

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
LINGUAGEM, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

*Cristiana Barcelos da Silva* (UENF)

[cristianabarcelos@yahoo.com.br](mailto:cristianabarcelos@yahoo.com.br)

*Gerson Tavares do Carmo* (UENF)

[gtavares33@yahoo.com.br](mailto:gtavares33@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O objetivo desse trabalho, foi compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se posicionavam frente ao desafio da utilização linguagem das novas tecnologias da informação e da comunicação na prática educacional, após a proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Os sete questionários foram analisados com base nos estudos do novo papel do professor, de Lévy (1993, 2005), e das competências e habilidades necessárias à prática docente, de Tardif (1991, 2000 e 2014). Os resultados assinalaram que, para além da infraestrutura necessária ao uso das tecnologias na escola, os docentes apontaram para a necessidade de construção de conhecimento nos cursos de formação profissional inicial, sendo entendido como uma das formas de viabilizar uma atuação pedagógica que relacione positivamente educação, linguagem, informação e novas tecnologias.

**Palavras-chave:**

**EJA. Educação de Jovens e Adultos. Linguagem. Informação. Comunicação.**

**1. Introdução**

Este trabalho buscou compreender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significavam o desafio da utilização da linguagem da informação e da comunicação. Buscamos evidenciar a relação que os docentes faziam entre as novas tecnologias e a prática educacional, após a proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Para a coleta de dados, utilizamos um questionário e as respostas foram analisadas com base nos estudos do novo papel do professor proposto Lévy (1993, 2005) e das competências e habilidades necessárias à prática docente recomendadas por Tardif (1991, 2000, 2014).

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1996, recomendavam no Brasil o uso das tecnologias, na medida em que assinalavam que elas deviam estar inseridas nos currículos e nas disciplinas, uma vez consideradas instrumentos de aprendizagem na educação escolar (BRASIL, 1999).

Os PCN e outros documentos, somados ao contexto histórico, apresentavam e sugeriam diretrizes norteadoras que de certa forma influenciariam o trabalho docente. Em termos práticos, as necessidades do uso trouxeram para o universo da sala de aula, uma infinidade de recursos tecnológicos e multimídia, como reforçou Castell (2005) “Os estudantes trazem os seus portáteis equipados com sistemas wireless para as salas de aula” (p. 338).

Refletindo a respeito dessas questões, foi que analisamos alguns estudos que relacionasse EJA e novas tecnologias e dialogamos sobre a inserção de recursos tecnológicos na escola com objetivos pedagógicos, após a implementação da “Nova Eja”.

Assim, foi que buscamos analisar e discutir que tipo de características os docentes de uma escola pública estadual e educação, envolvidos no Programa “Nova EJA”, elencavam como necessárias para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação com fins educacionais no ambiente escolar.

## **2. *EJA e a linguagem das novas tecnologias***

Para Bélanger (1996) relacionar as novas tecnologias da informação e da comunicação com a EJA significou romper com a concepção de uma educação voltada para jovens e adultos fracassados, e apontar para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo. Mesmo incipientes as pesquisas sobre esta temática, autores do campo apontavam para a necessidade deste tipo de investigação. Recomendou que as perspectivas mundiais de investigação no campo EJA indicavam a necessidade de avaliação do potencial para o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação nessa modalidade como tema de investigação de alcance internacional.

A pesquisa de Cavanagh (1997) apresentada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) confirmou que um dos pontos importantes desta temática, referiu-se a como fazer das numerosas transformações observadas na EJA, oportunidades para melhorar a participação desse público e a prática na educação deles. Discutiu o imperativo das novas tecnologias de atenderem a cada cultura de modo particular, não ficando subordinada apenas a cultura do norte e do ocidente mas, atendendo a diversidade. Asseverou ser fundamental apoiar a elaboração de programas educativos.

O trabalho de Gomez (1999), explicou que linguagem, comunicação e elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da proposta educativa para auxiliar os sujeitos a libertarem-se da manipulação e domesticação. São considerados, artifícios de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos indivíduos. Reconheceu as propostas do educador Paulo Freire como alternativa de incorporação da informática na educação.

O pesquisador Gadotti (1998), afirmou que Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

Segundo Knobel (1998) pensar educação, novas tecnologias e comunicação, significa interessar-se pela prática libertadora nos tempos atuais enquanto dimensões de mediação e engajamento educacional.

Brasileiro (2002) ao discutir sobre a teoria da pedagogia da comunicação datada de 1972 pelo espanhol Francisco de Gutierrez, percebeu que ela nasceu sobre influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire e das investigações sobre outros tipos de comunicação diferentes do oral e do escrito.

Em suas discussões, Ireland (2013) nos estimulou a pensar sobre o período histórico da segunda metade do século XX, quando momentos de esperanças na tecnociência eram tão reais que ecoavam nas conferências internacionais sobre EJA. Uma delas foi a Conferência de Elsinore (1949) realizada na Dinamarca (período anterior à invenção da televisão), que discutiu a importância dos meios audiovisuais e de comunicação de massa dirigidos ao desenvolvimento da compreensão internacional e dos valores de solidariedade, assim como as melhorias materiais e necessidades comuns. Em Montreal (1960), discutiu-se a utilização do cinema, do rádio e da televisão como meios pedagógicos. Em Tóquio (1972), encontramos a afirmação da grande importância dos meios audiovisuais na EJA. Ainda na Conferência de Paris (1985), continuou aparecendo o rádio, a televisão e em geral os meios de comunicação de massas, como esperança para atender a alfabetização e colocar em desenvolvimento programas de EJA a baixo custo.

Se tratando das ideias de Freire (1997), mencionada pelos autores citados, podemos destacar, que na sua visão, a utilização de novas tecnologias na EJA, não implicou numa aceitação acrítica destes meios. Como toda e qualquer mudança, foi alvo de discussões e debates. Mas, embora

discutida, não configurou a efetividade quanto ao seu uso EJA. Afinal, sob a sua perspectiva freiriana, a prática educativa deveria desafiar os alunos a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. Por esse motivo, quanto à linguagem, uso e compreensão da função dos recursos tecnológicos, “É tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que perfila como constante a serviço de seu bem estar” (p. 20).

### **3. A política de EJA proposta para o estado do Rio de Janeiro**

Arroyo (2007) afirmou que o itinerário histórico da educação no Brasil relacionada à EJA muitas, atenuou os processos de exclusão e marginalização social que sofreram os jovens e adultos que se encontravam fora das instituições sociais escolares.

Fruto de várias tensões, a EJA emergiu no país no início do século XX. Em termos legais, apareceu também, mais recentemente, na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº 59/2009 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Esta última, determinando que os sistemas de ensino assegurariam gratuidade aos jovens e aos adultos, mesmo os que não puderam concluir seus estudos na idade regular (BRASIL, 1996).

Fundamentado na legislação brasileira e em alguns dados apresentados no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi que o governo do estado, através da SEEDUC, implementou em 2013, um Programa chamado “Nova EJA”, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, contextualizada e capaz de preparar os jovens e adultos para necessidades contemporâneas (MANUAL DO PROJETO NOVA EJA, 2014).

Ela foi fruto da Resolução nº 4951 de 04 de Outubro de 2013, quando o Secretário de Estado de Educação, Vossa Excelência, o Sr. Wilson Risolia Rodrigues no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E.03/001/5612/13, fixou diretrizes de para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública (*Ibid.*).

Analisando tal proposta de EJA, percebemos que do ponto de vista teórico-metodológico, ela trouxe novidades, tanto para os discentes, quanto para os docentes, pois veio apresentando uma nova matriz “(...) alinhada com essa modalidade educacional, bem como estratégias de

aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI, [...]” (*Ibid.*, p. 5). Além desses fundamentos, ofertou materiais didáticos próprios para alunos e professores, reorganizando o tempo diário de aula para o ensino médio, conforme Manual do Projeto.

#### **4. Tecnologia e educação**

A análise de Carneiro (2002) revelou que o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, não é recente e não teve início com o advento da democratização e do acesso aos computadores. O pesquisador (*Ibid*) utilizou o termo *tecnologias* referindo-se aos recursos como por exemplo lousa, giz, livro didático, lápis, inclusive a linguagem e a exposição oral e, ainda, a própria instituição escolar. Esses faziam parte das tecnologias, assim como qualquer item que auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem como televisão, retroprojeter, vídeo e o computador.

Nas palavras de Tajra (1998) a informática na educação passou a ser objeto de estudo no Brasil no final da década de 1970, por meio do projeto Educação com Computador (EDUCOM). Foi a primeira iniciativa oficial de levar computadores até as unidades de educação pública.

Ainda tratando sobre ao uso da tecnologia no país Carneiro (2002) garantiu que “(...) no início da década de 80, começa a desenvolver-se a política de informática educativa (PIE), caracterizada por atividades de pesquisa e seminários de discussão em pequena escala” (p. 49). Ela apontou para o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e para os para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* como manifestações da preocupação do governo brasileiro com o uso das tecnologias na educação. Destacou que uma das razões para a implantação do uso das tecnologias nas unidades escolares estava à necessidade de aproximação entre a escola e novos paradigmas sociais no que se refere ao armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações entre instituições e indivíduos.

Quanto à postura dos professores frente ao uso das tecnologias e as suas contribuições para o processo pedagógico, Niskier (1993) assinou que o principal motivo de resistência por parte dos professores, poderia ser a possibilidade de pensar que seriam substituídos pelos recursos tecnológicos. De acordo com o autor: "O uso do computador na educação está em plena ascensão em diversos países. O receio inicial de que a má-

quina poderia vir a substituir o professor aos poucos está sendo desmistificado".

Blikstein e Zuffo (2003) garantiram que as novas tecnologias da informação poderiam ao mesmo tempo seduzir e encantar, à medida que cativavam os profissionais da informática, do comércio eletrônico e os *web-jornalistas* e até alguns educadores.

Kenski (2003) ao se reportar ao uso da tecnologia no país explicou que em sua maioria eram aplicadas de maneira impositiva e como estratégia não-pedagógica. Elas na verdade "(...) são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam" (p. 70). Destacou que para um uso efetivo e eficaz das tecnologias da informação a favor da educação, era necessário mais que infraestrutura física.

Para além dessas questões, Ponte (2000) ampliou algumas das questões quando problematizou a integração das tecnologias e da educação na escola. Defendeu que, para além dos questionamentos sobre a relação entre as tecnologias e os objetivos da escola, estariam às formas de aprendizagem, e questionamentos como: De que modo às tecnologias da informação alteram a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? De que modo modificam as relações entre os alunos e o saber? De que modo mudam as relações entre alunos e professores? De que modo variam o modo como os professores vivem sua profissão?

Na visão de Masetto (2004) por muito tempo, acreditou-se que educar significava transmitir conhecimento organizado e sistematizado de diversas áreas. Exigia memorização e reprodução de informações. Decorrente dessa visão, ressaltou sua preocupação com aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem, ao percebeu nos cursos de formação, a supervalorização do domínio de conteúdo em áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Para o estudioso, o não prestígio nas licenciaturas, talvez fosse reforçado, nas próprias instituições de formação pelos professores. Identificou que

Nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva

e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (*Ibid*, p. 135).

Lévy (2005), ao falar sobre o novo papel do professor frente as novas tecnologias, trouxe a noção da *aprendizagem cooperativa*, esclarecendo que os “(...) professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas” (p. 170).

Masseto (2004) acreditou que, com a mudança da função do professor de transmissor para o mediador no processo de ensino-aprendizagem, emergiram novas e diferentes exigências do ponto de vista pedagógico.

Inspirada na expressão "arquitetos cognitivos", Ramal (2002) traçou o seu perfil do professor e assim explicou a formulação:

O arquiteto cognitivo: (a) é um profissional; (b) capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (hiper) conhecimento em rede; (c) assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação; e (d) fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (p. 191).

Ao se posicionar quanto à profissão docente e o uso das tecnologias, Tardif (1991) alegou que os conhecimentos, competências e habilidades constitutivas da prática dos professores denominaram-se “saberes docentes”. Para ele, o professor

(...) é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 221)

Se tratando de uma análise dos saberes docentes e da função do professor enquanto mediador da aprendizagem, foram avaliadas as respostas de um grupo de docentes de uma escola estadual de Educação Básica, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, sobre o uso das tecnologias na prática educacional, após a implementação da proposta de programa da “Nova EJA”, implementada pela SEEDUC a partir do ano letivo de 2013.

## 5. *A fala docente e as novas tecnologias na escola*

Com o propósito de coletar dados relacionados à opinião dos professores, foi aplicado um questionário como instrumento de geração de dados constituído por dezessete perguntas divididas em duas partes:

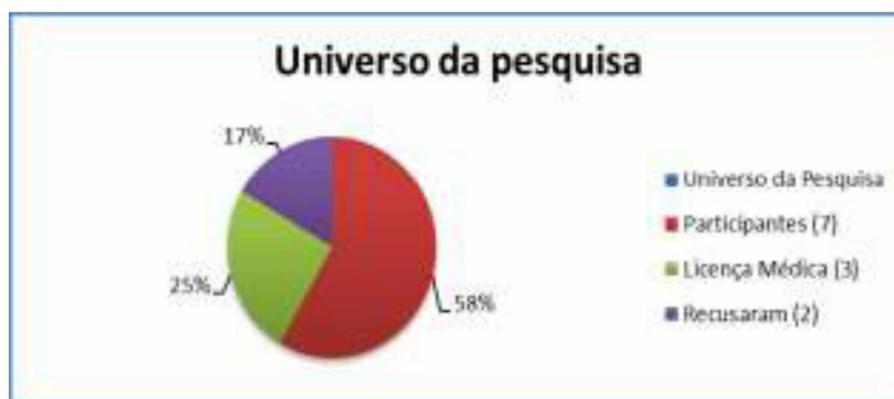
1ª - Identificação: composta por sete perguntas relacionadas a sexo, área de atuação, titulação, ano de formação, situação funcional e ano de ingresso na instituição, tempo de trabalho na “Nova EJA” e se participaram do curso de formação continuada oferecido pela SEEDUC para professores atuantes nessa modalidade educativa.

2ª - Linguagens e tecnologias da informação na educação: composta por cinco perguntas fechadas e cinco abertas e um espaço para comentários livres sobre o assunto da pesquisa. As perguntas fechadas abordavam as seguintes temáticas: recursos tecnológicos dispostos na escola e utilizados em sala de aula; utilização de ambientes virtuais fora da escola e nas atividades educacionais; fatores que impediam ou dificultavam o uso das tecnologias na prática profissional; características indispensáveis para a utilização das tecnologias com fins educacionais; aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias na educação; utilização de recursos educativos multimídia e *sites* consultados ou indicados.

## 6. *Perfil dos participantes da pesquisa*

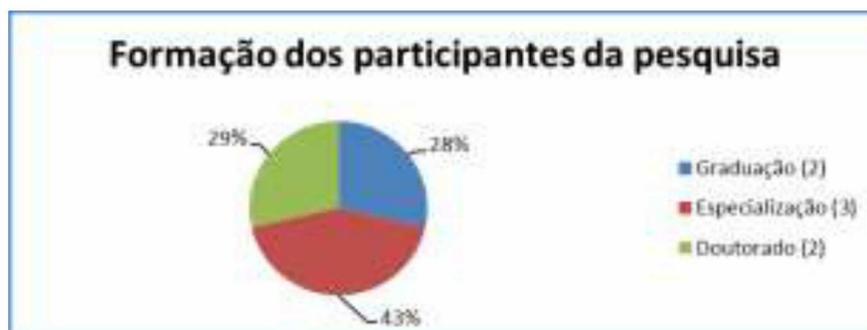
A escola pertencia à rede pública estadual, possuía cerca de 3000 alunos e 160 professores no total. Na “Nova EJA” na ocasião da pesquisa, havia 4 turmas, totalizando uma média de 80 alunos. Atuando na “Nova EJA” encontramos 12 professores, dentre os quais 7 participaram da pesquisa, conforme Gráfico 1:

**Gráfico 1: Universo da pesquisa**



Com base nas respostas fornecidas na primeira parte do instrumento de pesquisa, foi possível identificar algumas características do grupo participante. Na ocasião, era composto por 2 professores e 5 professoras que atuavam no Ensino Médio na chamada “Nova EJA”. Tinham a seguinte titulação máxima: 2 tinham graduação; 3 tinham especialização e 2 tinham doutorado, conforme Gráfico 2.

**Gráfico 2: Formação Acadêmica dos Participantes**



Em relação à data de ingresso na instituição variavam entre os anos de 2007 e 2014, e os anos de conclusão da graduação alternavam entre 2000 e 2011; ou seja, havia profissionais com pouco mais de quatorze anos de experiência e recém-formados. Alguns deles, talvez estivessem em uma de sua primeira experiência profissional.

As disciplinas ministradas pelos docentes foram categorizadas em três áreas: as três primeiras: 1ª) área de linguagens, códigos e suas tecnologias: educação física e língua portuguesa, – totalizando 2 professores nessa área; 2ª) área de ciências humanas e suas tecnologias: filosofia, geografia, sociologia – totalizando 3 professores nesse grupo; 3ª) área de ciências da vida, matemática e suas tecnologias: biologia e química – totalizando 2 professores. Os dados demonstraram que o grupo que se dispôs a participar da pesquisa era bastante heterogêneo quanto à formação.

## **7. Recursos tecnológicos utilizados pelos docentes**

Na segunda parte do questionário, a partir das respostas dadas, percebeu-se que os recursos tecnológicos mais utilizados, nas atividades com os alunos foram o *data show* 57% e o televisor contabilizando 43%. Em terceiro lugar ficou o DVD e computador, totalizando 28% das opções. O aparelho para CD e os recursos como gravador, filmadora e rádio foram citados por 28%.

Válido ressaltar que 71% dos docentes informaram ter conheci-

mento de que a escola dispunha de computadores em rede, entretanto menos da metade disse fazer uso de tal recurso em suas aulas – o mesmo percentual de profissionais que diz utilizar ambientes virtuais para desenvolver atividades com os alunos. Esse dado contrastou com os 86% que disseram utilizar ambientes virtuais para atividades como comunicação pessoal, atualização, formação e lazer. O uso do e-mail foi apontado por 71% dos docentes como ambiente virtual mais utilizado e 90,62% para atividades pessoais, entretanto apenas 57% dos docentes informaram utilizar esses ambientes virtuais para desenvolverem atividades com os alunos.

Dentre os professores que disseram não utilizar nenhum ambiente virtual para atividades com alunos (43% do total), o motivo recorrente nas justificativas foi à falta de infraestrutura na escola e o tempo, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

D2 – *O Colégio não está adequadamente equipado, preparado.*

D4 – *Na escola não há condições. Não há equipamentos e internet adequada.*

D1 – *Tempo e de laboratório multimídia.*

Esse dado se confirmou na indicação dos fatores que impediam ou dificultam o uso das tecnologias na prática docente dos participantes da pesquisa. O fator assinalado por 5 professores (71% do total) fez referência genérica à *falta de equipamento adequado no local de trabalho*. Para reforçar tal aspecto, cinco dos sete professores que acrescentaram outros fatores à relação fornecida também fizeram referência a problemas de infraestrutura, conforme se pôde observar nas respostas:

D1 – *O colégio dispõe de poucos equipamentos para serem utilizados por alunos e por nós mesmos.*

D7 – *Não há salas de informática para os alunos e professores.*

D2 – *O estado quer que a gente use a tecnologia, mas como se a escola não oferece equipamentos e sala própria para trabalharmos com os alunos? de micro).*

D5 – *Não há temos um laboratório de informática com PCs em rede que nos permita trabalhar com 30 alunos ao mesmo tempo.*

D3 – *Nós professores, não temos muito tempo para ficar montando e desmontando equipamentos, tipo data show.*

Considerando que a instituição em que se realizou a pesquisa foi uma escola da rede estadual, como todas as instituições da rede onde a “Nova EJA” foi implantada sob a égide de um modelo de educação com

base em recursos tecnológicos, pareceu urgente a necessidade de desenvolvimento de ações no sentido de definir uma posição sobre o uso das tecnologias na educação. Nesse sentido, vale destacar o que afirmou Kenski (2003) sobre a relação entre o espaço da escola e a sua proposta de ensino: “A disposição e o uso de móveis e equipamentos nas salas e nos laboratórios definem a ação pedagógica [...] O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola” (p. 54). Ainda segundo a autora, as questões de estrutura estariam diretamente ligadas ao modelo de educação tecnológica que a escola pretendia oferecer aos seus alunos.

#### **8. Características necessárias para o uso das novas tecnologias**

Ramal (2002, p. 191-203) caracterizou o profissional que iria trabalhar com as novas tecnologias na educação como “arquiteto cognitivo” e desdobrou o conceito em quatro aspectos. Baseado em Lévy (1993).

1º) "*O arquiteto cognitivo é um profissional*" – um indivíduo preocupado com a sua contínua formação pedagógica. Algumas declarações dos participantes de pesquisa corroboraram com a ideia da importância da formação continuada:

D4 – *Atualização permanente, inclusive quanto ao uso das novas tecnologias; disponibilidade de tempo para tal.*

D6 – *[...] atualização constante desse professor (autonomia profissional);*

D3 – *Ser um usuário; estar atualizado com relação ao q/ é produzido e difundido nessa área.*

D2 – *O professor deve atualizar-se e buscar conhecimentos na área para poder utilizar a tecnologia com segurança e facilidade.*

D1 – *Acho que o professor de modo geral tem que ter a facilidade de aceitar desafios, que neste caso seria o de qualificar e atualizar sobre as tecnologias educacionais mais recentes.*

D7 – *Ser instrumentalizado, atualizado.*

2º) "*O arquiteto cognitivo é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede.*" – As mudanças nas formas de construção e apreensão do saber nos fazem pensar sobre a necessidade de repensar as teorias educacionais, considerando o novo contexto da educação na contemporaneidade. O discente vivencia um processo cultural no qual a

sua relação com o conhecimento e com o mundo passa pela incorporação das tecnologias, o que pode desencadear novas e diferentes formas de aprender. O grupo apontou como algumas características necessárias ao profissional que vai trabalhar nesse novo contexto.

D5 – [...] domínio do uso das tecnologias; criatividade na sua utilização; planejamento prévio das atividades.

D6 – Primeiro o professor deve conhecer, selecionar o que e com o que trabalhar... algo que complete os conhecimentos traçados pelo professor como necessários, dentro dos seus objetivos.

D1 – Ser bem informado e saber relacionar os temas com os recursos disponíveis; ter claro que as tecnologia são meios para estimular, ilustrar e possibilitar outro olhar p/ o que está sendo debatido.

D3 – Saber relacionar tecnologia com educação.

D2 – Conhecer e utilizar adequadamente a seus objetivos.

3º) "O arquiteto cognitivo também o que assumi *uma postura consciente de reflexão-na-ação.*" – Considerando que a formação docente nem sempre o instrumentaliza para as situações a serem vivenciadas no cotidiano escolar, o docente precisaria ter a postura de um investigador atento e crítico, reflexivo. A importância do ato de refletir sobre a prática e transformá-la em conhecimento aparece claramente nas falas dos docentes quando apontam para:

D1 – As características de um professor-pesquisador, curioso, interessado nas inovações pedagógicas-tecnológicas, porém crítico e flexível para aprender com os alunos e em interação com o grupo.

D3 – Abertura para aprender sempre tanto sobre as tecnologias como sobre o uso que os alunos fazem dessas tecnologias.

D2 – Penso que o professor necessita inicialmente ter o desejo de aventurar-se, precisa ser curioso, estar aberto ao novo e ter espírito de pesquisador. Ser um eterno aprendiz.

4º) "O arquiteto cognitivo é um profissional capaz de [...] *fazer um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem.*" – É preciso ter clareza de que o uso da tecnologia é uma forma de mediação para os processos pedagógicos e que não pode implicar uma violação de valores ou ignorar questões éticas. Quanto a essas características, os docentes apontaram as seguintes características necessárias ao professor para uma utilização crítica das tecnologias com fins educacionais

D5 – Conversar com colegas os usos, prós e contras do uso das tecnologias.

D4 – Usar as tecnologias como apoio, não deixando que substitua seu traba-

lho.

D6 – Entender a tecnologia como um recurso. Tendo em mente que pode tanto ajudar, quanto comprometer o trabalho.

Conforme Tardif (2000) a fim de desenvolver habilidades exigidas para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na prática docente, o grupo participante de pesquisa apontou para a necessidade de mobilizar vários saberes para o uso da tecnologia na EJA, qualificando-os como: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e práticos.

Além de conhecimento técnico-profissional, os docentes também relacionaram nas suas respostas os seguintes aspectos: interesse individual, criatividade, planejamento, acesso e formação sistematizada.

## **9. Considerações**

O recorte feito para análise das visões dos docentes nos instigou a elaborar reflexões para a compreensão do posicionamento desses profissionais da educação frente ao desafio de incorporar à sua prática cotidiana na sala de aula as tecnologias de informação e comunicação.

No que se referiu aos recursos tecnológicos mais utilizados, foi possível verificar que algumas tecnologias como o *data show* e a TV têm seu uso consolidado na escola. Já o computador tem sido utilizado por alguns poucos professores, embora fosse considerado importante para atividades de comunicação pessoal e lazer.

Notamos na análise dos dados que os maiores obstáculos para a utilização de computadores com fins pedagógicos, de acordo com os motivos apontados, foram o fato de a escola não disponibilizar de equipamentos em números suficientes e ligados em rede para serem utilizados pelos alunos, como defendeu Kenski (2003), "[...] para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir a infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...)" (KENSKI, 2003, p. 71). No que se referiu às características necessárias ao professor para utilizar dos recursos tecnológicos, percebeu-se que o grupo tinha conhecimento da complexidade do desafio que estava implicado nesse novo saber, tanto que as características elencadas apontaram

para habilidades necessárias para utilização das tecnologias como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2014) vivemos uma época em que as novas tecnologias são constitutivas das práticas sociais de interação, mas estar matriculados em cursos de formação continuada (como proposta da “Nova EJA”), não significou acreditar que, a partir dele, o professor reinventará seu fazer pedagógico, incorporando os recursos tecnológicos no cotidiano da sala de aula. Para fazer uso dessas tecnologias de informação e comunicação de maneira efetiva, os docentes apontaram a necessidade de conhecimentos prévios que deveriam ser construídos ainda na formação profissional inicial, nas instituições de educação, portanto, nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, para Kenski (2003) caberia à instituição escolar não só o fornecimento da infraestrutura necessária para o uso das tecnologias de informação na prática docente, mas também a manutenção dessa infraestrutura.

Assim, esse novo paradigma educacional exigido na profissionalização docente nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar as propostas de EJA, bem como sua vinculação com as tecnologias da informação.

Desse modo, entendeu-se que os aspectos discutidos nesse trabalho constituem dados de certo modo relevantes para a elaboração de propostas de ação para a escola, tanto no sentido de se adequar às necessidades estruturais quanto de formação dos seus profissionais. Compete, entretanto, à comunidade escolar (compreendendo todos os seus atores) decidir que tipo de formação e que ações deverão ser priorizadas a fim de viabilizar a execução do seu projeto político pedagógico, com vistas ao uso das novas tecnologias da informação na educação na EJA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: *Plenária do fórum mineiro de educação de jovens e adultos*, 67, 29 de junho de 2007.

BRASIL. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil, setembro de 1996

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília, MEC/SEM, 1999.

BRASILEIRO, S. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. *Reunião anual da associação nacional de pósgraduação e pesquisa em educação – ANPED, 25ª, Caxambu/MG. Anais...*, Caxambu, p. 112-127, 2002.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, p. 23-38, 2003.

CARNEIRO, R. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELL, M. A Sociedade em rede: do Conhecimento à Ação Política. *Debates*, p. 37-56, 2005.

CAVANAGH, C. El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Confintea V. Tema 7*, p. 161-178, 1997.

FREIRE, P. *Desafios da educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica*. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos (1996, São Paulo: IBEAC) v.1. Brasília: MEC, 1997, p. 264-274.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Paulo Freire. In: \_\_\_\_\_. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Trad. Márcia Moraes, ArtMed, Porto Alegre, p. 25-34, 1998.

GOMEZ, M. V. Paulo Freire: *Re-leitura para uma teoria da informática na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999, p. 45-67.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KNOBEL, M. Paulo Freire e a juventude digital em espaços marginais. In: \_\_\_\_\_. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Trad.: Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.175-189.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MANUAL de orientacoes nova EJA. Disponível em:

[http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/download/Manual\\_projeto\\_nova\\_EJA\\_final\\_2014.pdf](http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/download/Manual_projeto_nova_EJA_final_2014.pdf)

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M., T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 133-173, 2004.

NISKIER, A. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em 07/08/14.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAJRA, S. F. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 5, 2000.

\_\_\_\_\_. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.