internet têm muito a contribuir para o ensino e aprendizagem na EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois as informações disseminadas por dispositivos móveis como smartphones, ipods, ipads, tablets, notebooks e computadores ligados em rede podem revelar a prática pedagógica dos professores.

É inegável que grande parte do conhecimento¹ tem se apresentado na internet em forma das redes sociais, grupos de discussões, artigos, monografias, dissertações, teses e livros de domínio público. Esse conhecimento, quando acessado pode levar à leitura, interpretação e construção de uma nova realidade.

É na prática pedagógica que se configura um desafio para o professor da EJA a fim de preparar o estudante para que se perceba como sujeito que conhece seu mundo.

No campo conceitual das práticas, encontramos a prática docente² e a prática pedagógica. Esta diz respeito à didática, conforme Franco 2015 (p. 151) “cabe à Didática planejar, sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem”.

Esta autora ainda descreve que a prática docente é o caminhar no meio dos processos que levam à aprendizagem com o objetivo de garantir o ensino dos conteúdos e das práticas que são essenciais para a formação do aluno.

A prática docente enquanto prática pedagógica é uma prática social, pois como cita Viana (2016, p. 70) “a ação educativa é um ato político, norteado por modelos teóricos [...]” que podem propiciar o ensino e o aprendizado de forma mais ampla e com finalidades sociais.

¹ Para Sánchez Vázquez (2011, p. 209) o conhecimento é uma atividade ou um processo que parte dos dados empíricos para se transformarem em um sistema de conceitos, que vamos denominar de nível teórico.

² Os termos prática docente e prática pedagógica têm sido usados nas pesquisas que analisam a sala de aula e os processos educativos fora da sala de aula como veremos no desenvolver desta pesquisa.

Já o conceito de prática pedagógica é amplo. Viana (2016, p. 84) afirma que “é um ato político, pleno de intencionalidades, articulado com a visão de mundo que temos, com a concepção de sociedade, de formação de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos teóricos e pedagógicos que nos guiam”.

Nesse sentido, conforme Franco (2015, p.160), “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. E o professor comprehende qual é o sentido e função de sua aula com a formação do indivíduo, pois ele tem consciência do significado de sua ação e, assim, ele vai dialogar com o conhecimento e a necessidade do aluno.

Souza (2016, p. 38), quando escreve sobre a prática pedagógica afirma que “é um conceito que tende a ser explicitado por meio das relações diretas com a escola e o ensino. [...] Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência”. Para a autora, a prática pedagógica pode ser desenvolvida na escola ou fora dela, sendo necessário analisar o seu conteúdo, objetivo, intencionalidade, metodologias e os determinantes internos e externos. Tendo intencionalidade de dominação ou de resistência, a prática pedagógica é considerada como dimensão da prática social.

Nesse sentido, a prática pedagógica é representada por um trabalho onde toda a comunidade escolar esteja envolvida. Sendo assim, Souza (2016), nos esclarece que:

[...] a prática crítica pode ser expressa em trabalhos coletivos na escola, envolvendo funcionários, professores, alunos, familiares, direção e coordenação pedagógica na construção do projeto político-pedagógico que atenda às necessidades educativas e que seja contextualizado socioculturalmente. (SOUZA, 2016, p. 54).

Dessa forma, a análise das práticas pedagógicas associadas ao uso das informações da Internet na Educação de Jovens e Adultos é um tema muito importante, que pode conciliar o processo educativo com o ensino e a aprendizagem dos indivíduos.

Portanto, as tecnologias podem funcionar como um instrumento de reprodução social, quando têm por objetivo reforçar as relações de dominação, mas através da prática pedagógica as tecnologias podem se tornar um instrumento de libertação e resistência da opressão na EJA.

1.1 LOCAL, SUJEITOS, PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Neste item, pretendemos esclarecer o tema, os motivos pelos quais definimos o local e os sujeitos pesquisados, bem como o problema e os objetivos desta pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada no CEEBJA – Araucária (Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – Araucária), pois foi onde se realizou praticamente toda a trajetória profissional na área da educação deste pesquisador. Sendo assim, há maior viabilidade de acesso deste pesquisador e contato, tanto com alunos quanto com professores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio nas turmas da Educação de Jovens e Adultos do município de Araucária.

O município de Araucária possuía 119.123³ habitantes no ano de 2010, segundo censo realizado pelo IBGE. Desse total, 8.918 habitantes eram da zona rural e 110.205 da zona urbana. Nesse mesmo ano, a densidade demográfica era de 253,86 hab/Km². A população estimada, segundo esse mesmo órgão, chega a 135.459 habitantes para o ano em 2016.

Segundo a SMED (Secretaria Municipal de Educação de Araucária), no ano de 2013, a rede pública municipal de ensino era composta por seis escolas mantidas pela prefeitura municipal localizadas na zona rural⁴, são elas: Escola Rural Municipal Edvino Novak, situada no Rio Verde Acima; Escola Rural Municipal Presidente Castelo Branco, localizada no Capinzal; Escola Rural Municipal Rui Barbosa, na Estrada de Catanduvas; Escola Rural Municipal Professora Andréa Maria Scherreier Dias, localizada na Estrada do Tietê ; Escola Rural Municipal João Sperandio, Rio Abaixinho e Escola Rural Municipal Rosa Picheth situada no Distrito de Guajuvira.

Além dessas seis escolas que compõem a rede pública de ensino municipal de ensino encontramos também mais duas escolas mantidas pela SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) que são: Colégio Estadual Guajuvira, que funciona em dualidade com a Escola Rural Municipal Rosa Picheth (municipal) e o Colégio Estadual Professora Ana Kawa que também funciona em dualidade com a Escola Rural Municipal Professora Andréa Maria Scherreier Dias. e o Colégio

³ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

⁴ Disponível em: <<http://educacaodocampodearaucaria.blogspot.com.br>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

Estadual Araucária que funciona em dualidade com a Escola Rural Municipal João Sperandio.

Já a rede pública estadual de ensino é composta por vinte escolas, sendo que dez delas compartilham o prédio com escolas municipais. Essas vinte escolas possuem 407 turmas que vão do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, somando um total de 12.025 alunos⁵.

O CEEBJA – Araucária (Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos) é uma escola especializada na Educação de Jovens e Adultos e se localiza na Rua Major Sezino Pereira de Souza, número 419, no centro do município de Araucária – Paraná, como mostra a figura 1.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DO CEEBJA – ARAUCÁRIA



Fonte: Google Maps⁶.

A presente pesquisa teve como sujeitos os professores e os estudantes do Ensino Fundamental das séries finais e Ensino Médio que estudam no CEEBJA – Araucária, estes últimos têm uma característica em comum: tiveram que abandonar seus estudos por diversas dificuldades ocorridas na idade/série adequada.

Esses estudantes estão ligados ao processo de marginalização da sociedade e à composição de um exército de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho,

⁵ Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

⁶ Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 31-03-2017.

contribuindo, assim, para o distanciamento e a desigualdade na distribuição da renda, conforme Leão (2006).

Ainda conforme esse autor, com as constantes transformações sociais ditadas pela política e economia que vão refletir no modo de vida das pessoas algumas delas são mais beneficiadas do que outras. Grande parte dos nossos sujeitos forma uma parcela da sociedade que não alcançaram seus direitos de cidadania.

A população jovem, por sua vez, entra cada vez mais cedo no mercado de trabalho onde se relacionam com o ciberespaço, tal fato será comprovado de acordo com o desenvolver da pesquisa. Essa população jovem vai compor a clientela da EJA.

Dolla e Cossetin (2017, p. 6) constatam uma “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos que passa a atender uma população mais jovem em virtude de sua entrada antecipada no mercado de trabalho, em função de uma sociedade desigual em sua distribuição de renda.

As autoras ainda afirmam que, quando essa faixa etária “ingressa nas salas de aula da EJA, geralmente estes adolescentes não raramente estão desmotivados, desencantados com a escola regular apresentando com frequência comportamentos indisciplinados, sendo, portanto, vistos como problemáticos”. (DOLLA E COSSETIN, 2017, p. 6).

Nesse sentido, devem-se procurar novas formas “para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas alunos”, segundo Dolla e Cossetin (2017, p. 6). Assim, essas práticas podem propiciar a reflexão sobre o trabalho do professor baseado em quem é o sujeito cognoscente e, sobretudo o porquê do ingresso antecipado na Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento de um trabalho que atenda as especificidades do educando. É papel da Educação de Jovens e Adultos ir ao encontro dos ideais de transformação social, quando oferece tal ensino.

Tornar as informações disponíveis no ciberespaço na atualidade é função básica das redes de comunicação e da internet, tal fato pode ser observado em Garrido (2016, p. 140), a qual destaca que “virtualizar uma informação, atributo hoje da internet ou da rede como é usualmente chamada, vem produzindo um fenômeno muito mais viral e orgânico que a própria disseminação da informação”.

O conhecimento gerado pela humanidade circula pelo ciberespaço em forma de informações de forma que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer sem barreiras físicas do espaço escolar, por meio da orientação de seus professores que vão determinar o conteúdo a ser desenvolvido, pois o ritmo vai depender do acesso ao conhecimento escolar. Vale a pena ressaltar que para tal fato ocorrer os professores precisam estar preparados para essa realidade.

A internet disponibiliza a seus usuários diversos serviços e ferramentas que permitem o compartilhamento gratuito de arquivos, vídeos, músicas e o estabelecimento de redes sociais, apresentando um grande potencial de interação, característica marcante dessa nova geração de tecnologias, conforme esclarecem Mantovani e Santos (2011).

O interesse pelo tema sobre a prática pedagógica e a utilização das informações que circulam pelo ciberespaço para o conhecimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos possui relevância pessoal/profissional, acadêmica e social além da visibilidade do tema na atualidade. Começou na vida acadêmica, no curso de Geografia. Além disso, o autor trabalha como professor de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, bem como pela assessoria e manutenção de sistemas e arquitetura de *Hardware*.

Num enfoque social, essa pesquisa procura mostrar que o uso das informações pelas práticas pedagógicas e consequente aprendizado na EJA vai influenciar na construção de indivíduos resistentes ao processo de dominação social.

Essa utilização levará em conta a democratização da utilização da internet, admitindo que ela represente um elemento propício ao desenvolvimento individual e social.

A disponibilização dos dados e informações possui influência na expressão das opiniões dos indivíduos na internet. Porém, o pensamento e consequente análise das informações se vincularão à prática pedagógica exercida pelo profissional docente.

Para que tais práticas se desenvolvam, os indivíduos necessitam da apropriação de tecnologias de acesso e disseminação de informações disponíveis no ciberespaço.

Para Mantovani e Santos (2011, p. 295) essa geração de tecnologias permite “comunicação em rede, emergente do ciberespaço, promovendo novas formas de

(re)construção dos conhecimentos, através de processos mais cooperativos e interativos, bem como a construção de novos espaços de aprendizagem".

Diante dessa conjuntura, este trabalho de pesquisa tem como **questão norteadora**: Como tem sido a utilização da internet na prática pedagógica na Educação Básica de Jovens e Adultos no CEEBJA – Araucária?

Para tanto, destaca-se como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas que se utilizam dos dados e informações da internet para o aprendizado na Educação de Jovens e Adultos no CEEBJA – Araucária.

E quanto aos objetivos específicos elencamos os seguintes:

- a) Analisar as práticas pedagógicas do CEEBJA – Araucária e o uso das informações que circulam pela internet verificando as metodologias utilizadas pelos professores.
- b) Caracterizar o perfil dos estudantes que fazem uso das tecnologias no CEEBJA – Araucária;
- c) Verificar os tipos de suportes utilizados para acessar a internet pelos alunos do CEEBJA – Araucária;
- d) Identificar a forma de acesso à internet pelos alunos do CEEBJA – Araucária, quais os conteúdos mais procurados por eles e como são analisadas/interpretadas/ressignificadas as informações acessadas.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão descritos no primeiro capítulo desta dissertação, que está composta da seguinte maneira: primeiro capítulo apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos; o segundo traz a Educação de Jovens e Adultos; o terceiro trata da prática pedagógica e da utilização da internet na educação. Por fim, no quarto capítulo, é realizada a análise da prática pedagógica com o uso da internet no CEEBJA – Araucária.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para que o tema desta pesquisa trouxesse uma fundamentação teórica, científica e inovadora, buscou-se em artigos científicos, dissertações e teses que tratassem da Educação de Jovens e Adultos, da prática pedagógica e do uso da internet.

Os descritores utilizados para esta pesquisa foram: Educação de Jovens e Adultos, Prática Pedagógica e Internet na Educação de Jovens e Adultos. O banco de dados da CAPES se encontrava em manutenção no ano de 2016 e, por isso, suas informações eram anteriores a 2012. Daí a necessidade de realizar uma nova pesquisa bibliográfica no banco de dados da CAPES em 2017 para conhecimento sobre o que já havia sido produzido nessa área.

Na base de dados da CAPES, foi inserido o descritor por inteiro e apareceram 987.206 teses e dissertações que tratavam da Educação de Jovens e Adultos, Prática Pedagógica, Internet e Educação e outros temas que não estavam associados a nenhum dos quatro descritores. Tais dados estão disponibilizados no quadro 1.

Quadro 1 - Hospedagem de Teses, Dissertações e Artigos

Sítios	Teses, Dissertações e Artigos Científicos	Teses, Dissertações e Artigos Científicos no Campo da Pesquisa
http://bancodeteses.capes.gov.br/	987.206	6
http://www.utp.edu.br/	73	4
http://www.scielo.org/	47	1
http://www.anped.org.br/	198	1

Organização: Faccioni, 2017.

Foram encontrados artigos, teses e dissertações que se aproximavam do objeto de estudo. Deste total, 642.690 tratavam especificamente da Educação de Jovens e Adultos; 103.410 discutiam a prática pedagógica (prática social, prática docente, etc.) e 241.106 estavam associados ao uso da internet na EJA.

Foram selecionados os temas que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo para uma discussão sobre o que já se tem produzido com a finalidade de produzirmos um avanço no campo da pesquisa científica, embora nenhuma das teses, dissertações, artigos científicos aborde o tema de estudo especificamente.

Para visualizarmos os autores e a instituições vinculadas selecionados elaboramos o quadro 2 que mostra o autor, o ano e a instituição de defesa das dissertações.

Quadro 2 – Teses, Dissertações e Instituição de Origem

Autor e Ano	Instituição de Origem
Iglesias (2012)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Santos (2012)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Fileno (2007)	Universidade Federal do Paraná
Oliveira (2008)	Universidade Federal do Paraná
Belizaro (2015)	Universidade Federal do Amazonas
Souza (2007)	Universidade Tuiuti do Paraná
Moura (2014)	Universidade Tuiuti do Paraná
Guerra (2007)	Universidade Tuiuti do Paraná
Carvalho (2010)	Universidade Tuiuti do Paraná

Organização: Faccioni, 2017.

No portal de teses e dissertações da CAPES foi encontrada a dissertação de Caminha sob o título: “As contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos”, a qual se propõe identificar “as ações educativas direcionadas ao jovem e ao adulto trabalhador, egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando proporcionar-lhes autonomia no ato de aprender”. (CAMILHA, 2011, p. 11).

O objetivo desta pesquisa foi o de identificar e analisar as contribuições da oferta de disciplinas na modalidade da educação a distância no ensino superior presencial, segundo a visão de alunos egressos na educação de jovens e adultos, no município de Porto Velho em Rondônia.

Outra dissertação encontrada no portal da CAPES sob o título: “O Currículo, a Formação dos Pedagogos com as novas formas de tecnologia” foi a de Iglesias (2012), com o objetivo de:

[...] analisar, com base no material coletado, a forma como estão sendo contemplados os Projetos Políticos Pedagógicos e as ementas dos Cursos de Pedagogia das instituições públicas da região sul do Brasil, em relação às tecnologias educativas no processo de formação inicial do Pedagogo. (IGLESIAS, 2012, p.28).

A dissertação “Inclusão digital de professores: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade à distância”, de Santos (2012), do Banco de Dados da CAPES, afirma que “As tecnologias se sofisticam e agregam novas funcionalidades que nos permitem ampliar o potencial para nos comunicarmos, acessar informações e também para podermos aprender”.

No banco de dados da CAPES, encontramos a dissertação de Fileno (2007) com o título “O Professor como Autor de Material para um ambiente Virtual de Aprendizagem”. O objetivo dessa dissertação foi levantar as características do professor para o trabalho em um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Fileno (2007, p. 120) afirma que, para um professor produzir materiais, ele deve possuir algumas características como: noções da linguagem dos computadores, saber utilizar de forma envolvente o hipertexto⁷, ser detentor da cultura digital, criar interações com os diversos usuários e estar em conhecimento sobre os conceitos de design de interação. Tal fato nos leva à compreensão de que os professores necessitam de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as tecnologias.

O objetivo da pesquisa de Fileno (2007) é encontrar as características que um professor pretende trabalhar na produção de material para um ambiente virtual de aprendizagem.

Na dissertação de Oliveira (2008) com o título “A Pesquisa Escolar em Tempos de Internet: reflexões sobre essa prática pedagógica”, também encontrada no banco de dados da CAPES, a autora tem como objetivo analisar a compreensão de pesquisa de um grupo de educadores a fim de fornecer elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica da pesquisa na internet.

Oliveira (2008, p. 119) afirma que a Internet é uma grande fonte de informação para o desenvolvimento de pesquisa, porém a autora nos chama a atenção que os educadores nos alertam “para a necessidade de se ter cautela com relação à veracidade do seu conteúdo e a facilidade de copiar e colar em um editor de textos os conteúdos disponibilizados na rede”.

No portal da CAPES encontramos a dissertação de Mestrado de Belizaro (2015), sob o título: “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010 – 2014)”, que teve por objetivo:

⁷ Para Levy (1999, p. 254) hipertexto é um link (ligação), cujas informações contidas são vinculadas em seus documentos (ou hiperdocumentos).

[...] a investigação e análise das diretrizes e os programas refletidos na organização e na oferta da Educação de Jovens e Adultos do sistema público estadual de ensino do Amazonas, em articulação com as políticas públicas instituídas para essa modalidade de ensino da educação nacional. (BELIZARO, 2015, p. 16).

Para a autora, a análise das diretrizes da EJA ao nível estadual (Amazonas) e federal estimula a pesquisa a evidenciar as questões da política, perante as diretrizes definidas pelo sistema estadual de ensino, na perspectiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

O levantamento de dados no banco digital de teses e dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná ocorreu com base no indexador Educação de Jovens e Adultos, práticas pedagógicas e uso da internet. Foram encontrados 73 trabalhos, entre teses e dissertações.

No banco de dados sobre teses e dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná encontramos o trabalho intitulado “O Uso do Computador e a Internet na Educação Especial: Práticas Pedagógicas e Docência com Deficientes Mentais” o qual traz como colaboração a utilização do ciberespaço quando seu autor (SOUZA, 2007, p. 12) afirma que “a Internet e o computador podem ser aliados do aluno especial na educação, e que seu alcance tem o limite da nossa atuação”. O autor afirma que o limite do aprendizado está condicionado à prática pedagógica.

O objetivo da dissertação de Souza (2007) foi o de verificar as práticas pedagógicas dos professores da educação especial considerando a utilização do computador e da Internet.

Outra dissertação localizada nesse banco de dados foi a de Moura (2014), sob o título: “Meio e mensagem: usos e apropriações do smartphone nas interações cotidianas de jovens universitários”, a qual afirma que:

[...] o smartphone é hoje um aparelho muito presente no cotidiano de jovens, que fazem usos e apropriações de suas ferramentas, transformando-o em um espaço novo e/ou interface de interação e sociabilidade no compartilhamento de experiências e sentimentos entre usuários. (MOURA, 2014, p. 8).

O objetivo da dissertação de Moura (2014) é perceber como o smartphone constitui-se em mais uma linguagem e de que forma essa nova linguagem permeia e influencia a construção da sociabilidade entre os jovens.

Por fim, lemos a dissertação de Guerra (2009) sobre “Práticas pedagógicas no Ensino Médio: perspectivas da docência em salas-ambiente”, com objetivo de identificar possibilidades e desafios das práticas pedagógicas em salas-ambiente a qual faz alusões a um enfoque no uso das tecnologias e comunicação especificamente das salas-ambiente, ao afirmar que:

Este estudo parte da premissa de que as salas-ambiente podem oferecer possibilidades de otimização dos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, suportando as seguintes problemáticas: Que possíveis benefícios e desafios as salas-ambiente podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio? Como se caracterizam as práticas pedagógicas nas salas ambiente? (GUERRA, 2007, p. 9).

Guerra (2007, p. 143) considera em sua dissertação que a sala-ambiente se revelou “reflexo do tecnicismo na educação, relacionado à formação das pessoas em função do mundo do trabalho, às questões sociais de perpetuação das condições de divisão social” que, por sua vez, marcaram a finalidade do Ensino Médio.

A dissertação mais relevante para o presente trabalho em questão é a de Carvalho (2010) com o seguinte título: “A juventude na Educação de Jovens e Adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio”, com o objetivo de caracterizar as práticas pedagógicas na EJA a partir da percepção dos jovens e adultos.

O banco de dados do SCIELO apresentou 41 resultados. O primeiro artigo a ser analisado foi o de Franco (2015) da revista “Educação e Pesquisa” com o título “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações”. A autora traz:

[...] como questão central para este artigo a que me foi posta pela plateia: se a pedagogia é sempre uma intervenção nas práticas educativas, qual é o papel das práticas pedagógicas frente às resistências postas pelos sujeitos da prática? (FRANCO, 2015, p. 603).

A contribuição dessa autora será aprofundada no capítulo que discutirá a prática pedagógica e prática docente.

No banco de dados da ANPED, encontramos um total de cento e noventa e oito ocorrências, sendo que vinte e seis tratavam de prática pedagógica e cento e setenta e duas eram artigos que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, fizemos a análise do artigo científico de Caldas, com o título: “As Pesquisas com os Cotidianos e sua Circulação na Internet”, apresentado na 37^a Reunião Nacional da ANPEd, em 2015, onde a autora propõe que:

[...] as combinações e usos contemporâneos dessas redes e das tecnologias digitais possibilitam, dentre outras coisas, uma inédita democratização no campo da produção e do compartilhamento de informações, de saberes e conhecimentos. (CALDAS, 2015, p. 02).

Com base nas buscas e pesquisas, constata-se que o tema Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e uso da internet no âmbito da escola não foi objeto de pesquisa em nível de *stricto sensu*. Tal fato evidencia o pioneirismo desta pesquisa, podendo chegar a contribuir para o debate no campo da pesquisa educacional para uma prática pedagógica centrada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento da pesquisa, em particular do trabalho de campo, foi utilizado como principal instrumento o questionário com questões abertas e fechadas. Em seguida, foram selecionados grupos de estudantes para realização de entrevistas semiestruturadas e entrevistas individuais com professores.

A discussão das informações encontradas na internet pode possibilitar uma ampla convergência para o conhecimento e sua aplicação nas sociedades contemporâneas através de práticas que possibilitem tal fato.

É a relação entre as práticas e suas intencionalidades que vão nos mostrar como ocorre a utilização e a interpretação dos dados e informações que circulam pelo ciberespaço. No processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias envolvendo os professores e alunos da EJA é que se destacarão as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, as tecnologias vão formar um conjunto de instrumentos como smartphones, computadores, TV-pendrive, internet, etc., a serem apropriados pelos professores e alunos da EJA. Elas podem funcionar tanto como um instrumento de resistência à opressão social como podem também ser mais um instrumento de reprodução daquilo que já se encontra posto.

Com práticas questionadoras e esclarecedoras a internet pode ser um bom instrumento de trabalho para o professor, pois, nela, encontramos uma série de informações, opiniões, artigos científicos que, se debatidos, podem esclarecer uma série de dúvidas já postas, até mesmo, nos livros didáticos.

Por meio da interação dos indivíduos com os dados acessados pela internet ocorrerá à busca de possíveis caminhos: quer seja construindo trajetórias de aprendizagem, quer seja na luta dos interesses pela defesa da democratização do conhecimento.

É através desse relacionamento entre as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias que vai se organizando a forma de pensar de uma sociedade, pois com a internet as pessoas recebem grande quantidade e qualidade de dados e informações, conforme Mantovani e Santos (2011):

[...] as tecnologias associadas à rede Internet disponibilizaram aos usuários da rede (interagentes) diversos serviços e ferramentas que permitem o compartilhamento gratuito de arquivos, vídeos, músicas e o estabelecimento das redes sociais, apresentando um grande potencial de interação, característica marcante dessa nova geração de tecnologias. (MANTOVANI E SANTOS, 2011, p. 294).

Esses autores afirmam ainda que tal fato ocorre quando essas informações modificam as representações de tempo e espaço e a relação do sujeito com seu próprio corpo e assim modifica também a construção de sua história. A compreensão desse processo é complexa e poderá ocorrer através do questionamento e discussão da prática pedagógica com essa utilização de dados e informações, ao qual poderá servir de base para a formação do conhecimento e consequente autonomia do ser humano nas sociedades atuais.

Para fundamentar a pesquisa trazemos Gatti (2012), a qual tem discutido sobre os conceitos de qualidade e quantidade da pesquisa na área da educação. Gatti (2012, p. 32), afirma que “é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não estão totalmente dissociados”, pois, segundo a autora, os dados precisam ser interpretados de uma forma qualitativa para que possuam significados na pesquisa.

No questionário, vamos quantificar quantos alunos acessam a internet, bem como sua forma de acesso, o que esses alunos buscam na internet e como essas informações são discutidas entre os alunos e os professores, conforme apêndice I.

Após a aplicação dos questionários, foram selecionados doze alunos com a finalidade de verificar as práticas pedagógicas associadas ao uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos no CEEBJA – Araucária. O critério utilizado para a seleção destes alunos foi o uso de tecnologias de acesso à internet e a utilização das informações que circulam por ela.

Para checar a validade da qualidade especificada por Gatti (2012), tivemos a necessidade da aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturados (conforme apêndice II), aos doze alunos, a fim de verificar a fideignidade da tão almejada qualidade da pesquisa e dos objetivos propostos. Estes alunos foram divididos em três grupos para as entrevistas, conforme a descrição dos sujeitos.

Tal significado é muito importante para a abordagem qualitativa na investigação sobre a prática pedagógica, quando se utiliza das tecnologias para o acesso à internet e suas informações. Nesta pesquisa, também serão utilizados os procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa, segundo para a qual Lüdke e André (2013) destacam cinco aspectos:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; [...]
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; [...]
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; [...]
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12-14).

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2013, p. 14) citam que, segundo Bogdan e Biklen (1982), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com o pesquisador com a situação estudada”. Esse contato direto entre o pesquisador e seu objeto de estudo vai revelar a qualidade da pesquisa na área educacional.

O enunciado de uma abordagem qualitativa vai conferir esse enfoque para a construção de um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico em conformidade com a sua estruturação.

A importância da obtenção desses dados é explicada, porque a contemporaneidade está imersa numa sociedade em que predominam os processos tecnológicos para o acesso e disseminação das informações pela internet.

Essas tecnologias trazem novos desafios, pois elas tratam de instrumentos diferenciados que podem levar a novas práticas que propiciam a facilitação do aprendizado e trazem novos conhecimentos para o educando.

As ações realizadas pelos estudantes que se utilizam das informações da internet envolvem atividades comunicativas e tal fato pode resultar na construção de um discurso de resistência e não de submissão, consequente do estilo ou modelo da prática pedagógica.

É nesta perspectiva que serão levantados dados sobre a prática pedagógica que propicie o conhecimento dos estudantes: questionamentos sobre as contribuições dos dados e informações que circulam na internet por meio do uso das tecnologias a fim de revelar o objetivo das práticas estabelecidas.

A aplicação de questionários e roteiro de entrevistas sobre a Educação de Jovens e Adultos: a prática pedagógica e utilização da internet para o processo de ensino e aprendizagem no CEEBJA – Araucária seguiram três etapas:

Primeira: aplicação de questionários (conforme apêndice I) com questões abertas e fechadas a todos os alunos, presentes nas salas de aula, no CEEBJA – Araucária, a fim de detectar a forma de acesso, quem acessa e o que acessa na internet.

Segunda: entrevistas semiestruturadas (conforme anexo II) com doze alunos, selecionados a partir da utilização das informações localizadas na internet, aplicadas na EJA, em salas disponíveis para esse fim no CEEBJA – Araucária, a fim de verificar a autenticidade das informações coletadas por meio do questionário e com a finalidade de identificar as práticas pedagógicas.

Terceira: entrevistas semiestruturadas (conforme anexo III), na sala dos professores com dez professores do CEEBJA – Araucária, para verificar as práticas pedagógicas que se utilizam das informações localizadas na internet para o processo do conhecimento na EJA.

Serão utilizados esses três instrumentos de pesquisa, pois é importante a utilização dos mesmos, uma vez que, conforme Vianna (2007, p. 63), é fundamental “usar vários instrumentos de coleta de dados, a chamada triangulação, para checar a validade das informações”.

Além disso, esse autor também esclarece que a utilização de dois ou mais procedimentos garante a validade e fideignidade das informações “várias técnicas para verificar as suas percepções, identificar possíveis informações falsas e

assegurar que o pesquisador estaria vendo e ouvindo aquilo que efetivamente diz ver e ouvir", (idem, p. 63).

Para todos os procedimentos de coleta de dados e informações dos indivíduos desta pesquisa foram utilizados o termo de consentimento livre e esclarecido, localizado no apêndice IV.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e em 21 de março de 2017 foi autorizado o desenvolvimento da investigação, conforme a Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

Na primeira fase dessa pesquisa, foram aplicados um total de 220 questionários aos alunos no dia seis de maio de 2017, nas salas de aula do CEEBJA – Araucária, como mostra o quadro 3.

O critério para a escolha destes estudantes foi que estivessem em sala de aula nas duas primeiras aulas da quarta feira que concentra maior número de alunos e porque estas aulas são sempre geminadas, de modo que foi percorrido o total das turmas nos dois primeiros horários pela manhã, tarde e noite.

No quadro 3, mostramos o total de alunos divididos por turno e por sexo, pois as especificidades de cada estudante podem estar representadas em função do horário em que ele estuda. Por exemplo, na sede do CEEBJA encontramos um número maior de alunos no turno da manhã, que pertencem ao sexo feminino, num total de 57 mulheres, porque nesse turno não são ofertadas as APEDS, que são as disciplinas ofertadas nas escolas distribuídas nos bairros de Araucária.

Quadro 3 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA-Araucária por Sexo e Turno

Período	Masculino	Feminino	Total
Manhã	32	57	89
Tarde	29	27	56
Noite	39	36	75
Total	100	120	220

Fonte: Organização Faccioni (2017).

O quadro 3 revela uma realidade de trabalho a que os estudantes do CEEBJA – Araucária estão submetidos, ou seja, pela própria disposição dos dados conseguimos observar que a maioria deles é trabalhador e que eles revezam outro turno com seus estudos. No turno da manhã, ocorre a elevada concentração de mulheres, num total de 57, pois essas estudantes trabalhadoras saem do CEEBJA e vão para os seus trabalhos localizados nas proximidades. O turno da tarde não oferece muito essa opção, pois o horário do trabalho fica comprometido com a interrupção da escola.

Já o turno da noite possui um número maior de estudantes do sexo masculino, num total de 39, quando comparado ao das mulheres que é de 36 no total. Tal fato revela que os estudantes do turno noturno saem direto de seus trabalhos e se dirigem para a escola.

Numa visão geral do quadro 2, constatamos um número elevado de pessoas do sexo feminino que chega a totalizar 120 indivíduos, ao contrário dos estudantes do sexo masculino que se encontram em menor número, num total de 100.

O quadro 4 mostra a distribuição das turmas dos alunos por nível de ensino e turno. Esta população entrevistada se encontra nos turnos da manhã, tarde e noite e distribuídos no Ensino Fundamental e Médio, conforme o quadro 3.

Quadro 4 - Estudantes Pesquisado no CEEBJA-Araucária Matriculados por Nível de Ensino e Turno

Período	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Manhã	40	49	89
Tarde	42	14	56
Noite	38	37	75
Total	120	100	220

Fonte: Organização Faccioni (2017).

O quadro 4 nos mostra que a aplicação dos questionários no período da manhã contou com um total de 89 alunos, sendo 40 do Ensino Fundamental e 49 do Ensino Médio; no período da tarde, com um total de 56 alunos, sendo 42 do Ensino Fundamental e 14 do Ensino Médio; no período da noite com 75 estudantes sendo 38 cursando as disciplinas do Ensino Fundamental e 37 as do Ensino Médio.

A maior concentração de alunos está no Ensino Fundamental, com 120 alunos e 100 no Ensino Médio. Ao analisarmos por turno, a maior concentração está no período da manhã com 89 alunos.

Sendo o CEEBJA – Araucária uma escola especializada na Educação de Jovens e Adultos a oferta das disciplinas também está adaptada a esses estudantes. Já no início do ano a escola oferece todas as disciplinas e os estudantes vão escolher as quais vão cursar por um período que varia entre 5 a 7 meses, dependendo da carga horária de cada disciplina.

O mínimo de estudantes que a escola exige para a abertura de uma turma/disciplina são dezessete estudantes. Não existe nenhuma disciplina pré-requisito da outra, a escola permite que o estudante se matricule em até 3 disciplinas concomitantemente. Tal fato exige a necessidade de mostrarmos quais são as disciplinas em que os sujeitos da pesquisa se encontram cursando.

Quanto às disciplinas nas quais não foram aplicados os questionários, elas se localizavam em outros dias, que não a quarta-feira, e os mesmos alunos podem estar frequentando-as, por isso houve a escolha de fazer na quarta-feira, quando existe um predomínio maior de disciplinas evitando pesquisar o mesmo aluno em outras disciplinas em outros dias.

Junto com esse modelo de turmas/disciplinas a escola oferece também as disciplinas individuais, com a mesma carga horária, porém o estudante não é obrigado a frequentar todos os dias em que as disciplinas são ofertadas. Toda vez que o estudante retorna ao estudo da disciplina ele retoma do ponto onde parou na última aula até completar a carga horária e as avaliações da disciplina.

Esse tipo de disciplina funciona mais para os estudantes que abandonaram o Ensino Regular e já possuem uma determinada carga horária que pode ser descontada nas disciplinas individuais. O professor faz poucas intervenções, porém ele determina o que deve ser estudado individualmente.

Nos quadros 5, 6 e 7 a preocupação foi mostrar as disciplinas que a população da pesquisa estava cursando durante a aplicação dos questionários. Não houve nenhuma preocupação em escolher determinadas disciplinas, porque o processo de utilização das informações da internet pode estar presente em qualquer disciplina.

O quadro 5 mostra as disciplinas em que os alunos foram pesquisados no turno da manhã.

Quadro 5 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Manhã

Período	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Educação Física	11	Não foi aplicado	11
Geografia	7	7	14
História	11	11	22
Língua Portuguesa	11	Não foi aplicado	11
Língua Inglesa	Não foi aplicado	15	15
Matemática	Não foi aplicado	16	16
Total	40	57	89

Fonte: Organização Faccioni (2017).

No turno da manhã, os questionários foram aplicados nas disciplinas de Educação Física (Ensino Fundamental), Geografia (Ensino Médio e Fundamental), História (Ensino Fundamental e Médio), Língua Portuguesa (Ensino Fundamental), Língua Inglesa (Ensino Médio) e Matemática (Ensino Médio).

O quadro 6 ilustra o turno de realização dos questionários e a disciplina que os alunos estavam cursando no turno da tarde.

Quadro 6 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Tarde

Período	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Arte	8	Não foi aplicado	8
Ciências	16	Não foi aplicado	16
Geografia	8	Não foi aplicado	8
Língua Portuguesa	10	Não foi aplicado	10
Matemática	Não foi aplicado	14	14
Total	42	14	56

Fonte: Organização Faccioni (2017).

No turno da manhã, existe uma procura maior de disciplinas somando um total de 10, quando comparado ao número da tarde que chega a 7 disciplinas. Porém, conforme o número de alunos que foram questionados, verificamos que no turno da manhã ocorreu maior evasão escolar, pois grande parte das turmas se encontrava com 11 alunos. Já, no turno da tarde as disciplinas possuem um número maior de alunos, como é o caso de Ciências, no Ensino Fundamental, com 16 alunos; Matemática, Ensino Médio com 14 alunos.

O quadro 7 apresenta as disciplinas que os alunos cursavam no momento da realização do questionário no turno da noite. Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas do Ensino Fundamental. Já História, Geografia e Física são as disciplinas dos alunos que pertenciam ao Ensino Médio.

Quadro 7 - Estudantes do CEEBJA-Araucária Presentes na Aplicação dos Questionários por Disciplinas e Turno: Noite

Período	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Língua Inglesa	8	Não foi aplicado	8
Língua Portuguesa	16	Não foi aplicado	16
Matemática	14	Não foi aplicado	14
História	Não foi aplicado	13	13
Geografia	Não foi aplicado	11	11
Física	Não foi aplicado	13	13
Total	38	37	75

Fonte: Organização Faccioni (2017).

O quadro 7 mostra o número de alunos no turno da noite. No Ensino Fundamental, encontramos Língua Portuguesa com 16 estudantes, Matemática 14 estudantes e Língua Inglesa com apenas 8 estudantes.

Já no Ensino Médio observamos que o número de estudantes por turmas é um pouco menor quando comparadas ao turno às turmas da manhã e da tarde.

No quadro 8, houve a preocupação em mostrar as faixas etárias da população questionada por turno onde esta população se concentrou. Como já mencionamos anteriormente, não ocorreu nenhuma novidade nesse quesito, pois Leão (2006) já nos tinha alertado que a Educação de Jovens e Adultos passou por um “rejuvenescimento”.

Segundo o quadro 8, do total de 220 alunos respondentes do questionário, 87 tinham até 19 anos, ou seja, quase 40% da população, mostrando uma forte concentração dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com até 19 anos de idade. Se unirmos a faixa etária de 20-29 anos, que é de 73 alunos no total, esse número soma 160 nas duas primeiras faixas por idades, chegando a 72% dos respondentes ao questionário.

Quadro 8 - Estrutura Etária dos Estudantes Pesquisados por Turno do CEEBJA – Araucária

Período	Manhã	Tarde	Noite	Total
Até 19 anos	37	30	20	87
20 – 29 anos	25	15	33	73
30 – 39 anos	19	8	14	41
40 – 49 anos	5	3	8	16
50 – 59 anos	3	--	--	3
60 anos ou mais	--	--	--	--
Total	89	56	75	220

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Ainda conforme o quadro 8 existe um forte predomínio de jovens no período da manhã, num total de 37; seguido pelo turno da tarde, que soma 30 alunos. Já no período noturno predomina a faixa etária de 20-29 anos, somando um total de 33 estudantes.

Uma possível explicação para esses dados comentados do quadro 8 é a entrada antecipada desses sujeitos no mercado de trabalho. O crescente rejuvenescimento da EJA é explicado pela consequente marginalização das classes menos favorecidas e sua antecipação no mercado de trabalho para complementação da renda familiar.

O quadro 9 mostra a estrutura etária da população respondente, segundo o grau de instrução cursado no momento da aplicação dos questionários.

Quadro 9 - Estrutura Etária dos Estudantes Pesquisados por Nível de Ensino do CEEBJA – Araucária

Período	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Até 19 anos	62	25	87
20 – 29 anos	30	43	73
30 – 39 anos	20	21	41
40 – 49 anos	7	9	16
50 – 59 anos	1	2	3
60 anos ou mais	--	--	--
Total	120	100	220

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Conforme o quadro 9, na faixa etária de até 19 anos, encontramos um número elevado de estudantes do Ensino Fundamental, num total de 62, vindo a representar 71% dessa faixa de idade dos alunos questionados. Já na faixa etária de 20-29 anos, encontramos um número maior no Ensino Médio, num total de 43 alunos, representando 59% da faixa etária nesse nível de ensino. Nas outras faixas por idade, existe apenas uma pequena diferença entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Explicar essa desigualdade de números entre um nível e outro da Educação Básica na EJA não é fácil. Teríamos que relacionar os dados do Estado do Paraná para observar se há uma equivalência, mas a tendência observada na coleta de dados foi muito forte e já justifica futuro objeto de estudo.

Não se pode negar que esses dados são preocupantes e, como será colocado no capítulo da Educação de Jovens e Adultos, existe um elevado número de abandono e desistência na Educação Básica que resulta em um número muito grande de pessoas não escolarizadas e que não conseguiram completar o Ensino Médio.

2.1.1 A Realização das Entrevistas com os Estudantes

Com base no perfil dos respondentes dos questionários elaboramos três grupos de quatro alunos cada para realizarmos as entrevistas, conforme o roteiro localizado no apêndice II. O primeiro grupo foi do turno da manhã, o segundo no turno da tarde e o terceiro no turno da noite, conforme o quadro 10.

Quadro 10 – Alunos Matriculados Entrevistados por Grupo e por Nível de Escolaridade no CEEBJA – Araucária

Grupo	Nº de Ordem do Aluno	Nível de Ensino
Grupo 1 Manhã	1	Ensino Médio
	2	Ensino Médio
	3	Ensino Médio
	4	Ensino Médio
Grupo 2 Tarde	5	Ensino Fundamental
	6	Ensino Fundamental
	7	Ensino Fundamental
	8	Ensino Fundamental
Grupo 3 Noite	9	Ensino Médio
	10	Ensino Médio
	11	Ensino Médio
	12	Ensino Médio

Fonte: Organizaçāo Faccioni (2017).

Para fazer parte desse grupo os alunos teriam que responder, nos questionários, se fazem a utilização das informações disponíveis na internet para estudar, nas aulas e/ou para fazer trabalhos escolares.

Conforme o quadro 10, fizeram parte desse primeiro grupo de entrevistas os alunos do Ensino Médio pertencentes ao turno da manhã. Já o grupo de alunos entrevistados da tarde são alunos que estudam no Ensino fundamental, porque nesse turno, há uma predominância desse nível de ensino. Finalmente, no grupo da noite são os alunos que estudam no Ensino Médio.

2.1.2 Os Professores

Na terceira fase dessa pesquisa, foram entrevistados 10 professores nos dias 17 e 18 de agosto de 2017, na sala dos professores do CEEBJA – Araucária, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Para a seleção dos professores para a entrevista foram utilizados dois critérios: pelo primeiro critério, só entrevistariámos os professores que são permanentes na escola e pelo segundo os professores que possuem maior tempo no CEEBJA – Araucária. Esses dois critérios são importantes, porque os professores têm um maior acompanhamento das discussões no ensino direcionado à EJA.

Para facilitar a ilustração de cada entrevistado foi organizado um quadro com a formação na área de conhecimento, em nível de graduação e último nível de pós-graduação, conforme o quadro 11.

Quadro 11 - Professores Entrevistados no CEEBJA - Araucária

Professor nº	Graduação/Área	Pós-Graduação
1	Língua Portuguesa	Especialização em Educação
2	Geografia	Mestrado em Geografia
3	História	Especialização em Didática
4	Biologia	Especialização em Magistério Superior
5	Geografia	Especialização em Geografia Física
6	Física	Mestrado em Física
7	Matemática	Especialização no Ensino da Matemática
8	Letras Inglês	Especialização no Ensino de Inglês
9	Artes	Especialização no Ensino da Arte
10	Biologia	Especialização em Meio Ambiente

Fonte: Organização Faccioni (2017).

No quadro acima, constatamos o grau de formação dos profissionais do CEEBJA – Araucária. No momento da entrevista, todos os professores mencionaram que realizaram especialização por dois motivos: o primeiro é que a formação continuada apenas ao nível de curta duração não dá conta do processo de ensino/aprendizagem vivenciado na escola e o segundo é que eles precisavam desse nível para avançar na carreira.

Na pesquisa com os sujeitos procedemos da seguinte maneira: os 220 alunos pesquisados responderam o questionário em sala de aula, no horário da aula, juntamente com os professores das disciplinas; já para as entrevistas com os grupos de alunos, o pesquisador encaminhou cada grupo, para uma sala disponibilizada pela direção da escola; para as entrevistas com os professores, o entrevistador utilizou a sala dos professores para que os professores fossem entrevistados e as respostas fossem devidamente anotadas.

No próximo capítulo, analisaremos a Educação de Jovens e Adultos, partindo do quadro do analfabetismo no Brasil e mostrando a relevância dos ENEJAs para a consolidação da EJA como modalidade de ensino. Trataremos, também, das políticas públicas para a EJA no Brasil e no Estado do Paraná e o financiamento da EJA. Em seguida, caracterizaremos as tendências atuais da EJA e as propostas para essa modalidade de ensino. Para finalizar o capítulo, apresentamos um breve histórico do CEEBJA – Araucária.

3. EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, o objetivo é refletir sobre o analfabetismo no Brasil, a população que vai formar a EJA, e caracterizar a constituição da Educação de Jovens e Adultos a partir do que estão registrados nos ENEJAs (Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos). Analisaremos ainda as políticas nacionais e do Paraná, o financiamento, visto que essa modalidade de ensino abrange uma faixa etária populacional um pouco mais elevada e, por isso, difere dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, além de propor possíveis caminhos para a EJA na atualidade.

Antes de iniciar esta proposta de investigação, julgamos necessário questionar: quem é o estudante da Educação de Jovens e Adultos? Para responder essa questão, fundamentamo-nos em Souza (2011, p. 19), segundo a qual, “na primeira metade do século XX, os principais sujeitos da educação de adultos eram os migrantes de várias localidades do rural brasileiro, que se dirigiam para as cidades”.

Tal autora ainda escreve que esses sujeitos possuíam uma grande bagagem cultural e que a Educação de Jovens e Adultos deveria considerar isso na prática pedagógica. Souza afirma que na área rural o número de escolas era reduzido e difundia-se a ideia de que a educação formal não era necessária para o trabalho na roça.

A leitura sobre a pesquisa de Leão (2006, p. 33) com alunos da Educação de Jovens e Adultos indica que na atualidade esse perfil sofreu grande alteração. De acordo Leão (2011, p. 69), nos cursos da EJA, nota-se cada vez mais a presença “de jovens e adolescentes nas salas de aula. O ‘rejuvenescimento’ da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”.

Esse perfil de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, conforme Leão (2006, p. 33-34), leva “a compreender a experiência de escolarização desses jovens como o resultado do processo de reprodução das desigualdades econômicas e sociais da sociedade capitalista”.

Além desse processo, Leão (2006, p. 34) ainda constata que “a história dos pais e mães dos jovens pesquisados revela uma escolarização precária e repleta de

dificuldades". Tal fato vai representar um ciclo de pobreza e marginalização que vem se repetindo a cada geração.

Leão (2006, p. 34) afirma também que o valor que esses estudantes jovens atribuem à educação está relacionado ao que se pode esperar "em termos de riscos e benefícios, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos".

Souza (2011) reforça tal preocupação ao propor que se deve mudar o olhar do fracasso escolar, cuja culpabilidade tem sido atribuída ao aluno, pois, de acordo com a autora:

[...] existem fatores estruturais, ou seja, os quais possuem raízes profundas na sociedade, que são em grande medida responsáveis pela existência de pessoas fora da escola; outras que desistem da escola e outras que ingressam tarde ou que repetem várias vezes de ano. As condições sociais e a desigualdade social, somadas às frágeis políticas educacionais, integram o rol de fatores que contribuem para a existência de analfabetos, de pessoas com baixa escolaridade no país e, consequentemente, para a existência de projetos e programas de EJA. (SOUZA, 2011, p. 20).

Tudo isso vai levar à compreensão de que a EJA é uma modalidade de educação que sofre as consequências das duas tendências pedagógicas com concepções de ensino diferenciadas, que "são conhecidas como concepção tradicional ou instrumental e concepção dialógica, crítica ou emancipatória", Segundo Silva e Villa (2008, p. 108-125).

O modelo emancipatório é reconhecido pela UNESCO (2008) por possuir experiências inovadoras de alfabetização de jovens e adultos, realizadas por Paulo Freire na década de 1960, que tiveram continuidade por meio da corrente da educação popular.

Neste trabalho, foi priorizado o caráter emancipatório da prática pedagógica, por considerá-la uma ferramenta muito poderosa para o exercício cotidiano do pensar, do agir e do interagir com outros indivíduos para formar a realidade social de cada pessoa e, dessa forma, produzir um modelo de sociedade mais democrático ou onde haja menos desigualdades.

Para que tal fato ocorra, é importante que a continuidade do processo do ensino e aprendizado formal ocorra dentro do espaço escolar, muito embora esse espaço escolar possa também ser visto como um espaço sem barreiras físicas definidas, ou seja, através de pesquisas e trabalhos realizados na internet.

Essa é uma característica emancipadora, podendo ser realizada através das informações que circulam pela internet, na EJA, pois a prática pedagógica extrapola os limites do espaço físico da escola e dessa forma proporciona um aprendizado continuado e não restrito apenas ao horário da escola, mas mesmo assim mediado pelo professor.

Tal fato se justifica, porque, nas sociedades contemporâneas, as linguagens oferecidas pelas tecnologias estão presentes em boa parte das situações de convívio, de ação e interação dos indivíduos, no seu cotidiano. O constante uso dessas linguagens exige das pessoas o emprego de competências cada vez mais sofisticadas, pois:

Imersos na cultura letrada, nos deparamos diariamente com a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e de escrever, usando tanto os artefatos de papel – cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos – como outros suportes – como a televisão e o cinema, o computador, o telefone celular ou o caixa eletrônico do banco. (UNESCO, 2008, p. 57).

O acesso e o domínio do conhecimento para as pessoas não podem ser restritos, pois o conhecimento gerado acaba se configurando em múltiplas práticas sociais, à medida que se delineiam os papéis que as pessoas assumem ou lhes são atribuídos socialmente de subserviência ou de opressão.

O número de pessoas não alfabetizadas até aos quinze anos ainda é elevado, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Brasil: Evolução do analfabetismo de pessoas de quinze anos ou mais.

Ano do Censo	População Total	Analfabetos Total	Porcentagem de Analfabetos
1920	30.635.605	11.401.715	64,90
1940	41.236.315	13.269.381	56,02
1950	51.941.767	15.272.632	50,50
1960	70.092.376	15.964.852	39,60
1970	92.955.059	18.146.977	33,60
1980	118.874.665	18.716.847	25,50
1991	146.825.475	19.233.758	20,07
2000	169.799.170	16.294.889	13,63
2010	190.755.799	13.933.173	9,6

Fonte: IBGE.⁸

⁸ Censos Demográficos de 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 06 de março de 2017.

A tabela 1 mostra ainda que esse grupo já foi bem maior no início do século XX e vem diminuindo sensivelmente desde a década de 1920 até a atual, devido ao processo de urbanização da sociedade brasileira que começou a exigir uma mão de obra mais especializada e com maior escolarização.

A queda da taxa de analfabetismo no Brasil começa a ocorrer a partir de 1920, quando, então, tinha 64,9% de pessoas analfabetas que moravam principalmente no campo, chegando em 2010 com 9,6% da população sem alfabetização. Esses resultados são baseados nos censos demográficos que ocorrem a cada dez anos e nos anos terminados em zero, com exceção de 1990, quando o governo federal não conseguiu realizar o censo por motivos financeiros, realizando-o em 1991.

Muito podemos especular a respeito dos dados da tabela 1, mas tem que se levar em conta as características históricas, sociais e culturais de cada período. Outro fato relevante a respeito da tabela 1 é que ela mostra um indicador pautado somente em um determinado momento histórico.

O percentual de analfabetos demonstra apenas que esse número de analfabetos diminuiu e uma nova geração de pessoas pode ter nascido e substituído a antiga geração que, até então, era agrícola, principalmente a partir dos anos de 1960 quando cresce significativamente a população urbana, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Brasil: Evolução da População Rural e Urbana.

Ano do Censo	População Rural	População Urbana	População Total
1960	38.987.526	32.004.817	70.070.457
1970	41.603.839	52.904.744	93.139.037
1980	39.137.198	82.013.375	119.002.706
1991	36.041.633	110.875.826	146.825.475
2000	31.835.143	137.755.550	169.799.170
2010	29.830.007	160.925.792	190.755.799

Fonte: IBGE.⁹

⁹ Censos Demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

Contudo, não se pode dizer que esses indivíduos tiveram acesso a uma educação de qualidade, pois a educação a eles direcionada estava atrelada a demandas sociais da época em que o Brasil necessitava de mão de obra para a crescente industrialização ainda no modelo taylorista/fordista de produção. Até os anos 1980 podemos afirmar que nossa indústria estava ainda no modelo taylorista/fordista¹⁰ e não necessitava de mão de obra especializada (técnica).

O grande contingente de pessoas que não puderam se escolarizar forma um conjunto bastante “heterogêneo quanto às suas características sociais, necessidades formativas e às peculiaridades dos diversos subgrupos que a compõem”, segundo a UNESCO (2008, p. 57-58).

Ainda, conforme a UNESCO (2008) esse grupo de pessoas que não acompanhou a educação na idade/série apropriada possui um aspecto importante em comum:

[...] um aspecto que unifica esse grupo, no entanto, é o fato de que seus integrantes não correspondem às expectativas sociais relacionadas à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita – o que afeta suas vidas, restringindo os lugares sociais que podem ocupar, as possibilidades e os recursos de que podem lançar mão para agir – nos mais variados âmbitos sociais. São identificadas como analfabetas pela falta de conhecimentos e pouca familiaridade com a linguagem escrita, e, por essa razão, são estigmatizadas e discriminadas socialmente. (UNESCO, 2008, p. 58).

De fato, essa é uma parcela da população que se encontra à margem da sociedade e com os piores indicadores sociais como: baixo nível de escolaridade, baixa renda salarial, elevadas taxas de mortalidade, principalmente infantil, baixa expectativa de vida, entre outros fatores, dos quais não trataremos nesta pesquisa, por não ser nosso objeto de estudo.

Por isso, na Educação de Jovens e Adultos não podemos utilizar o método tradicional de ensino, pois essa necessita também de novos instrumentos e processos adequados a uma nova realidade como o uso de tecnologias que acessam a internet.

¹⁰ O modelo de produção taylorista/fordista visava à racionalização extrema da produção, consequentemente maximização da produção e do lucro, utilizando mão de obra não qualificada para exercer atividades repetitivas nas linhas de montagens, segundo Ribeiro (2015). Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/26678/pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

No que diz respeito à Conferência Nacional de Educação que ocorreu no ano de 2014, observa-se pouco incentivo para a presença de “materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência, entre outros)”, conforme relatado na CONAE (2014, p. 86), para a apropriação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos.

Embora o documento da CONAE de 2014 reconheça a importância das novas tecnologias e consequente virtualização das informações na formação dos educandos, a sua aplicação na prática ainda deixa muito a desejar, quando afirma que os incentivos ainda são efêmeros “como salas de informática e materiais”, segundo relatado na CONAE (idem, p. 86).

Diante dessa conjuntura, faz-se necessária a análise da prática pedagógica que considere os dados e informações do ciberespaço no ensino e aprendizado da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois a educação não pode ficar alheia a esses processos para a busca do conhecimento os quais propiciam a interação dos indivíduos e do conhecimento.

No próximo item, discutiremos o panorama atual do analfabetismo no Brasil que vai mostrar a importância da Educação de Jovens e Adultos. Após analisaremos os históricos de lutas e conquistas que ocorreram nos ENEJAs. Em seguida, discutiremos as políticas nacionais e estaduais da EJA, posteriormente, analisaremos o histórico do financiamento dessa modalidade de educação e, finalmente, apontaremos alguns possíveis encaminhamentos para a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos foi marcada inicialmente pela alfabetização de adultos devido ao momento histórico do país no início do século XX. Na segunda metade do século XX foram incluídos na EJA o Ensino Fundamental das séries finais e Ensino Médio. Para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos, nesta pesquisa, iniciaremos pela análise dos dados do analfabetismo no Brasil, pois estes dados vão mostrar o início de um afunilamento da educação no país que vai se agravando à medida que a escolarização vai aumentando.

A realidade social influencia e é influenciada nos processos educacionais e, por isso, temos que analisar os dados da educação no Brasil. Tais dados revelam um grande número de indivíduos que ficaram à margem do processo educacional, porque não conseguiram acompanhar a idade/série. Segundo o IBGE (2015, p. 49-50), em 2014, o índice de analfabetismo no Brasil chegou a 8,7%, com as pessoas de quinze anos ou mais de idade e somente 60,8% dos jovens de até 22 anos de idade concluíram o Ensino Médio.

Foi em 1988, através da pressão popular em uma luta por uma “educação e escolas melhores e em maior quantidade que levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do Estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade”, conforme Sampaio (2009, p. 22).

Porém, foi na década de 1990, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que se reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, segundo Sampaio (idem, p. 22).

Como já mencionado anteriormente, o valor atribuído à educação pelos jovens atuais, conforme Leão (2006, p. 34) “está condicionado às incertezas dos riscos e benefícios das trajetórias escolares e profissionais”.

Já que a maioria desses jovens vem de uma família com escolarização incompleta, Leão (2006, p. 34) afirma que existe certa resistência à escola, pois “a resistência à escola e o baixo valor atribuído à educação pelos jovens é uma questão de cultura escolar em decorrência da história familiar de escolarização ainda recente e incompleta”.

Esse autor ainda afirma que o sentido da educação para os jovens será construído mediante a tensão estabelecida entre o ato de pertencer e o ato de investir, formando, assim, uma dualidade entre o nível e quantidade e investimentos disponíveis para ele: “mais diretamente que o nascimento, é a posição no sistema de formação”, (LEÃO, 2006, p. 35).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, todos os pais valorizam a escola e um dos motivos que os levam a essa valorização é a preparação para o trabalho a fim de que seus filhos garantam um futuro com melhores expectativas. Na verdade, um desejo de que seus filhos os superem em termos de qualidade de vida.

Nesse contexto, a escolarização dos filhos possui um grande valor, apesar dos pais possuírem baixa taxa de escolarização. Entretanto, Leão (2006, p. 35)

afirma que “parece não haver uma vinculação mecânica entre a história escolar dos pais e a importância atribuída à educação”.

Há ainda uma série de itens que levam ao afastamento/exclusão precoce da escola como gravidez precoce, entrada mais jovem no mercado de trabalho, envolvimento com substâncias ilícitas, entre outros fatores que afastam os sujeitos da educação básica.

O número de indivíduos que se evadem das escolas no Brasil ainda é elevado, conforme a tabela 2, e cabe à Educação de Jovens e Adultos apontar soluções para a permanência desse estudante na sala de aula. Então, vamos analisar o perfil quantitativo desses estudantes com quinze anos ou mais que não se alfabetizaram na idade/série adequada em forma de tabela e em forma de gráficos.

Tais dados colocam em questão a falta de uma política que assuma os custos efetivos para a formação de jovens e adultos no Brasil. Muitos centros de formação de Jovens e Adultos ainda continuam se estabelecendo em espaços sociais como igrejas, centro comunitários, salões para festas, entre outros locais.

A primeira faixa etária, que vai de 15-24 anos, mostrada na tabela 3, evidencia que a taxa de analfabetismo na faixa está relativamente baixa, tal fato pode ser explicado pela maior parte dos investimentos educacionais serem destinados a esse público e que a maioria dos jovens dessa idade encontra-se na escola.

A tabela 3 tem por função mostrar a distribuição do analfabetismo no Brasil, em 2010, distribuído por faixas de idades e ela está indicando que, à medida que as faixas etárias vão aumentando, aumenta também o número total de analfabetos.

Tabela 3 - Brasil: População analfabeta por faixas de idade - 2010

Faixas de Idade	Total de Analfabetos	Porcentagem de Analfabetos
15 a 24 anos	851.062	2,5
25 a 39 anos	2.623.813	5,6
40 a 59 anos	4.997.340	11,6
60 anos ou mais	5.460.958	26,5
Total	13.933.173	9,6

Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 2010.

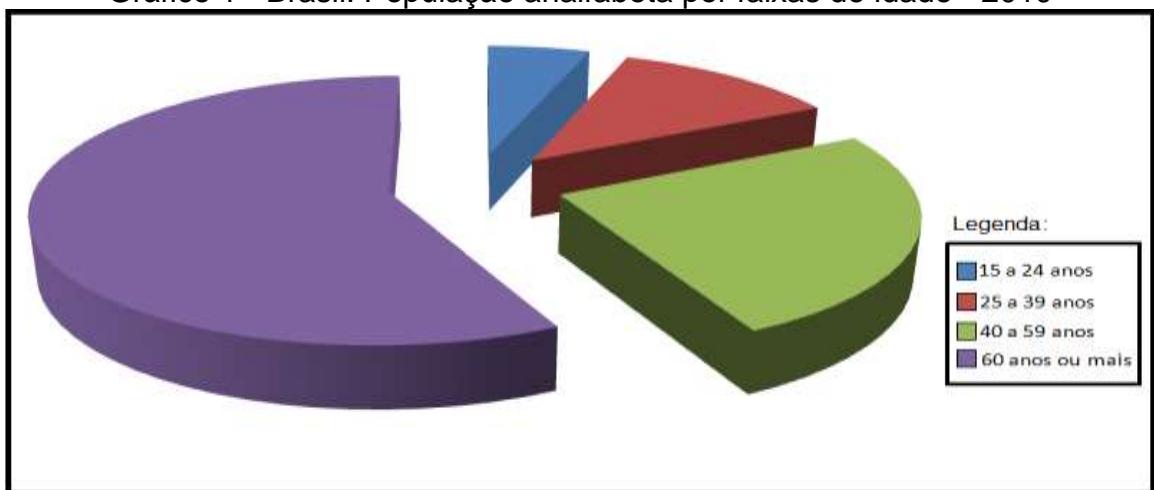
Uma das primeiras características que se destaca na tabela 3 é o elevado percentual de pessoas adultas e idosos analfabetos. A faixa dos 40 a 59 anos excede a 11%, enquanto a de 60 anos ou mais ultrapassa a 26%. Esse é o residual das políticas educacionais das décadas de 1950 a 1970.

Esse fenômeno pode ser explicado pela pouca atuação do Estado com políticas públicas para a EJA até o cumprimento da Lei 9.394/96, quando, então, passou a tratar a Educação de Jovens e Adultos como Modalidade da Educação Básica e essa situação foi melhorada com a aplicação dos recursos do FUNDEB¹¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Este passou a atender a EJA e foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Plotamos esses dados num gráfico de pizza para visualizar o analfabetismo como se usássemos uma lupa e, assim, a função da Educação de Jovens e Adultos se apresentará com maior clareza.

No gráfico 1, fica bastante nítido o insucesso da educação para as faixas de idade mais avançadas e tal fato se revela quando se olha nas duas faixas etárias com idade mais avançada, se destacando no gráfico 1, nas cores verde e roxa.

Gráfico 1 - Brasil: População analfabeta por faixas de idade - 2010



Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 2010.

¹¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em: 30/04/2017.

Outra análise que nos chama a atenção, quanto à população brasileira analfabeta, é a relação entre “cor ou raça” e por faixas de idade, conforme a tabela 3 que segue.

A tabela 3 revela os fatores históricos e sociais do Brasil, pois, como já mencionado anteriormente, a educação é um processo social e, portanto, influenciada pelos fenômenos sociais e de poder.

Tabela 4 - Brasil: População analfabeta por cor ou raça e por faixas de idade – 2010

Faixas de Idade	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
15 a 24 anos	222.407	1,5	90.180	3,4	509.418	3,2	9.007	2,4	19.983	12,8
25 a 39 anos	657.758	3,0	307.791	7,7	1.597.957	7,9	28.969	5,4	31.225	18,4
40 a 59 anos	1.349.706	6,1	639.472	17,8	2.920.437	17,2	51.157	11,00	36.437	27,9
60 ou mais	1.936.681	16,8	665.416	41,5	2.769.542	38,9	55.362	19,6	33.913	51,3
Total	4.166.552	5,9	1.702.859	14,4	7.797.354	13,0	144.495	8,7	121.558	23,3

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2010.

Além das faixas por idade, na tabela 3, consta o número de analfabetos no Brasil, segundo a sua etnia, e, portanto, esse dado revela o poder econômico e político na sociedade atual, em forma de “cor ou raça”, segundo o IBGE.

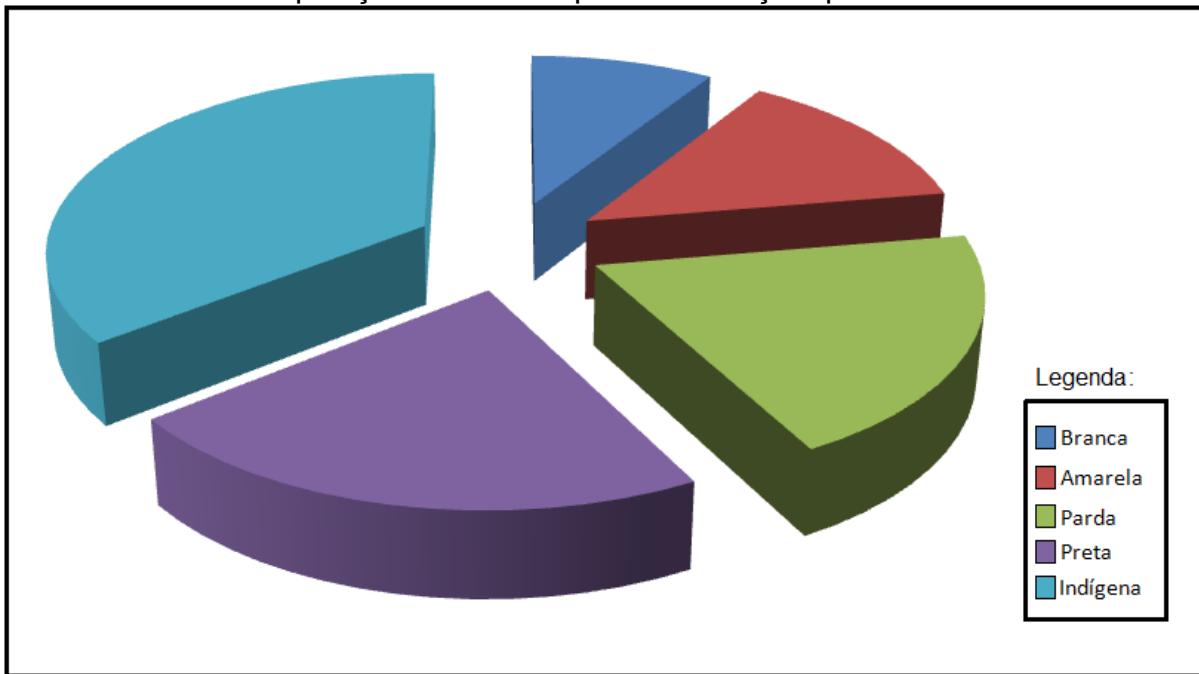
Ao analisar as faixas de idade na tabela 2, aparece mais uma vez o elevado índice de analfabetos na faixa que vai de 60 anos ou mais, já constatado anteriormente. A partir disso, analisaremos o perfil étnico dessa população analfabeta, segundo o IBGE.

Esse dado é constante para todas as “cores ou raças”, ou seja, quando aumenta a idade, aumenta também o número total de analfabetos. Podemos inferir que essa taxa indica insucessos nos programas de alfabetização como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o Ensino Supletivo, pois os programas coincidem com as idades que as tabelas 1 e 3 nos mostram.

Ao tratar as taxas de analfabetismo por cor ou raça, a tabela 2 revela que a grande proporção de pessoas não alfabetizadas se encontra nas populações indígenas (23,3%), seguido pela raça “preta” (14,4%), em terceiro lugar a raça “parda” com 13% e, em último lugar, a branca com 5,9%.

Para ver como se comportam esses dados segundo a raça, plotamos os dados da tabela 2 num gráfico de pizza para observarmos melhor como esse tópico se revela ao se utilizar de uma “lupa colorida”.

Gráfico 2 - Brasil: População analfabeta por cor ou raça e por faixas de idade - 2010



Fonte: IBGE: Censo Demográfico de 2010.

Segundo a análise do gráfico 1, fica estampada a realidade educacional brasileira e a abrangência da Educação de Jovens e Adultos. Num primeiro vislumbre, vemos a porção azul claro mostrando a grande quantidade de indígenas no Brasil que não foi alfabetizada e não prosseguiu seus estudos.

Seguindo os indígenas, o gráfico 1 destaca a população “preta”, com elevados índices de analfabetismo no Brasil. Voltando a tabela 3, percebe-se que esse índice é de 14,4% do total de analfabetos no país. Depois da população negra ou “preta” segue-se a população parda, depois a amarela e branca, sucessivamente.

Depois dessa análise de como se comportam os dados sobre a educação no Brasil, que vão se refletir diretamente na Educação de Jovens e Adultos, vamos fazer uma análise de como se constituiu a luta pela EJA através dos encontros nacionais que representaram um grande avanço na história da conquista do direito à educação de qualidade para aqueles que não a tiveram na idade série apropriada.

3.2 OS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os ENEJAs (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) se constituem em um espaço para a discussão coletiva sobre as concepções, inconvenientes e ideias para a Educação de Jovens e Adultos. Os participantes desses fóruns são formados por profissionais da EJA, educandos, entidades governamentais, não governamentais, movimentos sociais, entre outros setores.

No Brasil, os ENEJAs realizam-se desde o ano de 1999 com participação da sociedade civil organizada e representantes governamentais, com a finalidade da superação dos obstáculos encontrados nessa modalidade de ensino, a fim de contribuir para o fortalecimento da EJA.

Esses encontros têm por objetivo criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal.

O primeiro Eneja ocorreu de 08 a 10 de setembro de 1999 e foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. Segundo o relatório do Eneja Rio, este:

[...] buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não governamental. (I ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 1999, p. 1).

Para Souza (2011, p. 103), esse Eneja fundamentou-se “em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo responsabilidades”. Até então, os recursos para a Educação de Jovens e Adultos era sustentado por “programas, campanhas, projetos e convênios” pautados na temporalidade, ou seja, em programas que tinham um período de duração, pois como vimos anteriormente os dados da educação brasileira necessitam de uma Educação de Jovens e Adultos como política educacional contínua.

A baixa escolarização e a média de anos de estudo da população brasileira foram os fatores que contribuíram para a defesa e construção de uma política para a Educação de Jovens e Adultos, já que, até então, os programas para essa modalidade de ensino eram marcados por um determinado tempo e ausência de uma política de ensino permanente.

Já o segundo Eneja ocorreu no Centro de Tecnologia Educacional, em Campina Grande, na Paraíba, entre os dias 7 a 9 de setembro de 2000. Segundo o Relatório Final do II ENEJA (2000, p. 1), tal encontro significou “um desdobramento deste processo, e pretendeu dar continuidade ao debate iniciado no Encontro do Rio acerca da ampliação e melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil”.

Esse encontro teve um caráter proeminente pedagógico, pois se buscou aprofundar os conceitos relacionados à “concepção de alfabetização e também o processo formativo de alunos e professores da EJA, no contexto das parcerias”, conforme Souza (2011, p. 104).

O III Eneja ocorreu em São Paulo, no ano de 2001, evidenciando o tema *Plano Nacional de Educação* e teve como temas principais:

[...] a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação. Problematizou questões quanto a quem cabe cumprir as metas; analisou os compromissos internacionais da EJA e enfocou questões específicas da educação básica e do significado do mundo da cultura em relação com a EJA; assim como discutiu o sentido do trabalho na construção do currículo. Reuniu delegados estaduais em plenária dos Fóruns e em grupos setoriais, visando ao encaminhamento de proposições e estratégias de luta a serem seguidas pelos diferentes movimentos de resistência que avançam em todo o país em defesa do direito à EJA. (III ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2001, p. 1).

Souza (2011, p. 104) observou ainda que “a participação efetiva da sociedade civil nas questões do EJA e, portanto, do direito à educação” alerta que é obrigação do Estado, em suas três esferas, garantir a educação, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988.

O IV Eneja foi realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, de 21 a 24 de agosto de 2002. Esse encontro deu continuidade ao III Eneja realizado em São Paulo e teve como eixo de discussão o *Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?* Esse encontro do IV Eneja propôs-se:

a aprofundar a EJA em “Cenários em mudança”, destacando as seguintes questões específicas: a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral. (IV ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2002, p. 1).

Nesse encontro, constata-se que os ENEJAs se constituem basicamente em espaços democráticos para o debate do que ocorre sobre essa realidade da EJA. Para Souza (2011, p. 104), “numa conjuntura em que se discute PNE e Diretrizes Curriculares para a EJA, tais documentos constituem o momento central de reflexão entre os sujeitos envolvidos com a EJA”, pois tais documentos apresentam propostas de conteúdos, método, certificação e formação docente.

Os quatro encontros subsequentes, os ENEJAs de 2003 a 2006, trataram do Estado “como ente central na efetivação do direito à educação. Podemos perceber a preocupação com a construção de uma política de Estado”, conforme destacado por Souza (2011, p. 105).

Nesses encontros, foram defendidas a ação contínua e reestabelecido o compromisso com os educandos que não tiveram acesso à educação fundamental e média no tempo regular. Também foi discutido o financiamento como um dos elementos centrais para a continuidade dessa modalidade de educação. Os Encontros de 2003 a 2006 tiveram como lema central:

V Eneja, realizado em Cuiabá, MT, em 2003, *tendo como lema a Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade;*

VI Eneja, realizado em 2004, na cidade de Porto Alegre, RS, com o tema *Políticas Públicas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade;*

VII Eneja, realizado em 2005, na cidade de Luziânia, GO, com o tema *Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos Movimentos sociais nas políticas públicas;*

VIII Eneja, realizado em 2006, na cidade do Recife, PE, com o tema *EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.* (SOUZA, 2011, p. 105).

Nos encontros que se seguiram (IX e X ENEJA), destacou-se a atenção para os educadores que marcaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como Paulo Freire. Segundo Souza (2011, p. 105) “também foi enfatizada a história dos fóruns e dos encontros da EJA no Brasil, demarcando os 10 anos de luta, bem como suas identidades”.

O IX Eneja foi realizado no município de Pinhão (PR), no centro de capacitação de Professores em Faxinal de Céu com o tema: *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil* e tal encontro se estruturou da seguinte forma:

[...] discussão do contexto em que o Encontro se realizou no tocante à conjuntura nacional e à ação do Estado, abordando, em seguida, as tendências nas identidades dos FÓRUNS de EJA, a avaliação das políticas de EJA e perspectivas para uma política de Estado, a busca de compreensão das articulações dos segmentos organizados e os compromissos para a construção de uma política pública de Estado para a EJA, fazendo indicações e apontando deliberações do IX ENEJA e os encaminhamentos para o X ENEJA. Finaliza com a moção aprovada e com o anexo que contem as proposições apontadas para reflexão pelas Rodas de Prosa. (IX ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2007, p. 4).

Já o X Eneja foi realizado em Rio das Ostras, na região da baixada litorânea do Rio de Janeiro, no ano de 2008. Esse encontro teve por tema *História e Memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos*. Nesse encontro, evidenciou-se um importante marco na trajetória da articulação da EJA no Brasil, pois:

[...] os últimos dez anos marcam avanços significativos no campo das normatizações jurídicas legais, e das concepções que referenciam as atuais práticas e políticas educacionais no âmbito da EJA, como resultado de lutas gestadas nas práticas da educação popular e assumidas pelos Fóruns. Para a realização do X ENEJA, o Fórum EJA/RJ fez uma construção em rede, discutindo ampla e previamente ao IX ENEJA a disposição de sediar o evento em 2008. Tratava-se de fechar o ciclo de dez anos, aqui iniciado em 1999 com o I ENEJA, quando a política educacional era exclusivamente voltada para o ensino fundamental de crianças. (X ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2008, p. 1).

Esse encontro reconheceu a importância das discussões em cada evento, a partir da aproximação do X Eneja, quando, então, se orientou que cada fórum providenciasse uma sistematização das discussões ocorridas sob a forma de documento “tendo como eixos norteadores as seguintes questões: o sentido dos Fóruns; problematização sobre a demanda de EJA no estado; o significado dos segmentos na composição dos Fóruns e contribuições às políticas públicas de EJA”, conforme o X Eneja/Relatório Final (2008, p. 2).

Os resultados dos encontros se reafirmaram em forma de reflexões e indagações que, por sua vez, representaram as várias possibilidades de reconstituir novas formas de atuar na Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, exigiu-se compromisso político e clareza para lidar com as dificuldades decorrentes de tamanha complexidade, na medida em que se destaca no cenário nacional, exigindo

a construção de novos rumos e estratégias para a conquista do direito à educação de qualidade para todos.

O XI Eneja foi realizado em 2009, na cidade de Belém, e teve como tema *Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta*. Esse fórum representou um momento muito importante para a Educação de Jovens e Adultos do nosso país, pois ele traz as marcas desse movimento em nível de Brasil quando:

[...] essas marcas indicam, ainda, que os Fóruns de EJA estão preocupados com sua trajetória, preocupação esta demonstrada no X ENEJA quando, da comemoração dos 10 anos de existência dos encontros, se discutiu a história e a memória do movimento, assim como na temática proposta para o XI ENEJA, na perspectiva de que se colocasse em pauta a identidade e as estratégias a serem empreendidas pelos Fóruns daqui por diante. (XI ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2009, p. 1).

Nesse encontro, foram discutidas as políticas públicas brasileiras formadas por um Estado de coalisão que são reparadoras e compensatórias e que ainda não garantem a inclusão dos indivíduos, pois se faz necessária a “ampliação de políticas estruturantes com vistas à equidade”.

O XII Eneja, realizado em setembro de 2011, em Salvador, na Bahia, tinha como tema a *Educação de Jovens e Adultos no cenário da VI Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020): avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA*.

O encontro teve como objetivo construir coletivamente “ações que resultem em uma efetiva participação dos Fóruns de EJA no Brasil na elaboração de políticas públicas de Estado que consolidem o direito e reconfigurem o campo da EJA à luz da Educação Popular”, conforme o XII Eneja/Relatório Final (2011, p. 2).

Diante do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que ficou no *Grupo de Trabalho: Gestão, Recursos e Financiamento, Estratégias de Acesso e Permanência*, foram apresentadas, as seguintes propostas:

Garantir o fator de ponderação para o financiamento igual para os respectivos níveis do ensino; Garantir políticas públicas de correção de fluxo para os jovens com distorção idade/série; [...] Garantia de políticas públicas voltadas para a implementação da educação integrada. (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 24).

A preocupação desse grupo do Eneja foi a de que, embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido contemplada no seu financiamento por meio do FUNDEB, ela ainda não conseguiu obter os investimentos necessários para o atendimento à oferta de um ensino com “qualidade social”.

A fim de efetivar políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no território brasileiro foi instituída pelo MEC (Ministério da Educação) a *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, em 2008. O Eneja de 2011 incorpora Grupo de Trabalho: *Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA*, a fim de:

[...] diagnosticar as demandas de EJA e estabelecer uma agenda anual de compromissos para ser cumprida pelos municípios, estados e união [...] a universalização da alfabetização e elevação da escolarização para jovens e adultos na forma de políticas públicas. (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 32).

Essas propostas trazidas ao XII ENEJA pautaram a discussão, o diálogo e o debate que proporcionaram novo formato nos direcionamentos dos próximos Encontros Nacionais de EJA.

Já o XIII ENEJA foi realizado em 2013, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, teve como tema *Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos* e se estabeleceu em mesas e GT (grupos de trabalho temáticos). Nesses grupos, destacam-se as proposições, que salientaram os objetivos de trabalho de cada grupo.

No GT (Grupo de Trabalho Temático) *Gestão, recursos e financiamento, estratégias de acesso e permanência – Programa Nacional do Livro Didático* salientam-se as seguintes propostas:

a) a isonomia da EJA no FUNDEB; b) a efetivação do sistema articulado, definindo as responsabilidades, a visibilidade do investimento na EJA pelos municípios e estados, superando as políticas de programas, aplicando o dinheiro público na esfera pública; c) a realização da chamada pública e efetivação da oferta e continuidade frente aos princípios da equidade. (ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 56).

No GT (Grupo de Trabalho Temático) *Políticas Intersetoriais* se reconhece a importância do desenvolvimento de ações entre os setores governamentais para o

desenvolvimento de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos com destaque a estas três:

8. Que os Fóruns de EJA do Brasil se articulem para ação os Ministérios Públicos sempre que o direito à educação for negado aos educandos da EJA em todos os níveis de ensino, assim como também para exigir a execução da chamada pública, conforme previsto na LDBEN N. 9394/96.

9. Reafirmamos que a intersectorialidade na EJA requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração das esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com, por exemplo, trabalho, saúde, meio ambiente, segurança pública, assistência social, cultura, comunicação, transporte e outros.

10. Que os Fóruns de EJA mobilizem diferentes setores para propor, articular, acompanhar e fiscalizar políticas de EJA que atendam as especificidades dos diferentes setores, com parcerias privilegiadas com Sindicato dos trabalhadores em educação, demais sindicatos e Centrais Sindicais. (ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 57).

Esse grupo de trabalho foi de grande importância, porque inseriu a EJA no âmbito da sociedade civil organizada e com os movimentos sociais. É a partir desse ponto que se reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma educação social, plena de direitos.

Para Belizario (2015, p. 74), esse GT significou “a implantação de uma política pública de educação que contempla a população jovem e adulta e implica no entrelaçamento das ações movidas pelas instâncias políticas e sociais”.

Já o GT (Grupo de Trabalho Temático) *EJA e a relação com o Trabalho* recomenda que se dê maior sustentação e ampliação legal ao PROEJA por:

[...] meio da inserção do financiamento da Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Fundamental, articulando a qualificação profissional pelo FUNDEB; [...] 23. Propor que a integração da educação profissional com a Educação de Jovens e Adultos torne-se uma política de Estado; 24. Propor a criação e implantação de uma lei específica que garanta acesso e permanência de turmas, independente do número de aluno, instituindo bolsa permanência que cubra os custos necessários, alimentação escolar e espaço de convívio, possibilitando que mães e pais possam estudar. (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 59-60).

Tais proposições detalham as preferências atribuídas à Educação de Jovens e Adultos por meio do financiamento do FUNDEB e apresentam as condições para a consolidação da integração da EJA à educação profissional.

Esse grupo precisa amadurecer essa discussão para os próximos encontros, pois se trata da inserção dessa modalidade de ensino no mercado de trabalho de forma que ela faz parte do trabalho explorado pelas empresas.

A Educação de Jovens e Adultos vista, sob essa ótica, funciona como um instrumento de controle social, determinando a submissão do sujeito perante o capital.

O GT (Grupo de Trabalho Temático) *Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA* reafirma o papel relevante dessa agenda no controle das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, através do planejamento aliado a uma análise e posterior diagnóstico.

Já o GT (Grupo de Trabalho Temático) *Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos* relaciona a EJA como um espaço de formação e continuidade desta e cobra a participação da sociedade civil organizada, dentre outras propostas está a de:

28. Fortalecer o 1º segmento da EJA como espaço concreto da garantia da alfabetização e continuidade de estudos; 29. Garantir a oferta de turmas da EJA, no sistema público, em todos os turnos, levando em conta a especificidade da demanda local, com a atuação dos Conselhos Federal, Estaduais e Municipais de Educação. (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 61-62).

As Conferências Internacionais e Nacionais de EJA assentam o debate e os encaminhamentos das propostas que passam a ser através dos encontros regionais, para contribuir na construção da política pública nacional da Educação de Jovens e Adultos, com abertura para as peculiaridades das regiões brasileiras. A partir de então o ENEJA foi antecedido pelos Encontros Regionais da Educação de Jovens e Adultos.

O XIV Eneja ocorreu na cidade de Goiânia, no ano de 2015 com o tema *Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA*. O GT (Grupo de Trabalho Temático) 1: *EJA e o mundo do trabalho na perspectiva da educação popular: EJA e a educação profissional. EJA no contexto da Economia Solidária* no item 1 passa a:

1) Exigir em 2016, a implementação de políticas públicas educacionais específicas para a formação inicial e continuada de professores para atuarem pedagógica e epistemologicamente de acordo com as especificidades da EJA e na EJA integrada à educação profissional, visando

assegurar a formação integral (omnilateral) dos educandos [...] (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2015, p. 1).

Pela primeira vez se observa a exigência de uma política de formação de professores, tanto no nível acadêmico quanto programas de formação continuada, a fim de garantir a qualidade social da Educação de Jovens e Adultos.

No item 4, desse mesmo Grupo de Trabalho do XIV Eneja (2015, p. 2), a equiparação chama a atenção “a partir de 2016, o fator de ponderação do FUNDEB para a EJA em relação à Educação "regular" para garantir a isonomia na Educação Básica. A equiparação será feita pelo MEC alterando a Lei do FUNDEB”. Esse fato demonstra a importância que a Educação de Jovens e Adultos possui diante das sociedades contemporâneas.

No GT (Grupo de Trabalho Temático) 2: *Diversidade na EJA*, destaca-se a importância do acompanhamento educacional de pessoas com restrições ou privadas de liberdade e, em seguida, no mesmo item 5, já aponta para a EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), como segue:

5) Consolidar espaços permanentes de estudos, debates e proposições nos Fóruns municipais, distrital, estaduais, regionais e nacional referentes às experiências de educação de jovens, adultos e idosos de pessoas em situação de restrição\privação de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas para visibilizar, consolidar e fomentar a institucionalização da educação em ambientes de internação, restrição e privação de liberdade como expressão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos [...] (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2015, p. 2).

A partir desse momento, a educação de jovens, adultos e idosos é vista como um processo contínuo que pode vir a ultrapassar os espaços físicos do CEEBJA. Tal exigência abrange outros espaços sociais como universidades, institutos de pesquisa e formação, entre outros setores.

No GT 3: que trata especificamente da *Formação de Educadores da EJA*, no item 8, observa-se uma proposição para a formação do profissional da educação de jovens, adultos e idosos voltada para a educação popular, pois, dessa forma, a EJA começa a ser reconhecida como uma educação para uma classe mais desfavorecida, como se observa:

[...] na formação inicial dos cursos de licenciaturas a inclusão de disciplinas voltadas para a EJA na perspectiva da Educação Popular, com estágio

supervisionado nesta modalidade de forma obrigatória para viabilizar a formação inicial dos Licenciados para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Cada Fórum Estadual / Regional / Distrital realizará o mapeamento das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que ofertam disciplinas relacionadas a EJA nos cursos de Licenciatura. (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2015, p. 4).

Outro aspecto muito importante desse Eneja se observa no GT 4: *Políticas Públicas para a EJA*, onde o próprio fórum se dispõe ao acompanhamento das políticas de financiamento e da qualidade da educação ofertada pela EJA como se nota:

14) Participar e acompanhar as discussões da minuta de Lei do Sistema Nacional de Educação, observando a especificidade da EJA no tratamento do Regime de Colaboração entre os entes federados, com atenção especial ao financiamento, dando indicativo real do Custo Aluno Qualidade (CAQ), para garantir acesso, permanência e continuidade da escolarização. (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2015, p. 6).

Esses são os pontos mais salientes dos dois últimos encontros que se observou para além das temáticas discutidas, segundo Souza (2011, p. 106) até os onze primeiros encontros que “anunciavam os caminhos percorridos pela sociedade civil no fortalecimento da EJA no Brasil”. Esses dois últimos encontros tratam de políticas e acompanhamento das implementações como políticas sociais e do acionamento junto às instâncias superiores como o Ministério da Educação e a própria Justiça.

3.3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nos países onde impera uma sociedade excludente e com forte concentração de renda, a “pedagogia é tratada no campo da atuação profissional, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tende a permanecer em um campo marginal”, segundo Ferreira (2009, p. 14) logo se tornando uma área desvalorizada na educação.

Nesse sentido, a crença é a de que o aprendizado se desenvolva somente quando os indivíduos conseguem vivenciar a escola no tempo e na idade correta, segundo Ferreira (idem, p. 15).

A educação de jovens e adultos foi tratada antes da Constituição de 1988 e da LDB (Lei 9.394/96), pelo poder público e até pelos próprios estudantes, com certa desqualificação da profissão do professor no mercado de trabalho, pois muitos acreditavam que atuar em turmas com idade/série inadequada era uma coisa “facilitada” e com pouca produtividade.

Porém, a EJA prevista pela Constituição de 1988, é uma conquista atrelada ao processo de luta por uma educação pública, gratuita e laica que se inicia com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Após esse manifesto, pode-se observar uma luta constante dos interesses sociais que, a partir de então, se configuravam no cenário nacional, conforme Sampaio (2009, p. 20-21).

Ainda, segundo esse autor, a constante busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta, através dos sistemas estaduais, está vinculada às conquistas legais direcionadas pela Constituição Federal de 1988.

É na década de 1990 que nasce definitivamente a EJA, quando, então, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, “na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria”, conforme destacado nas DCEJA – Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006. p. 21), e que seguem os princípios da Constituição de 1988.

Numa sociedade democrática, as políticas educacionais devem ser planejadas para além da eficiência das mesmas e, assim, assegurando à população o direito à cidadania.

Para Santos e Oliveira (2012, p. 41), “quando esse direito é negado, nega-se também o direito à liberdade, o que nos parece ser inconcebível nesse tipo de estrutura social”. Nas sociedades contemporâneas, compreender os signos e os códigos é condição para o efetivo exercício da cidadania.

As autoras afirmam ainda que compreender esses códigos dá a liberdade ao indivíduo e isso dá voz, consciência política e empoderamento para fazer as escolhas necessárias à vida humana. Assim, decifrar códigos e leitura e participar “ativamente das decisões na vida pública”, (SANTOS E OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Para essas autoras, o Brasil é um dos países em que o investimento na Educação de Jovens e Adultos precisa melhorar muito, pois:

[...] ainda consta da lista dos países que necessitam de maiores investimentos em ações que possam impulsionar a formação leitora e escritora dos seus alunos, em especial, aqueles que estão inseridos na rede pública de ensino, caso da maioria dos educandos da EJA. Em muitas salas de aula, continua predominando uma concepção de linguagem que desconsidera o seu caráter interacional. (SANTOS e OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Tal problema contribui para dificultar o trabalho com as práticas pedagógicas contemporâneas e, em decorrência desse fato, percebem-se resultados insatisfatórios nas avaliações externas como PROVA / PROVINHA BRASIL, ENEM, ENCCEJA, SAEB, PISA, etc., muito embora essas avaliações sejam questionáveis e não levem em conta uma série de fatores externos à escola como prega o entendimento da prática pedagógica atual.

Somente a partir da década de 1990 é que foram implantadas várias políticas nas diferentes esferas do governo (municipal, estadual, federal) influenciadas pelo crescimento do desemprego e da violência entre a população jovem brasileira. (LEÃO, 2006).

Leão (2006, p. 69) afirma que muitos desses programas educacionais direcionados aos jovens com baixo poder aquisitivo foram elaborados, a partir de uma visão deturpada da realidade do ponto de vista da exclusão social desses indivíduos.

Para esse autor, as políticas implementadas para a Educação de Jovens e Adultos devem estar atreladas a estes dois campos: o do rejuvenescimento da clientela atendida e o da exclusão social, a fim de construir políticas de inclusão social.

Assim poderá se constituir políticas a partir da especificidade dos sujeitos atendidos, marcados pela experiência de viver a transição para a vida adulta em meio ao crescimento da exclusão social.

Os dados do censo do IBGE de 2000¹² apontam que o país tinha 34,1 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos e para Leão (2006, p. 70) “houve um crescimento em termos de acesso de anos de escolaridade”. Porém, ainda percebem-se muitas distorções que levam à preocupação com a democratização ao acesso à educação no Brasil.

¹² Censo Demográfico de 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 26 de março de 2017.

Quando Leão (2011, p. 70) analisa a relação idade/série, ele verifica que muitos jovens que deveriam ter concluído a Educação Básica ainda se encontram estudando. O autor também nos chama a atenção de que permanecem altas as taxas de analfabetismo funcional no Brasil, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Devido ao crescimento do desemprego e a pobreza dos jovens no Brasil, a partir da década de 1990, foram implementadas algumas políticas públicas nas várias esferas governamentais e de iniciativa de ONGs (Organizações Não Governamentais), a fim de superar as dificuldades sociais decorrentes dessa situação.

Algumas dessas políticas resultaram em programas que buscavam condições para manter os jovens na escola através de repasses de verbas, que para Leão (2011, p. 70), vai “financiando a sua inatividade por meio de transferência de renda”.

Existiram também outras iniciativas que objetivaram convencionar as oportunidades de emprego à frequência do indivíduo na escola. Para aqueles jovens, com famílias em estado mais crítico de pobreza, que não estudaram, são oferecidos cursos básicos de formação profissional como marceneiro, cozinheiro(a), etc., bem como oferta de trabalhos comunitários e ações para elevar suas condições escolares.

Surge, nessa década, um superdimensionamento da educação profissional no Brasil como solucionadora das complicações sociais e de empregabilidade ligados à extrema pobreza e baixa escolaridade dos jovens das periferias e áreas de ocupações irregulares.

Segundo Leão (2011), existe uma permanente tradição na política educacional brasileira para a juventude:

[...] os jovens são convocados a participarem de atividades que são realizadas num quadro de grande precariedade em termos de estrutura, condições materiais e de recursos humanos. Repete-se a fórmula de prevenir a ociosidade através de programas ocupacionais. (LEÃO, 2011, p. 72).

A política de inclusão social dos jovens baseia-se em dois itens básicos no campo da educação. De maneira geral, esses programas tendem a escolarizar as suas ações de forma a reproduzir as práticas pedagógicas que contribuem para a exclusão social e escolar do indivíduo.

O outro item diz respeito à inserção escolar do sujeito na Educação de Jovens e Adultos. Esse item traz consigo a ideia da educação como alternativa à “inatividade dos jovens”, que tem sido cada vez mais intensa nos últimos anos.

Somente a inserção dessa faixa etária da população no contexto educacional se mostrou insuficiente, pois não existe uma integração efetiva entre “as políticas sociais e educacionais para garantir tanto oportunidades e condições de acesso, como projetos educativos que reconheçam os jovens pobres como sujeitos de direitos”, segundo Leão (2011, p. 72).

A sociedade brasileira necessita do desenvolvimento de políticas amplas de integração social e de trabalho, educacionais, culturais, de saúde, de lazer e de esporte, mas é necessário repensar a compreensão e a atuação de forma a superar a tentação de assistir e tutelar os jovens excluídos socialmente.

Ser jovem, além de ser uma construção biológica, é também uma construção histórica e social, fruto das mudanças sociais que ocorrem ao longo do processo histórico até a chegada da contemporaneidade.

Esse significado de juventude para as gerações passadas estava ligado à passagem para a vida adulta, na forma de como esses sujeitos adquiriam o conhecimento de seus papéis perante a comunidade e na aquisição dos costumes e experiências.

Na atualidade, ser jovem é mais um tipo de afirmação cultural, “de liberdade em relação às responsabilidades sociais e de ampliar os universos, as referências e os contatos com outros jovens”, conforme Leão (2011, p. 73).

A relação desse jovem com a escola está baseada em olhares de desconfiança, pois o preconceito em relação ao jovem orienta o olhar dos docentes e administradores da educação. Essa visão aparece na forma de jovens violentos que frequentam a escola, a falta de interesse pela educação, indisciplina, etc.

Esses transtornos são reais no ambiente escolar e são representados por uma leitura superficial da realidade em questão, pois, como será apresentado no tópico das práticas pedagógicas, veremos que a prática vai além do ambiente escolar.

No entanto, tem de se levar em conta que o espaço escolar é um ambiente onde pessoas com diferentes culturas e níveis sociais se encontram e produzem as mais variadas relações que passam pelo âmbito social até relações mais íntimas.

Tais relações são de tamanha riqueza cultural que podem ser produzidas práticas emancipadoras e também conflituosas e desumanizadoras, quando não se sintonizam com os projetos que protagonizam os indivíduos.

Esses encontros e desencontros com a educação dos jovens e adultos podem produzir dois efeitos: o primeiro é a emancipação ou libertação do sujeito e o segundo é a produção de uma imagem de que a juventude não gosta de estudar e odeia a classe docente e, assim, forma uma constante ameaça aos colegas e profissionais da escola.

É claro que a juventude precisa de regras claras e democráticas no processo de ensino e aprendizagem. Essas regras podem apontar para uma valorização do educando e do acesso ao conhecimento para que seja uma constante prazerosa na Educação de Jovens e Adultos.

Esses jovens que passam por processos de encontros e desencontros cotidianos sofrem e reagem aos dilemas de uma sociedade contraditória, onde vivem, sofrem e sobrevivem a esses obstáculos. O grande número de jovens que desiste da educação revela que seus sonhos, perspectivas e valores ainda não encontraram o espaço adequado para a expressão e realização no ambiente escolar.

Aqui aparece o grande desafio ou como cita Leão (2011, p. 78) “este talvez seja um dos grandes desafios para os educadores: incorporar os jovens como sujeitos de direitos, proporcionando aos mesmos uma educação de qualidade e significativa”.

Em grande parte da Educação de Jovens e Adultos são utilizados planejamentos e ações encaminhadas para a juventude a partir de uma educação compensatória do tempo perdido. Essa visão vai colaborar com iniciativas para sustentar a situação de uma classe social carente, pobre e subordinada aos desejos do mercado de trabalho e de uma sociedade excludente. É preciso superar esse legado segundo o pensamento de Leão:

[...] a situação de exclusão que caracteriza o seu público, a valorização da sua condição humana, a adoção de uma concepção humanista da educação e a abordagem da educação como um direito. A radicalização desse legado implica a superação das intervenções compensatórias que constituem a sua história. (LEÃO, 2011, p. 79).

Essas políticas são arcaicas e reproduutivistas e se dedicam à criação de “oficinas ocupacionais, prolongando a inatividade dos jovens sem oferecer condições adequadas para que esse tempo seja rico em experiências que lhes permitam gozar plenamente o seu tempo de juventude”, conforme Leão (2011, p. 79).

Essa premissa forma uma visão ampliada da Educação de Jovens e Adultos e também pode vir a servir de propósito para crítica e construção de práticas e políticas públicas para a produção da inclusão social da juventude brasileira. Assim, poderão ser incorporadas socialmente numa perspectiva de ocupação desses indivíduos, mas principalmente da sua emancipação.

Conseguir implantar políticas que possam ir além dos cursos de capacitação para o trabalho e de transferência de renda mínima, é impulsionar a organização e a autonomia dos jovens, através do incentivo de práticas democráticas de autogestão e desenvolvimento de seu local de origem que não estejam ligadas à lógica da exploração da mão de obra do capitalismo global.

Tais políticas vão destacar no jovem a sua capacidade de liberdade e autonomia, ao contrário dos cursos de capacitação que iludem os sujeitos com o empobrecimento dos discursos para o trabalho e o voluntarismo, sendo, dessa forma, descolados da mobilidade efetiva de seus grupos e organizações.

Para que esse fato ocorra, necessita-se de uma política que rompa com o ideal de tutela e passe a considerar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de direitos e não como objetos do assistencialismo do Estado, do empresariado ou de instituições filantrópicas.

3.3.1 Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

Para abordar o tema da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário situá-la no âmbito dos direitos sociais fundamentais. Para Belizario (2015, p. 28), os esforços dessa modalidade devem estar voltados para a efetivação da garantia do direito das pessoas jovens e adultas à educação escolar. Essa efetivação passa por uma série de outros direitos como o direito à terra, direito à moradia, saúde, segurança, etc.

Um dos grandes avanços para a Educação de Jovens e Adultos foi o seu reconhecimento na legislação brasileira. Tal fato significou um avanço e ao mesmo tempo garantia do ensino.

Inicialmente, o texto original da Constituição de 1988 tratava apenas do Ensino Fundamental, denotando a intenção apenas de alfabetização e com o objetivo de erradicar o analfabetismo, ao expressar que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2016).

Através dos ENEJAs e com as reivindicações dos movimentos ocorreram constantes alterações, em forma de emendas constitucionais, redefinindo o texto da Constituição Federal de 1988 com novos princípios e diretrizes para a educação nacional, que culminaram com a obrigatoriedade da oferta da educação básica para os jovens e adultos.

Uma das alterações mais significativas foi a Emenda Constitucional nº 59/2009 que instituiu obrigatoriedade da EJA como dever do Estado. Tal Emenda de 2009 determinou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Idem, art. 208).

A novidade trazida por essa emenda é que a educação básica e a sua gratuidade se estende até o ensino médio e até os 17 (dezessete) anos de idade. Assegura ainda os direitos aos que não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, ela engloba os jovens e adultos até essa faixa etária, reafirmando o princípio de uma educação para todos.

A Lei nº 12.796/2013 altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) e institui a EJA para a população jovem e adulta como modalidade da educação básica, reafirmando os princípios da Constituição de 1988 e definindo as diretrizes para a EJA.

Na LDB (Lei 9.394/96), a Educação de Jovens e Adultos ganhou uma sessão própria com dois artigos relacionados à oferta dessa modalidade de ensino, em cursos e exames. No artigo 37, essa lei trata especificamente da destinação, do funcionamento e custeio da EJA:

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.

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (LDB – Lei 9.394/96).

No inciso 3º, a referida Lei articula a Educação de Jovens e Adultos com o ensino profissionalizante. Pode-se inferir que talvez esta vinculação seja um resquício da representação de educação compensatória da EJA, como vimos anteriormente voltada ao atendimento de populações mais carentes, subordinadas ao mercado de trabalho e a uma sociedade excludente.

Já o artigo 38 trata basicamente dos sistemas de ensino para a EJA, dos exames supletivos que compreendem a base nacional comum e sua certificação como se observa:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB – Lei 9.394/96).

Na forma das diretrizes da LDB (Lei 9.394/96), os sistemas de ensino devem considerar as características dos alunos, seus interesses, sua condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, porém não ficaram definidas as estratégias de ensino que a EJA vai abordar sobre o tema. Conforme Belizario (2015, p. 15), as condições de vida e trabalho na EJA abrem margem para o assistencialismo do Estado, do empresariado ou de instituições filantrópicas em forma “de cursos” de formação.

Devido às demandas das sociedades contemporâneas, exige-se um aumento da escolaridade através da formação e capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Tal fato vai articular a Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional. Mas de que educação profissional está se falando? Dos rápidos cursos oferecidos pelas entidades que representam a indústria e o comércio? A Educação de Jovens e Adultos deve ficar refém do ensino para a exploração da mão de obra? Que tipo de formação os indivíduos da EJA necessitam?

Um aspecto relevante para elucidar esses questionamentos encontra-se em Belizario (2015, p. 31), quando coloca que “é a condição da EJA enquanto modalidade de ensino”, pois é preciso ampliar o olhar para identificar quem são os sujeitos da aprendizagem. Com isso, deve-se levar em conta que as pessoas são indivíduos históricos, que se situam em um determinado contexto social e cultural para, dessa forma, expandir a capacidade de configuração da especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Tal concepção dos sujeitos da EJA resulta na superação da concepção da EJA tradicional voltada para o mercado de trabalho, para uma prática educacional que protagonize a vivência desses estudantes de EJA. Isso ocorre, porque a história da vida escolar dos alunos da EJA está sobreposta a muitas outras histórias construídas nos seus cotidianos em termos de tempo e espaço.

Forma-se, assim, uma nova maneira de ver os sujeitos da EJA e é imprescindível esse olhar para tornar-se condição para as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e não para o mercado de trabalho.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 38, “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. No mesmo artigo, é definida a idade mínima para a realização dos exames:

- Maiores de 15 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Fundamental.
- Maiores de 18 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Médio.

Os adolescentes com idades inferiores às estabelecidas acima devem frequentar as escolas que atendam a sua especificidade, pois não se enquadram no âmbito da lei.

Belizario (2015, p. 30) afirma que “esse olhar conduz a ações de suplência voltadas para suprir as carências ou lacunas escolares, traduzindo as políticas reducionistas para essa modalidade de ensino”. A EJA, vista nessa perspectiva de suplência do ensino, deixa claro o equívoco do discurso oficial do Estado e a realidade dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa autora ainda nos alerta que a ênfase nos exames para a certificação do estudante, tende a diminuir a responsabilidade das entidades mantenedoras diante da formação dos jovens e adultos, mantendo o caráter de suplência e não de regularidade de ensino.

É nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 40) que o quadro da Educação de Jovens e Adultos começa a ser compreendido como “modalidade da educação básica”, como está instituída na LDB (Lei 9.394/96), no Capítulo II da Educação Básica, na Seção V, “Da Educação de Jovens e Adultos”.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 9), no item “IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Tal aspecto se revelou de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos com os recursos destinados à valorização de professores e custeio dessa modalidade de ensino.

Haddad (1997, p. 107), entretanto, faz críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, pois ainda tratam da formação de professores de uma forma muito tímida quando colocam a “valorização de professores” e não uma formação específica na área, já que se trata de um público diferenciado.

Tal diferenciação é colocada, porém essa responsabilidade de garantir uma formação que garanta a permanência do aluno na instituição de ensino é delegada aos sistemas de ensino, conforme se pode observar:

[...] na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da

Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. (DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS, 2013, p. 35).

A valorização dos Profissionais da Educação pouco tem chegado à formação docente da EJA e isso ainda vai se refletir em uma grande desistência do curso do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo, dessa forma, para a manutenção de uma sociedade desigual.

Silva e Villa (2008, p. 108-124) tratam desse aspecto considerando pequeno o esforço realizado em investimentos “de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente”. Para as autoras, as falhas encontradas na formação docente são acompanhadas pela ausência de políticas governamentais como salários, remuneração e formação continuada dos professores.

Todos esses fatores acabam por refletir na “desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis”, trazendo grandes prejuízos para a manutenção dos estudantes na escola, na aprendizagem e no conhecimento.

Por isso, se questiona se as ações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais são suficientes para promover uma Educação de Jovens e Adultos com qualidade no Brasil, uma vez que esta destaca métodos, conteúdos e processos diferenciados dos utilizados no ensino regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 estabelecem a necessidade de formação específica, o que cabe unicamente às instituições formadoras de professores, deixando num segundo plano a formação continuada sob a responsabilidade das mantenedoras.

Diante do exposto, aparece a necessidade de promover ações educativas que estejam direcionadas à formação de professores para o público de alunos jovens e adultos trabalhadores, pois, ao ser estabelecida na LBD (Lei 9.394/96), a EJA ganhou força para se tornar uma política de Estado, de modo que leve o governo brasileiro a investir nessa modalidade educacional.

A principal reivindicação atual é buscar formas de assegurar o financiamento dessa modalidade de educação, a fim de garantir o direito à educação às pessoas jovens e adultas de forma a não privilegiar apenas ação educativa agregada à educação profissional, subordinada aos interesses escusos do mercado de trabalho.

Com base na Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, é ratificada a “erradicação do analfabetismo” (I, art. 2) e as metas 8, 9 e 10 referentes à EJA, com as respectivas estratégias:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação de 2014, na meta 8, objetiva elevar a escolaridade e a taxa de alfabetização, contemplando a quantidade de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização no Brasil.

Para Belizario (2015, p. 37), esse direito vai além e tal fato deve “notabilizar explicitamente a dívida social aos deserdados de uma das maiores heranças de uma nação: o direito social de educação”.

A meta 9 do Plano Nacional de Educação de 2014 mais uma vez faz alusão a “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais”, pois até essa faixa etária o direito à educação já se encontra consolidado.

Diante de tais políticas públicas nacionais instituídas para a Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário uma análise dessa modalidade de ensino no sistema estadual de educação do Estado do Paraná.

3.3.2 Política Estadual para a Educação de Jovens e Adultos

Nesse capítulo vamos analisar a Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná a partir da década de 1980, pois foi nesse período que ocorreram as grandes transformações ocasionadas, em grande parte, pela Constituição de 1988 e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Nessa década, uma das primeiras ações promovidas pela SEED (Secretaria de Estado da Educação) em relação à EJA foi à criação dos CES – Polos (Centros de Estudos Supletivos), e “foi somente em 1981 que começou a funcionar o primeiro CES na capital do Estado, Curitiba”, conforme Cardoso (2016, p. 4-5). E, por meio da Resolução nº. 4.284/95 ficou determinada a criação de 10 estabelecimentos de ensino que abrangeriam diversos Núcleos Regionais de Educação por todo o Paraná, segundo Cardoso (2016, p. 8).

Em 1996, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação 10/96 que aprovou uma reestruturação dos cursos supletivos, conhecidos como supletivo seriado. Tal documento fez com que os cursos supletivos passassem a se organizar por blocos de disciplinas, de duração semestral, prevendo atendimento individual de uma hora, com presença facultativa para o aluno e atendimento coletivo, com presença obrigatória.

Já, em 1997, a SEED estabeleceu os critérios para a implantação dos PACs (Postos Avançados dos CES), para atendimento do Ensino Fundamental – Fase II, pois a baixa demanda educacional não justificava a implantação da estrutura de uma escola. Esse fato possibilitou a muitos jovens e adultos retornarem ao processo de escolarização próximo a sua casa.

A descentralização da Educação de Jovens e Adultos ampliou-se no início de 1998 por meio da Resolução 691/98, quando os CES – Polos passaram de 10 para 32 estabelecimentos de ensino, conforme Cardoso (2016, p. 10).

Com a LDB (Lei 9.394/96) ocorreram muitas discussões sobre a formação docente. E esta lei marcou a importância do CEEBJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos) e a oferta do Ensino Fundamental e Médio com organização presencial por blocos de disciplinas, mantendo as ações descentralizadas e os exames de suplência.

Para Cardoso (idem, p. 13), a “publicação do Parecer CNE/CEB 11/2000” fez com que a idade para ingresso no Ensino Médio passasse a ser de 17 anos e ocorreu uma redução da carga horária mínima de 1.200 horas tanto para o Ensino Fundamental – Fase II, quanto para o Ensino Médio.

A partir de 2006, passou a vigorar a nova proposta pedagógica que institui a forma presencial na EJA, contemplando 100% da carga horária total da grade curricular com 1.440 horas/aula, com a avaliação no processo.

A organização coletiva destina-se preferencialmente “àqueles que têm a possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido” e a organização individual seria para aqueles alunos “que não têm possibilidade de frequentar as aulas”, segundo Cardoso (2016, p. 17).

Os PACs (Postos Avançados dos CES) passaram, mais tarde, a ser denominados APEDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas), associados aos CEEBJAS e se constituíram como o principal mecanismo para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná.

Através da expansão das APEDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas) e parcerias entre a SEJU (Secretaria de Justiça) e a SEED (Secretaria de Educação) foi criada a Divisão de Educação Penitenciária para escolarizar os detentos do Estado do Paraná.

Cardoso (2016, p. 21) afirma que “cerca de 65% dos apenados não concluíram o Ensino Fundamental”, e que no Paraná, assim como nos outros estados do Brasil, a cada 18 horas de estudo ou trabalho, é comutado um dia na pena, justificando uma grande procura por educação nos presídios.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006, p. 20), a Educação de Jovens e Adultos “passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras”. Dessa forma, a legislação estabeleceu o direito à educação gratuita para todos os indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade/série apropriada.

No ano de 2006, ocorreu o lançamento das DCEJA (Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos) como um documento oficial que teve a participação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos.

A promessa deste documento “traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública”, segundo DCEJA (2006, p. 5).

As Diretrizes Curriculares pregavam o mesmo princípio democrático que fundamenta a LDB (Lei nº 9.394/96) que garante uma formação “crítica, constante e transformadora” para as escolas da EJA do Estado do Paraná.

Sendo assim, a questão legal que garante a gratuidade da Educação de Jovens e Adultos está explícita na LDB (Lei 9.394/96), a qual traz que:

Art. 37º § 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. (BRASIL, 2016, p. 13).

Após a garantia dessa modalidade de ensino, os antigos Cursos Supletivos particulares perderam espaço. Até recentemente eram a única opção para que os jovens e os adultos cursassem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Quanto às Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Paraná (2006, p. 7), “além de tratar das especificidades da Educação Básica, elas se organizam, a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada”, também define as disciplinas para o Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, como destacam as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:

[...] dessa forma o seu texto vai orientar a organização de cada uma das disciplinas: – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. (PARANÁ, 2016, p. 7).

Pode-se observar que as diretrizes vão se constituir em uma “abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina”, e que elas privilegiam também uma “problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar [...] destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico”, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná (2006, p. 7).

Assim, para a EJA as diretrizes estabeleceram, por meio da análise histórica das ciências de referência escolar, os conteúdos estruturantes das disciplinas. Além desses conteúdos, as DCEJA estabeleceram também as práticas que vão identificar e organizar os diversos campos de estudo das disciplinas escolares. Dessa forma, elas estabeleceram os conteúdos estruturantes que são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo das disciplinas ou áreas do conhecimento como são tratadas nas DCEJA.

3.4 O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para a Educação de Jovens e Adultos, deve-se ter um tratamento constituído “pela amplitude de tomar o ser humano como transformador da realidade e produtor de história, o que implica no reconhecimento de uma educação ao longo da vida, e não restrita ao período determinado (idade) da educação escolar”, conforme Carvalho (2010, p. 12).

Como já vimos anteriormente, foi graças à Constituição Federal de 1988, que foi delegado ao jovem e ao adulto o direito à educação como prerrogativa ao acesso do Ensino Fundamental considerado obrigatório e gratuito como dever do Estado.

Com a Emenda Constitucional 14/96, foram suprimidas as Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, conforme traz o artigo 214, no item “I - erradicação do analfabetismo;” que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos.

Esses direitos foram restringidos nas reformas implementadas com base na instauração do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que determinou o atendimento prioritário a crianças e adolescentes de sete anos a quatorze anos, reiterado na aprovação da nova LDB (Lei nº. 9.394/96).

Com isso, o Estado se isentou do financiamento da EJA e os recursos para essa modalidade educacional ficaram prejudicados, devido ao veto presidencial que excluiu as matrículas da EJA da soma geral das matrículas que poderiam ser inclusas nos recursos do Fundef.

Esta isenção do governo federal gerou uma situação difícil para a Educação de Jovens e Adultos, pois não se poderiam somar as matrículas da EJA para o recebimento de recursos como afirma a Constituição Federal de 1988.

Quando o presidente desconsiderou as matrículas da EJA para o repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso para com essa parcela da população.

Porém, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que instituiu o Fundeb que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, trouxe consigo o enquadramento da

EJA na distribuição dos recursos para a Educação Básica, já que se encontra atrelada a esta.

Para Carvalho (2016, p. 2), com a inclusão de todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA que veio a resultar na inclusão da EJA neste novo fundo, o que não ocorria antes com o antigo Fundef.

Essa inclusão trouxe um novo fôlego para os profissionais e alunos que pertenciam a essa modalidade educativa. Tal fato significou a garantia de recursos para que os municípios e os estados cumprissem com as obrigações de manter e abrir novos cursos de EJA.

Carvalho (2016) afirma que o Fundeb aumentou a subvinculação para a educação básica, elevando inclusive a participação financeira da União na sua manutenção, o que havia sido relegado pela EC (Emenda Constitucional) nº 14/1996, contudo:

[...] quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para essa modalidade de ensino; e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica. (CARVALHO, 2016, p. 2).

O primeiro foi o questionamento sobre o teto de 15% dos recursos do Fundeb para a EJA. Vale lembrar que o percentual anterior era de 10% no período de divulgação da Medida Provisória nº 339/2006 que instituiu o Fundeb em 2006.

Na ocasião, o governo alegou que para a inclusão deste teto no Fundeb havia um receio de que se aumentasse consideravelmente as matrículas na Educação de Jovens e Adultos, que representavam na época cerca de 9% do total da educação básica, que até então constituíam demanda reprimida.

Tal fato levaria a um considerável aumento nas matrículas dessa modalidade de ensino e isso sobrecarregaria os recursos totais do Fundeb, que resultaria numa queda expressiva no custo-aluno anual. Carvalho (2016, p. 3) afirma que “entre 1997 e 2005, por exemplo, as matrículas de EJA no nível fundamental cresceram a uma média de 6% ao ano, enquanto no ensino médio a elevação anual foi de aproximadamente 16%”.

Esses argumentos não consideram o fato de que os estudantes da EJA já são excluídos do processo educacional na idade apropriada e que enfrentaram inúmeras dificuldades durante anos para iniciar ou completar seus estudos, fato esse que ocasionou um percentual elevado de desistência e reprovação.

No momento em que a legislação brasileira conseguiu avanços significativos, poder-se-ia reverter o elevado número de pessoas afastadas do processo de escolarização de forma a estimular e vencer os obstáculos que impediram o acompanhamento dos estudos na idade apropriada.

Essa ação constou na lei que regulamentou o Fundeb e as matrículas na Educação de Jovens e Adultos “como também em educação infantil e ensino médio, foram incluídas aos poucos nos recursos do fundo: um terço das matrículas no primeiro ano de vigência, dois terços no segundo e a totalidade dessas matrículas todas apenas no terceiro ano” segundo Carvalho (2016, p. 3).

Quanto aos baixos fatores de aplicação de recursos para a EJA, a ponderação inicial foi 70% do valor pago por aluno do ensino fundamental regular nas séries iniciais, em 2007, abarcando indistintamente a educação das pessoas jovens e adultas nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental, ensino médio ou profissionalizante, de acordo com Carvalho (2016, p. 3).

Essa forma de distribuição dos recursos foi extremamente criticada, pois essa situação pode desestimular professores e gestores a aumentarem as matrículas e consequente queda na qualidade da EJA, fazendo os profissionais da educação optar por outras modalidades que tivessem melhor ponderação. Tal situação contribui para gerar a desvalorização da EJA.

Foi a partir do ano de 2009 que ocorreu uma pequena elevação no fator de ponderação da EJA, além de um desdobramento em dois grupos: “1) Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo, com o fator de 0,8; e 2) Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, com o fator de 1,0”, conforme Carvalho (2016, p. 51).

Considera-se que, apesar desse aumento, a fixação desse valor ainda está aquém do esperado para a Educação de Jovens e Adultos. Carvalho (idem, p. 51) afirma que o valor “atribuído é ainda abaixo das ponderações do ensino regular”.

3.5 TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A prioridade dos governos para a educação quase sempre está voltada para campanhas da escolarização na idade certa. Foi uma conquista incluir a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, pois, como já mencionado anteriormente, ela passou a ser política de financiamento da educação através do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Uma concepção de EJA que assume um caráter emancipatório, transformador e fortalecedor volta-se para o engajamento do sujeito em atividades de natureza crítica e problematizadora que se concretizam com e através da linguagem e dos significados, conforme Santos e Oliveira (2012, p. 43).

Com essa política de financiamento, a EJA já foi totalmente absorvida como uma tarefa do Estado. Além disso, ela foi ampliada aos movimentos sociais como o MST, MTST, Educação Indígena, de modo que a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como principal forma educacional ou modalidade educacional desses movimentos.

Tal tradição de ensino propiciou o desenvolvimento de “experiências educativas inovadoras, que ousaram romper com concepções e práticas pedagógicas restritas”, segundo Leão (2011, p. 81). Esse direito à experimentação tem encontrado dificuldades com as crescentes desigualdades sociais no Brasil.

Quanto à capacidade de intervenções e inovações escolares no campo da EJA esta tem sido limitada, favorecendo, assim, a exclusão social da população jovem. A escola poderá “ser um espaço de encontro e expressão para os seus alunos que, desde muito cedo, veem negado o direito à vivência” conforme Leão (2011, p. 81).

Um dos possíveis caminhos é que a escola se articule aos movimentos sociais através da EJA e esses movimentos se utilizem das tecnologias para estudar seus direitos, reafirmar seus anseios, ampliar seus conhecimentos, etc. Assim, a EJA se transformará em uma verdadeira prática pedagógica que se aprende na escola e se pratica na sociedade.

O processo educacional se encontra em um ritmo de constantes transformações para ter condições de acompanhar a crescente modernização social e cultural que a cada instante exige novos modelos de ensino e aprendizagem. Esse

ritmo leva em consideração as inovações tecnológicas a que todos estão submetidos diariamente.

Tal trajetória exige novas maneiras de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos, pois as pessoas inseridas nessa modalidade de ensino agem e interagem simultaneamente ao processo de inserção do uso das informações geradas pelas tecnologias.

Essas novas formas de ensino e aprendizagem vêm ao encontro do propósito da Educação de Jovens e Adultos. O propósito característico mais marcante na Educação de Jovens e Adultos é a defesa de dois princípios estratégicos: “o da educação como direito de todos e o do direito à educação ao longo de toda vida”, segundo Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 11), priorizando as pessoas que estão fora da idade/série.

Esse efeito é também chamado de “função reparadora” ‘que prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar, oferecendo ensino no contexto escolar da população jovem e adulta. Esse ensino prevê que o estudante possa obter um bem real, social e simbolicamente importante que é o conhecimento. Para Ribeiro (2014, p. 13), a função equalizadora “prevê a chance de se dar oportunidades iguais para todos na sociedade”.

Para que tal fato ocorra, a Educação de Jovens e Adultos vai atuar com um propósito “de levar aos alunos conteúdos selecionados e direcionados ao seu dia a dia, acelerando, desta maneira, o tempo escolar.”, conforme Ribeiro (2014, p. 13). A seleção de temas abordados deve estar atrelada com a vivência dessa população mais adulta, podendo aliar os conhecimentos cotidianos e pessoais, com os recursos materiais científicos e tecnológicos que a escola possa oferecer.

A Educação de Jovens e Adultos, além de ser uma política educacional, torna-se uma política social, pois, propiciará as condições necessárias para que estudantes melhorem sua qualidade de vida e de respeito pela sociedade atual.

Tratar a EJA como política social pressupõe que o corpo discente possuidor de “uma trajetória escolar anterior e, ainda tendo como referência a escola que frequentaram anteriormente, veem o docente como detentor do conhecimento”, conforme Silva (2016, p.17). Esses indivíduos ainda não conseguem acompanhar os desafios que demandam uma reflexão sobre os conteúdos que são abordados.

Essa autora ainda discute uma proposta para tornar os estudantes da EJA como agentes produtores e protagonistas das situações didáticas apresentadas pelos professores que, por sua vez, também estão dispostos a aprender.

Dessa forma, nem o professor nem o livro didático são os únicos detentores das informações e, consequentemente, do conhecimento, uma vez que, para Silva (2016, p.19), “elas estão disponibilizadas na televisão, jornais, rádio, internet. O papel da educação escolar nesta sociedade é o de ressignificar as informações, problematizá-las, auxiliando os educandos na construção de saberes pautados numa reflexão”. Essa reflexão ocorre mediante exercício que contemple palavras, falas, escutas e o respeito de opiniões diversas.

A escola mostra às pessoas a necessidade de voltar para a sala de aula, tanto ensinar quanto aprender, assumindo assim “nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um caráter estritamente vinculado à realidade”, conforme Silva e Fernandes (2016, p. 2). A educação para essas pessoas não ocorre num espaço engajado na artificialidade da escola, mas num espaço para construção de novos sentidos para a realidade e para a sua existência.

No contexto desse espaço com sentidos para o existir, as tecnologias possuem importante papel na medida em que inserem diversas informações na internet. Dessa forma, elas podem responder aos questionamentos da sociedade em que vivemos que é necessariamente de inclusão e exclusão social.

A tecnologia não é um fenômeno novo, segundo Bonfim (2014, p. 6), “sempre existiram e estiveram inseridas na vida humana. Não se trata de um fenômeno novo, mas de uma ciência que evolui e, portanto, se transforma de acordo com as necessidades e padrões estabelecidos socialmente”.

É, nesse aspecto, que as tecnologias estão presentes em nossas vidas, pois já nos acostumamos e nem percebemos “que em nossas atividades cotidianas mais comuns utilizamos produtos, equipamentos e processos, que não são naturais, mas que foram planejadamente construídos na busca de melhores formas de viver”, conforme Silva e Fernandes (2016, p. 3).

Essas são as tecnologias da inteligência citadas por Lèvy (1998, p. 22), “como construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais”. Os exemplos mais típicos desse tipo de tecnologia são: a linguagem oral, a escrita e a linguagem virtual.

Essas tecnologias estão arraigadas em nosso cotidiano que alteram a estrutura de nossos interesses, pois elas, além de disseminar conhecimentos, proporcionam novas formas de consumo.

As tecnologias aplicadas na Educação de Jovens e Adultos incluem a utilização do computador com recursos de internet, Notebooks e Tablets interligados a rede (*web*), Smartphones, roteadores *wifi* que vão disponibilizar a internet sem fio, mídias audiovisuais e televisivas no ambiente escolar.

Esses equipamentos possibilitaram uma grande evolução na comunicação das pessoas e instituições, fato esse constatado por Lèvy (1998, p. 76), quando afirma que “se a humanidade construiu outros tempos, mais violentos do que as plantas e animais é porque dispõe deste extraordinário instrumento de memória e da propagação das representações que é a linguagem”. Essas linguagens aplicadas no contexto da EJA poderão resultar num grande salto aos propósitos educacionais dos indivíduos trabalhadores.

3.6 BREVE HISTÓRICO DO CEEBJA – ARAUCÁRIA

Neste item, caracterizamos o CEEBJA – Araucária no âmbito da sociedade, seus propósitos com a comunidade escolar e a sua função social. Para que consigamos fazer essa análise se faz necessário uma descrição da cidade de Araucária, à leitura do PPP (Projeto Político Pedagógico), que é o documento que norteia as ações da escola e desvendar o processo histórico que deu origem ao CEEBJA – Araucária.

O município de Araucária¹³ está situado às margens do Rio Iguaçu, é cortado pela BR-476 – Rodovia do Xisto, via de interligação da Região Sudoeste do País. A área do município é de 471,33 km² e se encontra em uma altitude média de 897 metros.

Está a 28,6 km do centro de Curitiba. Nasceu de uma concentração de imigrantes eslavos, voltados inicialmente para a agricultura pelas condições propícias de clima e solo, com o cultivo de culturas como o trigo, milho, batata, hortaliças, fruticultura e avicultura.

¹³ Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83700>>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

Com a implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, na década de 70, a cidade começou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, servindo de sede a novas indústrias, com geração de empregos e o deslocamento de trabalhadores da área rural para a urbana. Na atualidade seu município mantém suas características agrícolas e com tradição industrial, o que a torna um importante pólo agroindustrial na Região Metropolitana de Curitiba.

Sua população estimada é de 137.452, em 2017, segundo dados do IBGE. A população atual de Araucária é formada por descendentes dos primeiros habitantes da região (lusos brasileiros, índios e negros) por descendentes de imigrantes poloneses, italianos, ucranianos, sírios, alemães, japoneses e por migrantes vindos de outras regiões, atraídos pela industrialização, a partir da década de 1970.

O CEEBJA – Araucária iniciou suas atividades em 1989, como NAES (Núcleo Avançado de Estudos Supletivos). Foi criado no município de Araucária pela Resolução Secretarial nº 3.048/88, de 28 de setembro de 1988, pela Deliberação 030/80 do CEE, capítulo IV, que regulamenta a implantação do NAES, vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, para fins de expedição de documentação e regulamentação regimental.

No artigo 2º da resolução 3.048/88, foi autorizado o NAES-Araucária a implantar e desenvolver Exames de Equivalência e o Curso de Primeiro Grau Supletivo. Pelo Parecer Técnico nº 090/90 a escola é autorizada a ofertar ensino correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em quatro de março de 1994, através da Resolução Secretarial nº 1.249/94, o NAES é transformado em CES (Centro de Estudos Supletivos) ficando desvinculado do CES – CURITIBA e vinculando-se ao DESU (Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado da Educação) e dessa forma obteve a autorização para o funcionamento dos Cursos de Primeiro e Segundo Graus Supletivo.

No ano de 1997, foram abertas as primeiras turmas de PAC's (Postos Avançados do CES) em vários bairros da cidade, numa parceria com a Prefeitura Municipal de Araucária, que, a partir desse momento, passa a ceder as escolas do município onde são ministradas as aulas no período noturno.

Por meio da instrução Normativa da SUED/SEED (Superintendência da Educação), número 007/2007, os PAC's (Postos Avançados dos CES) passaram a ser denominados APEDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas), com os mesmos

objetivos de ofertar a Educação de Jovens e Adultos nas escolas próximas às casas dos educandos.

Foi em 15 de dezembro de 1999, por meio da Resolução 4.561/99, que a escola passa a denominar-se CEEBJA – Araucária (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos).

Por meio da Resolução 3.793/06, de 08/08/06, e Parecer Nº 224/06 do Conselho Estadual de Educação foi autorizado o funcionamento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), Ensino Fundamental e Ensino Médio – presencial.

A escola se propõe através do (PPP) Projeto Político Pedagógico do (CEEBJA) Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Araucária “a formação do cidadão consciente crítico e participativo, sendo construído para visar à qualidade na educação, trazendo uma reflexão crítica dos problemas existentes na sociedade”, conforme CEEBJA – Araucária (2015 p. 3).

Os propósitos apresentados logo na introdução do Projeto Político Pedagógico são muito importantes para a Educação de Jovens e Adultos, pois propõe a formação de pessoas que pensem no mundo em que se vive.

A filosofia da escola está engajada no processo de propiciar aos educandos trabalhadores à aprendizagem permanente, ou seja, uma aprendizagem que extrapole os limites físicos do espaço escolar e ao longo de sua vida.

Para a concretização de uma prática a fim de atingir esse discernimento da educação e da vida a escola pretende propiciar ao educando:

[...] refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (CEEBJA – ARAUCÁRIA, 2015, p. 46).

Conforme as DCEJA (Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA), (2006, p. 35), as “relações entre cultura, conhecimento e currículo, oportunizam uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade” e, dessa forma, garantindo sua função socializadora a fim de promover o acesso ao conhecimento e ampliar o universo cultural do educando.

Segundo o CEEBJA – Araucária (2015, p. 38), a educação oferecida pela escola leva ao educando da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a se relacionar “com o mundo do trabalho e que através desta busca melhorar a sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo homem, o que significa contemplar, na organização curricular, as reflexões sobre a função do trabalho”.

Outro princípio metodológico importante no CEEBJA – Araucária é o de que trata o eixo mediador “que consiste em valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA”, conforme as DCEJA (2006, p. 35). Nesse contexto, os saberes trazidos na informalidade, adquiridos pelos sujeitos, suas vivências e do mundo do trabalho devem fazer frente à diversidade de suas características.

A procura da EJA por parte destes sujeitos, com suas vivências, seu tempo e mundo, sua diversidade na aprendizagem é muito grande. Para o ano de 2017, o CEEBJA – Araucária conta com 48 turmas e 1.508¹⁴ alunos matriculados (contados na sede da escola e nas APEDs), nos turnos da manhã, tarde e noite. Tais dados representam as matrículas iniciais para o ano de 2017.

Para o atendimento dessa clientela específica a escola conta com 53¹⁵ professores divididos nos três turnos de funcionamento do CEEBJA – Araucária. A escola também possui um diretor e um diretor auxiliar, uma secretária, cinco pedagogos, cinco funcionários técnico-administrativos e dez auxiliares de serviços gerais.

O CEEBJA Araucária conta com 11 salas de aulas, com capacidade de apenas 15 alunos adaptadas para o melhor desenvolvimento dos educandos. Além dessas salas de aula, a escola conta também com uma sala para os professores, biblioteca para atividades de pesquisa para professores e alunos, laboratório de informática e laboratório de ciências.

Para os professores e alunos utilizarem os recursos pedagógicos mais frequentes, encontramos a TV-pendrive (em todas as salas de aula), o data show, mapas e livros didáticos.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

¹⁵ Fonte: Secretaria Escolar do CEEBJA - Araucária

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DA INTERNET

Neste capítulo, descreveremos as relações entre a educação, o conhecimento, a práxis e a prática pedagógica que os sujeitos estabelecem com a utilização das tecnologias e as informações encontradas na internet para a facilitação do processo do ensino e aprendizado. Para tanto, se faz necessário analisar a importância desses itens para o processo educacional.

Em Brito (2006, p. 10), encontramos o conceito de tecnologia em educação em uma “visão mais abrangente sobre tecnologia da concepção que cada educador tem de sua própria prática”, ou seja, a tecnologia educacional está atrelada à prática pedagógica. É nesse ponto que a tecnologia está articulada à prática pedagógica em suas intencionalidades políticas.

Conforme Brito (2006, p. 1), a formação do professor sobre tecnologias da educação implica refletir sobre o tipo de educação que queremos oferecer e para que tipo de sociedade que queremos construir.

Para compreendermos a função que a tecnologia exerce sobre o processo educacional, temos que compreender o próprio conceito de educação, do conhecimento e da práxis educativa, pois é a práxis que norteará os princípios e objetivos da própria educação.

Tal fato nos leva a compreender que em muitas instâncias a prática pedagógica, associada à tecnologia, pode exercer muitos papéis na sociedade.

4.1 A EDUCAÇÃO, O CONHECIMENTO E A PRÁXIS

O conhecimento produzido pelas sociedades está intrinsecamente ligado à forma como os homens exploram a natureza para sua sobrevivência. Nesse contexto, o objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal é fruto de trabalho humano aliado a sua tecnologia no mundo material, segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 209).

Esse autor ainda afirma que o conhecimento é:

[...] uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se assim, do concreto ao abstrato, constitui, por isso mesmo, uma atividade cognoscitiva criadora. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 209).

O conhecimento do mundo criado pelos homens não se encontra deslocado de sua história, pois o homem é um ser que cria seu mundo e como tal ele é um produto de sua atividade ou da atividade humana e, por isso, a atividade humana deve ser considerada ao longo de sua história.

Nesse sentido, a educação possui um papel muito importante, pois, para Vázquez (2011, p. 152), ela “permite que o homem passe do reino das sobras, das superstições, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade”. Para esse autor, é tarefa dos professores transformar a humanidade.

Sánchez Vázquez (idem, p. 152) descreve que é responsabilidade dos professores a análise crítica da sociedade ao longo da história e seu consequente esclarecimento de resistência, pois a educação não pode ficar sob o interesse das corporações. Tal fato se torna mais crítico, quando tratamos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois estamos tratando com alunos excluídos ou marginalizados socialmente.

Esse fato pode ser observado, quando Santos, Rosa e Melo (2012) constatam que os principais alunos da Educação de Jovens e Adultos alheios ao mercado de trabalho se somam a um exército de mão-de-obra barata e ainda afirmam que:

[...] não tiveram a oportunidade de permanecer no ensino regular em seu devido tempo ou que nem chegaram a tanto, devido às demandas de sua própria vida – escolher entre o trabalho e a escola; entre a sobrevivência e o conhecimento. São sujeitos que depois de muito tempo voltam a estudar pensando em adquirir aquilo que não tiveram; que abandonaram ou, em certos casos, somente conseguir um diploma visando conseguir um emprego melhor – ou, simplesmente, um emprego. (SANTOS, ROSA E MELO, 2012, p. 54).

Por isso a prática docente deve ser reforçada no sentido de resistência à dominação e essa prática do professor precisa ser transformadora, pois dessa forma vai ocorrendo também a compreensão do funcionamento das sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, a práxis é vista como uma atividade real e objetiva agindo e transformado o meio. São através das atividades materiais que os homens transformam a natureza para fazer dela o espaço humanizado. Logo a práxis é a ação do homem sobre a natureza e essa ação satisfaz as suas necessidades, conforme Sánchez Vázquez (2011, p. 208).

A práxis é um termo comumente designado para a ação propriamente dita. Sánchez Vázquez (2011, p. 30) afirma que “inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado “prático” na linguagem comum”.

Para o autor, a práxis humana possui dois aspectos. O primeiro é o aspecto intencional da práxis que ocorre na medida em que o indivíduo busca um determinado fim. O segundo é o aspecto não intencional que vai ocorrer na medida em que a atividade do indivíduo se integra com a práxis no nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 19).

Dessa forma, o autor comprehende a prática pedagógica no aspecto intencional e no não intencional. Ou seja, no lado intencional, o indivíduo persegue um determinado fim; no lado não intencional, como a práxis se integra a outras práticas do nível social, esse fim independe de sua vontade.

4.1.1 Os Níveis da Práxis

Entendendo a práxis como a prática ou a ação que os seres humanos exercem sobre o meio material para a formação de uma nova realidade humana Sánchez Vázquez (2011, p. 267) aponta “níveis diferentes de práxis”. Esses níveis variam de acordo com a consciência e com o grau de criação do indivíduo operante no meio transformado por sua atividade.

Esses dois critérios que definem os níveis diferenciados da práxis para Sánchez Vázquez (2011, p. 267), levam a distinção da “práxis criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e espontânea”.

Segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 269), o homem tem que estar criando para enfrentar os dilemas que se apresentam no cotidiano, por isso afirma “a práxis

criadora é determinante, já que é ela que permite enfrentar novas necessidades, novas situações”.

O homem cria para conseguir se adaptar a novas situações ou para superar novas dificuldades. Para a solução a estes problemas não basta apenas repetir ou imitar o que foi resolvido. O próprio homem cria novas necessidades que passam a invalidar as soluções anteriores, pois a própria vida se encarregará de invalidá-las e novamente tem que estar inventando.

Porém, na vida nem sempre enfrentamos as incertezas do ambiente e do meio e, por isso, não temos a necessidade de criar o tempo todo. Sánchez Vázquez (2011, p. 269) nos chama a atenção de que “as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las em entendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha”.

Segundo essa afirmação, não estamos sempre criando novas práxis e, às vezes, passamos a repeti-las, mas é importante afirmar que diante de novos desafios e novas necessidades passamos a identificar esses problemas e criar as soluções adequadas.

Quando passamos a repetir e reiterar a práxis, estamos praticando a práxis reiterativa ou imitativa que ocorre quando estreitamos o campo do imprevisível, pois nessa práxis já sabemos de antemão a forma de fazer e como fazer os acontecimentos do dia a dia.

Para Sánchez Vázquez (2011, p. 277), esta é “uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado”. Essa práxis se presta para a multiplicação quantitativa do que já foi estabelecido pelo ser humano.

O autor ainda nos chama a atenção de que essa prática possui um lado positivo e que não é totalmente negativo, pois ela amplia o conhecimento já criado. Porém, não vivemos num processo de reiteração ou de cópia constante, pois o mundo se tornaria com as características ultrapassadas e com dificuldades sem soluções.

Por outro lado, temos a práxis reiterativa que toma força e sentido no trabalho dos homens que vai se tornando em uma atividade parcelada e monótona do operário, quando Sánchez Vázquez (2011, p. 281) afirma que “nas condições da

produção altamente mecanizada, podemos ver também as consequências negativas que tem para o homem, para o sujeito prático, uma prática reiterativa".

Tal fato nos leva a compreender que essa práxis é repetitiva e, por isso, implica na destruição radical da consciência do trabalhador, levando-o a um trabalho onde a produção é mecanizada, simples, não qualificada, mecânica, impessoal e inconsciente.

O trabalho criador vai pressupor uma atividade em que não se dilui o indivíduo da sua consciência e essa consciência vai pressupor o ideal projetado no mundo material, quando Sánchez Vázquez (1997, p. 282) afirma que "o produto dessa atividade unitária é, por isso, o coroamento de uma atividade consciente do produtor e, por conseguinte, o objeto produzido revela, exprime, o homem que o produziu".

No trabalho criador, se apaga a divisão entre o trabalho físico e o trabalho intelectual, pois o indivíduo cria ou planeja intelectualmente o que vai ser operado no mundo material ou físico.

Nesse sentido, Freire (1983) vai estabelecer a criação do homem como produto do conhecimento de sua história, quando descreve a educação como prática da liberdade, como veremos no próximo item.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

Para Freire (1983, p. 39), o mundo compreende o homem por meio de uma realidade objetiva independente de ser conhecida ou não por ele. Porém, para o homem estar nesse mundo e sua abertura a realidade faz parte integrante das relações fundamentais estabelecidas com o meio.

Nesse caso, se faz necessário uma prática que identifique o indivíduo enquanto ser social que pratica suas ações no meio e que também é produto desse meio.

Para o autor, o homem existe no tempo. "Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente". (FREIRE, idem, p. 41).

Logo o homem é um ser historicamente construído a partir do momento em que ele aprendeu a redigir a sua história, pois para Freire (idem, p. 41), o que prejudicou a temporalidade do homem, sua capacidade de discernir e transcender, foi a sua cultura iletrada. Foi a partir da escrita que os seres humanos começaram a registrar seus eventos históricos.

Nesse aspecto, os homens foram herdando a experiência adquirida de seus ancestrais e, assim, “criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura”, conforme Freire (1983, p. 42).

Para Freire (idem, p. 42), a integração do homem ao seu contexto o enraíza e é resultante de estar vivenciando esse meio e não apenas estar nesse mundo. Tal fato faz do ser humano um ser histórico no seu meio. A massificação do homem vai incidir num desenraizamento do seu meio, no seu deslocamento histórico e temporal, a acomodação e no seu ajustamento ao mundo.

Essa integração é necessária, pois ela é essencial a suas relações, e que vai se aperfeiçoando “na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido”, conforme Freire (1983, p. 42).

Sem essa integração faltaria liberdade ao homem e, toda a vez que se acaba com a liberdade, o ser humano fica meramente ajustado ou acomodado. Quando o homem é minimizado e cerceado no seu meio, ele se torna acomodado e ajustado pela imposição que lhe é colocada por esse meio e, dessa forma, ele não possui o direito de discutir, de pensar ou de ser crítico e o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade de criar e reconstruir sua história.

Freire (idem, p. 42) nos alerta que a luta da humanidade vem sendo travada, durante seu processo histórico, à superação dos fatores que determinam o acomodamento ou o ajustamento. É um processo de luta por nossa humanização que vem sendo constantemente ameaçada pela opressão.

Para Freire (1983, p. 42), a maior tragédia do homem atual consiste na dominação da força dos mitos e vontades comandadas pela publicidade organizada. Tal fato faz com que renunciemos cada vez mais a capacidade de decidir a nossa vida. Esse fenômeno da publicidade organizada expulsa das decisões mais importantes e cotidianas, pois as atividades do nosso tempo não são captadas. Elas

são apresentadas por classes de interesses que as interpretam e nos entregam em forma de receituário ou de prescrição a ser seguida pelos homens.

Seguindo esse modelo de ajustamento das vontades comandantes ao mandado de autoridades anônimas adotamos um eu que não nos pertence, embora esteja estampada a manobra midiática. À medida que nos aprofundamos nesse ajustamento mais nos conformamos com a própria conduta.

Freire (1983, p. 43) nos alerta que apesar de nosso disfarce de iniciativa e otimismo, estamos “esmagado por um profundo sentimento de impotência que faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham”.

Devido a esse fato Freire (idem, p. 44) salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, sendo esse o único meio pelo qual podemos realizar a nossa vocação natural de integração com o mundo, a fim de superar o ajustamento ou acomodação a que estamos submetidos.

Esta integração com o mundo vai se realizar na medida em que captamos os temas e desafios do mundo e as tarefas resolvidas. A superação ocorre uma vez que estes temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes.

Para Freire (1967), um período histórico é representado por uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de um ser humano pleno. O Homem pleno terá que superar valores comuns e cotidianos como: formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações.

O autor afirma que a nossa humanização ou afirmação como sujeitos depende da captação desses temas, porém Freire (1983) explicita que:

[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (Freire, 1983, p. 44).

Freire propõe um choque para que possamos perceber as fortes contradições que se aprofundam com os valores ora emergentes a fim de buscarmos a afirmação de sujeitos plenos, e valores do ontem, em busca de preservação. “É este choque entre um ontem se esvaziando, mas querendo permanecer, e um amanhã por se

consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador”, conforme Freire (1983, p. 45).

Quando estes temas se esvaziam, eles começam a perder seus significados e, então, começam a surgir novos temas. Tal fato incide em um sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Para Freire (1983, p. 46), “nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete.”

Freire (1983) explica que quando ocorre a ampliação do poder de captar as causas, as adversidades e suas respostas e às questões que nos cercam aumentam o nosso poder de diálogo com outros seres humanos e com o mundo em que vivemos, dessa forma, nos transitivamos com a realidade. Os nossos interesses se aprofundam e ampliam para além da esfera vital quando:

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. (FREIRE, 1983, p. 59).

A consciência transitiva crítica, para Freire (1983, p. 60), é a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, que está voltada para a responsabilidade social e política e se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas do mundo.

Nesse sentido, a práxis para Freire (1987) é própria do comportamento humano que possui as suas origens na transformação do mundo em que vivemos e é considerada como existência que se torna plena no trabalho como ação do homem. A práxis flui na historicidade do homem.

No entanto, para que a práxis seja um instrumento de libertação é necessário que os oprimidos “se descubram “hospedeiros” do opressor e, assim, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo”, conforme Freire (1987, p. 17). Essa descoberta está ligada à pedagogia que

liberta e, para que isso ocorra, é necessário que nos entreguemos à práxis da libertação.

Sendo a realidade social um produto da ação dos homens, ela não se transforma por acaso. Nesse sentido, somos produtores desta realidade e esta transformação da realidade opressora é tarefa histórica da humanidade.

A práxis deve ser compreendida como a nossa reflexão e ação sobre o mundo com a finalidade de transformação desse mundo. Para Freire (1987), sem a práxis seria impossível a superação da opressão, porém:

[...] a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”. (Freire, 1987, p. 22).

Se o momento é o da ação, então, esse momento é a própria práxis e o saber que resulta dela é objeto da reflexão crítica. Neste sentido, a práxis se constitui na razão de uma nova consciência do oprimido que não pode ser mecânica nem estática.

A concepção mecânica da consciência é aquela que enxerga o indivíduo como algo vazio a ser preenchido, “um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos depósitos”, conforme Freire (1987 p. 38).

Freire (1987) propõe uma educação dialógica, que revela um profundo amor pelo mundo. Essa educação é problematizadora e vai servir à libertação do ser humano quando:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 45).

Nós, como seres humanos, somos seres da prática. Seres do fazer da teoria e prática, ação e reflexão, e, por isso, somos diferentes dos outros animais que são seres do puro fazer. Assim, os homens emergem dessa forma de fazer objetivando o conhecimento do mundo a fim de transformá-lo com seu trabalho.

Tal fato se evidencia em Freire (1987) ao afirmar que, sendo um ser que planeja a sua ação e pratica no mundo quando:

[...] os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (Freire, 1987, p. 45).

Dessa forma, a práxis da teoria do fazer não está dividida ou distante da ação e a reflexão. Para Freire (1987), tanto a ação quanto a reflexão e ação se dão na simultaneidade.

Esta ação e reflexão vão resultar no encontro dos sujeitos para a transformação do mundo em que vivemos em colaboração conjunta, que é a própria “teoria dialógica da ação” de Freire de (1987).

Para tal autor (idem, p. 96) “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Por isso, a ação dialógica tem por objetivo proporcionar aos indivíduos oprimidos o reconhecimento do porquê e do como de sua “aderência”, a fim de exercer a adesão à práxis de transformação da realidade imposta.

Garantindo o planejamento e ação através da reflexão crítica do aprendizado em conjunto com o aprendiz a práxis se torna a prática pedagógica, item que discutiremos a seguir.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Para a compreensão das práticas, se faz necessário o entendimento da lógica da didática. Para Franco (2015, p. 149), a lógica da didática está pautada na aprendizagem dos alunos. Para essa autora, o planejamento do ensino tem a intencionalidade da aprendizagem do indivíduo.

O planejamento e a sistematização da dinâmica da aprendizagem é papel da didática. Confirmado essa linha de raciocínio Franco (2015) descreve que:

[...] caminhar por meio dos processos que ocorrem para além dela, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas tidas como fundamentais para aquela etapa de formação do aluno e, mediante este processo, fomentar nos sujeitos mecanismos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. (FRANCO, 2015, p. 151).

Para a autora, quando nos referimos à prática educativa estamos nos referindo “a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”. (FRANCO, 2015, p. 152). Tal passagem nos leva a compreender que a prática docente vai formar todo o arcabouço da técnica e dos processos da didática.

Já a prática pedagógica são práticas sociais que exercemos para a concretização dos processos pedagógicos e, para Franco (2015, p. 152), “falamos então de práticas da Educação e práticas da Pedagogia”.

Nesse sentido, Franco (2015) afirma que as práticas estão articuladas entre si, mas elas possuem especificidades diferentes, pois:

Pode-se afirmar que a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia; já ontologicamente, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível. A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas sociais educativas. (FRANCO, 2015, p. 152-153).

A prática social mostra um rumo ou sentido às práticas que ocorrem na sociedade e, por isso, a Pedagogia possui uma característica profundamente política. Franco (2015, p. 153) afirma que a Pedagogia “impõe/propõe/indica uma direção de sentido”.

Essa autora ainda descreve que as práticas nas sociedades contemporâneas sofrem os processos “vinculados à mídia, à tevê, às redes sociais on-line, à internet [...] passam a ser, neste atual século, as grandes influências educacionais sobre as novas gerações, competindo com as escolas em desigualdade de condições”. (FRANCO, 2015, p. 153).

Para educar atendendo a essas influências, a autora reafirma sua consideração das práticas se organizam na intencionalidade a fim de atender as especificidades de uma sociedade. Franco (2015, p. 154) explica que “nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção: um

dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de deliberações com um coletivo”.

A autora também observa dois aspectos da prática pedagógica: um que reside nas intencionalidades do ato de ensinar e que é político e social, o outro que sofre as múltiplas influências das estruturas sociais ou externas à escola.

Tal fato nos coloca em dúvida se a prática docente é prática pedagógica. Franco (2015, p. 160) nos adverte que nem sempre ela é prática pedagógica, pois “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”.

Nesse sentido, Franco (2015, p. 160) ressalta que o professor sabe dar sentido a sua aula e sua importância para a formação do aluno e ainda sabe como a sua aula integra e expande a formação dos indivíduos e, nesse caso, existe consciência do significado da ação pedagógica e, então, ela é prática pedagógica.

Existe na prática pedagógica um diálogo com a necessidade do indivíduo e o professor insiste na sua aprendizagem, acompanhando seus interesses de classe social, fazendo, dessa forma, questão de produzir o aprendizado, pois esse aprendizado será importante para a vida do indivíduo.

Este fato pode ser observado quando Franco (2015) explica que:

[...] o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. (FRANCO, 2015, p. 160).

Souza (2016, p. 38) afirma que é na prática pedagógica que esse processo se destaca, quando a autora cita que “ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer os processos de resistência”. É através desses processos de resistência que o indivíduo consegue as condições para aceitar ou refutar as situações cotidianas que o representam.

Nas sociedades atuais, percebemos que “os processos de resistência” estão ligados à educação, aos movimentos sociais e à sociedade civil organizada, pois são nessas instâncias que a educação atua com práticas pedagógicas carregadas pelas intencionalidades de libertação da opressão social.

Mas, que práticas podem levar os estudantes da EJA a comunicar, discutir desafios nas sociedades atuais, a ciência, a política, a economia? É inegável que a

forma como os professores ensinam está relacionada ao conceito de sociedade que se deseja viver. Logo, a prática pedagógica vai estar carregada de intencionalidades, ou seja, daquilo que pretendemos para uma sociedade.

Não podemos nos esquecer de que a prática docente está relacionada com uma série de fatores como a formação do professor, a estrutura do prédio da escola, a matriz curricular, a proveniência do aluno, as políticas voltadas à educação, entre outros.

Nesse sentido, Souza (2016, p. 38) propõe que a prática pedagógica seja “compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos vinculada a uma concepção de sociedade e educação”.

Os determinantes internos da prática pedagógica questionam o modo de produção capitalista e se constituem basicamente na produção, da desigualdade social e na relação de trabalho.

Já os determinantes externos se constituem, como exemplo, em formação continuada para os professores e não com os professores, as diretrizes curriculares e avaliação externa.

As dimensões externas da prática pedagógica vão além do espaço escolar e a aprendizagem vai estar sujeita a todas essas dimensões. Nesse caso, faz-se necessário o posicionamento ou a “intencionalidade” do professor para que, além do espaço escolar, o indivíduo possa também buscar outros espaços para a aprendizagem como no ciberespaço.

Souza (2016, p. 39) descreve que na sua vivência em educação com os movimentos sociais e na luta pela terra “a educação na escola e nos movimentos sociais, foi possível identificar sujeitos, intencionalidades, produção/reprodução de conhecimentos, experiências coletivas de resistência a determinantes culturais, econômicos, políticos e sociais da prática social”.

Essa autora continua descrevendo “que toda a prática educativa, quando marcada por reflexão crítica constituirá a verdadeira práxis, que é revolucionária ou libertadora, como denomina Freire”, ou seja, para a prática ser pedagógica ela precisa ser pensada com intencionalidades de libertação de um ideário reprodutivista.

Conforme Souza (2016), a prática pedagógica pode ser também chamada de prática educativa, prática educacional que:

[...] pode estar dentro ou fora da escola, que possui intencionalidades e é determinada (podendo também determinar) pela prática social pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional ou internacional [...] Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica. (SOUZA, 2016, p. 45).

A prática pedagógica não corrobora com os ideais da passividade, pois segundo a autora para ser prática tem que haver uma atividade “real, objetiva e material”. A práxis possui uma característica transformadora no indivíduo e faz com que ele saia da zona de conforto e visualize o mundo como estruturas materiais que o foram formando.

A partir do cenário vivido pela autora, aparece uma prática pedagógica que abrange todos os espaços e grande parte das esferas da sociedade como a cultura, a política, a economia, a própria sociedade, a luta pelo direito à vida, à terra, ao trabalho e à justiça, tendo como palco as ações humanas e como um todo atende as necessidades de uma educação contínua para jovens e adultos. Assim, a prática pedagógica se torna também uma prática social, na medida em que a educação ultrapassa os limites da sala de aula e ela mesma se propõe a um processo contínuo de um educar permanente.

Tal cenário fica ainda mais evidente quando Souza (2016) define o conjunto de determinantes da prática pedagógica:

[...] na escola, há um conjunto de práticas pedagógicas marcado por determinantes externos à escola, mas imbricados nela, a exemplo das diretrizes curriculares nacionais, das avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores desenhados fora da escola e para os professores, não com eles. Mas, há um conjunto de práticas que interroga a tradição, cultura e rotina presentes na escola. (SOUZA, 2016, p. 39).

Nesse sentido, observa-se uma série de movimentos sociais que fortalecem os processos de resistência e de dominação social como o MST (Movimento sem Terra), MTST (MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), entidades sindicais, os movimentos em defesa dos índios, negros, das mulheres e outros. Para tanto, Souza (2016) esclarece que:

[...] nos movimentos sociais há um conjunto de práticas pedagógicas que interroga o modo de produção capitalista, a produção da desigualdade social e a relação entre trabalho. São práticas de resistência marcadas por intencionalidade e experiência coletivas voltadas para processos de transformação social. (SOUZA, 2016, p. 39-40).

Essa autora ainda escreve que a sua compreensão é embasada na obra de Paulo Freire na “Pedagogia do Oprimido” onde estão descritas a pedagogia do oprimido e a educação bancária.

É na resistência dos processos de dominação que a internet possui grande importância na capacidade de agrupar os mesmos ideais, pois ao contrário das mídias televisiva, escrita ou radiofônica, na internet as pessoas podem questionar e contrapor ideias livres de interferências dominadoras.

O trabalho com as informações que circulam pelo ciberespaço ainda não possui um método concluído e perfeito, pois o caminho do “fazer” ou da prática pedagógica ainda se encontra a ser percorrido pelos educadores e seus alunos.

Dessa forma, vamos descrever no próximo item o que é a internet e seu funcionamento e, após, vamos discutir alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos por docentes e educadores com a internet.

4.3 A INTERNET

Inicialmente, a ideia da rede partiu dos militares norte-americanos na década de 1960, quando procuravam descobrir uma maneira de interligar todos os pontos militares estratégicos, como cita Castells (1999, p. 82), “foram consequências de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação cultural.” Daí confirma-se que a Internet surgiu com fins bélicos, embora nunca os tenha utilizado efetivamente.

O surgimento da internet ocorreu nos Estados Unidos, no ano de 1969, e para Brito e Purificação (2015, p. 101), “tendo como principal conceito de ser uma rede de computadores em que todos os pontos se equivalem, sem haver uma administração central”.

Esse fato se deve ao seu surgimento no auge da Guerra Fria e, para evitar que toda a rede parasse em caso de bombardeio, os pontos seriam independentes.

Na internet, os usuários podem se conectar a diversas partes do mundo, essa é uma de suas características, pois as autoras descrevem que:

A internet é uma gigantesca rede interconectada por milhares de diferentes tipos de redes, que se comunicam por meio de uma linguagem comum (protocolo) e um conjunto de ferramentas que viabiliza a comunicação e a obtenção de informações. (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 101).

A Internet é uma rede descentralizada e com a coordenação e distribuição das informações através de vários pontos, oferece repasse e recebimento de informações em cada ponto que, em essência, é a sua própria filosofia.

Para compreendermos o que é internet Fileno (2007, p. 38) explica que “o elemento mais básico da internet é o *website* ou apenas *site*”. O autor recorre às explicações de Miyazaki (1997, p. 15) para explicar o que vem a ser o *website* ou simplesmente *site* que se “define como um conjunto de páginas Web agrupadas por um mesmo assunto, propósito ou objetivo, podendo ser de uma instituição, empresa ou indivíduo”. (FILENO, 2007, p. 38).

Esse autor explica que o *website* e o seu conjunto de páginas vão formar a WWW (*World Wide Web*) e compõem o universo virtual da internet denominado de ciberespaço.

Para Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço também vai ser chamado de “Rede” e se constitui “não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também todo o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos”.

No entanto, este autor define como ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”. (LÉVY, 1999, p. 92).

Lévy nos leva a compreender que o ciberespaço é todo o conjunto de tecnologias (físicas, organizadoras, sociais, informacionais, etc.), e também as pessoas que fazem parte desse cenário denominado internet.

Esse autor ainda afirma que a expansão do ciberespaço é contínua, bem como o acesso e a utilização das informações através da interação dos indivíduos com essas informações, por múltiplas determinações sociais e tecnológicas.

Para Moran (1997, p. 1), “a Internet está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão”. Sua utilização se encontra em todos

os espaços nas sociedades contemporâneas e esse processo é ainda amplo no mercado de trabalho, pois as corporações ditam ordem, produtos e processos via internet e muito pouco por outros meios de comunicação.

Como “uma mídia mais promissora” que ao mesmo tempo recebe e dissipar as informações, se faz necessária a utilização da internet como um recurso na educação, pois ela pode se tornar um instrumento potencializador para o aprendizado.

Mas não podemos nos esquecer de que não são as tecnologias que irão resolver todos os inconvenientes da educação. Nesse sentido, elas devem servir como ferramentas que podem renovar o processo de ensinar e aprender.

Moran (2000, p. 2) afirma que são muitos os caminhos que podem influenciar no processo de ensino e do aprendizado com as tecnologias como a “situação em que o professor se encontra: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional”.

Além desses itens temos o ingrediente principal que é a formação tanto inicial quanto continuada para os professores desenvolverem suas atividades com as tecnologias, direcionadas as suas áreas de conhecimento.

4.3.1 A Internet na Educação

É inegável que na atualidade a internet vem influenciando a prática pedagógica dos professores e a forma de aprender do aluno. Isso já é uma realidade, pois Moran (1997) afirma que:

A Internet também está explodindo na educação. Universidades e escolas correm para tornar-se visíveis, para não ficar para trás. Uns colocam páginas padronizadas, previsíveis, em que mostram a sua filosofia, as atividades administrativas e pedagógicas. Outros criam páginas atraentes, com projetos inovadores e múltiplas conexões. (MORAN, 1997, p. 1).

A preocupação com as transformações no modo de aprender e de entender o conhecimento no ciberespaço se constata também em Levy (1999) ao afirmar que a educação deveria trabalhar essa questão, quando afirma que:

O ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. (LÉVY, 1999, p. 167).

Para Oliveira (2008, p. 58), cabe aos educadores “buscar conhecer e explorar melhor os recursos da Internet para inseri-los no seu cotidiano pessoal e profissional”. Isso porque esta tecnologia já possui seu espaço nos mais variados setores da sociedade e está abrindo caminho na educação.

Tal fato se justifica porque a internet é uma fonte de informação, troca e cooperação global, através da navegação. É uma forma de tecnologia que busca socializar o saber, oportunizando o conhecimento sem fronteiras, aberto, permitindo a todos a apropriação dos saberes.

Há, assim, um processo reflexivo de buscas e de interpretações das informações que podem ser de grande benefício para a educação, pois as chances desse ambiente se tornar uma fonte para o desenvolvimento de habilidades e a construção de um conhecimento integrado, mudando o sistema atual vigente da informação centralizada e dissociada, tornam-se iminentes.

O acesso a programas que facilitam a criação de ambientes virtuais, que colocam alunos e professores nas redes de informação e as aulas podem ocorrer tanto no nível do real como no virtual. Isso vem ocorrendo de forma muito rápida e para Moran (1997, p. 2), tem se colocado como “um desafio aprender a gerenciar o processo de aprendizagem com alunos conectados pela Internet”.

A modificação da educação presencial pode ocorrer de forma significativa com a internet, pois nela não existem paredes, tais como nas escolas e nas universidades e, assim, “elas se abrem, as pessoas trocam informações, dados, pesquisas”, como cita Moran (1997, p. 1). A educação é otimizada no horário favorável a cada indivíduo, e também pela facilidade de unir, de forma virtual, professores e alunos.

Mais e mais hipermídia foi o que a Internet se tornou e deixa de ser meio de conexão banal para se tornar um meio privilegiado de interação entre a comunidade escolar: comunicação de professores e alunos, de professores e equipe pedagógica, direção escolar e seus segmentos, já que permite juntar a escrita, a fala e proximamente à imagem com rapidez, flexibilidade e interação a um custo barato,

que até há pouco tempo eram realizados por meios tradicionais com papéis, textos, revistas e livros. Até “as grandes universidades e instituições educacionais norte-americanas, canadenses e europeias estão investindo maciçamente em todo tipo de cursos que utilizam também a Internet”, segundo Moran (1997, p. 2).

É a própria linguagem que se estabelece através da utilização das informações acessadas pelas tecnologias construindo um ambiente de interação na busca da compreensão dos fenômenos do mundo moderno e entre os homens, não estabelecendo, dessa forma, um contexto de dominação. O principal veículo para essa libertação, segundo Gómez e Gracioso (2007, p. 3), é a própria internet.

Moran (1997), no artigo “Relatos de Experiência: Como Utilizar a Internet na Educação” aponta possibilidades de uso da Internet na educação presencial, tais como: divulgação, pesquisa, apoio ao ensino e comunicação.

Oliveira (2008 p. 59) organiza e explicita estes itens da seguinte forma:

- a) A divulgação pode ser de caráter institucional mostrando o que a escola faz, ou pessoal em que educadores e educandos publicam em homepages seus trabalhos mais significativos.
- b) A pesquisa pode ser feita de maneira individual ou em grupo, durante o horário de aula ou fora dele, ou ainda pode ser uma atividade obrigatória ou livre.
- c) Nas atividades de apoio ao ensino é possível conseguir textos, imagens, sons e vídeos para serem utilizados junto com outros materiais.
- d) A comunicação pode ocorrer entre educadores e educandos, entre educadores, entre educandos de outras escolas da cidade ou mesmo de outras cidades ou países. (OLIVEIRA, 2008 p. 59).

Para Brito e Purificação (2015, p. 104), a disponibilização de dados e informações como sons, imagens, textos propiciam a alteração do conceito de pesquisa pelos professores.

Nesse contexto, as autoras afirmam que o professor pode solicitar ao aluno a busca de informações e, assim, incitar aos indivíduos para que levantem hipóteses sobre o que encontraram e, dessa forma, instigar a discussão dos resultados.

Essa busca tem que ser compreendida como uma pesquisa que não é a simples coleta de dados ou informações de uma ou mais fontes. Para Oliveira (2008), a pesquisa:

Trata-se de um processo que inicia no momento em que somos desafiados a descobrirmos o que pouco ou nada sabemos sobre alguma coisa e então, buscarmos subsídios que nos possibilitem entendermos e apresentarmos uma resposta ou solução para tal desafio. (OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Para a autora, a pesquisa está presente no dia a dia dos indivíduos, mas é no ambiente escolar e acadêmico que exerce grande influência na formação de um sujeito crítico e atuante no meio em que vive.

No entanto, Brito e Purificação (2015, p.105) nos alertam para o perigo dos alunos copiarem os conteúdos da internet e simplesmente entregarem aos seus professores sem análise ou discussão.

Para que os trabalhos da internet não passem de meras cópias apresentadas aos professores, eles precisam de significação ou ressignificação. Dessa forma, para que estes trabalhos se tornem ressignificados e um novo conhecimento seja construído a partir das informações iniciais, cabe ao professor promover a apresentação e discussão desses temas em sala de aula.

As autoras sugerem “fazer com que os educandos participem, troquem suas experiências e relatem o que descobriram sendo esta uma das formas de propiciar-lhes a reflexão”. (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p.105).

Nesse sentido, Moran (1997, p. 5) afirma que “podemos coordenar pesquisas com objetivos bem específicos, monitorando de perto cada etapa da busca, pedindo que anotem os dados mais importantes e que reconstruam ao final os resultados”.

Outra forma de discutir os dados e informações encontradas na internet são os grupos de discussão mais representados atualmente pelo *Whatsapp* e pelo *Facebook*. Sobre esse tema Moran (1997, p. 5) afirma que “todos procuram na rede seus semelhantes, seus interesses. Cada um busca a sua “turma”; busca pessoas que tenham gostos, valores e expectativas parecidos; pessoas fisicamente próximas e distantes, conhecidas e desconhecidas”.

As disciplinas poderiam formar grupos para discutir determinados temas que abrangem os conteúdos formais do currículo ligados à realidade apresentada pela internet.

Portanto, para que a práxis do professor se torne em uma prática pedagógica libertadora na EJA, através da utilização das informações que circulam na internet os trabalhos e temas pesquisados pelos alunos precisam de discussão e ressignificação para os sujeitos, de outra forma poderá se tornar uma prática com interferências dominadoras da grande mídia.

No próximo capítulo, discutiremos a prática pedagógica com o uso das tecnologias para o acesso à internet e ao aprendizado. Inicialmente, vamos fazer a análise sob o ponto de vista do questionamento de 220 alunos, como eles percebem

o uso das tecnologias para o acesso da internet e do aprendizado. Em seguida, discutiremos como seria o ideal da prática pedagógica com entrevistas a grupos de alunos. Para finalizar, analisaremos a prática pedagógica sob o olhar dos professores do CEEBJA – Araucária que foram entrevistados.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DA INTERNET NO CEEBJA – ARAUCÁRIA

Neste capítulo, vamos descrever a prática pedagógica através do desenvolvimento das informações utilizadas pelos estudantes e professores do CEEBJA – Araucária a partir da investigação realizada por meio dos questionários e entrevistas, a estudantes e professores.

Para tanto, analisaremos o conceito de tecnologia do PPP (Projeto Político Pedagógico) do CEEBJA – Araucária. Em seguida, investigaremos os instrumentos, o tipo de acesso, e a utilização pelos estudantes. Feito isso, realizaremos análise crítica sobre a prática através das entrevistas com grupos de alunos e com os professores individualmente.

No CEEBJA (2015, p. 46), a tecnologia é entendida como um meio “para atingir fins específicos de sobrevivência, o homem utilizou recursos existentes na natureza como as pedras, galhos, troncos de árvores, etc. Com o passar do tempo, a tecnologia tomou força e hoje ela é usada para atingir o aprendizado”.

Nesse contexto, a tecnologia é expressa pela tendência de conceituação de tecnologias físicas e compreende o conjunto de abordagens que o homem utiliza para explorar o meio onde vive a fim de garantir a sua sobrevivência.

Porém, quando o documento trata da tecnologia em educação, abre-se um leque de possibilidades, pois:

A tecnologia dentro na Educação não abrange somente a informática, inclui também o uso de equipamentos tecnológicos na promoção da mesma. Podemos entender que a Tecnologia facilita os processos de ensino aprendizagem se utilizando de meios (instrumentais) e suas transformações culturais. (CEEBJA – ARAUCÁRIA, 2015, p. 46).

Tal documento expressa a preocupação das experiências que seus alunos possuem em relação às tecnologias e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem do sujeito.

A consequência desse processo é uma prática que extrapola o espaço físico da escola, pois o documento afirma a necessidade de acompanhar o ritmo das “mudanças de pensamento e transmissão de conhecimento. O consumo dos

cidadãos é atingido pela chamada “inclusão digital”, independente de ser ou não usuário”. (CEEBJA – ARAUCÁRIA, 2015, p. 46).

Com respeito ao ensino e aprendizagem por meio das tecnologias, o Projeto Político Pedagógico afirma que formar os alunos “é hoje formar sujeitos integrados, pois a competência tecnológica é também capacidade de entender o mundo, e não somente de saber operar com artefatos e sistemas”, conforme CEEBJA – Araucária (2015, p. 46).

As tecnologias atuais ultrapassaram o campo das ferramentas e máquinas “constituindo-se em fatores de intervenção na vida de todos, criando mitos e por vezes explorações e exclusões”, conforme CEEBJA – Araucária (2015, p. 54). Assim sendo, como deve ser a postura da escola em relação ao ensino e aprendizado diante desses fatores de explorações e exclusões?

Quem vai nos trazer essa resposta é o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico), quando afirma que a instituição escolar se constitui em:

[...] um espaço de difusão e acesso ao conhecimento e dessa maneira faz necessário difundir e usar de forma ética e científica os recursos tecnológicos, sua desmistificação como materiais difíceis buscando soluções que possibilitem sua efetiva implantação no espaço escolar, o que passa pela capacitação e formação dos educadores no uso e difusão desses recursos. (CEEBJA – ARAUCÁRIA, 2015, p. 54).

Segundo este documento, é nas reuniões, nos encontros pedagógicos e na hora atividade que ocorre a intervenção da equipe pedagógica com os professores a fim de proporcionar leituras de textos e discussões que mostrem como a tecnologia pode enriquecer metodologicamente o processo de ensino e aprendizagem.

Esse documento reconhece que o mundo em que se encontra a educação no CEEBJA – Araucária é um mundo “totalmente tecnológico” e cabe à escola e à equipe pedagógica auxiliar professores e alunos na busca por meios que levem ao aprendizado com o uso crítico das tecnologias.

5.1 AS TECNOLOGIAS FÍSICAS UTILIZADAS PARA O ACESSO À INTERNET PELOS ESTUDANTES DO CEEBJA – ARAUCÁRIA

Levando em consideração que na atualidade as informações são produzidas, distribuídas, consumidas e abandonadas num ritmo muito acelerado cabe a essa pesquisa determinar quais são os instrumentos utilizados para o acesso dessas informações.

O quadro 12 mostra o total e o percentual de cada instrumento utilizado pelos estudantes, levando em consideração que é muito difícil a utilização de um único instrumento por pessoa de forma que a questão formulada foi que instrumentos você utiliza para acessar a internet? Questão esta localizada no questionário que se encontra no apêndice I.

Quadro 12 - Utilização das Tecnologias para Acesso à Internet pelos Estudantes do CEEBJA-Araucária: por Turno

Período	Manhã	Tarde	Noite	Total	Percentual
Celulares	82	52	70	204	92,7
Computador	39	23	30	92	41,8
Notebook	36	17	27	80	36,3
Tablet	13	6	7	26	11,8

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Conforme o quadro 12, dos 220 alunos questionados, 204 fazem uso dos smartphones (Iphone, Ipods, etc), dando um percentual de 92,7%. Em seguida, vieram os computadores também denominados de Desktop com 41,8%, seguidos pelos notebooks (36,3%) e tablets (11,8%).

Até aqui não houve nenhuma novidade, pois as tecnologias atuais evoluem sempre do analógico para o digital, do físico para o virtual, do fixo para o móvel e do massivo para o individual, segundo Carly Fiorina¹⁶ (ex-presidente da Hewlett-Packard).

¹⁶ Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2017.

5.2 A UTILIZAÇÃO DA INTERNET NO CEEBJA – ARAUCÁRIA

Conforme constatamos, é grande o número de pessoas que tem acesso à internet através de seus celulares, porém também não se constitui na única forma de acesso. Mas, o que as pessoas mais têm buscado na internet? Esse é um questionamento importante a ser respondido, pois é através de sua resposta que temos que orientar a nossa prática docente.

No quadro 13, organizamos estas informações pelos endereços e rede social acessada. O primeiro item foi a rede social do Facebook e, quando foi perguntado o porquê acessam essa rede social, a grande maioria comentou que era para manter diálogo com seus amigos, discutir informações do dia a dia e até procurar notícias da cidade.

Quadro 13 – Endereços Utilizados na Internet pelos Estudantes do CEEBJA-Araucária: por Turno

Período	Manhã	Tarde	Noite	Total	Percentual
Facebook	50	35	49	134	60,9
Google	59	28	44	131	59,5
Whatsapp	45	38	38	121	55
Youtube	34	16	21	71	32
Istagram	14	6	7	27	12,3
Snapchat	10	8	7	25	11,3
Netflix	4	2	4	10	4,5
Outros	4	17	10	31	14,1

Fonte: Organização Faccioni (2017).

O quadro 13 mostra em segundo lugar nessa pesquisa ficou o site do Google, não menos importante, mostrou-se bastante útil para a resolução das mais variadas dificuldades que os estudantes possam encontrar. Um aluno escreveu que ia constantemente buscar receitas na internet, através do Google, porque encontrava receitas “maravilhosas”, outros apontaram que buscavam conteúdos das disciplinas, endereços, sinônimos, horóscopo, etc.

Em terceiro lugar, destaca-se o Whatsapp, inclusive encontramos uma turma de uma disciplina com o grupo criado pela professora que avisava aos alunos para não se esquecerem de fazer os exercícios de casa, os dias que teria aula, os conteúdos e as cópias de temas para os alunos tirarem via Whatsapp. O que mais

apareceu na utilização dessa rede social foram as conversas e o compartilhamento de fotos e vídeos.

No quadro 14, inserimos dois tipos de dados que são de grande importância para essa pesquisa. A primeira coluna de dados mostra a quantidade de alunos que utilizam as informações da internet no cotidiano e a segunda coluna de dados mostra a utilização desses dados para o estudo.

Quadro 14 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA-Araucária e Utilização das Informações da Internet

Período	Total	Uso das Informações da Internet no Dia a Dia		Uso das Informações da Internet para Estudar	
		Utilizam	Não Utilizam	Utiliza	Não Utilizam
Manhã	89	87	2	27	59
Tarde	56	52	4	11	44
Noite	75	72	3	32	43
Total	220	211	9	70	146

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Segundo o quadro 14, é muito elevado o número de estudantes do CEEBJA – Araucária que estão em contato com essas tecnologias e que se utilizam de informações da internet no seu dia a dia, pois, dos 220 alunos questionados, 211 afirmaram utilizar e apenas 9 declaram não usar.

Quando comparado ao número de estudantes que se utilizam das informações para seu estudo, essa proporção chega apenas a 70 alunos contra 146 que não usam em seu estudo. Esse fato vai evidenciar o distanciamento da escola, de sua prática docente com o uso das tecnologias.

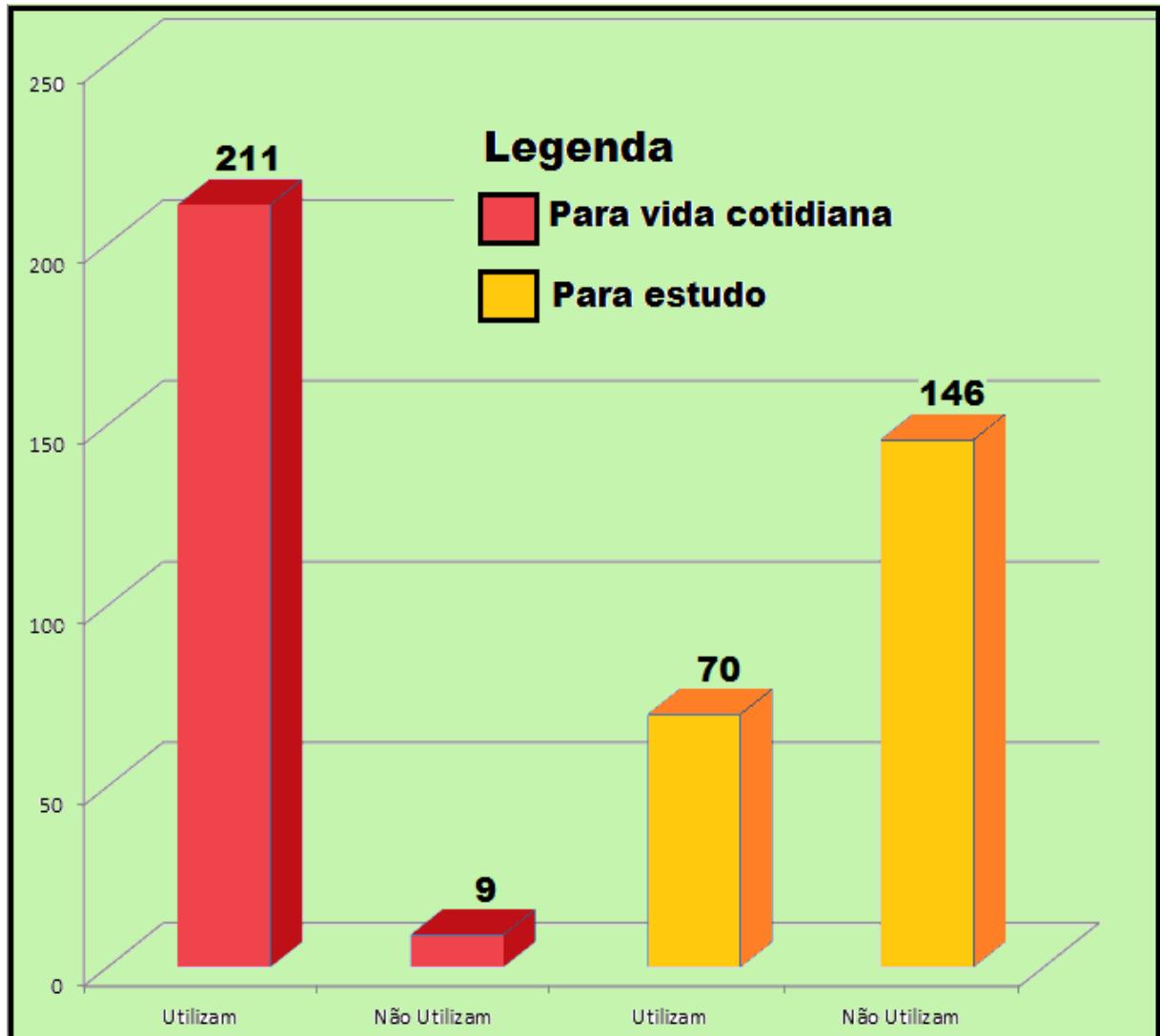
Outro fator bastante revelado no quadro 14 é o potencial dessa tecnologia que pode ser aplicada à educação, trazendo consigo um atrativo ou tornar a educação mais lúdica para os alunos da Educação Básica.

Além desse atrativo, a internet pode trazer uma ampliação tanto na qualidade como também na quantidade, pois poderia evitar o grande contingente de desistência e reprovação que temos na Educação Básica.

Para que esses dados fiquem mais bem ilustrados é importante visualizar em gráficos, pois estes permitem maior facilidade de interpretação e análise dos dados.

Agora vamos plotar os dados do quadro 14 em um gráfico de colunas, para melhor visualizarmos essas informações. Na cor vermelha vamos ilustrar a utilização das informações no dia a dia pelos estudantes pesquisados e na cor amarela, vamos ilustrar os estudantes que fazem uso das informações para o estudo.

Gráfico 3 - A Utilização das Informações pelos Estudantes Pesquisados do CEEBJA-Araucária



Fonte: Organização Faccioni (2017).

É inegável que as tecnologias se encontram em todos os espaços sociais e aqui constatamos também seu uso no CEEBJA - Araucária. O avanço acelerado das tecnologias mudou a forma das pessoas se relacionarem e de organização da própria sociedade. Tal fato se torna evidente, quando observamos as duas barras iniciais na cor vermelha, mostrando o elevado consumo de tecnologias para a vida das pessoas.

As duas barras de cor amarela ilustram a utilização das tecnologias para o estudo da população que forma nossa pesquisa. Existe ainda uma diferença entre o total de alunos que utiliza a internet no dia a dia (211) e aqueles que não o fazem para estudar (196), e é nesse quesito que a prática docente tem que vir a complementar o processo de aprendizagem.

Para melhor ilustrar essas informações, elaboramos o quadro 14 com base nas questões 9 e 10 do questionário para alunos, que se encontra no apêndice I. Esse questionário pedia aos alunos para que respondessem no que eles navegavam, enquanto estavam na internet, se os professores utilizavam a internet para pesquisas e o que pesquisavam.

Com base nas respostas dos alunos questionados elaboramos uma listagem sobre os assuntos que mais são buscados na internet para a construção do quadro 15. Como as questões aplicadas são abertas, então o mesmo aluno tem a opção de citar mais de um item.

Quadro 15 – As Informações Utilizadas da Internet pelos Estudantes Pesquisados no CEEBJA - Araucária

Utilização da Internet	Manhã	Tarde	Noite	Total
Comunicação com Amigos nas Redes Sociais	72	44	66	182
Conteúdos das Disciplinas da Escola	24	12	30	66
Notícias	24	15	27	66
Músicas e Filmes	18	16	17	51
Livros e Textos para Pesquisas	9	7	17	33
Compras e Vendas	13	8	20	31
E-mail	9	7	6	22
Endereços e Telefones	7	5	9	21
Jogos	8	6	4	18
Procura de Emprego	4	3	2	9
Busca de Receitas	2	2	--	4

Fonte: Organização Faccioni (2017).

No que se refere ao relacionamento das pessoas nas redes sociais este aparece como o primeiro item da resposta no quadro 15, com 182 respondentes. Tal número já apareceu anteriormente no quadro 13 no qual o Facebook se estabelece

em primeiro lugar, mostrando-se como uma forma muito importante de comunicação e discussão de temas variados.

O segundo item de importância foi o que mais nos chamou a atenção do quadro 15. Quando os alunos eram questionados “No que você navega quando está na rede?” 66 dos 70 alunos responderam prontamente que buscavam no Google os conteúdos das disciplinas para elaborar trabalhos escolares ou estudar os assuntos que não haviam compreendido na sala de aula.

Outro item que nos chama a atenção, no quadro 15, é a quantidade de pessoas que buscam a internet como fonte de notícias, no total também de 66 alunos. Fica difícil medir ou comparar a televisão, mas de qualquer forma é uma substituição que acredito ser tendência para o futuro, pois, na internet, podemos comparar as notícias sob diversas lentes como: posicionamento político, posicionamento econômico, etc. De qualquer forma, é um ganho considerável para as pessoas questionarem a realidadeposta pela imprensa.

Alguns alunos responderam que buscam filmes variados, orientados pelos professores, buscam músicas etc., num total de 51 afirmaram buscar músicas e filmes no Youtube, Netflix, etc.

Depois também encontramos um total de 33 respondentes que declararam buscar livros para leitura, textos para fazer trabalhos, etc. Quanto à leitura estes respondentes afirmaram que é mais fácil ler na tela do computador ou celular do que imprimir em papel.

Dos questionados, 31 responderam que se dedicam à compra e venda para si mesmos ou para seu trabalho. Encontramos também 22 respondentes que afirmaram utilizar a internet para enviar e receber e-mail.

Do total dos alunos questionados, 21 afirmaram que utilizam a internet para a busca de endereços e até telefones de pessoas e empresas. 18 deles afirmaram que buscam jogos; 9 responderam que procuram emprego e 4 pessoas afirmaram buscar receitas na internet.

O último questionamento realizado aos 220 estudantes do CEEBJA – Araucária foi se eles discutiam as informações virtualizadas com seus colegas, familiares, amigos e professores.

Essa informação é de extrema importância, pois ela vai mostrar como as pessoas agem e interagem na internet e o quanto ela vai se apresentar como um

instrumento de resistência ou não a questões sociais impostas. Para mostrar essa situação, elaboramos o quadro 16.

Segundo o quadro 16, dos 220 alunos questionados, 125 afirmaram discutir as informações da internet e 95 responderam que possuem o costume de apenas ler o que está escrito nas postagens. É um número alto e que apresenta um bom potencial para despertar a consciência crítica dos estudantes.

Quadro 16 - Estudantes Pesquisados no CEEBJA – Araucária que Discutem as Informações da Internet

Período	Total	Alunos que Discutem as Informações da Internet	
		Discutem	Não Discutem
Manhã	89	57	33
Tarde	56	22	35
Noite	75	46	27
Total	220	125	95

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Ainda, conforme os dados do quadro 16, é elevada a quantidade da população respondente que discute as informações virtualizadas, mesmo que em forma das redes sociais, chegando a um percentual de 76 por cento.

O aluno A colocou que diante de todas as nossas dificuldades usamos o celular para receber informações e “falamos sobre as postagens policiais, os empregos e muitas outras curiosidades”.

Já o aluno B escreveu que “comento as minhas opiniões nas redes com meus amigos e professores e analiso o ponto de vista dos outros”. Essa observação foi fundamental para a pesquisa, pois, além de recebedor de informações da internet, esse aluno também procura expor seus ideais.

O aluno C chamou a atenção, quando escreveu que “comento sobre o nosso país, sobre o que estamos passando na política brasileira, esperando que melhore ou vamos dar o troco nas urnas” e, ainda, “não confio apenas em uma notícia, procuro consultar todos os lugares da notícia”. Tal afirmação vem ao encontro dos ideais da busca por uma educação libertadora da opressão da informação.

No próximo item, vamos analisar as entrevistas realizadas com os estudantes e após com os professores do CEEBJA – Araucária a fim de verificar as práticas pedagógicas e suas relações com a utilização das informações da internet, bem como suas influências no processo de ensino e aprendizagem.

5.2.1 A Utilização da Internet pelos Alunos

Conforme já comentamos, organizamos três grupos com quatro alunos cada. O grupo da manhã, o da tarde e o da noite. Aos três grupos foi desenvolvido o roteiro de entrevistas semiestruturado localizado no apêndice II.

O grupo da manhã foi formado por estudantes do Ensino Médio, o da tarde era formado por alunos do Ensino Fundamental e o grupo da noite do Ensino Médio. Todos foram entrevistados em sala de aula que se encontrava vazia. A primeira questão colocada aos alunos era se eles acreditavam que se adquire o conhecimento discutindo assuntos relacionados às disciplinas através da internet.

A resposta foi unânime, pois todos explicaram que além de poderem conversar mais sobre os assuntos eles conseguem buscar diversos pontos de vista sobre determinados temas, fazendo com que eles escolham o ponto de vista mais adequado. O aluno A do grupo da manhã explicou também que o aprendizado se intensifica, porque a internet consegue trazer os dados, informações e conteúdos mais rapidamente de modo que, por ela, o aluno acompanha o seu ritmo de aprendizagem. Já o aluno C do período da tarde disse que não consegue acompanhar a rapidez de algumas aulas e que tem que ler muito na internet e, por isso, ele prefere ler os conteúdos e consequente discussão dos temas.

No questionamento colocado sobre como o professor utiliza as informações da internet nas aulas, os alunos explicaram que ocorre de três formas: a primeira o professor traz um filme e diz que trouxe da internet e, depois do filme, ocorre a discussão do tema na aula. A segunda situação ocorre quando o professor passa os temas dos trabalhos que têm quer ser realizados e os alunos vão pesquisar na internet e entregam para o professor avaliar. O último grupo entrevistado explicou que alguns professores elencam vários temas das disciplinas e solicitam aos alunos que pesquisem em vários endereços na internet para que, posteriormente, esse trabalho seja apresentado para a turma e daí ocorre a discussão dos temas.

Quando foram questionados sobre quais disciplinas que usam a internet, os alunos explicaram que são as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e, de vez em quando, a professora de Língua Portuguesa também solicita a utilização da internet aos alunos.

As respostas sobre as atividades propostas na sala de aula pelos professores foram bem categóricas. No turno da manhã, já citado anteriormente, ocorre a pesquisa e consequente entrega aos professores para esse trabalho ser avaliado. Já no turno da noite, os alunos eram obrigados a pesquisar temas na internet e apresentá-los para os colegas em sala de aula.

Quando as informações trazidas pela internet, tratam de dados sobre população, educação, renda, etc., o grupo da manhã colocou que os professores solicitam que copiem da internet os dados para formarem gráfico, para sua posterior análise e apresentação aos demais alunos.

O grupo da tarde falou que copiam algumas coisas da internet para fazer tarefas. Foi questionado sobre o tipo de tarefa realizada. Os alunos da tarde explicaram que às vezes eram traduções do inglês, dados do IBGE, responder exercícios que os professores passavam, cujas respostas iam buscar na internet.

Já o grupo da noite explicou que os professores cobravam muito os pontos de vista dos alunos sobre determinados movimentos sociais, greves, construção de obras públicas, saneamento básico, por que a polícia batia em grevistas, nos sem terra, a violência no campo e o ponto de vista de algumas autoridades, filmes que teriam que ser apresentados e discutidos sob a supervisão do professor.

Diante desse fato, o pesquisador perguntou de onde eles acessavam a internet para fazerem os trabalhos e, então, eles falaram que, na maioria das vezes, a consulta era realizada no celular e que o professor não exigia os trabalhos digitados. Mas, foi questionado novamente como eles faziam para copiar filmes e músicas da internet e, então, o aluno B do noturno explicou que copiava no trabalho dele. O aluno do noturno falou que era do notebook e depois gravavam em pen drives e passavam na TV-pendrive laranja da escola.

Quando foi perguntado aos alunos, se eles fossem os professores como utilizariam a internet para ministrar as aulas, os alunos do turno da manhã disseram que era mais fácil digitar as aulas e explicações, porque eles não gostavam muito de escrever. As aulas poderiam ter mais jogos e pesquisas durante o horário de aula e, quando as pesquisas fossem feitas na internet, seria melhor apresentar no

laboratório de informática, porque, até chegar à sala de aula, eles se esqueciam dos conteúdos dos trabalhos pesquisados.

O grupo da tarde afirmou que os professores poderiam deixar os alunos escolher o que eles queriam aprender, pesquisando livremente na internet e depois eles poderiam até explicar para os colegas. Notadamente, ainda se percebe no Ensino Fundamental pouco interesse pelos conteúdos e quem sabe se essa alternativa colocada por eles não torna as aulas mais atrativas.

O aluno A do grupo da noite falou que, se fosse professor, ele ia dar suas aulas pela internet e somente um pouco das aulas seriam presenciais, porque, em casa, ele fica mais à vontade e, por isso, acredita aprender mais. O pesquisador perguntou, se isso não ia fazendo com que os alunos desistissem de estudar pelo hábito de ficar em casa e, então, ele respondeu simplesmente que “não”.

Já o grupo da noite achou que da forma colocada está bom e cobrou por que os outros professores também não utilizam a internet para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Uma reclamação geral dos quatro alunos entrevistados foi que essas pesquisas têm que se realizar no horário de aula, porque eles não têm tempo de fazer em casa, pois eles trabalham durante o período do dia.

Finalmente, a última questão colocada aos alunos foi a que trata da exposição das suas ideias, quando utilizam a internet para se comunicar com as outras pessoas. Os grupos da manhã e da noite foram unânimes em dizer que eles expõem, sim, nas redes sociais, principalmente, quando eles acreditam que o ponto de vista deles está correto e para fazer isso eles utilizam o Facebook e o Whatsapp. Além disso, eles fazem postagens cobrando dos políticos o remédio que falta nos postos de saúde e as consultas com médicos especialistas, pois, muitas vezes, eles têm que esperar de até seis meses. Colocaram ainda que postam cobranças sobre temas relacionados à vida deles como a falta de segurança, o assalto nos ônibus e o descaso com a saúde.

No grupo da tarde, somente um aluno afirmou que se manifesta no Facebbok e os outros falaram que preferem o Whatsapp, porque se sentem mais envergonhados.

5.2.2 A Utilização da Internet pelos Professores

Diante da entrevista com os dez professores do CEEBJA – Araucária, constatamos que todos utilizam as informações da internet para as suas aulas. Porém, o que vai diferenciar a utilização da internet é a forma como ela vem sendo usada por estes professores.

Para entendermos a sua forma de utilização, vamos confeccionar o quadro 16 e, dessa forma, explicitar as maneiras de utilização de cada professor.

Conforme o quadro 17, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia (professor nº 2) e História utilizam a internet para planejamento e para que os alunos façam as suas pesquisas, de acordo com os temas ou conteúdos trabalhados em sala de aula. Já os professores das disciplinas de Biologia, Geografia (professor nº 5), Física, Matemática, Letras Inglês e Arte utilizam as informações da internet para o planejamento de suas aulas.

Quadro 17 - Professores Entrevistados no CEEBJA - Araucária

Professor nº	Utilizam a Internet para o Planejamento das Aulas	Utilizam a Internet para Planejamento e Pesquisa com Alunos
1	--	Língua Portuguesa
2	--	Geografia
3	--	História
4	Biologia	
5	Geografia	
6	Física	
7	Matemática	
8	Letras Inglês	
9	Arte	
10	--	Biologia

Fonte: Organização Faccioni (2017).

Para fazer uma análise mais aprofundada das entrevistas e de como essas informações são utilizadas, vamos dividir os professores nos dois grupos, conforme o quadro 17.

5.2.2.1 Professores que Utilizam a Internet para o Planejamento das Aulas

As entrevistas com os professores ocorreram individualmente na sala dos professores e a primeira questão realizada aos professores foi o tipo de informações que eles buscavam na internet. O professor de Geografia (professor nº 5) explicou que o livro didático não consegue acompanhar o momento histórico e espacial dos acontecimentos e, por isso, tem que recorrer constantemente à internet para procurar esses assuntos atualizados.

O pesquisador, então, perguntou mais especificamente que assuntos eram esses e a professora respondeu que a crise atual, o interesse na China e da APEC (Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico) na economia brasileira, filmes que se identificassem com o assunto, etc. Tudo isso é reproduzido em cópias e levado até os alunos para leitura e discussão. Quando não tinha tempo de reproduzir, o conteúdo era levado em pen drive e carregado na TV-pendrive. Em últimos casos, quando a professora não conseguia efetuar nenhuma dessas duas modalidades didáticas os assuntos eram passados no quadro.

O professor de Física explicou que, na internet, ele pode encontrar muitos exercícios e atividades de laboratório para adaptar aos alunos do Ensino Médio do CEEBJA – Araucária.

O professor de Matemática explicou que na internet existe uma série de jogos que podem auxiliar na compreensão da Matemática, mas que não utiliza, porque acredita que esses jogos podem levar a uma desvalorização da disciplina e orienta que os alunos joguem em casa. Ele também busca exercícios e atividades para melhorar as suas aulas, pois os do livro didático, às vezes, se apresentam sem relação com a realidade.

O professor de Língua Inglesa explicou que busca na internet textos associados ao cotidiano para a tradução e leitura, notícias de jornais e revistas internacionais, exercícios para os alunos praticarem a língua inglesa.

O professor de Arte explicou que a internet é uma grande fonte de imagens de obras de arte e filmes para análise em sala de aula. O entrevistador perguntou como ele mostrava essas imagens para os alunos e ele explicou que grava tudo em pen drive e passa através dos televisores pendrive e ainda falou que esses televisores funcionam muito bem nessas horas.

Já o professor de Ciências também falou que na internet ele consegue encontrar filmes, imagens de animais, plantas, artigos científicos atualizados, textos para trabalhar em sala de aula, também divulgados aos alunos através do televisor pendrive. O professor comentou também que, graças a essa tecnologia, ele consegue ministrar suas aulas com conteúdos recentes, pois os livros da área são muito atrasados e disse também que não existe mais a necessidade de dissecação de animais e plantas, porque na internet ele consegue encontrar grande parte da fisiologia animal e vegetal.

De maneira geral, conseguimos visualizar que tipo de informações esse grupo de professores busca na internet para o planejamento de suas aulas. Feito isso, partimos para a segunda questão que trata como são discutidas essas informações.

Nesse grupo de professores, foi observado uma constante na prática de todos. Eles afirmaram que, uma vez que o tema, assunto, filme, texto é trazido à sala de aula, o professor explica o conteúdo e, após a explicação, então, o mesmo é aberto para as discussões. Alguns até especificaram que abrem para questionamentos no meio de filmes, figuras, imagens e textos, como o professor de Geografia (professor nº 2) que explicou que, por serem temas muito polêmicos, as discussões são realizadas no decorrer dos textos e filmes.

Quando foi questionado sobre possuir contas para acessar as redes sociais, todos os professores desse grupo afirmaram que fazem uso das redes sociais menos o professor de Arte. O entrevistador questionou do porquê ele não ter rede social e o professor explicou que não tinha tempo para as redes sociais. Os professores de Matemática e Biologia afirmaram ter grupos com seus alunos no Whatsapp para passar avisos gerais e cobrar que eles estudem e façam seus trabalhos. O professor de Física acha que as redes sociais são mais institucionalizadas e, por isso, tem somente os colegas de serviço e amigos. Os professores de Inglês e de Biologia afirmaram acessar o Facebook e adicionar os alunos das disciplinas.

A última questão foi colocada somente aos professores de inglês e Biologia, pois eles interagem com os alunos nas redes sociais e a questão é exatamente para descobrir o que eles tratam nas redes sociais.

O professor de Inglês respondeu prontamente que a escola não consegue ensinar tudo a todos os alunos e, nas redes sociais, eles podem discutir a realidade lançada pela mídia sobre o posicionamento político dos nossos representantes e, ao

mesmo tempo, esse posicionamento pode ser desmascarado, vindo, então, a mostrar os diferentes pontos de vista a respeito da sociedade. Dessa forma, ele pode sugerir endereços para a busca de diversas informações que não são repassadas pela imprensa.

O professor de Biologia explicou que nas redes sociais as informações podem vir de diversas fontes e cabe a ele mostrar o que é uma notícia mal intencionada para os alunos, posicionamentos políticos, defesa de direitos, etc.

A prática pedagógica nesse grupo de professores se mostrou vinculada à utilização das informações da internet como um instrumento de atualização da própria vida das pessoas em sociedade. Porém, o aprendizado ainda se encontra bastante vinculado ao professor e, por isso, o entrevistador perguntou por que os professores não faziam os alunos pesquisarem os conteúdos na internet e apresentarem para discussão em sala de aula.

Os professores de Geografia, Arte, Letras Inglês e Biologia afirmaram que esse ano se tornou impossível a construção de um trabalho dessa natureza, porque o laboratório de informática estava fechado para a utilização dos alunos. Tal fato deve-se ao corte de pessoal para auxiliar o trabalho como a abertura do laboratório, a sua manutenção, a precariedade da internet na escola que fica constantemente fora do ar e o que levava, muitas vezes, professores e alunos a realizar a consulta em casa.

O pesquisador perguntou por que os professores não utilizavam o celular na sala de aula para acesso à internet, já que como mostrado, no quadro 13, 92,7% dos alunos pesquisados acessam a internet através do celular. Os professores responderam que não dava para realizar o trabalho com celular, pois os alunos ainda eram imaturos e ficavam brincando com esse aparelho. Então, o entrevistador perguntou se os professores fizeram curso para o uso do celular como instrumento pedagógico e todos responderam que essa era uma realidade um pouco distante na Secretaria de Estado Educação do Paraná.

Os professores de Matemática e Física explicaram que os alunos não se encontravam com maturidade para buscar na internet os exercícios para serem resolvidos e, no caso da disciplina de Física, o desafio era ainda maior, pois os alunos tinham desconhecimento de testes que poderiam ser feitos na sala de aula.

O professor de Geografia afirmou que as informações procuradas na internet se constituem basicamente em imagens e mapas, vídeos e filmes, temas diversos

da área da Geografia. Para os alunos, ele orienta a pesquisa de temas como o da Geopolítica mundial e nacional para trabalharem os diversos interesses em jogo no cenário mundial. A produção agrícola no Brasil e no mundo: quem produz e quem consome. Desastres naturais. A fome no Brasil e no Mundo, etc.

Estes e outros temas que são pesquisados pelos alunos na internet são trabalhados e passados para serem pesquisados em grupo em horário diferente ao da aula do professor. Depois disso, os alunos precisavam apresentar esses temas e, em seguida, escreverem um relatório ou trabalho escrito e não havia a necessidade de ser digitado, ou seja, poderia ser escrito manuscrito mesmo.

O professor afirmou que possui um grupo da disciplina no Whatsapp para auxiliar os alunos a se organizarem e tirar dúvidas referentes à disciplina e aos trabalhos. O professor também afirmou que não possui conta em redes sociais com alunos, porque a discussão dos temas tem que ser realizada na sala de aula.

5.2.2.1 Professores que Usam a Internet para Planejamento e para Pesquisa com Alunos

O segundo grupo de professores, como mostra o quadro 17, também fazem uso das informações que circulam na internet, porém eles fazem também os alunos procurarem dados e informações para serem discutidos com os demais colegas e professores das disciplinas em sala de aula.

Conforme o quadro 17, são quatro os professores que trabalham dessa forma: o de Língua Portuguesa, de Geografia (professor nº 2), História e Biologia. Estes professores também foram entrevistados individualmente na sala dos professores, conforme o roteiro semiestruturado que consta no apêndice III.

O primeiro professor a ser entrevistado foi o de Língua Portuguesa e, na primeira questão, afirmou que além de utilizar a internet para o planejamento das aulas fazia com que seus alunos pesquisassem na internet os temas e assuntos a ser trabalhados.

Quando foi colocada a segunda questão, o professor explicou que na construção dos diversos gêneros textuais o papel aceita tudo, vários pontos de vista, notícias falaciosas e chamarizes para a leitura. Assim, a professora aproveita a internet para os alunos procurarem textos com os diversos pontos de vista para

serem analisados com o grupo formado pela disciplina e, após a discussão, os alunos têm que construir outro texto com o ponto de vista dos alunos para entregar ao professor.

O professor de Língua Portuguesa explicou que não utiliza as redes sociais, porque o espaço para a discussão e ressignificação das informações e posturas críticas tem que ser construído na sala de aula com seus professores e as redes ficam para os alunos discutirem com os seus pares.

O segundo professor entrevistado foi o professor de Geografia (professor nº 2 do quadro 17). Ao responder a primeira questão, ele explicou que utiliza a internet para o planejamento das aulas e proporcionar aos alunos que busquem os conteúdos para a construção de trabalhos em equipes para a apresentação e consequente discussão em sala de aula.

Quando foi questionado sobre que tipo de informações seus alunos são orientados a buscarem na internet, o professor falou que assuntos relacionados à geopolítica no Brasil e no mundo, à produção e o consumo dos gêneros agrícolas no Brasil e no Mundo, o emprego e desemprego e à indústria no Brasil e no Mundo e também os desastres naturais, etc.

O professor ainda afirmou que os alunos podem pesquisar os temas elencados, em equipes de 4 ou 5 alunos, fora do horário escolar e entregar o trabalho manuscrito junto com a apresentação.

O pesquisador questionou por que o professor não orienta diretamente a buscar esses conteúdos na internet durante o horário de aula e o professor falou que devido ao corte de pessoal o CEEBJA – Araucária não conseguiu disponibilizar o laboratório de informática no ano de 2017 para os professores trabalharem com seus alunos.

Após isso, foi realizado o último questionamento sobre possuir ou não grupos nas redes sociais e o professor entrevistado explicou que criou um grupo no Whatsapp com cada turma para orientar os trabalhos, discutir a realização dos trabalhos e avaliações e também para passar informações.

O próximo professor entrevistado foi o de História e ele confirmou que utiliza a internet para planejar suas aulas e para que os alunos façam seus trabalhos. As informações que buscam na internet são artigos científicos ligados à área de História, atividades para os alunos e conteúdos atuais.

O pesquisador pediu ao professor o que fazia parte dos conteúdos atuais e o professor explicou que na História existem muitas formas de análise dos fatos e, por isso, ele encaminhava os alunos para que fossem buscar, em endereços já selecionados pelo professor, os diversos pontos de vista e a quem interessava esses pontos de vista.

Como o pesquisador ainda acreditasse que não tinha esgotado a questão, pediu que informações eram essas? O professor explicou que solicitava aos alunos que diferenciassem as greves atuais e a queda da Bastilha na França e a quem interessava se manter no poder. O que os governantes falam dos grevistas na atualidade e o que os grevistas têm a dizer sobre o trabalho e remuneração. A violência na atualidade e a distribuição de renda, etc.

Então, o entrevistador pediu como eram cobrados esses trabalhos e o professor explicou que no final da pesquisa os alunos tinham que entregar o trabalho escrito manualmente. Foi questionado novamente como essas informações eram ressignificadas e o professor explicou que durante suas aulas expositivas ele explicava sobre esses temas e os trabalhos eram para os alunos buscar as complicações na atualidade.

Sobre as redes sociais o professor de História explicou que faz parte somente de seu grupo de amigos e afins, colegas de trabalho e a nível institucional.

O quarto professor entrevistado foi o de Biologia e ele afirmou utilizar a internet para o planejamento de aulas e fazer com que os alunos pesquisem na internet.

Quanto às informações que o professor busca, ele explicou que, de maneira geral, são conteúdos atualizados sobre a existência da vida, do corpo humano, de animais e vegetais e vídeos sobre esses assuntos. Além disso, o professor explicou também que busca constantemente a qualidade de vida e seus fatores mais atuais.

O professor de Biologia explicou que solicita constantemente trabalhos para grupos de 3 ou 4 alunos e que os mesmos buscam essas informações e conteúdos na internet, porque ele acredita que os assuntos estão mais atualizados. Quando o entrevistador perguntou de que forma ocorria a avaliação destes trabalhos, o professor explicou que ocorre de duas formas: a primeira os grupos de alunos entregam o trabalho por escrito; a segunda, quando sobra tempo, os alunos apresentam o resultado dos assuntos pesquisados em sala de aula para a discussão com o grupo da disciplina.

Quanto às redes sociais, o professor afirmou que gosta de utilizar Facebook com seus alunos para discutir os assuntos da atualidade e, às vezes, até conteúdos da disciplina.

De maneira geral e do ponto de vista da autonomia do aprendizado, a prática da pesquisa e da apresentação e discussão dos conteúdos se torna mais eficaz, porque os alunos são obrigados a pesquisar, pensar sobre esses conteúdos e ainda discutir com os demais e, dessa forma, os torna aptos a exercerem a liberdade do pensamento em sociedade.

Um ponto comum aos professores e alunos do CEEBJA – Araucária foi o de que a internet se presta como uma gigantesca fonte de informações para as mais variadas tendências políticas, sociais e culturais, onde as pessoas podem interagir com essas informações, além de ser um mecanismo de comunicação que vem avançando cada vez mais.

Tanto professores quanto alunos destacaram grande importância na atividade da pesquisa *on line* devido à facilidade com que as pesquisas são produzidas e disseminadas na internet. Outro fato, que se revelou nos questionamentos e entrevistas, foi o teste da veracidade das informações publicadas. Nesse sentido, professores e alunos têm buscado diversas fontes para não serem induzidos a acreditar que apenas um órgão ou uma entidade pública.

Por outro lado, constatamos que ainda existe um grupo de alunos (na turma da tarde) que reclamam da apresentação dos trabalhos. Eles mencionaram que era muito difícil a apresentação e que se esqueciam dos temas pesquisados na internet.

Encerrando este capítulo, a divergência sobre a prática do professor e o que os alunos destacaram nesta pesquisa reside na aula em si. Os alunos afirmaram que as aulas que se constituem em pesquisa e apresentação de trabalhos têm que ocorrer em horário de aula. Por outro lado, os professores afirmaram que, neste ano letivo de 2017, tal fato se tornou impossível, porque a escola não conta com pessoal de suporte técnico ou alguém que organize o laboratório de informática para as aulas ocorrerem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos com a pesquisa que a utilização da internet alterou a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos do CEEBJA – Araucária. Em primeiro lugar encontramos um grupo de professores que buscam na internet conteúdos, pesquisas e dados recentes para apresentarem a seus alunos e num momento seguinte a pesquisa apresentou outro grupo de professores, embora menor, que faz os alunos pesquisarem e discutirem os conteúdos.

Dessa forma organizamos as considerações finais em quatro tópicos para analisarmos a alteração da prática pedagógica, a saber: o primeiro diz respeito à utilização da tecnologia na vida das pessoas e na educação; o segundo item trata dos instrumentos mais utilizados pelos estudantes do CEEBJA – Araucária para o acesso à internet; o terceiro trata do uso da internet pelos professores do CEEBJA – Araucária e o último trata da prática pedagógica propriamente dita no local de estudo.

A primeira consideração a ser feita trata da utilização da tecnologia no CEEBJA – Araucária. Quando Sánchez Vázquez (2011) afirma que o objeto do conhecimento é produto da atividade humana aliada à tecnologia no mundo material, o autor se refere ao fato de que o conhecimento e o trabalho humano se utilizam das tecnologias para a construção do mundo e do próprio conhecimento.

Para Sánchez Vásquez (2011) o objeto do conhecimento é produto da atividade humana e é também fruto do trabalho humano aliado a sua tecnologia no mundo material. O homem como ser produtor de seu mundo cria a tecnologia para explorar o mundo material.

Somos seres criadores e consumidores de tecnologias para a sobrevivência no mundo. A tecnologia não pode estar dissociada do trabalho, do ensino e da aprendizagem, pois ela é parte integrante do nosso meio.

Tal fato pode ser observado em Freire (1983), quando afirma que o homem é um ser historicamente construído a partir do momento em que ele aprendeu a redigir a sua história. A tecnologia para Freire reside na escrita e registro dos fatos históricos criados pela humanidade o que faz do homem um ser histórico.

Postman (1994, p. 9) vai além dos autores citados, quando afirma que as tecnologias alteram “as coisas sobre as quais pensamos. E alteram o caráter dos nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da

comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem". Esse autor comprehende a tecnologia como uma extensão corpórea do ser humano.

É a extensão corpórea do ser humano, porque nós a utilizamos para nos relacionar com os outros seres humanos, nos relacionamos com o mundo e assim sucessivamente, até a criação do próprio mundo e do conhecimento.

Quando realizada a análise dos dados a utilização de tecnologias para o acesso à internet pelos estudantes, obtivemos um percentual de 96% dos estudantes que se utilizam de diversos instrumentos para o acesso (conforme o quadro 14). Ao analisarmos as entrevistas, todos os professores respondentes afirmaram utilizar as tecnologias para o acesso da internet para planejamento e pesquisa de suas aulas.

É inegável que as tecnologias estão a cada dia mais presente em nosso cotidiano, quer seja no trabalho, educação e até entretenimento. Ficou evidente que a utilização das tecnologias para o acesso à internet no CEEBJA – Araucária é muito elevada e a tendência é que esses números se aproximem de 100%, pois, como já dito, as tecnologias fazem parte do mecanismo de exploração do mundo material, onde descrevemos a nossa história e questionamos o nosso futuro e ainda formam uma extensão corpórea do próprio ser humano no relacionamento com o mundo.

A segunda consideração a ser feita é sobre os instrumentos utilizados para o acesso à internet e os dados revelaram uma forte concentração nos equipamentos individuais e móveis, no caso os modernos smartphones (iphones, ipods, ipads), que representou 92,7%.

Os dados do IBGE¹⁷ registram esse acontecimento a nível nacional, quando afirmam que, no ano de 2013, o número de pessoas que utilizam celulares cresceu 107,2% entre 2005 a 2011. Bastante considerável em se tratando apenas de seis anos.

Conforme o Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015 divulgado pelo IBGE, o uso do telefone celular se consolida como o principal meio para acessar a internet no Brasil.

Em 2015, 92,1% dos domicílios brasileiros acessaram a internet por meio do celular, enquanto apenas 70,1% acessaram pelo computador. No ano anterior, o

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

acesso por celular também foi predominante com 80,4% dos domicílios por meio de celular, contra 76,6% dos domicílios com acesso via computador.

Essa tem sido uma tendência para as tecnologias quando Moran (2007, p. 89) afirma que elas caminham “para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular”.

Conforme o quadro 12, no CEEBJA – Araucária essa tendência se repetiu quando fomos questionar os alunos sobre a tecnologia utilizada para o acesso à internet e 92,7% informaram acessá-la através do celular.

A terceira consideração a ser feita trata-se de uma grande utilização da internet pelos professores do CEEBJA – Araucária para pesquisa e planejamento das práticas docentes. Tal fato ficou evidente nas entrevistas realizadas com os mesmos, quando os dez entrevistados afirmaram consultar dados e informações na área em que atuam para o planejamento.

A Educação de Jovens e Adultos pressupõe o indivíduo com trajetória de vida e, por isso, a prática deve estar atrelada com a vivência dessa população mais adulta, aliando os conhecimentos cotidianos e pessoais dos alunos da EJA com os recursos materiais científicos e tecnológicos.

Porém, ainda predomina a visão dos professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem na prática docente. Tal fato se evidencia, quando seis dos professores entrevistados afirmaram consultar a internet para planejar aula e repassar aos seus alunos.

Tal fato pode vir a ser representado como uma concepção mecânica da consciência, ou seja, a que enxerga o indivíduo como algo vazio a ser preenchido. Tal fato é descrito por Freire (1987) como educação bancária, pois os dados e informações são retirados da internet e preenchidos nos alunos.

Quando questionados sobre tal fato, os professores alegaram que a escola e a educação têm passado por muitas dificuldades como o corte de pessoal de apoio à utilização de laboratórios de informática e ciências, diminuição da hora atividade que, de certa forma, reduz o tempo para o planejamento das aulas e a própria falta de formação continuada dos professores.

Estas dificuldades influenciam na prática do professor, pois como auxiliar o processador na busca do conhecimento. Freire (1987) afirma que, como seres humanos, somos seres da prática. Seres do fazer da teoria e prática, ação e

reflexão, e, por isso, somos diferentes dos outros animais que são seres do puro fazer.

O nosso saber está ligado a nossa ação para a prática pedagógica e, como seres do agir, temos que buscar o nosso saber e não simplesmente recebê-lo pronto, como uma receita. Dessa forma, o conhecimento não se torna inerte, pois ele é vivo dentro do indivíduo que apreende o mundo e com o aprendizado pode ir transformando esse mundo.

Outra possível explicação para esse fato está em Sánchez Vázquez (2011), quando afirma que homem tem que estar criando para enfrentar as dificuldades que se apresentam no cotidiano denominando essa práxis de práxis criadora.

Porém, nem sempre enfrentamos as incertezas do mundo e Sánchez Vázquez (2011) afirma que não existe a necessidade de criar o tempo todo. Esta é a práxis reiterativa ou imitativa que ocorre, quando estreitamos o campo do imprevisível. Conforme citado anteriormente, essa prática docente é necessária para a multiplicação quantitativa do que já foi estabelecido pelo ser humano.

A última consideração a ser feita trata das práticas realizadas pelos professores e alunos do CEEBJA – Araucária, ou seja, do que podemos definir como prática docente e/ou prática pedagógica.

Os estudantes do CEEBJA – Araucária - utilizam a internet e afirmam que a busca de dados, informações e conteúdos deve ser realizada por eles no horário da aula e após uma discussão dos resultados encontrados.

Outro grupo de alunos também afirmou que as aulas poderiam ser divididas em presenciais e não presenciais, pois são trabalhadores e, dessa forma, eles poderiam acompanhar as aulas no conforto de seus lares.

Por outro lado, constatamos nas dez entrevistas com os professores a contínua preocupação de trazer dados, informações e temas recentes que extrapolam os limites do livro didático, mas nem todas as aplicações se referem a uma prática pedagógica.

Franco (2015) nos esclarece que a prática docente é representada pela didática e nem sempre ela é prática pedagógica, ou seja, somente quando a prática é carregada de intencionalidade e esta se encontra representada na ação do professor é que ela pode ser considerada prática pedagógica.

Tal fato ocorre, quando o professor dá sentido a sua aula e sua importância para a formação do aluno e ainda sabe como a sua aula integra e expande a

formação dos indivíduos e, nesse caso, existe a consciência do significado da ação pedagógica.

Já para Souza (2016), os determinantes internos da prática pedagógica devem questionar o modo de produção baseado na livre concorrência, na desigualdade social, nas relações de trabalho que explorem os indivíduos.

É na forma do sentido às aulas e de esclarecimento de pertencimento que a prática docente é uma prática pedagógica, pois ela é quem vai dar rumo a vida do aprendizado no sujeito e que, dessa forma, ele se torna esclarecido.

O que pudemos observar durante as entrevistas, é que o grupo de professores que utilizam a internet para que os alunos busquem suas informações e conteúdos a serem discutidos em sala de aula, forma um grupo que fazem da prática docente uma prática pedagógica.

Muito embora, a prática pedagógica possa ser representada de diversas formas, meios e de lutas dos movimentos sociais, a fim de garantir nossos direitos mínimos, a internet é uma tecnologia que se encontra em nosso meio e não pode ser ignorada, porque apresenta o ponto de vista de toda uma sociedade. Tal fato não é o único para expressar a prática pedagógica, pois para demonstrá-la mais profundamente teríamos que construir um processo mais aprofundado de investigação.

Para a Educação de Jovens e Adultos se faz necessário uma prática pedagógica que busque os conteúdos cotidianos vivenciados pelos estudantes. Por isso propomos que a utilização da internet se inicie pela pesquisa do conteúdo ou problemática trazida por eles.

Essa pesquisa precisa ser realizada com a orientação do professor e com a finalidade de buscar pontos e opiniões divergentes a fim de esclarecer as políticas públicas adotadas pelos governantes e suas divergências na aplicabilidade social.

As pesquisas na internet, muitas vezes, se baseiam no trabalho que o professor determina. Porém ela precisar além dos objetivos determinados pelos professores quando a problemática e os conteúdos são trazidos pelos estudantes.

Muitas curiosidades são reveladas ao se solicitar temas e problemáticas para os alunos. Dessa forma estariamos valorizando a experiência que o educando traz para a EJA, pois na atualidade somos bombardeados por propagandas de órgãos governamentais e de instituições com fins lucrativos que não refletem a realidade. Por exemplo: quanto os governantes aplicam em educação, saúde, segurança e o

quanto deveria ser aplicado nestes setores? As empresas que extraem recursos naturais e poluem o ambiente estão aplicando recursos para amenizar esses impactos? Os políticos estão cumprindo o que prometeram nas campanhas eleitorais? Por que pagamos tantos impostos? Etc...

Todas essas problemáticas e outras tem que ser trabalhadas na EJA, mas de uma forma que os estudantes busquem diferentes pontos de vista e formem a sua opinião ao trazer este trabalho para a sala de aula. Os sites de diferentes instituições publicam esses dados e informações rapidamente ao passo que o livro didático, o jornal e as revistas trariam os seus pontos de vista ou das instituições que pagam para a publicação.

Outro fato importante quando o professor solicita as pesquisas pela internet é que as aulas podem ser realizadas na casa do estudante e ao término da pesquisa esses estudantes retornam a sala de aula com seus professores para debater o que foi pesquisado na internet.

Muitos estudantes da EJA podem realizar trabalhos e pesquisas em suas casas após o término de sua jornada de trabalho. Tal fato é muito importante, pois poderia diminuir a evasão da EJA. Elaborar os trabalhos para uma futura apresentação e debate.

Para que haja um debate de ideias que surjam com as pesquisas os estudantes precisam apresentar em sala de aula para seus colegas e professores e nesse ponto surge outro aliado da internet que é a TV-pendrive, pois ela funciona como um mecanismo de reprodução de vídeos, imagens, fotografias, sons, etc.

Nesse debate e apresentação de alunos é que vai se construir uma prática libertadora, pois alunos e professores podem construir um novo conhecimento com base no anterior.

Para finalizar as considerações julgamos necessário afirmar que essa proposta de prática pedagógica com o uso da internet na EJA propicia o protagonismo do processo de aprendizagem dos alunos, pois a aprendizagem não está centrada no professor e por isso ela é libertadora. Dessa forma estaremos passando do reino das sombras para o reino da razão e assim transformando a humanidade segundo Sánchez Vázquez (2011).

REFERÊNCIAS

BONFIM, Evandro Luiz Soares. *Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: breve histórico da educação no Brasil*. **Educação, Gestão e Sociedade**, Jandira, v. 4, n. 16, novembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em 03 de março de 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 02 de maio de 2016.

_____. **Lei nº. 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

BELIZARIO, Maria Rutimar de Jesus. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010 – 2014)**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRITO, Glaucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-18.

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2 ed. Curitiba: Intersaber, 2015.

CALDAS, Alessandra. *As Pesquisas com os Cotidianos e sua Circulação na Internet*. In 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais...** p. 1 - 23.

CAMINHA, Ivanete Saskoski. **Contribuições da EAD para o Ensino Superior Presencial na Visão de Alunos Egressos da EJA.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. **A política educacional para jovens e adultos no Paraná:** sejam eles livres ou privados de liberdade. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/qbM3pOt2.doc>. Acesso em 18 de abril de 2016.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento do EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO – ANPAE, 2016, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2016, p. 1-17.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juventude na Educação de Jovens e Adultos:** estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

CEEBJA – ARAUCÁRIA. Projeto político pedagógico. Araucária: CEEBJA – Araucária, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. **O Plano Nacional de Educação na articulação do sistema.** Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 8 outubro de. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOLLA, Margarete Chmiloski; COSSETIN, Márcia. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo go_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2017.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1, 1999, Rio de Janeiro/RJ. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Rio de Janeiro: ENEJA, 1999.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2, 2000, Campina Grande. Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Campina Grande/PB: II ENEJA, 2000.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 3, 2001, São Paulo/SP. Relatório-síntese do III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** São Paulo: III ENEJA, 2001.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 4, 2002, Belo Horizonte/MG. Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Belo Horizonte: IV ENEJA, 2002.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 9, 2007, Pinhão/PR. Relatório-síntese do IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Belo Horizonte: IX ENEJA, 2007.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 10, 2008, Pinhão/PR. Relatório-síntese do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Pinhão: X ENEJA, 2008.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 11, 2009, Belém/PA. Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Belém: XI ENEJA, 2009.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 12, 2010, Belém/PA. Relatório-síntese do XII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Belém: XII ENEJA, 2010.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 13, 2013, Natal/RN. Relatório-síntese do XIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Natal: XIII ENEJA, 2013.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 14, 2015, Goiânia/GO. Relatório-síntese do XIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** Goiânia: XIII ENEJA, 2013.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. **Paideia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 7, p. 13-38, jul./dez. 2009.

FILENO, Érico Fernandes. **O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARRIDO, Susane Martins Lopes. O Digital, o Virtual e o Analógico: diálogo cognitivo para aprendizagem como elemento articulador da prática. IN: SILVA, Maria Cristina Borges (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Norteadores**. 1. ed. Curitiba: Univerisidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 125-146.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editos, 2012.

GUERRA, Vanessa Pretto. **Práticas Pedagógicas no Ensino Médio:** Perspectivas da Docência em Salas-Ambiente. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba, 2007.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro. IBGE, 2015.

IBGE. Pnad – **Pesquisa nacional por amostra de domicílio:** Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IGLESIAS, Sandra Letícia S. **A Formação do Pedagogo e as Tecnologias Educacionais:** realidade ou ficção. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade:** os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

_____. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leônicio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOVANI, Ana Margô; SANTOS, Bettina Steren dos. **Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico.** Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 293-305, Set/Dez. 2011.

MORAN, José Manuel. Relatos de Experiência: Como Utilizar a Internet na Educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 1-8, Mai/Agost. 1997.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: teoria & prática.** Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-8, Set. 2000.

_____. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOURA, Diocsianne Correia de. **Meio e Mensagem: Usos e Apropriações do Smartphone nas Interações Cotidianas de Jovens Universitários.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, Carla Ariella de. **A pesquisa escolar em tempos de internet: reflexões sobre essa prática pedagógica.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea.** Brasília: Edições MEC/Unesco, 2007.

PAIVA, Vanilda Perreira. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARANÁ. SEED/SUED. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2006. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia.** São Paulo: Nobel, 1994.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, Jaciara Batista. As estratégias de aprendizagem na Educação de **Jovens e Adultos.** 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov. 2012.

SANTOS, José Douglas Alves dos; ROSA, Alex das Chagas; MELO, Aísha Kaderrah Dantas. O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos: reflexões sobre um relato de experiência. III Simpósio de Educação e Comunicação. Sergipe, 17 a 19 de Set., 2012. **Anais...** Sergipe, 2012. p. 50-60.

SANTOS, Priscila Kohls dos. **Inclusão Digital de Professores: uma Proposta de Construção de Trajetórias Personalizáveis em Cursos na Modalidade a Distância.** 101 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27 jul./dez. 2009.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o conceito de prática pedagógica. IN: SILVA, Maria Cristina Borges (Org.). *Práticas Pedagógicas e Elementos Norteadores*. Curitiba: Univerisidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

SOUZA, Rodrigo Rocha Ribeiro de. *O Computador e a Internet na Educação Especial: Práticas Pedagógicas e Docência com Deficientes Mentais*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba, 2007.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências na educação escolar**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 13-10-2016.

SILVA, Érica Bastos da. **Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade**: Um olhar sobre percepções e práticas na EJA. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Camila Pompeu da; VILLA, Vivian. Teoria e prática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a formação dos professores. In: EDUCERE, 2008. Curitiba: *Anais...* PUCPR EDUCERE, 2008. p. 10817-10830.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, UNESCO, 2008.

VIANA, Iêda. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. IN: SILVA, Maria Cristina Borges (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Norteadores**. 1. ed. Curitiba: Univerisidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livros, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA¹⁸

- CARISSIMI, Alexandre. Virtualização: princípios básicos e aplicações. ESCOLA REGIONAL DE ALTO DESEMPENHO – ERAD, 9., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, ERAD, 2007. p. 39-69.
- COSENZA, Ramon Moreira; e GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. org. **Docência em ambientes de aprendizagem online.** Salvador. Edufba, 2009.
- FONSECA FILHO, Cléuzio. **História da computação:** o caminho do pensamento e da tecnologia. Porto Alegre, Edipucrs, 2007.
- FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.
- GARRIDO, Susane Martinos Lopes. **Modelagem de Observação Cognitiva em Ambiente Digital Acompanhada por Impressões Eletrofisiológicas.** 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 125-140, Abril 1999.
- GRINGS, Eliane Schlemmer. **A Representação do Espaço Cibernetico Pela Criança, na Utilização de um Ambiente Virtual.** 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 1998.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo:** racionalidade da ação e racionalidade social. Martins Fontes: São Paulo, 2016a.
- _____. **Teoria do Agir Comunicativo:** sobre a crítica da razão funcionalista. Martins Fontes: São Paulo, 2016b.
- NEVES, Dulce Amélia. **Ciência da informação e cognição humana:** uma abordagem do processamento da informação. Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf>> Acesso em 6 de abril de 2016.

¹⁸ A leitura desse referencial foi exigida pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti, porém não se utilizou de suas ideias para o referenciar a pesquisa.

- PIAGET, Jean; GRECO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. 3. ed. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis. Vozes, 2000.
- _____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Guimarães e Paulo Sérgio de Lima. 24. ed. Rio de Janeiro. Forense, 1999.
- _____. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3. ed. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis. Vozes, 2000.
- _____. **Problemas de Psicologia Genética**. Tradução de Celia E. A. Di Petro. Rio de Janeiro. Forense, 1973.
- _____. **O Raciocínio na Criança**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro. Editora Record, 1967.
- PIAGET, Jean; INHEIDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1973.
- LEITE, Luci Banks. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo. Cortez Editora, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

01 - Nome do Aluno: _____.

02 . Sexo:

a.() Masculino b.() Feminino

02 . Estuda no:

a.() Ensino Médio b.() Ensino fundamental

03 – Disciplina: _____

04 – Você acessa a internet de algum lugar?

a.() Sim b.() Não

05 – Você costuma acessar a internet para suas atividades escolares?

a.() Sim b.() Não

06 – Que tipo de equipamento (s) você utiliza para acessar a Internet?

a.() Computador b.() Celular - Iphone e Ipode c.() Notebook d.() Tablet

07 – No que você navega quando está na rede?

08 – Seus Professores utilizam pesquisa *on line* com vocês, alunos? Cite Exemplos:

09 – Vocês fazem discussões dos dados e informações das informações encontradas nas redes ou Internet com seus colegas, professores ou com quem as postou? Explique:

APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

01 - Nome do Aluno: _____.

02 - Nome do Aluno: _____.

03 - Nome do Aluno: _____.

04 - Nome do Aluno: _____.

05 – Você acredita que adquire o conhecimento discutindo assuntos relacionados às disciplinas através da internet?

06 – Como o seu professor utiliza as informações da internet para as aulas?

07 – Quais disciplinas usam mais informações da internet

08 – Que atividades os professores propõem em sala de aula com o uso das informações na internet?

09 – Quando consultadas as informações da internet há reflexões em sala de aula sobre seus significados?

10 – Se vocês fossem os professores como vocês utilizariam a internet para ministrar as aulas na Educação de Jovens e Adultos?

11 – Você expõe as suas ideias quando utiliza a internet para se comunicar com as outras pessoas?

APÊNDICE III: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

01 - Nome do Professor: _____.

02 – Sexo: _____

03 – Formação: a) Graduação → _____.
b) Pós-Graduação → _____.

04 – Você utiliza as informações da internet para as aulas? a. ()sim b. ()
Se não por quê?

05 – Que tipo de informações vocês buscam na internet?

06 – O professor discute com seus alunos as informações encontradas na internet?
De que forma?

07 – O professor possui grupo nas redes sociais com seus alunos?

08 – Que assuntos vocês tratam nas redes sociais com seus alunos?

APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, PAULO FACCIONI, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado – da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Antônia de Souza, peço a gentileza de sua colaboração para a realização de minha pesquisa sobre **“Educação de Jovens e Adultos: Práticas Pedagógicas e Uso da Internet”**.

A pesquisa tem por objetivo evidenciar a aprendizagem contida nas práticas metodológicas dos professores da Educação Básica de Jovens e Adultos, com a finalidade da investigação do efetivo uso das tecnologias e seus problemas na atualidade. Para a contemplação do trabalho será necessária a aplicação de questionários para os alunos em sala de aula; entrevistas para os Professores na Sala dos Professores; entrevistas com os alunos, na Sala dos Pedagogos; localizados no CEEBJA – Araucária, localizado na rua Major Sezino Pereira de Souza, 419 - Centro, Araucária, estado do Paraná. Ao final os dados obtidos serão transformados em relatórios e dados estatísticos para posterior análise.

O responsável pode ser contatado pelo e-mail paulofaccioni@gmail.com ou pelo telefone (41) 8882-2957. Para poder realizar a presente pesquisa é necessário da sua colaboração autorizando a coleta de dados.

Ainda, se poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo, contudo, garantimos que não haverá consequências danosas por sua participação na pesquisa.

Será garantido o total sigilo aos dados aqui obtidos assegurando que o tratamento dos mesmos será realizado dentro dos princípios éticos que regem os procedimentos em pesquisa.

As informações aqui obtidas serão utilizadas apenas para publicações científicas. Antecipadamente agradecemos a sua valorosa colaboração que contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento nesta área e sem a qual este estudo não poderia ser realizado.

DECLARAÇÃO

DECLARO que fui informado dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Sei que poderei obter mais informações durante o estudo e que terei liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa, a qualquer momento. Ao assinar este termo, dou meu consentimento livre e esclarecido, concordando em participar nessa pesquisa.

Araucária, ____ / ____ / ____.

Nome e Função do Pesquisado

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador