



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADERLAN GONÇALVES ALMEIDA
JOÉCIO CARLOS DA SILVA
KÁTIA REGINA DA SILVA

TECNOLOGIA DIGITAL INTERATIVA NA EJA:
UMA PROPOSTA LIBERTÁRIA E COLABORATIVA ARTICULADA EM
REDE

Salvador
2015

**ADERLAN GONÇALVES ALMEIDA
JOÉCIO CARLOS DA SILVA
KÁTIA REGINA DA SILVA**

**TECNOLOGIA DIGITAL INTERATIVA NA EJA:
UMA PROPOSTA LIBERTÁRIA E COLABORATIVA ARTICULADA EM
REDE**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadores:

Profª. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Almeida, Aderlan Gonçalves.

Tecnologia digital interativa na EJA : uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede / Aderlan Gonçalves Almeida, Joécio Carlos da Silva,

Kátia Regina da Silva. – 2015.

131 f. : il.

Orientadores: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla e Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia.

Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

**ADERLAN GONÇALVES ALMEIDA
JOÉCIO CARLOS DA SILVA
KÁTIA REGINA DA SILVA**

**TECNOLOGIA DIGITAL INTERATIVA NA EJA:
UMA PROPOSTA LIBERTÁRIA E COLABORATIVA ARTICULADA EM REDE**

Projeto de Intervenção apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 15 de outubro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia

Dr. Nelson De Luca Pretto – Orientador _____
Universidade Federal da Bahia

Dra. Alessandra Santos de Assis _____
Universidade Federal da Bahia

Dra. Lívia Andrade Coelho _____
Universidade Estadual de Santa Cruz

Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro _____
Universidade Federal da Bahia

Aos nossos pais, por nos ensinar a acreditar nos sonhos.
Aos nossos filhos e filhas, por nos impulsionarem na busca por realizações.
Aos nossos companheiros/as esposo/as, pelo incentivo, amor e dedicação sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Deus por todas as oportunidades das nossas vidas.

A professora Maria Helena Silveira Bonilla e ao professor Nelson de Luca Pretto, pela confiança, acolhimento, orientações, e por nos instigar para trilharmos um caminho de novas possibilidades para a educação em nossos municípios.

A Secretaria de Educação dos municípios de Irecê e Lapão pelo convênio firmado com a FACED/BAHIA, que possibilitou nossa participação no Mestrado Profissional em Educação.

A Escola Professor Joel Americano Lopes, aos professores e alunos participantes da pesquisa, pela disponibilidade, acolhida, engajamento e fecundas contribuições.

Aos amigos e amigas queridos, de todo dia, por compartilharem todos os momentos, ajudarem a superar as dificuldades, enfrentar os desafios e acreditar na possibilidade de realização de um sonho.

As nossas famílias que compreenderam nossas ausências, sempre nos apoiando, ajudando e incentivando a prosseguir.

Aos professores e colegas da MEPED-FACED/UFBA, pelas trocas que possibilitaram ampliar os horizontes.

[...] a partir de ações políticas, tomadas, assumidas e vivenciadas por todos os integrantes do sistema educacional, que as tecnologias da informação e comunicação poderão constituir-se em elementos estruturantes de novos territórios educativos, territórios abertos, dinâmicos, característicos de uma *escola aprendente*. Caso contrário, o modelo de educação continuará o mesmo [...].

BONILLA (2005, p. 212)

ALMEIDA, Aderlan Gonçalves. **SILVA**, Joécio Carlos. **SILVA**, Kátia Regina. **TECNOLOGIA DIGITAL INTERATIVA NA EJA**: Uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede. 131f. il. 2015. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é um campo político de formação, e precisa estar comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade. Porém, no momento atual em pleno século XXI, o Brasil ainda tem como grande desafio garantir o acesso e a permanência do educando desta modalidade nas escolas e adequar as propostas pedagógicas às especificidades deste público, valorizando o repertório de vivências e saberes por ele trazido. Diante disso, urge pensar formas de trabalho que possam contribuir para o enfrentamento de tal desafio. Neste sentido, diante do contexto contemporâneo, que demanda conhecimentos e habilidades que vão muito além de ler e escrever, é impossível a concepção de uma proposta pedagógica para EJA que ignore as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. O presente texto trata-se de um Projeto de Intervenção pensado para uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Irecê na Bahia, solicitado como Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Educação (UFBA), que tem como foco a construção de trabalhos desta natureza. Frente a isso, lançamo-nos na construção de uma proposta de intervenção para a EJA, em que a presença das TIC fosse tomada como estruturante do processo ensino/aprendizagem e contribuísse também, para a inclusão digital destes alunos e alunas. Para tanto, com base nos aportes da etnopesquisa, foi realizado um trabalho de pesquisa em uma escola municipal que atende a EJA nessa cidade, para conhecer os níveis de acesso às tecnologias digitais, dos educandos (as) e educadores (as), bem como suas formas de uso no processo de ensino/aprendizagem. Buscamos ainda, também por meio de pesquisa realizada, nos Projetos: Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital, compreender como as experiências voltadas para inclusão digital e produção de conhecimento/cultura por meio das tecnologias digitais poderiam fomentar ações voltadas para o trabalho com as TIC no cotidiano escolar, de forma a contribuir para uma proposta inovadora que se aproxime das especificidades da EJA. Realizamos ainda pesquisa bibliográfica a fim de dialogar com os autores que defendem o uso das tecnologias digitais como estruturantes do processo ensino/aprendizagem. Objetivamos, por meio da construção do Projeto de Intervenção para a EJA,

apresentar uma proposta em que as TIC, e os princípios dos referidos projetos passem a fazer parte das ações pedagógicas na EJA no município de Irecê, na perspectiva de contribuir para que tanto discentes quanto docentes participem da cultura digital, não apenas como meros receptores de informações, mas sim como produtores de conhecimento e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias da Informação e Comunicação, Produção de conhecimento e cultura.

ALMEIDA, Aderlan Gonçalves. SILVA, Carlos Joécio. SILVA, Katia Regina. INTERACTIVE DIGITAL TECHNOLOGY IN EJA: A libertarian proposal articulated and collaborative networking. 131f. il. 2015. Intervention Project (Professional Master of Education) - Faculty of Education, Federal University of Education, Faculty of Education, Federal University of Bahia. Salvador, 2015.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education (EJA) is a political sector training, and need to be committed to the education of the lower classes and the overcoming of the various forms of exclusion and discrimination existing in our society, However, at the present time in the XXI century, Brazil still has as great challenge to ensure access to and educating the permanence of this sport in schools and adapt the educational proposals to the specificities of this public, valuing the repertoire of experiences and knowledge that he brought. Therefore, it is urgent to think of ways of working that can contribute to coping with such a challenge. In this sense, given the contemporary context, which requires knowledge and skills that go beyond reading and writing, it is impossible to design a pedagogical proposal for EJA to ignore the contributions of Information and Communication Technologies (ICT) for learning people youth and adults. This study, it's an intervention project designed to a school Municipal Education Network of the city of Irecê Bahia, requested how Work Professional Master Course Completion of Education (UFBA) that focuses on building work of this nature. Faced with this, we construct a intervention proposal for EJA, where the presence of ICT be taken as structuring of the teaching/learning process and contribute also to the digital inclusion of students. To this end, based on the contributions of ethno search, it was carried out a research project in a public school that caters to adult education in the city, to know the levels of access to digital technologies, the students (as) and educators (as), and their ways of use in the teaching / learning process. We seek yet also through research conducted in Projects: Culture Point cyber park Teixeira and Digital Board, understanding how focused experiences to digital inclusion and knowledge production / culture through digital technologies could foster actions to work with ICT in everyday school life in order to contribute to an innovative proposal that approaches the specifics of the EJA. We also performed, literature search in order to get acquainted with the authors who advocate the use of digital technologies over into the teaching/learning process. Aim by building the Intervention Project for EJA, submit a proposal in which ICT and the principles of such projects become part of the educational activities in adult education in the city of Irecê, in order to contribute to both students as teachers participate in the digital culture, not only as mere recipients of information, but as producers of knowledge and culture.

KEYWORDS: Education for Youth and Adults. Information Technologies and Communication, Production of knowledge and culture.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABTU Associação Brasileira de Televisão Universitária
ANATEL Agência Nacional de Telecomunicações
ABAE Associação Brasileira de Acampamentos Educativos
APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA Educação de Jovens e Adultos
EMPJAL Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes
EMMR Escola Municipal Marcionílio Rosa
EMOND Escola Municipal Odete Nunes Dourado
FACED Faculdade de Educação
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEC Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias
INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
kbp/s quilobites por segundo
LDB Lei de Diretrizes e Bases
LTSP Linux Terminal Server Project
Mbps Megabits por segundo
MEC Ministério da Educação
MPED Mestrado Profissional em Educação
MTE Ministério do Trabalho
MINC Ministério da Cultura
ONU Organização das Nações Unidas
PROINFO Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola

RIPE Rede de Intercâmbio de Produção Educativa

RITU Rede de Intercâmbio de TV Universitária

SEA Serviço de Educação de Adultos

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UPMS Universidade Popular dos Movimentos Sociais

WEB é um sistema de documentos em hipermídia (hipermédia) que são interligados e executados na Internet

WI-FI Wireless Fidelity ou fidelidade sem fio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Planta do quiosque.....	106
Figura 2: Planta da bancada.....	107
Figura 3: Planta da cobertura.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Orçamento para ampliar a capacidade de conexão à internet.....124

Tabela 2: Orçamento para criação da ilha de edição.....125

Tabela 3: Orçamento para possibilitar mais acessos.....126

Tabela 4: Orçamento para construção do Quiosque.....127

SUMÁRIO

UMA AVENTURA COLABORATIVA	19
Objetivo e questões da pesquisa	26
CAPÍTULO I. ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS: o a-con-tecer da pesquisa ...	32
1.1 Os “parceiros” do nosso caminho.....	35
1.2 Trilhando o caminho do campo	35
1.3 Conferindo o caminho da “DESCONFERÊNCIA”	39
CAPÍTULO II. DESVELANDO O CAMINHO CONHECIDO	42
2.1 Desvelando o cotidiano da EJA.....	41
2.2 Desvelando outros caminhos: do Projeto Irecê ao Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital.....	48
CAPITULO III – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dos sujeitos de exclusão aos sujeitos de direito	64
3.1 EJA: um breve histórico.....	64
3.2 OUTROS SUJEITOS DA EJA: por um lugar de afirmação da cidadania.	70
CAPITULO IV- EJA NA CONTEMPORANEIDADE: outros tempos, outros sujeitos, uma “Educação Outra”	70
4.1 As TIC na EJA: possibilidades Outras.....	73
4.2 INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: por uma perspectiva emancipatória.....	78
CAPITULO V- PROJETO DE INTERVENÇÃO: as TIC como estruturantes de uma Educação Outra para a EJA	84
5.1 Buscando caminhos possíveis	86

5.2 Objetivo geral	93
5.2.1 Objetivos específicos.....	93
5.3 Metas e ações para o a-con-tecer da proposta	94
5.3.1 META 1	94
5.3.2 META 2	95
5.3.3 META 3-	98
5.3.4 META 4 -	104
5.3.4 META 5	107
NOSSAS CONSIDERAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Tabela 1: Para ampliar a capacidade de conexão	127
APÊNDICE B – Tabela 2: Para criação da ilha de edição.....	128
APÊNDICE C – Tabela 3: Para possibilitar mais acessos.....	129
APÊNDICE D - Tabela 4: Para construção do Quiosque	130
APÊNDICE E - Tabela 5: Aquisição de livros.....	131
APÊNDICE F-Tabela 6: Para construção das bancadas e aquisição de tamboretas.....	132
APÊNDICE G – Questionário aplicado aos alunos da EJA da Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes.....	134
APÊNDICE H – Roteiro utilizado para a desconferência	135
APÊNDICE I – Carta de cessão	136

APÊNDICE J – Carta de cessão	137
APÊNDICE K – Carta de cessão.....	138
APÊNDICE L – Carta de cessão	139

UMA AVENTURA COLABORATIVA

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (Paulo Freire, 1996)

A palavra colaboração vem de “colaborar”, que em seu sentido etimológico, vem do latim *colaborare*, trabalhar junto, de *com* = junto, mais *laborare*, “trabalhar, fatigar-se, sentir dor” (Dicionário etimológico). Embora o sentido etimológico de uma palavra recupere o seu sentido original, não raramente, este pode sofrer alterações ao longo da história. No contexto contemporâneo, a ação colaborativa passa a ser mais que a ação de trabalhar junto, ela parte de relacionamentos estabelecidos a partir de objetivos comuns de tarefas conjuntas do/no cotidiano de membros de um grupo que juntos buscam, por meio de diálogos constantes, soluções para desafios estabelecidos, independentemente do tempo e do espaço em que estejam.

Nosso trabalho nasce do encontro de três professores/pesquisadores que a partir de um objetivo comum se lançam na aventura de interpretar colaborativamente alguns aspectos do cotidiano vivido, na busca de intervenções que possam contribuir para a mudança da realidade por nós vivenciada. “Aventureiros” é o que somos, pois acreditamos que “a aventura permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força” (GADAMER, 1997, p. 130).

Somos professores das Redes Municipais de Educação de Irecê e Lapão, cidades pertencentes ao mesmo território de identidade, localizadas no sertão baiano, a quase quinhentos quilômetros da capital do estado, Salvador. Estamos há mais de vinte anos na educação e, mesmo tendo vivenciado a experiência em escolas particulares, é a educação que acontece nas escolas públicas municipais, voltada para as camadas populares, que tem nos impulsionado no decorrer de nossas itinerâncias, talvez porque, sejamos também, os três, pertencentes às camadas populares desse Brasil, oriundos de famílias de agricultores do interior da

Bahia que, como tantos outros estudantes de escolas populares, tínhamos a educação como ponte para chegada em lugares não alcançados por nossos pais.

Nesses anos de atuação na escola pública, dois de nós sempre esteve na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Irecê; o outro, professor no município de Lapão, embora tenha uma experiência menor com esta modalidade de ensino, também vivenciou, da mesma forma, ao longo dos anos, a grande evasão de alunos e alunas da EJA, a presença de práticas pedagógicas confusas, desvinculadas dos saberes, fazeres e vivências próprias dos jovens e adultos, o apego aos conteúdos livrescos de forma mecânica e a fragmentação por disciplinas.

Para vivenciarmos o que chamamos de uma aventura colaborativa, necessário se faz compreender que essa nossa trajetória acontece com o outro, que é diferente de nós e, ao mesmo tempo, é também um autoconfronto, por se tratar de um processo de interpretação da própria experiência vivenciada por cada um. Desse modo, o diálogo é essencial, por “fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95). Neste exercício em que as palavras não voltam vazias, juntos, em diálogos permanentes, optamos por voltar os nossos esforços para uma proposta de intervenção pedagógica que a partir da metodologia de projetos pudesse incorporar as ideias que fundamentam o Tabuleiro Digital e o Ponto de Cultura, como forma de incorporação das TIC enquanto estruturantes de um modelo pedagógico próprio para a EJA.

Desta forma, devido ao envolvimento com essa modalidade de ensino, diante das especificidades próprias que lhe são inerentes, percebemos a sua relevância no contexto educacional contemporâneo brasileiro, que segundo dados da UNESCO coletados entre 2011 e 2012, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos do planeta, com cerca de 14 milhões de pessoas. Os dados mostram, que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais aumentou, passando de 8,6% para 8,7% e que se tornou quase que impossível cumprir a meta firmada na ONU de 6,7% até 2015. Por esse motivo, é que lançamo-nos neste trabalho, com a finalidade de elaboração de uma proposta de intervenção, em que a educação possa promover a liberdade e a emancipação do sujeito, uma vez que,

assim como Paulo Freire, acreditamos numa educação que possa ser prática de liberdade e contribuir para a emancipação destas pessoas.

Desta forma, pensamos ainda, numa proposta que leve em conta princípios da educação libertária, que considere a liberdade e a potencialidade do sujeito formar a si mesmo. Para Gallo, (2010), “trata-se de educar um ser humano comprometido não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com o engajamento na luta e na construção de uma nova sociedade” Desse modo, a EJA, no contexto contemporâneo, ainda precisa se aproximar da concepção libertária, no sentido de combater a ignorância e a miséria, e, simultaneamente, ser instrumento de atuação política e social contra os privilégios, as injustiças e todas as formas de opressão e exploração (SILVA, 2004).

Ao longo dos anos de trabalho com a EJA, percebemos do/no cotidiano que, embora tentativas de mudanças tenham ocorrido e várias propostas de inovação tenham chegado muito pouco mudou. Permanece, ainda hoje, a ausência de sintonia entre o modelo pedagógico apresentado pelas escolas, os anseios dos alunos e alunas e o contexto social. Esse fato nos inquieta, pois sabemos, o quanto é difícil para os estudantes deste segmento se manter no espaço escolar, quando as propostas ali presentes se distanciam da realidade por eles vivida.

Necessário se faz lembrar que os alunos da EJA “historicamente são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2005b, p. 221). E agora, somam-se a este grupo, outros também excluídos que são os alunos adolescentes com histórico de multirrepetência. Neste sentido, fomos movidos para este trabalho, por nossas inquietações e angústias a partir da clareza da necessidade de propostas que contribuam para que estes sujeitos sejam incluídos nos vários contextos sociais, levando em consideração a demanda da contemporaneidade, e o desejo de que busquem a escola e que nela permaneçam aprendendo de acordo com suas reais necessidades.

Sabemos que no complexo contexto vivido na contemporaneidade, na chamada sociedade da informação, em que as transformações ocorrem vertiginosamente e mudanças qualitativas nas relações humanas aconteceram e continuam acontecendo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são as

principais responsáveis pelas transformações nos meios de produção e de serviço que ocorrem em nosso país e no mundo. Estas transformações provocaram alterações de estruturas, procedimentos e de preparação de profissionais para desenvolver novas atividades.

Neste sentido, diante das constantes mudanças ocorridas, nesta sociedade em rede (CASTELLS, 1999), necessário se faz compreender os novos espaços de aprendizagem e as muitas possibilidades de interação que se mostram e que requerem mudanças na educação, para que a escola de fato dê conta das demandas da contemporaneidade, abrindo possibilidades para formar cidadãos preparados para atuar ativamente na construção e desenvolvimento social.

Diante desse contexto, nosso trabalho visa à construção de uma proposta de intervenção para a Rede Municipal de Educação da cidade de Irecê, que incorpore as TIC no currículo da Educação de Jovens e Adultos como elemento estruturante de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino, para que as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, postas como fundantes para o fazer pedagógico da EJA, presentes no Parecer 11/2000 que trata das diretrizes desta modalidade de ensino, de fato possam ser cumpridas e assim ser possível ressignificar às ações pedagógicas no espaço escolar da EJA.

Ao buscarmos uma proposta com a incorporação das TIC, desejamos a abertura do espaço escolar para a interatividade, Para Silva (1998:29), a interatividade está na “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiperinteração, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção -, para participação e intervenção”. Portanto, um projeto pautado na interatividade rompe com o modelo de transmissão do saber. Abre espaço para que os alunos e alunas se posicionem e ganhem voz diante do processo ensino/aprendizagem estabelecendo novas relações no campo educacional.

No Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal da Bahia, nossas inquietações se encontraram e o interesse pela temática, acerca da presença das TIC no espaço escolar, foi ampliado nos encontros do Bloco temático Educação e Linguagem, ministrado pelo professor Nelson De Luca Pretto, quando nos foi possibilitada a aproximação com as discussões acerca de temas como

construção colaborativa, contemporaneidade, ética hacker, cibercultura, acesso aberto, recursos educacionais abertos, *commons*, além das discussões em torno do software livre, da democratização da banda larga e inclusão digital. Neste espaço de discussões, nos demos conta da tamanha relevância destes estudos para a construção de um aporte teórico capaz de sustentar as bases de nosso projeto de intervenção.

Inicialmente pensávamos em três formas distintas de inserção das TIC na educação; um de nós desejava a construção de um projeto que levasse em conta o uso dos recursos digitais móveis, outro desejava trabalhar com as redes sociais e o outro pensava uma proposta de trabalho a partir da metodologia de projetos, que integrasse os princípios de dois projetos existentes na cidade de Irecê (Tabuleiro Digital e Ponto de Cultura) enquanto contribuidores para a inclusão sociodigital, produção e socialização de culturas e conhecimentos numa perspectiva emancipatória na EJA. Optamos por esta última possibilidade, por acreditarmos que esta contemplava também as demais.

A partir dos nossos diálogos concluímos que uma proposta de intervenção para quatro escolas em cidades e contextos diferentes, seria muito difícil, pois a escola do município de Lapão ficava na zona rural ao passo que as escolas de Irecê estavam localizadas na sede, e mesmo assim tinham realidades bem distintas. Diante disso, após várias conversas, decidimos buscar entre as escolas de Irecê, uma que se mostrasse mais receptiva a proposta pensada por nós. Então, após visitarmos, entrevistarmos e observarmos as três escolas que atendem a EJA em Irecê, fizemos a opção pela Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes, pois esta já vivenciava, mesmo que de forma tímida, atividades diferenciadas das vistas nas outras instituições, e era também a escola com maior número de alunos no referido seguimento, o que possibilitaria um maior campo de atuação e conseqüentemente maior possibilidade de contribuição para transformação da realidade destes educandos da EJA.

Para melhor explicitação das ideias que embasam o nosso trabalho é necessário nos reportarmos ao ano de 2003, com a chegada do **Programa de**

Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê¹, uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, que chamou a nossa atenção, pois vivíamos indiretamente um momento histórico para a educação local.

Foi durante o processo desse curso, a partir da convivência com os demais professores cursistas, nossos colegas de trabalho, que nos deparamos com as ações desenvolvidas pelos projetos: **Ponto de Cultura²** e **Tabuleiro Digital³**, atividades que chamavam atenção pela dimensão que tinham para inserção das tecnologias não apenas nas escolas, mas também na comunidade. Foram realizadas oficinas de fotografia, de teatro, edição de vídeos, entre outras; momentos culturais, movimentos voltados para o uso do software livre, rádio web, funcionando com o envolvimento de alunos e professores dentro das escolas, a chegada do software livre nas escolas, as visitas descompromissadas das pessoas aos Tabuleiros para ter acesso livremente à internet. Era muita coisa acontecendo envolvendo os cursistas e a comunidade em geral.

Fomos tocados em especial pela dimensão que as referidas experiências tiveram para os jovens que faziam parte da formação de Agentes de Cultura Viva⁴ e que participavam das variadas oficinas oferecidas pelos projetos supracitados, percebemos que muitos dos jovens, que fizeram parte destas, conseguiram se

1 O Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê-BA, é parte de um Programa Especial de Graduação em nível superior da FAGED/UFBA, para graduar professores de municípios do Estado da Bahia, inicialmente com o oferecimento de duas turmas, uma para o município de Irecê, a 500 km da capital, e outra para Salvador. No caso de Irecê, é oferecida formação em exercício aos professores concursados, dirigentes e coordenadores que atuam na Rede Municipal de Educação, através do curso de **Licenciatura em Pedagogia para o ensino fundamental/séries iniciais**, oportunizando o cumprimento do disposto no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que visa conferir, ao conjunto de professores da educação básica do país, como patamar mínimo de escolaridade, o nível superior.

2 Projeto apoiado pelo Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura - <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CiberParque/WebHome>

3 Projeto de inclusão digital da Faculdade de Educação da UFBA - <http://www.tabuleiro.faced.ufba.br>, apoiado pela Petrobrás

4 Curso Agente de Cultura Viva – Curso ministrado no Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira em parceria com o Ministério da Cultura e Ministério do Trabalho e Emprego.

encontrar profissionalmente e ainda hoje, demonstram um sentimento de pertença ao grupo que faziam parte, de paixão e engajamento com a causa da inclusão digital. E não é difícil o encontro com muitos destes que trabalham em áreas que têm ligação com as aprendizagens relacionadas às TIC e as oficinas vivenciadas. Esse aspecto, em especial, mobilizou-nos para pensar uma proposta para a EJA, que trouxesse meios que possibilitassem aos jovens e adultos estudantes das escolas municipais oportunidades semelhantes.

Este momento foi de suma importância para a cidade de Irecê, porque de uma única vez aconteceu a formação de professores da Rede Municipal. Muitos destes ao falarem de suas experiências no Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital, sinalizam a importância dessa participação para suas vidas, e que esse movimento se tornou uma realidade e promoveu a integração das TIC nas escolas da cidade. Devido à ausência de políticas públicas que viabilizem a continuidade e manutenção de práticas como essas, as TIC ainda não foram integradas efetivamente às atividades pedagógicas nas escolas, embora a presença de equipamentos tecnológicos e acesso à internet seja uma realidade na maioria das escolas; o uso destes, como forma de inclusão, produção de conhecimento e cultura por parte dos docentes e discentes ainda parece acontecer de forma lenta, e quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, o quadro se agrava.

O contexto brasileiro contemporâneo demanda uma educação para jovens e adultos que tenha em vista um trabalho voltado para a construção de habilidades e competências que vão além do domínio do código da escrita; a contemporaneidade requer uma educação capaz de contribuir para a inserção destes sujeitos nos diferentes contextos da sociedade. Neste sentido, é preciso a consciência de que estamos imersos na cultura digital e, portanto, é essencial que a EJA propicie aos seus educandos oportunidades de conhecer e interagir com as inúmeras possibilidades que os recursos tecnológicos e a interação em redes digitais possibilitam.

Enquanto professores/pesquisadores implicados com a realidade que nos circunda, lançamo-nos à observação aprofundada e a uma descrição reflexiva, na tentativa de buscarmos uma interpretação diferente da que por anos fizemos do

nosso espaço educativo, pois era preciso vê-lo como um lugar praticado (CERTEAU, 1994), com características próprias, formadas pelos coletivos que dele fazem parte em um tempo específico.

Para tanto, aguçamos nossos sentidos na busca de desvelar a nossa realidade vivida, tendo em vista perceber as nuances próprias do nosso cotidiano, mais especificamente, buscamos a partir da nossa pesquisa contribuir por meio da elaboração do projeto de intervenção para uma prática pedagógica em EJA, que possibilite tanto aos educandos quanto aos educadores, refletir e agir para a diminuição das desigualdades sociais e assim contribuir para uma sociedade mais justa.

Chamamos esta busca de “aventura colaborativa”, porque a aventura, como ressalta Gadamer (1997, p. 130), ousa partir rumo ao que é incerto. Ao caminhar para as incertezas e imprevistos de uma realidade complexa, esta “aventura colaborativa” presente no nosso caminhar abre espaço para o diálogo que dá a possibilidade compreensiva mais ampliada do outro. Por isso, guiados por um olhar qualitativo nos permitimos conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; com utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão (MACEDO, 2006, p. 38). Assim, à procura de conhecer a nossa realidade, vamos buscar possibilidades que nos permitam ousar e vivenciar outras experiências.

Objetivo e questões da pesquisa

“A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência” (ARROYO, 2005b, p. 221), por se tratar de uma modalidade educativa voltada para as camadas populares de baixa renda, pouco assistida por políticas públicas (SOARES, 2002) e que tiveram o seu direito à educação negado, acabando por traduzir que a educação, por ser também um processo social e histórico, reflete as questões da desigualdade social. Essa modalidade de ensino, no Brasil, surgiu primeiro pela necessidade de atender as exigências de mão de obra da sociedade industrial, e não como direito do cidadão, conseqüentemente, diferente da educação pensada

para a classe social mais abastada, recebeu pouca atenção, funcionando em situação inadequada e com recursos escassos, distante da ideia de uma formação que contribuísse para a efetiva participação desses jovens e adultos na sociedade brasileira. Paulo Freire sinaliza que:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. (FREIRE, 1967, p. 93)

É exatamente neste segmento de ensino que está a maior parcela dos chamados "excluídos", dos que vivem em vulnerabilidade social, e é aí que é evidenciada a necessidade de uma discussão acerca da educação que é oferecida a estas pessoas, no contexto contemporâneo, em que conceitos históricos como o de cidadania se reconfiguram em meio à cultura digital, apontando para a necessidade de domínio das TIC enquanto elemento essencial para inclusão social e pleno exercício da cidadania.

As discussões em torno das potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas aplicações na Educação de Jovens e Adultos são ampliadas em torno de aspectos voltados para a necessidade de inclusão social destes educandos bem como da incorporação das TIC no fazer pedagógico cotidiano do referido segmento.

A apropriação das TIC por professores e alunos permite trilhar novos caminhos em direção a aprendizagem e as conexões a serem estabelecidas são definidas por estes sujeitos, que interagem com essas tecnologias permitindo novas formas de ensinar e aprender que para Maria Helena Silveira Bonilla (2005, p.190), “essa dimensão criativa e libertária é possibilitada pelo fato de que essas tecnologias utilizam como estrutura básica a hipertextualidade, o que supõe potencialidade e permutabilidade”. Desse modo, a liberdade proporcionada a partir das potencialidades das TIC por meio de acesso “disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem” (SILVA, 2000,p.193).

Implicados no cotidiano da EJA, investigamos como as TIC poderiam contribuir para a produção de conhecimento, cultura e inclusão sociodigital e, de que forma a presença das TIC nas ações cotidianas das turmas de EJA, por meio de uma metodologia “Outra”, poderia motivar/instigar tanto professores quanto alunos a se tornarem autores do processo pedagógico capaz de minimizar os problemas deste segmento.

Partindo da ideia de que a intenção da nossa pesquisa exploratória é buscar no nosso cotidiano – em consonância com outras fontes como pesquisa bibliográfica e entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado – compreender elementos que sejam significativos para a construção do PROJETO DE INTERVENÇÃO em que as TIC não sejam vistas como “ferramentas” desarticuladas, usadas como instrumentos para fazer de forma diferente as mesmas coisas, colocamos como questão central: **Como as experiências com as TIC, desenvolvidas a partir das ações dos projetos, Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital em Irecê, podem contribuir para a construção de um Projeto de Intervenção para a EJA?**

Nesta direção, buscamos compreender os processos desenvolvidos nos Projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital, por sabermos que ambos tiveram importante papel para que os professores cursistas do Projeto Irecê, e a comunidade em geral, em especial os jovens, tivessem acesso às tecnologias digitais, dentro de uma lógica de produção de conhecimento, fortalecimento de culturas e inclusão sociodigital.

Neste sentido, ao longo da nossa investigação procuramos responder as seguintes questões:

1. Quais ações do Ponto de Cultura e do Tabuleiro Digital poderiam contribuir para a construção de uma proposta de intervenção para a EJA?
2. De que forma a relação com as TIC poderiam contribuir para ressignificar ações didático-pedagógicas para a EJA?
3. Como, por meio das TIC, poderiam ser valorizadas as vivências, saberes e fazeres dos educandos da EJA?

4. De quais maneiras, a partir da parceria com o Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital, seria possível a inclusão digital desses educandos?

5. De que forma os Projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital entrariam na escola e possibilitariam espaços e oportunidades de produção de conhecimento e cultura para os educandos da EJA?

Neste sentido, é importante trazer trechos das entrevistas que realizamos com a Coordenadora do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, no período de 2006 a 2008, Andreia Rodrigues de Oliveira e o Agente de Cultura viva, Roberto Nunes de Carvalho.

O meu encantamento com o Ponto de Cultura parte mesmo da graduação, estávamos em formação, nasce especialmente com o meu encantamento com as tecnologias... E aí a grande responsável é Maria Helena Bonilla, e até escrevo em meu memorial que foi momento em que perdi a inocência tecnológica, pois na realidade antes desse processo formativo a tecnologia para mim era um bicho papão, eu tinha medo, não usava o computador, não tinha computador em casa. (ANDREIA RODRIGUES DE OLIVEIRA – cursista do Projeto Irecê e Coordenadora do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira no período de 2006 a 2008).

Eu tinha dezoito anos, estudava na EJA à noite, e foi a partir do ingresso ao Ponto de Cultura e Tabuleiro digital que, pela primeira vez, tive acesso a um computador, a uma máquina fotográfica digital e a uma filmadora. Para mim foi inesquecível, pois no povoado em que morava nem energia elétrica tinha, o medo inicial se transformou em encantamento e a curiosidade despertada naqueles momentos me possibilitou aprender coisas que foram extremamente significativas para a minha vida pessoal e profissional. (Roberto Nunes de Carvalho, Agente de Cultura viva).

A partir da constatação, de que tanto na formação de professores realizadas pelo Projeto Irecê quanto para as pessoas da comunidade que participavam das oficinas que aconteciam nesses espaços, o Ponto de cultura e o Tabuleiro Digital foram os responsáveis pela inserção das tecnologias na vida dessas pessoas, tanto de jovens estudantes quanto de adultos professores, que embora estivessem em fases diferentes do seu trajeto estudantil, tinham a estranheza diante do acesso às tecnologias digitais, e que depois estas, se transformaram em estruturantes para suas aprendizagens, delineou-se o objetivo da nossa pesquisa que era o de **verificar como as experiências desenvolvidas nos Projetos do Ponto de**

Cultura e Tabuleiro Digital podem contribuir para a construção de um Projeto de Intervenção na EJA.

Para a compreensão dos sentidos que se configuram em torno das práticas, apontamos os seguintes objetivos específicos: compreender as dinâmicas de inserção das tecnologias, junto aos jovens da comunidade de Irecê, que participaram das oficinas, no momento de plena atividade dos projetos do Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital; compreender os processos políticos e pedagógicos de inserção e uso da internet na rede municipal de Irecê; entender as dinâmicas das atividades desenvolvidas pelos projetos supracitados na tentativa de trazê-los de volta para contribuição junto à Educação de Jovens e Adultos; conhecer a realidade da EJA na Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes, dos seus educandos e dos educadores, e das relações destes sujeitos com as TIC.

É nesse contexto que se encontra a relevância da nossa pesquisa. Investigar, analisar e refletir como as potencialidades das TIC podem contribuir para o processo ensino/aprendizagem dos alunos e alunas da EJA, para, a partir daí, propor uma intervenção que proporcione a este segmento de ensino, práticas inovadoras em que a presença das TIC possibilite, tanto para os professores quanto para os alunos e alunas, se assumirem enquanto autores dentro do espaço escolar.

No primeiro capítulo apresentamos toda a itinerância metodológica da pesquisa, buscamos descrever detalhadamente todo o percurso, a definição do lócus, os sujeitos parceiros e os instrumentos para coleta dos dados.

No segundo capítulo é feita uma reflexão e análise acerca das formas de uso das TIC pelos professores e alunos da EJA, na Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes, bem como a descrição dos dados obtidos. Analisa-se, também, as experiências vivenciadas no Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e no Tabuleiro Digital e as relações destes dois projetos com o Projeto Irecê, buscando estabelecer as relações entre os referidos projetos e uso das TIC para produção de conhecimento e cultura.

O percurso histórico da EJA no Brasil e, como esta modalidade de ensino, ainda hoje, apresenta modelos rígidos que não dialogam com a realidade dos educandos, foi relatado no terceiro capítulo.

No contexto contemporâneo, os alunos e alunas da EJA apresentam um novo perfil; diante disso, o quarto capítulo deste trabalho apresenta as características desses educandos na contemporaneidade e as possibilidades de explorar o potencial das TIC na referida modalidade de ensino, tendo em vista a inclusão desses alunos e alunas na cultura digital, numa perspectiva de participação, construção ativa da cidadania.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que busca a construção coletiva de possibilidades de uma “educação Outra” para a EJA, por meio de ações que tomam as TIC enquanto estruturantes do processo ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO I. ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS: o a-con-tecer da pesquisa

Tomamos de empréstimo a forma de escrita do termo a-con-tecer⁵, por percebermos que a ideia contida neste, de um tecer conjunto de forma aumentada, leva em conta que as possibilidades postas vão se precipitando (atualizando, emergindo), e era pertinente pelo fato da pesquisa se tratar de um processo tecido em conjunto, por isso mesmo colaborativo, e pela própria fluidez do cotidiano pesquisado, que se mostra um espaço vivido/praticado, o qual permanece em constante atualização.

A nossa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, tomando como natureza do estudo a etnopesquisa crítica. Segundo Macedo (2004, p. 58), para “os etnopesquisadores críticos dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas”. Neste sentido, optamos por sermos etnopesquisadores, por considerarmos que nossas itinerâncias investigativas se mostram como um caminhar ao encontro de/com outros, em busca do ponto de vista do outro para interpretar, investigar, refletir e transformar suas realizações.

Nesse sentido, é muito importante considerar o que dizem Mainardes e Marcondes:

Uma significativa parte das pesquisas etnográficas objetiva não apenas investigar um contexto específico, mas contribuir para o empoderamento dos sujeitos envolvidos e a transformação possível da realidade investigada [...] o fato dos etnógrafos críticos assumirem o desafio de desvelar vozes que têm sido silenciadas, bem como de situações de desigualdade e exclusão, pode ser considerado um aspecto relevante e os relatórios e publicações dessa natureza, constituem-se em contribuições significativas para a compreensão da realidade e, mesmo, no processo de formação de professores e pesquisadores. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 438)

⁵ O termo A-CON-TECER foi cunhado pela Professora Doutora da FACED- UFBA Maria Inez Carvalho, usado para a Pedagogia do A-con-tecer que traz a ideia de “*um tecer conjunto e de forma aumentada*” (CARVALHO, 2008, p. 163). É uma formulação baseada nos estudos prigoginianos (PRIGOGINE, 1996), da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa (SERPA, 1991), de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

Tendo a etnopesquisa sido inspirada pela etnografia, encontramos neste formato a possibilidade de não apenas investigar o nosso cotidiano, mas o que para nós se faz ainda mais importante, poder contribuir para a transformação dessa realidade.

Trata-se, portanto, de um processo que prima pela intervenção do/no/com o cotidiano, tendo em vista possibilitar e permitir reflexões que busquem a transformação da realidade atual. Para tanto, a nossa pesquisa nos conduziu a um mergulho ainda mais profundo nessa realidade na qual já nos encontramos imersos, mas foi preciso nos aproximarmos de *espaçotempos* diferenciados, para encontrarmos as possibilidades e sugestões de intervenções que embasariam o nosso projeto, estruturando-o e preenchendo-o de significado e sentido.

Nilda Alves considera que essa é a trajetória necessária ao processo das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*:

Precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes. (ALVES, 2003, p. 1)

Com isso, nessa pesquisa, foi necessário criar, incorporar e desenvolver as ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura de conhecimentos em redes*, sabendo que estamos inteiramente ‘mergulhados’ (OLIVEIRA e ALVES, 2001) nos *espaçotempos* que pesquisamos. Isso porque, tudo o que aprendemos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar’ e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados. Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, lutamos contra o que, em nós, estava *encarnado*, como diz Alves (2003, p. 2).

Diante do exposto, iniciamos esta caminhada com uma certeza que a educação precisa de mudanças estruturais, significativas e que não bastam ajustes, aperfeiçoamentos e “remendos”. A ação se faz necessária, “a ação é decisão, escolha, mas é também aposta” (MORIN, 2006, p. 86); logo, como aposta envolve

riscos e incertezas, por isso mesmo, é preciso fazer, para saber, como nos inspira o poeta Antônio Machado em seu poema “Cantares”: “*Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar*”.

Neste sentido, a nossa trajetória inclui o que MORIN (2006), chama de ecologia da ação e esta, em suma, supõe o aleatório, o acaso, o inesperado. Nossa aventura de interpretações e percepções do/no cotidiano nos remete ao fato de não termos dúvida de que o cotidiano escolar, por ser extremamente complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer.

Para Buford Junker (1960 apud MACEDO, 2004), o trabalho de campo significa observar as pessoas *in situ*, isto significa que é preciso estar junto às pessoas vivenciando suas vidas, vivendo a própria vida e relatando. Desta forma, a observação *in situ* se lança como primeiro instrumento usado por nós, para a *garimpagem* de ações, realizações e sentidos do vivido nos espaços por nós observados.

A partir da escolha metodológica por uma abordagem qualitativa, foi possível aprofundar, em nossas investigações, o olhar sobre as práticas, os significados, a interação, formas de uso e a presença das TIC nos espaços investigados. Optamos ainda por instrumentos de extrema valia e importância como: entrevistas semiestruturadas, questionários, análises documentais, grupos focais e registro em diário de bordo.

Foi então, por meio das discussões e análises coletivas feitas por nós, desenvolvidas com esses materiais, que buscamos um diálogo intenso com autores e investigações que abordassem essas mesmas problemáticas e nos ajudassem a interpretar melhor as informações obtidas no campo.

Ressaltamos, em primeiro lugar, os problemas e soluções enfrentados no campo, descrevemos e analisamos os posicionamentos e a cultura dos sujeitos envolvidos e então dialogamos com autores que investigam essas mesmas problemáticas.

1.1 Os “parceiros” do nosso caminho

A escolha dos sujeitos aconteceu levando em consideração os seguintes critérios: que os sujeitos entrevistados tivessem vivenciado o momento de plena atividade dos projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital. Os selecionados foram 1) o primeiro coordenador dos referidos projetos, que esteve à frente dos trabalhos de 2006 a 2012, e a coordenadora dos projetos no período de 2007 e 2008. 2) um agente do projeto Cultura Viva que participou ativamente de ambos os projetos. 3) uma professora e um professor cursista do Projeto Irecê, por perceber que os cursistas deste projeto vivenciavam mais de perto os projetos citados anteriormente, pois estes professores-alunos tinham um componente curricular que instigava o uso das TIC na escola.

Não podemos deixar de fora os principais envolvidos do nosso foco de estudo: os alunos e professores de jovens e adultos da EMPJAL. Estes foram selecionados dentre vários entrevistados que nos mostraram suas angústias com este segmento atualmente. 1) três professoras com mais de 10 anos de experiência na rede. 2) uma Coordenadora pedagógica que atua a mais de cinco anos na EJA. 3) 186 alunos da educação de jovens e adultos.

1.1 Trilhando o caminho do campo

Como já foi dito anteriormente, somos das Redes Municipais de Educação de Irecê e Lapão e por isso mesmo, enfrentamos, num primeiro momento, a dificuldade em definir o nosso campo de pesquisa. A princípio pensávamos em realizar as investigações nas duas redes de ensino, sendo que em Irecê pesquisariamos as três escolas que atendem a EJA e os dois projetos: Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e o Tabuleiro Digital e em Lapão, seria o Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira localizado em Aguada Nova – Distrito desta cidade. Por entendermos que, pela diversidade, distância e tempo, o nosso foco na pesquisa pudesse se perder, decidimos por delimitá-lo para apenas três espaços: O Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, o Tabuleiro Digital e a Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes (EMPJAL).

É relevante explicar aqui, que a escolha da referida escola se deu pelo fato de percebermos que nesta Instituição, mesmo que de forma tímida, o trabalho com as

inovações tecnológicas – citaremos alguns exemplos abaixo – já ocorria e a existência de outros dois fatores também foram determinantes: o fato de que essa escola tinha o maior número de alunos na Educação de Jovens e Adultos, de toda a rede, o que possibilitaria um maior campo de atuação e por não possuir laboratório de informática.

Mas, é importante explicitar também, que para delimitarmos o nosso campo de pesquisa deveríamos tomar a decisão descrita acima, com o intuito de contextualizarmos a EJA dentro da Rede Municipal de Irecê. Por isso, consideramos relevante, além de investigar a EMPJAL, buscar perceber, mesmo que brevemente, a presença e as formas de utilização das TIC, também nas outras escolas que atendem a EJA em Irecê; são elas: Escola Municipal Marcionílio Rosa (EMMR) e Escola Municipal Odete Nunes Dourado (EMOND).

Nas escolas, primeiramente, buscamos verificar a existência de equipamentos tecnológicos. Foi percebido que todas as escolas pesquisadas possuem câmeras digitais, projetor multimídia e computadores, sendo que a EMMR e a EMOND possuem laboratórios de informática com o LINUX Educacional, porém nos demais espaços se utiliza o software proprietário.

O laboratório da primeira EMMR possuía, em fevereiro de 2015, dezoito estações com duas máquinas cada e funcionando perfeitamente, sendo nove estações do programa Proinfo; as outras nove são máquinas que foram doadas à escola pela Fundação Bradesco. A EMOND possui atualmente quinze estações funcionando e apenas uma com problemas que já estão sendo resolvidos, todas do Proinfo. Esta, possui uma estrutura para rádio, no entanto, nem o equipamento de rádio nem os laboratórios são utilizados pelos alunos da EJA. Já a EMPJAL, atualmente não dispõe de laboratório, e dos computadores que existiam no antigo laboratório desativado, restaram sete computadores do Proinfo, que estão distribuídos, três na sala de coordenação e quatro na secretaria da escola, todos necessitando de manutenção. A sala onde funcionava o laboratório se transformou em biblioteca e, atualmente, em sala de professores.

Os provedores de internet usados nas instituições pesquisadas – EMMR, EMOND e EMPJAL – são dois, o “Oi Velox”, mediante o programa Banda Larga nas

Escolas, e um outro provedor do município de Irecê, mediante contrato da prefeitura municipal com a empresa “Holística”. A conexão não é suficiente para estas escolas; segundo medições feitas por nós nos dias 23 e 24 de abril de 2015, na EMPJAL, nenhum dos provedores citados acima passou de 624 kbp/s e as escolas necessitam de serviços de internet com uma largura de banda maior. Indignado, o professor Nelson Pretto (2013) relata que:

Com relação à Banda larga, o que se tem observado é a inexistência de um plano efetivo e, o que é pior uma deficiente infraestrutura de conexão para o acesso à internet, em praticamente todo o Brasil, sendo mais grave a situação do norte e nordeste. (PRETTO 2013, p. 41)

Atualmente, nas três escolas, a conectividade está limitada ao uso administrativo e as práticas docentes encontradas com o uso de computadores acontecem muito raramente e, por isso mesmo, não têm contribuído muito para que alunos e professores vivenciem a cultura digital de forma a não serem apenas “sujeitos interagidos” (Castells, 2002), mas que possam ser “interagentes” (Castells, 2002), ou seja, possam utilizar e saber tirar proveito de todos os benefícios culturais, sociais e econômicos que eles oferecem.

Assim, buscamos conhecer como os professores destas escolas constroem alternativas para implementação do processo de ensino e aprendizagem utilizando o computador e a internet, como espaço do desenvolvimento da criatividade humana e as novas formas dos alunos se relacionarem com o conhecimento.

Nessa perspectiva, questionamos os professores sobre as práticas docentes nas EMMR, EMOND e EMPJAL, por meio da seguinte pergunta: como os professores utilizavam os recursos do Laboratório de Informática “quando este está aberto para algum trabalho que será realizado pelo professor” – lembrando que os Laboratórios de informática não estão abertos à noite e que algumas vezes dependendo do planejamento, o professor solicitava a abertura – e quais as dificuldades e facilidades encontradas na prática docente? Obtivemos as seguintes respostas:

Professor 01 (EMOND) A primeira dificuldade é que o laboratório é fechado à noite, dificultando ainda mais nosso trabalho com as TIC.
Professor 02 (EMOND) Sinto muita dificuldade e só consigo com a ajuda da coordenação pedagógica, do técnico do Laboratório e já tive

ajuda até de aluno mais jovem destes da EJA. Por não me sentir apto quase não desenvolvo trabalhos que envolvam o computador. Professor 03 (EMOND) reclamo muito com a direção da escola porque o Laboratório fica fechado à noite. Professor 04 (EMOND) No início do uso dos Laboratórios de informática era feito mais pesquisas pela Internet, agora estão usando programas educativos como gráficos matemáticos, oficina de história além dos aplicativos Power point, Word, Paint, etc. Professor 05 (EMOND) Os softwares educacionais são mais utilizados pelos professores de 6º anos, os outros preferem a Internet. Professor 06 (EMOND) Está faltando softwares educativos específicos para cada área de conhecimento (geografia, história, português, inglês, etc.) Professor 01 (EMPJAL) Por enquanto só conheço e uso dois softwares, fornecidos pela escola, esse “assunto” ainda é recente para mim e para os professores da escola, pois não dispomos de Laboratório de informática. Professor 01 (EMMR) Falta de tempo para conhecer novos programas. Professor 02 (EMMR) Parece que as aulas ficam melhores e os alunos mais contentes. Técnico do laboratório de uma destas escolas – um professor simplesmente levou a turma para “mexer” nos computadores, quando perguntei pelo planejamento disse que depois trazia.

As respostas indicam que os professores fazem pouco uso do Laboratório de informática, não apenas porque está fechado, mas por muitos não saberem como usar o computador em suas aulas. Estes poucos – cerca de cinco ou seis por escola – que fizeram uso algumas vezes, fizeram de maneira diversificada, como citamos a seguir: Há professores que priorizam o uso dos softwares e programas ou aplicativos, e há professores que utilizam os recursos da Internet. Os que fazem uso do computador na sala de aula preferem utilizar principalmente o Power point⁶ e projetor multimídia para assistir filmes e documentários, e por vezes apenas para substituir a lousa.

No que se refere à aplicação das tecnologias digitais nos ambientes informatizados, Tajra (2002, p. 76), explica que “a utilização dos recursos proporcionados pelo computador está diretamente relacionada à capacidade de percepção do professor em relacionar a tecnologia à sua proposta educacional”. Ainda segundo a autora, “o professor precisa conhecer os recursos disponíveis dos

6 Usamos o termo Power point, pois os professores pesquisados fazem uso de software proprietário, sendo assim, esse editor de slides é o mais usado. No uso desse termo, há uma relação de metonímia (marca pelo produto).

programas escolhidos para suas atividades de ensino, somente assim ele estará apto a realizar uma aula dinâmica, criativa e segura”. (p. 77)

A partir do que ouvimos nas entrevistas, percebe-se que a tecnologia digital que poderia proporcionar ao professor da EJA vivenciar novas formas de ensinar, se encontra de forma limitada. A situação é agravada ainda porque é necessário que o professor esteja apto a lidar com as diversas tecnologias, distinguindo sua importância, como e quando devem ser usadas, porém o que verificamos é que muitos docentes estão distantes de compreender o que fazer diante das tecnologias digitais.

Não existe uma proposta curricular para a EJA do município, por isso mesmo, as escolas trabalham de formas distintas, duas, das três escolas visitadas, as práticas estão presas às antigas grades e disciplinas, não há muita diferença das propostas desenvolvidas nas turmas de Fundamental II. Porém, na EMPJAL foi percebido que tinham avançado, mesmo que timidamente, no sentido de compreensão e estruturação do trabalho a partir da Metodologia de Projetos por Eixos Temáticos, e este trabalho exigia que os professores pesquisassem, inovassem e se tornassem autores de suas práticas.

Percebemos claramente que as tecnologias digitais faziam toda a diferença e que a proposta da EMPJAL, ao fugir da rigidez posta pela fragmentação por disciplina e possibilitar liberdade criativa para docentes e discentes, exercia forte determinação no que tange às formas de uso das TIC. Nesse formato, o uso criativo das tecnologias digitais abria caminho para a produção de conhecimento, possibilitava o contato dos alunos com momentos criativos de aprendizagem.

1.2 Conferindo o caminho da “DESCONFERÊNCIA”

Para o enriquecimento da pesquisa, organizamos, em parceria com outros 17 mestrados, um evento denominado “Desconferência: interferência no/do cotidiano”, sob a coordenação da professora Maria Inez da Silva de Souza Carvalho (UFBA), em que os professores convidados das redes de educação de Irecê, Ibititá e Lapão espontaneamente, *falaram/interviram/opinaram* sobre as mais variadas temáticas abordadas pelos mestrados.

O ambiente era o mais acolhedor possível, com instalações e espaços reservados para diferentes temáticas. Os convidados, ao chegarem ao espaço, eram recebidos por colegas pesquisadores que os convidavam a adentrar e se dirigirem, primeiramente às instalações, e depois de *observarem/fotografarem/registrarem* poderiam se dirigir ao espaço que tratava da temática que mais se identificavam. Em seguida, ocorreram “bate-papos”, entrevistas semiestruturadas coletivas que foram gravadas em áudio e filmadas, as quais se constituíram como um recurso extremamente significativo para os nossos estudos, enquanto momento em que eles falaram livremente sobre o assunto, suas representações, as relações que estabelecem com as tecnologias, as implicações em suas vidas e o contexto em que vivem. Para Macedo (2004, p. 164), a — entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados [...]. É um poderoso recurso para captar representações.

A “DESCONFERÊNCIA” constituiu-se numa técnica que nos forneceu dados bastante significativos, pois deu voz aos sujeitos colaboradores e interlocutores que norteiam e fundamentam nossa pesquisa, conhecedores inerentes dos outros sujeitos pesquisados: alunos e alunas, homens e mulheres da EJA que já estiveram ou estão em plena atividade econômica, que têm em suas histórias de vida marcas de limitações, sejam elas financeiras, de escolarização, afetivas, sociais, culturais, dentre outras.

Para o registro dos dados, nos organizamos da seguinte forma: um de nós instigava o grupo com perguntas semiestruturadas, outro gravava e outro filmava e tirava fotos. A escolha pela gravação e filmagem se deu porque, além de registrar as opiniões, captávamos a expressão dos participantes diante de suas contribuições.

O mais importante na “DESCONFERÊNCIA” foram as conversas, por meio das perguntas semiestruturadas, pois, através delas, obtivemos informações acerca do objeto investigado de maneira bem natural e espontânea, revelando as inquietações pessoais dos professores e apresentando as práticas do dia a dia da sala de aula com os alunos de EJA.

Da espontaneidade decorreu a aproximação, as conversas e todas as ações que culminaram para a produção dos dados. Foi muito relevante, não só para conhecer um pouco mais da realidade da EJA, mas principalmente como as TIC vêm

sendo usadas neste segmento. Nesta informalidade, os professores se soltaram e, aos poucos, foram relatando as suas angústias e conquistas na EJA e seus des/conhecimentos acerca do uso das TIC.

As categorias para análise dessas entrevistas brotaram dos dados levantados através de instigações. À medida que foi sendo feita a transcrição das falas, as categorias foram sendo delineadas, enquanto características expressas pelos sujeitos, reveladas em suas falas de forma relevante, no que tange aos elementos pontuados.

CAPÍTULO II. DESVELANDO O CAMINHO CONHECIDO

Para poder estudar estes modos diferentes e variados de *fazer pensar*, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar *praticateoria prática*, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos — no mais das vezes, apenas atalhos. (ALVES e GARCIA, 2001, p. 02)

Com o intuito de produzirmos novas compreensões acerca dos fenômenos por nós observados e pela clareza de que na etnopesquisa “a análise é um movimento incessante do início ao fim, que, em um determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos – *um produto final aberto*” (MACEDO, 2006, p. 136), como primeira etapa de análise e interpretação examinamos detalhadamente as informações obtidas no campo da pesquisa.

Dentro dos limites postos por esta pesquisa, selecionamos quatro temáticas que evidenciaram esse estudo e destacaram-se para a compreensão do problema investigado: formas de uso das TIC por professores e alunos da EJA; experiências com as TIC na perspectiva de produção de conhecimento e cultura; experiências voltadas para a inclusão digital; possibilidades de ressignificação das práticas didático-pedagógicas em EJA a partir do uso das TIC.

Inicialmente, foi preciso desvelar o texto tecido pelos educandos da EJA, num contexto social contemporâneo. Embora o acesso às máquinas se mostre uma realidade, para muitos alunos e alunas da EJA entrevistados, 49% destes, nunca tiveram acesso à internet e os 51% que tiveram acesso, limitavam-se ao consumo de informações postas na rede.

Percebemos que apesar das rápidas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, existem pessoas que são excluídas do acesso as TIC – entre eles estão os alunos da EJA. Logo, se evidencia a necessidade de ações para reverter esse quadro e a escola tem importante papel nesse sentido, mas precisa buscar uma forma de inclusão que vá além do contato com os equipamentos.

Observamos ainda, as relações individuais e coletivas dos professores com as TIC, suas formas de uso na tessitura do cotidiano demarcado por experiências singulares e ao mesmo tempo coletivas que reconfiguram o ser estar no *espaçotempo*. Verificamos também, a presença de atitude de consumo, um uso centrado na ideia das tecnologias digitais como ferramentas e poucas ações voltadas para práticas criativas a partir destas.

Analisamos as interações, relações e dinâmicas dos envolvidos com os projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital, buscando observar profundamente, a partir do olhar do texto por eles tecido naquele contexto, como eram configuradas as práticas e como se davam as relações de ensino/aprendizagem mediadas pelas TIC. Levamos em consideração o fato de que tais relações ocorriam em ambiente extraescolar e eram permeadas pela liberdade de conhecer aquilo que era desejado por quem buscava tais projetos.

Desta forma, ao entrevistar os professores/cursistas do Projeto Irecê e agentes de inclusão, levou-se em consideração a relação inicial com as TIC, suas formas de ver e utilizar estas tecnologias após envolvimento com os Projetos supracitados, bem como as relações de ensino/aprendizagem ocorridas nos espaços do Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital.

2.1 Desvelando o cotidiano da EJA

A partir daqui centraremos a nossa escrita na descrição das ações observadas na EMPJAL, durante o período de fevereiro de 2014 até abril de 2015, por ser este o lócus da nossa proposta.

Como já mencionado anteriormente, somos três professores/pesquisadores, sendo que entre nós está a coordenadora desta escola que tem contato diário com a mesma, há mais de seis anos. Os outros dois pesquisadores visitaram por várias vezes o referido espaço, em diferentes momentos, no período citado acima. Acreditamos ser importante relatar as mudanças percebidas no decorrer desse tempo.

A escola atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, durante os turnos matutino e vespertino e no noturno atende aos alunos da

EJA, do primeiro e segundo segmento (Fundamental I e II) que residem nos bairros próximos à escola, bem como outros que vêm de três povoados vizinhos que ficam aproximadamente há quatro quilômetros de distância da sede Irecê.

A referida escola está localizada no bairro São José, próxima a rodoviária de Irecê e próxima também a vários bairros periféricos com altos índices de violência. O corpo discente da EJA atendido nessa escola é bastante diversificado, a faixa etária vai aproximadamente de 15 aos 64 anos. A partir dos questionários socioeconômicos dos alunos, cedidos pela escola, foi possível perceber que a maioria dos alunos é oriunda de famílias de baixa renda, filhos de pais com pouca escolaridade e empregos de mão de obra não qualificada; têm renda familiar em torno de um salário mínimo, a maioria trabalha informalmente e apontam motivos diversos para o fato de terem abandonado ou atrasado os seus estudos, mas a maior parte aponta o trabalho como o fator de abandono e também aponta para o trabalho como motivo que os trouxeram de volta aos estudos, na busca de conseguirem melhores oportunidades.

Na pesquisa por nós realizada, na referida escola, em fevereiro de 2015, constatamos que esta tem 251 alunos matriculados em suas turmas de EJA, deste total, 186 alunos participaram do questionário feito por nós, que foi realizado nas salas de aula com a colaboração dos professores. Verificamos que destes 186 alunos, 47% são alunos adolescentes e jovens entre 15 e 18 anos e que os 53% restante estavam divididos em diferentes faixas etárias que vão de 19 a 64 anos. Apenas 9,6% trabalham formalmente, 52% trabalham informalmente e 38,4 % não trabalham. Por meio deste questionário, presente nos apêndices deste trabalho, verificou-se ainda o contato dos educandos com as tecnologias digitais e pudemos perceber que 72% destes alunos não têm computador conectado à Internet em suas casas, 51%, mesmo sem ter computador, tinham acesso à internet em outros espaços, mas de forma esporádica, e, dentre estes, 92% limitavam o seu acesso às redes sociais. 9,6 % nunca tiveram acesso à internet nem a um computador e, num total geral, 49% não tinham acesso à internet nem esporadicamente, embora já tivessem vivenciado a experiência anteriormente; apenas 35% tinham celulares que permitiam o acesso à internet. Com base nesses dados se confirma que é grande o número de “excluídos digitais” matriculados na EJA, na EMPJAL.

Quanto às atitudes em sala de aula, os problemas são comuns como em todas as escolas: desatenção e desinteresse, somado às dificuldades de comportamento em sala de aula, em especial por parte dos mais jovens, com histórico de multirrepetência, e de alguns que se encontram em situação de risco social. Para tentar resolver estes problemas, a escola usa de todos os meios que dispõe: como projetos, oficinas e atividades lúdicas, na maioria das vezes com poucos resultados positivos, pois geralmente os problemas começam na família, porque parte dos alunos vivem em um meio onde não há participação efetiva deste no desenvolvimento escolar dos mesmos, ou mesmo na falta de perspectiva para o futuro.

Na EMPJAL, verificamos, nos períodos de observação, que mesmo sem dispor de laboratório de informática, a equipe docente, com o apoio da coordenação, realizava ações pedagógicas em que se fazia necessário o uso das tecnologias digitais de forma diferenciada, mas, por não disporem de laboratório, os professores recorriam ao uso dos dois computadores da sala de coordenação e aos três da secretaria – quando estes não estavam quebrados – para realizarem suas propostas.

Ao adentrarmos o espaço escolar, em março de 2014, percebemos que naquele momento a escola encontrava-se “meio fria e sem vida”. O espaço físico, em virtude de uma reforma que já durava cerca de cinco meses, encontrava-se com algumas coisas fora do lugar, o que reproduzia um cenário nada motivador, a sala da coordenação mais se aproximava de um almoxarifado, eram vários computadores e monitores antigos empilhados, livros, tevês e até um retroprojeto, que mal sobrava espaço para circular.

É interessante frisar que nossa caminhada na EMPJAL durou aproximadamente um ano e nesse percurso a reforma foi concluída, porém a sala dos professores e coordenação ainda permanece muito parecida com o que foi visto em 2014, com uma diferença que agrava e muito o problema, pois neste momento, a escola não dispõe de nenhum projetor multimídia, todos estão em manutenção, sem previsão de retorno, os computadores se apresentam em péssimas condições de uso, a conexão à internet é lenta e apresenta problemas constantes, as cópias xerox

são limitadas, os aparelhos de TV são daqueles que foram fornecidos às escolas do estado, as chamadas TV/pendrive, com péssima qualidade de som e imagem, muitas estão sucateadas, a rádio permanece instalada, porém sem nenhum acesso para a EJA, o que tem dificultado, em muito, o trabalho dos professores, que já se mostram desanimados pelas constantes reivindicações não atendidas.

Verificamos que quando há uma atividade diferenciada, como atividades relacionadas a projetos, as TIC estão inseridas naturalmente, para que o processo ocorra. Por não fazerem uso dos livros didáticos e planejarem coletivamente a partir de um único eixo temático, e se lançarem na busca de coleta e organização de materiais para a realização de estudos voltados para os temas geradores, que são discutidos coletivamente e ligados diretamente ao Eixo temático abordado, necessitam, durante todo o processo, do uso das TIC para criar as suas propostas de trabalho associadas às áreas a que estão ligados, além de pensarem e construírem ações culturais ligadas diretamente aos eixos trabalhados.

Neste sentido, consideramos importante transcrever um trecho do diário de campo da pesquisadora Kátia Regina, que como mencionado anteriormente, atua como coordenadora da referida escola, o registro aqui apresentado foi feito no período de 13 a 24 de outubro de 2014, em que relata o rompimento da escola, durante esse período, com a ideia de disciplinas, em que a coordenação, com os professores, organizaram uma proposta a partir de três oficinas – OFICINA 1- Teatro, OFICINA 2 – produção de cordel e OFICINA 3 - Artes visuais, para a realização do Projeto Cultural - *Ariano Suassuna: não troco o meu oxente pelo ok de ninguém*, que atendia ao eixo discutido no bimestre que era Cultura e Identidade.

Hoje é o segundo dia de atividades voltadas para o Projeto Cultural- *Ariano Suassuna: não troco o meu oxente pelo ok de ninguém* e, em meio ao meu trabalho cotidiano, enquanto coordenadora pedagógica, pude perceber que não tinha faltado nenhum aluno, algo que é raro na EJA. Para o meu contentamento, pude observar que até tinha mais alunos do que ontem [...] estamos no quinto dia das oficinas, observei que todos os professores faziam uso de algum recurso tecnológico para viabilização do projeto, tão naturalmente que era impossível pensar o trabalho sem eles. Na oficina de Teatro era passado trecho da peça o Auto da Compadecida, executada por outros alunos, de outro lugar do país; na Oficina de Artes, o data-show aparecia em uso diferente, ele era o mecanismo para ampliação das pinturas produzidas para o cenário, e os celulares

registravam tudo, filmando ou fotografando... (diário de bordo da Mestranda Kátia Regina da Silva).

Percebemos que as TIC estavam inseridas tão naturalmente naquele contexto, que começamos a nos perguntar acerca da nossa temática inicial, que tratava da inserção das TIC na EJA. Notamos que o uso dos recursos estava associado mais às propostas desenvolvidas do que ao fato do professor fazer ou não uso destes, pois quando a proposta curricular se desprendia das práticas voltadas para o conteúdo, de maneira linear, para que o processo acontecesse com êxito, era essencial o uso das TIC em todo momento do processo de ensino aprendizagem. Percebemos então que o nosso olhar precisava estar centrado no uso feito pelos professores e alunos, se estes se posicionavam, frente às tecnologias digitais, como produtores ou consumidores de conhecimentos e cultura. De acordo com as ideias de Nelson Pretto (2013),

Os computadores e as redes nos trazem inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos e de culturas e não apenas de consumo de informações e, se não forem aprisionadas por teorias pedagógicas estreitas e imediatistas, podem contribuir para a formação de uma geração de pessoas geniais que estarão programando as máquinas, suas vidas e, principalmente, os destinos do planeta e da humanidade. (PRETTO, 2013, p. 105-106)

Ainda na observação das atividades do projeto citado anteriormente, havia momentos de autoria e criatividade por parte de professores e alunos, sendo interessante observar essa fala do professor de matemática, ao pensar o cenário para a apresentação final da oficina de teatro: “Já sei, vamos projetar as imagens do data-show, lá no fundo, e assim teremos um efeito bem legal no cenário”. Desde o planejamento das ações propostas, até o acontecer das oficinas, o uso das TIC acontecia com uma espontaneidade incrível e até mesmo duas professoras, que têm dificuldades em lidar com o computador, estavam lá, ainda contando com ajuda de outros para o uso, mas sabendo exatamente o que queriam fazer, porém carecendo de apropriação destas tecnologias.

Isso nos fez analisar que práticas, inovadoras que desafiam alunos e professores a buscarem o conhecimento por outras vias não tradicionais, exigem e possibilitam que professores e alunos se tornem ativos dentro do processo ensino/aprendizagem. Pelo fato de tais práticas se desvincularem do livro didático e

das aulas expositivas, como únicos meios de trabalho e fugirem da fragmentação disciplinar, as tecnologias digitais passam a estruturar as práticas docentes por permitirem novas formas de relações com o conhecimento, pois possibilitam o acesso e a construção do conhecimento e cultura, a pesquisa e inovação, entre tantos caminhos para ampliação da aprendizagem.

2.2 Desvelando outros caminhos: do Projeto Irecê ao Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital

Para tratarmos das origens do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital, necessário se faz nos remetermos inicialmente às origens do Projeto Irecê, pois é por meio deste que os referidos projetos adentram a comunidade ireceense.

A professora Alessandra Assis (2007, p. 135) relata, em sua tese, a respeito da criação do Projeto Irecê e diz que, em outubro de 2001, após o recebimento de um e-mail enviado pela Secretaria de Educação de Irecê à FACED/UFBA, solicitando a participação da referida instituição no processo de formação universitária dos professores daquela cidade, teve início, por meio de ações conjuntas, entre professores da rede municipal de educação e membros da universidade, em momentos presenciais e a distância, a concepção do Programa de Formação Continuada de professores, que convergiu para a implantação de um campus avançado da UFBA na região.

Neste sentido, é importante considerar que esse projeto se constituiu enquanto uma iniciativa experimental e, como colocam Bonilla e Pretto (2005, p. 3), esta proposta foi estimulada no disposto no artigo 81, da LDB (Lei 9394/96), onde se prevê ser "permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei". A partir da conclusão deste curso, os professores que já exerciam a atividade docente receberiam a titulação de licenciado em ensino fundamental e poderiam exercer atividades docentes multidisciplinares nos anos iniciais do fundamental I, EJA e Educação Infantil.

O curso tinha como eixo norteador a práxis pedagógica, aconteceu na modalidade de ensino semipresencial e tomava como indicadores ideias e princípios relacionados às TIC, como é possível perceber nas colocações de Maria Helena Bonilla e Nelson Pretto (2005, p. 3): “O Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê-BA toma como indicadores algumas ideias e princípios fortemente articulados à lógica e aos conceitos próprios das TIC, em virtude de seu funcionamento em rede”. Destacam-se como indicadores os processos horizontais, os processos coletivos, o currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, cooperação e a sincronicidade na aprendizagem.

A partir daí o que surge é uma proposta curricular inovadora, com “organização curricular descentralizada, flexível, abrangente, plural, composta de atividades curriculares organizadas em torno de uma articulação entre eixos temáticos e modalidades de ações, ou seja, conteúdos e ações, saber e viver” (BONILLA; PRETTO, 2007, p. 4). E as TIC eram essenciais para que essa proposta de fato acontecesse.

Foi a partir da necessidade de inserção no movimento contemporâneo, na busca de responder as rápidas transformações que ocorreram e ocorrem e procurando expressar os debates que se desenvolviam/desenvolvem em torno do tema da formação de professores, que a Faculdade de Educação da UFBA, tomando como fundamento os estudos e as pesquisas do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), desenvolveram entre outros programas⁷ o Projeto Irecê.

A modalidade foi realizada em dois momentos, a primeira turma em 2004 e a segunda turma em 2009; o ensino era semipresencial, com atividades presenciais (em Irecê) e a distância, através do uso intensivo e convergente das TIC, que estruturaram a base do Programa e da práxis pedagógica dos professores.

7 Curso de Extensão *Ensinar & Aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegações*, oferecido em 2000, aos professores do CEFET- BA Projeto Irecê e Projeto Salvador, integrantes do Programa de Formação de Professores da FAGED/UFBA;

Portanto, a formação realizada neste contexto foi organizada como parte de um complexo de estruturas e ações interligadas. O imbricamento entre práxis pedagógica e produção da cultura local e inclusão digital funcionou, a nosso ver, como um caminho para a busca de melhores condições para a ampliação, reestruturação dos espaços de aprendizagem da rede de ensino de Irecê. A este respeito, a professora Alessandra Assis ressalta que:

[...] A presença das tecnologias nesse processo pretendeu fortalecer o potencial da escola pública para a democratização do saber, atrelando a isso o seu potencial como espaço público para acesso aos meios de produção da informação. Os usos dados para as TIC evidenciam uma forma diferenciada de interação entre os sujeitos em formação, apontado o potencial de uma formação em rede. (ASSIS, 2007, p. 132)

Percebemos que a base do desenvolvimento do trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos com as TIC passa também pela sua formação, pois suas práticas dependem diretamente da capacitação para trabalhar com os recursos disponíveis nesse espaço. Na EMPJAL, fazem parte da EJA quatro professores que fizeram parte do referido curso, e por isso, consideramos importante conhecer como este curso estabeleceu as suas relações com as TIC. E então, a partir de entrevistas semiestruturadas ouvimos o que estes tinham para nos contar acerca da referida experiência. É relevante considerar o trecho do relato abaixo.

Eu posso dizer que, mesmo ainda tendo dificuldades para lidar com o computador no sentido de operar a máquina, sei da importância desta, como forma de me colocar em contato com o mundo e me possibilitar outras formas de trabalho. De fato, não consigo operar o equipamento, mas faço uso dele para a minha prática, solicito ajuda da coordenação para o que não sei fazer. (Professora Eloiza Lima EJA 1, EMPJAL)

É por isso que o uso das tecnologias digitais não se resume apenas a presença do computador em ambiente escolar, seu uso deve estar vinculado principalmente às atividades pedagógicas da escola, em que os alunos possam ser incentivados a ir além do conhecimento e uso técnico desta máquina, ou mesmo do seu uso para o entretenimento. O intermédio do professor, neste caso, é fundamental para que os alunos sejam direcionados ou motivados a utilizar as facilidades proporcionadas pela tecnologia para ampliar seus conhecimentos, aproveitando principalmente a facilidade do acesso às informações. Assis (2007, p.

133), nos mostra que “A presença das TIC como base para a estruturação de novas relações entre os professores e seus saberes cria condições para que eles estejam em interação com o seu contexto, de modo ativo e crítico”.

Segundo Sampaio e Leite (1999, p. 66-67), “[...] realizar este empreendimento pedagógico, ou seja, vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias, requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor”. Para alguns professores da rede, o referido curso se apresenta enquanto divisor de águas para a compreensão acerca do papel das TIC na educação, e neste sentido é interessante observar o relato a seguir.

Vejo muito em minhas aulas e no jeito que desejamos estruturar a EJA aqui na escola, por eixo, refletir o que aprendi na UFBA, meu curso me oportunizou o rompimento com a linearidade e procuro fazer isso. As TIC são fundamentais, de lá da minha formação trago a certeza de que estas não são apenas ferramentas, e parto para o processo de produção junto com meus alunos, como na experiência de construção do Jornal da EJA e da oficina de teatro; sem as TIC seria muito difícil a realização das mesmas com tamanha efetividade e significado. (Edvanilson Machado EJA, EMPJAL).

Observa-se na fala do professor o que foi percebido *in lócus*; as TIC são essenciais quando se lança mão de uma proposta que requer autoria, pois estas são as bases que fortalecem o acesso a informações e modos de fazer, transformação do que já foi feito, num processo de remixagem constante que abre portas para a criatividade.

Para que tudo isso acontecesse, a REDE era dimensão estruturante para o processo e isso exigia a organização de um ambiente com computadores e internet. Neste contexto foram utilizados dois espaços distintos, primeiramente o laboratório instalado no espaço UFBA e posteriormente o Tabuleiro Digital.

Para melhor compreender essa estrutura é interessante observar o que dizem Maria Helena Bonilla e Nelson Pretto:

Assim, nesse projeto, tomamos a REDE como dimensão estruturante da organização curricular, uma vez que as atividades presenciais acontecem de forma integrada às atividades não-presenciais. A rede, ao mesmo tempo em que desencadeia processos de discussão presencial, modifica esses processos e prolonga as discussões no âmbito virtual. Problematizações e discussões ocorridas presencialmente são socializadas e aprofundadas na rede, espaço

comum a todos, alunos e professores, retroalimentando as discussões presenciais, da mesma forma que aquelas desencadeadas na rede são aprofundadas no âmbito presencial e retornam à rede estabelecendo outras conexões. (BONILLA; PRETTO, 2007, p. 5)

No entanto, embora o acesso fosse condição necessária para a inclusão digital, era preciso muito mais para a construção de conhecimento e produção de cultura, exigido pelo curso (BONILLA; PRETTO, p. 6). Então, em 2005, no ciclo quatro do curso, começaram a ser articulados os Projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital que passaram a se constituir em um mais intenso e maior espaço para o acesso e a interpenetração das áreas do conhecimento, com a perspectiva de produção de culturas e conhecimentos e não de simples consumo de informações, fortalecendo, com isso, essa perspectiva de construção de comunidades que foram perseguidas ao longo de todo o projeto.

Desta forma, foi criado o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira que pode ser melhor compreendido a partir do que diz a professora Alessandra Assis:

Como parte do Programa de Formação Continuada de professores, o Projeto Conexões Ciberparque Anísio Teixeira foi incorporado ao complexo de ações previstas pela parceria entre FACED e Prefeitura Municipal de Irecê, constituindo-se em um Ponto de Cultura. Trata-se de um centro integrado de produção multimídia que visa ampliar e garantir o acesso aos meios de produção de informação e comunicação, com base nas tecnologias digitais. É aberto a comunidade e, ao mesmo tempo integrado às ações educacionais e à escola, considerando que essa instituição compõe um espaço-tempo de formação cultural que o professor é sujeito ativo na produção da cultura e que alunos são cidadãos em processo de formação integral. (ASSIS, 2007, p. 148)

Ainda segundo Assis (2007), antes mesmo da implementação do espaço físico, o referido Projeto fez parte das atividades temáticas do curso de licenciatura, provocando a integração dos professores municipais ao referido projeto e posteriormente estes foram orientados a realizar projetos que articulassem as escolas ao uso das TIC, sendo o Ponto de Cultura o espaço de inclusão digital dos estudantes das escolas públicas.

Ao mesmo tempo, o Ciberparque passou a coordenar a implantação do Projeto Tabuleiro Digital como descreve Alessandra Assis,

A universalização do acesso à internet, como dimensão interdependente do processo de apropriação das TIC e produção de cultura, fez com que o Ciberparque coordenasse a implantação do projeto Tabuleiro Digital em Irecê, idealizado pelo GEC, com sua primeira versão em funcionamento nas áreas livres da FACED. Faz parte de sua concepção a ideia de montar um sistema centrado na (sic) lógica da rede, no qual o acesso a esse mundo de informação se dê de forma plena e intensa, de modo muito especial para que os professores e professoras em formação, que compõem a comunidade da FACED, considerando que esta “tecnologia envolvente”, disponível nos espaços de circulação das pessoas na faculdade é fundamental para a formação do professor e para o seu trabalho na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem. (ASSIS, 2007, p. 158)

Então, foi construído o espaço físico do Tabuleiro Digital que complementou o complexo arquitetônico pensado para o Programa de Formação de Professores em Irecê, e com a chegada deste, com o apoio da Petrobrás, com 36 computadores organizados em seis ilhas, conectados à rede, através de um provedor contratado pela prefeitura, este passou a ser um espaço muito atrativo para a comunidade e para os docentes cursistas pela possibilidade de acesso rápido à internet, num momento em que poucas pessoas dispunham de computador e internet em casa.

Desta forma, pensando em como as TIC poderiam contribuir para uma outra forma de EJA, precisávamos conhecer as experiências vivenciadas pelos Projetos Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital, por se tratarem de experiências exitosas neste sentido. Por isso, entrevistamos o Coordenador dos referidos projetos, que atuou no período de 2006 a 2012 e também outra Coordenadora, que atuou em 2007 e 2008. Informaram-nos que estes projetos ofereceram, no período supracitado, à comunidade ireceense acesso às tecnologias digitais, proporcionaram condições de aprendizagens eficientes, atualizadas e significativas na vida dos professores cursistas, inclusive deles próprios, que também eram cursistas do Projeto Irecê, dos jovens envolvidos diretamente nestes projetos e provocaram a curiosidade e desejo de participação em vários outros. Disseram-nos, de maneira apaixonada, que os jovens tiveram oportunidades de

obter uma formação que lhes possibilitaram, na maioria dos casos, realizarem-se enquanto pessoas e profissionais, e assim terem possibilidades de participar da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, com oportunidade para todos.

Visitamos os dois espaços e mergulhamos na pesquisa a partir da análise de documentos presentes para que pudéssemos compreender melhor ambos os projetos. Tivemos acesso a fotografias, vídeos, áudios, listas das primeiras turmas, e-mails do momento de implementação, e tivemos acesso ao Projeto Conexões, que detalhava o processo de trabalhos feitos nestes espaços. Foi um momento de uma riqueza incrível, pois estávamos ao lado do 1º coordenador destes espaços, que numa mostra emocionada ia nos apresentando vários materiais produzidos naqueles espaços, que davam prova da importância dos mesmos para a comunidade.

Na entrevista realizada no dia 06 de março de 2015, com o Coordenador do Projeto Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, que atuou no período de 2006 a 2012, ele nos informou que o referido Ponto de Cultura foi um projeto que contou com a participação coletiva dos professores da UFBA e cursistas do Projeto Irecê, com o propósito de possibilitar a ampliação e a garantia de acesso aos meios de produção, formação cultural e difusão de produções multimidiáticas, fortemente associado aos processos educacionais formais e não formais, garantindo aos cidadãos do Município de Irecê acesso livre ao universo tecnológico, a capacitação para a produção de bens culturais e fortalecimento da cidadania, com participação democrática nos espaços públicos. Para entendermos melhor como foram criados os Pontos de Cultura no Brasil recorreremos à professora Alessandra Assis.

Considerando a necessidade de produção e de conteúdo como forma de democratização do espaço aberto pelas TIC, a partir de 2004 foi criado o Programa Cultura Viva, uma iniciativa do Ministério da Cultura (MINC). Esse Programa foi concebido como uma rede de Pontos de Cultura, que são entidades da sociedade civil, beneficiados com o apoio do governo federal. Essa rede tem um caráter horizontal e orgânico baseado na articulação, recepção e disseminação da cultura brasileira entre participantes de cada unidade, que guardam a sua singularidade e um projeto próprio de ação não uniformizado pela política nacional. (ASSIS, 2007, p. 106)

Seguindo essa linha de raciocínio, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira tinha como objetivo geral estabelecer uma articulação entre a Universidade

Federal da Bahia/UFBA (Faculdade de Educação/FACED), a Fundação ADM e a Prefeitura Municipal de Irecê, no sentido de promover a apropriação da rede e dos recursos de comunicação numa perspectiva estruturante (BONILLA; PRETTO, 2007) e conscientizar a população de Irecê para a valorização dos artistas locais.

O coordenador também nos informou que a ideia inicial de implantação deste projeto era em um contêiner, mas devido à região ser muito quente, logo foi descartado. Então a Prefeitura Municipal de Irecê assumiu o compromisso de construir um espaço para abrigá-lo. Em março 2006, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira foi implantado em área interna da Secretária Municipal de Educação de Irecê. Este projeto⁸ visava produzir cultura e conhecimento; democratizar o acesso livre a Internet; apresentar e explorar diversos meios tecnológicos; inserir os jovens voluntários e membros da comunidade ireceense na Cultura Digital; disponibilizar recursos tecnológicos para produção de conhecimentos; proporcionar à população de Irecê e Microrregião um espaço público, aberto e livre para a apropriação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com a finalidade de potencializar o exercício da cidadania, a produção de cultura local e a conexão com outras realidades.

O Ponto de Cultura, ao longo do seu processo, formou três turmas de jovens. A primeira turma tinha 50 jovens entre 16 a 24 anos no período de 2006, participando do grupo Agente Cultura Viva, ação do Ministério da Cultura (MINC) e o Ministério do Trabalho (MTE). Esses jovens recebiam um auxílio financeiro de R\$ 150,00 mensais para a formação. Além das bolsas, eles também receberam capacitação específica no Ciberparque com orientações sobre educação popular, empreendedorismo cultural e microcrédito, com o apoio da Coordenação Nacional do programa ação agente Cultura Viva que visava fomentar a geração de renda nas próprias comunidades, a partir de uma economia solidária.

O Ciberparque estabeleceu parcerias com o setor público e outras organizações não governamentais, que lhe permitiu dispor de uma infraestrutura

8 Os dados apresentados a seguir sobre os objetivos são do texto **Projeto Conexões Ciberparque Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CiberParque/PropostaAgente>

para execução de suas atividades tais como: um palco, espaço de videoconferência e o Tabuleiro Digital.

Em 2006, através do Ciberparque, o Software Livre chegou às escolas, bairros, com as vantagens e segurança que o Linux oferece. Partindo deste princípio, muitas pessoas migraram do software proprietário para o software livre.

A segunda turma foi formada por 43 jovens voluntários, em 2007. Eles tiveram a oportunidade de receber em troca de seu trabalho voluntariado uma formação em: audiovisual, produção gráfica, música, e teatro. Ainda em 2007, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Faced/UFBA e o CNPQ, realizaram, entre os dias 22 e 25 de maio, a I Semana de Software Livre em Irecê. Esta iniciativa partiu das ações do Projeto “Sou Livre Também!” da Faced/UFBA. Esse projeto buscava mobilizar a comunidade acadêmica de nossa região, professores da rede pública e privada de ensino e a comunidade em geral para o debate sobre as questões do software livre, da inclusão digital e formação de professores.

O coordenador relatou, ainda, que a Semana do Software Livre foi realizada no Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e no espaço UFBA na cidade de Irecê-Ba, estando conectado simultaneamente à Faculdade de Educação da UFBA em Salvador, no Vale do Canela, e cidades como Gentio do Ouro, Lençóis, Xique-Xique, Barra do Mendes, Gabriel e alguns povoados da microrregião de Irecê. Este evento foi um exemplo de colaboração, pois mostrou o poder das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na diluição das fronteiras e acesso à informação/conhecimento. As pessoas, nestes espaços, estavam interconectadas, interagindo nas palestras e mesas-redondas transmitidas por web conferência e com cobertura interativa das Rádios Faced e Ciberparque.

Em 2006 a Rádio Web Ciberparque entrou em funcionamento com o propósito de resgate, valorização e divulgação da cultura local, estabelecendo assim uma relação com o Ponto de Cultura, pois através de oficinas de rádio web, atuou no fortalecimento da cultura ireceense com gravações de programas, vinhetas, entrevistas ao vivo em escolas da Rede Municipal de Ensino de Irecê e em eventos, fazendo coberturas e divulgando as ações do Ponto de Cultura Ciberparque. Em

2007, com a realização da I Semana de Software Livre, foram realizadas oficinas, apresentação de relato de experiências, vídeo, software educativo, áudio e jogos.

O Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira tem muitas realizações significativas em Irecê e microrregião, tais como: ações voltadas para produção multimidiática e multicultural; para o acesso livre e gratuito à internet via Tabuleiro Digital; edição e produção de vídeos e CDs; apresentação de teatro nas escolas e em algumas entidades filantrópicas: CAPES, APAE, ABAE; apresentação do cinema Itinerante; desenvolveu curso de informática básica em Software Livre para a comunidade de Irecê e microrregião; ofereceu treinamento de manuseio de extintor de incêndio e outros; apoiou as cidades do território de Irecê para a produção de projetos para Pontos de Cultura em 2008; recebeu apoio das Universidades Federal da Bahia e da Paraíba na articulação das ações do RIPE⁹ – Projeto de Rede de Intercâmbio de Produção Educativa e do RITU – Rede de Intercâmbio de TV Universitária, uma vez que se pensava na produção colaborativa e de circulação multimídia nas escolas. O princípio norteador do RIPE está pautado na ideia básica do fortalecimento das escolas, professores e alunos enquanto produtores de cultura e conhecimento, através de produtos multimídias. O RITU, por sua vez, foi um sistema de compartilhamento criado para que as TVs universitárias conseguissem garantir a cobertura da programação com vídeos produzidos pelas televisões universitárias do país, permitindo a troca de conteúdo para a construção de uma grade local e 100% universitária. No entanto, no RIPE, este sofreu adaptações, pois o conceito de grade de programação não é usado neste espaço, mas sim, o de fluxo de programação. A grande sacada do projeto RIPE, em consonância com Ponto de Cultura e RITU, foi estabelecida pelo *jeito hacker de ser*, no qual a produção de produtos multimídia pudesse ter um fluxo permanente com partilha e remixagem.

O Ponto de Cultura também promoveu ou esteve presente em eventos que fortaleceram a inclusão digital na região, dentre eles: a semana de Software Livre; show com artistas locais; apresentação de trabalhos dos artistas da nossa região;

9 As afirmações foram baseadas no Projeto RIPE. Disponível em: <http://ripe.ufba.br/ripe/o-projeto>. Acesso em 05/09/15 e nas Informações obtidas no site da ABTU – Associação Brasileira de Televisão Universitária. Disponível em: http://www.abtu.org.br/WebSite/?page_id=69. Acesso em 05/09/15

cobertura de eventos da cidade de Irecê e microrregião; participação com a Rádio Web Ciberparque e Tabuleiro Digital em seminários da Rede Municipal de Ensino; I e II Encontro Literário da Cidade de Irecê; cobertura de eventos da UFBA/FACED/Irecê e UFRGS; cobertura do Aniversário da Cidade. Este projeto também realizou várias oficinas nas escolas e nos novos Pontos de Cultura das cidades do território de Irecê em Software Livre, dentre elas, no Povoado de Meia-Hora e na cidade de São Gabriel.

Entre os anos de 2005 e 2008, o Ponto de Cultura realizou 12 oficinas em Irecê e microrregião: Rádio Web; Informática; Fotografia Digital; Produção Gráfica; Teatro; Metarreciclagem; Manutenção de computadores; Edição audiovisual; Música; Instalação de Sistema Operacional; LTSP e Tela Preta, atendendo assim um total de 1195 pessoas da comunidade diretamente. Ainda neste período, os representantes do Ponto de Cultura e alguns voluntários participaram de vários encontros em várias partes do Brasil que fomentaram a capacitação dos mesmos: Encontro Estadual dos Pontos de Cultura; Conferências Municipal e Territorial de Cultura na Cidade de Irecê; Encontro de Pontos de Cultura (Audiovisual) em Brasília; TEIA – Encontro Nacional de Pontos de Culturas; 6ª Oficina Nacional de Inclusão Digital em Salvador; Reuniões em Salvador e Irecê com funcionários da UFBA para discussão sobre ações realizadas no Ponto de Cultura e outros.

Quando nos deparamos com as ações do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e as suas contribuições à comunidade de Irecê e microrregião, não há como não sentir certo saudosismo, pois observamos que no momento atual este espaço se encontra sem nenhum projeto apoiado pelo MINC, funciona apenas uma oficina de violão que tem cento e oitenta alunos inscritos em parceria com a Prefeitura e Secretaria de Educação, não existe nenhuma articulação com as escolas, o estúdio da rádio está em situação precária, ainda que a rádio esteja em condições de funcionamento. O estúdio de rádio necessita de reparos nos revestimentos do chão e paredes e no ar condicionado; os três computadores não funcionam por falta de manutenção; os dois datas-show estão sem condições de uso, uma filmadora está precisando de conserto; restando apenas alguns microfones e duas câmeras digitais em condições de uso.

A partir deste ponto passaremos a descrever como era e como está o Tabuleiro Digital, hoje. No que tange ao Tabuleiro Digital da cidade de Irecê, foi considerado um dos maiores Projetos de Inclusão Digital da Região. Era composto por 36 computadores distribuídos em seis ilhas, sendo seis computadores em cada ilha, conectados à internet, trazendo informação a todos os munícipes de Irecê e região, com um cronograma de atendimento ao público de segunda à sexta.

A procura por espaço neste ambiente era imensa em todos os horários. Portadores de necessidades especiais, escolas públicas e particulares e pessoas de cidades circunvizinhas vinham fazer uso da conectividade, que era rara em seus lares. Com um espaço físico de 100 m², construído pela Prefeitura Municipal de Irecê, esse ambiente proporcionou à população desta cidade momentos de interatividade. Segundo dados do relatório do Ponto Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, constata-se que, durante um ano de sua existência, aproximadamente 130.000 pessoas acessaram vários sites, desde entretenimento, pesquisa, até produção e participação em grupos de discussão.

Os 36 computadores foram doados pela Petrobrás, não eram novos. Mas, havia uma equipe, formada no Ponto de Cultura, que fazia constantemente a manutenção das máquinas. Isso garantia o bom desempenho do Projeto. No entanto, as máquinas começaram a ficar obsoletas, o que despertou o desinteresse das pessoas pelas visitas a esse espaço; por esse motivo, em 2009 foi desativado e assim permaneceu até 2011 quando foi reinaugurado com a compra de novos computadores.

Agora, em 2015, o Tabuleiro Digital conta com dezesseis dos trinta e quatro computadores funcionando, e, por cerca de um ano, funcionou apenas como espaço para manutenção dos computadores da Rede. Embora com poucos computadores, encontra-se aberto ao público. Todos os dias, nos turnos matutino e vespertino, pessoas da comunidade, em especial alunos da rede pública de ensino, vão visitar esse espaço.

No presente momento, tanto o Ponto de Cultura, quanto o Tabuleiro Digital se encontram com suas ações extremamente limitadas, devido à falta de apoio financeiro e ausência de políticas que os coloquem em funcionamento, atendendo

ao contexto atual. Embora a Secretaria de Educação tenha garantido o funcionamento de ambos, percebemos que se estes projetos tivessem maior apoio e mais parcerias poderiam voltar a ter a relevância que tiveram anteriormente na nossa cidade.

Talvez algumas pessoas - que têm em suas casas celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks* ou o computador de mesa conectados à internet, não vejam sentido no Tabuleiro Digital, mas para os alunos da EJA, descritos no corpo deste texto, sujeitos de exclusão, não é possível dizer o mesmo. São 49% dos alunos da escola pesquisada que não tiveram e ainda não têm acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Por essa razão, desejamos que os princípios do Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital adentrem a Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, acreditamos que pensar uma outra proposta de educação para EJA, que tenha as TIC enquanto estruturantes, precisa permitir uma dinâmica que possibilite a inserção efetiva de professores e alunos no processo pedagógico “considerando-os como *autores* enquanto sujeitos construtores, produtores e transformadores de seus mundos, das regras que os engendram e governam seu julgamento” (BONILLA, 2002, p. 19).

Para que isto de fato aconteça, se fazem necessárias ações efetivas voltadas para o rompimento com propostas lineares, fragmentadas que não valorizam em nada os saberes dos educandos da EJA, têm se mostrado ineficientes para atendimento das necessidades deste grupo. Essa ideia está fundamentada no parecer 11/2000 que trata das diretrizes nacionais da EJA, pois aponta três funções essenciais – reparadora, equalizadora e qualificadora – do referido segmento. Sendo assim, tomamos as TIC como estruturantes de uma “educação outra” em que estas funções estarão presentes. Para melhor compreendermos a EJA, como uma “educação outra”, descrevemos abaixo o que diz o parecer 11/2000 quanto à função reparadora.

A função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como

um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (PARECER 11/2000, p. 09)

Desta forma, é preciso que se pense um modelo pedagógico próprio, que certamente está longe da fragmentação disciplinar e mera recepção de conteúdo, há muito criticada por Paulo Freire, e contribua de fato com mudanças. Necessário se faz pensar então numa “Educação Outra” (Marques, 1999), em que a escola seja capaz de articular antigos e novos estilos. Segundo Bonilla (2002, p. 16), “É necessário, portanto, provocar a comunidade escolar para que haja uma intensificação na dinâmica no movimento da configuração de sentidos, o que vai possibilitar a mudança que se espera na educação”.

A EJA, em Irecê, assim como no restante do país, tem sua população formada, em sua maioria, por jovens e adultos que já estiveram na escola e vivenciaram experiências de escolarização que resultaram em marcas negativas, em sensação de fracasso, e por isso abandonaram o espaço escolar. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), grande parte destes jovens excluídos da escola regular carregam consigo o estigma de alunos-problema, e buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Ao retornarem, por não encontrarem relação entre o que é ensinado na escola e suas reais necessidades, acabam por deixá-la novamente. Neste sentido é interessante observar o que traz o PARECER 11/2000:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (PARECER 11/2000, p. 09)

Para que novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e participação, como postula a função equalizadora da EJA, sejam efetivadas, é necessário pensar modelos pedagógicos diferenciados, tendo a

consciência que a EJA não visa apenas dentro do seu novo conceito o processo inicial de alfabetização. “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.” (PARECER, 11/2000, p. 10), o que evidencia, como foi citado anteriormente, a necessidade de uma “Educação outra”.

É importante considerar também que os estudantes da EJA carregam suas culturas, seus saberes (vivências, experiências e a sabedoria popular). São pertencentes aos mais diferentes grupos, seja por classe, cor da pele e etnia, gênero, partidos políticos. Desta forma, evidencia-se a necessidade de valorização dos saberes trazidos por estes educandos, bem como a diversidade que compõe estes grupos. “Igualmente deve-se considerar a riqueza das manifestações cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outras, atestam habilidades e competências insuspeitas” (PARECER 11/2000, p. 06).

Ainda hoje, nas escolas, notamos que a prática pedagógica presente se encontra, em sua maioria, distante de uma dinâmica pedagógica que seja capaz de provocar, tanto nos alunos quanto nos professores, a criatividade, a criticidade e o fortalecimento de culturas locais. A presença das TIC acontece, na maioria das vezes, de forma utilitária, sem grandes contribuições para uma perspectiva de reestruturação da organização curricular.

Neste sentido se faz interessante observar o que diz Bonilla:

A contemporaneidade exige que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2005, p. 95)

É exatamente, a partir das necessidades supracitadas, de uma proposta que leve em conta as novas possibilidades de se fazer uma educação diferente, em que a presença das TIC se configure enquanto estruturantes do processo ensino/aprendizagem, que apresentamos uma proposta que toma de empréstimo os princípios dos Projetos Ponto de Cultura e Tabuleiro, que apesar de configurarem espaços e experiências extraescolares, se mostram enquanto possibilidades de inovação e aprendizagem para EJA, uma vez que podem contribuir para que tanto

professores quanto alunos, por meio do acesso as tecnologias digitais, sejam capazes de produzir conhecimento e cultura e assim ampliem suas aprendizagens.

Queremos que a ideia de liberdade de acesso à rede, posta pelo Tabuleiro Digital, adentre a escola, e que a presença dos computadores seja um convite ao mundo conectado, e que esse acesso seja livre e democrático. Aspiramos que ações inspiradas nas oficinas do Ponto de Cultura, que em muito valorizam as linguagens artísticas e as culturas locais por meio de produções multimidiáticas, possam contribuir para a valorização dos saberes, dos fazeres, das vivências dos alunos jovens e adultos no cotidiano escolar. Acreditamos que os princípios dos projetos supracitados, ao adentrarem os espaços da EJA, em parceria com projetos interdisciplinares, podem contribuir para que a diversidade cultural trazida por esses educandos possa ser conhecida, valorizada e até enaltecida dentro do espaço escolar e fora dele.

Esperamos ainda, que o acesso às diferentes possibilidades de aprendizagens trazidas a partir das experiências realizadas nos referidos projetos tragam para a realidade da EJA a presença da pesquisa, da descoberta da criatividade, tanto de docentes quanto dos discentes, “para que a escola deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar [...] em produtora de culturas e conhecimentos” (PRETTO e ASSIS, 2008, p. 88).

Para tanto, é necessário que a escola possa adquirir equipamentos essenciais para produção de vídeo, instalação de rádio web, produções multimidiáticas e pesquisas entre outras possibilidades que se somarão a uma proposta pedagógica articulada a partir da metodologia de projetos por meio de eixos temáticos, em que as aprendizagens ocorridas no espaço escolar não se limitem a ele, e que as produções possam extrapolar a lógica fragmentada das disciplinas, resignificando as práticas no espaço da EJA.

CAPITULO III – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dos sujeitos de exclusão aos sujeitos de direito

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”¹⁰.
(SANTOS, 2004)

A educação se constitui enquanto um direito fundamental da pessoa, no Brasil, apenas em 1988, com a Constituição Federal e, como direito, a EJA precisa estar disponível para todos. Neste sentido cabe enfatizar a concepção ampliada da educação de jovens e adultos, em que não é buscada apenas a escolarização destas pessoas, mas sim o direito de aprender e continuar ampliando suas aprendizagens ao longo da vida.

Apesar de ser um direito legítimo e a EJA se constituir enquanto uma dívida social histórica do Estado com aqueles que não tiveram acesso à educação, ainda permanece a necessidade de ampliação de políticas públicas para que brasileiros e brasileiras, estudantes da EJA, ou que ainda se encontram fora do espaço escolar possam de fato participar ativamente da sociedade.

3.1 EJA: um breve histórico

A garantia da educação de jovens e adultos tem sido um direito negado há muito tempo pela nação aos seus cidadãos, e sem ela o exercício da cidadania como condição plena da participação na sociedade, fica prejudicado. Por isso, é importante analisar como o Brasil tratou desta questão através das promulgações das Constituições ao longo da história.

Desde a promulgação da primeira Constituição brasileira de 1824, a educação de jovens e adultos no Brasil vem sendo negligenciada, pois nesta Carta Magna já versava sobre a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos. No entanto, o que vemos de fato é uma grande distância entre o direito

10 Citado por Boaventura de Souza Santos na sua palestra apresentada no XXXV Congresso da Federação Internacional dos Direitos Humanos, realizado em Quito, Equador, março de 2004.

proclamado e o direito realizado. Isto porque, no Brasil desta época prevalecia ideais racistas de exclusão do negro e mestiço do seio da sociedade. Neste período, negros e alforriados não eram considerados cidadãos, por isso a obrigatoriedade não atingia a todos. Além dos negros, incluíam também na lista dos excluídos, índios, mulheres (principalmente das classes pobres) e camponeses.

Daí percebermos a taxa elevadíssima de analfabetos no Brasil deste período. Segundo documento da UNESCO, publicado em 2008, no primeiro recenseamento nacional brasileiro que foi realizado durante o Império, em 1872, constatou-se que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas.

Em fevereiro de 1891, foi promulgada a nossa primeira Constituição Republicana. Esta, assim como a de 1824, primava pela formação das elites econômicas, ficando as classes pobres marginalizadas quanto à educação. A Constituição de 1891 anunciou apenas um princípio educacional, o da laicidade. Todavia, Dermival Saviani argumenta

Que o empenho em laicizar a esfera pública, remetendo para o âmbito privado todas as questões de ordem confessional, implicava uma forte responsabilidade do governo central na instituição de um sólido sistema público de ensino, extensivo a todo o território da nação que acabava de se organizar como um Estado republicano. No entanto, isso também não veio a ocorrer. Dado que no Império, que era um regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, "*a fortiori*", na República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados. Após um período de efervescência correspondente à primeira década republicana quando se pretendeu reorganizar a instrução pública por meio de algumas reformas, entre as quais se destacou a reforma paulista de 1892 que instituiu os grupos escolares, a educação entrou em compasso de espera ao prevalecer a "política dos governadores", com o que se impôs o domínio das oligarquias rurais. (SAVIANI, 2013, p. 749-750)

Diante do exposto, percebemos como a educação básica foi tratada nesta constituição. O Fato é que o índice de analfabetismo no Brasil continuava alto, pois como nos aponta a professora Livia Zaqueu "o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no Brasil, indicou que 72% da população

acima de cinco anos permanencia analfabeta” (ZAQUEU, 2012, p. 51). A Constituição 1891 ainda apresentou um retrocesso em relação àquela quanto ao direito à educação, pois a garantia do livre e gratuito acesso ao ensino foi negada. Outra questão a ser considerada neste período foi o fato de todas as pessoas analfabetas serem excluídas do processo eleitoral.

Em 1930, foi criado Ministério da Educação, logo após Getúlio Vargas ter assumido o poder. A princípio, o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública foi dado a esta instituição que desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até esse tempo, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Um grupo de intelectuais, preocupado com a elaboração de um programa de política educacional amplo e integrado, lança, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros renomados educadores, como Anísio Teixeira. Este manifesto diagnosticou a educação brasileira e propôs ao Estado que organizasse um plano geral de educação, cuja bandeira fosse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

No ano de 1934, a Assembleia Nacional Constituinte, convocada pelo Governo Provisório da Revolução de 1930, redigiu e promulgou a segunda Constituição Republicana do Brasil. A partir desta data a educação torna-se pauta das discussões nacionais, enquanto direito de todos. Esta Constituição apresentou um avanço significativo, principalmente no que se refere a educação de adultos. Vejamos o que dizem os Artigos 149 e 150 da mesma:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 [...] Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º nº XIV, e 39, nº 8, letras a e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) *ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;*
- b) *tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;*
- c) *liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;*
- d) *ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;*
- e) *limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; [...] (BRASIL, 1934).*

Nessa Constituição de 1934, Art. 150, ficou explícito a gratuidade do ensino primário integral e sua frequência obrigatória extensiva aos adultos, mas limitou a matrícula à capacidade didática do estabelecimento e após seleção por provas. Entretanto, essa Constituição foi a primeira a determinar o percentual mínimo para investimento em educação. No seu artigo 156 está expresso que “a União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (ibid, 1934). Esta Constituição durou apenas até 1937, uma vez que o golpe de Estado de 1937 pôs fim à sua vigência, antes mesmo da votação do Plano Nacional de Educação. Com isso a inovação prevista no corpus desta legislação não se efetivou de fato.

Ao tempo que foi promulgada a Constituição de 1937, foi também implantada a ditadura do Estado Novo no Brasil. Os poderes Executivo e Legislativo ficaram a cargo do Presidente da República e o processo educativo mais uma vez tem uma perda considerável, como afirma Saviani, quando diz que:

A Constituição de 1937 manteve o tópico referente à educação e à cultura, no qual, entretanto, os princípios enunciados na Carta de 1934 ou não se fazem presentes ou são relativizados. Assim, o caráter público da educação é fortemente relativizado ao se definir, no artigo 129, que ‘o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado’. E, mesmo nessa área, se estipula que a ação do Estado incluirá o subsídio à ‘iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais’,

definindo-se que 'é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.' (SAVIANI, 2013, p. 751)

Apesar da gratuidade disfarçada da educação neste período é importante lembrar que em 1938 foi criado o INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e por meio de seus estudos e pesquisas, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, cujo objetivo era a ampliação da educação primária com vista a incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, mas só “em 1945 esse fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (ZAQUEU, 2012, p. 53).

Na Constituição de 1946, prevalece a ideia de educação pública. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a pasta é restabelecida, ficando, assim, a União a cargo de circunscrever as diretrizes e bases da educação nacional.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi instalado em 1947, como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde, cuja finalidade era reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. De acordo com Zaqueu (2012), a partir da criação do SEA, uma série de atividades foi desenvolvida integrando os serviços já existentes na área. Com isso, o movimento pela educação de jovens e adultos que iniciou em 1947 se estendeu até 1950 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

O Ministério da Educação e Cultura ainda organizou duas outras campanhas de educação de adolescentes e adultos: A Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Porém, estas duas campanhas não duraram muito tempo. Todavia, ficou evidente que, a partir da década de 1940, o Estado brasileiro buscou aumentar a suas atribuições e responsabilidades para com a educação de adolescentes e adultos.

No período de 1950 a 1960 ocorreram muitas campanhas em favor da educação de jovens e adultos, como afirma Lívia Coelho:

Nesse período surgiram inúmeros movimentos de educação e de cultura popular em diversos locais do país, organizados pela sociedade civil, com o objetivo de reduzir os elevados índices de analfabetismo. **Contudo, as práticas ainda eram as mesmas:** (grifo nosso) programas de curta duração, que não garantiam o aprendizado de qualidade. (COELHO, 2011, p. 43)

Os avanços garantidos na Constituição de 1946 são confrontados com a promulgação da Constituição de 1967, pois esta apresenta um retrocesso em relação àquela, uma vez que previa a substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo. O aluno precisava ter um bom desempenho para garantir gratuidade do ensino médio e superior.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, estabeleceu o Estado Democrático de Direito. Chamada de “Constituição Cidadã,” ampliou o rol dos direitos sociais, entre os quais se insere o direito à educação. Nesta Constituição, houve um grande avanço quanto à garantia dos direitos dos cidadãos, principalmente no que se refere à educação. O enfrentamento de problemas que antes era de competência do espaço privado passa a ser dever e objetivos do poder público.

Nesta Constituição, são dedicados à educação os artigos 202 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada. (OLIVEIRA, 1999, p.61).

O art. 208 desta Constituição detalha os direitos do cidadão quanto à educação e em especial a EJA. Os Incisos I e II asseguram obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental e médio, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Com isso percebemos um avanço com relação à Constituição de 1967 que determinava no art. 176 § 3º a obrigatoriedade do ensino

primário apenas para as pessoas de sete aos quatorze anos; desta forma a educação de jovens e adultos ganha destaque no texto da Constituição de 1988.

3.2 OUTROS SUJEITOS DA EJA: por um lugar de afirmação da cidadania.

O termo “Outros Sujeitos” foi tomado por empréstimo do Professor Miguel Arroyo, que nos alerta acerca do fato de que a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas (ARROYO, 2007, p. 2).

Neste sentido, em seu livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (2014), ele nos remete a uma ideia de que existem Outros sujeitos na educação e que para estes se faz necessário pensar outras pedagogias. Segundo ele:

A relação entre Outros Sujeitos, Outras pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais em dias de estudo, em oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços/tempos de formação, estudo, reflexão. Tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e outras identidades. (ARROYO, 2014, p. 1).

Assim, os sujeitos concretos encontrados nas salas de EJA se mostram como “Outros sujeitos”, que requerem outras ações docentes, outros fazeres e por que não dizer, currículos outros.

Cabe pensar então que características destes Outros sujeitos emergem no contexto atual. Quem são esses Outros Sujeitos da EJA? O que sabem? O que precisam saber? Quais são as suas necessidades formativas?

Para Arroyo (2007, p. 2), ao longo desses últimos anos, cada vez mais a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados e isso, infelizmente, nos coloca diante de um quadro real e desanimador, pois ao contrário do que era esperado, segundo Arroyo (2007), estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios.

Para que possamos pensar em tais questões, antes, é preciso compreender que “a escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo” (CARRANO 2007, p. 65), e que estas vivências estão centradas em uma realidade de desigualdade social e de vulnerabilidade social, que permanece, em pleno século XXI, em que os jovens e adultos populares continuam marginalizados.

Dessa forma, para que seja possível delinear este Outro sujeito, necessário se faz saber que “a demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade” (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 12), e é essa diversidade que vem das demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional, que compõe os grupos da EJA.

A partir daí, é percebido que embora estejam delimitados em grupo de jovens e adultos populares que por variados motivos não estiveram na escola ou se ausentaram dela, são sujeitos que carregam suas marcas, suas histórias, que continuam seu processo formativo constituindo novas histórias entrelaçadas numa vivência que o liga ao seu contexto histórico social e que existe a necessidade, como afirma Arroyo (2007, p. 3), de a “EJA assumir-se como uma política afirmativa, com uma marca e direção específica”.

Outro aspecto relevante no contexto atual da EJA é o conhecimento de que o perfil dos educandos desta modalidade se mostra diferente de algumas décadas atrás, como apontam Haddad e Di Pierro:

O perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade a partir do final do século XX. Diferentemente das décadas anteriores, quando eram atendidos principalmente adultos oriundos de origem rural, com a entrada dos jovens no programa emerge um novo desafio para a Educação de Jovens e Adultos – há mais de duas décadas os jovens atendidos na escolarização da EJA são de origem urbana e com uma trajetória escolar anterior malsucedida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 16).

Esses jovens fazem parte da juventude popular, que está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade (ARROYO, 2007). Cabe ainda complementar aqui, com a colaboração de Carrano:

Jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos. (CARRANO, 2007, p. 65)

É revelado aí um dos fortes perfis desse Outro Sujeito da EJA, na contemporaneidade, que são os jovens que agora buscam, mesmo vindos de experiências malsucedidas, o seu lugar na EJA; eles são, em sua maioria, produtos da própria escola, que pelas ausências de políticas públicas centradas em aprendizagens, repetem, ano após ano, o insucesso de não conseguirem avançar em seus estudos; são os sujeitos jovens, em sua maioria analfabetos funcionais, que certamente apontam para algo que ainda é novo na relação pedagógica da EJA.

Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica. (ANDRADE, 2004, p. 51)

Estes jovens, de fato, precisam ser vistos, uma vez que pela abrangência do título da referida modalidade, acaba-se por enfatizar a presença dos adultos, que são geralmente aqueles pertencentes às classes de alfabetização e das séries iniciais, ao passo que os jovens ficam invisíveis nesse processo.

A heterogeneidade da EJA se confirma na presença dos seus Outros Sujeitos, homens e mulheres, jovens e adultos, marcados historicamente pelo processo de exclusão dos institutos educacionais e pelo fato de que todos precisam ser vistos e terem suas diversidades reconhecidas e valorizadas.

CAPITULO IV- EJA NA CONTEMPORANEIDADE: outros tempos, Outros sujeitos, uma “Educação Outra”.

“É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia”. (FREIRE, 1993, p. 29)

Neste capítulo, discutiremos as características do novo perfil de aluno da Educação de Jovens e Adultos e exploraremos as “possibilidades outras” do uso efetivo das tecnologias digitais para a aprendizagem e para as escolas que atendem esta modalidade de ensino. Percebemos que a sociedade atual oferece uma oportunidade para a mudança na educação e um apoio fundamental para a profissão de professor.

Este capítulo visa entender o avanço tecnológico que aí está em todos os lugares, exigindo uma adequação da EJA às mudanças estabelecidas, sendo necessário um aperfeiçoamento do corpo docente na elaboração de métodos e estratégias, que viabilizem o processo *ensino/aprendizagem* frente aos novos desafios apresentados pela presença das tecnologias digitais na escola. A inserção das TIC no cotidiano escolar é essencial, visto que proporciona ao indivíduo uma educação próxima da realidade tecnológica vivenciada pela sociedade atual.

4.1 As TIC na EJA: possibilidades Outras

Pensando nestas “possibilidades Outras”, percebemos que é mais do que urgente pensar na Educação de Jovens e Adultos que possa explorar as potencialidades pedagógicas da cultura digital na escola, principalmente por trazer ao processo educativo novas formas de aprendizagem e a formação da cidadania ativa e responsável. Nelson Pretto (2013, p. 95), lembra que “nestes ricos espaços, todos conectados e com boa infraestrutura, os professores viveriam o dia a dia das escolas, a relação com os alunos, funcionários e colegas, numa ambiência de respeito, colaboração e criação”.

Esta “Educação Outra” que queremos para a EJA, deixa de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos possam

realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse. O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação para ser o de "mediador" do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Sobre as "possibilidades outras" que queremos, Freire (1993, p. 29) nos dá esperança ao dizer que: "É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia".

Utopia ou não, esta "escola outra" imbricada com as tecnologias, principalmente as mais novas, demanda práticas educativas e mudanças profundas na maneira de planejar os conteúdos a serem trabalhados, as formas como serão acessadas as fontes de informação. Há uma transformação nos modos, individuais e coletivos, do processo de ensinar e, diante deste novo contexto, ocorrem mudanças perceptíveis na forma que as aprendizagens ocorrem.

No final do século passado, para aprender oficialmente, tínhamos que ir a uma escola. E hoje? Segundo (MORAN, 2009, p. 89), continuamos, na maioria das situações, indo ao mesmo lugar, obrigatoriamente, para aprender. Há mudanças, mas são pequenas, ínfimas, diante do peso da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem.

Esta educação "outra" se faz necessária, pois ouvimos professores da EJA falarem que ensinar nos dias atuais está ficando mais difícil, pois as tecnologias digitais estão constantes em todos os espaços, porém, de forma acanhada nas escolas. Concordamos que ensinar se tornou algo mais desafiador, porque os alunos da EJA mudaram consideravelmente em sua aprendizagem e seu comportamento social ao longo das últimas décadas.

Outros professores comentam que as mudanças na educação de jovens e adultos são de difícil implementação em uma escola comum, sobretudo no que diz respeito ao uso das TIC. A legislação, as restrições no orçamento, as condições físicas e arquitetônicas do prédio em que se trabalha e os fatores humanos, são grandes obstáculos, difíceis de suplantar. O Currículo inibe grandes mudanças no que diz respeito ao conteúdo, as escolas não dispõem de arquitetura moderna

condizente com o contexto contemporâneo, os professores devem ser constantemente capacitados de maneira intensa para que a prática de ensino e os papéis mudem.

Nesse contexto, as “possibilidades outras” sugeridas neste capítulo revelam a importância de promover mais que um letramento digital, a perspectiva de uma educação para toda a vida, de forma contextualizada e comprometida com a formação crítica do cidadão, tendo em vista que as TIC vêm se destacando também como elemento estruturante não só das relações econômicas, mas também sociais.

Ao reconhecer as habilidades e estratégias de aprendizagem, que diariamente os jovens e adultos da EJA estão desenvolvendo, principalmente fora da escola, as instituições de ensino poderiam responder de acordo com as necessidades desses alunos.

Portanto, em nossas “possibilidades outras”, a ênfase da Educação de Jovens e Adultos deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento, realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o *mediador/orientador* desse processo de construção.

Tais escolas relacionam-se a “outros” papéis, “outros” conteúdos e “outros” métodos de ensino e aprendizagem. Os professores tornam-se orientadores que oferecem um apoio especializado aos alunos, que, por sua vez, aprendem de maneira mais independente sobre questões e problemas da vida real. A sociedade atual exige que seus cidadãos sejam capazes de lidar com a complexidade, tanto na vida particular quanto na profissional. As redes sociais dos indivíduos cresceram e ficaram mais complexas, da mesma forma que as redes econômicas, que passaram a uma escala global, resultando em economias multinacionais ou globais.

Neste modelo educacional de professor como *mediador/orientador* dos conhecimentos, em que se valoriza a participação e os saberes prévios dos alunos da EJA, utilizam-se as TIC como catalisadoras para a busca e produção de mais conhecimentos sobre um determinado tema.

A inserção no contexto digital das linguagens e meios convencionais de comunicação (áudio, vídeo, animação, material impresso, dentre outros), de uso consolidado antes do advento e da disseminação das TIC, evidencia a necessidade de projetos que considerem as características específicas dessas linguagens e potencialidades tecnológicas, propiciando a criação de uma sinergia para a concepção e realização de ações educacionais inovadoras. De acordo com as ideias de Almeida:

O uso de novas tecnologias permite romper barreiras, uma vez que elas possibilitam o acesso mundial à informação e colocam o cidadão em contato com diferentes conteúdos, linguagens e diversidades. Dessa forma, a instalação e o uso de ambientes virtuais passam a ser imprescindíveis no direcionamento dos vários conteúdos a serem aplicados. (ALMEIDA, 2014, p. 39)

Para/nas “possibilidades outras” que queremos, é indispensável o uso das tecnologias digitais, mesmo sabendo que internalizar novos conceitos tem exigido da pedagogia moderna a formulação de “outras” posturas diante de uma necessidade premente, perante um novo ciclo na educação.

Nestas “possibilidades outras”, como colocamos no título deste capítulo, a EJA não mais treinará os alunos para a certeza, e sim, mediará caminhos à aprendizagem para uma geração que sabe viver e trabalhar em organizações e instituições nas quais o conhecimento é intenso, e onde tal geração terá de depender da flexibilidade e da adaptabilidade para lidar com condições e situações que estão em constante mudança. Esses avanços econômicos e sociais implicam mudanças não só em nosso sistema educacional, mas, mais do que isso, em nossas atitudes, conceitos e habilidades profissionais. Estamos convencidos de que o esforço por atender as necessidades desta geração de alunos vale a pena e que os resultados serão compensadores para professores e alunos.

Para a concretização da educação “outra”, as Universidades, responsáveis pela formação inicial de docentes, devem promover desenvolvidos de habilidades que possibilitem aos futuros educadores o uso das TIC no cotidiano escolar de maneira contextualizada com a realidade.

Em nossas “possibilidades outras” não queremos que as TIC se encontrem centradas localmente, apenas nos laboratórios de informática. Para que a sua

utilização possa fazer a diferença na aprendizagem, é necessário que os alunos possam usá-las mais do que uma ou duas vezes por semana, dentro ou fora do laboratório.

As “possibilidades outras” pensadas por nós são caracterizadas por cenários escolares em que o professor torna-se um *mediador/orientador*, possibilitando a discussão, o diálogo e a argumentação. A aprendizagem profunda, ativa, autônoma e colaborativa, baseada em trocas sociais e na análise crítica de novas ideias é aqui estimulada, tendo em vista o desenvolvimento do uso produtivo do conhecimento e das competências.

Queremos uma proposta para a EJA, implicada às necessidades individuais dos alunos, que seja autêntica– conectada simultaneamente quer ao mundo exterior à sala de aula, quer ao que os alunos já sabem e podem fazer – e integrada, sendo as atividades baseadas em produções e realizações autênticas dos discentes.

Sonhamos com uma escola em que as tecnologias atinjam o nível máximo de satisfação; os problemas de conexão sejam superados; não haja briga para o uso dos laboratórios, por haver computadores para todos; melhor que isso, que haja um computador por aluno; os professores estejam inteirados quanto ao uso das TIC e os alunos, felizes e motivados em fazer parte desta escola, e que os novos programas sejam muito bem utilizados.

Segundo Siemens (2004), o conhecimento adquirido não tem mais valor, uma vez que já está ao alcance de todos, mais valor tem a nossa habilidade de continuar aprendendo.

Finalmente, poderíamos dizer que há uma “outra” espécie de aprendizagem. De fato há. Já argumentamos que muito do que pensamos ser novo são apenas velhos processos ocorrendo sob novas ferramentas. De acordo com as ideias discutidas e propostas até aqui, a EJA que queremos está de acordo com as ideias de Kenski (2007), ao afirmar que nesta escola, todos os envolvidos (gestores, educadores, alunos) necessitam ser construtores do conhecimento, pois com esta nova perspectiva de convergência digital, propiciada pelas TIC, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo devem entender a escola como um espaço que também constrói e não só consome conhecimento.

No próximo tópico discutiremos o perfil do sujeito da EJA, buscando compreender as características de cada uma das gerações que compõem essa modalidade de ensino.

4.2 Inclusão digital na EJA: por uma perspectiva emancipatória

Antes de adentrarmos numa discussão em torno da inclusão digital, necessário se faz dialogar com outro termo que se enuncia no título do presente capítulo. Para tanto, recorreremos aos autores Paulo Freire, Bonilla, Pretto e Shwartz, para nos orientar em torno do que estamos chamando de perspectiva **emancipatória**.

Inicialmente, é preciso considerar que, para Freire (1992), emancipação é fundamentalmente uma tarefa educacional, ganhando o significado de humanização e, neste sentido, a ideia aqui apresentada coaduna com o seu pensamento, por partirmos da noção de que a inclusão digital, a partir de uma perspectiva emancipatória, pode contribuir para a busca por uma humanização pautada na lógica do respeito, da luta por uma conscientização que se dá a partir do acesso ao conhecimento e aplicação deste para a cidadania.

Neste sentido, é interessante ver também o que dizem Bonilla e Oliveira:

As perspectivas emancipatórias, como propostas por Gilson Shwartz (2006) e por Maria Helena Bonilla e Nelson Pretto (2007) buscam mudar o foco das políticas e ações, enfatizando a produção de conteúdo digital articulada com as culturas tradicional e digital, superando a dependência das comunidades e estimulando-as à tomada de decisões. Tal abordagem enfatiza a importância da articulação das ações de inclusão digital com as questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão, através das TIC. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 37)

Pensar inclusão digital em turmas de EJA não poderia partir de outra proposta senão desta, uma vez que estes educandos “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO 2005, p. 41). Por isso mesmo, necessitam verdadeiramente de ações que os coloquem em confronto com a realidade por eles/elas enfrentada. Para tanto, o simples acesso ao

computador não vai se configurar como algo que efetivamente contribua para que estes sujeitos sejam, de fato, ativos e participem da sociedade da qual fazem parte.

Necessário se faz que estes atuem diante do contato com as TIC, se posicionem, se apropriem do conhecimento oferecido por estas e, ao mesmo tempo, se mostrem enquanto produtores de conhecimentos e de cultura e se mostrem participativos.

Desta forma, é preciso que estejam presentes, atuantes, seja através de uma rádio comunitária em que se coloquem enquanto pertencentes a uma comunidade, seja através da divulgação de produções próprias de suas culturas na internet ou a partir de ações outras, que permitam suas manifestações diante das tecnologias digitais, que contribuam para que estes se revelem protagonistas em suas aprendizagens e conseqüentemente na participação social.

Portanto, é preciso que se pense de fato em formas das TIC estarem dentro das instituições de ensino da EJA colaborando para que tais ações aconteçam. Neste sentido, a inclusão digital destes educandos se configura enquanto primordial no contexto contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que vivemos em uma cultura digital.

Para melhor compreensão do termo inclusão digital, e pelo fato de muitos escritos tratarem os educandos da EJA como sujeitos da exclusão social, faz-se necessário uma análise dos sentidos e significados que se mostram, primeiramente em torno dos termos exclusão/inclusão social, para só então, adentrarmos no que se convencionou chamar de inclusão digital.

Bonilla e Oliveira (2011, p. 30), após análises dos diferentes discursos em torno do que seria inclusão digital e ações políticas voltadas para esta, em especial no Brasil, apontam para a necessidade de compreensão crítica das apropriações dos termos supracitados.

Entre os autores que dialogam com Bonilla e Oliveira para a compreensão dos referidos termos destacamos alguns para nossas orientações. Inicialmente Boneti (2005, p. 2), que se referindo à origem da noção de exclusão social, afirma que “trata-se de uma visão funcionalista de caracterizar um contingente populacional

que estaria fora, à margem da sociedade”. Esta análise está pautada na ideia de que os excluídos são todos aqueles que se encontram “fora do social”, que em um contexto anterior seriam os leprosos, os marginais e doentes mentais que se encontravam incomunicáveis com a sociedade. Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 26), tal conceito hoje não se aplica, pelo fato de estarmos num mundo de comunicação generalizada, em que todos permanecem em comunicação e interação com o mundo, independentemente de onde estejam.

Na sequência, Bonilla e Oliveira (2011, p. 27), trazem outros teóricos e seus pensamentos em torno do que seria exclusão social: José de Souza Martins (2003), que argumenta que denominamos exclusão o conjunto das dificuldades, dos problemas e dos modos precários e marginais de participação social que têm origem com as transformações econômicas, e Francisco de Oliveira (2003), e Marlene Ribeiro (1999), que apontam para a ideia de que “a exclusão está incluída na própria dinâmica do processo de produção capitalista” (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 27).

As reflexões teóricas aqui citadas, mesmo que de forma breve, só evidenciam as controvérsias em torno da temática exclusão social, que conseqüentemente repercute da mesma forma diante do termo inclusão. Neste sentido, Bonilla e Oliveira dizem que:

De maneira geral, a noção de exclusão ainda provoca controvérsias teóricas nos estudos sociológicos, e, em função disso, a noção de inclusão também apresenta sérios complicadores. Como se trata de uma positivação de uma problemática social, a da exclusão, é mais um discurso que um conceito. Também implica o “entendimento do social a partir de uma concepção dual do *dentro* e do *fora*” (BONETTI, 2001, p. 3), o que limita a análise e bloqueia a percepção da complexidade dos processos. No entanto, essa concepção dual embasa a reprodução da ordem social e a transformação dos indivíduos para adaptarem-se ou inserirem-se numa sociedade modelada a partir dos interesses econômicos. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 28)

Como não é possível, neste momento, abordarmos com maior profundidade as referidas discussões, por serem estas abrangentes e não comporem o objetivo central deste trabalho, optamos por abordar brevemente as diferentes visões de alguns teóricos que são citados no capítulo – Inclusão Digital: ambiguidades em curso – que fazem parte do livro *Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea* –

organizado por Maria Helena Bonilla e Nelson de Luca Pretto, como forma de situar o leitor de que a concepção de exclusão/inclusão social, suscita diferentes discussões por vários teóricos e que estas não podem ser vistas de maneira simplista ou reducionista, pois abarcam mais sentidos do que comumente se observa.

Cabe considerar ainda que.

As análises desses autores evidenciam inconsistências teóricas e políticas presentes na formulação dos sentidos atribuídos aos termos exclusão e inclusão social. Seguindo essas argumentações, se os indivíduos excluídos compõem a sociedade, mesmo que na condição de regulação da manutenção de uma determinada forma de dominação, não é possível considerá-los como estando “fora da sociedade”. A proposta formulada por Nardi (2002) é escapar da falsa lógica da inclusão numa sociedade excludente, apontando na direção de transformações estruturais da sociedade. Essa pode ser uma linha de fuga teórica e política necessária para compreendermos as dinâmicas contemporâneas e assim intervirmos de forma coerente e profunda na realidade social. (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 30)

Voltamos agora nossa atenção para o que estamos chamando de “inclusão digital”, por falta de um termo que melhor expresse as potencialidades das TIC, para a organização dos sujeitos em torno de seus objetivos e para a transformação social, porém, como sugerem os autores Bonilla e Oliveira (2011), sem deixar de explicitar suas ambiguidades, contradições e implicações.

É válido ressaltar que o termo “inclusão digital” tem sido usado por organizações internacionais, setor público e até privado, para designar as propostas destinadas a, como coloca André Lemos (2003), oferecer condições materiais de acesso às tecnologias, sem envolver processos cognitivos questionadores.

Neste sentido, é possível apontar, sem muita dificuldade, que o fato de muitas escolas terem laboratório de informática, no formato em que estão postos dentro das realidades escolares, não garantirão a inclusão dos alunos populares, que fazem parte deste contexto.

Desta forma, não é a presença dos equipamentos nas escolas de EJA que possibilitará a inclusão desses discentes. Nesta perspectiva, deve-se considerar a inclusão como propõe Nelson Pretto (2001): “inclusão de cidadãos, não como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos plenos que

participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão”.

Logo, por ser a EJA um espaço que precisa se configurar enquanto política afirmativa para seus educandos que se encontra a cada dia mais vulnerável, a presença das TIC neste espaço precisa de fato se constituir como espaço de comunicação, de possibilidade de se fazer ouvir os muitos silenciados. Assim, pensar políticas que possibilitem uma “desacomodação” destas pessoas, requer ações que vão além da simples disponibilização dos equipamentos tecnológicos ou treino técnico para o uso destes.

Pensar as TIC na EJA vai bem mais além, é preciso, como sugere Arroyo (2007, p. 7), pesquisar mais sobre essa configuração social e cultural dos jovens e adultos populares. É preciso que a EJA deixe de ser um “remédio” para suprir carências sociais e se estabeleça em bases sólidas e atuais com o uso das tecnologias digitais, com a intenção de contribuir com uma educação que esteja engajada com as transformações estruturais da sociedade contemporânea, para provocar as mudanças necessárias.

Neste sentido, pensar a emancipação destes sujeitos que vivem afastados de seus pertencimentos coletivos, em desvantagens sociais, na pobreza, sem trabalho, vivendo precariamente, ou simplesmente sobrevivendo, requer pensar no que tange à educação, em uma proposta que em primeiro plano centre-se no presente, na situação em que jovens e adultos populares vivem na sociedade atual, que se configura na incerteza. É interessante observar o que diz Miguel Arroyo, com relação a esses sujeitos na contemporaneidade:

Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. (ARROYO, 2007, p. 2)

Logo, as pessoas que fazem parte das turmas de EJA, precisam ser tocadas por uma educação que leve em conta, em primeiro plano, os modos de vida destes sujeitos. Para tanto, é preciso saber que seus modos de vida estão preenchidos pela insegurança, pela sobrevivência no trabalho informal e pela vulnerabilidade social. Portanto, ações centradas apenas na proposta de uma empregabilidade formal, pensada para um futuro que a cada dia parece mais distante, se torna inviável.

Assim, necessário se faz levar em conta o imbricamento entre escola, sociedade e realidade vivida pelos educandos e, neste sentido, os espaços tecnológicos na escola se configuram como espaços de possibilidades de se pensar outras formas de educação que mobilizem as aprendizagens dos educandos da EJA, e que, numa perspectiva emancipatória, possam contribuir para dar voz a estes sujeitos e possibilitar ampliação da visão destes. Segundo Arroyo,

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (ARROYO, 2005, p. 31)

Desta forma, a EJA precisa ir para além do processo de transmissão de conteúdos e valorizar importantes questões que são relevantes para entendê-la. Na sala de aula entrecruzam-se diferentes dimensões: socioeconômicas, étnico-raciais, orientações sexuais, diferenças entre gerações, a inclusão de pessoas com deficiência e das experiências e expectativas de vida dos indivíduos, experiências ricas e que de certa forma são pouco ou quase nunca exploradas no ambiente escolar. A presença das TIC pode contribuir para que tais experiências venham à tona como fomentadoras de produções ricas.

Assim, é urgente possibilitar que os alunos da EJA sejam estimulados aos usos das TIC, como forma de potencializar efetivamente as suas capacidades críticas, para que possam caminhar rumo a transformações das atuais estruturas que os limitam e possam exercer, dentro do atual contexto, a cidadania efetivamente.

CAPITULO V- PROJETO DE INTERVENÇÃO: as TIC como estruturantes de uma Educação Outra para a EJA

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Paulo Freire, 1987

Para o dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa, a palavra **intervir** da qual se origina **intervenção**, significa: “Entrar como parte (em um processo), sobrevir, suceder, tomar parte em, meter-se de permeio, interferir, interceder”. Tais significados fazem emergir a ideia de verticalidade, de algo que interfere num espaço, sem que os sujeitos que fazem parte do contexto, o questionem ou se posicionem diante dele.

O nosso projeto pode ser considerado como intervenção na medida em que almejamos que ele chegue ao espaço escolar e que interfira na realidade, transformando-a, como se encontra descrito na área de concentração¹¹ do Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA), mas não é pretensão deste entrar verticalmente. Longe disso, embora chamado de Projeto de Intervenção, pela ausência de um termo que realmente o traduza, bem poderia se chamar “projeto de interação”, por buscar o diálogo, a participação ativa e a “co-criação” (SILVA, 2001, p.11). O trabalho aqui apresentado dinamiza-se na horizontalidade, no movimento, na colaboração e na construção coletiva, pois acreditamos na dinâmica de um trabalho que parte da mobilização dos sujeitos envolvidos com a EJA em nosso município, que só se tornará possível a partir de ações e envolvimento coletivos.

11 Esta área de concentração se sustenta sobre o eixo da resignificação das práticas educativas em seu próprio cotidiano e versa sobre a construção de propostas de intervenção inovadoras nas escolas de municípios baianos.

Apresentamos uma proposta em que é evidenciado que não almejamos apenas a presença física de equipamentos tecnológicos na escola, vislumbramos uma “escola aprendente” (BONILLA, 2005), que tome as TIC enquanto estruturantes do processo ensino/aprendizagem, pelo fato de tal processo se encontrar imbricado com os modos de vida dos sujeitos aprendentes, pois estes se encontram, na contemporaneidade, dentro de um contexto em que as TIC “introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais” (BONILLA, 2005, p. 32).

Neste sentido, a nossa proposta se justifica pelo fato de que, os sujeitos aprendentes, aqui mencionados, são os alunos e alunas da educação de jovens e adultos, que não cumpriram suas trajetórias escolares ou que passaram por múltiplos fracassos no decorrer desta e que, na chamada sociedade da informação, fazem parte dos milhões de pessoas que pelos mais variados motivos não têm acesso às tecnologias, ou não sabem manuseá-las, ou, ainda, mesmo tendo acesso aos equipamentos tecnológicos, não fazem ideia do que essas tecnologias proporcionam ou podem proporcionar em termos de aprendizagem, serviços, diversão, informação, comunicação, dentre outras diversas possibilidades.

Tomamos como eixo norteador desta proposta, o “a-con-tecer” da aprendizagem nas escolas de EJA, como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano da escola nesta modalidade e que repercutem no processo ensino/aprendizagem.

A proposta aqui descrita mostra-se flexível e democrática, tendo em vista movimentos constantes, buscando diálogos permanentes, construções coletivas e criativas que coloquem todos os sujeitos participantes do processo ensino/aprendizagem enquanto autores, em torno de uma articulação entre eixos temáticos e ações que valorizem os saberes e modos de vida dos educandos, a partir da presença constante das tecnologias digitais. Deste modo, as TIC se tornam estruturantes por permitirem possibilidades para fazer, pensar e conviver dentro do espaço da EJA, que não poderiam ser pensadas sem a presença dessas tecnologias.

Neste capítulo, além da justificativa já apresentada, apontamos os fundamentos teóricos que embasam a presente proposta, bem como os objetivos e metas a serem alcançadas.

5.1 Buscando caminhos possíveis

Os alunos e alunas da EJA, historicamente excluídos do direito à educação, encontram-se, no contexto contemporâneo, como aponta Miguel Arroyo (2007, p. 06), cada vez mais vulneráveis, sem horizontes, com limitadas alternativas de liberdade. São eles os silenciados diante do mundo da comunicação, calados pela ausência da possibilidade de pronunciamento de seus anseios, de suas culturas, de suas vivências, de suas crenças e de seus modos de vida, mas preenchidos de ricas possibilidades de aprendizagem. Logo, possibilitar a estes sujeitos espaços de diálogo e de pronunciamento seria a principal função das TIC na EJA.

Neste sentido, como ressalta Maria Helena Silveira Bonilla:

[...] cabe à escola trabalhar as informações, ressignificando-as à luz do contexto em que está inserida, dando abertura às múltiplas possibilidades de crítica, interpretação e compreensão, de estabelecimento de relações, de uso de diferentes linguagens. (BONILLA, 2005, p. 71)

Dessa forma, a presença das TIC, nas bases estruturantes do fazer pedagógico da EJA, pode contribuir para a abertura de diálogos entre as informações que chegam rapidamente por meio das tecnologias digitais e o mundo real dos tantos sujeitos silenciados da EJA.

Diante disso, o presente projeto, tem por objetivo criar uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos em que as TIC sejam elementos estruturantes, de uma dinâmica que possibilite a inclusão sociodigital e que tanto educandos quanto educadores sejam autores capazes de construir, produzir e transformar a sua própria realidade.

Rubem Alves (2004) diz que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados [...]”. Estas palavras nos levam à reflexão de que “[...] muitas das escolas que aí estão

instituídas são tão fechadas quanto gaiolas ou jaulas.” Ao compararmos a analogia feita pelo autor com a realidade vivenciada nas escolas de EJA das nossas cidades, o que percebemos é que as “grades” continuam postas num formato pedagógico fragmentado, muitas vezes esvaziado de sentido, sem valorização dos saberes e vivências trazidas pelos alunos e alunas e ainda sem considerar as especificidades desta modalidade de ensino.

Neste sentido, a EJA demanda um formato que se diferencie do que tem se oferecido, sem muito êxito. De modo análogo, podemos dizer também que as “asas” que inspiram a ideia de liberdade precisam estar na EJA, como propostas que estimulem os alunos e alunas a buscarem sua autonomia, sua emancipação, sua participação em uma sociedade excludente que historicamente os têm deixado de lado.

Para que um projeto seja capaz de tamanha empreitada, necessário se faz compreender que existe a necessidade de realizarmos ações práticas que sejam efetivas dentro das escolas de EJA, contribuindo para mudanças no quadro que ora se apresenta.

Vale lembrar que estamos falando de uma Educação de Jovens e Adultos, no século XXI, em um momento em que incríveis transformações, devido à presença das Tecnologias da Informação e Comunicação, vêm acontecendo. Desta forma, inseridos em um contexto em que as Tecnologias da Informação e Comunicação precisam ser tomadas como fator político, como estratégia de conhecimento e ação (BONILLA, 2002, p. 07), acreditamos que a presença das TIC na proposta pedagógica para a EJA é premente e pode contribuir para emancipação dessas pessoas.

Para tanto, pelo fato do uso das TIC ainda ser muito limitado nas escolas de nossas cidades, buscamos referências de experiências que aconteceram fora do contexto escolar, para embasar as ações práticas do nosso trabalho. Pesquisamos as atividades realizadas no Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital, sendo que, como citados anteriormente, o primeiro, trata-se de um projeto apoiado pelo Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura e o segundo, projeto de inclusão digital da Faculdade de Educação da UFBA. Acreditamos que os princípios

presentes nesses dois projetos precisam estar no acontecer cotidiano das salas de EJA.

Assim, a partir da proposta de trazer para a EJA um trabalho com as TIC, o que desejamos é oferecer para os adultos e jovens que estão nesta modalidade a oportunidade de um contato com as inúmeras possibilidades de ampliação de suas aprendizagens, bem como a entrada em um universo que, como foi descrito anteriormente, ainda encontra-se distante de 49% dos alunos da escola pesquisada.

Diante disso, buscamos, entre outras inspirações, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996,p.28), pois como ele ressalta: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 28). Logo, as ações desta proposta precisam contribuir para possibilitar aos sujeitos da EJA a emancipação, e isso só ocorrerá se nas ações presentes na escola estiver aberto o espaço para a criticidade, curiosidade e busca pela autonomia.

No que tange à ideia de inovação necessária para a proposta, buscamos dialogar com Moran (2009), que diz:

[...] uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base. “As tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces dessas mudanças”. (MORAN, 2009, p. 39)

Neste sentido, consideramos importante estruturar as bases que fundamentam a nossa proposta numa perspectiva que busque inovação das práticas docentes e emancipação dos alunos e alunas. São as seguintes:

- Valorização de saberes, fazeres e cultura dos educandos;
- Valorização e enaltecimento das diferenças;
- Acesso livre ao conhecimento; formação de alunos e professores autores;
- A presença dos princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Neste sentido, este projeto empreenderá ações voltadas para a formação integral do aluno de EJA, possibilitando o acesso a bens culturais e científicos, principalmente no que se refere às questões ligadas às tecnologias de informação e comunicação, tecnologias essas que a cada dia avançam sobre nossa sociedade, gerando, de um lado novas oportunidades de ações comunicativas e, do outro, um processo de exclusão digital que precisa ser enfrentado.

As TIC apresentam-se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas, dentre elas os alunos da EJA.

Para que isso aconteça da melhor maneira possível, a atuação dos professores, como agentes principais da promoção de uma *educação outra*, merece atenção, representando um desafio especial para as Universidades e gestores das instituições educacionais, na adoção de esforços coletivos para a compreensão acerca das TIC e sua aplicabilidade no âmbito educacional, quer seja na formação dos profissionais que atuam nesse contexto, quer seja nos recursos didáticos pedagógicos a serem utilizados na educação de jovens e adultos.

Este Projeto de Intervenção, nessa proposta de *educação outra*, se propõe a delinear novas maneiras de ensino/aprendizagem ao integrar diferentes tecnologias à prática pedagógica voltada à aprendizagem significativa do aluno, especialmente por vislumbrar um trabalho por projetos, pensados com a participação de professores e alunos. Sob essa ótica, o aluno, sujeito ativo da aprendizagem, aprende ao fazer, levantar e testar ideias, experimentar, aplicar conhecimentos e representar o pensamento.

Neste sentido, as TIC se traduzem como fortes aliadas para uma aprendizagem ativa, porém, para que isto aconteça, se faz necessária uma mudança muito mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de informática na escola e formar professores para a utilização dos mesmos. Por isso, neste Projeto de Intervenção, a escola é sonhada com ideias como as de Moran (2009):

Uma escola que prepara os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial-virtual, com professores menos “falantes”, mais orientadores, ajudando a aprender fazendo; com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, experimentação, projetos; com professores que desenvolvem situações instigantes, desafios, solução de problemas, jogos. Uma escola que fomenta redes de aprendizagem, entre professores das mesmas áreas, e, principalmente, entre alunos; que aprendem com os pares. O aluno aprende com o colega, o mais experiente ajuda ao que tem mais dificuldades. [...], com acesso a muitas formas de pesquisa, de desenvolvimento de projetos. Uma escola que privilegia a relação com os alunos, a afetividade, a motivação, a aceitação, o conhecimento das diferenças. Que envolve afetivamente os alunos, dá suporte emocional, que leva os alunos acreditarem em si mesmos. (MORAN, 2009, p. 26)

Ao longo da história da humanidade a questão sobre o conhecimento sempre foi uma necessidade. Com o crescente desenvolvimento das tecnologias digitais, a escola precisa mudar a forma como o aluno adquire conhecimentos e apreende o mundo, solicitando novas formas de fazer, e exigindo novas estratégias e novos critérios para a produção do conhecimento. Por isso, Moran (2009, p. 25), sinaliza que: “caminhamos na direção da democratização das organizações escolares com apoio das tecnologias. As tecnologias são apoios fundamentais às formas de mudança, aos processos flexíveis, abertos e diferenciados de ensino-aprendizagem”.

Não queremos continuar com uma forma de educação que coloca o sujeito como passivo e espectador do mundo, queremos estar à frente com o que Lévy (1998), chama de *sujeito-coletivo*, que busca a remoção das fronteiras e a *desterritorialização*¹² do conhecimento. Também, com Moran (2009, p. 24), ao falar que “Não podemos continuar impingindo a mesma sequência de conteúdos, tempo e espaço que predominou na sociedade industrial”. Por isso, de acordo com as ideias deste autor,

Podemos oferecer alguns conteúdos comuns iniciais e depois personalizar o percurso. Dentro de cada semestre, podemos trabalhar a partir de temas baseados em problemas, desenvolvendo pesquisas que se transformam em projetos, que são desenvolvidos a maior parte do tempo virtualmente, através de interação entre grupos

12 Conceito proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em O Anti-Édipo: Segundo André Lemos (2008, p. 4) Desterritorializar é, por sua vez, se movimentar nessas fronteiras, criar linhas de fuga, resignificar o inscrito e o instituído. www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf

e supervisão de professores e que são apresentados para todos presencialmente, ao final, e divulgados em páginas WEB. (MORAN, 2009, p. 24)

Neste trabalho afloram as ideias de Pierre Lévy, filósofo francês da cultura virtual contemporânea. Para ele o saber não se reduz à ciência e nem ao conhecimento e esse saber não é apenas um currículo distribuído em disciplinas, mas uma mistura das ideias, de saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, ou seja, o saber se estende além das competências cognitivas, e pressupõe qualificação técnica, sabedoria, ética, sensibilidade auditiva, visual, etc.

Trata-se de um Projeto desbravador, com abordagem do conhecimento no qual o aluno da EJA não é ignorado, diferente da concepção cartesiana, onde o objeto do conhecimento está à frente do sujeito. É uma relação fundada no sujeito/objeto do conhecimento, que rompe o processo poder/conhecimento.

Vale ressaltar aqui a ideia de Paulo Freire (1996, p. 25), ao dizer que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste sentido, acreditamos que, com a inserção das TIC, a pessoa que ensina está aprendendo ao ensinar e vice e versa. Este autor nos lembra que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (p. 26). Todo e qualquer ensino se transforma em aprendizado, pois não há aprendiz incapaz de compreender ou recriar o que lhe foi transmitido.

Buscamos, a partir desta proposta, uma forma de desvincular o conhecimento dos espaços pré-estabelecidos e encontrar novos saberes, menos instituídos, através da desterritorialização da educação. Além do que, a descentralização dos saberes e a reterritorialização dos conhecimentos tendem a proporcionar maiores oportunidades aos alunos de EJA, menos favorecidos socialmente. Sobre o território Maria Helena Bonilla e Salete Noro apontam que:

A desterritorialização é o movimento que ocorre nesse território no sentido de busca de uma reterritorialização. As ressignificações, subjetividades que vão sendo processadas e construídas, são linhas de fuga que vão surgindo. Para Lemos (2009b), não existe desterritorialização sem nova reterritorialização. O processo é inerente ao ser humano, sendo próprio do homem construir seu habitat e, nesse processo, mediado pelo simbólico, territorializa e desterritorializa. (Bonilla; Cordeiro, 2015, p. 265)

O trabalho com as tecnologias da informação e comunicação se processa melhor com o conceito de inteligência coletiva que Lévy busca construir a partir do processamento da informação adquirida individualmente, e partilhada. Assim, “cada um a todo instante, contribui para o processo da inteligência coletiva”, (LÉVY, 1996, p. 69), pois toda ação humana é virtualmente produtora de riqueza social.

Uma das hipóteses fundamentais de Lévy é que “a inteligência coletiva aumenta ao mesmo tempo em que melhora a organização da cooperação entre os seres humanos” (LÉVY, 2001a, p. 98). Enfatiza que o desejo da cibercultura seria a organização de um laço social baseado em interesses comuns, como o compartilhamento do saber, a aprendizagem colaborativa ou os processos abertos de cooperação, e não sobre relações de poder, ou relações institucionais, nem sobre links territoriais.

Na configuração atual da desterritorialização do conhecimento, as práticas educacionais rompem os padrões tradicionais, e descentralizam os saberes através de processos tecnológicos e interativos, mediados pelas TIC. Nesta disposição, não há centro, ou a centralidade é instável. Os conceitos também possuem uma hierarquia móvel, estão interligados em rede, e pressupõem interatividade, cooperação, adaptabilidade e auto-organização. Essas redes descentralizam a própria produção de conhecimentos, e propõem centros que estão em constante conectividade e mobilidade.

Assim sendo, essa mobilidade pode contribuir para a efetivação de uma aprendizagem baseada na criatividade, na descoberta, na cooperação, e não na competitividade. Contudo, estamos em uma sociedade de base capitalista, e alicerçada em princípios competitivos, e ainda não sabemos como equacionar esta nova configuração. Por isso, acreditamos que projetos como o aqui apresentado, são necessários para encontrarmos uma melhor integração destes novos processos.

As mudanças que chegam à educação e à gestão de conhecimentos delineiam os princípios da sociedade contemporânea. Em consequência, a escola e os educadores enfrentam uma necessidade de questionar os fundamentos pedagógicos de suas práticas, frente os recursos das tecnologias de aprendizagem (LÉVY, 2001b).

As TIC possuem potencial para ampliar a democratização do conhecimento e para propiciar a disseminação dos saberes. Além do que, nestes novos espaços de saber, novas competências e habilidades podem emergir e oportunizar uma melhor valorização do sujeito. Assim sendo, as novas tecnologias da informação podem potencializar nossas possibilidades cognitivas e viabilizar o acesso a uma nova cultura da aprendizagem.

Lévy nos diz, que aprender é abandonar preconceitos e penetrar em um conhecimento diferente, é aceitar se transformar. "Somos o que sabemos, o que experimentamos. Nós nos tornamos o que aprendemos" (LÉVY, 2001b).

Por fim, neste Projeto, como coloca Freire (1996, p. 144), pretendemos (re)encantar e fortalecer a educação em favor dos oprimidos, em que "os gestos, na escola, tenham sentido de libertação e não de opressão, sem nunca perder a boniteza porque deve humanizar ser criadora de ações para a liberdade e esperança".

Acreditamos que a nossa proposta seja apenas uma das várias possibilidades de um trabalho específico voltado para a EJA, em meio a enorme necessidade de ampliação de Políticas Públicas para o referido segmento, porém sabemos que as ações precisam ser menos burocráticas e mais efetivas se de fato quisermos uma EJA que contribua para a emancipação de jovens e adultos neste país.

5.2 Objetivo geral

Possibilitar a ampliação das aprendizagens dos alunos e alunas da EJA a partir do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio do fomento de ações pedagógicas em que as TIC estruturam o processo ensino/aprendizagem, possibilitando a produção de conhecimento e cultura e oportunizando, ainda, a inclusão digital destes educandos.

5.2.1 Objetivos específicos

1. Desenvolver ações para realizar momentos de discussões e estudo, com a equipe gestora e docente, sobre o potencial das TIC enquanto estruturantes do processo ensino/aprendizagem;

2. Criar formas de integrar as tecnologias digitais às práticas de ensino/aprendizagem na EJA na Escola Professor Joel Americano Lopes;

3. Desenvolver formas de democratizar o acesso à internet para todos os alunos da EJA na EMPJAL.

5.3 Metas e ações para o a-con-tecer da proposta

Para a realização do primeiro objetivo, que visa desenvolver ações para realizar momentos de discussões e estudo, com a equipe gestora e docente, sobre o potencial das TIC enquanto estruturantes do processo ensino/aprendizagem; foram pensadas duas metas e cada uma com uma ação específica:

5.3.1 META 1 – Realização de momentos para sensibilizar e mobilizar gestores e professores acerca das potencialidades da TIC para a educação, durante todo o projeto, desde a sua apresentação.

Ação para alcançar a meta:

1. Roda de conversa: sensibilização/compreensão da proposta

Uma proposta capaz de propiciar a presença das TIC como estruturantes do processo ensino aprendizagem na EJA não pode ser realizada sem que existam meios de sensibilizar e mobilizar gestores e professores, acerca do que significa pensar as tecnologias digitais, sem que estas sejam vistas como meras ferramentas.

Necessário se faz, então, em primeiro plano, sensibilizar os gestores da Secretaria Municipal de Educação, a equipe gestora da escola envolvida e os professores acerca do que é a proposta ora apresentada e seus fundamentos, na busca de conscientizar a todos da real necessidade da presença e do uso das TIC para um novo modelo pedagógico para a EJA no contexto contemporâneo.

É preciso que a ideia de transmissão e consumo de conhecimento seja desfeita e evidenciar que não estamos buscando a mera entrada de equipamentos tecnológicos na escola e para isso é preciso que todos os sujeitos estejam sensíveis, envolvidos e estimulados à participação, numa perspectiva de coautoria, e para que

isso aconteça, é preciso que a proposta seja bem compreendida. Para tanto, necessário se faz que os princípios de liberdade, de diálogo e cooperação estejam presentes desde o início. Neste sentido, neste momento, que estamos chamando de “roda de conversa”, trabalharemos em primeiro plano com a escuta do que pensam e desejam esses sujeitos, para pensarmos coletivamente como poderemos desenvolver espaços e momentos de aprendizagem acerca da proposta ora apresentada.

Neste sentido, organizaremos uma roda de conversa para que possamos ouvir opiniões e sugestões de todos os participantes, conhecer suas impressões acerca de como as TIC podem estar na escola e, só depois, apresentar os fundamentos da nossa proposta, seus objetivos e metas.

A intenção aqui é desmitificar a ideia de que já trazemos algo pronto, sem considerar o que estes sujeitos já vivenciam.

A sensibilização deve envolver a dois grupos.

1. A Secretaria de Educação;
2. A equipe da Escola Professor Joel Americano Lopes.

5.3.2 META 2 -Realizar momentos de discussões e construções coletivas, com professores, gestores da EMPJAL e o coordenador técnico da EJA, da Secretaria Municipal de Educação, numa perspectiva de produção e autoria desde o início do projeto.

Ação para alcançar a meta:

1. Rodas de conversa - Professores em Rede

Para avançarmos nessa empreitada, necessário se faz que os professores e professoras compreendam como o conhecimento pode ser ampliado a partir do uso das TIC. É necessário, também, que se apropriem dessas tecnologias, utilizando-as de diversos modos, para que possam ter conhecimento das inúmeras potencialidades por elas oferecidas.

Tendo em vista que a formação de sujeitos críticos e dotados de competências como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas tornam-se atributos indispensáveis para atuação na sociedade atual (TERUYA, 2006), o professor precisa conectar-se com o mundo, entendendo a dinâmica social na qual se encontra inserido e compreender que apropriação das TIC em diferentes situações da sua vida cotidiana o aproxima destas tecnologias.

É preciso lembrar que esta relação precisa sair da lógica de apenas consumir informações e isso precisa ficar bem claro. Porque, qualquer que seja a tecnologia adotada para a produção e a divulgação de informação e de conhecimento, não se pode perder de vista que, nenhuma tecnologia se constitui neutra (CASTELLS, 2000; TERUYA, 2006).

Neste sentido, buscaremos, a partir das rodas de conversas, que se constituirão em momentos pensados e organizados para a aprendizagem a partir de discussões, criações, co-criações, remixagens, entre outras possibilidades, que envolvam fortemente a presença das TIC e apropriação destas por parte dos professores, possibilitar uma maior compreensão das ações pensadas na nossa proposta. Deste modo, a partir do conhecimento acerca das potencialidades das TIC, estes podem, por meio de diálogos constantes, decidirem sobre alternativas viáveis e que melhor se aproximem das realidades de seus educandos.

Sabemos que existem muitos professores que se mostram abertos ao uso das TIC, porém ainda se faz necessário discutir as formas de uso a partir de uma perspectiva de produção de conhecimento e cultura que se distancie da ideia de ferramenta, ainda vista por muitos.

Para que as rodas de conversa aconteçam, se faz necessário que no calendário da EJA, sejam incluídas 15 horas por semestre para esta atividade e o coordenador técnico da Secretaria de Educação Municipal precisa estar em estudo juntamente com professores, coordenadores e organizadores.

Nas rodas de conversa serão abordados temas como: construção colaborativa, contemporaneidade, sociedade da informação, ética hacker, cibercultura, acesso aberto, recursos educacionais abertos, *commons*, além das discussões em torno do software livre, da democratização da banda larga e inclusão

digital, mas o espaço se manterá aberto para todas as discussões que se fizerem necessárias para o bom andamento da proposta.

Não temos aqui a intenção de uma formação no estilo de um manual de como o professor deve usar as tecnologias em suas aulas, o nosso desejo é o de possibilitar conversas descontraídas, mas fundamentadas, acerca das TIC, para que, a partir da compreensão e apropriação destes mecanismos, os professores possam se colocar criticamente diante destes.

Vale lembrar que a EJA, em Irecê, está organizada por semestre, sendo que cada semestre corresponde a uma série a ser cursada. Durante o ano são destinados cento e oitenta dias letivos para a EJA, que divididos em dois semestres resultam em noventa dias letivos em cada um, e tais dias referem-se ao trabalho realizado com aluno em sala de aula. Mas os professores da EJA, assim como os demais docentes dos outros seguimentos de ensino, precisam cumprir duzentos dias de trabalho, o que faz com que tenhamos disponíveis vinte dias, que estariam voltados para a organização do trabalho docente. Logo, dividindo estes vinte dias em dois semestres teremos dez dias disponíveis para que o professor, juntamente com a coordenação técnica da Secretaria e coordenação pedagógica da escola, possam estruturar todo o fazer pedagógico. Neste sentido, acreditamos que esses dias seriam suficientes para organização de todo o trabalho aqui proposto.

Portanto, as rodas de conversa serão organizadas em cinco encontros, com carga horária de três horas cada um. No início do semestre letivo, acontece uma formação de quinze horas, que correspondem a cinco dias, com a carga horária de três horas cada. Acreditamos ser interessante desenvolver duas rodas de conversa nesse período, com as mesmas sendo organizada em dois dias, com uma carga horária de três horas cada uma.

Outro momento, também oportuno para a realização das rodas de conversa, são as reuniões pedagógicas que acontecem duas vezes a cada semestre. A ideia é inseri-las nesses dois encontros. E, ao final do semestre letivo, teríamos mais uma roda organizada para fechar esse ciclo de discussão.

As rodas de conversa serão organizadas por nós, juntamente com o coordenador técnico responsável pela EJA e estará aberta para a participação

voluntária de colegas da Rede que também estudam essa temática e que se mostrarem envolvidos com a proposta.

Para esse momento se faz necessário a aquisição de livros específicos voltados para as TIC na educação que não se encontram em licença aberta.

Para a realização do segundo objetivo específico: **Criar formas de integrar as tecnologias digitais às práticas de ensino/aprendizagem na EJA** pensamos em uma meta e três ações;

5.3.3 META 3- Criar, a partir de planejamentos coletivos, a cada bimestre letivo, alternativas de ações voltadas para o ensino/aprendizagem na escola que tomem as TIC enquanto estruturantes deste processo, a partir do primeiro bimestre do primeiro ano do projeto.

Ações para a execução da meta

1. Promover momentos para planejamento coletivo para elaboração de projetos de aprendizagem a partir de Eixos temáticos;
2. Desenvolver oficinas, a cada bimestre, de acordo com necessidades dos professores, para que seja possível trabalhar diferentes possibilidades de uso das TIC no processo ensino/aprendizagem;
3. Consolidar a prática das oficinas de produções multimidiáticas para os alunos, de acordo com as necessidades percebidas, a partir de eixos temáticos escolhidos coletivamente.

1- Planejamento coletivo

O momento de planejamento coletivo tem a intenção de oportunizar aos professores a discussão em torno dos eixos temáticos a serem trabalhados e a criação coletiva de estratégias a serem desenvolvidas em torno de cada eixo, levando em considerações possibilidades de trabalho que integrem as potencialidades das TIC para construção de projetos de aprendizagem.

A estrutura aqui pensada valoriza a experiência já vivenciada na Escola Professor Joel Americano Lopes, no que tange a organização pedagógica a partir de

eixos temáticos. Acreditamos que estes eixos potencializam a pesquisa e discussão em torno de temáticas interessantes para a aprendizagem na EJA, abrindo espaço para pensar a organização de projetos de aprendizagem que podem favorecer a interdisciplinaridade e romper com a fragmentação disciplinar.

É interessante ressaltar que os eixos têm se voltado para temas como cidadania, saúde, qualidade de vida, identidade, cultura, entre outros, e que tais temas são amplos e permitem construções diversas por meio das TIC. Também, outros temas poderão emergir a cada semestre, dependendo do interesse da comunidade.

Neste sentido, o trabalho a partir de projetos por eixos temáticos pode estimular ações de busca e construção de atividades por parte dos professores. Acreditamos ser este o espaço para entrada das TIC enquanto estruturantes de novas práticas docentes e discentes na EJA.

A opção de um trabalho coletivo com projetos traduz o pensamento de uma escola ativa, viva em constante movimento, em que os alunos aprendem, sobretudo a partir da interação com as experiências partilhadas em grupo.

Para Barbosa (2004, p.2), o Método de Projetos é “uma estratégia de ensino aprendizagem que visa, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática”. Desta forma, tal metodologia contribui para gerar aprendizagem diversificada e real, incorporar os conteúdos como parte do desenvolvimento do projeto, o aluno passa a ser o agente na produção do conhecimento e promove uma articulação entre os conhecimentos de maneira significativa.

A referida Metodologia de Projetos pressupõe uma aprendizagem significativa:

Aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. A aprendizagem

socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (GADOTTI, 1994, apud MOURA; BARBOSA, 2006, p. 218).

O trabalho por projeto possibilita o “interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto” (DEWEY, 1967, p.70).

Desta forma, sugerimos a consolidação da organização de projetos de aprendizagem a partir dos eixos temáticos e isso envolve criação e trabalho coletivo, por isso consideramos importante oportunizar momentos específicos para a criação dos referidos projetos que possibilitem a participação de professores e alunos para definição de prioridades.

Será discutida junto com os professores, Coordenador técnico da Secretaria Municipal de Educação e gestores da escola, a melhor organização destes momentos de planejamento coletivo, pois este momento já precisa estar incluído e garantido no calendário escolar.

A ideia é que aconteçam dois projetos por semestre, um a cada bimestre. Para tanto, acreditamos que o planejamento coletivo também poderá ser incluído na Jornada Pedagógica, no início do semestre, uma vez que a mesma é composta de cinco dias. Como já sugerimos que dois dias sejam voltados para os momentos de roda de conversa, usaríamos mais um dia, durante esse período, para o planejamento coletivo, uma vez que esses dias se destinam para este fim.

Além desse período, para dinamizar as ações dos projetos de aprendizagem, durante o semestre, mais um dia poderá ser utilizado de acordo com as necessidades dos professores.

Será criado um espaço de colaboração em rede, a exemplo da plataforma Moodle, voltado para continuidade do planejamento. Esse espaço aberto permitirá que os professores, durante o planejamento semanal, descrevam as ações que serão realizadas sobre sua responsabilidade, falem de suas dificuldades e deem sugestões para a continuidade do trabalho, bem como divulguem atividades desenvolvidas. Este espaço terá a descrição de cada projeto e todas as decisões tomadas no planejamento coletivo. Permitirá também um diálogo entre os

professores, mesmo que esses não estejam juntos presencialmente no mesmo dia de planejamento. O coordenador pedagógico será também um elo importante para que a proposta não se fragmente, mantendo as discussões nos planejamentos individuais a partir do espaço de colaboração em rede.

A presença das TIC, para estruturar o processo ensino/aprendizagem, a partir dos projetos de aprendizagem, fomentará a criação de produtos audiovisuais, tanto impressos como para web, acesso ao conhecimento e pesquisa, divulgação de culturas locais, entre outras possibilidades. Para tanto, se faz necessário a aquisição de equipamentos que estão descritos na meta 5 que está voltada para aquisição de equipamentos necessários para a implementação do projeto.

2- Oficina – Professores autores

A ideia aqui é gerar momentos de produção, criatividade e autoria a partir do uso das TIC. As oficinas seriam organizadas e mediadas por nós, autores desta proposta, tendo em vista possibilitar o conhecimento de perto, acerca do que estamos propondo a partir das vivências práticas.

A partir das rodas de conversas com os professores seriam definidas as necessidades da realização de oficinas de acordo com o interesse dos docentes, e organizadas questões para realização de enquetes com os alunos, no início do semestre, para saber acerca do interesse dos mesmos.

Estas oficinas estarão organizadas a partir dos Eixos Temáticos, definidos no planejamento coletivo e fomentarão a produção de conteúdos elaborados na/para EJA.

Acreditamos que, em suas práticas, alguns professores já trazem construções de atividades de autoria, esperamos que esse momento possibilite a troca destas experiências e que esta interação faça emergir propostas colaborativas que possam ser compartilhadas, inicialmente com o grupo e posteriormente com outros professores da EJA.

Não existem aqui momentos para serem pensadas disciplinas isoladas, pois uma das intenções desta proposta é romper com essa fragmentação. Por isso, nas oficinas de autoria, a intenção é que os professores, juntos, pensem em atividades

que possibilitem o alcance de competências essenciais para que os alunos avancem em suas autonomias para continuar aprendendo.

As oficinas ocorrerão na medida em que forem percebidas necessidades durante o semestre letivo, e serão colocadas à disposição em rede para que outros professores da EJA tenham acesso, podendo remixá-las.

3- Consolidação das oficinas de produções multimidiáticas

Acreditamos que os momentos de oficinas precisam ser consolidados, pois como vimos na pesquisa realizada por nós, eram nesses momentos que as TIC se apresentavam como estruturantes e que havia um maior envolvimento dos alunos e alunas e professores.

Para a organização das oficinas, na primeira semana do bimestre, após os alunos conhecerem o eixo temático a ser trabalhado, dentro das possibilidades de construção de conhecimento posta no projeto de aprendizagem, os alunos serão ouvidos e colocarão suas ideias e necessidades para, a partir daí, os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, estruturarem as oficinas de forma a atender a demanda dos alunos e as aprendizagens necessárias.

Convidaremos professores e profissionais da rede ou até mesmo de outras instituições e do Ponto de Cultura, que sejam conhecedores das áreas das oficinas, para de forma voluntária, darem suporte para que as mesmas aconteçam.

Pensamos nas seguintes sugestões de oficinas:

- Oficina 1 – Produção textual – a ideia aqui é que os alunos juntamente com seus professores estudem acerca de gêneros textuais específicos e produzam textos a partir do gênero estudado e do Eixo Temático trabalhado, e com recursos tecnológicos disponíveis elaborem projetos de criação de livros em que façam uso do referido gênero e tragam características de inovação em que o uso dos equipamentos tecnológicos já se fazem necessários.

- Oficina 2 – Cinema – em primeiro lugar, os alunos conhecem a história do cinema e sua importância enquanto linguagem artística para a humanidade, passam por uma oficina de cinema, produzem vídeos curtos abordando temáticas trazidas pelo Eixo temático de estudo.

- Oficina 3 – Teatro – em primeiro lugar os alunos conhecem a história do teatro e sua importância enquanto linguagem artística para a humanidade, passam por uma oficina de teatro e na sequência produzem uma apresentação dramática abordando temáticas trazidas pelo eixo de estudo.
- Oficina 4 – Artes visuais – aqui o aluno estuda acerca de uma forma de arte visual, e cria possibilidades a partir da temática estudada.
- Oficina 5 – Conhecendo as possibilidades do Computador – a intenção é possibilitar aos estudantes da EJA uma oficina para conhecer o funcionamento de um computador (peças, circuitos, placas – funções, conexões...), o que contribuirá para a liberdade de manipular, conhecer e experimentar possibilidades com essa tecnologia.
- Oficina 6 - metarreciclagem¹³ - a intenção desta oficina é o trabalho de conhecimento acerca do que é metarreciclagem e visa aproximar os alunos da EJA aos diferentes tipos de artefatos tecnológicos, contribuindo para outras formas de apropriação destes, em busca da transformação social, da ação colaborativa em rede. Busca-se, por meio dessa oficina, a captação de computadores usados e montagem de laboratórios reciclados usando software livre, até a criação de ambientes de circulação da informação através da internet. A metarreciclagem contribui, ainda, para a liberdade de manipulação da tecnologia. A partir de sucatas de computadores, novos computadores são construídos permitindo abrir os computadores, examinar minúcias, construir conhecimento a partir dos meios de evolução da tecnologia. Além disso, poderá ser dado um destino criativo “artístico” ao lixo tecnológico.
- Oficina de rádio - Esta oficina possibilitará aos educandos da EJA o desenvolvimento da escrita e da oralidade a partir de experiências com locução e edição de texto, contribuindo, ainda, para que estes alunos se expressem como

13 Fonte Casa Brasil, manual de metarreciclagem

<http://wiki.softwarelivre.org/pub/MinuanoDigital/Apostilacasabrazil/OficinaMetaReciclagem-manualParticipante.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2015

cidadãos por meio do rádio. Permitirá também abrir espaço para a comunicação, criatividade, divulgação e produção cultural.

As possibilidades de oficinas não se esgotam, outras podem e devem ser criadas a partir das necessidades que surgirem.

Para a realização do terceiro objetivo que visa **criar formas de democratizar o acesso à internet para todos os alunos da EJA na EMPJAL**, foram pensadas duas metas e dez ações;

5.3.4 META 4 - Democratizar o acesso livre e aberto à internet para 100% dos alunos da EJA da EMPJAL no primeiro ano do projeto.

- Ações para alcançar a meta:
 1. Ampliar a quantidade de computadores na EMPJAL de dez para trinta computadores no início do primeiro bimestre da implementação do projeto;
 2. Adequar os espaços físicos existentes para acesso fácil e acomodações confortáveis para o uso do computador e internet, considerando também a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida, conforme a Lei 10.098 de 19 dezembro de 2000, de acordo com as normas técnicas da ABNT NBR.
 3. Promover acessibilidade, a partir de adaptação dos objetos tecnológicos, para os alunos com necessidades educativas especiais;
 4. Criar a rádio web da escola;
 5. Incentivar a produção de áudio e vídeo para ser disponibilizada em formato aberto no RIPE;
 6. Criar espaços para produções colaborativas como blogs e twikis;
 7. Construir coletivamente normas para melhor conservação e garantia do uso democrático do patrimônio;
 8. Ampliar a capacidade de conexão da internet instalando WIFI aberta;
 9. Mobilizar a comunidade escolar e local pela luta por uma banda larga de qualidade para todos;

Para que tais ações sejam possibilitadas, organizamos um projeto voltado para estes fins, descrito logo abaixo:

A Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes dispõe de uma infraestrutura com um pequeno laboratório de informática, construído no final da nossa pesquisa, que dispõe de dez computadores, possui também um estúdio de rádio em plena condição de uso, e quatro projetores multimídia, porém apenas dois funcionam. O laboratório mostra-se insuficiente pelo tamanho e quantidade de computadores para a realização da nossa proposta.

Por isso, pensamos na utilização de outro espaço, que também se encontra na área interna da escola, próximo ao estúdio da rádio, que já dispõe instalações elétricas suficientes para quatro computadores e pode ser ampliado para receber até dez aparelhos. O referido espaço se mostra aconchegante e de acesso fácil, desde que passe por uma pintura, seja construída uma bancada para disposição dos computadores e colocadas cadeiras adequadas.

Será necessária, também, a construção de um espaço para o armazenamento adequado e seguro para todos os equipamentos tecnológicos aqui mencionados.

Quando desejamos que 100% dos alunos da EJA tenha acesso as TIC, não poderíamos deixar de pensar nos alunos com necessidades especiais, para tanto, se faz necessária adaptação do espaço, conforme a lei Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, bem como a aquisição de equipamentos que atendam às necessidades desses alunos.

No que diz respeito à criação da rádio web, a intenção é potencializar a comunicação dos sujeitos da EJA, abrindo um espaço lúdico de criação, participação social e coautoria. Além de se trabalhar aspectos voltados para a aprendizagem, a ideia é relacionar a programação aos eixos temáticos discutidos nos projetos de aprendizagem, relacionando-os ao contexto local e global. Acreditamos que a rádio web é um meio viável, tendo em vista que esta dispensa os protocolos e processos jurídicos que são necessários aos que desejam implementar uma Rádio Comunitária; apresenta um custo muito menor que de uma Rádio Pátio, e a mesma permite a participação de número grande de alunos que poderiam se organizar por grupos que se revezariam para manutenção e programação. Os programas deverão

estar em licença aberta para que todos que se interessarem possam fazer mixagens e remixagens, independente de tempo ou espaço, uma vez que os programas estarão disponíveis em podcast no site da web-rádio podendo ser acessados a qualquer momento de forma síncrona ou assíncrona (HEIDE e STILBORNE, 2000). Por isso, prevemos a criação de um site para a web rádio. Para isso, será necessária a instalação de um servidor icecast com utilização de software livre para o envio de áudio ao servidor da rádio. Será feita a instalação e configuração do *ices 2* e a transmissão de streaming. Será feito também, link com o RIPE, para divulgação da rádio. Outra ideia é divulgar a rádio web nas redes sociais, a fim de ampliar a participação da comunidade escolar nos programas, de forma que estes venham a se tornar mais interativos e colaborativos.

Serão produzidos vídeos e áudios a partir das orientações vindas do planejamento coletivo. A ideia é que depois de ouvir os alunos com relação aos seus interesses de aprendizagem, relacionados aos eixos temáticos discutidos no planejamento e socializado com os educandos em sala de aula, tanto alunos quanto professores sejam estimulados a produzir vídeos e áudios como documentários, entrevistas, curtas metragens, entre outras possibilidades, em licença aberta e compartilhar no RIPE (Rede de Intercâmbio e Produção Educativa). Essas produções poderão ser baixadas e remixadas em novas produções também em licença aberta (*creative commons*) de forma a se instalar um processo permanente e dinâmico de produção e utilização da linguagem audiovisual digital, articulando educação, comunicação, cultura, ciência e tecnologia.

A produção textual em autoria colaborativa e a publicação de conteúdos na web serão estimuladas a partir da criação de blogs e wikis, em que os alunos, também a partir da sua identificação com esta linguagem, ficarão responsáveis para atualização constante deste espaço, produzindo em grupo diferentes tipos de textos.

Pensar uma estrutura em que os equipamentos estejam disponíveis para o acesso de todos requer uma organização e estruturação de normas pensadas e construídas coletivamente.

5.3.4 META 5 – Adquirir equipamentos necessários para a implementação do projeto, desde o início do mesmo.

Para realização desta meta, organizamos quatro ações e um projeto para execução da mesma.

1 Aquisição de material para a projeção de imagem;

Quatro projetores e quatro computadores

2 Aquisição de equipamentos para a produção multimídia;

Cinco Câmeras fotográficas digitais profissionais, duas filmadoras profissionais, dois microfones direcionais, tripé e dois computadores com configuração potente para compor uma ilha de edição.

3 Aquisição de equipamentos para possibilitar mais acesso

- ✓ Aquisição de 10 notebooks;
- ✓ Aquisição de 10 computadores de mesa;
- ✓ Aquisição de dois Computadores Adaptados com o software de síntese vocal, Dragon Naturally Speaking Standard, o Zoom Text, o Dos vox, O NVDA; o teclado Colmeia; fone de ouvido; ProDeaf, software de *tradução* de texto e voz na língua *portuguesa para Libras*; o Poli-Libras e o mouse adaptado;
- ✓ Aquisição de tamboretos para as bancadas do quiosque;

4. Construções, ampliações e adaptações necessárias

- ✓ Construção de um quiosque na área aberta da escola com as instalações necessárias para o uso do computador e internet;
- ✓ Construção de bancadas e bancos para o quiosque, sendo que duas destas serão adaptadas para pessoas com deficiência física;
- ✓ Construção de bancadas projetadas para disposição dos computadores que ficarão na área interna da escola;
- ✓ Ampliação da instalação elétrica;

- ✓ Aquisição de tamboretos para as bancadas;
- ✓ Adaptação dos espaços para acessibilidade, levando em consideração a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, de acordo com as normas técnicas da ABNT NBR.

Pensamos na construção de um quiosque na área aberta, para que em diferentes horários os alunos da EJA que desejarem ter acesso aos computadores e internet possam fazer uso do equipamento em um ambiente agradável e acolhedor.

A nossa ideia de um “Quiosque aberto de Carnaúba” tem uma mistura entre elegância, design rústico, criatividade e sustentabilidade, por esta não prejudicar o meio ambiente. Um quiosque com estrutura e cobertura de carnaúba¹⁴ funciona como ótimo isolante térmico, deixando o ambiente muito agradável. Suas palhas são retiradas de forma que não prejudica a planta e são secadas ao sol, sem consumo de energia. Ela é importante para a natureza por não ser poluente. Essa planta é encontrada com abundância no nordeste brasileiro, principalmente, no nosso caso, a mais ou menos 100 km de distância de Irecê, no médio São Francisco, e é também imprescindível para a economia e cultura nordestina, pois sua madeira é utilizada para construções e as fibras são utilizadas para fabricação de redes, chapéus, cestos e diversos outros artesanatos que são comercializados na região e no exterior, em virtude de sua beleza e singularidade.

Uma das principais questões relacionadas ao conceito de sustentabilidade neste projeto é o uso de materiais de fontes renováveis e que demandem baixo consumo de energia na sua produção. Nessa perspectiva, a carnaúba se apresenta como um produto de melhor desempenho, baixo custo quando comparado a outros amplamente utilizados em obras como esta. A intenção, aqui, é fazer uso de troncos de carnaúbas que já se encontram sem vida em virtude da ação do tempo.

Partindo da ideia de que sustentabilidade é encontrar soluções de pouca agressividade ao meio ambiente, buscamos na própria natureza um ciclo a ser reinventado pelo “Quiosque Digital”. É uma ideia que reforça o conceito de unidade,

14 <http://www.brasilecola.com/biologia/carnauba.htm>. Acesso:15 de set de 2015.

em que todos os sistemas se comunicam em prol de um único funcionamento. Seus pilares, terças, pontaletes e espigão são de carnaúba, a cobertura é da palha da carnaúba, os caibros roliços são de madeira de reflorestamento. Sua estrutura interna é de fácil acessibilidade, com uma bancada rústica de madeira de domolição ao centro, de 2,5x2,5 m², com 16 tamboretas do lado externo deste, e 12 no interno, para facilitar o uso dos dispositivos digitais.

Figura 01

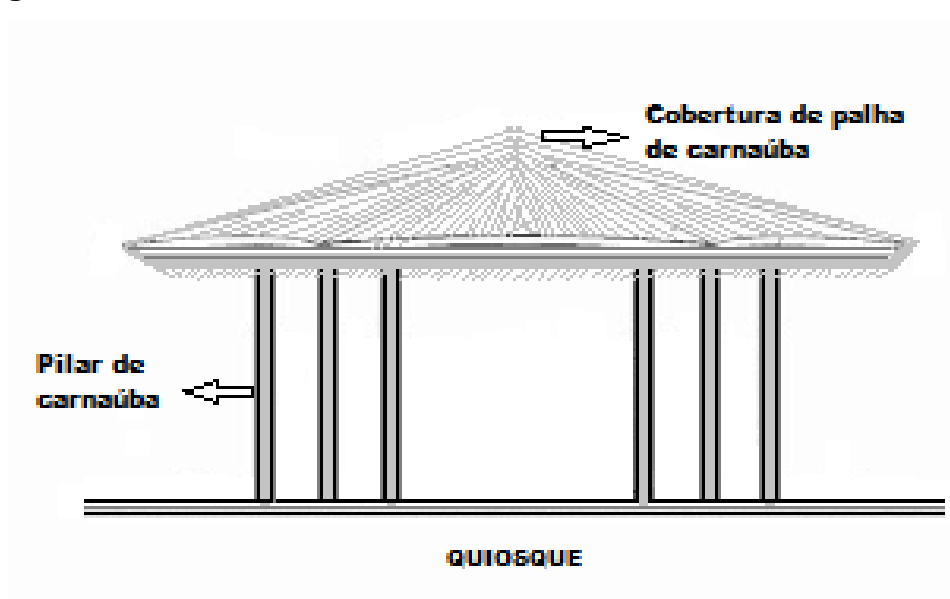


Figura 02

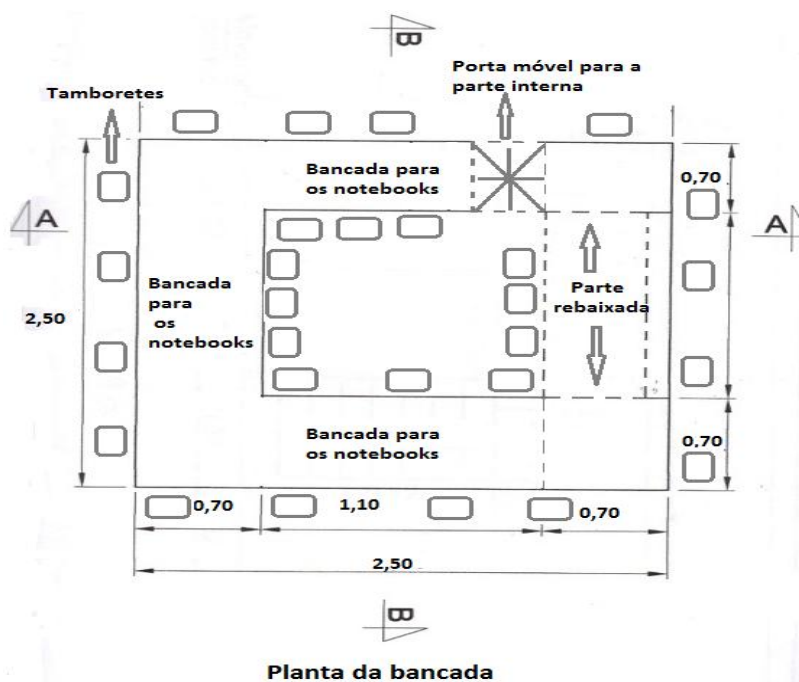
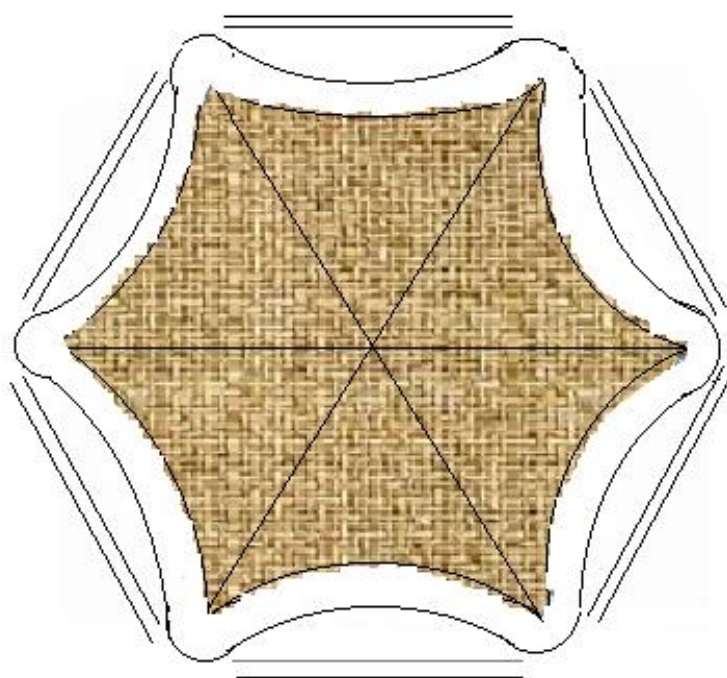


Figura 03



Cobertura do quiosque

5. Para ampliar a capacidade de conexão à internet.

Conforme informações fornecidas pelo gestor da EMPJAL, a banda contratada junto à empresa Oi Velox para essa escola é de 10 Mbps e, junto à empresa Holística, é de 1 Mbps. Porém, na última medição que fizemos, no dia 24 de abril de 2015, através do site do SIMET¹⁵, usando o SIMETBox, um equipamento oferecido pelo NIC.br com o objetivo de analisar a qualidade da internet no Brasil, verificamos que a velocidade foi 273 kbp/s, pela Holística, e de 624 kbp/s, pelo provedor Oi Velox. Sendo assim, as duas empresas estão descumprindo a Resolução nº 575/2011 da Anatel, que determina que a velocidade de conexão não pode ser inferior a 40% por dia e de 80% por mês da velocidade contratada. Diante desta situação, a primeira ação do projeto de intervenção é orientar a gestão da escola que realize medições da internet, periodicamente; procurar a prefeitura, que é a contratante dos serviços destas empresas, para que possa buscar uma solução junto às mesmas. Caso não haja solução do problema, buscar, junto à prefeitura, acionar a Anatel quanto ao não cumprimento do contrato por partes das empresas citadas.

Para distribuição da internet com rede wifi livre na EMPJAL, o ideal seria a disponibilidade de um *link dedicado* com velocidade, de pelo menos, 10 Mbps. Isto porque, com a conexão compartilhada, os dispositivos eletrônicos estarão conectados, indiretamente, a um provedor de internet por meio de uma conexão comunitária (disputada por inúmeros usuários). Têm-se, desta forma, dois polos: os residenciais e empresariais que fazem uso comum de uma mesma conexão, de um lado, e o provedor do sinal de internet, do outro. Por essa razão o *link compartilhado* não seria ideal para as escolas, pois, em horário de pico, muitos usuários estão conectados à rede e isso causa congestionamento, proporcionando travamentos e lentidão na internet. Porém, se o link for dedicado, o acesso à internet irá melhorar bastante, pois neste tipo de conexão não haverá os desvios de percurso e os obstáculos para atrasar o trânsito. Isto é, em vez de dividir o sinal com uma grande quantidade de pessoas, o usuário deste tipo de conexão terá acesso direto aos serviços de distribuição de internet. O *link dedicado* é utilizado de forma capital por empresas que não podem, sob hipótese alguma, contar com instabilidades de sinal.

15 <http://simet.nic.br/>

Hoje, uma conexão com *link dedicado* na região de Irecê, custa em torno de R\$ 250,00 por MB mensal. Portanto, uma conexão deste tipo para uma escola pública custaria R\$ 2.500,00 por mês para a prefeitura, e, é claro que tal fato não despertaria interesse por parte do gestor.

Desta forma, é importante que haja políticas públicas para democratizar o acesso à internet de qualidade, com conexão suficiente para compartilhar internet com todos os alunos, professores e funcionários das escolas. Afirmamos isso com base em projetos que vêm dando certo em várias partes do país, como é o caso do programa Amazonas Digital¹⁶, através do projeto “Wi-Fi nas escolas”. Segundo informações do site: “Guias das Cidades Digitais”, esse projeto tem proporcionado à comunidade escolar o acesso internet com velocidade que chega a 3 Mbps. Com essa velocidade de conexão, a garotada tem acessado a internet através de aparelhos móveis como celulares, tablets e laptops, com capacidade para internet sem fio (Wi-Fi), e isso dinamizou e muito o ambiente escolar.

Então, uma das ações deste projeto de intervenção, no sentido de democratizar o acesso à internet é propor uma reestruturação na infraestrutura da rede de internet da escola. Para isso, será necessária uma Switch com 16 portas para conexão cabeada para os computadores que a escola já possui; 200 metros de cabo de rede e conectores para reparo e novas conexões; dois roteadores wireless com a função de repetidor de sinal e dois pontos de acesso para distribuir do sinal wifi em todo o perímetro da escola.

Para aquisição dos equipamentos supracitados, prevemos investimento de R\$ 96.467,00, como explicitado nas tabelas de 1 a 6 em Apêndice. Para isso, serão realizadas rodas de conversa com a participação de representantes do colegiado escolar para discutir os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e saber quanto poderá disponibilizar dos referidos recursos para aquisição destes equipamentos. Estes recursos estão classificados em capital e custeio. Portanto, é importante ressaltar que, de acordo com as orientações do Fundo Nacional de

16 Fonte: Prodam. Data da postagem: 22 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/site/pagina/amazonas-mais-uma-etapa-do-projeto-wi-fi-nas-escolas> Acesso em 15/09/2015> à 1h54min

Desenvolvimento da Educação (FNDE), as escolas que recebem recursos do PDDE, podem gastar até 20% na aquisição de bens permanentes. Esse percentual se refere à capital. Já os demais 80% devem ser gastos com custeio, que são bens não duráveis. É importante ressaltar que, no primeiro semestre de 2015, a Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes recebeu, referente ao PDDE, um montante de R\$ 39.400,01 – conforme dados do Portal da Transparência¹⁷. Se tomarmos como base para captação de recursos esse valor, somente o PDDE não seria suficiente, pois apenas 20% deste poderia ser usado para aquisição dos equipamentos descritos acima. Por isso mesmo, será necessário buscar complementação deste recurso junto a Secretaria Municipal de Educação.

Faz-se necessário, ainda, a realização de roda de conversa, para discutir também políticas públicas voltadas para o financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com intuito de que haja uma mobilização por parte do colegiado escolar e demais membros desta comunidade para que possam definir prioridades com relação ao uso dos recursos para esta modalidade de ensino.

Um exemplo de política pública para financiamento da EJA é o Salário-Educação. Referente a esse recurso, poderemos observar que, neste primeiro semestre, o município de Irecê recebeu R\$ 675.864,32, conforme dados do Portal da Transparência.¹⁸

Sobre o Salário-Educação, é importante observar o que está exposto no Decreto nº 6.003/96, Art. 9º

Art. 9º O montante recebido na forma do art. 8º será distribuído pelo FNDE, observada, em noventa por cento de seu valor, a arrecadação realizada em cada Estado e no Distrito Federal, em quotas, da seguinte forma:

17 Dados disponíveis no Portal da [Transparência](#).

<<http://ba.transparencia.gov.br/tem/lrec%C3%AA/receitas/por-acao/repasses?exercicio=2015&funcao=12&acao=0515&favorecido=02020564000111>> Acesso em 17 de Agosto de 2015.

18 Fonte: Portal da Transparência. Disponível em: <<http://ba.transparencia.gov.br/tem/lrec%C3%AA/receitas/por-acao/favorecidos?exercicio=2015&funcao=28&acao=0369>> Acesso e 17/09/2015

I — quota federal, correspondente a um terço do montante dos recursos, será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização da educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;

II — quota estadual e municipal, correspondente a dois terços do montante dos recursos, será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e em favor dos municípios para financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação básica. (BRASIL, DECRETO 6.003, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é reconhecida como Educação Básica no Parecer 11/2000, portanto, ela poderá ser financiada por esse recurso.

Além do que foi explicado acima, em que a verba para a aquisição dos equipamentos sairão dos recursos do PDDE e da complementação da Secretaria Municipal de Educação, podem acontecer também parcerias com indústrias e comércio local, ou ainda submissão do projeto em editais que se destinam a financiamentos de projetos desta ordem.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

[...] Tenho percebido que esse fio tem permitido indicar os modos como são fabricados os conhecimentos, com os acontecimentos culturais neles incluídos, através dos diferentes e diversos usos que os praticantes dos cotidianos fazem [...] (Certeau, A invenção do cotidiano, apud Alves, 2003, p. 63).

O “fio” que dá início a essa tessitura começa com o nosso cotidiano na sala de aula da EJA. Para que fôssemos tecendo, sem desfiar e com centenas de *fios* – cada um com sua devida importância –, foram dados os primeiros “nós” com as TIC, a partir de aprofundamentos teóricos, os quais foram atados derradeiramente, como estruturantes de uma pedagogia Outra. Os demais *fios* foram importados de diversos colaboradores/autores – *tecelões*¹⁹ do saber – que acostumados a tecer verdadeiros “tapetes persas” de inigualável valor, nos potencializa a tecer este texto. Esta tessitura passou por várias etapas encorajadoras e, por vezes, desencorajadoras como: estudos exaustivos; reuniões; viagens; insônias; discussões; tudo isso para chegarmos até aqui, com a sensação de ter atado os *fios* com os *nós* da sabedoria dos nossos mestres – *tecelões* – que, *fio* após *fio*, foram dando as *agulhadas* necessárias para a construção deste trabalho colaborativo.

A *Educação Outra*, para Jovens e Adultos, tecida por *fios* e *nós*, vem atender determinantes de ordem econômica e cultural neste momento histórico da sociedade, pois no sistema capitalista mundial, com a globalização da economia e o avanço científico e tecnológico, passamos a viver a era do conhecimento. O surgimento crescente de novos recursos tecnológicos possibilita formas de comunicação e articulação de informações cada vez mais diversificadas, provocando mudanças significativas nos modos de vida dos alunos da EJA.

¹⁹ “[...] os tecelões tecelavam histórias com as cores e com as figuras no tapete, é um trabalho manual que demora muito. [...] com detalhes que se você não prestar bem a atenção passa por despercebido de tantos que são, mas isso deixa apenas ainda mais bonito cada parte desse lindo tapete. [...] Com figuras e cores que não há uma igual a outra, pois é uma peça de obra de arte.” <http://www.viaki.net/tapetes-persas-para-sua-sala/> acesso:15 de set. 2015.

Isso tudo aponta para a necessidade da implementação deste projeto de intervenção como ampliação do conhecimento em si e do conhecimento em torno das TIC como estruturantes do processo ensino/aprendizagem, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento do próprio aluno da EJA e suas inter-relações pessoais e profissionais.

Entretanto, em se tratando de ensino da EJA no Brasil, estudos mostram que, nas últimas décadas, há uma redução de participação social nesta modalidade. Isso veio impulsionar nossas pesquisas sobre o desenvolvimento de um modelo pedagógico que potencialize o acesso de camadas da população com dificuldades de continuar no espaço escolar. A implementação deste Projeto de Intervenção surge, então, como uma alternativa viável de democratização do ensino da EJA, pautada numa pedagogia Outra.

Naturalmente, as TIC, nessa pedagogia Outra, imbricam escola e mundo, repletos de oportunidades de aprendizagens, no entanto, compartilhar ideias e conteúdo não é suficiente. Melhor será com a tessitura que apresentamos acima, em que professores e alunos compreendam as tecnologias digitais diante de um contexto favorável que imbrique as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, quando todos os envolvidos estiverem conscientes das possibilidades de uso das TIC como estruturantes no processo educativo, as práticas pedagógicas se tornarão mais motivadoras, dinâmicas, contextualizadas e ricas, e a EJA estará preparada para conviver com a atual cultura da colaboração e do compartilhamento de informações e conhecimentos em rede, numa tessitura digna de arte.

Nesse sentido, em nosso Projeto de Intervenção, ressaltamos que uma prática pedagógica inovadora, com uma pedagogia Outra, tecida de acordo com as exigências da educação em rede e, com as necessidades de aprendizagem atuais, envolve (re)significar o ensino aprendizagem, promovendo uma mudança paradigmática no sentido de estabelecer uma relação horizontalizada entre professores e alunos da EJA, com os nós interligados.

Nesta nossa pesquisa, compreendemos o aluno da EJA como sujeito do seu aprendizado, que, com o auxílio das TIC, desenvolve sua autonomia e

independência em relação ao professor. Aqui, ressaltamos a ação do sujeito no seu processo de aprendizagem, pois sabemos que alguns desses alunos, ao ingressarem no contexto escolar, trazem consigo um conjunto de saberes já efetivados, principalmente no uso das tecnologias digitais, que os capacitam a realizar sozinhos, ou coletivamente, de forma autônoma, algumas tarefas.

Diante do exposto, consideramos que a concepção de aluno como sujeito do seu aprendizado, necessita ser tecida com um rigor outro, para contemplar, além da ação do sujeito em si, a interação deste com o outro social, o que possibilita àquele constituir-se como sujeito e como construtor de conhecimento num processo contínuo mediado pelas linguagens. Nesse sentido, concebê-lo como um sujeito interativo implica na extensão do olhar em relação ao que realmente ocorre no processo de aprendizado e desenvolvimento humano.

Os *nós* que se inter cruzam num tecer minunciosamente estudado para a construção deste Projeto de Intervenção revela um entrelaçamento entre metas e ações de suma importância com a educação como direito de todos e com o direito à educação legitimado para o aluno da EJA. A opção por apresentá-los em ordem de importância reforça a interligação existente entre cada um deles, mas também aponta para o desenvolvimento de uma metodologia Outra, e da necessidade de construção de políticas públicas que se consolidem na prática cotidiana do fazer coletivo, envolvendo, a cada dia, mais *tecelões* sociais. Portanto, estamos, de alguma forma, fazendo uma educação de jovens e adultos “Outra”, na complexa e diversa realidade brasileira.

Apenas através de iniciativas como as deste projeto, com um grande potencial de mudança, poderemos alterar o status quo dos alunos da educação de jovens e adultos, pois, do jeito que foi tecido, propicia a criação de ambientes favoráveis à construção do conhecimento, em que o trabalho em equipe, interatividade e a criatividade não se coadunam com um sistema escolar amparado sobretudo na memorização de conteúdos e na transmissão de dados e informações de um modelo broadcast.

É claro, nos *fiões* atados até aqui, seu primeiro ponto é propiciar ao alunos lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, assim

como com novas possibilidades de comunicação, colaboração e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe sempre incompleto, provisório e complexo.

Para chegar a este nível da tessitura, foi necessário ousar, articular saberes, vencer desafios, tecer continuamente os *fiões*, atando e desatando novos *nós* conceituais que se inter-relacionam com a integração das TIC, com as várias linguagens, as teorias educacionais, a aprendizagem do aluno, a prática do professor e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade. Todavia, estes *fiões* só se inter-relacionam quando propiciam aos alunos da EJA a apropriação das TIC e o uso desta para inserir-se no contexto e no mundo, interagindo, colaborando, representando, refletindo, compreendendo e transformando.

Ao juntar *fiões* e *nós* aqui *tecidos*, fica claro que professores e alunos se tornam parceiros colaborativos para enfrentarem os desafios a partir das problematizações reais do século XXI, que demandam *ações/met*as conjuntas que levem à interatividade, à colaboração, à cooperação e à criatividade, para chegar ao conhecimento de forma crítica e transformadora.

Permanecendo a entrelaçar e emendar os *fiões* e os *nós*, lembramos que o fruto desse trabalho coletivo não se esgota neste momento. Na tessitura dessa teia, continuaremos imbricados no cotidiano da EJA, na busca de implementação deste projeto, mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimentos. Brasília, 2005. Programa Salto para o Futuro. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/2sf.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2015.

ALMEIDA, N. A. **Tecnologia na escola**: Abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo, Cengage, 2014.

ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/doscom os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/209/208>> acesso em: 20 de mar. 2015.

ALVES, R. **Gaiolas ou Asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004.

ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

ASSIS, A; PRETTO, N. L. **Cultura digital e educação**: redes já! In: PRETTO, N. De L.; SILVEIRA, S. A. da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

ASSIS, A S. **Professores em rede**: o desafio das universidade públicas para a formação superior de professores da Educação básica com o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação, 2007.

ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. p. 221-230. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b.

_____. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**, 2. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, E. F.; G. A. F.; SANTOS, F. F. **Inovações Pedagógicas em Educação Profissional**: Uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. Boletim técnico do Senac, v.30, n. 2, maio-ago, 2004.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.; BARBOSA, A. F. **Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação através de projetos**. In: **CONGRESSO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO** – CATI. São Paulo, 2004. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br>. Acesso em: 04 de set. 2014.

BONETI, L. W. **Educação Inclusiva ou Acesso à Educação**. In: 28a. RA da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2005, Caxambu - MG. Rio de Janeiro: Edição da ANPED, 2005. v. 01 (Anais).

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento. Salvador, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

_____. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. De L. **Formação de professores**: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de. (Orgs.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador/Bahia: ISP/UFBA, 2007, v., p. 73-92. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EADnaUFBA.pdf>> Acesso em: 18 de fev. 2015.

BONILLA, M. H. S.; CORDEIRO, S. F. N. **Tecnologias digitais móveis**: reterritorialização dos cotidianos escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 259-275, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/40334> Acesso em: 15 de set. 2015.

BONILLA, M. H.; SAMPAIO, J. S. **Os jovens na contemporaneidade**: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 181-193, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.upf.br%2Fseer%2Findex.php%2Frep%2Farticle%2Fdownload%2F2834%2F1910&ei=CbkzVbq8EdSHsQS1cA&usg=AFQjCNHUpXs611pyzRZS395IAr-AwXL1DA&sig2=WB7jLiY9XLQVR50RadL25A&bvm=bv.91071109,d.cWc>> Acesso em: 20 de dez. 2014.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. **Inclusão digital**: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N.L. (Orgs.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2011, v. 1, p. 23-48.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92083/constituicao-da-republica-dos-estados-unidos-do-brasil-34>. Acesso em: 16 de dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92090/constituicao-da-republica-dos-estados-unidos-do-brasil-91>. Acesso em: 16 de dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1036036/constituicao-federal-1967-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967>. Acesso em: 15 de nov. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112175738/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em: 15 de dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92067/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-37>. Acesso em: 15 de dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa de 18 de setembro de 1946**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92058/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-46>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

_____. **Decreto nº 6.003/96**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.

_____. **PROINFO – Informática e formação de professores**, v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000b, 192 p. – Série de Estudos. Educação a Distância.

_____. **Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB: 11.494/07**. Brasília: Casa Civil, 2007.

_____. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CARRANO, P. C. R. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Artigo publicado no número inicial da Revista REVEJA (UFMG), on line, 2007.

Disponível em:

<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf> Acesso em: 08 de fev. 2015.

CARVALHO, M. I. **O a-con-tecer de uma formação**. Revista FAEEBA, v. 17, p. 159-168, 2008.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura, vol.3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da eja com as tecnologias digitais**: Implicações e possibilidades na vida de cada um. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9254/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Livia%20Coelho%20As%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos%20da%20EJA%20com%20as%20%20tecnologias%20digitais.pdf>> Acesso em: 06 de fev. 2015.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de AnísioTeixeira. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55. Nov. 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A experiência do MOVA**. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **"Pressupostos do projeto pedagógico"**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set, 1994.

GALLO, S.D.O. **Educação libertária**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. , 2007, vol.12, no.35, ISSN 1413-24782.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>> Acesso em: 08 mai. 2015.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a internet completo e fácil**. 2a ed. Porto Alegre Artes Medicas Sul, 2000.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEMOS, A. **Dogmas da inclusão digital**. Correio Brasiliense, Brasília, 13 dez. 2003. Caderno Pensar. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e des territorialização na cibercultura**. In: MÉDOLA, A. S.; ARAÚJO, A.; BRUNO, F. (Org.). Imagem, visibilidade e cultura midiática. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007.

_____. **Cultura da mobilidade**. *Revista Famecos*, Porto Alegre: v. 1 n. 40, 2009.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5ª.ed. São Paulo, Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1999.

_____. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Tradução Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo. Ed. 34, 2001a.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2,

p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 24 de fev. 2015.

MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

MENDES, S. P. S. **Formação Docente no Contexto das Novas Tecnologias: reflexos sobre as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais.** Teresina, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** In: XXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu – MG, setembro de 1998. Disponível em:
<<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em 27 de mar. 2015

PRETTO, N.L., RICCIO, N.C.R e PEREIRA, S.A.C. **Reflexões Teórico Metodológicas sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió. Anais, 2007

PRETTO, N. L. **Sociedade da Informação mas... que sociedade?!** 2001. Disponível em: <<http://www.ufba.br/~pretto>> Acesso em: 14 jan. 2004.

_____. **Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia.** São Paulo: Papirus Editora, 1996.

_____. **Reflexão: ativismo, redes sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2013.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador.** 404NotFound, n. 45, 2005. Disponível em:<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm> Acesso em 21 de fev. 2015.

RECUERO, R. **Redes Sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que temos, a educação que queremos.** In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, M. M. F. **Currículo e sujeitos da escola**. In: MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P. C.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara. D Junqueira&Marin, 2006.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, pp. 743-760. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>> Acesso em: 29 de jun. 2015.

SIEMENS, G. **Conectivismo: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>> Acesso em: 14 de jul. 2015.

SILVA, M. **Que é interatividade**. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**- ntercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

SOARES, L. J. G. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Leituras no Brasil).

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o Professor da Atualidade**. São Paulo: Editora Érica, 2002.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

VASCONCELOS, K. M. D; GOULART, V.; SILVA, A. **A Geração Y e suas âncoras de carreira**. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 8, n. 2, p. 226-224, 2010.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZAQUEU, L. C. C. **Política Educacional Inclusiva**. São Luís: UFMA/NeaD, 2012. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=9dTuaQAAQBAJ&pg=PA1&dq=pol%C3%ADtica+educacional+inclusiva&hl=pt-BR&sa=X&ei=Sx4YVaCRBZPdsASdvoHwCw&ved=0CCAQuwUwAA#v=onepage&q=pol%C3%ADtica%20educacional%20inclusiva&f=false>> Acesso em: 27 de mar. 2015.

APÊNDICE A – Tabela 1: Para ampliar a capacidade de conexão à internet

Para ampliar a capacidade de conexão à internet						
Item	Descrição	Tipo de Recurso	Unid	Quant.	Valor Uni.	Valor total
1	Roteador Wireless com função repetidor de sinal com padrão 802.22n	capital	unid	2	R\$ 116,00	R\$ 232,00
2	Kit 100m Cabo Rede CAT5 + 20 Plug Rj45	custeio	Kit	2	R\$ 115,00	R\$ 230,00
3	Ponto de acesso	capital	uni	2	R\$ 250,00	R\$ 500,00
4	Switch 16 Porta RJ 45 10/100	capital	unid	1	R\$ 521,00	R\$ 521,00
Subtotal						R\$ 1.483,00
Para projeção e produção de imagem						
13	Projektor multimídia – Datashow	capital	unid	4	R\$ 2.000,00	R\$ 8.000,00
14	Computador de mesa	capital	unid	4	R\$ 1.200,00	R\$ 4.800,00
15	Câmeras fotográficas digitais profissionais	capital	unid	5	R\$ 1.850,00	R\$ 9.250,00
16	Filmadoras profissionais	capital	unid	2	R\$ 5.400,00	R\$ 10.800,00
17	Microfones direcionais	capital	unid	2	R\$ 180,00	R\$ 360,00
18	Tripé	capital	unid	2	R\$ 150,00	R\$ 300,00
Subtotal						R\$ 33.510,00

APÊNDICE B – Tabela 2: Para criação da ilha de edição

Para ilha de edição montagem de dois coputadores potentes						
1	Gabinete	Capital	unid	2	R\$ 450,00	R\$ 900,00
2	Processador i7 3770k 3.9 ghz	Capital	unid	2	R\$ 1.400,00	R\$ 2.800,00
3	Placa Mãe P8z77-v + Proc I5 2500 + 8gb	Capital	unid	2	R\$ 1.250,00	R\$ 2.500,00
4	Cooler	Capital	unid	2	R\$ 450,00	R\$ 900,00
5	SSD 240GB	Capital	unid	2	R\$ 800,00	R\$ 1.600,00
6	HD 1TB	Capital	unid	2	R\$ 300,00	R\$ 600,00
7	Memória de 8gb	Capital	unid	2	R\$ 290,00	R\$ 580,00
8	Gravador de DVD e Blu-Ray	Capital	unid	2	R\$ 185,00	R\$ 370,00
9	Placa De Vídeo Vga Gtx 680 4gb	Capital	unid	2	R\$ 1.650,00	R\$ 3.300,00
10	Fonte 850w	Capital	unid	2	R\$ 700,00	R\$ 1.400,00
11	Monitor lcd 19"	Capital	unid	2	R\$ 400,00	R\$ 800,00
Subtotal						R\$ 15.750,00

APÊNDICE C – Tabela 3: Para possibilitar mais acessos

Para possibilitar mais acesso						
1	Notebook	Capital	unid	10	R\$ 1.100,00	R\$ 11.000,00
2	Computadores de mesa	Capital	unid	10	R\$ 1.200,00	R\$ 12.000,00
Subtotal						R\$ 23.000,00
Para montagem dos computadores adaptados						
3	Gabinete	Capital	unid	2	R\$ 450,00	R\$ 900,00
4	Processador Core i3	Capital	unid	2	R\$ 400,00	R\$ 800,00
5	Placa Mãe	Capital	unid	2	R\$ 300,00	R\$ 600,00
6	Gravador de de CD Edvd	Capital	unid	2	R\$ 100,00	R\$ 200,00
7	Placa De Vídeo	Capital	unid	2	R\$ 500,00	R\$ 1.000,00
8	o mouse adaptado	Capital	unid	2	R\$ 500,00	R\$ 1.000,00
9	o teclado Colmeia	Capital	unid	2	R\$ 500,00	R\$ 1.000,00
10	O fone de ouvido	Capital	unid	2	R\$ 50,00	R\$ 100,00
Subtotal						R\$ 5.600,00

APÊNDICE D - Tabela 4: Para construção do Quiosque

ESTIMATIVAS DE PEÇAS DE CARNAÚBAS PARA O QUIOSQUE						
14	Terças de carnaúba roliço 2,50 m	Custei o	unid	4	Despesas com transporte e mão de obra	
15	Terças de carnaúba roliço 2,50 m	Custei o	unid	4	Despesas com transporte e mão de obra	
16	Terças de carnaúba roliço 2,50 m	Custei o	unid	4	Despesas com transporte e mão de obra	
17	Espigão roliço 5 m	Custei o	unid	4	Despesas com transporte e mão de obra	
18	Pilar de tronco de carnaúba - 4m	Custei o	unid	4	Despesas com transporte e mão de obra	
19	Pontalete	Custei o	unid	1	Despesas com transporte e mão de obra	
20	Palha	Custei o	m²	16	Despesas com transporte e mão de obra	
21	Adaptação dos espaços para acessibilidade	Capital	kit	1	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
22	Ferragens e elementos de fixação	Custei o	kit	1	R\$ 500,00	R\$ 500,00
24	Acabamento	Custei o	Kit	Um	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00
25	Transporte	Custei o	Km	100	R\$ 10,00	R\$ 1.000,00
26	Mão de obra	Custei o	Dia s	30	R\$ 100,00	R\$ 3.000,00
27	Caibro roliço 4 m	Custei o	Unir	4	R\$ 12,00	R\$ 48,00
28	Caibro roliço 3,5 m	Custei o	unid	4	R\$ 10,00	R\$ 40,00
29	Caibro roliço 2,5 m	Custei o	unid	8	R\$ 7,00	R\$ 56,00
Subtotal						R\$ 7.644,00

APÊNDICE E - Tabela 5: Aquisição de livros

Aquisição de livros que tratem na educação para rodas de conversas com professores em rede						
36	livros	custeio	unid	20	R\$ 40,00	R\$ 800,00
Subtotal					R\$	800,00

APÊNDICE F – Tabela 6: Para construção das bancadas e aquisição de tamboretos

PARA CONSTRUÇÃO DAS BANCADAS NO QUIOSQUE						
30	Tamborete c/ 80 cm de alt. e 28 cm de diâmetro	Capital	unid	26	R\$ 40,00	R\$ 1.040,00
31	Adaptação dos espaços para acessibilidade	Capital	unid	2	R\$ 2.000,00	R\$ 4.000,00
32	Tamborete c/ 40 cm de alt. e 28 cm de diâmetro	Capital	unid	2	R\$ 20,00	R\$ 40,00
33	Balcão de 3m de comp. X0, 6 m de larg. X0, 9 m de alt.	Capital	Unid	3	R\$ 400,00	R\$ 1.200,00
34	Balcão de 3 m de comp. X 0,6m de larg. X0,5 m de alt.	Capital	Unid	1	R\$ 400,00	R\$ 400,00
35	Ampliação da instalação elétrica	Custeio	Kit	1	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
Subtotal						R\$ 8.680,00
Total das despesas do Projeto de Intervenção						R\$ 96.467,00

APÊNDICE G – Questionário aplicado aos alunos da EJA da Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes

Nome _____

Sexo: () M () F Idade: _____

Município onde nasceu: _____ Zona urbana ou rural? _____

Trabalha com: _____

Estado civil: _____

Filhos? _____ Quantos? _____ Netos? _____

Com quem você mora? _____

Em que bairro você mora? _____

Por que resolveu voltar a estudar? _____

Você tem computador em casa, está conectado à internet? Costuma utilizá-lo?

De que forma e para quê? _____

Você tem aparelho celular? Está conectado à internet?

APÊNDICE H – Roteiro utilizado para a desconferência

1. As tecnologias contribuem para ampliar a aprendizagem na escola de que forma?
2. Você acredita que as atividades realizadas no computador contribuem com o processo de aprendizagem?
3. Você utiliza o computador e a internet no seu trabalho docente? Como?
4. Você já realizou atividades com seus alunos em que o uso do computador e da internet foi necessário? Que tipo de atividade? Como foi a participação dos alunos?
5. Você faz uso de outros equipamentos tecnológicos, como câmeras digitais, filmadoras, celulares em suas aulas? Em caso afirmativo, de que forma?
Como você acha que seria possível um projeto com uso das tecnologias na escola?

APÊNDICE I – Carta de cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Carta de Cessão

Eu, **ANDREIA RODRIGUES DE OLIVEIRA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimento falados, acerca da minha experiência no Ponto de Cultura, colhidos durante a pesquisa realizada pelos mestrandos,, Aderlan Gonçalves Almeida, Joécio Carlos da Silva e Kátia Regina da Silva, podendo usá-los integralmente ou em partes para o seu projeto de intervenção de mestrado, apresentações e/ou publicações

Irecê, 17 de setembro de 2015

ANDREIA RODRIGUES DE OLIVEIRA



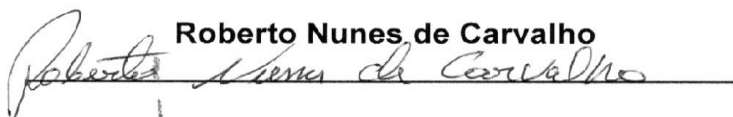
APÊNDICE J – Carta de cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

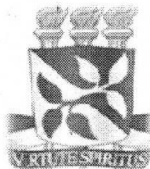
Carta de Cessão

Eu, **Roberto Nunes de Carvalho**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados, acerca da minha experiência como Agente de Cultura Viva, colhidos durante a pesquisa realizada pelos mestrandos, Aderlan Gonçalves Almeida, Joécio Carlos da Silva e Kátia Regina da Silva, podendo usá-los integralmente ou em partes para o seu projeto de intervenção de mestrado, apresentações e/ou publicações

Irecê , 17 de setembro de 2015


Roberto Nunes de Carvalho

APÊNDICE K – Carta de cessão



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Carta de Cessão

Eu, **ELOIZA LIMA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados, acerca da minha experiência na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Professor Joel Americano Lopes, colhido durante a realização da pesquisa pelos mestrados pelos mestrados, Aderlan Gonçalves Almeida, Joécio Carlos da Silva e Kátia Regina da Silva, podendo usá-los integralmente ou em partes para a sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Irecê , 17 de setembro de 2015

ELOIZA LIMA

APÊNDICE L – Carta de cessão



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Carta de Cessão

Eu, **EDVANILSON ALECRIM MACHADO**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimento falados, acerca da minha experiência na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Professor Joel Americano Lopes, colhidos durante a pesquisa realizada pelos mestrandos, Aderlan Gonçalves Almeida, Joécio Carlos da Silva e Kátia Regina da Silva, podendo usá-los integralmente ou em partes para o seu projeto de intervenção de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Irecê , 17 de setembro de 2015


EDVANILSON ALECRIM MACHADO
