



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas

Míriam Lúcia Barbosa

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): contribuições para a inclusão digital**

Diamantina

2020

Míriam Lúcia Barbosa

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): contribuições para a inclusão digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elayne de Moura Braga

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B238t	<p>Barbosa, Miriam Lúcia Tecnologias digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital / Miriam Lúcia Barbosa, 2020. 106 p. :il.</p> <p>Orientadora: Elayne de Moura Braga</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.</p> <p>1. Inclusão digital. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Tecnologias na educação. I. Braga, Elayne de Moura. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p>
-------	---

CDD 371.33

MIRIAM LUCIA BARBOSA

Tecnologias Digitais e seus Usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
contribuições para a inclusão digital

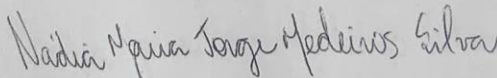
Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM CIÊNCIAS
HUMANAS, nível de MESTRADO
como parte dos requisitos para
obtenção do título de MESTRA EM
CIÊNCIAS HUMANAS

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Elayne De
Moura Braga

Data da aprovação : 07/04/2020



Prof.Dr.^a ELAYNE DE MOURA BRAGA - UFVJM



Prof.Dr.^a NÁDIA MARIA JORGE MEDEIROS SILVA - UFVJM



Prof.Dr.^a PAULA CRISTINA SILVA - UFVJM

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

Aos meus pais, Maria das Graças e Antônio Carlos, pelo incentivo, apoio incondicional, carinho, paciência e compreensão em todos os momentos.

A Daniela Siqueira, pela amizade, paciência, auxílio e contribuições para escrita deste.

À professora Elayne, pela disponibilidade em orientar esse trabalho. Gratidão!

Às professoras Nádia e Paula, pelo aceite em compor minha Banca de Qualificação e Defesa, pelas contribuições e alinhamentos formais e conceituais em meu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas: coordenação, colegiado e secretaria, pelo suporte e serviços prestados.

Aos participantes da pesquisa, pela receptividade e pela colaboração na realização deste trabalho.

A todos que de, forma direta ou indireta, contribuíram para a realização dessa importante etapa vencida.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como uma conexão entre a educação e a cidadania para todos aqueles que não tiveram o direito de completar os estudos na idade regular e necessitam e/ou desejam continuar os estudos, na busca por qualificação para o trabalho, como também para a inclusão social e garantia dos direitos ora negados. Contudo, os processos de construção do conhecimento vêm sendo constantemente redesenhados devido a múltiplos fatores. Dentre eles, destaca-se o surgimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. Assim, três questões orientam essa pesquisa: os docentes da EJA utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? As concepções sobre inclusão e letramento digital são conhecidas pelos docentes e gestores da EJA? As escolas disponibilizam recursos tecnológicos para o uso dos docentes da EJA? Para responder essas questões, foram aplicados dois questionários em 15 escolas da cidade de Sete Lagoas/MG: um com intuito de verificar o uso das tecnologias digitais pelos docentes e outro para verificar que recursos tecnológicos a escola oferta para o público da EJA, bem como a frequência do uso, objetivos e disciplinas que mais os utilizam. Diante disso, o presente estudo se apoiou nos pressupostos teóricos sobre letramento (SOARES, 1999, 2004; TFOUNI, 1995) e o letramento digital (BUZATO, 2007; CURTO, 2011), abordando ainda o panorama da EJA, sua legislação, as políticas públicas e a caracterização do público (HADDAD, 2002; PAIVA, 1987; LEITE, 2013; CNE/CEB, 2000; LDB, 1996; INEP, 2017). Metodologicamente, a pesquisa foi construída numa perspectiva quali-quanti (ALVES-MAZZOTTI, 2002; ANDRÉ, 2000; HAIR, 2009). A análise dos dados sugere que os docentes (55,14%) utilizavam as tecnologias nas práticas pedagógicas na EJA; contudo, a frequência desse uso ainda é pequena (38,98% utilizam algumas vezes por semestre, sendo essa utilização, na maioria das vezes, para ministrar conteúdo (36,89%)). Os resultados da pesquisa apontaram que, das tecnologias utilizadas pelos docentes, o computador é o mais citado (22,27%), seguido do celular (20%) e *datashow* (18,64%). A pesquisa confirma a hipótese de trabalho de que a concepção dos docentes e gestores da EJA sobre letramento e inclusão digital é incipiente, pois, apesar de os participantes apresentarem algum conhecimento sobre os termos, apenas 8% souberam responder corretamente a questão. No que tange à disponibilização dos recursos tecnológicos, pela escola, para uso dos docentes com os discentes da EJA, 79,31% dos participantes consideraram ser de fácil acesso, contudo, ressaltaram que o número de equipamentos disponíveis para o uso eram insuficientes (poucas máquinas funcionam, não há internet acessível para todos) e que há um despreparo dos professores e resistência por parte dos alunos para o uso das TIC no ensino, o que nos faz reafirmar a necessidade do letramento e inclusão digital para todas as pessoas.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias na Educação.

ABSTRACT

Youth and Adult Education can be defined as a connection between education and citizenship for all those who did not have the opportunity to complete their studies, at the regular age and need to continue their studies, in the search for qualification for work, as well as for social inclusion and guaranteeing denied hourly rights. However, knowledge building processes have been constantly redesigned due to multiple factors. Among them, the emergence of digital information and communication technologies stands out. Thus, three questions guide this research: do EJA teachers use digital technologies in their pedagogical practices? Are the concepts of inclusion and digital literacy known to EJA teachers and managers? Do schools provide technological resources for the use of EJA teachers? To answer these questions, two questionnaires were applied in 15 schools in the city Sete Lagoas/MG: one with the purpose of verifying which technological resources the school offers to the EJA public, as well as the frequency of use, objectives and disciplines that use it most. In view of this, the present study was based on the theoretical assumptions about literacy (SOARES, 1999,2004; TFOUNI, 1995), and digital literacy (BUZATO, 2007; CURTO, 2011), also addressing the panorama of EJA, presenting its legislation, public policies and the characterization of the public (HADDAD, 2002; PAIVA, 1987; LEITE, 2013; CNE/CEB, 2000; LDB, 1996; INEP, 2017). Methodologically the research was built from a quali-quantitative perspective (ALVES-MAZZOTTI, 2002; ANDRÉ, 2000; HAIR, 2009). Data analysis suggests that teachers (55.14%) use technologies in pedagogical practices at EJA, however, the frequency of this use is still small (38.98% use it a few times per semester, with this use being most often to teach content (36.89%)). The survey results showed that of the technologies used by teachers, the computer is the most cited (22.27%), followed by the cell phone (20%) and datashow (18.64%). The research confirms the working hypothesis that the conception of EJA teachers and managers about literacy and digital inclusion is incipient, because, although the participants have some knowledge about the terms, only 8% knew how to answer the question correctly. Regarding the availability of technological resources by the school for use by teachers with EJA students, 79.31% of the participants considered it to be easily accessible, however, they stressed that the number of equipment available for use is insufficient (few machines work, there is no internet accessible for everyone) and that there is a lack of preparation by teachers and resistance by students to the use of TIC in teaching, which makes us reaffirm the need for literacy and digital inclusion for all people.

Keywords: Digital Inclusion; Youth and Adult Education; Technologies in Education.

RESUMEN

La educación de jóvenes y adultos puede entenderse como una conexión entre la educación y la ciudadanía para todos aquellos que no tenían el derecho de completar sus estudios a la edad normal y necesitan o desean continuar sus estudios, en busca de la calificación para el trabajo, así como para la inclusión social y garantizar los derechos por hora denegados. Sin embargo, los procesos de creación de conocimiento se han rediseñado constantemente debido a múltiples factores. Entre ellos, destaca la aparición de tecnologías digitales de información y comunicación. Por lo tanto, tres preguntas guían esta investigación: ¿usan los maestros de EJA las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas? ¿Los conceptos de inclusión y alfabetización digital son conocidos por los maestros y gerentes de EJA? ¿Las escuelas proporcionan recursos tecnológicos para el uso de los maestros EJA? Para responder a estas preguntas, se aplicaron dos cuestionarios en 15 escuelas de la ciudad de Sete Lagoas/MG: uno con el propósito de verificar el uso de tecnologías digitales por parte de los maestros y el otro para verificar qué recursos tecnológicos ofrece la escuela al público EJA, así como la frecuencia de uso, objetivo y disciplinas que más lo usan. En vista de esto, el presente estudio se basó en los supuestos teóricos sobre la alfabetización (SOARES, 1999/2004; TFOUNI, 1995) y la alfabetización digital (BUZATO, 2007; CURTO), también abordando el panorama de EJA, presentando su legislación, políticas públicas y la caracterización del público (HADDAD, 2002; PAIVA, 1987; LEITE, 2013; CNE/CEB, 2000; LDB, 1996; INEP, 2017). Metodológicamente, la investigación se construyó desde una perspectiva cualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2002; ANDRÉ, 2000; HAIR, 2009). El análisis de datos sugiere que los maestros (55.14%) usaron tecnologías en prácticas pedagógicas en EJA, sin embargo, la frecuencia de este uso es aún pequeña (38.98% lo usa algunas veces por semestre, siendo este uso con mayor frecuencia para enseñar contenido (36.89%)). Los resultados de la encuesta mostraron que de las tecnologías utilizadas por los maestros, la computadora es la más citada (22.27%), seguida por el teléfono celular (20%) y datashow (18.64%). La investigación confirma la hipótesis de trabajo de que la concepción de los maestros y gerentes de EJA sobre alfabetización e inclusión digital es incipiente, porque, aunque los participantes tienen algún conocimiento sobre los términos, solo el 8% sabía cómo responder la pregunta correctamente. Con respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de la escuela para el uso de maestros con estudiantes de EJA, el 79.31% de los participantes consideraron que era de fácil acceso, sin embargo, enfatizaron que la cantidad de equipos disponibles para su uso es insuficiente (pocas máquinas trabajo, no hay internet accesible para todos) y la resistencia de los estudiantes al uso de las TIC en la enseñanza, lo que nos hace reafirmar la necesidad de alfabetización e inclusión digital para todas las personas.

Palabras clave: Inclusión Digital; Educación de Jóvenes y Adultos; Tecnologías en Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Perfil da EJA no Brasil em 2015.....	33
Figura 2 – Número de matrícula de EJA por etapa de ensino - Brasil - 2008 – 2016.....	34
Figura 3 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por raça ou cor, segundo o nível de instrução, em 2016.....	35
Gráfico 1 – Formação acadêmica/graduação	63
Gráfico 2 – Formação acadêmica/pós-graduação	64
Gráfico 3 – Tempo de atuação na EJA	64
Gráfico 4 – Utilização das tecnologias digitais	67
Gráfico 5 – Recursos tecnológicos utilizados na EJA	68
Gráfico 6 – Frequência do uso dos recursos tecnológicos na EJA	69
Gráfico 7 – Disciplinas que utilizam as tecnologias na EJA	70
Gráfico 8 – Práticas pedagógicas com uso das TIC	71
Gráfico 9 – Acesso aos recursos tecnológicos (resposta dos docentes)	71
Gráfico 10 – Acesso aos recursos tecnológicos (resposta dos gestores)	71
Gráfico 11 – Utilização dos recursos tecnológicos (resposta dos docentes)	73
Gráfico 12 – Utilização dos recursos tecnológicos (resposta dos gestores)	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas EJA de 2015 a 2018 por etapa de ensino	36
Tabela 2 – Número de matrículas na EJA de 2015 a 2018 por sexo/faixa etária.....	37
Tabela 3 – Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por cor/raça	38
Tabela 4 – Número de matrículas EJA, de 2015 a 2018, por etapa de ensino em Sete Lagoas/MG.....	41
Tabela 5 – Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por sexo/faixa etária em Sete Lagoas/MG.....	41
Tabela 6 – Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por cor/raça em Sete Lagoas/MG	42
Tabela 7 – Relação de trabalhos encontrados por descritores	56
Tabela 8 – Caracterização dos trabalhos analisados.....	57
Tabela 9 – Tempo de atuação EJA x frequência uso recursos	75
Tabela 10 – Formação acadêmica x tecnologias utilizadas nas práticas pedagógicas	75
Tabela 11 – Utilização das TIC x Uso dos recursos de forma satisfatória.....	76
Tabela 12 – Acesso aos recursos tecnológicos x Frequência com que utiliza os recursos.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL	21
1.1 Caracterização do curso (Legislação)	21
1.2 Desenvolvimento das Políticas Públicas	28
1.3 Caracterização do público	33
1.4 Público da EJA na região de Sete Lagoas/MG	40
2 LETRAMENTO	44
2.1 Letramento segundo a Língua Portuguesa	44
2.2 Letramento de Jovens e Adultos	46
3 O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O LETRAMENTO	48
3.1 EJA e Tecnologias.....	48
3.2 Letramento e inclusão digital na EJA	52
4 ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA – COLETA DE DADOS	61
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa	62
4.2 Entendimento sobre letramento e inclusão digital pelos gestores.....	65
4.3 Entendimento sobre letramento e inclusão digital pelos docentes.....	65
4.4 Uso das tecnologias digitais na EJA.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DOCENTES DA EJA.....	90
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES DA EJA.....	92
APÊNDICE C – TCLE DOCENTES	94
APÊNDICE D – TCLE GESTORES.....	96
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	98
ANEXO B – CARTA DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SETE LAGOAS	104
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SETE LAGOAS	106

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino carregada de complexidades e que precisa de definições e posicionamentos claros. Devido a motivos distintos que impossibilitaram o acesso à escola, educandos que não concluíram seus estudos na faixa etária classificada como regular, buscam na EJA a conclusão de seus estudos, com diversos objetivos, mas que, geralmente, justificam-se pela busca da ascensão social (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007).

Ao discutir tal aspecto, Costa e Oliveira (2011) esclarecem que a EJA se caracteriza pela diversidade do público que atende e pelos contextos em que se realiza, além da variedade dos modelos de organização dos programas. A EJA possui um público heterogêneo, composto, em sua maioria, por homens e mulheres que vivem em condições precárias, desempregados ou subempregados, que tiveram sua trajetória de estudos marcada por interrupções e dificuldades de acesso ou permanência no ensino regular, devido aos problemas sociais e econômicos. Na atualidade, a EJA não possui mais o caráter supletivo e compensatório como no início; hoje traz uma visão equalizadora, compromissada com a formação dos educandos e apresenta um currículo próximo às reais necessidades dos alunos.

A EJA surgiu como modalidade de ensino¹ na nova LDB/1996, que apresenta seção específica para a mesma, sendo reafirmada sua importância e necessidade por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o art. 208 da Constituição Federal e reiterou o direito à educação, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Sobre tal assunto, Soares, Giovanetti e Gomes (2005, p.7) acrescentam que precisamos compreender a EJA além de uma modalidade de ensino, pois seus alunos “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história”.

Em sua abordagem pedagógica voltada às necessidades das camadas populares, Paulo Freire (2005) discorre em relação à alfabetização como uma metodologia baseada em princípios de ordem popular, libertadora e emancipadora, o que resultou em uma concepção da EJA como uma modalidade de ensino dentro do contexto escolar brasileiro, tornando-a “um campo político de formação e investigação”, que “está irremediavelmente comprometido

¹ Isso será explicitado no Capítulo 1, no qual é apresentada a caracterização do curso (legislação) e o desenvolvimento das Políticas Públicas da EJA.

com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005, p. 8).

Para Freire (2013), é fundamental na educação a prática de liberdade, pois, quanto mais os educandos são problematizados como seres do mundo, mais eles se sentirão desafiados e responderão, de maneira positiva, uma vez que “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes” (FREIRE, 2013, p. 49). Por isso, a importância do saber popular e da conscientização para a participação em busca da equidade social e em prol da efetivação da cidadania. Isto posto, visando à libertação, Freire ressalta que “para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de jovens e adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (p. 49).

Ainda assim, para sua legitimação no Brasil como política pública, a EJA envolveu discussões e debates ao longo da história da educação pública do país. Para se tornar uma modalidade de ensino, ela apresenta uma longa história no campo de direitos e de responsabilidade pública. A EJA é um objeto consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas, de diretrizes educacionais que demonstram, ao longo da história, a necessidade de formação de educadores e intervenções pedagógicas para seu atendimento. Conforme afirma Arroyo (2017), a formação inicial e continuada de educadores que atendam às necessidades de uma população específica, composta por jovens e adultos, precisa ser colocada como questão primordial nos debates.

Pode-se interpretar a EJA como uma conexão entre a educação e a cidadania para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de completar os estudos na idade regular e necessitam continuar os estudos, na busca por qualificação para o trabalho, como também para a inclusão social. Essa modalidade de ensino é a garantia do direito à educação àqueles que o tiveram negado devido a fatores diversos, como, por exemplo, a formação de uma família e/ou a necessidade de trabalho com extensa carga horária, o que lhes impossibilitou a continuidade dos estudos na idade regular.

Conforme afirmou Freire (2013), o indivíduo se forma a partir da relação com o mundo e com o outro, devendo se perceber como oprimido e se libertar dessa condição, “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (p. 31). Isso significa que, ao entendermos como se dá a mediação, a relação professor-aluno poderemos compreender melhor os acontecimentos, as possibilidades e limitações que envolvem a prática pedagógica nessa

modalidade de ensino. O professor pode destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, transformar as dificuldades em elementos para reflexão e para compreensão dos processos educativos dos sujeitos da EJA, relacionando tempo, história e espaço, oportunizando, àqueles que possuem uma imensa bagagem de vida e conhecimento de mundo, a possibilidade de serem ouvidos, sendo a relação professor-aluno fundamental para o processo de conscientização/libertação/conhecimento.

Contudo, é sabido que os avanços tecnológicos têm oportunizado modificações no ambiente social e, até mesmo, no educacional. Consequentemente, existem fatores que vêm alterando os processos de construção do conhecimento, como, por exemplo, a inclusão das tecnologias digitais da informação e comunicação no nosso dia-a-dia. A inclusão digital pode ser citada como metodologia de inclusão na área educacional para realização de processos pedagógicos da atualidade. Esta que se tornou um instrumento de valorização intelectual e capacitação para a educação, pois, ao conhecer e utilizar as tecnologias em sala de aula, o jovem e o adulto certamente se sentirão incluídos na sociedade do conhecimento.

Diante disso, a escola precisa levar em conta o momento atual de organização socioeconômica e cultural em que vivemos, para a efetiva formação de indivíduos integrantes e atuantes nesse sistema. O trabalho didático não pode deixar de lado a diversidade cultural, linguística e representacional que caracteriza o mundo globalizado no qual estamos inseridos. A multiplicidade das formas de expressão e de comunicação, ressaltada pelas variadas mídias e tecnologias que vêm surgindo, requer a abordagem dessa diversidade na escola com vistas à preparação dos indivíduos para a participação desse contexto. É preciso proporcionar aos alunos práticas sociais contemporâneas, nas quais se destaque a diversidade de linguagens e expressões em diferentes meios, como o letramento digital – “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas [...]” (BUZATO, 2007, p. 16).

Partindo do pressuposto que o letramento digital pode desenvolver habilidades para compreender as linguagens utilizadas nas diferentes mídias, estabelecendo relações entre os conhecimentos individuais e sociais, para uma complexa leitura de mundo que inclua a identificação e a compreensão dos elementos e o exercício da criticidade, é uma das funções sociais da escola, e componente necessário à inclusão digital, possibilitar essa integração efetiva entre o letramento impresso e o letramento digital² para que os sujeitos da EJA sejam incluídos.

² Isso será explicitado no Capítulo 3, no qual é apresentado o uso das tecnologias para o letramento.

Assim sendo, pensando no uso das ferramentas digitais como parte essencial para uma inclusão digital e na Instituição de Ensino como mediadora do processo de conhecimentos relativos às teorias e práticas, são importantes os estudos sobre a disponibilização destes recursos nas escolas, aqui, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, e os usos (se existem) que os docentes dessa modalidade de ensino realizam em suas práticas pedagógicas. Por conseguinte, essa pesquisa se justifica pela necessidade do desenvolvimento de estudos teóricos e empíricos sobre a utilização das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, bem como a universalização do letramento e inclusão digital, que se trata, claramente, de uma proposta que exige mais que a disponibilização de equipamentos ou a aprendizagem do uso: trata-se de uma real necessidade.

A escolha do tema proposto neste trabalho teve, como motivações iniciais, duas frentes: inicialmente, antes mesmo de atuar como docente cursava Licenciatura em Letras Literaturas na Universidade Pitágoras Unopar e iniciei minha atuação como docente em 2012, em instituições públicas, atuando na modalidade de ensino EJA. Em busca de melhor atuação junto a esse público, realizei o curso “Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade”, promovido pela Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG em 2014. Por meio dos módulos abordados nesse curso, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre as Políticas Públicas de EJA, os aspectos pedagógicos, a EJA e o mundo do trabalho, o projeto integrado e participativo em educação na diversidade. Tais temas me instigaram a buscar maiores conhecimentos sobre a EJA. Atuei na EJA até 2017 e, assim, surgiu a primeira motivação para pesquisa: o fato de estar inserida no cotidiano escolar e perceber como o problema proposto nesta pesquisa se consolida na prática, ou seja, apesar dos avanços tecnológicos em observância na EJA, são perceptíveis as inúmeras dificuldades na inclusão digital para essa modalidade de ensino.

A segunda frente se deu no interesse pelos modos da aplicação para o ensino-aprendizagem igualitário em todas as modalidades de ensino; na dimensão social, conforme o contexto das pessoas jovens e adultas; na preocupação pelo letramento, inclusive o digital – este que deve ser de toda a sociedade, de educadores e governantes, de voluntários e de profissionais – o que permite inferir que o letramento digital, em sua forma singular ou plural, remete às práticas que são, de fato, incorporadas ao cotidiano dos usuários. Relevante também a necessidade de investigação da inclusão digital para com os sujeitos da EJA, uma vez que presenciei, nas escolas em que atuei como docente, a disponibilidade dos professores das diversas disciplinas do currículo do ensino regular em utilizar as tecnologias digitais, mas não

na EJA, ou seja, não havia uma inclusão dos alunos dessa modalidade de ensino nas diversas tecnologias disponíveis nas escolas.

A pesquisa teve, como objetivo primário, investigar o uso das tecnologias digitais na prática dos docentes da EJA, apontando suas dificuldades, necessidades, descobertas e aspectos facilitadores. Teve, por finalidade, identificar as concepções dos docentes e gestores da EJA a respeito da inclusão e letramentos digitais, bem como identificar os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas para o uso dos docentes da EJA.

Esta pesquisa buscou responder às seguintes questões: Os docentes da modalidade de ensino EJA utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? As concepções sobre inclusão e letramento digital são conhecidas pelos docentes e gestores da EJA? As escolas disponibilizam recursos tecnológicos para o uso dos docentes da EJA?

As hipóteses de pesquisa foram traçadas, considerando: Hipótese 1 – Os docentes da modalidade de ensino EJA não utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; Hipótese 2 – A utilização das tecnologias digitais na EJA é influenciada pela área de formação e qualificação docente; Hipótese 3 – A concepção de letramento e inclusão digital é incipiente; Hipótese 4 – Os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas são insuficientes.

Tendo em vista os propósitos da investigação, as questões, os referenciais teóricos e o caráter exploratório da pesquisa, foram empregados alguns procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados de cunho qualitativo, pois essa abordagem ajuda a “compreender o significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações e eventos” (ANDRÉ, 2000, p. 19). Ainda nessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa qualitativa parte “do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimento e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 131).

Como metodologia, foi utilizada ainda a pesquisa descritiva³ de abordagem qualitativa com aplicação de dois questionários estruturados: o questionário 1 foi aplicado aos docentes da EJA e o questionário 2 foi aplicado aos gestores das escolas que ofereciam a EJA. O questionário segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses,

³ A pesquisa descritiva é construída de estudos transversais, nos quais os dados são coletados em um único ponto no tempo, que, posteriormente, são sintetizados estatisticamente (HAIR *et al.*, 2009).

expectativas e situações vivenciadas, etc.” Conforme proposto por Laville e Dione (1999, p. 183), para interrogar os indivíduos que constituíram a amostra, foram preparadas perguntas (quatorze) sobre o tema visado, escolhidas em função das hipóteses. Os questionários impressos foram disponibilizados àqueles que concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária e que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado em duas vias, uma para o participante e uma para a pesquisadora (Apêndices C e D).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram escolhidas, como *loci* de investigação, 15 escolas públicas, das redes estadual e municipal, que atendiam ao segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, no município de Sete Lagoas/Minas Gerais.

Por meio da utilização de amostra por estratos,⁴ participaram deste estudo, 107 docentes das diversas disciplinas do currículo da EJA nos Ensino Fundamental e Médio (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Física, Química, Ciências, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física, Artes, Atendimento Educacional Especializado) e 15 gestores escolares (diretor/vice-diretor, coordenador, pedagogo ou especialista da educação básica).

A amostra foi estimada levando em consideração que a população total de professores nas 15 escolas era de 225 (1 professor para cada disciplina do currículo EJA), havendo 5% de erro amostral, 95% de nível de confiança e distribuição da população como heterogênea.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a pesquisa quantitativa por intermédio da digitação dos dados em planilha do Excel, e a etapa de tratamento e processamento dos dados. A análise das respostas aos questionários foi feita por tratamento univariado, variável por variável, com uma tabulação simples dos dados. Foram escolhidos os totais e percentuais em relação ao número de indivíduos que responderam os questionários ou em relação ao total de citações naquela questão.

Em seguida, foi realizada a análise multivariada⁵, que se limitou em analisar, de forma global, um conjunto de perguntas (variáveis), com o intuito de resumir a opinião dos participantes a respeito do tema pesquisado. Para tanto, foi utilizado o *software* estatístico R, por seu frequente uso neste tipo de análise e por ser mais acessível à pesquisadora.

⁴ “Amostra probabilística, cujos elementos são escolhidos aleatoriamente no interior de estratos ou subgrupos, definidos por uma ou mais características particulares” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 171).

⁵ A análise multivariada se refere a todas as técnicas estatísticas que, simultaneamente, analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos sob investigação. Assim, qualquer análise simultânea de mais do que duas variáveis pode ser considerada, a princípio, como multivariada. (HAIR *et al*, 2009, p. 23).

Esta dissertação é apresentada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tratando da caracterização do curso (legislação), do desenvolvimento das Políticas Públicas e das características do público no Brasil e na região de Sete Lagoas/MG.

No segundo capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre o letramento, tratando-o segundo a Língua Portuguesa e o Letramento de Jovens e Adultos. O terceiro capítulo aborda o uso das tecnologias digitais para o letramento, apresentando este, a inclusão digital e a EJA.

No quarto capítulo são apresentadas as análises dos dois questionários sobre o uso das tecnologias digitais na EJA, bem como o perfil dos participantes da pesquisa (gênero, faixa etária, formação, tempo de atuação na EJA). Apresenta também o entendimento dos docentes e gestores sobre o letramento e a inclusão digital e as análises estatísticas sobre o uso das tecnologias digitais na EJA.

Por último, apresentam-se as considerações finais, ressaltando os resultados, contribuições e perspectivas desta pesquisa, apêndices e anexos.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

1.1 Caracterização do curso (Legislação)

Um breve panorama dos marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nos revela que esta se fazia evidente já na época da colonização, com os jesuítas, perpassando pela Constituição de 1934, que deu início à criação de um Plano Nacional da Educação. Nesse Plano, consta, no Capítulo II – Da Educação e da Cultura, art. 150: “Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do País”. A alínea a, do parágrafo único do mesmo artigo dizia: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Ou seja, já havia uma tentativa de introduzir, na legislação da época, a regulamentação do ensino para adultos.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Criada pelo MEC e iniciada em 1947, esteve atuante até os anos de 1950. Foi uma campanha muito ampla, importante naquele momento de redemocratização do Brasil e teve grande disposição em quase todos os estados brasileiros. Paiva (1987, p. 206) esclarece que a CEAA surgiu “em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular”. A campanha objetivava o preparo da mão de obra alfabetizada nas cidades, e era concebida como um mecanismo para melhoria das estatísticas brasileiras quanto ao analfabetismo.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1950, “preocupava-se com a educação popular de crianças e adultos e com a contribuição potencial ao desenvolvimento econômico-social” (PAIVA, 1987, p. 243). Mais uma tentativa de combate ao analfabetismo em todas as suas frentes. A CNEA se fortaleceu em 1959, foi reestruturada nesse mesmo ano, mas passou por dificuldades financeiras, enfrentadas por todas as campanhas educativas do MEC na época, sendo extinta em 1963, com as demais campanhas desse período (PAIVA, 1987).

Surge então uma nova estratégia no campo da educação de jovens e adultos no Brasil: o Movimento da Educação de Base (MEB), em 1960. Este deveria executar um plano entre os anos de 1961-1965, instalando, de início, 15.000 escolas, com subseqüente expansão nos próximos anos. Paiva (1987, p. 252) acrescenta que “em 1961, o MEB estabeleceu 11 sistemas atuando em 7 Estados” e tinha, como propósito, “realizar um trabalho de promoção humana através da educação” (p. 251). De acordo com Machado e Marques (2015, p. 157), as

atividades desenvolvidas pelo MEB geraram “uma intensa mobilização da população da zona rural e das periferias dos grandes centros urbanos, possibilitando o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular”. Os autores destacam que “em 1964 os militares barraram o avanço das mobilizações populares e dos grupos de educação de adultos” (p. 159). Com a retomada do governo pelos militares, a estratégia de ação do MEB voltou-se a metodologias e objetivos de trabalho de alfabetização e catequese; anteriormente, o MEB preocupava-se com a politização do trabalhador rural. Segundo Paiva (1987), o MEB sobreviveu até 1969. Com a tomada do poder pelos militares, houve a retração das atividades devido às dificuldades financeiras da entidade, que era mantida com verbas federais, sendo fechado nos locais em que havia constantes tensões sociais.

Em 1967 nascia o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. A referida Lei incumbia ao Ministério da Educação a priorização da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos. De acordo com o art. 1º do Decreto, ao MEC caberia “a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos [...]”. Em síntese, cumpria a esse promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar, tecnicamente, cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (BRASIL, 1967).

Para Freitag (1978), o MOBRAL garantiu aos militares a segurança nacional, por meio de elementos básicos e não proporcionou grandes avanços sociais aos trabalhadores, uma vez que contribuiu para a efetivação do modelo capitalista de desenvolvimento econômico tão sonhado pelos militares. O MOBRAL, com a tarefa de tornar os indivíduos incapazes de criticar o sistema ditatorial naquela época, procurou limitar, ao mínimo, o conhecimento do trabalhador, controlando-o e o cooptando por meio de uma ideologização imposta pelos militares (MACHADO; MARQUES, 2015).

Com o surgimento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, são definidas as diretrizes e bases para o Ensino Supletivo (1º e 2º graus). Consta na referida Lei, Capítulo IV – do Ensino Supletivo: “Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. O propósito era abranger desde a iniciação do ato de ler, escrever e contar, até a formação profissional.

A partir de 1985, o país passa por um momento de redemocratização. O MOBRAL é extinto e, para ocupar o lugar, há a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, e “seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às instituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas” (STRELHOW, 2010, p. 55), mantendo as mesmas características do MOBRAL, porém, sem estrutura financeira necessária para sua manutenção, sendo extinta em 1990, com o governo Collor. Daí em diante, nenhum projeto de alfabetização foi proposto pelo governo federal e os municípios tiveram que assumir a educação de jovens e adultos.

Cabe ainda destacar que o direito à alfabetização está presente no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶, em seu § 1º, o qual preconiza que “todo ser humano tem direito à instrução [...]”. Para que o direito à educação seja garantido pelo poder público e possa ser exigido pelos cidadãos brasileiros, faz-se necessária sua inscrição em legislação nacional. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito ao ensino, conforme consta em seu art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”.

A Constituição Federal (CF/88) afirmou, por meio de seu art. 205, que a educação é direito de todos e visa ao total desenvolvimento da pessoa, incluindo sua preparação para exercer a condição de cidadão e o conjunto de aptidões para trabalho. Isto posto, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passando a vigorar:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
[...]
VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Desse modo, é dever do Estado garantir o ensino obrigatório e gratuito: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (art. 208, § 1º), ou seja, a educação é um direito assegurado a todos, e cabe ao Poder Público (federal, estadual, municipal) sua

⁶ “A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, disponível em: < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> > Acesso em: 28 dez. 2018).

oferta obrigatória, sendo que a ausência desse ensino ou sua oferta de forma irregular implicam responsabilidade da autoridade competente.

Com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reafirma-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico. Essa lei apresenta uma seção específica sobre EJA (Seção V – da Educação de Jovens e Adultos), e inclui a EJA na educação básica, não sendo mais somente um ensino supletivo, regularizando sua oferta a todos as pessoas que não possuíram acesso, ou não puderam concluir os estudos na idade regular.

Diante da necessidade de se defender seu comprometimento para com a sociedade brasileira, cooperar na inclusão e justiça social, bem como na oportunidade igualitária a todos os cidadãos da nação, a política de Educação de Jovens e Adultos se constrói nas imposições da lei desde a Constituição de 1934, sendo reforçado esse direito a partir da criação da nova LDB, em 1996, que reafirma o direito à educação básica de qualidade, em condições de igualdade, a todos aqueles que tiveram esse direito anteriormente negado.

Leite (2013, p. 193) afirma que “a partir da década de 1990 uma série de projetos, programas e iniciativas do Governo Federal foram implementadas com o objetivo de erradicação do analfabetismo e para a expansão do nível da escolaridade entre jovens e adultos no Brasil”. Em 1995, surgiu o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MT) e tinha o intuito de possibilitar a qualificação profissional da população economicamente ativa com formação complementar que não substituíria a educação básica.

Em 1996, o Ministério da Educação idealizou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que era coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária e objetivava alfabetizar, prioritariamente, o público juvenil, em municípios e periferias urbanas que dotavam alto índice de analfabetismo. Em 1997, foi deliberado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo como propósito a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que apresentavam analfabetismo absoluto (HADDAD; DI PIERRO, 2000b).

Não obstante, a LDB 9.394/96, em seu Título II – Dos Princípios e fins da Educação Nacional, reassumiu em seu art. 2º, o princípio constante no art. 205 da CF/88, garantindo a EJA como uma modalidade de ensino de interesse e a defesa da igualdade de acesso à educação como bem social, colocando a educação como dever do Estado e da família,

“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, que reforçam o apoio ao pluralismo cultural.

Consequentemente, no Título V da mesma LDB, que trata, especificamente, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II, Seção V – da Educação de Jovens e Adultos, temos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

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

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

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Logo, a defesa do direito a educação de jovens e adultos é reassumida com a LDB 9.394/96, que apresenta um capítulo específico de regulamentação da EJA, que, já de início, em seu art. 37 define essa modalidade de ensino e nos traz um potencial de educação para inclusão, garantindo que a EJA se fortaleça e faça parte de uma política de Estado. E este promete investimentos para possibilitar a elevação do índice de ensino da população, principalmente àqueles que tiveram esse direito negado na idade “regular”. Diante disso, a EJA se torna também uma política social, ao garantir que os sujeitos possam, por meio da educação, melhorar suas condições de trabalho, sua qualificação profissional e qualidade de vida, sendo respeitados na sociedade.

Conquanto, desde 2000, resoluções e pareceres foram propostos para a organização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As resoluções abordam desde a matriz curricular que contempla disciplinas da base nacional comum (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos), perpassando a avaliação do processo ensino-aprendizagem e as funções desempenhadas pela EJA (função reparadora, função equalizadora e função qualificadora).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Tal Resolução abrange também os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vigente desde 2006, a proposta pedagógica da EJA contempla uma carga horária de forma presencial, com avaliação ao longo do processo de formação dos sujeitos. O tempo de formação da EJA, assim como o tempo de formação na escola regular, deve garantir a abordagem do currículo integral, ou seja, contemplar o mesmo conteúdo. O diferencial é que na EJA a abordagem deve considerar os saberes obtidos pelos educandos ao longo da vida, com encaminhamentos metodológicos diferenciados que considerem as especificidades dos educandos.

Importante destacar o que consta no parágrafo único do art. 5º dessa Resolução:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (CNE/CEB Nº 1, 2000).

Deste modo, a citada Resolução vem garantir normas e ações de cunho pedagógico, específicas para esse público, pensando no convívio dos jovens ou dos adultos no ambiente escolar e na sala de aula; por isso, expressa os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, salientando a natureza distinta que é manifestada nessa modalidade de ensino, ou seja, respeito à identidade dos sujeitos da EJA, que possuem uma bagagem cultural de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, em observação à realidade da EJA e como medida para reparação da “dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA” desempenhar determinadas funções, de modo a reconhecer o princípio de igualdade. Desse modo, a EJA desempenha funções específicas, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A função reparadora, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 6).

A função reparadora surge como medida de restauração dos direitos ora negados àqueles que não puderam concluir os estudos na idade regular. Tanto que, de acordo com esse Parecer, “desta negação evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (PARECER CNE/CEB 11/2000). A função reparadora garante o direito civil a uma escola de qualidade, com reconhecimento da igualdade.

Outra função desempenhada pela EJA, a função equalizadora está relacionada à questão da igualdade de oportunidades, de maneira que proporcione, aos sujeitos, recentes inserções na vida social e no mundo do trabalho:

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 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 (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 8-9).

Por último, a função permanente da EJA, que pode ser chamada de qualificadora:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 10).

Enfim, de acordo com esse Parecer, os sujeitos da EJA podem se deparar com um local de preparação e capacitação para o mundo do trabalho e para “atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”, quer na função reparadora, na equalizadora, ou na qualificadora (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 11).

Por último, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trás um diagnóstico do Plano Nacional de Educação, ao tratar, no Capítulo III, das modalidades de ensino, consta no que se refere à EJA:

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade (LEI 10.172/2001).

Por consequência, a EJA concerne um direito garantido constitucionalmente e carregado de mecanismos jurídicos que asseguram seu funcionamento, pois, além de estar embasada no que estabelece a Constituição Federal, rege-se, ainda, pela LDB nº 9.394/96, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pelo Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/01), pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e pelos compromissos e acordos internacionais.

A EJA, durante muitos anos, foi uma modalidade de ensino excluída da educação básica, com um histórico de políticas públicas caracterizado por programas. Só a partir do segundo milênio, é que ela vivencia a possibilidade de reconhecimento como modalidade de ensino, sobretudo na compreensão de ir além da alfabetização, descaracterizando o vínculo histórico da EJA como mero espaço de alfabetização de adultos.

Como resultado, foram desenvolvidas políticas públicas para EJA, com o intuito de possibilitar novas formas de atuação e representação para o público dessa modalidade de ensino que, há quase 50 anos, luta pelo reconhecimento de seu direito à educação, que perpassa as campanhas de alfabetização e os projetos que, apesar dos retrocessos, visaram à legitimação da EJA no Brasil. Estas políticas são abordadas a seguir.

1.2 Desenvolvimento das Políticas Públicas

As políticas públicas para EJA ganharam destaque no Brasil nos anos 2000. Porém, Haddad (2002) indica que o foco dos estudos voltados para EJA não é recente, uma vez que, de 1986 a 1998, foram desenvolvidos diversos estudos que apontavam o aumento da assistência a essa população, no entanto, sem que sucedesse uma compreensão das familiaridades efetivas entre a demanda e os resultados do ensino fundamental e médio, tampouco as transformações no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, em especial no meio urbano.

Na década de 1990, as medidas e os projetos desenvolvidos no âmbito da educação foram voltados, especificamente, para as crianças e adolescentes. "Nessa visão, o espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringido, quase desaparecendo em alguns casos" (HADDAD, 2001, p. 197). Embora o Plano Nacional de

Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sejam instrumentos da política educacional que estabelecem diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, eles acabam por priorizar o atendimento a crianças e adolescentes, deixando brechas para a informalidade na EJA.

Todavia, os direitos à educação para jovens e adultos, que se adequasse às especialidades desse público, foram reiterados nos anos de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), moldando-se às suas necessidades e condições de aprendizagem, bem como, responsabilizando os poderes públicos pela identificação, mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado. A EJA foi reconhecida como modalidade da educação básica, garantida por lei, assegurando acolhimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não conseguiram continuar os estudos, na idade apropriada, no sistema regular.

Mais à frente, em 2003, com uma perspectiva de educação básica universal, o Governo Federal reconheceu e implementou políticas integradas para os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como consolidou a concepção de educação básica presente na LDB 9394/96. Para a EJA, apresentou o aumento da atividade de formação educacional básica e o combate ao analfabetismo por meio do Programa Brasil Alfabetizado, uma política voltada não só para o jovem, mas também para os adultos que não tiveram acesso à escola ou que não concluíram, na idade padrão, sua escolarização. Destaca-se ainda a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo SEEA, que teve sua oficialização pela assinatura de decreto, em 23 de julho de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2002, aconteceu o primeiro Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), contando com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação. O Encceja apresenta, dentre outras finalidades “[...] estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização de resultados do Exame” (INEP, 2017).

O Encceja tem, como público-alvo, jovens e adultos que não concluíram os estudos na faixa etária própria⁷, com idade mínima de 15 anos completos na data do exame, para certificação do ensino fundamental. O exame para certificação desse ensino é realizado

⁷ Idade escolar definida pela LDB dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo a educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade e o ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 anos de idade.

anualmente, por meio de provas estruturadas que contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Redação, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Para a certificação do ensino médio, a idade mínima é de 18 anos e os exames também são realizados anualmente, com provas estruturadas nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (MEC, 2020).

Em 2005, foi aprovada a Lei nº 11.180, de 23 de setembro, que instituiu o Projeto Escola de Fábrica, com o intuito de favorecer o acesso ao mercado de trabalho por estudantes de baixa renda, por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras nas empresas parceiras. O projeto teve a intenção de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, objetivando também gerar renda e inclusão social para estudantes que estavam matriculados na rede pública de ensino da educação básica ou em programas educacionais do Governo Federal e que possuíam renda familiar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos.

Nesse mesmo ano, foi também criado o então denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, inicialmente com ação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No próximo ano, o Proeja foi estendido e aprofundado em seus princípios pedagógicos, sendo renomeado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

A formação dos sujeitos da EJA foi desenvolvida por políticas públicas como a do Proeja, que se desenvolvem na direção da educação integrada à formação profissional. De acordo com Moll, (2010, p. 138; *apud* VITORRETTE, 2014, p. 122)

[...] Como ação efetivada no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PROEJA deve ser compreendido como ação indutora em um campo/específico de formação, até então inexistente no país. Sua ancoragem institucional pode ser vislumbrada na proposição, igualmente inédita, de percentuais *per capita* diferenciados de financiamento para estudantes deste nível/modalidade educacional no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), aprovado na Lei nº 11.494/2007, que recolocou o conceito de educação básica na agenda pública, ao promover seu financiamento em todos seus níveis e modalidades. Cabe lembrar que o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996, que não previu nenhuma espécie de financiamento para EJA.

O Proeja é disponibilizado tanto nos Sistemas Estaduais de Educação, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, como também na esfera federal, ofertados pelos Institutos Federais (IF), amparado pela Lei nº 11.892/2008, na qual consta, no art. 7º, I e art. 8º, o estabelecimento da educação técnica de nível médio de forma prioritária oferecida na forma de cursos integrados para o público da EJA.

Ao estudar a não consolidação do Proeja como política pública de Estado, Vitorette (2014, p. 89) afirma:

Permanece no horizonte o desafio da superação da política educacional dos últimos tempos com foco em atender criança e adolescente, buscando retirar a EJA da situação de marginalidade criada historicamente. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, a EJA passou a ter destaque na agenda educacional, mas permanece como desafio retirar o véu que oculta a realidade desse público. Para tanto se faz necessário construir uma agenda de políticas públicas acrescida da preocupação da superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira.

Vitorette (2014, p. 89-90) ratifica ser primordial a inclusão de uma “educação integrada humana para trabalhadores e seus filhos”, ao oposto da educação atual, “fragmentada, improvisada e adestradora”, sendo contínua a obrigação de se efetivar políticas públicas por parte do Estado que garantam a educação “como direito público, gratuito e subjetivo, com qualidade social”.

Ainda em 2005, pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005. Atualmente, o ProJovem é subdividido em: ProJovem Urbano, que objetiva elevar a escolaridade de jovens e adultos com idade entre 18 e 29 anos; ProJovem Campo, que oferta escolarização e qualificação profissional aos jovens agricultores de 18 a 29 anos; ProJovem Trabalhador, que prepara jovens de 18 e 29 anos para o mercado de trabalho; e o ProJovem Adolescente, que oferece oportunidades socioeducativas para os jovens de 15 a 17 anos. Em todas as modalidades, os programas são ofertados àqueles que não concluíram o ensino fundamental e visa à conclusão dessa etapa de ensino por meio da oferta da educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional, tendo amparo no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB⁸).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de projetos, programas e ações de

⁸ Criado em 2006 e regulamentado em 2007.

assistência técnica e financeira, objetiva, entre outros, ampliar a oportunidade de capacitação para trabalhadores. O público-alvo desse programa são, prioritariamente, os estudantes do ensino médio ou aqueles que já o concluíram em escola da rede pública, inclusive na modalidade educação de jovens e adultos, os trabalhadores e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda (MEC, 2020).

Diante disso, Fávero (2011, p. 29) entende que as políticas públicas são como uma “junção das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para garantia de direitos ou de sua implementação por meio de outras alternativas”, ou seja, são consequência da intimidação, pela sociedade, como imposição da execução dos direitos que foram duramente conquistados.

Com a ampliação da democracia, foram diversificadas as responsabilidades do Estado, tanto em promover o bem-estar social, quanto em desenvolver ações e atuar nas diferentes áreas (educação, saúde, segurança, etc.), na garantia de resultados para o bem comum de todos os cidadãos. As políticas públicas são o conjunto de ações e decisões do governo, buscando solucionar os problemas sociais apresentados, ou seja, as políticas públicas são a integralidade de planos, metas e ações governamentais (município, estado, nação) delineadas em busca do bem-estar social e de interesse público. São resultado da competição entre os diversos grupos da sociedade, na busca da garantia ou defesa de seus interesses. Contudo, algumas ações não são consideradas suficientes para todos os grupos, mas certamente as políticas públicas surgiram como resultado da interação dos elementos que constituem a sociedade. Por essa razão é que as políticas públicas da EJA são tão necessárias, pois se pode observar que, de 1996 (reformulação da nova LDB que reafirmou a EJA como modalidade de ensino) até os dias atuais (2020), as matrículas na EJA são expressivas e representam grande parte da população que quer garantir seu direito à educação. Assim, as políticas públicas são uma conquista que se impõe como resultado de uma realidade brasileira vexatória.

Portanto, no que se trata da EJA no Brasil, esta mantém-se com uma parcela significativa da população brasileira com características diversas, mas que, em grande parte, pode ser classificada por um público heterogêneo, com idade entre 20 a 24 anos e 40 anos ou mais (ver Tabela 1), frequentada por homens e mulheres trabalhadores que encontram, nessa modalidade de ensino, a oportunidade de concluir os estudos, e que precisam ser levados a sério para que deixem de pertencer ao grande contingente de excluídos. Esta caracterização do público da EJA é apresentada de maneira mais detalhada a seguir.


1.3 Caracterização do público

Almejando uma caracterização do público que frequenta as salas de aula dessa modalidade de ensino, foram realizadas buscas em algumas fontes de pesquisa, sendo utilizados nesta seção, os dados do Censo Escolar, IBGE e Inep, relativos ao período de 2015 a 2018, como tentativa de apresentar os dados referentes ao público da EJA na atualidade.

Dados do Censo da Educação Básica de 2015 contabilizavam 3.491.869 estudantes matriculados na EJA, sendo que 63% estavam no ensino fundamental e 37% cursavam o ensino médio. Desses jovens e adultos, 51% eram homens, 36% se autodeclaravam negros (pretos e pardos) e 15% brancos, segundo orientação do IBGE e divulgação do Inep. Considerando a idade dos estudantes, 19% estavam acima de 40 anos, outros 19% na faixa entre 20 e 24 anos e 18% entre 15 e 17 anos. Os demais percentuais e os números absolutos podem ser conferidos na Figura 1.

Figura 1 – Perfil da EJA no Brasil em 2015

Perfil da EJA no Brasil		
Total de alunos	3.491.869	
No ensino fundamental	2.115.217	(63%)
No ensino médio	1.269.984	(37%)
Homens	1.774.128	(51%)
Mulheres	1.717.741	(49%)
Negros	1.273.366	(36%)
Branco	533.605	(15%)
Indígenas	26.451	(1%)
Amarelos	10.882	(0,3%)
Cor não declarada	1.487.167	(43%)
Com até 14 anos de idade	26.688	(1%)
Entre 15 e 17 anos	611.189	(18%)
Entre 18 e 19 anos	564.249	(16%)
Entre 20 e 24 anos	673.360	(19%)
Entre 25 e 39 anos	359.969	(27%)
Com 40 anos ou mais	674.465	(19%)



Fonte: INEP, 2016.

Analisando os dados da Figura 1, é percebido que a maioria das matrículas na EJA, em 2015, foi para o ensino fundamental (quase o dobro, se comparado ao ensino médio), e que grande parte desse público era formado por homens negros, com idade entre 18 e 24 anos. Vale ressaltar que, como os dados referentes à cor/raça são por autodeclaração, os dados apresentam um percentual relevante de pessoas que não declararam (43%), o que dificulta confirmar, com exatidão, qual a raça/cor predominante do público da EJA.

Cabe esclarecer que, de acordo com a legislação vigente (Parecer nº 6 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica – CNE/CEB, 2010), a idade mínima definida para matrícula na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o

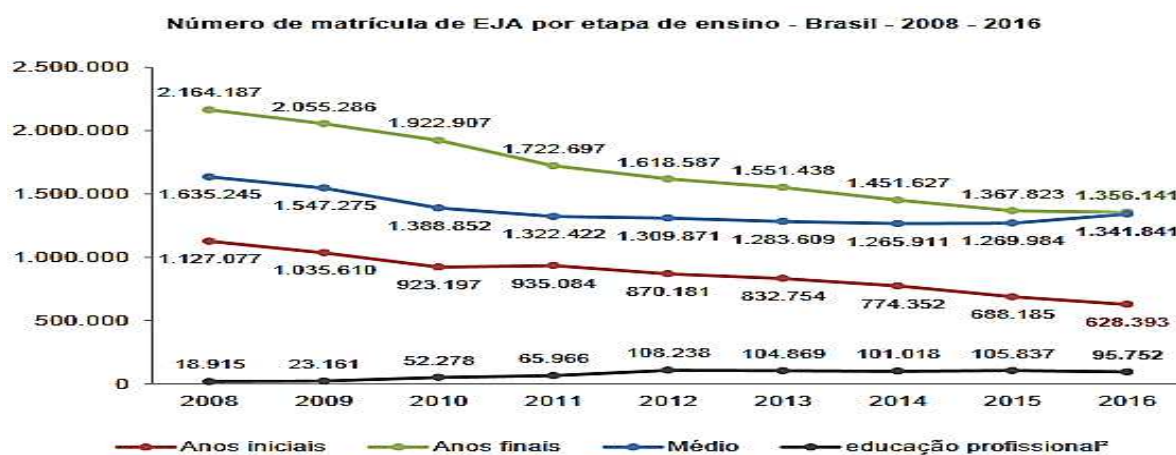
ensino médio. Contudo, aqueles que não concluíram o ensino fundamental na idade regular e se apresentam nessa condição de não criança configuram uma situação de restrição de oportunidade de acesso à escolarização pela EJA, fazendo com que esses sujeitos se sintam excluídos do processo educativo.

Com tal característica, observa-se que grande parte do público EJA eram alunos jovens que, de acordo com a legislação vigente, deveria estar no ensino regular. Tais dados chamam a atenção para o aumento no número de matrículas no Ensino Médio EJA, ou seja, há ocorrência de juvenilização⁹ na EJA, provavelmente devido ao atraso escolar no ensino regular, fazendo com que os jovens procurem a EJA como forma de conclusão dos estudos.

Para Brandão (2012, p. 11) “os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar esse nível de ensino, constitucionalmente obrigatório”. Para o autor, não é correto utilizar-se de medidas como a diminuição da idade mínima para cursar a EJA, na tentativa de combater esse déficit.

No que se refere a 2016, dados do Censo Escolar revelam que 3,4 milhões de alunos frequentavam a educação de jovens e adultos (Figura 2).

Figura 2 – Número de matrícula de EJA por etapa de ensino - Brasil - 2008 – 2016



Fonte: BRASIL, 2016.

Analisando os dados apresentados na Figura 2, é possível observar que, de 2008 a 2015, houve uma notável redução nas matrículas para os anos finais do ensino fundamental

⁹ As preocupações com esse fenômeno iniciaram em 1970, conforme apontado por Osmar Fávero (1982). Contudo, de acordo com Lemos (2017, p. 16), nos anos de 2013 e 2014, houve um aumento na discussão sobre a juvenilização da EJA.

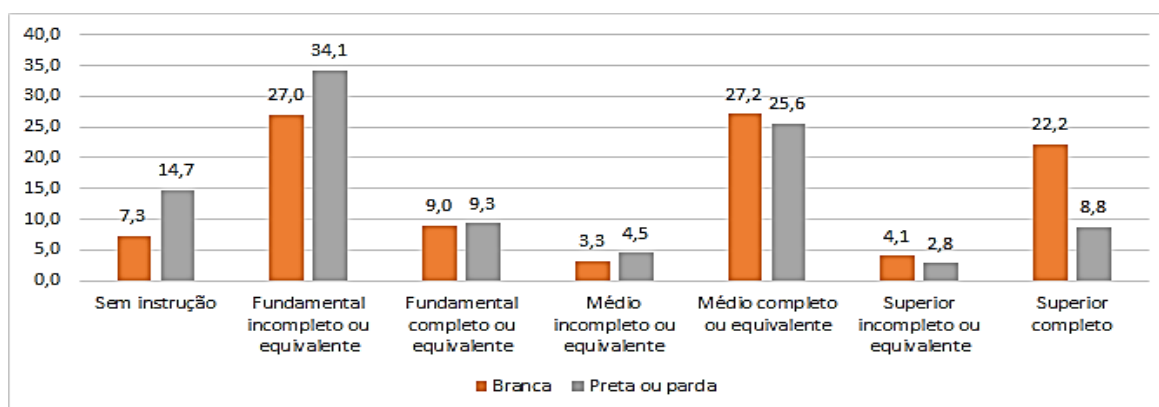
EJA, apresentando uma tendência de estabilização a partir de 2015, mesmo com uma pequena queda em 2016. A oferta de EJA para o ensino médio, entretanto, teve redução nos anos de 2008 a 2011, mantendo-se estável de 2012 a 2015 e apresentando um aumento de 5,7% em 2016. Já a EJA relacionada à educação profissional apresentou aumento de matrículas desde o ano de 2008 até 2012, permanecendo estável até 2015; porém, apresentou uma queda em 2016 de cerca de 10 mil matrículas.

No que se refere à faixa etária, dados do Censo Escolar (2016) mostram que há também uma parcela expressiva de alunos jovens, sugerindo que essa modalidade de ensino está recebendo alunos provenientes do ensino regular, provavelmente aqueles alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio.

O ideal seria que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos em escola regular, preferencialmente, no turno diurno. Mas, a quantidade de jovens de 15 a 29 anos sem estudo e sem trabalho aumentou em 2017, em comparação a 2016. Em 2017, a taxa foi de 23%, enquanto que, em 2016, foram registrados 21,9% (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2018).

No que diz respeito ao sexo, mulheres apresentaram níveis de instrução mais elevados do que os homens: 16,9% das mulheres possuíam nível superior contra 13,5% dos homens. Em referência à educação básica, 52,8% dos homens possuíam ensino fundamental completo. Essa proporção, para as mulheres, era de 49,4%, de acordo com o exposto na Figura 4 (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2018). Ainda assim, o número de matrículas na EJA permanece, predominantemente, masculino (1.799,881 homens contra 1.682,293 mulheres), com idade entre 20/24 anos (723.850 matrículas).

Figura 3 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por raça ou cor, segundo o nível de instrução, em 2016



Fonte: AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2018.

Analisando a questão cor/raça (IBGE 2016), 7,3% das pessoas brancas não tinham instrução, sendo o dobro a proporção das pessoas pretas ou pardas: 14,7%. Em se tratando do nível superior completo, 22,2% dos brancos informaram ter concluído esse nível de ensino, enquanto que apenas 8,8% dos pretos ou pardos apresentaram esse nível de ensino completo (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2018).

Dados mais recentes do Censo Escolar, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2019), revelam que o número total de matrículas na EJA, em 2018, sofreu uma diminuição, se comparado ao ano anterior, uma redução de mais de 50.000 matrículas (Tabela 1).

Tabela 1 -Número de matrículas EJA de 2015 a 2018 por etapa de ensino

Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissionalizante
2018	3.545,988	2.108,155	1.437,833	Não consta
2017	3.598,716	2.172,904	1.425,812	Não consta
2016	3.482,174	2.043,623	1.342,137	96,414
2015	3.491,869	2.115,217	1.270,198	106,454

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

Apesar disso, observa-se que o ensino fundamental apresenta maior número de matrículas, comparando-se os quatro anos. No entanto, o ensino médio apresenta um aumento contínuo. A pesquisa ainda revela que grande parte dos alunos da EJA estão em localidades urbanas. Cabe esclarecer que na Sinopse Estatística da Educação Básica dos anos de 2017 e 2018, não constam dados referentes ao ensino profissionalizante na modalidade EJA, como foram apresentados nos anos de 2015 e 2016.

Os dados dessa mesma pesquisa comprovam que, desde 2015, do total de matrículas na EJA, os homens são maioria e que eles se encontram na faixa etária de 40 anos ou mais, dados constatados na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de matrículas na EJA de 2015 a 2018 por sexo/faixa etária

Ano	Total	Sexo		Faixa Etária							
		Feminino	Masculino	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2018	3.545,988	1.713,999	1.831,989	17,079	525,291	587,898	725,737	349,275	284,591	278,285	777,832
2017	3.598,716	1.718,621	1.880,095	18,724	560,356	587,003	737,302	361,386	297,992	284,546	751,407
2016	3.482,174	1.682,293	1.799,881	20,656	76,806	589,113	723,850	357,456	288,738	265,202	660,353
2015	3.491,869	1.717,741	1.774,128	26,688	611,189	564,249	673,360	359,969	300,810	281,139	674,465

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

Conseqüentemente, comparando-se o período de 2015 a 2018, nota-se que a EJA é frequentada por homens e mulheres com faixas etárias distintas; no entanto, há predominância de pessoas do sexo masculino. Apesar da diferença de matrículas não ser tão exorbitante durante o ano, ela é significativa em relação aos quatro anos analisados (453,439 matrículas a mais para o sexo masculino). Quanto à idade, percebe-se que a maioria dos alunos está na faixa etária de 20 a 24 anos e de 40 anos ou mais. Porém, cabe ressaltar que, apesar de o número de matrículas de jovens na EJA estar em alta, há predominância de estudantes e concluintes nessa modalidade de ensino com idade igual ou acima dos 40 anos, ocorrendo maior evasão entre os mais jovens.

Todavia, o que nos chama a atenção é a diferenciação, entre 2016 e 2017, na faixa etária de 15 a 17 anos: o número de matrículas nessa idade chegou à diferença de 86,29% e permaneceu alta até o ano de 2018, o que nos faz reafirmar a questão da juvenilização da EJA, uma vez que nesta idade os alunos deveriam estar em classes de ensino regular. Porém, podemos sugerir que estes alunos não estão na classe regular devido ao fato de as escolas se preocuparem com os resultados das avaliações externas e migrarem os alunos em atraso escolar para a EJA, mantendo uma classificação melhor nessas avaliações. Tais avaliações são aplicadas pelos órgãos do governo, a fim de obter informações sobre o desempenho das escolas e acompanhar o cumprimento das metas. Contudo, o foco real delas não está centrado nos processos pedagógicos, mas nos resultados alcançados; assim, a melhoria da qualidade reduz-se à valorização da eficácia, que se dissocia de suas finalidades (MAROY, 2010). Além disso, os sistemas de ensino apresentam grande dificuldade em lidar com o público juvenil.

A pesquisa ainda apresenta os dados relativos à cor/raça do público da EJA, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por cor/raça

Ano	Cor/Raça						
	Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2018	3.545,988	1.353,750	569,016	197,847	1.386,237	12,382	26,756
2017	3.598,716	1.412,670	573,298	192,312	1.382,114	12,146	26,176
2016	3.482,174	1.387,928	565,010	185,864	1.307,192	11,740	24,440
2015	3.491,869	1.487,167	533,605	170,638	1.263,126	10,882	26,451

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

Analisando a caracterização por cor/raça, os dados apontam que é elevado o número de pessoas que não se autodeclararam, o que dificulta a identificação com exatidão desse grupo de análise. E, se somados os declarantes de cor preta e parda, identificamos que este grupo específico possuiu uma presença numerosa em todos os anos analisados.

Cabe destacar que, em 2007, os dados apresentados pela PNAD revelavam que, do total de 14,4 milhões de analfabetos no país, mais da metade (62,5%) era composta por pessoas autodeclaradas negras. Dentre as pessoas que frequentavam a EJA, 41,2% se declararam brancas e 57,7% se declararam pretas ou pardas. Quase 10 anos depois, em 2016, a desigualdade de instrução continuou, pois havia 11,8 milhões (7,2% da população) analfabeta, sendo que a quantidade de pessoas pretas e pardas (9,9%) era duas vezes mais que as brancas (4,2%).

Passos (2009), ao estudar a EJA e a promoção da igualdade racial no Brasil, identificou em sua pesquisa que 2,7 milhões de estudantes que frequentavam essa modalidade de ensino eram negros e que apenas 1,4 milhão eram brancos. Silva e Kurosawa (2015), também destacaram que os negros e negras formavam grande parte dos jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional formal.

Dados constantes do INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional, do ano de 2018, consideraram que apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos eram funcionalmente alfabetizados¹⁰, sendo que as mulheres apresentavam uma proporção maior

¹⁰ A partir de 2015, os respondentes passaram a ser classificados em 3 níveis: **Elementar** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; **Intermediário** – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requeiram critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o

(72%) do que os homens (69%). As mulheres apresentavam também maior proporção no nível elementar, (sendo elas 52% da população brasileira entre 15 e 64 anos) e correspondiam a 50% das pessoas analfabetas, estando 48% delas com no nível rudimentar de analfabetismo e 54% do total no grupo elementar. Referente à cor/raça, 44% se declararam pardos, 31% brancos, 19% negros e 4% amarelos ou indígenas (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Diante disso, propondo investigar os sentidos e significados do processo de escolarização na EJA atribuídos aos jovens negros, Natalino Neves da Silva concluiu, em sua pesquisa, que as relações educativas entre os professores e alunos, desempenham significados e implicações nos jovens, que os fazem refletir sobre o “ser jovem” negro e negra na sociedade brasileira e o sentido de se encontrar “fora do lugar”, seja na EJA, seja na sociedade, seja na escola.

O autor destaca que “as pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade” (SILVA, 2009, p. 40). Silva chamou a atenção para a juvenilização ou o rejuvenescimento da EJA e identificou que os alunos/as “autodeclarados/as negros (pretos e pardos) apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos que se autodeclararam brancos” (p. 66), esclarecendo que a problemática entre idade/série, evasão escolar e inclusão subalterna afeta diretamente os negros.

É importante destacar o que nos esclarece Silva, ao ressaltar que existem poucas pesquisas sobre EJA e questão racial. Contudo, as pesquisas existentes nos permitem considerar que o campo da EJA possui características fundamentais de recorte racial, socioeconômico e geracional que nos chamam a atenção para a discussão da EJA como um direito, não somente à educação, como também uma luta pelo direito à diferença.

Estudos de autores sobre EJA, como Oliveira (1999), Paiva (2009), Haddad e Di Pierro (2000a), expõem, dentre outras ideias, que o que caracteriza o público da EJA não é somente a faixa etária, como também a característica socioeconômica e cultural, ou melhor, a situação de excluídos da escola regular. É necessária uma visão delicada diante das especificidades desse público e o reconhecimento de que os alunos da EJA, quando regressam

posicionamento do autor de um texto. **Proficiente** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais; leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017).

aos estudos, carregam consigo os traços da exclusão e da interrupção dos estudos que, às vezes, podem ter ocorrido por a escola apresentar uma estrutura injusta e discriminatória, por vezes marcada por uma narrativa de sistema que valoriza o mérito e as aptidões individuais, sem atentar-se às limitações, especificidades e necessidades de cada sujeito, o que nos faz (re) pensar a EJA e os indivíduos que a constituem.

A seguir, buscamos caracterizar também a região onde foram coletados os dados de aplicação dos questionários de pesquisa. Nesse sentido, apresentamos os dados sobre o público da EJA na cidade de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais.

1.4 Público da EJA na região de Sete Lagoas/MG

Inicialmente, cabe esclarecer que a cidade de Sete Lagoas é um município mineiro próximo à capital do estado (cerca de 70 km de distância da cidade Belo Horizonte), com área de influência que abrange cerca de 38 municípios e apresenta mais de 230.000 habitantes (IBGE, 2019). A cidade possui um grande polo industrial (cerca de 23 empresas siderúrgicas), gerando sua economia por meio da extração de calcário, mármore, ardósia, argila, areia e produção de ferro gusa (concentrando cerca de 65% da produção total do gusa de Minas Gerais). Além disso, a atividade industrial da cidade conta com fábricas de peças automotivas e linhas de montagem de caminhões e outros veículos (Iveco Fiat, Autoforjas, Sodecia, entre outros). Conta ainda com uma fábrica brasileira de bebidas, a Cervejaria Ambev e a fábrica de locomotivas do Grupo Caterpillar.

Como interesse deste estudo, aqui é apresentada a caracterização do público que frequentava as salas de aula da EJA na região de Sete Lagoas/MG. As buscas foram realizadas em algumas fontes de pesquisa, sendo utilizados, nesta seção, os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, relacionados ao período de 2015 a 2018, como tentativa de apresentar informações referentes ao público da EJA na atualidade e traçar um comparativo com os dados nacionais. Cabe destacar que houve várias tentativas de coleta de dados junto à Secretaria de Educação da cidade e do estado, porém, sem sucesso. Diante disso, realizou-se a busca por meio do site do Inep.

Foi realizada uma pesquisa no site oficial da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas e não foi possível identificar quando ocorreu a implementação do EJA na cidade. Assim, não se sabe, ao certo, quando essa modalidade de ensino começou, mas, possivelmente, sua implementação acompanhou os programas e leis apresentados anteriormente.

Os dados sobre o número de matrículas na EJA, por etapa de ensino, na região de Sete Lagoas, disponibilizados pelo Censo Escolar e apresentado pelo Inep (2019) são apresentados abaixo, na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de matrículas EJA, de 2015 a 2018, por etapa de ensino em Sete Lagoas/MG

Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissionalizante
2018	3.435	1.360	2.075	Não consta
2017	3.684	1.454	2.230	Não consta
2016	3.583	1.225	2.358	0
2015	3.356	1.319	2.037	0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

O número total de matrículas na EJA, em 2018, sofreu uma diminuição, se comparado aos anos anteriores, conforme havia ocorrido nas matrículas nacionais. Ao contrário do ocorrido nos dados nacionais, o número de matrículas no ensino médio é maior que as do ensino fundamental e isso se manteve desde 2015. Contudo, em 2016, houve um leve aumento nas matrículas do ensino médio, mas não se manteve constante, sendo que, no ano de 2018, ocorreu uma baixa nas matrículas, se comparado aos anos de 2016 e 2017. Assim como nos dados nacionais, foram analisadas as questões de gênero, faixa etária e raça dos alunos da EJA em Sete Lagoas, apresentados nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por sexo/faixa etária em Sete Lagoas/MG

Ano	Total	Sexo		Faixa Etária							
		Feminino	Masculino	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2018	3.435	1.485	1.950	0	228	814	873	398	259	254	609
2017	3.684	1.571	2.113	0	254	893	946	412	286	275	618
2016	3.583	1.547	2.036	0	258	840	895	419	295	292	584
2015	3.356	1.538	1.818	0	328	680	767	347	277	316	641

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

Os dados da Tabela 5 mostram que as matrículas na EJA em Sete Lagoas, assim como nos dados nacionais, contam com público de sexos e faixas etárias distintas; porém, o

masculino também é predominante e a maioria se encontra entre 18 e 24 anos idade ou com 40 anos ou mais. Cabe destacar que, nos dados nacionais, a faixa etária predominante inicia-se dos 20 aos 24 anos. Ou seja, em Sete Lagoas, ocorre ainda mais cedo a juvenilização da EJA, pois quase a metade das matrículas nessa modalidade de ensino é composta por jovens de 18 a 19 anos e de 20 a 24 anos de idade.

A caracterização por cor/raça, apresentada na Tabela 6, mostra-nos que a EJA na cidade de Sete Lagoas é, em grande parte, frequentada por pessoas autodeclaradas pardas, e, novamente, assim como nos dados nacionais, se somadas às matrículas de pessoas de cor preta, identificamos um grupo específico, predominantemente composto por jovens do sexo masculino jovem, com idade entre 18 e 24 anos.

Tabela 6 - Número de matrículas na EJA, de 2015 a 2018, por cor/raça em Sete Lagoas/MG

Ano	Total	Cor/Raça					
		Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2018	3.435	278	430	295	2.425	4	3
2017	3.684	381	497	294	2.506	5	1
2016	3.583	416	436	259	2.464	7	1
2015	3.356	433	426	230	2.260	6	1

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Adaptado.

Diante dos dados apresentados, conforme elucida Silva (2009), podemos entender a EJA como uma modalidade de ensino que desempenha papel “mais do que escolarização”, mas como tempo de direitos, possibilitando ao público-alvo “vivenciar processos pedagógicos adequados à sua temporalidade humana e não adaptações da lógica escolar regular a um grupo de adultos (e pessoas da 3ª idade) trabalhadores, aposentados ou desempregados que retornam à escola” (p. 88).

Diante disso, conforme propôs Fasheh (2004), para erradicar o analfabetismo “precisamos dar-nos conta de que cada pessoa é uma fonte de conhecimento e compreensão” (p. 168). Ou seja, cada pessoa carrega em si o conhecimento e, em se tratando dos sujeitos da EJA, esse conhecimento se constitui também do conhecimento de mundo, lembrando que a “aprendizagem acontece por meio do agir e do interagir com o maior número de elementos possíveis no seu ambiente, incluindo livros” (FASHEH, 2004, p. 168).

Logo, o uso das tecnologias em sala de aula na EJA poderia possibilitar aos alunos a vivência pedagógica de acordo com o tempo atual, no qual os recursos tecnológicos fazem parte da rotina da população e a escola, como espaço de saber e fazer social deve garantir o direito dos jovens, adultos e idosos a uma educação contextualizada ao mundo digital, possibilitando assim a interação com a atualidade, com o novo, com a tecnologia que muda constantemente. Contudo, para que isso ocorra, é necessário o letramento digital.

2 LETRAMENTO

2.1 Letramento segundo a Língua Portuguesa

Com a intensificação das demandas sociais e também profissionais, apenas aprender a ler e a escrever foi se revelando insuficiente. Além das habilidades requeridas no processo de alfabetização (relativas à aquisição do código linguístico), tornou-se necessário o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao uso efetivo da leitura e da escrita em práticas sociais e profissionais, o que atualmente, no Brasil, é denominado letramento. Não basta apenas saber decodificar as letras, é necessário fazer um uso social daquilo que é aprendido no processo de alfabetização (JUSTO; RUBIO, 2013).

De acordo com Soares (1999), a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986. Contudo, o termo letramento foi inicialmente registrado no Brasil por meio do estudo de Leda Verdiani Tfouni, no ano de 1988. Soares (2004, p. 6) esclarece que “em meados de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil [...] para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização”.

Para Soares (2004, p. 8), a discussão do letramento no Brasil, “surge sempre enraizada no conceito de alfabetização”. Para a autora, entende-se a alfabetização “como o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p. 11). Tfouni (1995, p. 20) esclarece que, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade”.

De acordo com Tfouni (1995, p. 32), “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Todavia, no percurso do processo de determinação da palavra letramento e, em função de várias posições teóricas adotadas, esse campo ganhou um caráter polissêmico e de conceituação complicada, sem se chegar a um consenso sobre o que fosse *literacy*¹¹.

Para Tfouni (1995), uma teoria do letramento não deve estar restrita à aquisição da leitura e da escrita, ou ao uso social delas, mas também deve ter uma preocupação político-

¹¹ O termo inglês *literacy* tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Dessa forma, a palavra letramento é uma tradução desse term; conforme Soares (2009, p. 35), *literacy* “é a condição de ser letrado”.

social de inclusão e justiça social.

Na dimensão sociocultural do letramento, Tfouni (1995) argumenta:

[...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (p. 9-10).

Dessa forma, para Tfouni, letramento são os resultados sociais e históricos da inserção da escrita na sociedade, é o impacto social da escrita, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20).

Na atualidade, a sociedade é composta de pessoas que possuem bom domínio da escrita, mas ainda existe uma grande porcentagem de analfabetos no Brasil, que se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano, seja quando precisam de se identificar, ou, até mesmo, pegar o ônibus de volta para casa depois de um exaustivo dia de trabalho. Pode-se dizer que essas pessoas, mesmo analfabetas, já apresentam algum nível de letramento, pois o convívio social exige, a todo instante, o uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. O conceito de letramento surge da necessidade de se explicar algo que vai além da alfabetização, ou seja, do domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

Soares nos chama a atenção sobre a questão do trabalho conjunto entre alfabetização e letramento:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (2004, p. 14).

Cabe esclarecer que, de acordo com Soares (2004, p. 15), letramento é “o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. Ou seja, o processo de letramento acresce uma condição letrada aos alunos, que lhes permite o permanente uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

2.2 Letramento de Jovens e Adultos

Nas classes sociais mais baixas, para alguns adultos, escrever pode limitar-se somente a assinar o próprio nome, comunicar-se com palavras e recados curtos. Porém, os adultos possuem sabedoria de mundo voltada ao universo em que estão inseridos, em especial as questões relativas ao ambiente de trabalho, social e cultural. Os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar devem oportunizar, aos educandos, produzir e concentrar conhecimentos das regras e do funcionamento do sistema de escrita, considerando esses saberes, de forma que compreendam o processo de alfabetização e escrita e se apropriem da linguagem, inserindo-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. Essa tarefa tem um caráter de urgência e implica a valorização do conhecimento que esses sujeitos já construíram, ou seja, partir do seu saber efetivo.

Freire (2005, p. 11), ao tratar da importância do ato de ler, esclarece que “o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, é o desafio colocado para a EJA, valorizando os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida dos sujeitos dessa modalidade de ensino, considerando distinguíveis os conceitos de alfabetização e letramento, embora esses sejam processos que se interpenetram, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas aprender a ler e a escrever é também compreender o mundo no seu contexto, vinculando linguagem e realidade.

De acordo com Freire (2005, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Em síntese, Freire resguarda que o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações que se constrói o contexto. Diante desse fato, o fundamental nas práticas de alfabetização e letramento voltadas para EJA é que, mesmo quando os aprendizes dizem que não sabem ler, eles sejam levados a crer que a leitura não é um processo de decifração, mas um processo de construção de sentidos do texto.

Em termos da continuidade da alfabetização, ensinar a Língua Portuguesa na escola é, primordialmente, desenvolver um trabalho de linguagens, possibilitando ao educando a

prática de observação, dedução e reflexão sobre o mundo, interagindo com seu semelhante, por meio do uso funcional da linguagem. A tarefa dos professores com os alunos da EJA envolve trabalhar propostas didáticas, buscando atividades significativas que sejam eficientes para gerar nos estudantes um senso de leitores e escritores capazes e preparados para partilhar e construir visões do mundo, ou seja, sua efetiva formação. Entretanto, essa disciplina é muitas vezes privilegiada nos processos de seleção e organização dos saberes escolares, como se esse conhecimento se constituísse independentemente dos propósitos da escola, configurando-se, como ponto de resistência às investidas contra estruturas e práticas escolares tradicionais e legitimação, diante da natureza desse campo específico do conhecimento.

Para suprir as necessidades do público escolar atual, é necessário “repensar, redefinir e reprojeter a linguagem e o letramento na sala de aula para satisfazer as necessidades dos alunos do século XXI”, de forma que envolva o letramento impresso e o letramento digital. Assim sendo, “não deveria ser uma escolha entre o mundo da página e o mundo da tela – a educação necessita dar atenção a ambos. A realização dessa importante meta requer um conceito de letramento mais amplo” (SNYDER, 2009, p. 39).

Conforme enfatiza Curto (2011, p. 52), é necessário abordar, em sala de aula, “práticas de letramento que envolvam não só o texto escrito impresso como também outras formas de expressão e representação, locais e globais, que hoje são proporcionadas pelas TIC e são necessárias para diversas situações de interação social”. Neste sentido, é abordado, a seguir, o uso das tecnologias para o letramento, a conceituação do que seria o letramento e inclusão digital e sua relação com a EJA.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O LETRAMENTO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribuíram para a construção de um novo tipo de sociedade – a sociedade da informação¹², que conduz diferentes caminhos para o saber, tais como: o saber procurar, saber interpretar, saber aprender e saber integrar diversas fontes, o que conduz à necessidade dos educandos adquirirem hábitos de pesquisa, análise e seleção de informação e competências que lhes permitam o acesso ao conhecimento e à participação ativa na vida social.

Diante da sociedade contemporânea, caracterizada como “sociedade da informação”, falar de educação sem o uso das tecnologias é um assunto fora de contexto, pois o computador, os celulares e os demais recursos digitais disponibilizados para o uso, já são instrumentos culturais e fazem parte do cotidiano de boa parte da população. Contudo, não pode passar em branco que a formação docente e o cenário da educação estão sendo reconstruídos.

Na atualidade, a manifestação das TDIC tem sido alvo de discussão no âmbito pedagógico, ou seja, é exposta como algo definidor dos debates do e sobre o ensino. Em distintos lugares, textos de cunho pedagógico mantêm em comum alguma forma de referência às TDIC na educação. A presença delas é utilizada de diferentes maneiras no contexto educacional. Uma das práticas educativas desenvolvidas na educação, mediadas pelas tecnologias, são os trabalhos com a utilização das TDIC para o letramento. Diante desse fato, a seguir, é apresentada uma breve revisão de pesquisas sobre o uso das tecnologias na EJA, seguida do letramento digital e EJA.

3.1 EJA e Tecnologias

Buscando destacar o papel que as tecnologias digitais e informatizadas desenvolvem no mundo contemporâneo, Brasileiro (2003) estudou o acesso às tecnologias para jovens de escolas noturnas, em Belo Horizonte, relacionando a inclusão ou exclusão digital perante a dificuldade ou impossibilidade de acesso por este público específico. Ele identificou que, apesar de os sujeitos demandarem da formulação e expressão das tecnologias, eles não a

¹² “O conceito de Sociedade da Informação surgiu nos trabalhos de Alain Touraine (1969) e Daniel Bell (1973) sobre as influências dos avanços tecnológicos nas relações de poder, identificando a informação como ponto central da sociedade contemporânea” (GOUVEIA, 2004). “A Sociedade da Informação é um conceito utilizado para descrever uma sociedade e uma economia que faz o melhor uso possível das Tecnologias da Informação e Comunicação no sentido de lidar com a informação, e que toma esta como elemento central de toda a atividade humana” (CASTELLS, 2001 *apud* GOUVEIA, 2004).

utilizavam na prática social ou a utilização era de forma eventual e periférica, concluindo que o avanço tecnológico, na época, não gerou a democratização do acesso à tecnologia. Ou seja, os jovens das escolas noturnas eram excluídos digitalmente.

Objetivando analisar as práticas de acesso e utilização das tecnologias digitais por sujeitos da EJA em Belo Horizonte, Mendes (2010) de início sugere:

Apontar os sujeitos como excluídos ou incluídos não facilita a compreensão do processo de como as pessoas interagem, compreendem, assimilam, transformam e veem a internet e/ou as outras tecnologias, pois cada grupo, a seu modo, se relaciona com essa tecnologia de acordo com a sua capacidade de transitar entre as diferentes zonas de contato (Pratt) que a sociedade oferece a ele.

Para a autora, as interações entre as “velhas e novas gerações” e as tecnologias de comunicação em salas de Centro Vocacional Tecnológico (CVT) e *Lan House* ressaltam a relevância que esse espaço dispõe, como sendo um lugar de sociabilidade e de lazer, uma vez que os sujeitos ali fazem uso das tecnologias para atividades de comunicação e relacionamento, que ampliam seu modo de interação e sua rede de relações sociais (MENDES, 2010).

Nessa mesma perspectiva, Coelho (2011) acrescenta que, no mundo contemporâneo, não é mais possível alfabetizar os sujeitos da EJA, ignorando dinâmicas, concepções e tecnologias que norteiam os processos sociais. Diante desse fato, a autora pesquisou como se davam as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais, em um colégio de Salvador, que desenvolvia atividades diversas no laboratório de informática. Ela apontou que o trabalho com as tecnologias alterava o cotidiano dos alunos, em casa ou no trabalho, bem como sua visão de mundo, uma vez que eles percebiam o quanto as tecnologias poderiam contribuir na construção dos saberes e nos relacionamentos com outras pessoas por possibilitarem novas formas de comunicação. Para a autora, o trabalho da escola é de fundamental importância para que os sujeitos se apropriem dos recursos tecnológicos e que a instituição de ensino esteja atenta às expectativas e necessidades desse público especificadamente.

Na perspectiva de identificar o uso das tecnologias digitais pelos alunos da EJA, Brito (2012) investigou a presença das tecnologias na modalidade em escolas públicas de São Paulo. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa utilizavam as tecnologias digitais fora das escolas para atividades diversas, desde comunicação, divertimento, até aprendizagem sobre diversos temas e conteúdos de interesse pessoal. Tal pesquisa indicou que a escola desempenha papel fundamental na aquisição de saberes para melhor exploração dos recursos tecnológicos, uma vez que, quanto mais

escolarizados, mais os sujeitos da EJA se apropriam das tecnologias digitais. A autora afirmou que as escolas e as políticas públicas podem contribuir para ampliação do uso das tecnologias digitais, de forma a auxiliar no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Pretendendo identificar as possíveis contribuições do uso das tecnologias digitais na EJA, Cruz (2008) constatou em sua pesquisa que, mesmo sendo a escola equipada para a utilização de tecnologias digitais, estes usos ainda são muito incipientes e esse fato pode ser explicado pela carência de espaços e de tempo para a capacitação docente, dado que, a partir de uma formação adequada, os professores evoluem em suas práticas pedagógicas, recorrendo às tecnologias disponíveis na escola e as utilizando de maneira criativa e significativa.

Nessa mesma perspectiva de pesquisa, Gonçalves (2007) analisou as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e relatou que as TIC devem ser utilizadas no processo de humanização dos sujeitos, cabendo à emancipação digital se aliar ao exercício da cidadania. Para ela, as contribuições referentes ao processo de alfabetização e pós-alfabetização, possibilitadas pelo uso do computador, remetem-nos a uma reflexão inicial acerca dos processos, compreendidos como apropriação da linguagem escrita, ao permitir um melhor reconhecimento e decodificação das letras durante a alfabetização e o exercício da leitura e escrita durante a pós-alfabetização com sua utilização. Diante desse fato, a pesquisa apresentou, como resultados, que a utilização do computador na escolarização beneficia diretamente o processo de alfabetização e pós-alfabetização.

Fernandes (2005) investigou quais os sentidos atribuídos pelos sujeitos da EJA ao utilizar o computador como prática pedagógica em São Paulo e identificou a necessidade da utilização dos diversos recursos possibilitados pelo computador, a fim de incentivar o empoderamento dos educandos. A autora cita a necessidade de utilizar recursos, como editor de textos, para aprimoramento da escrita, jogos adequados ao perfil da EJA, utilização da rede mundial de computadores para promover a interação entre grupos da EJA, bem como fomentar espaços para reflexão sobre a influência das tecnologias na sociedade contemporânea. Nessa pesquisa, os educandos da EJA, ao utilizarem o computador como instrumento pedagógico, identificaram os sentidos atribuídos como sendo de pesquisa e informação, de aprendizagem, de conhecimento de mundo, de entretenimento, de trabalho, de aprimoramento da prática escrita, entre outros. Além disso, os educandos reconheceram a importância do computador na sociedade contemporânea e o desejo de possuírem maior domínio dos recursos do computador.

A autora, seguindo essa linha de pesquisa, porém, mais voltada ao currículo escolar, desenvolveu outro estudo, no qual buscou identificar os caminhos para utilização das TIC no Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Como resultado da pesquisa, Fernandes (2012) apontou como sendo uma das possibilidades de integração das TIC ao currículo: assumir a própria tecnologia como objeto de estudo dos alunos do Proeja; integração das TIC em diversas disciplinas, utilizando aplicativos, materiais didáticos disponíveis na rede, pesquisas na internet; utilização do ambiente virtual de aprendizagem como apoio às aulas, entre outros. A autora aponta sinais, possibilidades e dificuldades da integração das TIC ao currículo, apresentando, como atividade imprescindível, a necessidade de criar espaços de interlocução dos docentes do Proeja; a busca incansável do professor de informática para encontrar novas formas de oportunizar uma aprendizagem significativa e as novas possibilidades de integração das TIC ao currículo, por parte dos demais professores.

Já a pesquisa desenvolvida por Gontijo (2008) investigou a natureza da formação para o uso das TIC na EJA, analisando sua utilização, condições de uso, objetivos e contribuições. Foi evidenciado que a formação para o uso das TIC, assim como o próprio uso pelos discentes e docentes das EJA, dependia de iniciativas próprias e que a formação continuada dos professores para as práticas de utilização das tecnologias na educação era inexistente em todas as modalidades de ensino, principalmente na EJA, sendo que os interessados no uso das TIC dependiam de iniciativas particulares de qualificação. Além disso, a pesquisadora identificou que, apesar do incentivo de governos para o uso das tecnologias, faltava suporte técnico-pedagógico efetivo para essa utilização. Com tais características, poucas eram as utilizações das tecnologias na escola pesquisada e seus resultados confirmavam, parcialmente, que a relação condição de uso, objetivos e contribuições percebidas pelos discentes e docentes da EJA comprovava a projeção para o nível da alfabetização digital.

Sob a perspectiva dos protagonistas do processo educativo das escolas municipais de Curitiba, Hidalgo (2007) caracterizou a EJA em questão de gênero e tecnologia. A pesquisa evidenciou que as pessoas do gênero feminino (67%) estudavam mais do que as do gênero masculino (33%) e que, dentre os motivos que os fizeram retomar os estudos e se matricularem na EJA, estavam a formação para o trabalho e o acesso à tecnologia. O computador foi o equipamento mais citado pelos participantes da pesquisa, que demonstraram grande expectativa em ter acesso a esse recurso na escola e relacionaram o uso das tecnologias como oportunidade de melhoria da condição socioeconômica, ao estabelecerem uma relação direta entre informática, estudo, qualificação e trabalho.

Pereira (2011) investigou os impactos do acesso as TIC com o público da EJA em uma escola municipal de Belo Horizonte e relatou que os alunos passaram a utilizar o computador a partir da escola, mesmo aqueles que já possuíam o equipamento em casa. Além disso, os resultados da pesquisa evidenciaram que o uso das TIC causou impactos positivos aos sujeitos pesquisados, que foram incluídos digitalmente, utilizando o computador e outras tecnologias que anteriormente não eram utilizados por eles. Os participantes reconheceram a importância do uso da informática na escola para ampliar as condições de socialização, aprimorar os estudos, bem como realizar pesquisas diversas e proporcionar melhoria no trabalho. Na escola pesquisada, o currículo da EJA foi construído de forma dinâmica e as diversas disciplinas utilizavam a sala de informática nas práticas educativas, com uma participação efetiva dos alunos. Pereira afirmou que o uso do computador ajudou os alunos na busca pela aprendizagem autônoma e na socialização deles, o que reafirma a necessidade do letramento digital na EJA.

3.2 Letramento e inclusão digital na EJA

Curto (2011, p. 62) revela que “os letramentos são práticas sociais, plurais e situadas” e “o letramento digital constituiria, então, esses letramentos, pois se dá em um dos tantos outros contextos nos quais os letramentos podem ocorrer – o contexto digital”. Diante disso, a autora afirma que o conceito de letramento digital “não precisaria ser delimitado, como o fazemos através do determinante ‘digital’”.

Ao conceituar o letramento digital, Buzato (2007) afirma:

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (p. 16).

Buzato (2007) reitera que é necessário considerar a heterogeneidade envolvida no conceito de letramentos digitais, uma vez que eles apresentam diversos códigos, modalidades e tecnologias, sendo necessário verificar como os sujeitos ou grupos se apropriam desses letramentos e o significam, considerando os fatores socioculturais e as finalidades associadas no processo de apropriação. Dessa maneira, o autor resgata no campo das TIC a questão da apropriação dos letramentos e estabelece os letramentos digitais como “redes complexas de

letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (p. 169).

Brito (2011, p. 146) esclarece que “o conceito de letramento que é instituído pela escola exclui ou ignora outros usos sociais da leitura e da escrita que ocorrem fora do ambiente escolar, como é o caso do letramento digital”. Para ele, “o letramento escolar, portanto, é um conceito reduzido, determinado pela escola, que entra em conflito com a própria definição de letramento em seu conceito mais amplo”.

Ao estudar o letramento digital na EJA, Curto (2011, p. 61) esclarece:

O uso do computador nas aulas da EJA pode ser justificado e defendido pela perspectiva pedagógica de trabalho com os diversos letramentos da atualidade. Mesmo assim, identificamos nos discursos do senso comum e dos sujeitos envolvidos com esse tipo de ensino uma outra razão para essas práticas pedagógicas em meio digital: a busca pela inclusão digital do público da EJA. [...].

O letramento digital se faz necessário na medida que desenvolve habilidades para compreender as linguagens utilizadas nas diferentes mídias, estabelecendo relações entre os conhecimentos individuais e sociais, para uma complexa leitura de mundo, que inclua a identificação e a compreensão dos elementos e o exercício da criticidade (ALMEIDA; FREITAS, 2012).

Dessa forma, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 22-23) afirmam que “o primeiro conjunto de letramentos-chave de que nossos estudantes precisam se liga amplamente com a comunicação de sentidos através da linguagem, incluindo os muitos canais que complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística”.

Nas considerações de Brito (2005), a inclusão digital é um processo que se inicia com o acesso às tecnologias, mas que “não se encerra colocando frente a frente indivíduo e computador”, abrange a aquisição de habilidades e conhecimentos sobre a tecnologia e a utilização de seus recursos, bem como “aproveitamento daquilo que foi aprendido” (p. 60).

Buzato (2007) discorda de Brito ao propor sobre a inclusão digital:

(...) processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram contextos socioculturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos (p.75).

Ou seja, a inclusão digital é um processo de transformação mútua, no qual o usuário e seu contexto são transformados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, ao

mesmo tempo em que essas são modificadas pelo uso que o próprio usuário faz delas. Contudo, para Coelho (2011, p. 82), “a alfabetização digital vem se destacando enquanto demanda de uma sociedade cada dia mais tecnologizada em todos os seus setores e a escola, frente a essa demanda, vem sofrendo severas críticas e reflexões acerca das suas funções e postura diante dessa situação” [...].

A partir destas perspectivas e considerando a importância de mapear as pesquisas colaborativas realizadas sobre a inclusão digital e letramento digital na EJA, foi realizado um levantamento, tomando como fonte os resumos das teses e dissertações nacionais, bem como os periódicos disponibilizados nos portais nacionais e revistas específicas sobre a EJA no Brasil, com o objetivo de identificar, descrever e analisar publicações relacionadas à temática “inclusão digital na EJA”, voltadas à questão do uso das ferramentas digitais como metodologia para o ensino da Língua Portuguesa.

As buscas foram realizadas no dia 29 de novembro de 2017, utilizando o IP da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Primeiramente, foram coletadas informações a partir das palavras-chave: “inclusão digital” AND “EJA”; “inclusão digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”; “letramento digital” AND “EJA”; “letramento digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontrado no endereço <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

Neste levantamento, foram selecionadas as pesquisas que apresentaram os descritores em seus títulos e que estavam delimitadas ao uso das ferramentas digitais na modalidade de ensino educação de jovens e adultos – EJA. Foram excluídos os trabalhos realizados fora do contexto da EJA, os que não tiveram relação com o tema em questão e aqueles que não abordaram o tema inclusão digital e letramento digital na EJA. Foram encontrados 13 trabalhos com os descritores “inclusão digital” AND “EJA”; 22 trabalhos com os descritores “Inclusão Digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”; 10 trabalhos com os descritores “letramento digital” AND “EJA” e 11 com os descritores “letramento digital” AND “educação de jovens e adultos”.

Em seguida, foram coletadas informações no Portal de Periódicos CAPES/MEC, no endereço <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>, a partir das palavras-chave “inclusão digital” AND “EJA”; “inclusão digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”; “letramento digital” AND “EJA”; “letramento digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”. Neste levantamento, foram encontrados 13 trabalhos com os descritores “inclusão digital” AND “EJA”; 18 trabalhos com os descritores “inclusão digital” AND “educação de jovens e adultos”; 1 trabalho com os descritores “letramento digital” AND “EJA”; nenhum trabalho

com os descritores “letramento digital” AND “educação de jovens e adultos”.

Foram também coletadas informações no portal SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, no endereço <[https://search.scielo.org/?q=&where=,](https://search.scielo.org/?q=&where=)> a partir das palavras-chave “inclusão digital” AND “EJA”; “inclusão digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”; “letramento digital” AND “EJA”; “letramento digital” AND “Educação de Jovens e Adultos”. Nessa busca, não foi encontrado nenhum trabalho com os descritores utilizados.

Assim, prosseguiram-se as buscas no portal da revista *Holos*, no endereço <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>>. Nessa busca, tanto a palavras-chave “inclusão digital AND EJA”, quanto com “inclusão digital AND Educação de Jovens e Adultos” resultaram em apenas 1 artigo. A busca com os descritores “letramento digital AND EJA” e “letramento digital AND educação de jovens e adultos” não resultou em nenhum documento.

Foram feitas buscas também na *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* no endereço <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>>. A busca realizada com as palavras-chave “inclusão digital AND EJA”; “inclusão digital AND Educação de Jovens e Adultos”; “letramento digital AND EJA” e “letramento digital AND educação de jovens e adultos” não encontrou nenhum arquivo.

Finalmente, na revista *EJA em Debate*¹³, no portal de periódicos IFSC, no endereço <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.WiiW6lWnHIU>>, a busca, utilizando as palavras-chave “inclusão digital AND EJA” e “inclusão digital AND Educação de Jovens e Adultos”, encontrou 1 arquivo (o mesmo artigo). Utilizando as palavras-chave “letramento digital AND EJA” e “letramento digital AND educação de jovens e adultos” não resultou em nenhum artigo.

Cabe aqui destacar que não foram limitadas datas iniciais e finais para a busca, ou seja, foram considerados todos os trabalhos publicados desde o início da disponibilização por parte dos portais até os dias da realização da busca. Inicialmente, foram encontrados 90 trabalhos (Tabela 7), dos quais foram selecionados, em uma primeira triagem, 20 pesquisas, sendo 14 dissertações, 2 teses e 4 artigos. O restante foi desconsiderado, por se enquadrar nos critérios de exclusão ou por serem repetidos. Após leitura analítica dos resumos dos trabalhos selecionados, foi realizada uma segunda triagem da qual resultou a escolha de 6 dissertações e

¹³ A escolha por essas três revistas se deu ao fato de uma prévia busca em vários periódicos identificar publicações referentes ao tema nas três revistas (*Holos*, *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* e revista *EJA em Debate*).

1 artigo. Foram retirados 13 trabalhos (8 dissertações, 2 teses e 3 artigos) por não se adequarem ao tipo de pesquisa deste estudo.

Tabela 7 – Relação de trabalhos encontrados por descritores

Descritores	Total de Dissertações	Total de Teses	Total de Artigos	Recurso Textual	Total de Livros	Total de Trabalhos
Inclusão digital AND EJA	13	0	13	1	0	27
Inclusão digital AND Educação de Jovens e Adultos	21	1	16	1	2	41
Letramento digital AND EJA	10	-	1	-	-	11
Letramento digital AND Educação de Jovens e Adultos	10	1	-	-	-	11
Total Geral						90

Fonte: próprio autor.

Os trabalhos escolhidos foram analisados com base nas seguintes categorias: título; ano/local de defesa/publicação; tipo de pesquisa/programa; objetivos; participantes; local da pesquisa; procedimento de coleta/análise; processo de intervenção/formação; resultados/discussão/considerações finais.

Foram identificados apenas 7 trabalhos que abordam, de maneira efetiva, a inclusão e/ou letramento digital como metodologia na EJA. Os 7 trabalhos analisados foram classificados quanto ao ano e local de defesa. Identificou-se que, das 6 dissertações, 1 foi finalizada em 2009 na cidade de Fortaleza – CE; 1, em 2011, na cidade de Campinas – SP; 1, em 2014, na cidade de Recife – PE; 1, em 2015, na cidade de Campina Grande – PB e 2, em 2016, sendo 1 defendida em Salvador – BA e a outra em Curitiba – PR; o artigo analisado foi publicado em 2013 na Paraíba.

Quanto aos programas de pós-graduação dos trabalhos analisados, são originados de diversas áreas de formação, sendo: Ciências da Linguagem, Computação Aplicada, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Novas Tecnologias, Estudos da Linguagem e Formação de Professores. O artigo analisado foi publicado em revista Qualis B1 em Ensino e B2 em Educação.

Quanto aos objetivos das pesquisas analisadas e metodologias utilizadas nas dissertações e no artigo, bem como os participantes da pesquisa, esses foram organizados em tabela (Tabela 8), que mostra os títulos dos trabalhos analisados organizados, para melhor compreensão.

Tabela 8 – Caracterização dos trabalhos analisados

TÍTULO	AUTOR	METODOLOGIA	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
1 Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança – PB	SILVA, Marilda Coelho da	(Qualitativa-quantitativa) Pesquisa-ação – sequência didática	Investigar sobre a contribuição do letramento digital para inclusão social de alunos da EJA.	Alunos da EJA em Esperança – PB.
2 Produção textual na tela: contribuições do letramento digital na EJA em uma escola pública de Gravatá – PE	FREIRE, Jamyle Sabino	(Qualitativa-quantitativa) Análise das competências de produção de textos; aplicação de questionários	Investigar as contribuições do letramento digital para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	5 alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em Gravatá – PE.
3 Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA	GONÇALVES, Paulo César da Silva	(Qualitativa-quantitativa) Estudo de caso	Compreender como os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, através de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Plataforma Moodle, em atividades semipresenciais, potencializaram a aprendizagem na EJA.	26 alunos da turma III do 3º Tempo Formativo do Ensino Médio em Lauro de Freitas – BA.
4 O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos	CURTO, Viviane	(Qualitativa) Investigação, entrevistas orais	Analisar as práticas de leitura e escrita realizadas no computador durante algumas aulas de informática ministradas a uma turma da modalidade de ensino EJA.	10 alunos do 4º ano EJA 2 professores 1 voluntário Campinas – SP.
5 Atividades digitais para alfabetização, baseadas no método Paulo Freire	NASCIMENTO, Marcos Dionisio Ribeiro do	(Qualitativa) Observação	Desenvolvimento de um software capaz de auxiliar no aprendizado da leitura, da escrita e da inclusão digital voltado ao público não alfabetizado.	1 professora de leitura e 5 de seus alunos; 1 professora EJA e 17 alunos de sua turma em Fortaleza/CE.
6 A terceira idade na EJA: o idoso e a tecnologia no ambiente escolar	LANZARIN, Jane	(Qualitativa-quantitativa) trabalho de campo	Analisar a prática realizada nas instituições de Educação Básica que recebem alunos da Terceira Idade, relacionando os recursos utilizados em sala de aula com a aprendizagem significativa.	Alunos idosos do curso noturno de Educação de Jovens e Adultos de 2 bairros em Curitiba – PR.
7 A contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltada a uma educação transformadora na EJA	DIAS, Daniele Santos Ferreira; DEUS, Milene Maria Machado de; IRELAND, Timothy Denis	(Qualitativo-Quantitativo) Observação não-participante	Avaliar o impacto do uso de celulares como ferramenta pedagógica complementar ao processo de aprendizagem da leitura.	2 subgrupos (uma média de 20 alunos em cada subgrupo) de um corte total de 14 salas abertas pela Escola em Paraíba.

Fonte: próprio autor.

É notório que, em todos os trabalhos analisados, a coleta de dados se deu a partir do uso de múltiplas técnicas e instrumentos, como a observação (participante ou não), entrevista (individual, grupo focal), trabalho de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e questionários. Os registros foram feitos por meio de diário de campo, filmagens e audiogravação. Nas análises de dados, grande parte dos trabalhos utilizou análise de conteúdo e análise quantitativa.

Dentre os resultados e conclusões dos trabalhos analisados, ressalta-se que, apesar de estarem em processo inicial de aprendizagem, as práticas de letramento digital promoveram avanços na produção de textos, assim como nas práticas de multiletramentos¹⁴, que foram fundamentais para o desenvolvimento da autonomia na coletividade. Os resultados expressam ainda que os jovens e adultos apresentaram especificidades de interação com o computador, sendo percebido que o uso das tecnologias digitais pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado, sobretudo no que diz respeito ao processo de aquisição do código linguístico.

Destaca-se ainda que os resultados das pesquisas remetem para um sujeito participativo socialmente, que compreende que a tecnologia não é apenas aliada às realizações de atividades cotidianas, mas também instrumento capaz de expandir olhares à realidade sociocultural que o envolve, possibilitando a aquisição de saberes, sendo de suma importância e indispensável a participação do professor nesse processo de busca, seja por meio da tecnologia ou de uma boa leitura.

Dos sete trabalhos analisados, três foram utilizados nesta dissertação, por contribuírem com a discussão do letramento digital na EJA e estarem próximos ao objetivo deste estudo: GONÇALVES, Paulo César da Silva (2016) – Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA; CURTO, Viviane (2011) – O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos; e NASCIMENTO, Marcos Dionisio Ribeiro do (2009) – Atividades digitais para alfabetização, baseadas no método Paulo Freire. Os demais não foram utilizados diretamente nesta dissertação, mas contribuíram para organização e desenvolvimento da escrita deste.

A análise geral dos trabalhos mostra que, desde 2009, estão sendo realizados estudos sobre a temática do letramento digital e inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos, sendo que a utilização das tecnologias digitais ainda é uma área pouco explorada no que se refere à EJA.

¹⁴ Segundo Campos (2018, p. 48), “o conceito de ‘multiletramentos’ não abarca apenas práticas de letramento alfabético, abriu caminho para a definição do que hoje é visto como letramentos digitais”.

Dada a importância da utilização das ferramentas digitais para o ensino, Zuin (2010, p. 967) cita:

No Documento-Referência da CONAE há uma série de pertinentes considerações sobre a importância da ampliação da chamada educação tecnológica, sobretudo no incentivo à presença dos laboratórios de informática nas escolas, pesquisas *on-line* e intercâmbios científicos e tecnológicos, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão, conforme ressalta. Contudo, nota-se uma ausência de uma reflexão mais desenvolvida sobre a forma como as novas TIC determinam os rumos dos atuais processos de ensino aprendizagem. A ênfase sobre os aspectos técnicos envolvidos no uso dos instrumentais listados no documento não pode ser absolutizada a ponto de ofuscar a necessária discussão sobre o papel da tecnologia como processo social que reconfigura as características identitárias dos agentes educacionais.

Zuin (2010, p. 968) acrescenta que o acesso ao computador e o uso da internet, disponibilizados tanto para professores quanto para os alunos, não garante que “o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional”. Exemplo disso foi a tentativa de implementar a inclusão digital com programas de informática aplicados nas escolas e demais centros de ensino constituíam, ao criar *e-mails* para as pessoas sem, necessariamente, esclarecer o que era e para que servia.

Ainda sobre o uso das tecnologias digitais, o próprio Documento-Referência da CONAE (2010, p. 8) enfatiza a relevância de se assegurar:

(...) o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.

Porém, para Zuin, a escola não deve apenas promover o acesso às tecnologias:

Não basta, pois, ter o conhecimento de como operar um computador e acessar a infinidade de conhecimentos por meio da internet, se falta a necessária capacidade de relacionar os conteúdos entre si, engendrando novas questões que impulsionam o indivíduo a conhecer criticamente mais. Mas, para que isso aconteça, tem que haver uma relação de continuidade e de temporalidade entre tais conteúdos, de tal maneira que as informações recebidas possam servir de lastro para o desenvolvimento da formação cultural (ZUIN, 2010, p. 975).

Ou seja, é necessário que a articulação entre as tecnologias e o ensino seja pautada pelo fazer pedagógico, que trabalhe as habilidades necessárias ao educando, para compreender e utilizar tais ferramentas de forma crítica e objetiva, e não somente usar o equipamento sem propósito, sem esclarecimentos, sem planejamento. Assim, é necessário

permitir maior disponibilidade de informação e recursos para os sujeitos, de forma que torne o processo educativo mais inovador, eficiente e dinâmico.

Sobre tal assunto, Gonçalves (2016, p. 73) acrescenta que “o letramento digital para desenvolver a leitura e a escrita vai além do uso das tecnologias para acessar alguma página na internet, porque faz emergir associações e compreensões diversas, nesse espaço multimodal e multirreferencial que é o ciberespaço”.

Para Nascimento (2009, p. 13), “a alfabetização e a inclusão digital são ferramentas cruciais para qualquer pessoa adquirir habilidades essenciais que lhe proporcionem oportunidades para vencer os desafios do mundo atual”, sendo etapa fundamental na sociedade atual, “marcada pela informatização e pela globalização”. Em síntese, a inclusão digital envolve a formação e a construção de conhecimentos mediados pelas tecnologias digitais, auxiliadas por um professor.

Tratando-se do letramento digital, esta dupla função de letrar e incluir digitalmente o indivíduo pode contribuir para mudanças no espaço escolar, a partir da formação dos profissionais envolvidos nesse processo, que precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas e propor ações a partir destas reflexões, que devem ser vistas como forma de possibilitar uma melhor interação dos educandos com os conteúdos trabalhados nas disciplinas do currículo, sob a ótica de uma metodologia de ensino contemporâneo.

4 ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA – COLETA DE DADOS

Há professores que já utilizam as tecnologias em suas aulas, seja pela projeção de um filme no projetor multimídia, pelo uso do quadro interativo, seja na proposta de atividades com o uso das pesquisas pela internet. Cabe a cada professor refletir sobre a melhor forma de utilizar as tecnologias, integrando-as nas estratégias de ensino e nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir.

Para que as TDIC contribuam para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, devem ser implementadas tendo em consideração o contexto educativo em que os alunos estão inseridos. A utilização das diversas ferramentas disponíveis nas escolas permite ao aluno adquirir conhecimentos de forma autônoma, desenvolvendo a sua capacidade de pesquisar e de questionar as informações que recebe, utilizando o computador ou aparelho celular, que se apresenta como instrumento de comunicação e aprendizagem.

As tecnologias, quando utilizadas com objetivos educacionais, podem desenvolver o raciocínio e a capacidade de resolver problemas, o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisões, podendo assim contribuir para a aprendizagem, por ajudar a criar situações ricas, variadas e estimulantes. Nesta perspectiva, na busca de alcançar os objetivos desta pesquisa, foram elaborados dois questionários: Questionário 1 – Direcionado aos Docentes da EJA (Apêndice A) e Questionário 2 – Direcionado aos Gestores da EJA (Apêndice B). O projeto que deu origem a esta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, em 14 de maio de 2019 (Parecer Anexo A).

A aplicação dos questionários foi realizada em 15 escolas que ofertavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Sete Lagoas. A obtenção de respostas foi de 15 questionários aplicados aos gestores e 107 aos docentes das diversas disciplinas da EJA. Ambos os questionários possuíam 14 questões, subdivididas entre: sexo e idade, formação, atuação na EJA, uso das tecnologias e entendimento sobre letramento digital e inclusão digital.

Vale ressaltar aqui a dificuldade em coletar os dados para a pesquisa, pois, foram visitadas 20 escolas que ofertavam a EJA na região de Sete Lagoas/MG, no ano de 2019, e em algumas delas não houve permissão, pela gestão escolar, para a aplicação dos questionários, mesmo com a autorização do diretor da Secretaria Estadual de Educação. Outro fator limitante foi a participação dos docentes nas escolas em que os gestores autorizaram a coleta. Muitos professores se negaram a responder o questionário; em algumas das escolas, apenas 2

professores colaboraram com a pesquisa. Esses fatos podem ser justificados simplesmente por eles não quererem colaborar com a pesquisa, ou devido ao receio de os docentes apresentarem informações sobre as práticas pedagógicas utilizadas e receberem críticas e/ou repreensões por parte dos gestores/coordenadores.

Após o término da coleta de dados, estes foram digitados em planilha do Excel e foi realizado o processamento dos dados com a utilização do *Software* Estatístico R, por sua frequente utilização neste tipo de análise e por estar acessível à pesquisadora.

O primeiro passo da análise foi o tratamento univariado, no qual foram analisados os resultados dos questionários respondidos por meio do que se chama de análise univariada, um método simples. Foram examinadas as respostas para cada uma das perguntas, uma após a outra, variável por variável, realizando a tabulação simples dos dados. Foram escolhidas as citações que mais se aproximavam das definições corretas das questões sobre letramento e inclusão digital. Os questionários aplicados aos gestores foram enumerados de 1 a 15, sendo referenciados como participante G1, G2, G3 e de 1 a 107 para docentes, como participante D1, D2, D3, e assim sucessivamente.

Em seguida foi realizada a análise multivariada, que consistiu em analisar globalmente um conjunto de perguntas (variáveis), o que foi feito para se tentar resumir a opinião dos participantes a respeito do tema pesquisado. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

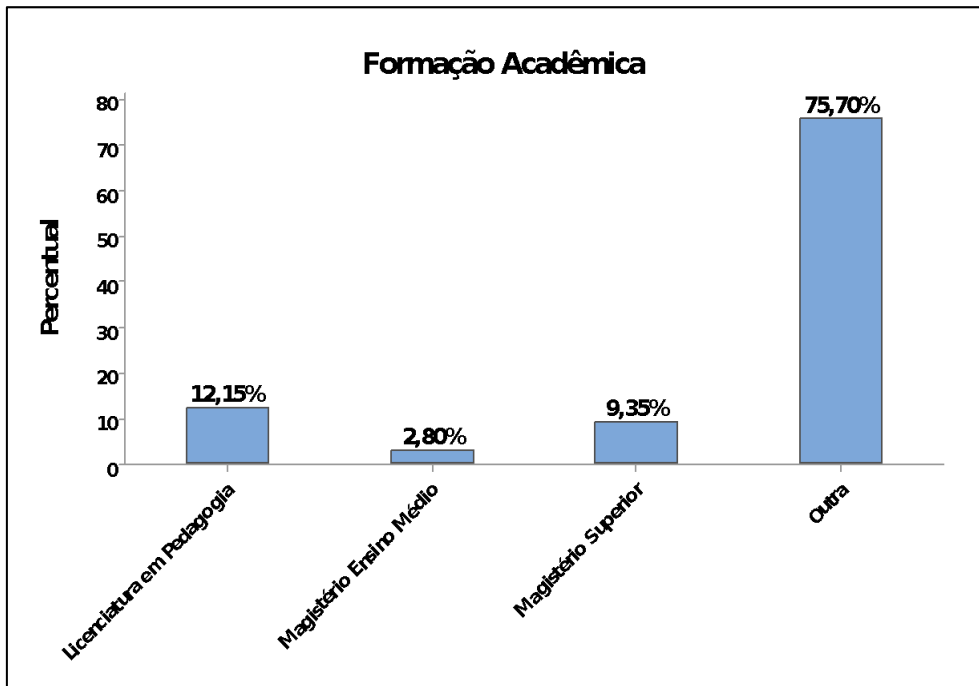
Dos 15 gestores participantes da pesquisa, houve predominância do gênero feminino (86,67%), apresentando faixa etária variada: 26,67%, entre 30 e 40 anos; 33,33%, entre 40 e 50 anos e 40% acima de 50 anos. Quanto à formação, 60% licenciaram em Pedagogia e 40% em outras áreas sendo elas: Matemática, Química, Ciências, História, Geografia e Filosofia.

O tempo de atuação na EJA também apresentou variação entre os gestores: 6,67% atuavam há menos de um ano; 13,33%, entre um e três anos; 20%, entre três e seis anos; 33,33%, entre seis e nove anos; 6,67%, entre nove e doze anos; 20%, há mais de doze anos.

A função desempenhada pelos gestores participantes era de 13,34% coordenador; 33,33%, gestor/diretor; 53,33% desempenhavam outras funções: pedagoga, vice-diretor(a) ou especialista de educação básica. Dos participantes, boa parte (53,33%) possuía tempo de atuação nessa função há mais de quatro anos.

Quanto aos 107 docentes participantes da pesquisa também houve predominância do gênero feminino (62,62%), com idade variada: 9,35% entre 20 e 30 anos; 38,32% entre 30 e 40 anos; 28,97% entre 40 e 50 anos; 23,36% acima de 50 anos. A formação dos docentes é apresentada no gráfico 1 a seguir:

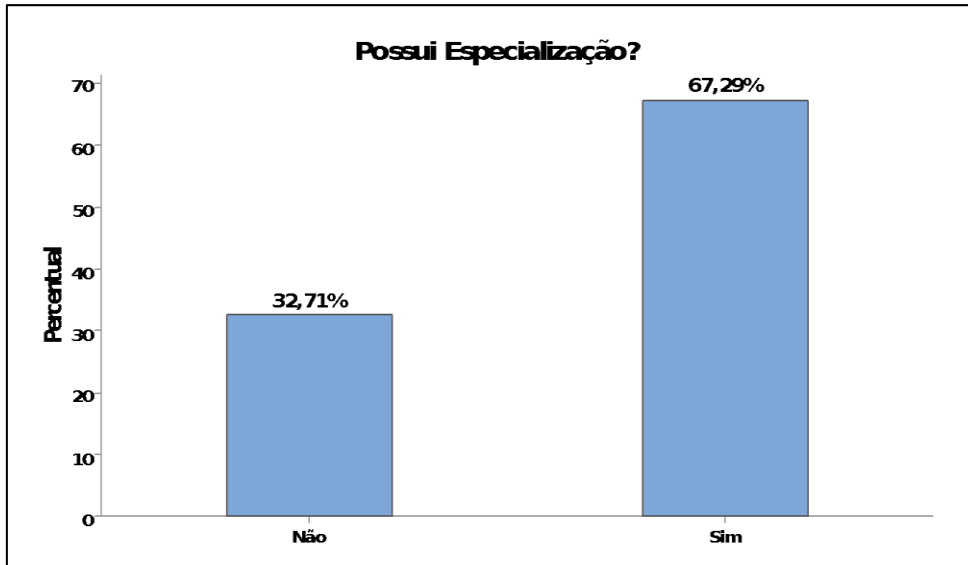
Gráfico 1 – Formação acadêmica/graduação



Fonte: próprio autor

As formações nas outras áreas são relativas a licenciaturas em: Matemática, Ciências Biológicas, Química, Letras português/inglês/espanhol, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Sociologia, Educação Física, História, Física, bem como em outras áreas, como bacharel ou tecnólogo: Comunicação e Artes Visuais, Psicanálise, Administração, Logística. Pode-se observar também que boa parte dos docentes da EJA possui especialização (67,29%), conforme apresenta o Gráfico 2.

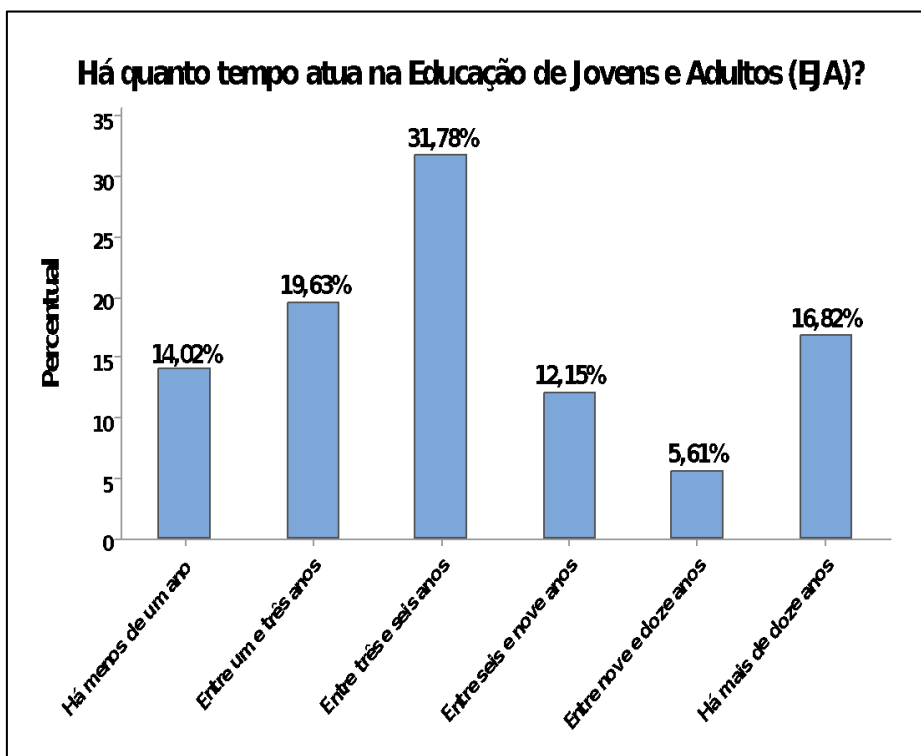
Gráfico 2 – Formação acadêmica/pós-graduação



Fonte: próprio autor

Do mesmo modo, o tempo de atuação dos docentes na EJA diversificou, porém foi mais predominante entre três e seis anos, conforme apresenta o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Tempo de atuação na EJA



Fonte: próprio autor

É perceptível que o tempo de atuação dos professores na EJA é, em sua maioria, acima de três anos (quase 70% deles). A atuação de alguns deles há menos de um ano pode ser justificada devido à rotatividade no quadro de profissionais, devido às contratações ocorridas no início de cada ano. Outra justificativa pode ser a oferta da EJA não estar disponibilizada em muitas escolas, o que torna o tempo de atuação dos docentes na EJA menor. A mudança de direção escolar ocorrida no início de 2019 e nomeação de concursados realizada também no início de 2019 podem ser outras justificativas, tanto para o tempo de atuação dos docentes quanto dos gestores.

4.2 Entendimento sobre letramento e inclusão digital pelos gestores

Ao questionar aos gestores quanto ao entendimento deles sobre “letramento digital”, dos quinze participantes, apenas dois (13,33%) responderam “não sei” (participantes G12 e G13). As demais respostas foram relacionadas a “saber utilizar as tecnologias digitais”, “o bom uso dos recursos tecnológicos”, “domínio das multimídias” ou “domínio das ferramentas digitais”. Cabe destacar que o letramento digital vai além de saber utilizar os recursos tecnológicos. Conforme destaca Buzato (2007), os letramentos digitais são como práticas sociais que se apoiam se modificam por meio, em virtude e/ou por influência das TIC.

Em se tratando da concepção de “inclusão digital”, todos os gestores participantes responderam a questão, até mesmo aqueles que não souberam responder sobre o letramento digital. O participante G12 respondeu “processo democrático do acesso às tecnologias permitindo a inserção de todos” e o participante G13, “acesso a todos às tecnologias existentes no ambiente educacional”. Ou seja, mesmo não possuindo entendimento sobre o termo letramento digital, conseguiram distinguir o que seria a inclusão digital. Cabe destacar o entendimento do participante G14, que relatou que a inclusão digital é “processo de acesso às tecnologias da informação, para a inserção de todos na sociedade da informação”, condizente com o entendimento de Brito (2005), que nos traz que a inclusão digital se inicia no processo de acesso às tecnologias, englobando a aquisição das competências e conhecimentos sobre as tecnologias na utilização dos seus recursos.

4.3 Entendimento sobre letramento e inclusão digital pelos docentes

O entendimento a respeito do “letramento digital” por alguns professores é de que se trata de alfabetizar os indivíduos, utilizando as tecnologias digitais (participantes D6, D7, D9,

D15, D39, D65, D68). Os participantes D1 e D52 o entendem como a “formação do profissional da educação para possibilitar o manuseio das ferramentas digitais”. Para o participante D60, sobre o letramento digital: “o uso da tecnologia auxilia a didática da sala de aula; aula diferenciada”. Para o participante D55, “ensinar o conteúdo através do uso de tecnologias” e, para o participante D10, seria a “leitura das tecnologias disponíveis”. Vários participantes responderam que entendem o letramento digital como “domínio das tecnologias” ou “entendimento das tecnologias”. O que chamou a atenção foi que mais de 40% dos participantes deixaram de responder essa questão ou responderam “não sei”, “não entendo”, “desconheço”, “não sei dizer”, “nenhum”, “desconheço esse conceito”. Ou seja, o termo apresentado é desconhecido por muitos dos docentes.

Destacamos o entendimento do participante D4: “letramento digital é a habilidade do sujeito de utilizar as mais diferentes mídias digitais, atribuindo a essas diversificadas utilizações”; e participante D75: “habilidade do indivíduo de construir sentidos através de textos multimídias, quanto a capacidade de se localizar, pesquisar informações”. A compreensão destes participantes se aproxima do conceito de letramento digital apresentado por Buzato (2007), que o define como um conjunto de práticas sociais utilizando dispositivos digitais para finalidades específicas/interação mediada eletronicamente.

O questionamento sobre o termo “inclusão digital” foi respondido pela maioria dos participantes da pesquisa, até mesmo por aqueles que não apresentaram entendimento sobre o termo. Nessa questão, apenas o participante (D33) respondeu “não sei dizer, não posso opinar”; o participante D62 respondeu “nunca ouvi falar” e 2 participantes (D37 e D57) deixaram a questão em branco. Os demais participantes apresentaram um bom entendimento do termo. O participante D5 relatou que “é o processo de democratização do acesso às tecnologias de informação, ou seja, permitir que qualquer indivíduo possa ter acesso a essas tecnologias”; os participantes D1, D19, D68 conceituaram “processo de democratização do acesso às tecnologias de informação de forma a inserir todos na sociedade de informação”, texto contido no site da *Wikipédia*, o que demonstra que esses participantes não conheciam o termo e realizaram uma busca na internet. O participante D66 respondeu “incluir as pessoas em geral no processo tecnológico ajudando-as a compreender a utilidade dos recursos e as facilidades que essa inclusão acarreta”, o participante D32 cita “cidadão que tem acesso às tecnologias digitais, sabe utilizá-las em seu cotidiano, para melhoria de sua vida em sociedade”. Tais conceituações aproximam-se da definição apresentada por Brito (2005), que conceitua a inclusão digital como um procedimento que começa por meio do acesso às

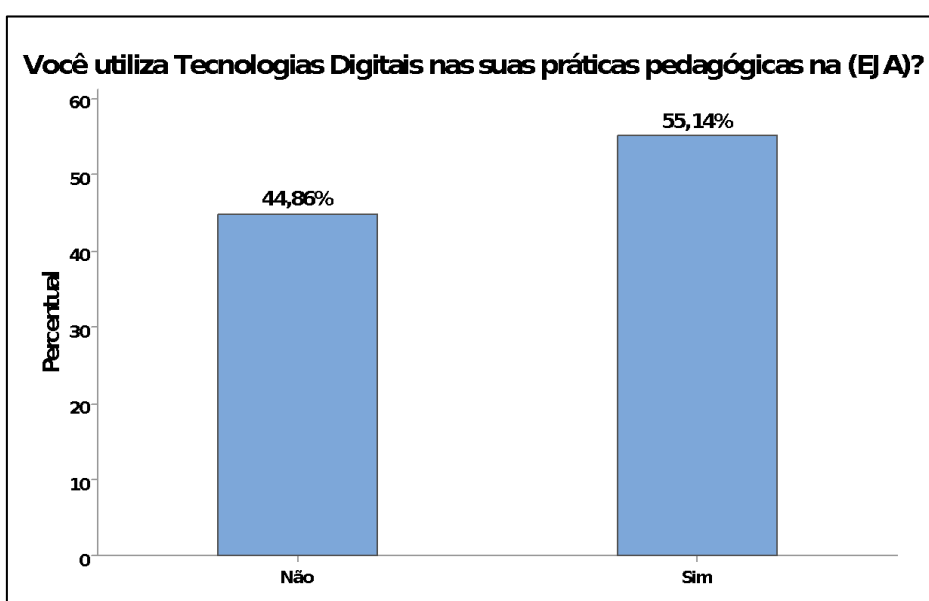
tecnologias, perpassando o conhecimento, a habilidade e a utilização das tecnologias, com aproveitamento do que foi aprendido.

Apesar de alguns dos professores e gestores apresentarem algum conhecimento sobre “letramento” e “inclusão digital”, a análise dos resultados comprova a hipótese da pesquisa de que a concepção destes conceitos é incipiente, uma vez que, dos 107 docentes e 15 gestores participantes da pesquisa, poucos (8%) definiram os termos de acordo com a conceituação correta.

4.4 Uso das tecnologias digitais na EJA

Como objetivo deste estudo, foi investigada a utilização das tecnologias digitais pelos docentes para como os discentes da EJA. Assim, foi questionado a eles: “você utiliza as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas na EJA?”. 55,14% dos participantes afirmaram utilizar e 44,86% não utilizavam (Gráfico 4), o que denota um número elevado de não utilização. Esse resultado foi reafirmado por meio do estudo apresentado por Cruz (2008) e Gontijo (2008), que identificaram, em suas pesquisas, que a utilização dos recursos tecnológicos na EJA ainda é incipiente. Contudo, os dados não confirmam a hipótese de pesquisa, de que os docentes da modalidade de ensino EJA não utilizam as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Gráfico 4 – Utilização das tecnologias digitais

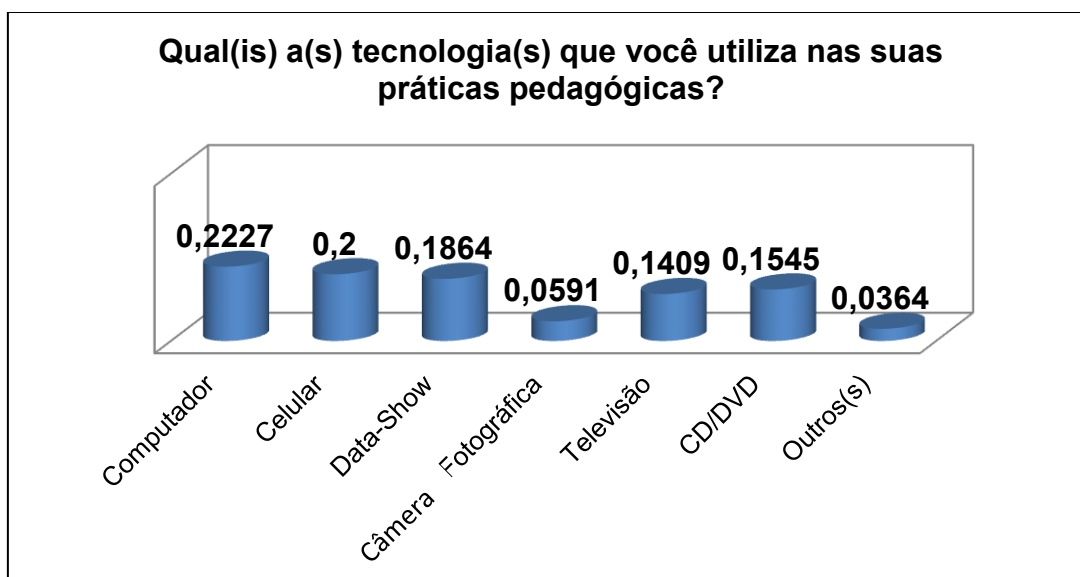


Fonte: próprio autor.

Para ter uma noção dos equipamentos disponibilizados aos docentes da EJA, foi questionado aos gestores que recursos tecnológicos a escola disponibilizava para essa modalidade de ensino. As respostas foram: em todas as escolas era acessível o uso do *datashow*; das 15 escolas pesquisadas, em 13 delas, havia computadores para uso dos docentes, com os alunos da EJA; em 12 escolas, os gestores afirmaram que havia televisão disponível; 10 escolas apresentavam CD/DVD; em apenas 5 havia tinha câmera fotográfica disponível para uso; 5 escolas permitiam a utilização do celular nas práticas docentes e apenas 4 escolas possuíam tela digital; o aparelho de som foi citado como outro recurso disponível em apenas 2 escolas. Assim, confirmamos a hipótese de pesquisa de que os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas são insuficientes, pois, embora as escolas possuam tais recursos, conforme o relato dos docentes, dos equipamentos existentes nas escolas para utilização em todos os turnos e níveis de ensino, poucos estavam disponíveis para uso e a maioria deles não funcionava ou estavam obsoletos.

Foi questionado aos professores quais os recursos eram aplicados nas suas práticas pedagógicas. Os que responderam que utilizam as tecnologias em suas práticas pedagógicas citaram os recursos apresentados no Gráfico 5. Cabe esclarecer que cada participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

Gráfico 5 – Recursos tecnológicos utilizados na EJA



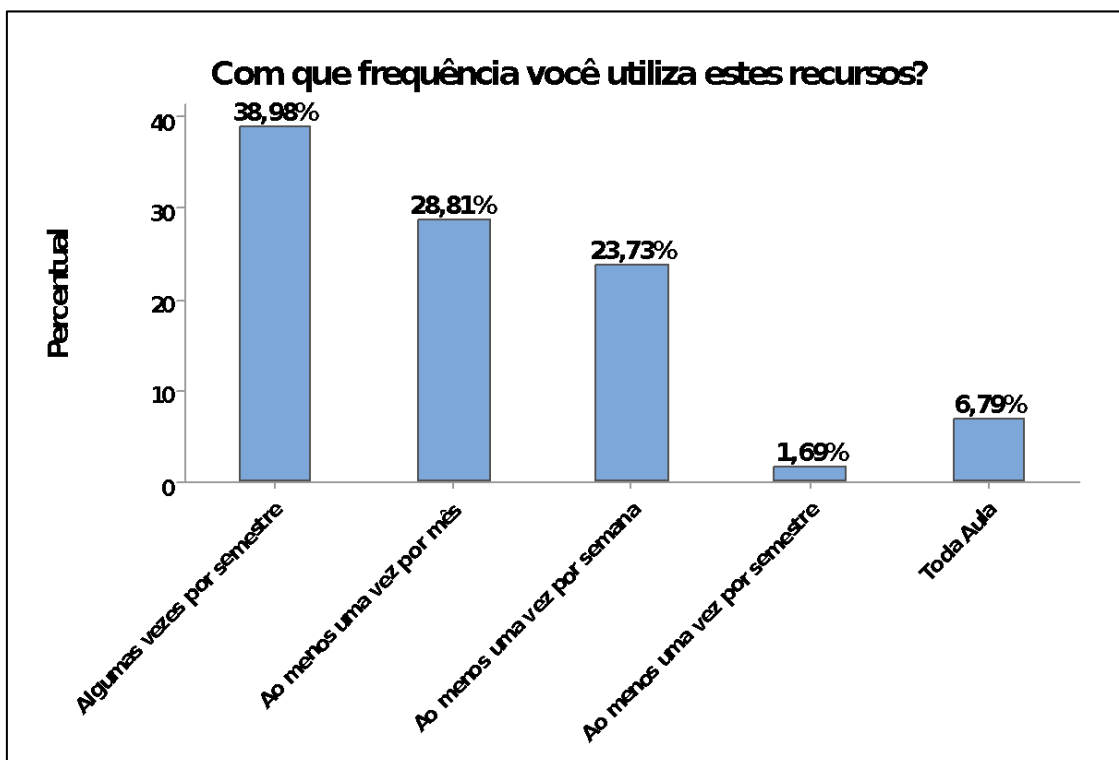
Fonte: próprio autor.

Observa-se que o computador, o celular e o *datashow* são os recursos mais utilizados pelos docentes, seguidos da televisão e CD/DVD. Os outros recursos manuseados pelos professores são *pendrive*, aparelho de som, caixa de som e *tablet*. Os gestores também

responderam a essa questão e os dados confirmaram que o *datashow*, o computador e a televisão eram os equipamentos mais utilizados pelos docentes, bem como o CD/DVD e o celular. A câmera fotográfica e o aparelho de som foram os menos citados.

A frequência do uso destes recursos foi questionada aos docentes e os resultados são apresentados no Gráfico 6.

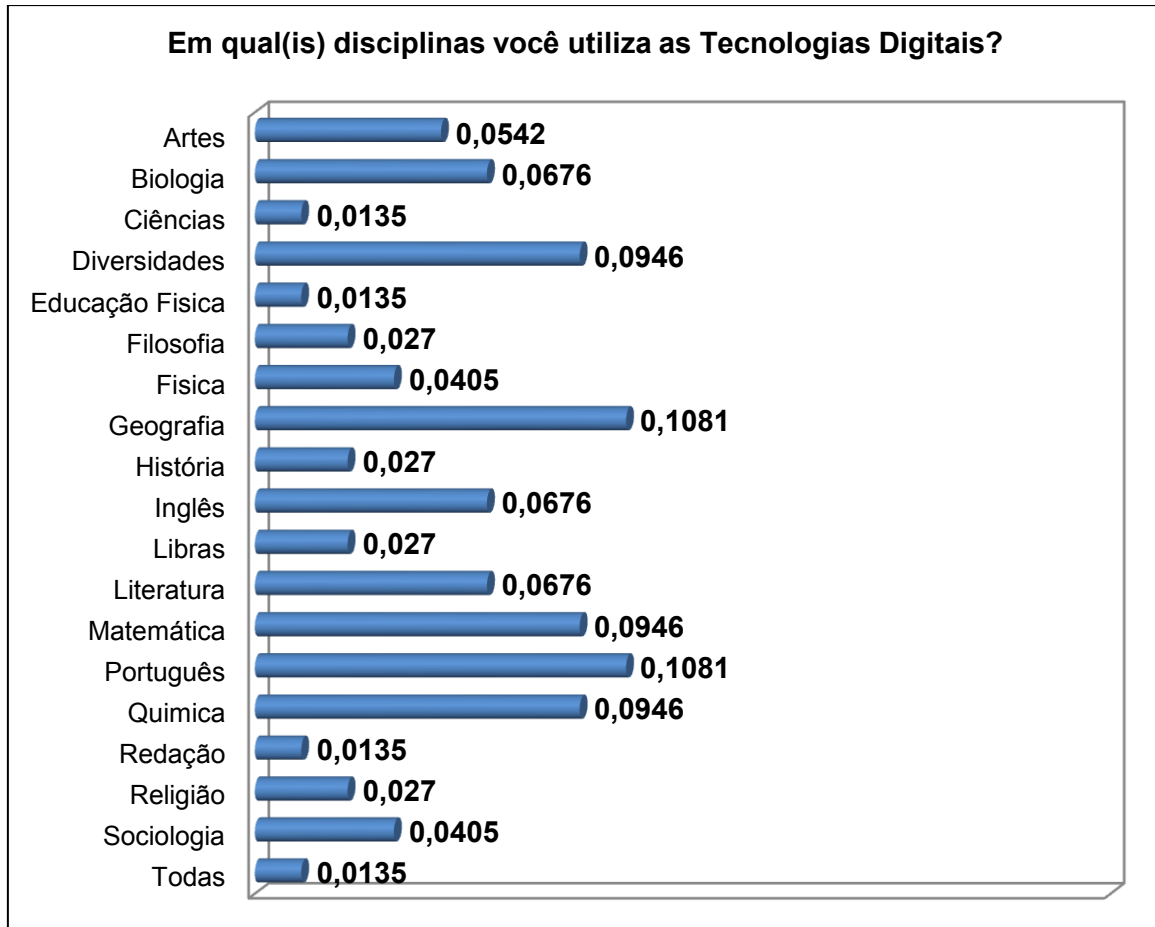
Gráfico 6 – Frequência do uso dos recursos tecnológicos na EJA



Fonte: próprio autor.

Pode ser observado que os recursos são utilizados com menor frequência, pois apenas 23,73% dos docentes fazem uso, ao menos uma vez por semana e 28,81%, ao menos uma vez por mês; boa parte deles (38,98%) os usa algumas vezes no semestre. Os professores que mais utilizam os recursos tecnológicos são aqueles que ministram as disciplinas de Geografia (10,81%) e Língua Portuguesa (10,81%), seguidos da disciplina Diversidades (9,46%), Matemática (9,46%) e Química (9,46%), conforme Gráfico 7.

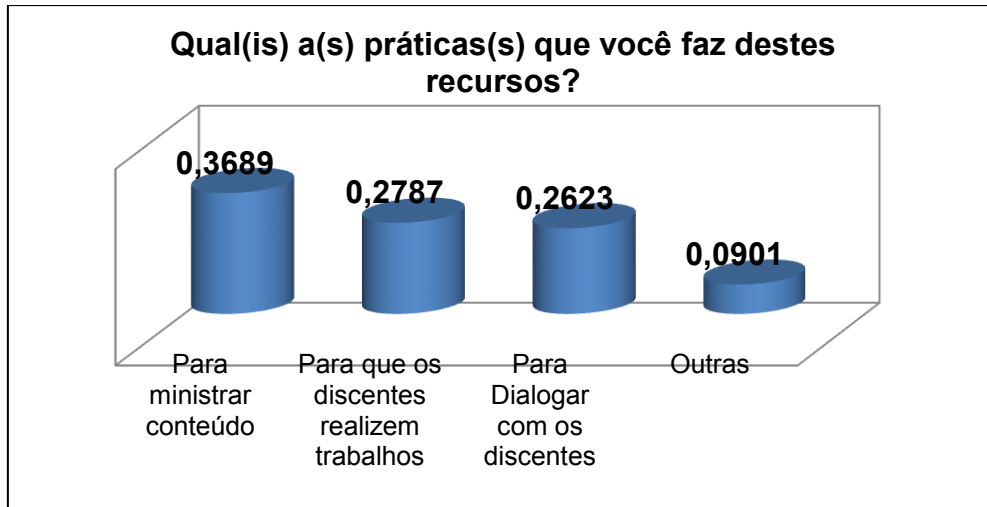
Gráfico 7 – Disciplinas que utilizam as tecnologias na EJA



Fonte: próprio autor.

Os professores relataram utilizar os recursos nas práticas pedagógicas para ministrar conteúdos (36,89%); propor a realização de trabalhos aos discentes (27,87%); para se comunicarem com os alunos (26,23%) e para outras atividades como: realização de avaliações; exemplificar a realidade; visualizar telas de artistas; tirar dúvidas sobre significado de palavras e/ou realizar atividades práticas. Esclarecemos que cada docente poderia marcar mais de uma opção e que 49 participantes (45,79%) não responderam essa questão (Gráfico 8).

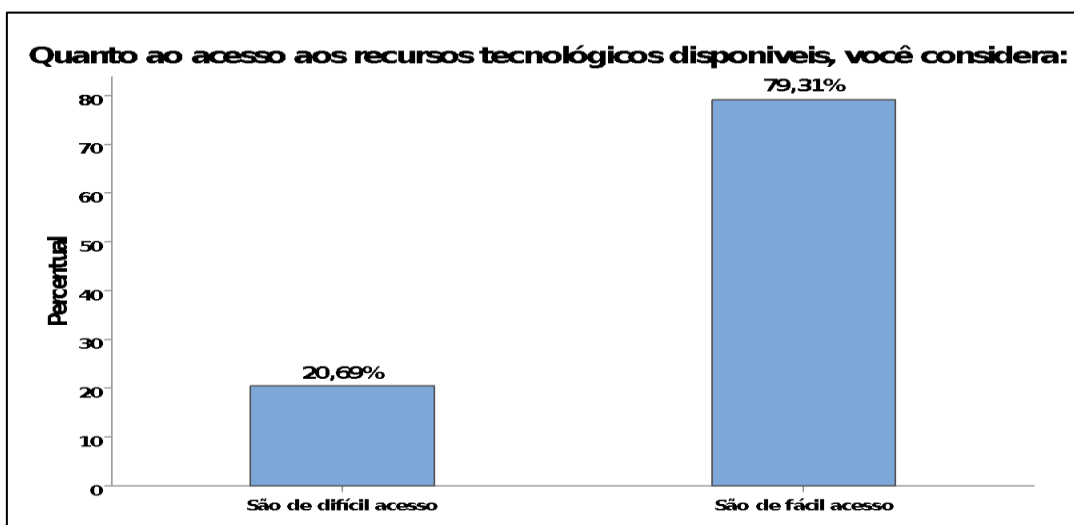
Gráfico 8 – Práticas pedagógicas com uso das TIC



Fonte: próprio autor.

Foi questionado quanto ao acesso dos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola e 79,31% dos docentes consideraram os recursos como sendo de fácil acesso (Gráfico 9). Aqueles que consideraram de difícil acesso (20,69%) justificaram essa escolha devido à questão de deslocamento dos alunos para outra sala de aula, para utilizar os recursos, preparo do equipamento para uso, destacando também a falta de equipamentos disponíveis para todos os alunos (poucos computadores funcionavam e as turmas eram numerosas), a falta de manutenção dos equipamentos e ausência de monitoria/profissional qualificado para auxiliar o professor, falta de acesso à internet, terem que fazer reserva da sala, tecnologia antiga e falta de recursos.

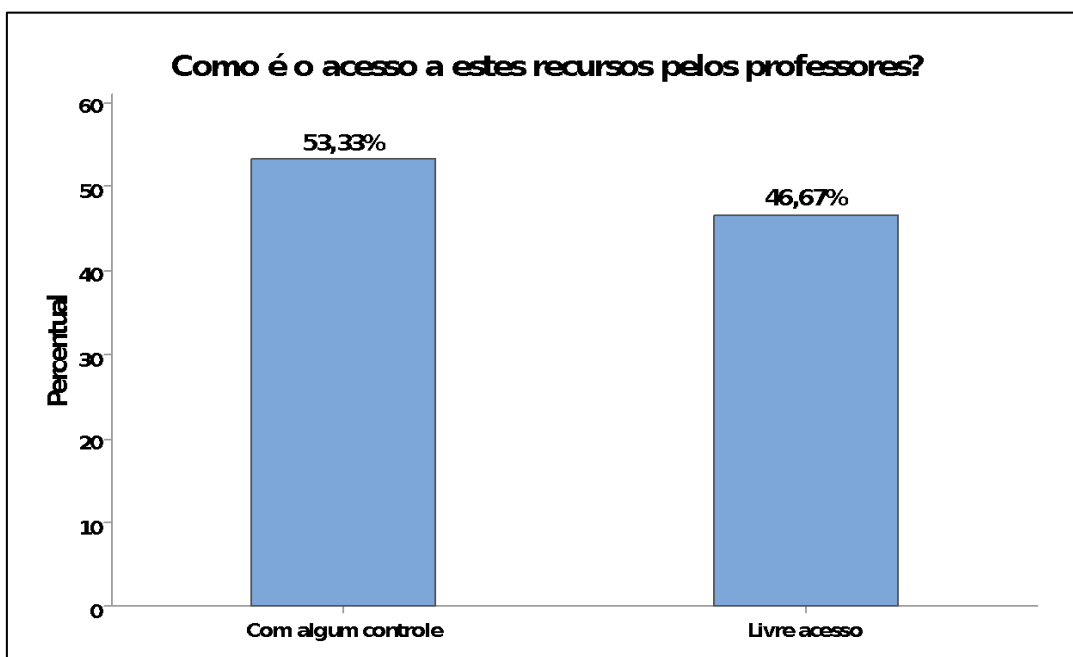
Gráfico 9 – Acesso aos recursos tecnológicos (resposta dos docentes)



Fonte: próprio autor.

A questão do acesso aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas também foi questionada aos gestores (Gráfico 10) e 53,33% dos participantes relataram que havia algum controle para utilização dos recursos, como agendamento prévio pelos docentes; utilização dos equipamentos pelos alunos, mediante acompanhamento dos professores e dentro de um planejamento pedagógico. Os demais gestores (46,67%) relataram a disponibilidade de livre acesso aos professores.

Gráfico 10 - Acesso aos recursos tecnológicos (resposta dos gestores)

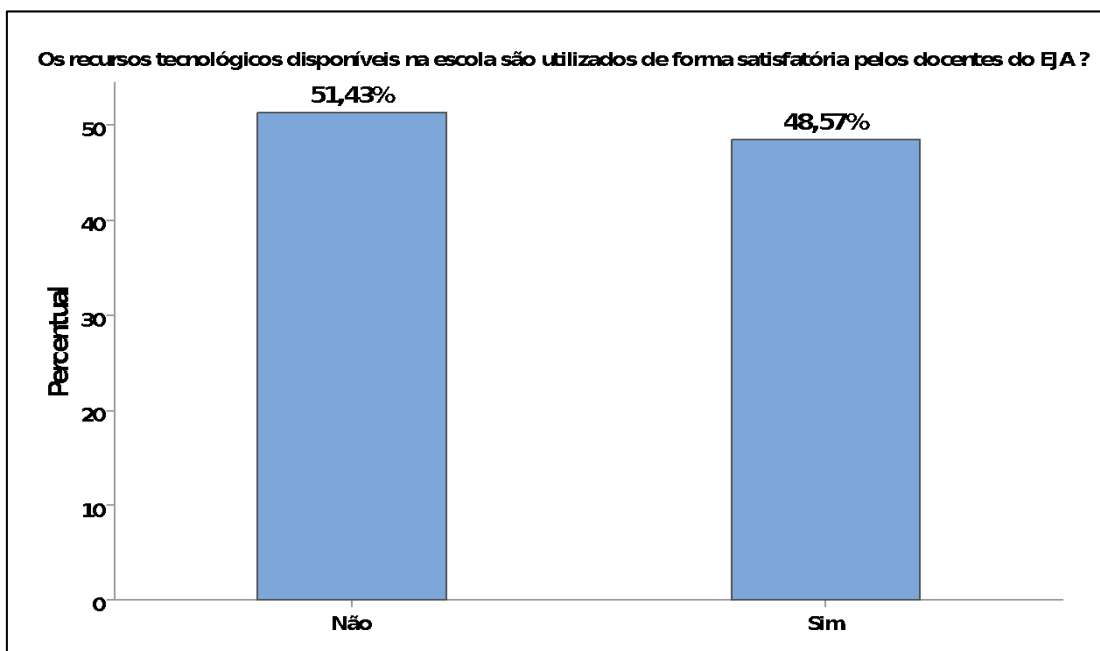


Fonte: próprio autor.

Muitos dos docentes (51,43%) consideraram que os recursos tecnológicos disponíveis na escola não eram utilizados de forma satisfatória (Gráfico 11), devido a vários motivos como: a defasagem; “falta ainda muitos recursos disponíveis para as escolas públicas e materiais necessários para uma maior interação na área tecnológica” (participante D23); “falta de conhecimento por formação” (participante D18); “falta de tempo (hora aula) e quantitativo de aulas semanais” (participantes D15, D9, D6, D55); “falta de interesse do professor” (participante D3); falta de equipamento para todos dos alunos (participantes D4, D34, D38, D40, D43, D48, D59, D61, D63, D67, D70, D71, D76, D96, D101, D105); “falta de computadores em bom estado de funcionamento e falta de conhecimento de muitos alunos da EJA no uso dessa tecnologia” (participante D4); “alguns discentes apresentam resistência em fazer uso destes recursos” (participante D74); “dificuldades dos discentes em utilizar as novas tecnologias” (participante D32).

Chama-nos a atenção o relato do participante D66, que considerou a utilização dos recursos insatisfatória pelos docentes e discentes da EJA, devido “a relutância dos próprios alunos ao considerar um filme, por exemplo, como perda de tempo” e o relato do participante D69, de que “os alunos da EJA não aceitam bem atividades que envolvam assistir a filmes, pois os mesmos não consideram que assistir filmes seja uma aula”.

Gráfico 11 – Utilização dos recursos tecnológicos (resposta dos docentes)

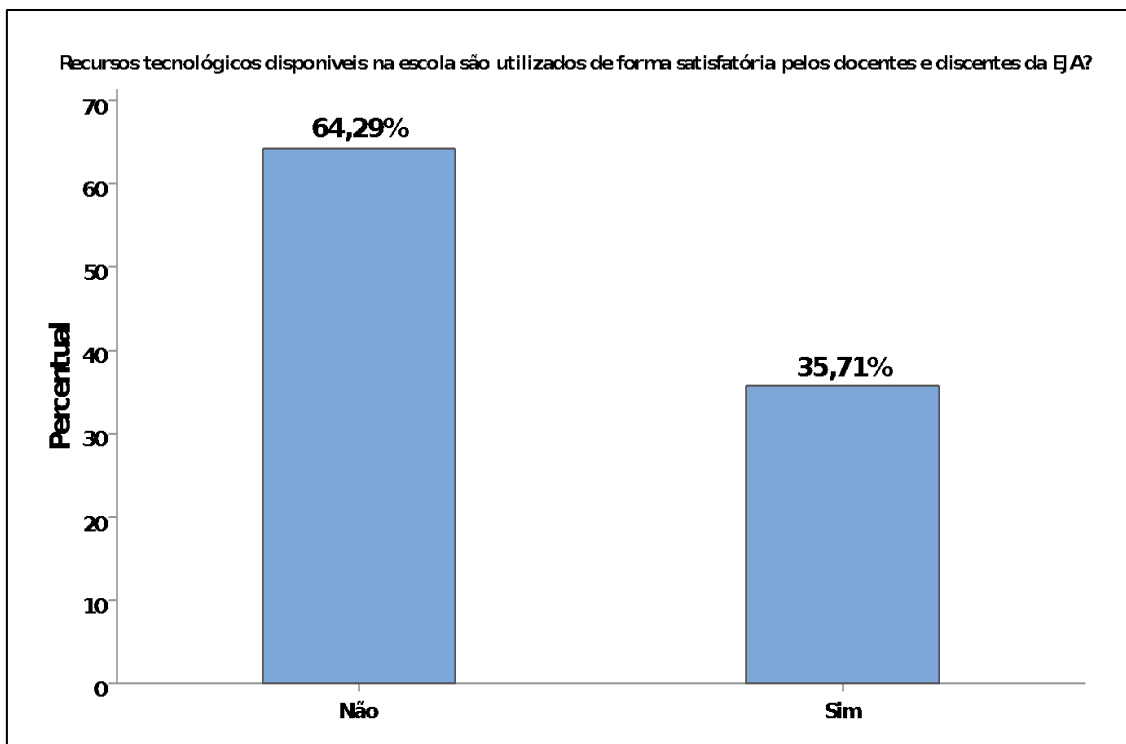


Fonte: próprio autor.

A maioria dos gestores (64,29%) também considerou que a utilização não era satisfatória (Gráfico 12) e alguns deles atribuíram isso ao fato de a escola não contar com espaço físico adequado para o uso. O participante G2 esclareceu que “a turma da EJA não gosta desses recursos. A maioria prefere (infelizmente) aula expositiva (explicação – atividade), por falta de informação ou comodismo”. O participante G4 relatou que “o estado em que os equipamentos se encontram” dificulta a utilização de forma satisfatória. O participante G6 respondeu que “por vezes falta de conhecimento e segurança em trabalhar com tais”, o que faz com que a utilização seja insatisfatória e o participante G7 acrescentou que há “falta de interesse de alguns professores”. O participante G15 completa essa afirmação dizendo que “grande parte dos professores, no entanto ainda sente dificuldade em inserir ferramentas digitais em suas aulas. Essas dificuldades estão ligadas a formação continuada e de infraestrutura adequada”.

Alguns gestores reafirmaram a informação apresentada pelos docentes sobre a quantidade de equipamentos ser inferior à demanda de alunos, sendo esse fato decisivo para que a utilização dos equipamentos pelos docentes e discentes da EJA seja insatisfatória.

Gráfico 12 – Utilização dos recursos tecnológicos (resposta dos gestores)



Fonte: próprio autor.

Diante desses fatos apresentados, foi realizado o cruzamento de algumas variáveis do questionário dos docentes, com o intuito de verificar se existiam fatores que influenciavam na utilização dos recursos tecnológicos, como tempo de atuação na EJA, formação acadêmica, satisfação do uso, entre outros. Os resultados são expostos a seguir.

Para verificar a associação entre o tempo de atuação na EJA e a frequência de uso dos recursos, foi utilizado o Coeficiente de Contingência C^{15} , considerando: H_0 – Não existe associação significativa entre tempo de atuação na EJA e frequência de uso dos recursos; H_1 – Existe associação significativa entre tempo de atuação na EJA e frequência de uso dos recursos. Os dados são apresentados na Tabela 9.

¹⁵ O coeficiente de contingência C mede a associação entre dois conjuntos de atributos, quando um ou ambos os conjuntos são medidos em escala nominal (GUIMARÃES, 2012, p. 197).

Tabela 9 – Tempo de atuação EJA x frequência uso recursos

Categories	Há menos de um ano	Entre um e três anos	Entre três e seis anos	Entre seis e nove anos	Entre nove e doze anos	Há mais de doze anos	Total
Algumas vezes por semestre	4	5	9	1	0	4	23
Ao menos uma vez por mês	1	2	7	1	3	3	17
Ao menos uma vez por semana	2	3	5	1	0	3	14
Ao menos uma vez por semestre	0	0	1	0	0	0	1
Toda Aula	0	2	1	0	0	1	4

Fonte: próprio autor.

Observa-se, pela Tabela 9, que os recursos são utilizados, em sua grande maioria, algumas vezes por semestre, e com maior frequência entre os professores que têm entre três e seis anos de atuação na EJA. O Teste de Contingência apresentou uma associação moderada de 0,41 entre as variáveis tempo de atuação na EJA e frequência de uso dos recursos, sendo essa associação não significativa. Logo, não rejeitando a hipótese nula, conclui-se que não existe uma associação significativa entre tempo de atuação na EJA e frequência de uso dos recursos, pois, $p\text{-valor} (0,676 > 0,05)$.

Foi ainda investigada se há relação significativa entre a formação acadêmica e a tecnologia utilizada nas práticas pedagógicas, ou seja, se a área de formação influencia na utilização dos recursos. O resultado é apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 – Formação acadêmica x tecnologias utilizadas nas práticas pedagógicas

Recursos	Licenciatura em Pedagogia	Magistério Ensino Médio	Magistério Superior	Outra Formação	Total
Computador	8	1	4	36	49
Celular	9	0	4	31	44
<i>Datashow</i>	3	0	2	36	41
Câmera Fotográfica	2	0	1	10	13
Televisão	3	1	2	25	31
CD/DVD	3	0	3	28	34
Outros(s)	1	0	0	7	8

Fonte: próprio autor.

Observa-se, pela tabela acima, que os recursos são utilizados, em sua grande maioria, pelos professores que possuem outro tipo de formação, sendo computador, celular e *datashow* os recursos mais utilizados pelos docentes, conforme apresentado anteriormente. Tais resultados anulam a hipótese de pesquisa de que a utilização das tecnologias digitais na EJA é influenciada pela área de formação e qualificação docente.

Também foi analisada a utilização das TIC e a satisfação do uso dos recursos disponíveis nas escolas, conforme ilustra a Tabela 11.

Tabela 11 – Utilização das TIC x Uso dos recursos de forma satisfatória

		Você Considera que os recursos tecnológicos disponíveis na escola são utilizados de forma satisfatória pelos docentes e discentes da EJA?		
		Não	Sim	Todos
Você utiliza Tecnologias Digitais nas suas práticas pedagógicas na (EJA)?	Não	26	22	48
	Sim	28	29	57
	Todos	54	51	105

Fonte: próprio autor.

Os dados da Tabela 11 evidenciam que a maioria dos professores que utilizavam as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas considerou o uso de recursos de forma satisfatória. Observa-se que os números ficaram pareados quando comparados dois a dois às categorias, tendo as seguintes hipóteses: H0 – Não existe associação significativa entre a utilização das TIC e o uso dos recursos de forma satisfatória; H1 – Existe associação significativa entre a utilização das TIC e o uso dos recursos de forma satisfatória. O Teste de Contingência apresentou uma associação muito fraca de 0,133 entre as variáveis utilização das TIC e o uso dos recursos de forma satisfatória, sendo essa associação não significativa. Logo, não rejeitando a hipótese nula, conclui-se que não existe uma associação significativa entre utilização das TIC e o uso dos recursos de forma satisfatória, pois, p-valor (0,382 > 0,05).

Foi investigado o acesso para uso das TIC e a frequência do uso nas práticas pedagógicas. Os resultados são apontados na Tabela 12.

Tabela 12 – Acesso aos recursos tecnológicos x Frequência com que utiliza os recursos

Categorias	São de difícil acesso	São de fácil acesso	Total
Algumas vezes por semestre	3	19	22
Ao menos uma vez por mês	3	14	17
Ao menos uma vez por semana	4	10	14
Ao menos uma vez por semestre	0	1	1
Toda Aula	2	2	4
Total	12	46	58

Fonte: próprio autor.

Observa-se, pela Tabela 12, que a maioria dos docentes que achava o acesso aos recursos como fácil, utilizava esses recursos apenas algumas vezes por semestre e, ao menos, uma vez por mês, considerando as hipóteses: H0 – Não existe associação significativa entre o acesso aos recursos tecnológicos e a frequência com que são utilizados e H1 – Existe associação significativa entre o acesso aos recursos tecnológicos e a frequência com que são utilizados.

O Teste de Contingência apresentou uma associação forte, de 0,712 entre as variáveis de acesso aos recursos tecnológicos e a frequência com que são utilizadas, sendo essa associação significativa. Logo, rejeitando a hipótese nula, conclui-se que existe uma associação significativa entre o acesso aos recursos tecnológicos e a frequência com que são utilizados, pois $p\text{-valor} (0,000 < 0,05)$.

Ainda assim, ao estudar os limites e possibilidades das TIC na EJA, Cruz (2008) discute sobre a falta do uso dos recursos tecnológicos, a questão da formação do professor sem a prática/orientação ao uso das TIC, as limitações do número de máquinas disponibilizadas para o uso com os alunos, bem como a ausência de um profissional de apoio ao professor para as aulas no laboratório de informática. Todas essas informações foram levantadas pelos participantes da pesquisa, o que confirma que, mesmo após mais de 10 anos decorridos da pesquisa de Cruz, os dilemas sobre o uso das TIC na educação continuam os mesmos. Ou seja, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, enquanto recurso para a inclusão e letramento do público da Educação de Jovens e Adultos, ainda tem um longo caminho a percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio da educação escolar, notamos um histórico de lutas marcadas por trajetórias interrompidas, originando a educação de jovens e adultos (EJA). Assim, a EJA surge como uma oportunidade de reconfiguração da escola e da educação básica ofertada àqueles que necessitam da formação e buscam uma inserção social e a garantia de um direito. Desde seu surgimento (ainda na época da colonização), a EJA passou por reformulações de sua legislação e das políticas públicas voltadas a um público específico (jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos, devido a fatores diversos) e hoje podemos afirmar que essa modalidade de ensino é um direito (constitucional) garantido a todos os brasileiros.

Esses sujeitos com idade variada, mas que, em grande parte, estão entre 20 e 24 anos e acima dos 40 anos de idade, homens e mulheres com características socioeconômico-culturais diversas e em situação de excluídos, procuram na EJA a chance de obter acesso aos bens, materiais e simbólicos, a eles anteriormente negados de alguma forma. Importante frisar que apesar do número elevado de matrículas entre jovens de 20 a 24 anos, a permanência nessa modalidade de ensino é maior entre as pessoas acima dos 40 anos de idade, havendo, portanto, maior número de evasão entre os mais jovens.

Em virtude disso, nesse contexto de ensino, as práticas escolares para esse público específico se manifestam de forma diferenciada. Para os sujeitos da EJA, a escola pode ser uma ponte de acesso, tanto à escrita quanto ao uso de ferramentas antes não disponibilizadas (computador, *datashow*, tela digital, etc.), uma vez que, fora desse local, os alunos jovens e adultos que não estão na idade escolar regular, em geral, têm uma participação reduzida e, até mesmo, nula em práticas que envolvam a escrita impressa e/ou digital.

Assim sendo, a inclusão digital surge como uma concepção do uso pedagógico do computador e dos demais recursos tecnológicos em sala de aula, com estudantes dessa modalidade de ensino, como uma instância propícia para introdução do acesso às ferramentas digitais àqueles que se encontravam como excluídos, podendo propiciar a estes alunos práticas situadas no meio digital que atendam seus interesses e suas demandas cotidianas. Cabe à escola conscientizar os sujeitos da EJA sobre a utilização das tecnologias, como aliada ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando-lhes a conexão com mundo tecnológico e a aprendizagem efetiva, usando as tecnologias em benefício da educação.

Dessa forma, espera-se que, diante dos conhecimentos sobre as novas propostas que os textos oficiais trazem para a EJA (função reparadora, função equalizadora e função qualificadora, por exemplo) e dos dados coletados durante a pesquisa, bem como das

considerações feitas pelos docentes e gestores da EJA, iniciativas de uso dos recursos digitais nessa modalidade de ensino possam ser estimuladas, e que tais práticas sejam recorrentes nas escolas ofertantes de EJA. Para isso, é importante também que haja políticas públicas eficazes e que o governo disponibilize equipamentos suficientes para a demanda escolar e viabilize a qualificação docente para o uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico. Cabe ressaltar que as políticas públicas são uma das adversidades da EJA e um problema para a erradicação do analfabetismo; porém, a ineficiência dos sistemas de ensino, que precarizam a aprendizagem dos estudantes, também é um dos grandes problemas da educação nacional, e necessita ser combatida. Para isso, há a necessidade da participação efetiva de toda sociedade, a fim de que as desigualdades educativas sejam diminuídas.

Acredita-se que a EJA seja uma ponte de acesso para a inclusão digital, reforçando a necessidade do uso das tecnologias digitais, como forma de favorecer o processo ensino-aprendizagem, possibilitando novas formas de aprendizado e experiências educacionais, bem como a compreensão de melhores formas de estímulo aos alunos, em busca da melhoria na assimilação de conteúdos, processos e métodos, diminuindo, as dificuldades regulares de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo.

Cabe destacar que, apesar dos impasses apresentados, tanto pelos gestores quanto pelos docentes, relacionados ao número insuficiente de equipamentos, despreparo dos professores, resistência por parte dos discentes para o uso das tecnologias no ensino, quantitativo de aulas semanais, entre outros, os resultados da pesquisa aqui apresentada evidenciam que há utilização das tecnologias para o ensino da EJA, o que nos faz reafirmar a necessidade do letramento e inclusão digital a todas as pessoas, inclusive aos docentes e gestores, pois boa parte deles demonstrou desconhecimento dos termos e de suas utilidades. Certamente, por meio do esclarecimento e conhecimento das tecnologias digitais, os sujeitos perceberão a sua importância, seu benefício e sua facilidade como um instrumento que auxiliará o ensino-aprendizagem, abrindo-se novas possibilidades.

A busca por respostas às inquietações norteadoras deste estudo, quais eram: os docentes da modalidade de ensino EJA utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? As concepções sobre inclusão e letramento digital são conhecidas pelos docentes e gestores da EJA? As escolas disponibilizam recursos tecnológicos para o uso dos docentes da EJA?, podem ser resumidas em: boa parte dos docentes utilizam as TIC nas práticas pedagógicas da EJA, na maioria das vezes, para ministrar aulas, para os discentes realizarem trabalhos e para diálogo professor-aluno. Contudo, ainda há pouca utilização, concentrando-se em disciplinas específicas (português, geografia, diversidades, artes,

matemática e química). Tanto os docentes quanto os gestores possuem pouco conhecimento dos termos “letramento” e “inclusão digital”, confundindo esses conceitos com aprendizagem de leitura e escrita por meio do uso das tecnologias (letramento digital) e utilização das tecnologias por alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (inclusão digital).

Observou-se também que os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas para utilização dos docentes é inferior à necessidade, ou seja, há poucos equipamentos para o quantitativo de alunos e os poucos existentes estão desatualizados, defasados e não apresentam um bom funcionamento, sendo então utilizados de forma insatisfatória. Consideram-se também o desconhecimento e a falta de domínio das ferramentas digitais por parte dos professores, bem como o fato de não haver acesso à internet. Além disso, como os recursos são muito escassos, para a utilização, é necessário agendamento prévio, com grande antecedência e, como são, no mínimo, 10 docentes diferentes para atuação nas diversas disciplinas do currículo da EJA, os professores das disciplinas que possuem apenas 1 aula semanal acabam sendo prejudicados, conforme relato apresentado por eles.

Nesse contexto, na tentativa de responder as questões ora apresentadas, interessou-nos investigar o uso das tecnologias digitais na prática dos docentes da EJA para com os discentes dessa modalidade de ensino, apontando suas dificuldades, necessidades, descobertas e aspectos facilitadores, além de identificar as concepções dos docentes e gestores a respeito da inclusão e letramentos digitais, bem como identificar os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas para o uso dos professores da EJA, uma vez que a utilização das tecnologias pelos professores para questões burocráticas (diário eletrônico) ou para produção de materiais didáticos (avaliações bimestrais e atividades diversas) é uma realidade existente nas escolas.

Essa pesquisa corrobora a necessidade de se repensar uma melhor formação docente para o uso das tecnologias digitais em sala de aula nessa modalidade de ensino, e a importância da produção de estudos aprofundados sobre a temática aqui apresentada. Pode-se concluir que se faz necessária a reformulação do currículo EJA, com incentivo à formação de gestores e docentes das escolas que ofertam a EJA, incorporando as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. Há ainda a necessidade de se repensar as atitudes escolares voltadas ao uso das tecnologias em sala de aula, já que, em alguns estados do país, existem leis que proíbem o uso do aparelho celular em sala de aula. Diante disso, boa parte das escolas desaprovam sua utilização, dificultando ainda mais o uso de ferramentas digitais para o ensino.

Contudo, o uso das TDIC não são o meio para se resolver todos os problemas presentes na EJA e na educação como um todo, nem tampouco para solucionar a questão da inclusão/exclusão social, pois esta é uma questão muito ampla e histórica, com características bem específicas no Brasil. Porém, são necessárias pequenas ações para que a luta pelos direitos de participação dos indivíduos na sociedade se efetive e essa pesquisa contribui neste sentido. Por isso, há a perspectiva de que ela continue, seja publicada e, quiçá, possa gerar outras pesquisas ou ações para a formação docente e de gestores da EJA, quanto ao uso das TDIC nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo.** Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> > Acesso em: 07 set. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ALMEIDA, Marcus Garcia de.; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **Docentes e discentes na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Educação de Jovens e Adultos: entre o “velho” e o “novo” Plano Nacional de Educação (PNE). **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-24, jul.-dez. 2012.

BRASIL, Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm > Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em; < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm > Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm > Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm > Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm > Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Lei Nº 11.129, de 30 de julho de 2005.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm > Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm > Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm > Acesso em: 02 set. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> > Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm > Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000 – homologado.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf > Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB 36/2004.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf > Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm > Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.557, de 5 de outubro de 2005.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5557.htm > Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm > Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **EJA integrada à Educação Profissional.** Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores> > Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.** Disponível em: < <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php> > Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **Diretrizes para a Educação Básica.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> > Acesso em: 10 mar. 2018.

_____, INEP. **Censo Escolar 2016:** notas estatísticas. Brasília: DF, 2017.

BRASILEIRO, Sheila Alessandra. **Juventudes.com.br:** A inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno. 2003. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais:** quem usa, a favor de quem e para quê?. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRITO, José Amarino Maciel de. **As práticas de letramento no contexto da EJA.** 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BRITO, Paulo. **Um tiro no escuro:** as estratégias e incertezas da inclusão digital no Brasil. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia:** Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAMPOS, Rodrigo Prates. **Práticas de letramento digital:** aprendendo a usar o computador em um telecentro de Campinas. 2018. 157f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incongruências do financiamento insuficiente. 2011. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTELLS, M. **Internet Galaxy:** Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford Press, 2001.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:** implicações e possibilidades na vida de cada um. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos.** In: SOARES, Leôncio (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: < http://Conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf > Acesso em: 19 dez. 2017.

CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e Possibilidades das Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

EVANGELISTA, Alessandra Reis. **A EJA no contexto da política de Fundos contábeis: o caso de Juiz de Fora,** 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular – memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Memórias das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf> > Acesso em: 20 out. 2018.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Espaço aberto. Tradução: Timothy Ireland. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2004, n. 26.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O Computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos.** 2005. 247fl. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA.** 2012. 329fl. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: EDART, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges. **Sociedade da informação – notas de contribuição para uma definição operacional.** 2004. Disponível em: < http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf > Acesso em: 12 jan. 2019.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA.** 2007. 172fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos, 2007.

GONÇALVES, Paulo César da Silva. **Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA.** 2016. 203f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. **Métodos quantitativos estatísticos.** Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos.** São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000a.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** n.14. Rio de Janeiro, may/aug. 2000b.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/ INEP/ Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

HAIR, J. F. JR.; BLACK, W. C.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia.** 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

IBGE. **PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.** Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2016> > Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.** Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2017> > Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Sete Lagoas: Panorama.** Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/panorama> > Acesso em: 27 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016:** notas estatísticas. Brasília: DF, 2017.

_____. **Encceja.** 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/encceja> > Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Perfil da EJA e da Educação Profissional no país.** Disponível em: < www.ibge.gov.br > Acesso em: 21 jul. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Metodologia – INAF.** Disponível em: < <https://ipm.org.br/inaf> > Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **INAF Brasil 2018:** resultados preliminares. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf > Acesso em: 17 jan. 2020.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n° 1, 2013.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia racial e reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-717, out. 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Sandra Fernandes. (2013). **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 355fl.

LEMOS, Amanda Guerra de. **“Despeja na EJA”**: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, Vitor.; MARQUES, Antonio Francisco. A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964-1985). **Revista de Ciências da Educação**. Unisal, Americana, SP, ano XVII, n.33 p.149-172, jul/dez. 2015.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. 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.

MEC. **Pronatec**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pronatec> > Acesso em: 10 jan. 2020.

____. **Encceja**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/encceja> > Acesso em: 13 jan. 2020.

MENDES, Daniele Cristina. **Navegando por entre trilhas digitais com novas e velhas gerações**. 2010. 101fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MOLL, Jaqueline. **A educação profissional e tecnológica na EJA: alguns desafios para sua construção como política pública**. In: SANTOS, Simone Valdete dos (Org.). Estudos sobre a implantação do Proeja. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. (Cadernos Proeja II – Especialização – Rio Grande do Sul. IX v.).

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> > Acesso em: 28 dez. 2018.

NASCIMENTO, Marcos Dionísio Ribeiro do. **Atividades digitais para alfabetização baseadas no método Paulo Freire**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado Integrado Profissional em Computação Aplicada) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12, 1999, p. 59-72.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. IN: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

PEREIRA, Julio Cezar Matos. **Os impactos na vida dos educandos na educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola.** 2011. 239fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SENADO FEDERAL. **Decreto Nº 62.455, de 22 de março de 1968.** Disponível em: < <http://legis.senado.gov.br/norma/485081/publicacao/15668113> > Acesso em: 26 ago. 2018.

SILVA, Gabriela do Rosário; KUROSAWA, Yuri da Silva. A EJA como política afirmativa na escola em perspectiva às questões etnicorraciais. **Revista Científica Interdisciplinar.** n. 4 volume 2, artigo nº 36, Outubro/Dezembro 2015.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventudes, EJA e Relações Raciais:** um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SNYDER, Ilana. **Ame-os ou deixe-os:** navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. Tradução de Samuel de Carvalho Lima. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.23-46.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25. Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr on-line,** Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.** 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006:** farelos de migalhas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ZUIN, Antônio A. S. O Plano Nacional da Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set., 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DOCENTES DA EJA

QUESTIONÁRIO 1	
<p>O presente questionário faz parte da pesquisa “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, cadastrado no Mestrado MPICH, da UFVJM e aprovado pelo Comitê de Ética em 14 de maio de 2019. Nosso objetivo é investigar as tecnologias digitais disponíveis na EJA e seus usos (se existem) pelos docentes nas suas práticas pedagógicas. Sua participação não é obrigatória e garantimos que sua identificação será mantida em sigilo.</p> <p>Pesquisadora responsável: Míriam Lúcia Barbosa. Tel: (31) 987741646</p>	
1- Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
2- Faixa Etária	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 <input type="checkbox"/> entre 30 e 40 <input type="checkbox"/> entre 40 e 50 <input type="checkbox"/> acima de 50
3- Formação Acadêmica	<input type="checkbox"/> Magistério Ensino Médio <input type="checkbox"/> Magistério Superior <input type="checkbox"/> Licenciatura em Pedagogia <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
4- Possui especialização?	<input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
5- Ha quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	<input type="checkbox"/> Há menos de um ano. <input type="checkbox"/> Entre seis e nove anos. <input type="checkbox"/> Entre um e três anos. <input type="checkbox"/> Entre nove e doze anos. <input type="checkbox"/> Entre três e seis anos. <input type="checkbox"/> Há mais de doze anos.
6- Você utiliza Tecnologias Digitais nas suas práticas pedagógicas na EJA?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, gentileza responder as questões seguintes. Se não, gentileza passar para a questão 12.
7- Qual(is) a(s) tecnologia(s) que você utiliza nas suas práticas pedagógicas?	<input type="checkbox"/> Computador <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Televisão <input type="checkbox"/> Data-show <input type="checkbox"/> CD/DVD <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____

8- Com que frequência você utiliza estes recursos?

- Toda aula
 Ao menos uma vez por semana
 Ao menos uma vez por mês
- Algumas vezes por semestre
 Ao menos uma vez por semestre

9- Em qual(is) disciplina(s) você utiliza as Tecnologias Digitais?

10- Qual(is) a(s) prática(s) que você faz destes recursos?

- Para ministrar conteúdo.
 Para que os discentes realizem trabalhos.
 Para dialogar com os discentes.
 Outras. Quais? _____

11- Quanto ao acesso aos recursos tecnológicos disponíveis na escola, você considera:

- são de fácil acesso
 são de difícil acesso

Se você considera de difícil acesso, a qual(is) motivo(s) você atribui?

12- Você considera que os recursos tecnológicos disponíveis na escola são utilizados de forma satisfatória pelos docentes e discentes da EJA?

- Sim Não

Se não, você atribui a qual(is) motivo(s)?

13- O que você entende por letramento digital?

14- O que você entende por inclusão digital?

**Muito obrigada pela sua participação.
Ela será de grande importância para o desenvolvimento da área da pesquisa!**

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES DA EJA

QUESTIONÁRIO 2	
<p>O presente questionário faz parte da pesquisa “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, cadastrado no Mestrado MPICH, da UFVJM e aprovado pelo Comitê de Ética em 14 de maio de 2019. Nosso objetivo é investigar as tecnologias digitais disponíveis na EJA e seus usos (se existem) pelos docentes nas suas práticas pedagógicas. Sua participação não é obrigatória e garantimos que sua identificação será mantida em sigilo.</p> <p>Pesquisadora responsável: Míriam Lúcia Barbosa. Tel: (31) 987741646</p>	
1- Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
2- Faixa Etária	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 <input type="checkbox"/> entre 30 e 40 <input type="checkbox"/> entre 40 e 50 <input type="checkbox"/> acima de 50
3- Formação Acadêmica	<input type="checkbox"/> Magistério Ensino Médio <input type="checkbox"/> Magistério Superior <input type="checkbox"/> Licenciatura em Pedagogia <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
4- Há quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	<input type="checkbox"/> Há menos de um ano. <input type="checkbox"/> Entre seis e nove anos. <input type="checkbox"/> Entre um e três anos. <input type="checkbox"/> Entre nove e doze anos. <input type="checkbox"/> Entre três e seis anos. <input type="checkbox"/> Há mais de doze anos.
5- Cargo ou função atual na Educação de Jovens e Adultos?	<input type="checkbox"/> Gestor/Diretor <input type="checkbox"/> Coordenador <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
6- Há quanto tempo atua nesta função?	<input type="checkbox"/> Há menos de um ano. <input type="checkbox"/> Entre três e quatro anos. <input type="checkbox"/> Entre um e dois anos. <input type="checkbox"/> Há mais de quatro anos. <input type="checkbox"/> Entre dois e três anos.
7- Quais os recursos tecnológicos que esta escola disponibiliza para o público da EJA?	<input type="checkbox"/> Computador <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Televisão <input type="checkbox"/> Data-show <input type="checkbox"/> CD/DVD <input type="checkbox"/> Tela Digital <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____

8- Como é o acesso a estes recursos pelos professores?

Livre acesso

Com algum controle. Qual? _____

9- Como é o acesso a estes recursos pelos discentes

Livre acesso

Com algum controle. Qual? _____

10- Qual(is) o(s) recurso(s) tecnológico(s) os professores mais utilizam em suas práticas pedagógicas?

Computador

Câmera Fotográfica

Celular

Televisão

Data-show

CD/DVD

Outro(s). Qual(is)? _____

11- Qual(is) o(s) recurso(s) tecnológico(s) os discentes mais utilizam para as atividades acadêmicas?

Computador

Câmera Fotográfica

Celular

Televisão

Data-show

CD/DVD

Outro(s). Qual(is)? _____

12- Você considera que os recursos tecnológicos disponíveis na escola são utilizados de forma satisfatória pelos docentes e discentes da EJA?

Sim

Não

Se não, você atribui a qual(is) motivo(s)?

13- O que você entende por letramento digital?

14- O que você entende por inclusão digital?

**Muito obrigada pela sua participação.
Ela será de grande importância para o desenvolvimento da área da pesquisa!**

APÊNDICE C – TCLE DOCENTES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, em virtude de ser professor(a) na EJA, a pesquisa é coordenada pela Professora Míriam Lúcia Barbosa e contará ainda com a orientação da professora Dr^a. Elayne de Moura Braga, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, em Diamantina – MG.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, com a UFVJM ou com essa Escola.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar os usos das tecnologias digitais pelos docentes da EJA para com os discentes desta modalidade de ensino, apontando suas dificuldades, necessidades e aspectos facilitadores. Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: encontro com a pesquisadora nas dependências da escola, com o intuito de responder a um questionário. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 15 minutos.

O questionário que será aplicado tem como objetivo investigar o uso das tecnologias digitais para com os alunos da EJA, bem como sua concepção acerca da inclusão e letramento digital.

Os riscos relacionados com sua participação são possíveis constrangimentos e/ou sua identificação. Para minimizar o risco de constrangimento, o questionário será aplicado em local reservado, previamente combinado. Para minimizar o risco de identificação, o questionário será identificado por números e não pelo seu nome.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos e estão relacionados com a contribuição para o uso de tecnologias digitais como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando novas formas de aprendizagem e experiências educacionais, bem como, para a compreensão de melhores formas de estímulo aos alunos em busca da melhoria na assimilação de conteúdos, processos e métodos, diminuindo, assim, as dificuldades regulares de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em artigos científicos, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Observação: não haverá gastos financeiros durante sua participação, uma vez que a pesquisa será realizada no seu local de trabalho, não havendo gastos com sua locomoção/alimentação.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Míriam Lúcia Barbosa
Endereço: Rua Ataleia, 242, casa. Bairro Interlagos. Sete Lagoas/MG
Telefone: (31) 98774-1646

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba
Diamantina/MG CEP39100-000
Tel.: (38)3532-1240
Coordenadora: Prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira
Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira

APÊNDICE D – TCLE GESTORES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, em virtude de ser gestor em escola que oferta a EJA (gestor, pedagogo, supervisor, coordenador, orientador), a pesquisa é coordenada pela Professora Míriam Lúcia Barbosa e contará ainda com a orientação da professora Dr^a Elayne de Moura Braga docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, em Diamantina – MG.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a essa Escola.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar os usos das tecnologias digitais pelos docentes da EJA para com os discentes desta modalidade de ensino, apontando suas dificuldades, necessidades e aspectos facilitadores. Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: encontro com a pesquisadora nas dependências da escola, com o intuito de responder a um questionário. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 15 minutos.

O questionário que será aplicado tem como objetivo verificar quais os recursos tecnológicos são ofertados para o público da EJA.

Os riscos relacionados com sua participação são possíveis constrangimentos e/ou sua identificação. Para minimizar o risco de constrangimento, o questionário será aplicado em local reservado, previamente combinado. Para minimizar o risco de identificação, o questionário será identificado por números e não pelo seu nome.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos e estão relacionados com a contribuição para o uso de tecnologias digitais como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando novas formas de aprendizagem e experiências educacionais, bem como, para a compreensão de melhores formas de estímulo aos alunos em busca da melhoria na assimilação de conteúdos, processos e métodos, diminuindo, assim, as dificuldades regulares de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em artigos científicos, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Observação: não haverá gastos financeiros durante sua participação, uma vez que a pesquisa será realizada no seu local de trabalho, não havendo gastos com sua locomoção/alimentação.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Míriam Lúcia Barbosa
Endereço: Rua Ataleia, 242, casa. Bairro Interlagos. Sete Lagoas/MG
Telefone: (31) 98774-1646

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

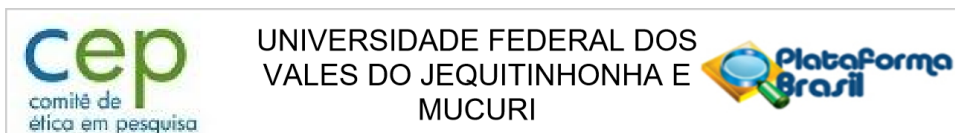
Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba
Diamantina/MG CEP39100-000
Tel.: (38)3532-1240
Coordenadora: Prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira
Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital

Pesquisador: MIRIAM LUCIA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10457319.3.0000.5108

Instituição Proponente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

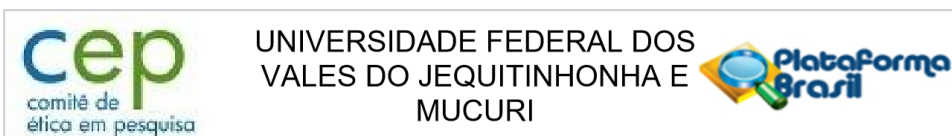
Número do Parecer: 3.325.704

Apresentação do Projeto:

A Educação de Jovens e Adultos define modos diferenciados de relação com o mundo escolar e de perspectivas, critérios e estratégias de produção do conhecimento. Contudo, os processos de construção do conhecimento vêm sendo constantemente redesenhados devido a múltiplos fatores.

Dentre eles, destaca-se o surgimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. Partindo do pressuposto de que o letramento digital é analisado como um direito da pessoa adulta, como uma das funções sociais da escola e como elemento indispensável para a inclusão social, é necessário que a escola possibilite essa integração efetiva para que os sujeitos EJA sejam incluídos. Diante disso, objetiva-se investigar o uso das tecnologias digitais pelos docentes da EJA, bem como, apontar as dificuldades, necessidades, descobertas e aspectos facilitadores no uso destes recursos. Para tanto, serão aplicados questionários com intuito de verificar o uso das tecnologias digitais pelos docentes e questionários com os gestores escolares para verificar quais os recursos tecnológicos a escola oferta para o público da EJA, bem como a frequência do uso, objetivos e disciplinas que mais utilizam. Dessa forma, pretende-se contribuir para o uso de novas tecnologias como facilitadoras do processo de ensinoaprendizagem,

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.325.704

possibilitando novas formas de aprendizagem e experiências educacionais, bem como, para a compreensão de melhores formas de estímulo aos alunos em busca da melhoria na assimilação de conteúdos, processos e métodos, diminuindo, assim, as dificuldades regulares de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo, além de colaborar para o processo de inclusão digital no que diz respeito à formação de alunos da EJA e ao letramento digital.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o uso das tecnologias digitais em sala de aula pelos docentes do EJA para com os discentes desta modalidade de ensino, apontando suas dificuldades, necessidades, descobertas e aspectos facilitadores.

Objetivo Secundário:

Identificar concepções dos docentes da EJA a respeito da inclusão e letramento digitais. Identificar os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas para o uso dos docentes da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

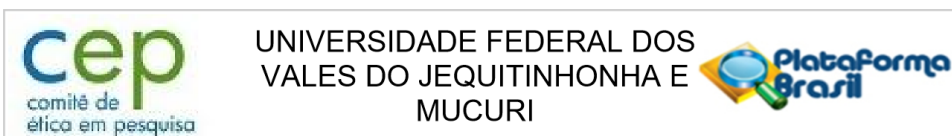
Os riscos compreendidos nesta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos e/ou identificação dos sujeitos participantes. Para minimizar o risco de constrangimento, os questionários serão aplicados em local reservado, previamente combinado com as/os participantes. Será esclarecido às/aos participantes que, a qualquer momento, poderão optar pela não participação, sem prejuízo ou impacto na relação com a pesquisadora.

Quanto da escolha pela não participação, caso algum tipo de material de pesquisa já tenha sido coletado, este será descartado. O nome dos participantes não será mencionado no decorrer da pesquisa, será quando necessário, referido como: Docente 1, Docente 2, em diante.

Benefícios:

Colaborar para uma discussão a respeito do uso de tecnologias em sala de aula, especificamente na EJA, e sua contribuição para o processo de inclusão digital no que diz respeito à formação de alunos da EJA e ao letramento digital.

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.325.704

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será escolhido como lócus de investigação 15 ESCOLAS QUE ATENDAM AO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PARTICIPARÃO DESSE ESTUDO 400 DOCENTES DAS DIVERSAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DA EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA, MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA, CIÊNCIAS, BIOLOGIA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA) E 15 GESTORES ESCOLARES.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS:

AS COLETAS DE DADOS SEGUIRÃO AS SEGUINTE ETAPAS:

ETAPA 1. ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA. SOMENTE APÓS A AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA OS DADOS

COMEÇARÃO A SER COLETADOS COM OS DOCENTES.

ETAPA 2. CONTATO COM OS GESTORES DAS ESCOLAS – NESTA ETAPA OCORRERÁ A APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA O GESTOR ESCOLAR, OBJETIVANDO AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

ETAPA 3. AGENDAMENTO DA ASSINATURA DO TCLE E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – APÓS A APROVAÇÃO DO PROJETO PELO

COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA, A PESQUISADORA ENTRARÁ EM CONTATO COM OS GESTORES DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA

PESQUISA (15 ESCOLAS) PARA O AGENDAMENTO DO DIA E HORÁRIO PARA A ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

ESCLARECIDO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.

NO HORÁRIO E DIA AGENDADOS, A PESQUISADORA EXPLICARÁ OS OBJETIVOS DA PESQUISA E SOLICITARÁ AOS INTERESSADOS A

ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). ESTE TERMO SERÁ APRESENTADO EM 2 VIAS, SENDO

QUE UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA SERÁ RECOLHIDA PELA PESQUISADORA. EM TODAS AS PÁGINAS

DESTE TERMO CONSTARÁ A RUBRICA DO PARTICIPANTE E DA PESQUISADORA E NA ÚLTIMA PÁGINA AS ASSINATURAS. APÓS A

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 3.325.704

ASSINATURA DO TERMO, TERÁ INÍCIO A APLICAÇÃO COLETIVA DOS QUESTIONÁRIOS. A PESQUISADORA ESTARÁ PRESENTE EM TODO MOMENTO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E DARÁ AOS PARTICIPANTES INSTRUÇÕES GERAIS DE COMO RESPONDE-LOS.

ETAPA 4. DEVOLUTIVA – APÓS A ANÁLISE DOS DADOS OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO APRESENTADOS AS ESCOLAS

PARTICIPANTES DA PESQUISA, BUSCANDO CONTRIBUIR PARA A DISCUSSÃO A RESPEITO DA INCLUSÃO DIGITAL.

Serão aplicados dois questionários: Questionário 1 - a ser aplicado aos docentes da EJA com o objetivo de investigar o uso que fazem das

tecnologias digitais para com os alunos desta modalidade, bem como suas concepções acerca da inclusão e letramento digitais. Questionário 2 - a

ser aplicado aos gestores das escolas que oferecem a EJA, com o objetivo de se verificar quais os recursos tecnológicos ofertados para o público da

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados coletados pelos questionários serão trabalhados por análise qualitativa, com cruzamento de algumas variáveis. PROCEDIMENTOS DE

ANÁLISE DOS DADOS: APÓS A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E A DIGITAÇÃO DOS DADOS EM PLANILHA DO EXCEL, PARTIRÁ PARA

A ETAPA DE TRATAMENTO OU PROCESSAMENTO DOS DADOS.

O PRIMEIRO PASSO DA ANÁLISE SERÁ O TRATAMENTO UNIVARIADO. SERÃO ANALISADOS OS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

RESPONDIDOS ATRAVÉS DO QUE SE CHAMA DE ANÁLISE UNIVARIADA, UM MÉTODO SIMPLES. SERÃO EXAMINADAS AS RESPOSTAS

PARA CADA UMA DAS PERGUNTAS, UMA APÓS A OUTRA, VARIÁVEL POR VARIÁVEL. É A TABULAÇÃO SIMPLES DOS DADOS. SERÃO

ESCOLHIDOS OS TOTAIS E PERCENTUAIS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE INDIVÍDUOS ENTREVISTADOS OU EM RELAÇÃO AO TOTAL DE

CITAÇÕES OU DE ESCOLHAS NAQUELA QUESTÃO.

EM SEGUIDA SERÁ REALIZADA A ANÁLISE MULTIVARIADA, QUE CONSISTIRÁ EM ANALISAR GLOBALMENTE UM CONJUNTO DE

PERGUNTAS (VARIÁVEIS), O QUE SERÁ FEITO PARA SE TENTAR RESUMIR A OPINIÃO DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DO TEMA

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

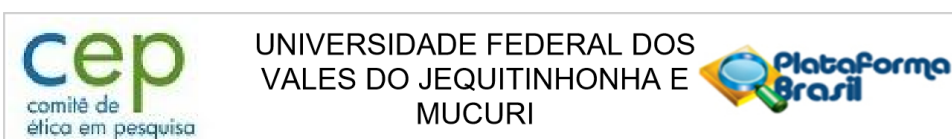
UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.325.704

PESQUISADO. SERÁ UTILIZADO O SOFTWARE ESTATÍSTICO R POR SUA FREQUENTE UTILIZAÇÃO NESTE TIPO DE ANÁLISE E POR ELE ESTAR ACESSÍVEL À PESQUISADORA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou ao CEP, a seguinte documentação: projeto, TCLE (gestores e docentes), questionários, cronograma e folha de rosto.

A carta da Instituição Co-participe foi apresentada conforme Resolução 466/12.

Recomendações:

- Segundo a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, de 21/03/11, há obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador, que deverá também por sua assinatura na última página do referido termo.

o CEP sugere a seguinte adequação:

- Incluir o objetivo do questionário no TCLE.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP ao término do estudo em 20/10/2019. Considera-se como antiética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

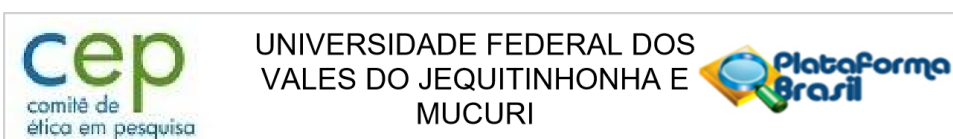
O projeto atende aos preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados na Resolução 466/12 CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1232838.pdf	29/04/2019 18:50:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GESTORES.pdf	29/04/2019 18:49:28	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.325.704

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.pdf	29/04/2019 18:49:12	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/04/2019 18:19:49	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
Parecer Anterior	Nao_ha_parecer_anterior_pois_e_projeto_original.png	28/03/2019 11:49:25	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Anuencia.pdf	28/03/2019 10:01:11	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
Outros	Questionarios_Miriam.pdf	28/03/2019 09:36:14	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Miriam.pdf	28/03/2019 09:32:46	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Miriam.pdf	28/03/2019 09:26:22	MIRIAM LUCIA BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DIAMANTINA, 14 de Maio de 2019

Assinado por:
Raquel Schwenck de Mello Vianna
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep@ufvjm.edu.br

ANEXO B – CARTA DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SETE LAGOAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



CARTA DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SETE LAGOAS

Eu, Miriam Lúcia Barbosa, responsável pela pesquisa intitulada: “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, orientada pela professora Dra. Elayne de Moura Braga, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus Diamantina/MG, venho solicitar ao Diretor Cláudio Renato Souza Abreu, Diretor da SRE Sete Lagoas/MG, autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa como os docentes e gestores das escolas estaduais que ofertam a modalidade de ensino EJA em Sete Lagoas/MG.

A pesquisa tem como objetivo investigar os usos das tecnologias digitais pelos docentes da EJA para com os discentes desta modalidade de ensino, apontando suas dificuldades, necessidades e aspectos facilitadores, além de identificar as concepções dos docentes da EJA a respeito da inclusão e letramento digitais, bem como identificar os recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas para o uso dos docentes na EJA.

Caso autorizada, a pesquisa será realizada com os professores que atuam com EJA em suas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Física, Química, Ciências, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes) e os gestores escolares (diretor, pedagogo, supervisor). Será agendado com a coordenação da escola, o melhor horário para aplicação do questionário aos docentes que queiram participar da pesquisa. O tempo previsto para participação deles será de aproximadamente 15 minutos.

Os riscos aos quais estarão expostos os participantes da pesquisa são inerentes à própria coleta de dados e questionário, além da exposição das informações cedidas por eles, sendo estes minimizados através do sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa.

Como benefícios da presente pesquisa, pretende-se contribuir para o uso de tecnologias digitais como forma de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando novas formas de aprendizagem e experiências educacionais, bem como, para a compreensão de melhores formas de estímulo aos alunos em busca da melhoria na assimilação de conteúdos,

Cláudio Renato Souza Abreu
CPF: 662889-5
Superintendente
SRE Sete Lagoas

processos e métodos, diminuindo, assim, as dificuldades regulares de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo, além de colaborar para o processo de inclusão digital no que diz respeito à formação de alunos da EJA e ao letramento digital.

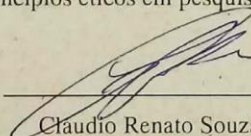
Ressalto que a pesquisa será realizada em consonância com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que estipula normas éticas de pesquisa com seres humanos e Resolução 466/12 que estipula os preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM através do parecer nº 3.325.704 em 14 de maio de 2019.

Sete Lagoas, 23 de outubro de 2019.



Míriam Lúcia Barbosa

Declaro que entendi os objetivos e forma de participação da SRE Sete Lagoas/MG, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo a realização da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante os princípios éticos em pesquisa acima declarados.



Cláudio Renato Souza Abreu
MaSP 662889-5
Superintendente
SRE Sete Lagoas

Cláudio Renato Souza Abreu

Diretor da SRE Sete Lagoas/MG

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SETE LAGOAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri



Apresentação de pesquisadora

Eu, Elayne de Moura Braga, professora Dr^a na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM apresento a aluna Miriam Lúcia Barbosa, matriculada sob nº 20171911002 e frequente no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, como responsável pelo projeto de pesquisa “Tecnologias Digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, sob minha orientação, e ressalto seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e do sigilo das informações apresentadas na coleta de dados.

Diamantina, 18 de junho de 2019.



Prof. Dr^a Elayne de Moura Braga

Mestre em Psicologia pela Université Lumière Lyon II / França

Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon II / França

Professora Associada Pedagogia / FII / UFVJM

Professora do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas - MPICH/UFVJM

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1404201905068754>