



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LOHANE TERESA OLIVEIRA SILVA

**Informática Educativa e EJA: Prática docente em uma escola do Município de Duque de
Caxias**

Rio de Janeiro,
Abril de 2019

LOHANE TERESA OLIVEIRA SILVA

Informática Educativa e EJA: Prática docente em uma escola do Município de Duque de Caxias

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Prof. Dr^a. Rosangela Carrilo Moreno

Rio de Janeiro,
Abril de 2019

LOHANE TERESA OLIVEIRA SILVA

Informática Educativa e EJA: Prática docente em uma escola do Município de Duque de Caxias

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Rosangela Carrilo Moreno (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Prof.^o Dr.^o Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro,
Abril de 2019

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar de que modo as políticas públicas em informática educativa afetaram a prática docente na EJA (Educação de Jovens e Adultos), especificamente, em uma escola municipal de Duque de Caxias. Constituiu-se metodologicamente em duas dimensões: (i) histórica e, portanto, em uma perspectiva macroestrutural; e (ii) outra referente ao cotidiano escolar, tanto no que se refere aos efeitos das políticas públicas em sala de aula, quanto às estratégias docentes. A pesquisa apresenta uma retomada histórica dos objetos deste trabalho - Informática Educacional e Educação de Jovens e adultos – de modo a compreender como a configuração social específica de um período, particularmente, no que se refere à produção de políticas públicas, teve efeitos concretos na estruturação da prática do docente em informática educativa em Duque de Caxias. Por meio desta pesquisa, foi possível identificar desafios e estratégias docentes relacionados à prática de informática educativa na EJA, bem como perceber as transformações ocasionadas pela normatização da informática educativa no município, frutos de políticas públicas nacionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Informática Educativa; Prática Docente; Políticas Públicas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir construir este trabalho e a Nossa Senhora das Graças por me iluminar nesse caminho. Agradeço à minha família e ao meu amor Victor Martins por nunca me deixarem desistir. Aos meus amigos Marcelle, Igor, Rafael, Camilla, Fernando e André pelos momentos de alegria compartilhados e pela paciência neste processo.

Por último e não menos importante, às professoras Marta Lima e Rosangela Carrilo pelo empenho e dedicação em me orientar majestosamente e compartilhar comigo seus conhecimentos.

LISTA DE SIGLAS

CAPRE	Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CIED	Centro de Informática e Educação
CLATES	Centro Latino Americano de Tecnologia Educacional
CTEd	Coordenação de Tecnologia Educacional
DIE	Divisão de Informática Educativa
DIGIBRAE	Empresa Digital Brasileira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LINEDUC	Linux Educacional de Duque de Caxias
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIE	Professor de Informática Educativa
PROINFE	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEEDUC	Secretaria de Estado e Educação
SEI	Secretaria Especial de Informática
SIEduca	Sala de Informática Educativa
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparativo entre Mediador de Tecnologias e Professor de Informática Educativa	21
Quadro 2	Modelo do Conectando	39

LISTAS DE FOTOS

Foto 1 – Aluno fazendo uma lista de palavras simples.	31
Foto 2 – Produção de aluno utilizando editor de texto.	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1A INFORMÁTICA EDUCATIVA: TRAJETÓRIA DO USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO	13
1.1 Um breve histórico	14
1.2 Reflexões sobre a evolução no uso da Informática na Educação	17
2INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS	19
2.1 O contexto da educação de Jovens e Adultos	23
3INFORMÁTICA EDUCATIVA E EJA – PRÁTICA E ESTRATÉGIAS DOCENTES	27
3.1 Desafios das atividades em parceria (PIE e Professor Regente)	38
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas da sociedade influenciam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, diante de uma sociedade conectada e cada vez mais inserida em uma cultura digital, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) chegam às escolas.

A Informática na Educação ou Informática Educativa refere-se à “inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação” (VALENTE, 1998, p. 02). A partir de 2016, com a criação do cargo de Professor de Informática Educativa - PIE, o município de Duque de Caxias institucionalizava concurso público, o uso pedagógico do computador na escola, por meio das Salas de Informática Educativa. Essa política pôde garantir que as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pudessem ser atendidas em relação a esse saber.

Ingressei por concurso de PIE na rede do município de Duque de Caxias para atuar em turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do 1º distrito (Centro). As experiências vivenciadas durante os anos 2016 e 2017 atuando em turmas de EJA no espaço da Informática Educativa me levaram a escolha do tema deste trabalho.

Durante a minha formação acadêmica pude me aproximar mais da Educação de Jovens e Adultos, relacionando teoria e prática, identifiquei-me com esta modalidade de ensino. Os encontros do Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Cultura em EJA com a professora Marta Lima de Souza, atrelados com a prática que eu estava realizando em informática educativa na EJA, fizeram-me despertar o desejo de pesquisar sobre esse tema.

Inicialmente a proposta seria pesquisar sobre as práticas dos professores de Informática Educativa no Município de Duque de Caxias e investigar como essas práticas influenciava no processo de ensino aprendizagem dos jovens e adultos. No entanto, em virtude do pouco tempo que tinha para conclusão deste trabalho, sob a orientação da professora Rosângela Carrilo Moreno, traçamos novos rumos para essa pesquisa. Desta forma, me propus, a partir de minha experiência, a analisar tanto os desafios da prática enquanto docente de Informática Educativa na EJA em uma escola pública no município de Duque de Caxias, quanto a compreender de que modo minha entrada nessa modalidade de educação esteve relacionada a processos mais amplos, que são brevemente vistos por meio de políticas públicas nacionais e cujos efeitos repercutem na institucionalização da Informática Educativa no município.

A prática reflexiva e a produção de textos na docência tinham, até pouco tempo, natureza institucional e sua circulação acontecia dentro da própria escola. Isto é, na prática, a produção escrita dos professores não era valorizada como escrita acadêmica. Esse contexto vem mudando e os textos escritos por professores vêm sendo publicados e divulgados como produção legítima de saberes.

O trabalho de narrativa do professor, utilizando dos recursos de memória e escrita, se constitui tanto como uma possibilidade de construção de saber quanto de constituição do professor como pesquisador:

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO& SOLIGO, 2007, p. 05)

Neste trabalho conclusão de curso se reúne alguns relatos frutos de memórias da minha prática e reflexões suscitadas ao longo do processo de construção do texto, o que passou pelas trocas no processo de orientação. Desta forma, pude relacionar o tema desta pesquisa e produzir reflexões tanto sobre a prática pedagógica da informática educativa quanto sobre suas relações com as políticas públicas educacionais.

Esse movimento de escrita sobre a própria prática é considerado por Prado (2007 p. 02) como um “gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e suas memórias”, sendo essa escrita parte do processo de formação e a prática profissional.

Nesta perspectiva minha experiência com a Informática Educativa na EJA do município de Duque de Caxias foi problematizada desde minha entrada, via concurso público em 2015, como docente nesta área específica, o que me possibilitou fazer duas problematizações: uma referente às políticas públicas, e os efeitos desta no cotidiano escolar, e outra relacionada aos desafios e estratégias de sala de aula, enquanto docente.

Para isso, foi mobilizado o acúmulo de estudos tanto sobre a Informática Educacional quanto à Educação de Jovens e Adultos, de modo a relacioná-las com a entrada e transformações da informática educativa em Duque de Caxias.

Ao mesmo tempo, com base em minhas memórias e experiências, apresento as estratégias e desafios do cotidiano da prática docente nesta função. Estas memórias foram repensadas a partir de uma revisão da literatura, especialmente sobre as políticas públicas em EJA, o letramento digital e os desafios do trabalho docente em Informática Educativa.

A articulação entre a bibliografia estudada e a minha prática é apresentada neste trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, A Informática Educativa: Trajetória do Uso do Computador na Educação, faz uma breve retomada histórica do processo de inserção das TIC's na educação no Brasil. O segundo capítulo, Institucionalização da Informática Educativa em Duque de Caxias, aponta para os efeitos dessa política pública na realidade do município de Duque de Caxias, particularmente as transformações e a institucionalização dessa política e os efeitos para a EJA. O terceiro capítulo, Informática Educativa e EJA – Práticas e Estratégias Docentes, se refere à reflexão da minha prática docente sobre as possibilidades, estratégias e limites, em diálogo com a produção bibliográfica dessa temática.

1A INFORMÁTICA EDUCATIVA: TRAJETÓRIA DO USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO

A cada dia, a tecnologia tem ocupado maior espaço no cotidiano social, se inserindo em atividades básicas. Na área educacional, Tajra (2000) afirma que sendo bem utilizada, a Informática é uma grande aliada, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Segundo Kenski (2004), as tecnologias modificam o tradicional modo de selecionar os conteúdos, as metodologias, os recursos didáticos, desenvolvendo ambientes de aprendizagem centrado no aluno. O professor se torna um elo de conhecimento dessas tecnologias, transformando o processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2003). O uso das tecnologias digitais pode transformar os antigos paradigmas de educação por meio de atividades inovadoras, sendo o computador uma possibilidade de ferramenta de ensino e facilitador da aprendizagem:

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação. (BRASIL, 1998, p. 157)

Pode-se dizer que o computador se apresenta como uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento de várias habilidades devido às possibilidades pedagógicas de um trabalho interdisciplinar, bem como chance de interações com a máquina e com os pares.

Na Educação, traz novas possibilidades, mas também a necessidade de ressignificar a prática pedagógica. O uso da tecnologia na escola, sobretudo em turmas de jovens e adultos, pode permitir formar pessoas capazes de compreender criticamente as mensagens que os meios tecnológicos propõem:

Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e aluno. (LEVY, 1999, p. 172).

O computador na Educação pode ser utilizado para ensinar sobre computação, como para ensinar sobre praticamente qualquer assunto, aponta Valente (1988). Oferece um leque de recursos (softwares, imagens, sons e animações) que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, um dos fatores que definem a eficácia da Informática Educativa, além do

computador e do software educativo, é “o professor capacitado para usar o computador como meio educacional” (VALENTE, 1998, p. 1).

Para compreender a inserção do computador na Educação, será apresentado um breve histórico da Informática Educativa no Brasil.

1.1 Um breve histórico

Conhecer o surgimento da Informática Educativa é fundamental para poder compreendê-la. Entretanto, não é suficiente apenas conhecer a história, mas refletir sobre a prática pedagógica com o uso do computador. É necessário que haja um investimento na formação do professor para que a tecnologia possa contribuir com a democratização dos saberes, tendo em vista a inserção do aluno ao meio tecnológico.

As primeiras discussões sobre o uso das tecnologias educacionais se deram na década de 70 em um contexto em que o Brasil buscava trilhar um caminho mais independente rumo à informatização da sociedade. O pensamento da época, segundo Moraes (1997), era de que a tecnologia precisava ser construída por pessoas, e por isso, era necessária a capacitação da sociedade nas atividades de informática:

Assim como a França, os Estados Unidos, o Japão, a Inglaterra e a Suécia, o Brasil tinha interesse em construir uma base própria que lhe garantisse autonomia tecnológica em informática, preocupado inclusive com as questões de soberania nacional e de que forma a informática poderia vir a afetar as relações de poder. E desta forma, a partir de setenta, o Brasil definiu-se pelo caminho da informatização da sociedade, mediante o estabelecimento de políticas públicas que permitissem a construção dessa base própria alicerçada por uma capacitação científica e tecnológica de alto nível, capaz de garantir a soberania nacional em termos de segurança e de desenvolvimento. Isto, sem dúvida, condicionou a adoção de medidas protecionistas que o Brasil veio a adotar na área, optando pela construção de uma indústria própria que propiciasse condições de segurança e de desenvolvimento. (MORAES, 1997, p17)

Assim, foram criados a Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), a Empresa Digital Brasileira (DIGIBRAE) e a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República, que tinha por finalidade regulamentar, supervisionar e desenvolver a tecnologia do setor, bem como coordenar e executar a Política Nacional de Informática.

Dessa forma, buscava-se promover autonomia nacional por meio da capacitação científica e tecnológica, a fim de se fomentar a informatização da sociedade. Entretanto, havia

na época “um consenso” (MORAES, 1997) de que a Educação seria o setor capaz de articular o avanço científico e tecnológico como patrimônio cultural da sociedade.

No final de 1981, o governo subsidiou a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação que tinha como ações o desenvolvimento de softwares educativos e a formação de recursos humanos. Este Programa recomendava que as iniciativas nacionais fossem centradas nas Universidades e não nas Secretarias de Educação.

Em 1982, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) acreditando que a relação informática e educação era importante no processo de informatização da sociedade brasileira, assumiu o processo com o compromisso de desenvolver estudos e implementar projetos para as primeiras investigações na área.

De acordo com o livro Projeto EDUCOM (ANDRADE, 1993), um documento importante que traz fatos e resgata a história da informática educativa no Brasil, as universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ), Estadual de Campinas (UNICAMP) e Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram as instituições responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação brasileira, sendo a UFRJ a pioneira na utilização do computador em atividades acadêmicas, por meio do Departamento de Cálculo Científico, criado em 1966, que deu origem ao Núcleo de Computação Eletrônica (NCE). Nessa época, o computador era utilizado como objeto de estudo e pesquisa, propiciando uma disciplina para o ensino de informática.

A partir de 1973 se iniciava ainda no contexto acadêmico o uso da informática como tecnologia educacional voltada para a avaliação formativa e somativa de alunos da disciplina de química no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) e no Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (CLATES), da UFRJ.

Estas e outras experiências de uso do computador foram sendo realizadas até 1980, utilizando equipamentos de grande porte. Segundo Moraes (1993, p.17), a informática era presente como um apoio pedagógico para avaliar os alunos segundo a interação que os mesmos possuíam diante do computador: “O computador era visto como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação, enfocando a dimensão cognitiva e afetiva ao analisar atitudes e diferentes graus de ansiedade dos alunos em processos interativos com o computador”.

Enquanto isso, a Secretaria Especial de Informática, ligada ao governo federal, realizava estudos acerca da aplicabilidade da informática na educação, enviando técnicos para fora do país e acompanhando projetos e pesquisas em andamento.

Segundo Moraes (1997), em 1988, começaram a ser implantados Centros de Informática e Educação (CIEDs), ambientes de aprendizagem informatizados e integrados por grupos interdisciplinares de educadores, teóricos e especialistas em que se utilizava programas computacionais de uso e de aplicação da Informática Educativa, para atender alunos, professores e a comunidade em geral.

Cada estado defenderia os rumos do programa, de acordo com a sua capacidade técnica operacional e de sua vontade política. Sendo assim, de acordo com Moraes (2002), contava com o apoio técnico e financeiro do MEC, mas sem imposição de mecanismos e procedimentos. Uma sólida base para a criação de um Programa Nacional de Informática Educativa foi firmada após essas iniciativas: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PRONINFE), que teve início em outubro de 1989, através da Portaria nº 549/GM, com a finalidade de:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, 1993, p. 24).

O Governo Federal lança o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 1997, com objetivos de:

Qualificar o processo de ensino aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das tecnologias pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, e; educar para a cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (BRASIL, 1997, p. 3).

O governo federal distribuiu, por meio deste Programa, computadores para as escolas públicas do Ensino Fundamental e criou os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estruturas descentralizadas de apoio à implementação das tecnologias as práticas educativas nas escolas públicas brasileiras. O NTE seria responsável tanto pela formação de professores e técnicos quanto pelo suporte técnico e pedagógico das escolas.

Após um período em que questões políticas e administrativas provocaram um atraso nos cronogramas e nas metas estabelecidas em 1997, o governo federal retoma em 2005 as ações do PROINFO. Não foram encontrados estudos que relatassem outras ações do governo federal no período de 1997 a 2005.

Além da retomada do PROINFO, o governo federal vem executando e apoiando outras ações para a inserção da informática nas escolas públicas (BRASIL,1997). A informatização das escolas públicas é uma das metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2006, foram lançados pelo governo outros programas: Um Computador por Aluno (UCA), com objetivo de distribuir equipamentos à escola; a TV Escola, um canal de televisão do MEC que capacitava e atualizava educadores da rede pública; e as Mídias na Educação, cujo objetivo foi oferecer formação continuada sobre o uso pedagógico das diferentes tecnologias nas escolas públicas de ensino médio e fundamental, estabelecendo para isso parcerias com governos estaduais e municipais (BRASIL, 2010).

A partir de 2008, a Secretaria de Educação a Distância do MEC estendeu o PROINFO a todos os municípios do país. No Estado do Rio de Janeiro, a Coordenação de Tecnologia Educacional (CTEd), por meio dos seus NTEs, contactou todos os municípios para que assinassem o Termo de Adesão ao PROINFO. A adesão ao projeto implicava no recebimento de computadores para instalação de Laboratórios de Informática Educativa e Cursos de Formação Continuada.

Esta parceria entre a Secretaria de Educação à Distância SEED – MEC, Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC) RJ e seus municípios teve por finalidade equipar a rede pública com recursos de tecnologia educacional, e capacitar os professores para a utilização adequada destes equipamentos, no que se refere ao caráter pedagógico, mas também na inclusão digital da comunidade.

Diante desta difusão das salas de informática educativa, por meio das parcerias e adesão ao PROINFO, algumas reflexões sobre o uso da informática na Educação são suscitadas e estas serão apontadas no próximo item.

1.2 Reflexões sobre a evolução no uso da Informática na Educação

O crescimento acelerado da tecnologia em diversos segmentos nos leva a questionar quais possibilidades em sua utilização nas escolas e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para Cysneiros (2003), desconsiderar o poder das tecnologias e seu papel nas práticas educativas no século XXI é negar a realidade. As tecnologias se destacam como ferramentas no processo de construção do conhecimento, tanto para registrar, armazenar, democratizar, dinamizar informação, possibilitando a integração das relações.

A partir da introdução dos recursos tecnológicos na Educação, imaginava-se que estes iriam solucionar os problemas educacionais, podendo até mesmo substituir os professores. Hoje, sabe-se que o professor e o computador (e outras TICS) possuem o seu lugar e seu papel, e a interação entre eles pode tornar mais interessante, motivador e eficiente o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar o uso da tecnologia educacional, Tajra (2008) aponta que a escola participa das transformações tecnológicas, porém de forma muito lenta. Ainda que distante do ideal, há um avanço significativo nos últimos anos no uso da tecnologia na escola. Apontam os dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC), ferramenta virtual de visualização dos indicadores e estatísticas das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil, que todas as escolas urbanas brasileiras possuem computador com acesso à internet. Entretanto, 64% possuem laboratório de informática e dentre estas 44% fazem uso desse espaço.

Ao analisar a trajetória da inserção do computador na escola como ferramenta educacional, percebe-se que há ainda um caminho a ser percorrido para que a prática pedagógica com tecnologias seja desenvolvida com eficácia. Quando relacionamos a Informática Educativa com a EJA, esse caminho torna-se ainda mais extenso.

Nesse contexto de avanço tecnológico, são necessários conhecimento e domínio para que se acompanhem tamanhas transformações do mundo atual. Para o sujeito da EJA, que está em busca de aprendizagens que lhes foram negadas ou não oportunizadas na idade indicada na lei, pode se tornar árdua a tarefa de se atualizar tecnologicamente.

Para ampliar a reflexão sobre a Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos, esta pesquisa se propõe a repensar a minha experiência pedagógica enquanto docente nas duas áreas, a fim de compreender os limites e as possibilidades tanto das políticas públicas de informática educativa quanto da prática em sala de aula.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS

Tendo em vista a expansão de uma política pública em informática educativa em todo país a partir de 2008, este capítulo buscará discutir os efeitos destas políticas em Duque de Caxias, levando em consideração minha atuação neste município durante os anos de 2016 e 2017.

Assim, a minha experiência como professora concursada de Informática Educativa atuando na Educação de Jovens e Adultos levará a uma reflexão sobre a prática nesta modalidade e, especialmente, na transformação sobre a política pública em Informática que vinha sendo desenvolvida até então pela cidade de Duque de Caxias.

Duque de Caxias é dividida administrativamente em quatro distritos (Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém) e sua rede municipal de educação possui 178 escolas, dentre as quais 110 possuem Sala de Informática Educativa (SIEduca). A Secretaria Municipal de Educação possui um NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) e desde 2008- ano em que o PROINFO foi estendido a todos os municípios por meio dos NTEs– implantou a tecnologia educacional nas escolas, por meio do trabalho desenvolvido nas SIEducas, com os Mediadores de Tecnologia Educacional.¹

Os mediadores eram professores da educação básica (1º ou 2º Segmentos do Ensino Fundamental) que assumiam o trabalho nas SIEducas, a partir de um acordo realizado no interior da própria escola.² Este docente deveria cumprir: 16 horas semanais em turma e 4 horas de planejamento (Professor do 1º segmento do Ensino Fundamental– PII) e 12 horas semanais de atendimento e 3 horas de planejamento (Professor do 2º segmento do Ensino Fundamental – PI).³

Segundo as Orientações para o Mediador de Tecnologia Educacional, presentes no documento fornecido pela Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação, nas horas de planejamento os professores mediadores deveriam entrar em contato com professores regentes para discutir sobre conteúdos e propostas de atividades, pesquisa de softwares, elaboração de materiais, troca entre os mediadores da Unidade Escolar e organização dos trabalhos realizados.

1Dados extraídos com a Chefe da Divisão de Informática Educativa – Secretaria Municipal de Educação Duque de Caxias.

2 Dados obtidos com informantes (professores mediadores no período).

3 Dado extraído de documento da prefeitura: Orientações ao Mediador de Tecnologias (2009) (ver Anexo A).

De acordo com o documento, os tempos de atendimento às turmas eram de 50 minutos, com 10 minutos de intervalo para as turmas de 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, 25 minutos com 5 minutos de intervalo para as turmas de Educação Infantil. Os grupos de atendimento deveriam ser de até 30 alunos, e a participação do professor regente era indispensável, pois este conduziria a aula com o suporte do Mediador de Tecnologia Educacional. O mediador possibilitava a inserção das tecnologias⁴ nas atividades desenvolvidas pelo professor regente.

Esse modelo de atendimento às turmas nas SIEducas continua até o ano vigente (2019) deste estudo. Porém, algumas modificações significativas no que tange à carga horária, condições de trabalho, formação e valorização docente começam a ser realizadas a partir de 2016.

Segundo a minha percepção, essas mudanças (algumas mais explícitas, outras subentendidas) demonstram, a princípio, um investimento do Município para reconhecer e normatizar o trabalho com tecnologia educacional nas escolas.

Em 2015, foi realizado o primeiro Concurso Público (001/2015) para Professor de Informática Educativa (PIE) que disponibilizou 100 vagas para docentes que deveriam ter a formação em: “Ensino Médio Magistério e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para Séries Iniciais e/ou licenciaturas na área de educação com aperfeiçoamento de no mínimo 120 horas em Informática Educativa.” (Duque de Caxias, 2015, p.1)

Com esse concurso os professores mediadores, que até então atuavam nas SIEducas, voltaram para sala de aula e os novos docentes concursados, com formação específica para o trabalho com tecnologia, assumiram a função.

As atribuições do Professor de Informática Educativa, de acordo com o Edital do referido concurso eram:

Saber utilizar os recursos tecnológicos existentes na escola, fundamentados pedagogicamente, entendendo-os como parte do processo de ensino e aprendizagem; Estabelecer, junto à comunidade escolar, os critérios e estratégias para a utilização dos equipamentos existentes na Unidade Escolar; Zelar e organizar, junto à comunidade escolar, todo o material tecnológico adquirido pela escola; Participar efetivamente dos grupos de estudos promovidos pela escola, assim como as atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação; Assegurar a troca de informações e experiências, junto à comunidade escolar, adquiridos em estudos externos, bem como a implementação de Projetos; Desenvolver, juntamente a Equipe Diretiva e o corpo docente, o planejamento das ações educativas, definindo e

⁴ Nesse período a inserção de tecnologia referia-se ao uso do computador.

orientado o uso dos recursos tecnológicos; Atuar em espaço alternativo quando não houver espaço físico disponível; quando disponível terá o nome de Espaço Multimeios, sendo considerado mais um ambiente de aprendizagem; Organizar os horários de acesso específicos às tecnologias da informática- Sala de Informática Educativa- quando a escola dispuser de aprendizagem, assim como as demais tecnologias (TV, DVD, Vídeos, Rádio, Rádios Escolas, entre outras); Acompanhar através de registros descritivos o desenvolvimento das atividades envolvendo as tecnologias; Elaborar relatórios/portfólios anuais das ações realizadas, apresentando os resultados significativos no desenvolvimento da aprendizagem, bem como a análise da Equipe Diretiva e corpo docente; Fazer uso do horário de planejamento para a análise de materiais e registros. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.23)

Analisando este trecho do Edital e realizando um comparativo entre os dois momentos (antes e depois do Concurso Público), é possível perceber algumas diferenças nas atribuições das funções, ocasionadas pela criação do novo cargo:

Quadro 1: Comparativo entre Mediador de Tecnologias e Professor de Informática Educativa

Mediador de Tecnologias	Professor de Informática Educativa
<ul style="list-style-type: none"> • A responsabilidade do mediador se limita ao espaço da Sieduca; • Atendimento às turmas com a presença do professor regente, seja no primeiro ou no segundo segmento; • As escolas com sala de informática recrutaram mediadores; • Carga horária de 20 horas semanais (PII) e 15 horas (PI), atuando em apenas uma escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zelar e organizar todo o material tecnológico adquirido pela escola; • O atendimento às turmas de 1º segmento não necessita da participação do professor regente; • Implementar projetos, além das aulas; • Os professores de informática foram alocados em escolas com ou sem sala de informática • Carga horária de 40 horas semanais, podendo ser distribuídas em mais de uma escola.

Fonte: Orientações ao mediador de tecnologias (2009) e Diretrizes para Informática Educativa (2017) (em anexo)

Após 2016, como exposto no quadro acima, a carga do profissional dobrou (40 horas semanais). Enquanto política pública, a questão da informática educativa passa a ter um destaque maior.

De acordo com as Diretrizes para a Informática Educativa, criadas pela Divisão de Informática Educativa (DIE), o trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas pelos Professores de Informática Educativa concursados ocorrem da seguinte forma: 26 horas/aula de atendimento semanal de turmas (1 tempo de aula para cada uma delas), podendo ser

cumpridas em uma ou mais Unidades Escolares; 14 horas/aula semanais para planejamento de suas aulas e/ou elaboração de atividades, assim distribuídos: 7 tempos de planejamento externo e 7 tempos de planejamento interno.

Os atendimentos acontecem em períodos de 50 minutos (1hora/aula) para todas as turmas, o que anteriormente era somente para as turmas de ensino fundamental (educação infantil 25 minutos de aula e EJA não havia normatização para as aulas de informática), e as diretrizes (DIE 2017) afirmam que é necessária a criação de estratégias flexíveis que viabilizem o atendimento das turmas. Estas diretrizes prescrevem que em uma máquina pode haver de 2 a 3 estudantes, entretanto, quando isso não for possível, este documento diz ser necessária a criação de estratégias pelo professor para assegurar as aulas. Além disso, as diretrizes orientam que “as aulas de Informática Educativa não serão exclusivamente realizadas na SIEduca. O professor poderá utilizar espaços alternativos para realização das atividades, levando-se em conta a utilização de outras tecnologias disponíveis” (DIE, 2017).

O que podemos compreender destas orientações é que o documento permite que outros espaços sejam utilizados em casos de falta de condições materiais ou de espaço. Nota-se, dessa forma que, ao passo que se tem uma nova política de educação tecnologia, em que se abre um concurso público e professores são enviados às escolas para colaborarem com a inserção das tecnologias na educação, se exige um trabalho mesmo em condições precárias, diferentemente do que era prescrito anteriormente, que deveria haver no mínimo a sala de informática para sua execução.

Percebe-se, assim, que existe uma orientação em 2016 para assegurar ao aluno o direito à aula de Informática Educativa, mas o documento não prevê a garantia de qualidade, colocando sob responsabilidade do professor o cumprimento das aulas, ainda que não existam condições ideais. Esta responsabilização do professor não é vista nos documentos e relatos dos mediadores de tecnologia que vigorava anteriormente.

Alguns colegas professores de informática educativa relataram que as estratégias usadas nesses casos foram: a divisão da turma em grupos utilizando jogos pedagógicos, utilização da sala de aula, ou de outros recursos midiáticos como rádio, datashow, filmes, músicas para enfrentar a ausência de salas de informática e computadores.

Os Professores de Informática Educativa concursados, de acordo com o edital, são responsabilizados também por “zelar e organizar, junto à comunidade escolar, todo material tecnológico adquirido pela escola” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 23). Ou seja, a responsabilidade ultrapassa o seu espaço de trabalho (Sala de Informática) e passa a ser de

todo espaço escolar, sendo responsável até mesmo pelos materiais tecnológicos adquiridos e guardados na sala da direção, coordenação e outras dependências.

Diante de uma mudança na organização do trabalho docente em Informática Educativa, decorrentes da criação de um novo cargo dentro do Município, as exigências pedagógicas vistas pela análise dos documentos (Orientações ao Mediador, Edital do Concurso Público, Diretrizes ao Professor de Informática Educativa) evidenciam que não são oferecidas as condições para realização deste trabalho em todas as escolas.

Oliveira (2004) observa em suas pesquisas que:

“Os docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Ainda segundo Oliveira (2004, p. 1140), o que vemos é uma reestruturação do trabalho pedagógico, uma nova organização escolar sem as adequações necessárias, o que implica em um “processo de precarização do trabalho docente”. O risco da precarização aumenta quando a responsabilidade de garantia do espaço de aprendizagem sai do poder do governo e passa a ser do professor, que deve dar conta de garantir sua aula ainda que a escola não disponha de espaço e material adequado.

No que tange às modalidades e etapas atendidas pelo Professor de Informática Educativa, este deverá “desenvolver um projeto semestral, definido e elaborado junto com a equipe pedagógica, observando o Projeto Político Pedagógico e a demanda específica de cada Unidade Escolar” nas turmas de Educação Infantil, 1º segmento do Ensino Fundamental, Classes Especiais e nas Etapas I, II, e III da EJA.⁵

É interessante destacar que a modalidade Educação de Jovens e Adultos e suas etapas aparecem neste documento, o que antes não ocorria. Isso não significa que antes os jovens e adultos não tivessem o direito às aulas, mas sua ausência em documentos oficiais legitimava uma invisibilidade desta modalidade.

2.1 O contexto da educação de Jovens e Adultos

Após a redemocratização do país, a EJA passou por transformações políticas, tendo em vista os direitos reconhecidos nas leis nacionais e compromissos assumidos em fóruns internacionais, o que revela a ampliação do reconhecimento de direitos dos jovens e adultos à

⁵ DUQUE DE CAXIAS. Diretrizes de Informática Educativa, 2017, (Anexo B).

formação. Inserir a EJA em documentos oficiais reforça a institucionalização da modalidade nas políticas da educação básica (HADDAD E DI PIERRO 2015, p.199).

No âmbito dos acordos internacionais, as duas últimas décadas foram relevantes para o campo da educação e da EJA, mesmo que o debate sobre esses temas ainda seja pequeno:

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas. (HADDAD E DI PIERRO 2015, p. 200)

O ano de 2015 é referência para alguns acordos internacionais como Educação Para Todos e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), pois é o prazo para o cumprimento das metas e renovação dos compromissos. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foram substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODSs) a partir de 2015 e dentre as metas a serem alcançadas até 2030 está a de “Assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p.2).

Já as metas do Educação Para Todos foram renovadas em maio de 2015 em Incheon, Coréia do Sul, e a Declaração assinada por mais de cem países afirma que:

Nos [Estados] também nos comprometemos a assegurar que todos os jovens e adultos, especialmente meninas e mulheres, alcancem níveis relevantes de proficiência em letramento e matemática e adquiram habilidades para a vida, e que sejam providos com aprendizado de adultos, educação e oportunidades de formação. (UNESCO, 2015b, p. 3)

No âmbito nacional, a EJA esteve presente na agenda de políticas educacionais buscando atender a oferta pública de oportunidade de escolaridade e formação aos jovens, adultos e idosos especialmente após a redemocratização do país, como podemos ver na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Estes marcos jurídicos fizeram com que a temática da EJA fosse vista com novos olhares na primeira década do milênio.

Sendo postergada a agenda dos anos de 1990, que priorizou a universalização do acesso ao ensino obrigatório na infância e adolescência, a EJA também enfrentou restrições

financeiras até a sua inclusão no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) em 2006 (DI PIERRO, 2005).

Com a mudança de governo federal em 2003, a alfabetização de jovens e adultos começou a ser reconhecida como dívida histórica e prioridade nacional, recebendo um novo impulso por meio da inclusão nas políticas do sistema de educação básica, estruturadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2007, a EJA também é inscrita no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ainda que de maneira desfavorável em relação às demais etapas e modalidades, os recursos disponibilizados são maiores que os quais a EJA contava:

Malgrado as dificuldades enfrentadas na implementação das políticas públicas, o arcabouço legal relativo aos direitos educativos (e as responsabilidades estatal em assegurá-los) continuou avançando. Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (HADDAD E DI PIERRO, 2015, p. 209)

Nesse movimento de consolidação de políticas destinadas à EJA, pode-se dizer que, a partir da primeira década dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias começa a pensar em políticas voltadas para a organização do trabalho docente com tecnologia educacional, tendo como auge a inserção de um cargo específico para esse trabalho em um concurso público e, a partir dele, a EJA é incluída nas modalidades contempladas pelas aulas de Informática Educativa.

A partir desse fato, esta pesquisa se propõe a descrever e refletir sobre minha experiência como docente de Informática Educativa em uma escola da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

A escola fica localizada no Parque Lafaiete, bairro próximo ao centro da cidade e de vias importantes como a Avenida Nilo Peçanha e a Via Expressa Presidente João Goulart (Linha Vermelha) e é a maior escola da rede municipal, atendendo 60 turmas (48 turmas de 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e 12 turmas de EJA no turno noturno, etapas I, II, III, IV, e V) atingindo um total de 1800 alunos e um corpo docente de 92 professores, em 2016.

A escola, que é formada por dois prédios de dois andares, apresenta uma boa estrutura com diversos espaços como salas de vídeos, auditório, quadra esportiva, laboratório de ciências, sala de leitura, sala dos professores, sala de atendimento educacional especializado, além das salas da direção, coordenação, secretaria, almoxarifado. Possui uma sala de Informática Educativa equipada com 16 computadores (adquiridos através do PROINFO), ar-condicionado, projetor multimídia, notebook, armários, TV, caixa de som e tela interativa.

Para compreender o trabalho de informática educativa realizado nesta escola apresentarei a prática desenvolvida nos anos de 2016 e 2017 quando estive como Professora de Informática Educativa (PIE).

3 INFORMÁTICA EDUCATIVA E EJA – PRÁTICA E ESTRATÉGIAS DOCENTES

Em abril de 2016, comecei a atuar na Sala de Informática Educativa (SIEduca) da escola objeto deste estudo, atendendo 4 turmas de EJA (Etapas I, II e III que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental). As aulas aconteciam todas as sextas-feiras das 18h:30min às 21h:35min como parte de uma conciliação entre minha disponibilidade e a necessidade da escola. Entretanto, era um dia em que a frequência dos alunos era mais baixa. Inicialmente esse aspecto era um dos muitos que me causavam receio, já que os alunos iriam à escola para terem “apenas” aula de Informática Educativa e Educação Física, enquanto os professores estavam em seu horário de planejamento, como um ajuste entre a carga horária do professor e dos alunos.

Antes da minha chegada à escola, junto com mais dois professores de informática educativa que atenderiam as turmas do diurno, havia uma profissional da educação que trabalhava na Sala de Informática como mediadora, mas devido ao tamanho da escola, seja no que se refere ao espaço físico quanto ao no alto número de turmas (60), as aulas de informática não contemplavam todas as salas.

A EJA não era atendida, pois era um curso noturno e foi priorizado o atendimento do profissional nas turmas do diurno. Este fato revela que a Educação de Jovens e Adultos, acaba por ser excluída de atividades diversificadas no contexto escolar, além de financeiramente também ficar atrás das outras modalidades de ensino. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011), em 2009, a EJA recebeu 4,5 milhões de reais enquanto a Educação Infantil recebeu 4,9 milhões e ao Ensino Fundamental foram destinados 27,9 milhões.

Além disso, percebia em minha prática que a escola que atendia outras modalidades além da EJA possuía mobiliário, cartazes, carteiras e projetos organizados prioritariamente para as turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, reforçando nos alunos jovens e adultos o sentimento de não pertencimento ao espaço escolar.

Moura (2007, p. 58) afirma que:

Os lugares ocupados pelo aluno jovem e o aluno adulto na Instituição escolar estão relacionados com a identidade do curso da EJA. Evidentemente que, a visibilidade da identidade de um curso, pressupõe que seja dada pelo entendimento de seu público, considerando seus saberes, interesses e necessidades de aprendizagem, a fim de elaborar propostas coerentes com sua especificidade. Como parte integrante da educação básica, os objetivos gerais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, são os mesmos do ensino ofertado aos alunos na

idade apropriada. Contudo, os jovens e adultos têm características próprias que devem ser contempladas nas propostas de trabalho (MOURA, 2007, p.23).

Nas primeiras semanas ouvi muitas falas nesse sentido: “a gente veio pra escola só para ter informática e educação física?”; “Não vamos fazer dever?”. Essas falas mexiam muito comigo, pois percebi que as aulas extraclases eram vistas pelos alunos como lazer, algo para passar o tempo e não eram percebidas como oportunidade de ampliar os horizontes para além da sala de aula convencional.

Nesse contexto, na percepção desses alunos, a educação é percebida de forma distante ainda do conceito de *educação ao longo da vida* que vem sendo discutida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO):

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. (UNESCO, 1996, p. 32)

“O princípio da aprendizagem ao longo da vida quebra uma visão de educação dividida por níveis e ciclos e aponta para a educação como um todo, seja formal ou não-formal e independente de idade” (GADOTTI, 2016, p.3). Isso significa que a aprendizagem não acontece somente no espaço formal, nem somente na escola, mas se estende por toda a vida, do nascimento à morte. Como afirma Paulo Freire: “Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva, Ventura (2013), aponta que:

“A aprendizagem é inerente à própria condição humana, ou seja, inevitavelmente, enquanto estamos vivos aprendemos, tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o mundo físico e natural.” (VENTURA, 2013, p.31)

No entanto, mesmo diante de diversos estudos sobre esta perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, na prática este conceito não estava ainda no imaginário dos estudantes. Percebi que, na visão deles, a produção e/ou reprodução escrita é vista como aprendizagem. Isto é, em suas concepções, só haviam tido aula quando faziam exercícios repetitivos e mecânicos no caderno.

Esse foi um dos diversos desafios que deveriam ser superados ao longo do ano letivo, no que se refere à participação dos alunos. Atrelado a isso, havia uma alta taxa de evasão dos alunos no turno noturno, sobretudo nas sextas-feiras. As turmas tinham em média 25 alunos assíduos, embora no diário de classe constassem mais de 40.

A evasão na EJA possui características próprias. É necessário entender as causas do aluno adulto pela sua evasão, ou do contrário corremos o risco de culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na idade própria:

A frequência do aluno trabalhador, jovem e adulto, é um grande desafio que se coloca para as políticas públicas de EJA. Como enfrentar o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho? A resposta, na prática, é decepcionante: inadequação das salas de aula para adultos, falta de iluminação, ausência de um lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas. A “infrequência” ou “frequência flutuante”, como alguns dizem, desses alunos, não pode confundir-se com o conceito de “evasão escolar”. (GADOTTI, 2014, p.22)

Gadotti (2014) aponta ainda que as políticas públicas de EJA necessitam levar em conta as condições de vida desses jovens, adultos e idosos, já que são várias as situações que ocasionam a interrupção nos estudos:

“Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos. É preciso trabalhar a autoestima do aluno que acha que não ‘consegue aprender mais’ e investir fortemente na motivação.”(GADOTTI, 2014, p. 23)

Os alunos, em sua grande maioria, moravam nos bairros adjacentes e nos bairros da cidade vizinha São João de Meriti já que a escola fica localizada próximo ao limite entre os dois municípios e o meio de locomoção mais utilizado era transporte público, com as linhas de ônibus que passavam na porta da escola mesmo ou no ponto de ônibus da Avenida Nilo Peçanha, a aproximadamente 100 metros da escola.

As turmas eram formadas, em maioria, por trabalhadores, adultos e idosos. As mulheres somavam um pouco mais que o número de homens. Todos de baixa renda, os alunos que compunham as turmas desempenhavam diferentes funções durante o dia, como diaristas, pedreiros, auxiliar de serviços gerais, atendentes de lojas e havia muitas donas de casas e aposentados também.

A presença dos jovens, sobretudo entre a faixa de 15 a 18 anos, suscitou em mim algumas reflexões sobre a juvenilização da EJA e como esse fenômeno está sendo intensificado à medida que a escola “regular” não consegue dar conta da defasagem idade

série. Pereira e Oliveira (2018) afirmam que: “A juvenilização da EJA é resultado da expulsão de jovens em defasagem idade série da escola regular” (PEREIRA E OLIVEIRA, 2018, p. 528).

Pereira e Oliveira (2018, p. 528) pressupõem ainda que este fenômeno tem crescido, uma vez que funciona como “mecanismo de escape”. Os gestores encontram na transferência do jovem para a EJA uma saída para lidar com os alunos considerados “problemas”, evitando a responsabilização das escolas e os questionamentos dos professores para enfrentar tal questão.

O processo de juvenilização da EJA também se intensificou a partir da diminuição das idades mínimas para os cursos de supletivo (15 anos para ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) na LDBEN (BRASIL, 1996) e, conseqüentemente, com a Resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que define que a idade mínima estabelecida pela LDB para as matrículas na modalidade EJA.

Além disso, a repetência e a evasão (uma das causas da defasagem idade série), dificuldades de acesso, a falta de motivação para continuar na escola são fatores que têm contribuído para o aumento desse fenômeno. Brunel (2004) aponta que além desse contexto legal afirmado pela LDB, existe um contexto social e pedagógico que favorece a saída dos jovens do ensino fundamental regular para a EJA.

Haddad e Di Pierro (2000) consideram um desafio para a educação de jovens e adultos esse perfil crescentemente juvenil dos alunos:

Os jovens carregam consigo o estigma de alunos problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127).

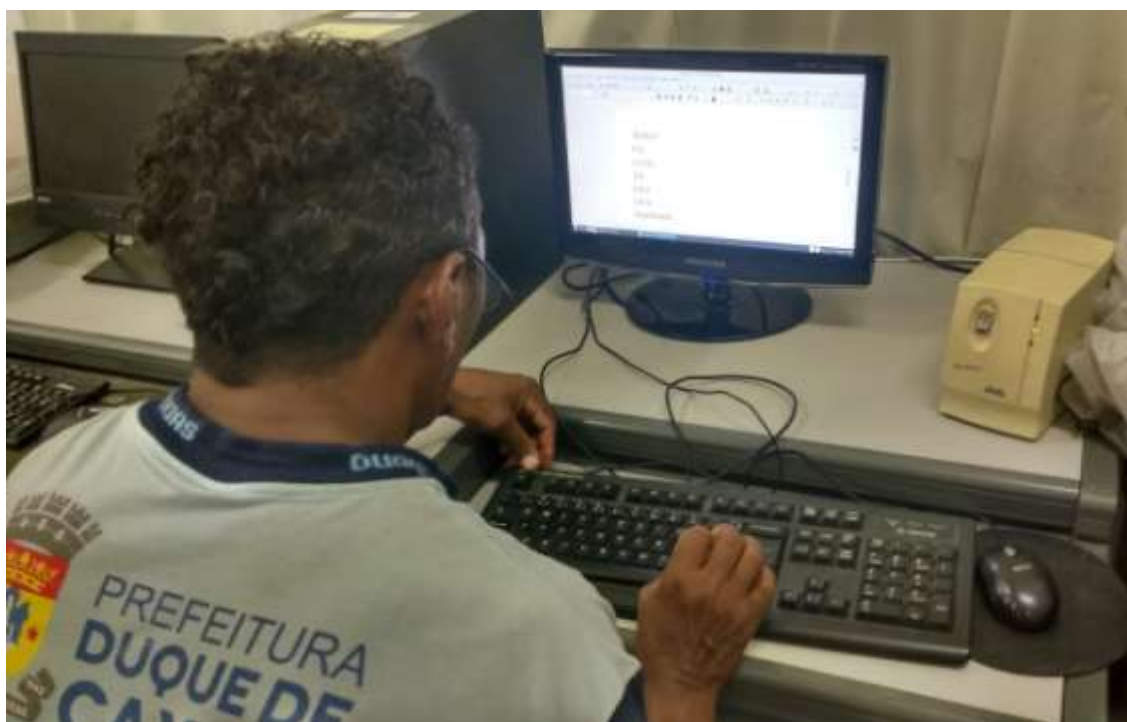
Esta realidade, da presença dos jovens junto aos mais idosos foi um dos desafios que tive que lidar. No início, houve uma resistência dos alunos mais idosos, por não acreditarem que o computador ser-lhes-ia útil. Em suas percepções, estavam “velhos” demais para aprenderem a usar o computador. Para eles, não eram capazes de utilizar a ferramenta, tampouco aprender com ela.

Conseqüentemente, esse grupo de alunos sentia-se inseguro, solicitando constantemente a minha atenção, pois apresentavam dificuldade de coordenação motora (segurar o mouse, clicar) e ainda não estavam totalmente alfabetizados (Etapas I e II). Dessa forma, a minha prática necessitava atender a esse público com atividades diferenciadas.

Em contrapartida, os mais jovens, possuíam uma segurança maior em usar o computador. A experiência de frequentar as *lan houses* muitas vezes para jogar, lhes permitiam ter uma abertura maior acessar programas e jogos na Internet. Este grupo ficava eufórico pela aula de informática educativa, queria usar sempre a Internet, jogar, acessar redes sociais.

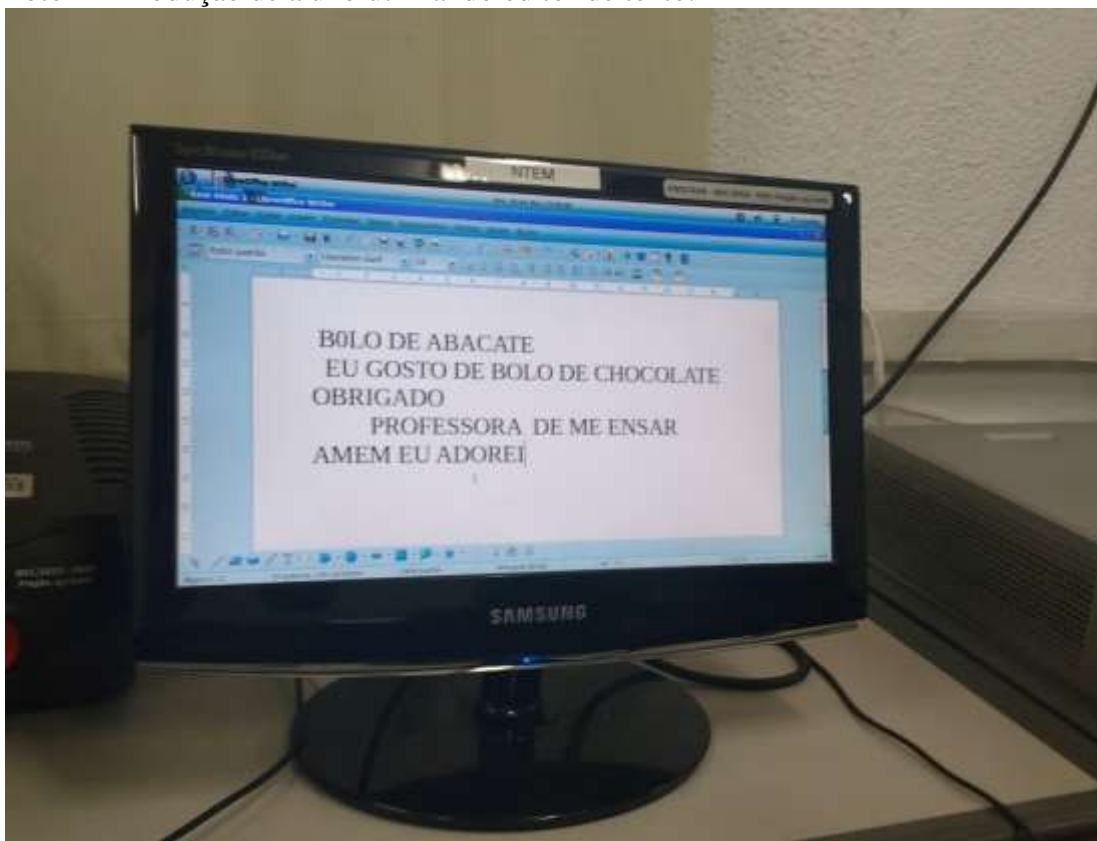
Sendo assim, primeiramente eram realizadas atividades de manuseio do computador (como utilizar o mouse, como clicar) para trabalhara coordenação motora com os alunos adultos e idosos. Eram propostas também aulas com atividades de encontrar as letras do nome e clicar sobre elas, atividades de escrita do nome, do alfabeto, de palavras simples, com o objetivo de os familiarizarem com as letras no teclado.

Foto 1 – Aluno fazendo uma lista de palavras simples.



Fonte: Lohane Teresa Oliveira Silva (2016)

Foto 2 – Produção de aluno utilizando editor de texto.



Fonte: Lohane Teresa Oliveira Silva (2016)

Dessa forma, era necessário que eu dedicasse um tempo maior para atender a esses alunos, de maneira a oferecer-lhes maior segurança e conforto para participarem da aula. Era imprescindível compreender que os estudantes adultos e idosos possuem uma “história mais complexa de experiências e conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as pessoas” (Oliveira, 1999, p.60). A maioria era migrante de áreas rurais pobres, filhos de trabalhadores com baixo nível de escolaridade. A passagem desses alunos pela escola na idade escolar foi curta, buscando a escola “tardamente” para alfabetizar-se, sendo assim necessário perceber as especificidades desse grupo de pessoas.

Na área de educação predominam-se os estudos que se referem às crianças e aos adolescentes e, na maior parte dos casos, as teorias da psicologia sobre o desenvolvimento humano exploram pouco o adulto se comparados aos estudos referentes às crianças e aos adolescentes.

Oliveira (1999), uma das autoras que se propõe a pensar o desenvolvimento adulto, aponta que este está fortemente atrelado aos fatores culturais, pois quando nos referimos aos jovens e adultos não estamos tratando de qualquer jovem ou adulto, mas a “um determinado

grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (Oliveira, 1999, p. 59).

Concomitante a toda essa diversidade dos adultos, os jovens transgrediam as regras e as atividades propostas. Eles queriam ir sempre mais além, pois já dominavam melhor a máquina. Mesmo não sabendo ainda escrever frases simples, esses jovens conseguiam encontrar programas e jogos com facilidade. Podemos dizer que eram *letrados digitais* (Soares, 2002).

O conceito de letramento é abordado por diferentes autores. Para Kleiman (1995, p. 19) letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em suma, para esta autora “são as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181).

Já Tfouni (1988, p. 16), conceitua-o em confronto com alfabetização: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (idem, 1995, p. 20).

O núcleo do conceito de letramento, segundo Tfouni e Kleiman (1995), se constitui como “práticas sociais de leitura e de escrita para além do sistema de escrita, ou seja, para além a alfabetização” (apud SOARES, 2002, p.145)

Magda Soares possui uma concepção de letramento:

(...)como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES 2002, p.145).

As tecnologias de comunicação – o computador, a Internet - propiciaram novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita:

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (ver, por exemplo, além das já citadas obras de Lévy, também Rouet, Levonen, Dillon e Spiro, 1996), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que

adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151)

Pode-se concluir que a cultura da tela (Cibercultura) traz novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento e novas maneiras de ler e escrever. Além de trazer novas formas de acesso à informação, a tela oferece um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura. (SOARES, 2002)

A tela traz uma nova compreensão de letramento, para além do sentido com que vem sendo utilizado como referência apenas a prática de leitura e escrita na cultura do papel. Letramento é, portanto, um fenômeno plural dado que:

“Diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.156).

A diferença de Sistema Operacional entre os computadores da sala de informática (Linux) e os computadores pessoais e das *lan houses* (Windows) não era impedimento para os jovens alcançarem o que queriam. Todos os computadores das Salas de Informática das Escolas de Duque de Caxias possuem como Sistema Operacional o Linux, em uma distribuição otimizada para ambientes educativos: o Linux Educacional de Duque de Caxias (LINEDUC) desenvolvido por dois professores e dois técnicos ligados à Secretaria de Educação.⁶

Enquanto os idosos permaneciam esperando, olhando para a tela do computador, os jovens sabiam a localização dos ícones, acessavam e fechavam janelas, encontravam os jogos e programas. Não necessitavam fazer uma leitura da palavra, a compreensão de onde se queria chegar era fruto da leitura dos usos sociais destas ferramentas.

Aos poucos, os adultos foram se inteirando com o computador. Reconheciam as letras no teclado mesmo que elas só se apresentassem de uma única forma: maiúscula e bastão. Ficaram encantados ao descobrirem que a letra digitada não necessariamente aparecia na tela da mesma forma, mudavam de cor, de fonte e poderiam se destacar utilizando as funções negrito, itálico e sublinhado. Descobriram muito mais: que conseguiam “apagar” quando

⁶ Os softwares mais utilizados eram LibreOffice Writer (editor de texto), JCLic (ferramenta para criação de atividades educativas) e GCompris (pacote de jogos educativos).

erravam, que quando uma página termina a próxima começa automaticamente, que podiam pular linha.

As formas de escrita exigem um “lugar” para que se escreva, e cada tecnologia corresponde a um espaço de escrita diferente (Soares, 2002). Para Bolter (1991 apud SOARES, 2002, p.149), espaço de escrita é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Ao longo da história da escrita, diversos espaços foram sendo utilizados: tábula de argila, pedra, papiro, pergaminhos, a superfície do papel. Surge então um novo espaço: a tela do computador, como enfatiza Soares:

No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado)(SOARES, 2002, p. 150).

A escrita na tela possibilita a criação do chamado *hipertexto*⁷. Segundo Lèvy (1999, p. 56), é “um texto móvel, caleidoscópio, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade ao leitor.”. O encanto dos alunos idosos diante da tela do computador e das possibilidades de escrita pode ser compreendido com base na descrição da experiência da escrita na tela feita por Soares (2002, p. 150):

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

Com esse grupo de alunos com mais idade (considerados aqui a partir dos 35 anos), as atividades propostas deviam respeitar alguns limites, como o tamanho da letra na tela (fonte grande para facilitar a visão), produções de textos mais curtos, frases, palavras simples (de

⁷Segundo o Dicionário Aurélio: Sequência de texto que permite a remissão para outra localização (documento, arquivo, página da Internet, etc.

acordo com a etapa da turma) e minha disponibilidade sempre por perto para orientar e incentivar a realização das atividades.

O clima escolar foi tornando-se cada vez mais agradável e respeitoso. A generosidade do docente para com seus alunos e seus pares é bem lembrada por Freire (1996):

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. (FREIRE, 1996, p. 36).

Enquanto professora, necessitava exercer minha função de autoridade naquele espaço pedagógico, mas com um olhar de atenção e cuidado para com aqueles alunos, suas dificuldades e potencialidades. Freire(1996, p.36) aponta que: “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

O diálogo era uma estratégia para o bom andamento das aulas, no sentido de que, por meio dele, podia me aproximar mais da realidade do grupo e, também, uma forma de respeito para com aqueles sujeitos que, diante de muitos entraves (sociais, econômicos, familiares) estavam ali presentes para participar da aula. Julgo importante salientar que, a minha prática docente anterior era apenas com crianças até 12 anos. Logo, diante de uma nova realidade, tanto minha com uma turma de jovens e adultos, como dos alunos diante da tecnologia, as trocas de experiências eram fundamentais.

Freire (1996) discorre competentemente acerca do relacionamento ético entre professor e alunos:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. (FREIRE, 1996, p. 37)

Os adultos e idosos tentavam tirar suas dúvidas com os jovens que estavam próximos e este relacionamento entre as diferentes gerações começou a me chamar a atenção. A distância entre as idades e a maturidade que no começo configurava-se como um problema me levava a realizar dois planejamentos para a mesma aula: um com atividades mais avançadas nas habilidades com o computador para os mais jovens (pesquisas, formatação dos textos

produzidos, inserir imagens nos textos, produção de cartazes e anúncios) e outro com atividades em que os idosos não tivessem muita dificuldade de realizá-las por conta das limitações com a máquina.

A partir da observação do relacionamento entre os alunos percebi que os jovens sentiam-se importantes quando ajudavam outro aluno, demonstrando seu conhecimento e sua agilidade na utilização do computador. Comecei então a reorganizar os pares de forma que um adulto ou idoso sentasse com um jovem, cuja experiência com o computador ajudaria o outro a realizar as atividades.

Dessa forma, os jovens se sentiam mais valorizados e esta estratégia me permitiu realizar o mesmo planejamento para todos os alunos da turma. Estes alunos jovens que eram convidados a auxiliar os mais velhos receberam o cargo de Monitores da Sala de Informática Educativa, cuja função era de ajudar a zelar pelos equipamentos da Sala, auxiliar os colegas com dificuldades, ajudar a ligar e desligar os computadores.

Fruto das memórias e reflexões feitas para a escrita deste trabalho, tomei consciência de que aprendizagem gerada por esta troca entre os alunos pode ser baseada teoricamente pelos estudos de Lev Vygotsky e seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

(...) a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Ao desenvolverem atividades em conjunto, se diminui a tensão e o medo. Segundo Vygotsky (1998), a interação entre os pares traz uma forma de aquisição de conhecimento diferente da interação entre aluno e professor, que pressupõe uma relação entre quem sabe e quem não sabe.

Vale ressaltar que havia nas turmas a presença de jovens alunos cumprindo medida sócia educativa, com uma trajetória escolar conturbada, apresentando diversos problemas de comportamento. Estes alunos, dificilmente permaneciam dentro das salas de aula, sempre tentavam “fugir” antes do término das aulas. Entretanto, fui percebendo uma diferença no comportamento desses alunos durante as aulas de Informática Educativa. No início, havia constantes enfrentamentos desses alunos com seus colegas de turma e a mim, negavam-se a realizar atividades, saíam da sala quando queriam, sem comunicar.

Este panorama foi aos poucos melhorando e o perfil desses jovens se adequando ao ambiente escolar. A valorização da troca entre os pares e a relação professor-aluno foram fatores essenciais para o bom andamento das aulas e desenvolvimento da turma.

3.1 Desafios das Atividades em Parceria (Pie e Professor Regente)

Quanto ao planejamento, todas essas questões necessitavam de serem levadas em conta, assim como o trabalho que estava sendo realizado pelo professor regente. A proposta da Informática Educativa no município é utilizar o computador como ferramenta de apoio ao ensino. Logo, era imprescindível que semanalmente eu entrasse em contato com os professores regentes.

Esse contato era, muitas vezes, impossibilitado. Tendo em vista que, da minha carga horária total destinada ao planejamento, possuía apenas 2 tempos nesta escola, sendo 1 tempo a ser cumprido internamente e 1 tempo externo (para encontros de formação). Esta hora aula não era suficiente para estar em contato com os quatro professores regentes e realizar um bom planejamento. Muitas vezes, era através dos cadernos dos alunos que selecionava os conteúdos trabalhados pelo professor regente durante a semana.

Destes quatro professores, apenas um compartilhou comigo seu planejamento anual para que, assim, eu pudesse realizar um planejamento adequado. Com os demais, era necessário ir ao encontro deles quase sempre sem sucesso ou recorrer ao caderno dos alunos.

A Divisão de Informática Educativa enviou para todos os professores de Informática um modelo de plano em conjunto com o professor regente que deveria ser preenchido semanalmente (ver na página seguinte, Quadro 2). Com o nome de “Conectando”, este quadro tinha por objetivo favorecer o diálogo entre os docentes, de forma que as aulas de Informática abordassem os conteúdos trabalhados em sala.

Raramente esta proposta funcionava, pois o professor regente ficava com o documento para preenchê-lo e esquecia de devolver, já que era difícil encontrar um momento para preenchimento em conjunto.

Aliada à dificuldade no diálogo com os meus pares, o contato com a equipe pedagógica era limitado, apenas nos dias de conselho de classe ou reunião pedagógica. Durante as minhas aulas, permaneciam na escola apenas o diretor e um dirigente de turno. Qualquer questão pedagógica que eu necessitasse resolver eram tratadas diretamente com o diretor.

Quadro 2: Modelo do Conectando

Conectando - Ensino Fundamental I (Pré Escolar ao 5º ano)				
Escola				
Prof. Informática Educativa				
Mês:				
Turma		Professor Regente:		
Horário de Atendimento:				
Data	Tema	Objetivo	Atividades Sugeridas	Observações

Fonte: Duque de Caxias, 2016

Logo, a multidisciplinaridade na Sala de Informática, inerente à docência e ao ensinar utilizando o computador como ferramenta, acontecia como fruto de um trabalho de planejamento, de pesquisa que eu realizava com os próprios alunos, assim como outros professores de Informática Educativa da rede. A cada aula tentava mapear os conteúdos que estavam sendo trabalhados com o professor regente e as dificuldades dos alunos sobre cada assunto, para assim planejar atividades que pudessem ajudá-los a superar estas dificuldades.

Nesse contexto, as reuniões entre os Professores de Informática e os encontros para formação eram de suma importância para as trocas de experiências, partilha de ideias e atividades entre os meus pares. As reuniões aconteciam na Secretaria de Educação semestralmente e as formações trimestralmente nas SIEducas das Escolas. Estes momentos de proximidade com o outro, com aquele que vivencia as mesmas dificuldades, medos, alegrias e descobertas da sala de aula possibilitavam lançar um olhar mais crítico sobre o caminho realizado com os alunos e traçar novas metas, além de revigorar nossas energias para continuar:

(...) Novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipas de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino. (NÓVOA, 2001, p. 4)

Nóvoa (2001) aponta que o aprender contínuo se baseia no próprio professor e na escola como lugar permanente de crescimento profissional. É necessário, segundo ele, que o professor veja a escola não só como lugar onde ensina, mas onde aprende novas práticas a partir da partilha entre os colegas: "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas" (NÓVOA, 2001, p.1).

Nessa perspectiva, a relação professor x professor, embora defendida sua importância para o desenvolvimento de um espaço de trabalho e formação baseados em uma dimensão de grupo, em minha prática não acontecia efetivamente com os professores regentes da escola onde atuava, mas apenas entre os professores de informática educativa que partilhavam suas experiências em diferentes escolas da rede.

Na docência, os aspectos externos (formação, intervenção das políticas públicas, recursos) e internos (relações entre professores, alunos e os agentes participativos do processo de ensino aprendizagem) são desafios que implicam na forma de constituição do "ser professor". Relacionando esses diversos aspectos, é possível visualizar uma rede de dilemas que se tecem na constituição da prática docente.

Sendo assim, a superação dos desafios e dilemas de nossa prática se dá pela reflexão e ressignificação da mesma e pela clareza de quem somos e de nosso papel nesse processo de ensino-aprendizagem, em uma constante construção de si mesmo.

CONCLUSÃO

Analisar documentos e bibliografias, revisitar as memórias do período como docente em Informática Educativa na EJA em um outro momento me proporcionou novos olhares sobre as minhas práticas. Fazer uma avaliação do meu trabalho enquanto docente foi uma ação quase que inevitável ao longo da produção deste trabalho de conclusão de curso, que permitiu emergir sentimentos que já estavam adormecidos.

A pesquisa constituiu-se de uma retomada história da Informática Educativa e da EJA e de reflexões sobre o cotidiano escolar nos aspectos relacionados às políticas educacionais, estruturação da prática docente em Informática Educativa em Duque de Caxias e os desafios e estratégias dessa prática.

Essa retomada possibilitou compreender o contexto em que minha prática se inseria e perceber que as ações realizadas pelo governo municipal são reflexos de uma política macroestrutural, de nível nacional, que a partir dos anos 70 iniciou as primeiras discussões sobre tecnologia educacional, a fim de informatizar a sociedade. Desde então, alguns programas foram implantados, como os Centros de Informática e Educação, e estudos foram realizados para a aplicação da Informática Educativa a alunos, professores e a comunidade em geral.

O cenário atual constitui-se em função de um histórico de grandes e pequenos investimentos e ações ao longo das décadas finais do século passado e início do século atual. Dentre eles, podemos destacar o Programa Nacional de Informática na Educação, em que foram distribuídos computadores para as escolas públicas. Além disso, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) implantados nos municípios serviram como um forte apoio à implementação da tecnologia nas práticas de ensino, sendo responsáveis também pela formação dos profissionais. Nesse sentido, percebe-se uma política nacional alcançando a esfera municipal, dentre elas, Duque de Caxias, que recebeu seu NTE em 2008.

Dessa forma, percebi que a partir dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias começa a pensar uma política pública para tecnologia educacional como um reflexo das ações que vinham sendo realizadas no âmbito nacional, especialmente no que se refere à formação docente, que culmina na criação do cargo de Professor de Informática Educativa em 2015, em que são convocados professores com formação específica para atuação nas Salas de Informáticas.

É a partir desse contexto que pude me debruçar sobre a minha prática enquanto Professora de Informática Educativa, nos anos 2016 e 2017. No entanto, anteriormente à institucionalização deste cargo, o trabalho pedagógico com Informática Educativa já se desenvolvia pelos mediadores de tecnologias que atuavam no período entre a implementação do NTE.

Por meio de informações obtidas por professores que atuaram na época como mediadores de tecnologias, foi possível identificar como se desenvolvia esse trabalho nas salas de informática antes do professores de informática educativa. Com isso, ao realizarmos um comparativo entre os cargos, foi possível elencar algumas transformações propostas.

Dentre os pontos observados, pode-se destacar, além do aumento da carga horária e a formação mais específica para a área, a legitimação do direito dos alunos da Educação de Jovens e Adultos às aulas de informática. A presença desta modalidade nos documentos oficiais de Informática Educativa contribui para diminuir uma invisibilidade vivida por esta modalidade anteriormente.

Pode-se relacionar esse fato aos acordos internacionais e as políticas nacionais que destacam a EJA, que se intensificaram nas primeiras décadas do milênio. A promoção da aprendizagem ao longo da vida proposta pela UNESCO e a inserção da EJA no FUNDEB em escala nacional, mostram um esforço de redemocratização do ensino, e podem ser citadas como ações que, de alguma forma, possivelmente contribuíram para o município de Duque de Caxias voltar o olhar para a EJA.

Antes do concurso para professor de Informática Educativa, os mediadores eram os professores da educação básica que assumiram o trabalho nas salas de informática, a partir de um acordo realizado no interior da escola. Em resumo, sua função era de dar suporte tecnológico ao professor regente que levava a turma à sala de informática.

A chegada dos Professores de Informática Educativa em 2016 mostra um investimento do Município em reconhecer e normatizar o trabalho com tecnologia educacional nas escolas.

Como todos os professores que estão no início de sua carreira, encontrei diversos desafios ao longo do ano letivo. Contudo, esta pesquisa fez-me perceber que os desafios formam o “ser professor”. Alguns deles que vivi em minha prática foram repensados por meio das análises realizadas nesse trabalho: a juvenilização e a evasão na EJA, as relações entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (professores, alunos, equipe pedagógica), condições de trabalho e o conceito de Educação ao Longo da Vida que não está ainda totalmente enraizado no imaginário dos educandos.

Os alunos chegavam com a ideia de que a aprendizagem acontecia somente dentro da sala de aula, com uso de lápis e cadernos. Ainda que o conceito de Educação ao Longo da Vida, que compreende que a aprendizagem se estende por toda a vida e vai além do espaço formal da escola, seja bastante difundido, os alunos não compreendiam as atividades de informática como parte desse processo. Com isso, foi necessário que se mostrasse aos alunos, por meio de atividades diversificadas, que é possível aprenderem com o computador.

A preocupação em trazer algo novo e interessante que fizesse sentido para as turmas também era uma estratégia para superar a evasão, sobretudo nos dias das minhas aulas, que eram as sextas à noite. A evasão é um grande desafio na EJA. Percebi que as políticas públicas de EJA necessitam estar voltadas para essa questão, incidindo sobre as suas causas. Diversas vezes, compreendendo a importância do meu papel como professora, sentia-me impotente para enfrentar esse desafio. No entanto, percebi que variar a dinâmica metodológica e buscar o interesse desses alunos gerava um efeito positivo em relação à evasão.

Percebi também o impacto da juvenilização na EJA. O desafio de trabalhar com os jovens que trazem as marcas de uma expulsão do sistema regular de ensino fez com que eu tivesse que repensar por diversas vezes a minha prática e a minha ideia de EJA, que era ainda distante da realidade de turmas com jovens “tão jovens”. Lidar com a resistência, com os problemas de comportamento e de aprendizagem foi extremamente desafiador nas primeiras aulas.

Os tempos de planejamento que estavam dentro da minha carga horária foram imprescindíveis para pensar e repensar minha prática, para que esta pudesse alcançar as questões colocadas neste trabalho. Mas, o planejamento junto ao professor regente não era realizado satisfatoriamente, principalmente pela distância e frieza nas relações dentro da escola. As referências bibliográficas ajudam a perceber a importância da partilha entre colegas professores e da quebra do individualismo para a produção de novas e eficazes práticas de ensino.

Estas reflexões expressas ao longo dos capítulos deste trabalho levaram a reconhecer como os efeitos de uma política pública se dá na prática docente. Na EJA percebemos um reconhecimento do direito à inserção tecnológica e os desafios que são enfrentados. E mais, que o uso do computador na Educação, sobretudo com a Informática Educativa nas escolas de Duque de Caxias, é fruto de uma trajetória histórica que caminha a passos ainda lentos em busca da informatização da sociedade.

O uso da informática na educação não é uma pauta recente no município, mas na medida em que a sociedade avança tecnologicamente são necessárias novas políticas educacionais para que a escola pública consiga acompanhar esse desenvolvimento. Nesse sentido, é possível afirmar que Duque de Caxias vem tentando estruturar o uso do computador na educação por meio de políticas públicas, entretanto, há ainda um caminho pela frente para que o trabalho docente com informática educativa seja valorizado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P.F. & LIMA, M.C.M.A, **Projeto Educom**. Brasília, Ministério da Educação e Organização dos Estados Americanos, 1993.

BOLTER, J. D. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. HILLSDALE, N. J.: L. Erlbaum, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) Diretrizes**, 1997. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004

CYSNEIROS, P. G. **Fenomenologia das novas tecnologias na educação**. Revista da FACED- UFBA, n. 7, 2003.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. & Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital Concurso Público n. 001/2015**. RJ, 8 abr. 2015. Disponível em <https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/430/60_27072015145326.pdf> Acesso em: 10 dez 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Informática Educativa**. RJ, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FIGUEIREDO, J. C. A. **Informática na Educação: “Novos Paradigmas”**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio - ago 2000, p.108-130.

IPEA. **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. Comunicados do Ipea no. 124. Brasília: IPEA, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2004.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

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

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997.

MORAES, M.C. **Informática educativa no Brasil: um pouco de história...** Em Aberto, Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: Que educação é essa?** Linguagens, Educação e Sociedade Teresina, Ano12, n. 16, p. 51 64, jan./jun. 2007

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL- ONU BR. **A Agenda 2030**. Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> >. Acesso em: 5 de janeiro de 2019

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Nova escola, 142. Maio, 2001

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1127-1144.

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PEREIRA E OLIVEIRA. **Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização,** Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.** In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo: Érica, 2008.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

UNESCO. **World Education Forum 2015.** Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a Educação.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2ª edição, 1998.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 1, nº 1, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo1

ORIENTAÇÕES AO MEDIADOR DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL



Prefeitura de Duque de Caxias
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria Adjunta de Administração e Gestão de Pessoal
Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógico
Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação

Orientações ao Mediador de Tecnologia Educacional

A Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação, no uso de suas atribuições, vem através deste dar encaminhamentos aos trabalhos que serão realizados nos espaços das Salas de Informática Educativa.

Encontros de Formação Continuada

- ❖ Torna-se indispensável a presença dos Mediadores nos encontros de formação continuada, como também nos cursos e capacitações específicas, que acontecerão no decorrer do ano;
- ❖ Alguns encontros terão como objetivo a troca de experiências, onde o mediador será convidado a apresentar uma atividade bem sucedida em sua U.E.

Horário de atendimento

O Mediador de Tecnologia Educacional deverá cumprir:

- ❖ PII - 16 horas semanais com os grupos de atendimento e PI - 12 horas semanais com os grupos de atendimento

- ❖ PII - 4 horas de planejamento e PI – 3 horas de planejamento; para...

contato com professores regentes, pesquisa de softwares, elaboração de materiais, troca entre os mediadores da U.E., organização dos trabalhos realizados, e outros.

- ❖ Tempo de atendimento:

- 1º segmento do Ensino Fundamental - 50min, com 10min de intervalo;
- 2º Segmento do Ensino fundamental – devesse acompanhar a carga horária da disciplina atendida;
- Educação Infantil e Educação Especial – 25min, com 5 min de intervalo (turmas que só serão contempladas caso haja horário disponível)

- ❖ O horário de atendimento dos grupos deve ser organizado e entregue imediatamente na SME/CTICs/ETEDUC. Definindo: o horário das turmas de 1º segmento do ensino fundamental, Educação Infantil e Educação Especial, o horário de planejamento para as turmas de 2º segmento e o horário de planejamento em comum com os demais mediadores. A Coordenadoria deverá ser informada sobre qualquer alteração no horário, após a entrega do mesmo.

Organização dos grupos de atendimento

- ❖ Os grupos de atendimento deverão ser de até 30 alunos, onde a participação do professor regente é indispensável, pois este conduzirá a aula com o suporte do Mediador de Tecnologia Educacional.

Nota: É importante destacar que, o mediador de tecnologia Educacional, possibilita a inserção das tecnologias nas atividades desenvolvidas pelo professor regente.

- ❖ Turmas com mais de 30 alunos, serão divididas em 2(dois) grupos; onde as atividades de ambos serão elaboradas juntamente com o professor regente.

Anexo 2

DIRETRIZES DE INFORMÁTICA EDUCATIVA



Duque de Caxias, 1 de fevereiro de 2017 .

A **DIVISÃO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA**, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, orienta que o trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas pelos Professores de Informática Educativa devem ocorrer da seguinte forma:

Quanto ao papel do Professor de Informática Educativa

Cabe ao Professor de Informática Educativa

- Incorporar as tecnologias digitais à prática pedagógica das Escolas da Rede Municipal em seus diversos segmentos, discutindo a importância de seus usos do ponto de vista da prática pedagógica e do currículo escolar.
- Fomentar e promover o uso das tecnologias na sua Unidade Escolar, oportunizando aos alunos atividades diversificadas nas Salas de Informática Educativa e/ou salas de aula.
- Utilizar das diversas tecnologias a fim de concretizar os objetivos delineados pela Unidade Escolar em seu Projeto Político Pedagógico, proporcionando aos alunos momentos de reflexão, construção e, conseqüentemente, aprendizado, aprimorando atitudes e habilidades em um ambiente de aprendizagem significativa.
- Mediar o debate acerca dos valores éticos, linguísticos e de produção do conhecimento escolar e cultural do ensinar/aprender a partir dos usos das tecnologias digitais.

Quanto à carga horária

V. O Professor de Informática Educativa deverá cumprir sua carga horária da seguinte maneira:

- **26 horas/aula** de atendimento semanal de turmas (1 tempo de aula para cada uma delas). Esta distribuição pode ser cumprida em uma ou mais Unidades Escolares.
- **14 horas/aula** semanais para planejamento de suas aulas e/ou elaboração de atividades, assim distribuídos:

- 7 tempos de planejamento externo;
- 7 tempos de planejamento interno.

Quanto à organização do atendimento

VI - O atendimento às turmas acontecerá em períodos de 50 minutos (hora/aula).

VII - É necessária a criação de estratégias flexíveis que viabilizem o atendimento das turmas nas quais a SIEduca não consegue comportar todos os alunos por não possuir o espaço físico adequado e/ou a quantidade de equipamentos disponíveis (02 alunos por máquina, podendo chegar a 3, caso haja espaço físico). Nestes casos, pode-se:

- Planejar a atividade para 50 minutos, incluindo dinâmica para sala de aula e SIEduca, considerando que o desenvolvimento da atividade planejada seja integrado com o trabalho do professor regente da turma.
- Para as UEs que não têm SiEducas, utilizar espaços alternativos para realização da atividade, sem divisão do grupo, levando-se em conta a utilização de outras tecnologias disponíveis (tablets, por exemplo).

Quanto ao planejamento

VIII - O planejamento interno deverá ser feito preferencialmente em horários seguidos, para melhor aproveitamento e para possibilitar o planejamento na SME, quando necessário.

IX - Caso a distribuição dos tempos de atendimento seja feita em mais de uma Unidade Escolar, os tempos de planejamentos podem ser proporcionais aos tempos de atendimento em cada unidade.

Quanto ao trabalho desenvolvido junto aos alunos

X - O professor de Informática Educativa deverá ser lotado prioritariamente nas turmas do 1º segmento.

XI - Na Educação Infantil, no 1º Segmento, nas Classes Especiais e nas Etapas I, II e III da EJA, o Professor de Informática Educativa desenvolverá um projeto anual, a ser definido e elaborado junto com a equipe pedagógica e os professores regentes das turmas, observando os objetivos do Projeto Político Pedagógico e a demanda específica de cada Unidade Escolar.

XII - No 2º Segmento, a Informática Educativa deverá preferencialmente ser inserida na grade de horários das turmas ou, quando não for possível, por agendamentos, garantindo o tempo de aula das turmas.

XIII - É importante que a cada aula dada seja registrada a presença dos alunos em diário de classe.

Quanto ao Portfólio de Ações

XIV - Ao longo de cada semestre, de acordo com a proposta de cada escola, o professor deverá construir um portfólio constando as atividades desenvolvidas, observações sobre elas e ainda as fontes utilizadas no desenvolvimento delas (sites pesquisados, *printscreen* dos jogos e atividades, materiais de apoio, etc.), sendo este registro de trabalho uma potencial fonte de pesquisa para os anos seguintes.

XV - Ao final do ano letivo, o Professor de Informática Educativa deverá entregar à Divisão de Informática Educativa, um Portfólio Digital, com uma síntese dos trabalhos desenvolvidos no ano letivo.

Quanto ao uso de softwares

XVI - Não é permitida a mudança de Sistema Operacional dos equipamentos sem a prévia autorização da Coordenadoria de Desenvolvimento e Tecnologia (CDT) da Secretaria Municipal de Educação.

XVII - Não é permitido o uso de softwares piratas. Indicamos o uso de softwares livres.

Quanto à formação continuada

XVIII - O Professor de Informática Educativa terá sua formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação na modalidade presencial e a distância. Participará de encontros, durante o ano letivo para receber as orientações referentes ao planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades. A participação é obrigatória e indispensável.

Outras disposições

XIX - O Professor de Informática Educativa deverá participar ativamente de todos os momentos pedagógicos da UE, como GEs e COCs, Reunião de Pais e responsáveis, eventos culturais, festas escolares.

XX - Não é de competência do professor de Informática Educativa atender turmas de professores ausentes, salvo os períodos de relatório descritivo nas UEs.

XXI - Cabe ao Professor de Informática Educativa a organização e conservação do espaço físico da Sala de Informática Educativa, bem como dos tablets, informando por email casos de mau uso e defeito dos equipamentos à DIE e CDT. Em caso de roubo e/ou furto, o professor deve solicitar à direção que encaminhe a cópia do registro de ocorrência para a Divisão.

XXII - A Sala de Informática Educativa, bem como os tablets, podem ser utilizados pelos regentes da UE desde que não estejam sendo utilizados pelo Professor de Informática Educativa, mantendo a conservação e a organização das mesmas, assim como, os Professores de Informática Educativa poderão utilizar com os tablets em a sala de leitura/sala de aula, desde que estes espaços estejam ociosos.