



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Jovens na modalidade EJA na Escola Pública:  
autodefinição de jovem e função das TDICEs.**

**Helga Valéria de Lima Souza**

**BRASÍLIA – DF**

**2016**

HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA

**Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICEs.**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BRASÍLIA-DF  
2016

HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA

**Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICEs**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora:**

---

**Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa**  
**Orientador – Universidade de Brasília UnB)**

---

**Professor Lúcio Teles.**  
**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Clarisse Vieira**  
**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Professor Dr. Carlos Ângelo Meneses Sousa**  
**Universidade Católica de Brasília (UCB)**



## RESUMO

A presente pesquisa, ao propor dar voz aos educandos inseridos na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA, buscou, a partir das manifestações dos discursos apresentados pelos educandos, elementos da sua autodefinição de jovens ou de adultos e as funções atribuídas por eles às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TDICEs. Para tanto, os objetivos foram: conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF; identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das TDICEs, a tal grupo; e compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICEs na construção dos discursos produzidos pelos educandos. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com a formação de um grupo de nove educandos, realizadas cinco entrevistas em grupo e de nove individuais; foi aplicado o método da análise do discurso, a análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP, a observação *in loco* do Laboratório de Informática da escola e um questionário a um grupo de professores para a complementação e triangulação dos dados coletados para análise. Como referencial teórico, foram adotados os autores Pierre Bourdieu (2013) referente às análises da função social da escola e a manutenção das desigualdades sociais, os levantamentos de Mônica Peregrino (2010) relativos às trajetórias de educandos no sistema público educacional e os estudos de Marco Mello (2016) sobre o processo de juvenilização da EJA. Como referencial metodológico, foram adotados George Gaskell (2004), para os diálogos sobre entrevistas em grupo e individual; Conceição Nogueira (2001), para a conceituação de discursos e a análise dos discursos; e Menga Ludke (1986), sobre análise documental. Os dados coletados a partir dos critérios de idade entre 17 (dezessete) e 24 (vinte e quatro) anos e, estar matriculado no Centro Educacional II de Taguatinga, no período vespertino, mostraram que os jovens educandos da modalidade EJA se autoclassificam como jovens, atribuindo às TDICEs função de comunicação, inserção social e veículo para pesquisa. Confirma-se o “fenômeno da juvenilização da EJA”, com a presença de jovens otimistas em relação ao futuro, possuidores de projetos profissionais, têm o hábito de navegar em *sites* para pesquisa de temas e questões extraescolares. Averigua-se ainda, a quase total ausência de ações educativas direcionadas para o uso das TDICEs como instrumento de pesquisa e a existência de um desalinhamento da equipe de professor com a proposta educacional da EJA.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The present research, by proposing to give voice to learners from the Education for Youth and Adults form– EJA, sought - from the manifestations of speeches presented by them, elements from their self-definition and from the tasks assigned by them to the Information Digital Technologies, Communication and Expression – TDICES. Therefore, the objectives were to understand the profile of the youth placed in the education system for young people and adults in the afternoon at a public school in the city of Taguatinga - DF; to identify how the school accepts the proposal for implementation of TDICES to the referred group; and to understand the self definition of youth or adults and the function of TDICES in the construction of speeches produced by the students. This is a qualitative research which used a group of nine students; carried out five (5) group interviews and nine (9) individual ones; used discourse analysis method, documentary analysis of the Political Pedagogical Project – PPP and on-site observation of the school's computer lab; and produced a questionnaire to a group of teachers in order to complement the collected data as part of the triangulation process. The theoretical framework adopted the author Pierre Bourdieu (2013) for the analysis of the school's social function and the maintenance of social inequalities; the surveys by Monica Pilgrim (2010) for the students' journeys in the public educational system; and the studies of Marco Mello (2016) for the “making young” process of EJA. The methodological framework adopted George Gaskell (2004) for the use of group and individual interviews; Conceição Nogueira (2001) for the conception of discourse and discourse analysis; and Ludke Menga (1986) for the documentary analysis. As the conclusion of this study, it appears that the students of EJA form define themselves as young people and attribute the functions of communication, social inclusion and media device to the TDICES. It confirms the “juvenilização” phenomenon of EJA”, optimistic people about the future, holders of professional projects, used to the internet for research and extracurricular purposes. It also finds out the almost total absence of educational activities directed to the use of TDICES as a research tool, and the misalignment relation between teaching staff and the educational proposal of EJA.

**Keywords:** Information Digital Technologies, Communication and Expression. Youth and Adult Education.

## LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 Inserção da proposta de pesquisa</u> .....	28
<u>Figura 2 Identificação do Grupo C</u> .....	58
<u>Figura 3 Especificação do Grupo C</u> .....	60
<u>Figura 4 Davi com a cabeça de Golias</u> .....	62
<u>Figura 5 Prints - registros do grupo de WhatsApp Pesquisa da professora</u> .....	88
<u>Figura 6 Prints - registros do grupo de WhatsApp Prof Helga C2 pesquisa</u> .....	90
<u>Figura 7 Prints - registros do grupo de WhatsApp Prof Helga C2 pesquisa</u> .....	91
<u>Figura 8 Google Maps Centro Educacional 2, Taguatinga Sul</u> .....	92
<u>Figura 9 Estrutura da análise dos dados</u> .....	97

## LISTA DE FOTOS

<u>Foto 1 Alunos do vespertino - Saída de campo. Exposição no CCBB.....</u>	37
<u>Foto 2 Aula de artes do turno vespertino.....</u>	46
<u>Foto 3 Sala de aula 3 .....</u>	46
<u>Foto 4 Pátio da escola.....</u>	47
<u>Foto 5 Trabalhos desenvolvido pelos alunos dos alunos da 7º série F.....</u>	64
<u>Foto 6 Trabalhos desenvolvidos pelos alunos da 8º série F .....</u>	67
<u>Foto 7 Trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 2º ano do EM. ....</u>	69
<u>Foto 8 Sala 1 do Laboratório de Informática.....</u>	93
<u>Foto 9 Sala 2 do Laboratório de Informática.....</u>	93
<u>Foto 10 Entrada do laboratório.....</u>	93
<u>Foto 11 Folha de frequência do Laboratório de Informática.....</u>	95
<u>Foto 12 Estilo jovens educandos do vespertino C2.....</u>	114



## LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1 Acervo da BCE/1º semestre/2005</u> .....	20
<u>Tabela 2 Métodos e metodologia do estado da arte</u> .....	22
<u>Tabela 3 Formação do grupo de educandos</u> .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BCE	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
DF	Distrito Federal.
EAD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAV	Faculdade de Artes Visuais
GDF	Governo do Distrito Federal
GT	Grupo de trabalho
IdA – UnB	Instituto de Artes da Universidade de Brasília
JIEJA	Jovem inserido na EJA,
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
NTIC	Novas tecnologias de Informação e Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP/2015/2	Projeto Pedagógico Político, 2015, segundo semestre.
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sinpro DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
TDICEs	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão

THC Teoria Histórico Cultural

UFG Universidade de Goiás

UNB Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b><u>1 INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>15</b>
<u>1.1 As Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão e o sistema educacional</u> .....	15
<u>1.2 A Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e seus educandos</u> .....	17
<u>1.3 O Estado do Conhecimento</u> .....	19
<u>1.3.1 Resumo das pesquisas selecionadas</u> .....	23
<u>1.4 Possibilidades de discursos – o uso da imagem em sala de aula</u> .....	26
<u>1.5 Minhas trajetórias</u> .....	29
<u>1.5.1 Formação de uma professora</u> .....	29
<u>1.5.1.1 Um histórico que antecede a sala de aula</u> .....	29
<u>1.5.1.2 Vivências e análises do cotidiano escolar: surgimento do pré-projeto</u> .....	31
<u>1.6 Formação da pesquisadora</u> .....	34
<u>1.6.1 Teoria e prática – ano de 2015</u> .....	34
<u>1.6.2 Reestruturação do pré-projeto</u> .....	36
<b><u>2 PROBLEMA DE PESQUISA</u></b> .....	<b>40</b>
<b><u>3 OBJETIVOS</u></b> .....	<b>40</b>
<u>3.1 Objetivo geral</u> .....	40
<u>3.2 Objetivos específicos</u> .....	40
<b><u>4 METODOLOGIA</u></b> .....	<b>41</b>
<u>4.1 Metodologia de pesquisa</u> .....	41
<u>4.2 Campo de pesquisa</u> .....	42
<u>4.2.1 Coordenação, equipe docente e educandos</u> .....	44
<u>4.2.2 Espaço físico</u> .....	45
<u>4.2.3- Organização, proposição educacional e alguns entendimentos sobre a escola na visão dos educandos</u> .....	48
<u>4.2.2 Real concreto: os jovens educandos do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Taguatinga Sul/DF</u> .....	51
<u>4.2.3 Real concreto: surgimento de um subgrupo: Grupo C</u> .....	56
<u>4.2.4 Real concreto – práticas de sala de aula</u> .....	60

4.3 Coleta e análise de dados .....	70
<b><u>5 REVISÃO DE LITERATURA</u></b> .....	<b>71</b>
5.1 A escola e sua função social.....	71
5.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	73
5.3 Quem é o atual jovem inserido na modalidade EJA.....	74
5.4 O surgimento do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.....	75
5.5 A inserção das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão no contexto escolar.....	76
5.6 O uso das imagens midiáticas como instrumento mediador na valorização dos discursos apresentados pelos jovens educandos. ....	77
5.7 Metodologias de pesquisa adotadas.....	79
<b><u>6 PESQUISA EMPÍRICA</u></b> .....	<b>82</b>
6.1 Introdução .....	82
6.1.1 Proposta inicial e adaptações necessárias a metodologia.....	82
6.1.2 Reorganização das ações e dos roteiros de entrevistas .....	84
6.1.3 Continuando as ações no campo de pesquisa.....	86
6.1.3.1 Seleção dos educandos e participação no grupo.....	86
6.1.3.2 Observação do laboratório.....	92
<b><u>7 ANÁLISE DOS DADOS</u></b> .....	<b>97</b>
7.1 Os educandos .....	100
7.1.1 O perfil dos educandos.....	100
7.1.2 A Escola e as TDICES.....	106
7.1.3 Os educandos e as TDICES.....	109
7.2 O Laboratório de Informática .....	114
7.3 Os professores .....	119
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>125</b>
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>131</b>
<b><u>APÊNDICES</u></b> .....	<b>137</b>
1 Pedido de autorização para pesquisa .....	137
2 Termo de consentimento e livre esclarecimento.....	138
3 Autorização menor de idade .....	139
4 Roteiros de Entrevista.....	140
4.1 Primeira coletiva: respondendo ao terceiro objetivo específico .....	140
4.2 Entrevista individual .....	140

<u>4.3 Segunda coletiva: respondendo ao objetivo geral e primeiro específico</u> .....	141
<u>5 Questionário para os professores</u> .....	142
<u>6 Diário de bordo</u> .....	143

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 As Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão e o sistema educacional

Pode-se dizer que, em nossa sociedade, existe, tanto subjetiva quanto teoricamente, um entendimento sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão – TDICES no processo educativo. Esse entendimento atribui veracidade à associação da ideia de acesso e domínio técnico das TDICES, com o processo de inclusão social e de aprendizagem<sup>1</sup> natural dos jovens.

Ao delimitar essa linha de pensamento a essa parcela específica de nossa sociedade – o jovem, esse entendimento ou associação se fortalece pela agregação da crença relativa à existência de uma relação natural e espontânea entre os jovens e as TDICES.

Tais características — naturalidade e espontaneidade — estão presentes na definição de “nativos digitais”, que segundo Cristina Pescadori (2010), “[...] foi cunhada por Mark Prensky, para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web”. Esse conceito abrange todos aqueles que nasceram a partir da década de 1980 e se beneficiam, de modo espontâneo e seguro, dos diversos aparatos tecnológicos presentes no seu cotidiano.

Bernd Fchitner (2015) afirma:

Mesmo na escola e no local de trabalho, os meios digitais são agora parte da vida cotidiana. Eles oferecem uma variedade de oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem para adolescentes e jovens, que hoje são necessárias para levar a cabo muitas situações na vida cotidiana e no trabalho. Na participação ativa em nossa sociedade de mídia, os adolescentes e os jovens aprendem uma técnica de cultura que é necessária para lidar com muitas situações na vida cotidiana e na profissão hoje (FICHTNER, 2015, p. 44).

A inclusão das TDICES no cotidiano de milhares de jovens ao redor do mundo, seja de forma direta, pela aquisição de máquinas, computadores e celulares, ou seja de modo indireto, via informatização dos sistemas bancários, dos sistemas de saúde, ou ainda, em um novo

---

<sup>1</sup> O termo aprendizagem nesse trecho do texto indica um acesso as novas informações trazidas pelas TDICES e assimiladas sem questionamentos, tratando-se apenas de um domínio natural e espontâneo sobre as máquinas, sem a preocupação com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os conteúdos ofertados.

modelo de produção cultural e visual, alteraram de forma significativa a dinâmica das atividades diárias dessa nova geração, em especial, na área da Educação formal, em que as TDICEs se tornaram um dos principais instrumentos para organização didática, planejamento de aulas, fonte de pesquisa, distribuição de conhecimento, organização de agenda e eventos e seleção e formação de profissionais – os responsáveis pela oferta de tais conhecimentos:

A relação do jovem com a tecnologia cria dinâmicas sociais próprias – onde muitas vezes ele se torna protagonista do seu processo de aprendizado –, impõe uma nova relação do docente com o uso dessas novas ferramentas de ensino e, acima de tudo, gera novos desafios éticos e até mesmo intergeracionais que precisam ser melhor estudados (NOLETO, 2015, p. 11).

Diante de tal expansão e com a inclusão das TDICEs no sistema educativo, surgem cursos de extensão para professores, ofertas de cursos de alfabetização digital para a população, criação de laboratórios de informática nas escolas e disciplinas que propõem o aprendizado do uso da internet para pesquisa e desenvolvimento de atividades educativas.

Todas essas propostas, componentes ofertados no nosso sistema educacional, são indicadas e entendidas como ações educativas e formativas do cidadão. No entanto, observando as análises de Pierre Bourdieu (2013), ao propor a noção da escola como reprodutora e mantedora das diferenças sociais e não como favorecedora dos processos de mobilidade social, surgem alguns questionamentos: A inclusão das TDICEs no cotidiano escolar tem estimulado um pensamento crítico no educando? Em outras palavras, a inclusão das TDICEs no cotidiano escolar, via laboratórios de informática, pela utilização em sala de aula por parte dos professores, ou pela criação de disciplinas que orientam a forma correta de navegação na internet, tem gerado nos educandos a capacidade de questionamentos e análises críticas que favoreçam o aprendizado necessário para sua inserção social? Ou a inclusão das TDICEs, tornou-se apenas mais um dos instrumentos sociais, inserida no sistema escolar, para a manutenção das desigualdades sociais conforme nos apresenta Bourdieu?

Ainda segundo Bourdieu (2013), cabe lembrar que o sistema educacional não pode ser entendido como homogêneo, isto é, como um sistema que atua e propicia de modo igualitário os mesmos conhecimentos a toda sociedade. O sistema educacional, que possui em sua origem propostas diferenciadas e direcionadas para a formação de uma classe dominante, ou para a formação e manutenção de uma classe subalterna, reproduz e mantém tal distinção atuando por meio das políticas públicas de acesso à Educação, de formação dos professores, construção das grades curriculares, estruturas físicas das escolas, entre outras:



Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2013, p. 59).

## 1.2 A Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e seus educandos

Diante do que Bourdieu define como sanção às desigualdades, é possível observar que todas as questões anteriormente mencionadas - questões que identificam a formação de um grupo de jovens nomeados como nativos digitais, que dominam e utilizam as TDICEs em seu cotidiano objetivando uma inserção social, com ênfase nos processos educativos, destacam-se de modo particular na formação de um segundo grupo, também composto por jovens nativos digitais, igualmente inseridos no sistema educacional formal, porém inseridos no sistema público educacional, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA, que são foco do presente estudo:

[...] ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente direcionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo que as legitima (BOURDIEU, 2013, p. 65)

Cabe destacar que, ao focalizar o jovem inserido no sistema público educacional, na modalidade EJA, “[...] não se trata de qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem [...], mas sim de um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar”, (SOARES; PEDROSO, 2012, p. 256), e que se tem constituído, segundo estudo publicado por Marco Mello (2009) como o “fenômeno da crescente juvenilização” da EJA.

Sônia Rummert e Jaqueline Ventura (2007), ao analisarem as políticas públicas referentes as décadas de 1990 e 2000, evidenciam que:

[...] os atuais programas para Educação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação - MEC, representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. Dessa forma, as políticas educativas com

caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de Educação para a classe trabalhadora. [...] no conjunto das políticas de governo para a Educação, procura-se evidenciar o quanto esse tipo de política reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema público educacional no Brasil (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.30)

Em conformidade com as análises de Rummert e Ventura, Haddad (2007) indica:

O Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de Educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a Educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao Ensino Fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a Educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 2).

A adoção de tais políticas públicas, resultaram, ao logo dos anos, no que Haddad define como uma “escolarização de jovens e adultos, **que** embora não seja uma política pública emergente, apresenta descontinuidade na sua implementação”. Essa descontinuidade, que pode ser entendida como fruto de políticas que desfavoreceram a EJA, ainda segundo o autor, “[...] renova-se a cada nova gestão, mostrando que há menos um sistema de ensino e mais um atendimento que depende das contingências locais. ” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, grifo nosso).

É ainda importante destacar que os processos educativos se constituem a partir de uma rede composta, entre outros fatores, por ideologias dominantes, modelos de oferta e pelos aprendizes. Os aprendizes, ou seja, os jovens educandos da EJA, segundo pesquisa desenvolvida em uma escola pública da cidade de Ceilândia/DF, por Edneide A. Pereira (2011):

[...] são sujeitos que falam e que tem voz atuante no mundo”. Segundo as análises da autora, “as características da cultura jovem podem ser próprias de um tempo de vida e fruto de influxos globais e comunicacionais [...] e podem vir a se constituir em ferramentas de aprendizagem (PEREIRA, 2011, p. 20).

O entendimento propiciado pelas análises expostas até o momento, entre as quais se destaca a análise de Pereira relativa à habilidade de “voz atuante no mundo” trazida pelo

jovem, remete a mais algumas indagações, que necessitam, agora, de ser direcionadas aos jovens: 1). Estando às TDICES ofertadas nas salas de aula, para os jovens estudantes da EJA, como são elas por eles entendidas? 2). Ou seja, sendo as TDICES ofertadas dentro de um sistema ideologicamente mantenedor das diferenças sociais, quais as funções a elas atribuídas pelos jovens da EJA? 3). Ou ainda, dentro de um contexto ideológico, que aplica de modo indireto, por meio de políticas públicas, forças mantenedoras da subalternidade, quais são as funções atribuídas às TDICES pelos jovens educandos do sistema público da modalidade de ensino EJA?

### 1.3 O Estado do Conhecimento

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2015, desenvolvi<sup>2</sup> um levantamento sobre pesquisas acadêmicas que apresentassem registros da voz dos jovens educandos da EJA. Neste processo, aqui nomeado como *Estado do Conhecimento* também procurei conhecer quais as metodologias e os métodos mais utilizados nesta linha de pesquisa. Para tanto, busquei por registros de transcrição ou análise de discursos – oral, escrito ou imagético, que indicasse os modelos de relações, ou o entendimento dos educandos no que concerne às tecnologias digitais educativas; seus meios de apropriação e utilização; sua compreensão das possibilidades de inserção social via o conhecimento e uso das TDICES e, como se constituíram essas relações e entendimentos a partir das suas vivências escolares e sociais.

Foram delimitadas para análise as produções de artigos, dissertações e teses desenvolvidas a partir de 2005, inclusas nos acervos físico e digital da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do sistema Scientific Electronic Library Online – Scielo.

Iniciei o processo, definindo quais palavras-chave poderiam encaminhar minha pesquisa. Como um pré-teste, utilizei Educação de Jovens e Adultos; Educação de Adolescentes; Tecnologia e EJA.

Em um segundo momento, sem ainda iniciar a seleção definitiva, ou seja, ao navegar no universo das primeiras páginas visitadas aleatoriamente, e dos primeiros títulos e resumos “pescados”, observei a frequência do uso das combinações: sujeito EJA; Voz e Trajetórias.

---

<sup>2</sup> Nos momentos em que relato as atividades realizadas, optei por usar a primeira pessoa do singular.

Diante desse fato, optei por ampliar a busca com a inclusão dessas palavras ficando assim com o jogo de cinco combinações.

No entanto, ao iniciar a seleção dos títulos, observei que as duas novas combinações direcionavam para as mesmas pesquisas encontradas pelo jogo das três combinações iniciais, tornando-se, assim, para mim, apenas um indicativo de vocabulário utilizado pelos pesquisadores.

Cabe aqui destacar que a maior parte de minha busca se deu nos arquivos da BCE. Esse posicionamento se justificou, inicialmente, pela lógica da presença nesse depositário, de pesquisas aplicadas a turmas da EJA de escolas públicas do DF, o que foi entendido como fator fortalecedor para a possibilidade da existência de pontos comuns relativos às características sociais dos jovens EJA por mim pesquisados e dos ali apresentados.

Assim, foi analisado um total de 430 títulos, dos quais 405 pertenciam ao acervo físico e/ou digital da BCE, distribuídos conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 Acervo da BCE/1º semestre/2005

Biblioteca Central – UnB								
ACERVO FÍSICO			DISSERTAÇÃO			TESES		
Palavra chave	Total encontrados	Títulos lidos	Palavra chave	Total encontrados	Títulos lidos	Palavra chave	Total encontrados	Títulos lidos
Tecnologia e Educação	899	80	Ensino de Jovens e adultos	712	70	Tecnologias e Ensino de Jovens e adultos.	1814	80
Tecnologias e Educação	208	80	Tecnologias e Ensino de Jovens e adultos	468	15			
Ensino de Jovens e adultos	166	20						
Educação de Jovens e adultos	213	60						
Sujeito EJA		Inclusos nos títulos acima			Inclusos nos títulos acima			Inclusos nos títulos acima
Voz e Trajetórias		Inclusos nos títulos acima			Inclusos nos títulos acima			

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Do total de 405 títulos lidos, apenas treze arquivos foram selecionados para a leitura do resumo, sendo esses: uma tese, três dissertações e nove artigos. Entre os resumos lidos, nenhum correspondeu corretamente ao que eu buscava, ou seja, em nenhum estava explícita como problema de pesquisa a captação e compreensão da voz do sujeito EJA relacionada à sua visão sobre as TDICES e, o modo pelo qual essa visão e modelo de relação se constituíram.<sup>3</sup>

A dissonâncias entre o encontrado e o que eu buscava a partir das palavras-chave selecionadas, com destaque para a palavra voz<sup>4</sup> chamou minha atenção em relação às possibilidades dos significados dados a essas palavras pelos pesquisadores. Esse questionamento me levou à leitura da introdução das treze primeiras propostas selecionadas. Observei que os trabalhos não seguem uma uniformidade na metodologia, conforme eu pensava existir até então, demonstrando, a existência de uma liberdade no uso da criatividade para a produção e organização dos textos e do modo pelo qual os pesquisadores utilizam, e até nomeiam, suas ações práticas de registro e análises.

Por fim, após as introduções lidas e, de acordo com os métodos aplicados para a coleta e análise de dados, terminei por descartar sete trabalhos entre os treze inicialmente selecionados, estipulando assim, seis produções para a leitura completa, sendo: três dissertações e três artigos, que apresentaram, em suas metodologias e métodos ou, ao longo de suas narrativas, um discurso que veio ao encontro da minha busca por norteadores.

A ausência de uma uniformidade na estruturação dos textos lidos, isto é, a ausência de um modelo padrão no redigir das pesquisas selecionadas, gerou, inicialmente, dificuldades e dúvidas para uma delimitação clara das metodologias e métodos adotados. No entanto, ao final das leituras, esse modelo de produção, ou essa ausência, se justificou e se revelou como necessário para a descrição real ou, para uma melhor apresentação tanto das propostas e das ações práticas de pesquisa desenvolvidas, quanto para o relato final, ou seja, os resultados encontrados e a conclusão a que os pesquisadores chegaram.

---

<sup>4</sup> Durante minha licenciatura dois paradigmas se formaram: 1) à noção de que o uso das TDICES em sala de aula era entendido por toda a nossa sociedade como uma proposta positiva que deveria ser aplicada. 2) A existência de um único perfil dos educandos EJA. Esses dois paradigmas foram rompidos após o início de minha prática docente, gerando assim, a necessidade de compreensão da realidade encontrada em sala de aula. Assim, baseada nos estudos de Paulo Freire referente a valorização dos conhecimentos do mundo trazidos pelos educandos, busquei pela voz dos educandos, ou seja, busquei pela sua manifestação pessoal, busquei ouvi-los discursar sobre seus históricos, seus conhecimentos e seus entendimentos, suas análises e sobre a realidade de seu cotidiano.

A nomenclatura, ou as ações adotadas pelos pesquisadores ao descreverem suas metodologias, métodos e estratégias, descritas no resumo dos seis trabalhos lidos, seguem apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 Métodos e metodologia do estado do conhecimento.

DISSERTAÇÃO, ARTIGO	METODOLOGIA/MÉTODO	PALAVRA CHAVE
1- Dissertação/ UnB/FE. 2007	Pesquisa qualitativa que se constitui “próximo ao estudo de caso [...] Coletamos dados por meio de entrevistas, formulários, observações e registros durante o processo de formação de professores com ênfase na abordagem Histórico-Cultural”	Sem palavras-chave
2 – Dissertação / Marília, SP. 2010	“[...] desenvolvemos investigação bibliográfica abrangendo a história da Educação Brasileira, os índices de qualidade na Educação, o analfabetismo funcional e o letramento, a dualidade de função da escola que ao mesmo tempo emancipa e aliena, as iniciativas governamentais para a EJA, as diversas teorias da aprendizagem e as relacionamos com as tecnologias. Analisamos a questão do alfabetismo digital, da formação dos professores e nos aprofundamos na Teoria Histórico-Cultural pensando sobre o entorno, sobre as perspectivas educativas que se abrem ao se considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal e o aprendizado pela interação social.[...] Coletamos dados por meio de entrevistas, formulários, observações e registros durante o processo de formação de professores com ênfase na abordagem Histórico-Cultural e durante suas atividades com alunos nos laboratórios de informática em Pirassununga (SP) ”	Informática na Educação, Educação de jovens e adultos; Informação; Comunicação; Metodologia de ensino
3 - Dissertação, UnB/ IP. 2008	“Como procedimento utilizamos: entrevista de histórias de vida semiestruturadas; entrevista episódica com mediação de objetos; entrevista de completar as frases; entrevista da linha do tempo; entrevista mediada por imagens. E a análise temática dialógica aplicada à Psicologia, onde as entrevistas foram transcritas, lidas e relidas várias vezes para a realização da análise temática, que corresponde a uma construção de um referencial de codificação, tendo as enunciações como um referencial de análise. ”	Jovem, memória, narrativa, posicionamento, relação trabalho-escola.
4 – Artigo, UFT/ Maringá. 2010	“Para tanto, perspectivas teóricas sociológicas, psicossociais e educacionais foram utilizadas, tecendo-se um cenário que apresenta dilemas e perspectivas na relação de jovens e adolescentes contemporâneos com as práticas de escolarização que ainda se presentificam nas escolas de Ensino Médio”	Ensino médio, jovens, adolescentes, identidade, novas mídias.
5- Artigo – 2006	“ Uma entrevista semiestruturada foi realizada, composta por dois eixos principais – aspectos pessoais do aluno e do professor e aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem [...] As entrevistas,	Educação; Percepções; Ensino-aprendizagem.

	realizadas por meio de um questionário, foram feitas individualmente”	
6 – Artigo – 2008.	“O estudo situa-se no campo da pesquisa sobre a integração das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), em contextos histórico-sociais contemporâneo, ressaltando o uso que delas fazemos e os significados que a essa conferimos. [...] o Método de pesquisa adotado pelo projeto <i>Mediappro</i> da comunidade europeia [...] formação de grupo por perfis”.	Sem palavras-chave

A análise das metodologias de pesquisa adotadas pelos autores das propostas selecionadas indicou a predominância da metodologia da pesquisa qualitativa. Em relação à análise dos métodos utilizados para a coleta e análise de dados, é possível observar a ocorrência de casos de mesclagem entre, por exemplo, pesquisa de campo e estudo de caso, por utilizarem a entrevista ou técnicas de registro e análise abordadas na pesquisa-ação. Essas adoções culminaram na apresentação de pontos norteadores em meu processo de busca pela voz do aluno EJA.

Os pontos norteadores encontrados, surgiram a partir da aplicação de entrevistas ou questionários, sobre a visão dos educandos em relação à sua condição social e política baseada em narrativas de vida, percursos escolares e vivências sociais entre outros, todavia, sem haver nenhuma ligação com a sua visão e entendimento, ou com o modo pelo qual se constituiu, sobre as TDICES.

### 1.3.1 Resumo das pesquisas selecionadas

A primeira dissertação analisada, e mais compatível com minha proposta, é de autoria de Maria Aparecida Monte Tabor dos Santos, intitulada *A produção do sucesso na Educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF*, defendida no ano de 2007, trazendo como objetivo “[...] investigar quais os fatores que facilitam a permanência de uma turma de educandos jovens e adultos da Escola Classe 01 de Brazlândia”.

A metodologia utilizada por Santos (2007) foi um estudo de caso, definido no corpo do texto como “Paradigma metodológico de inserção contributiva participativa” e aplicado de modo pessoal, descrito como um processo no qual a autora, como pesquisadora/ professora, ao analisar as narrativas coletadas, ou seja, os registros relativo a voz do sujeito EJA, percebe-se como “[...] mediadora da transformação da sociedade em que vivemos, desde que estivesse

disposta a ser transformada e transformar simultaneamente o meio econômico social e cultural” em que vive.

O resultado da pesquisa evidencia que a permanência dos alunos da EJA na Escola Classe 01 acontece porque “[...] as práticas pedagógicas dessa sala de aula estão pautadas na dialogia dialética na escuta sensível e elaborante”, entendendo esse fator - o ouvir e o dialogar, como um “[...] novo exercício curricular que abre espaço a uma Educação de jovens e adultos oxigenante”. Esse resultado, embora não corresponda à minha questão de pesquisa, apresenta a valorização da voz do sujeito EJA como ponto de entendimento e de fortalecimento nos processos pedagógicos definidos pela autora como oxigenantes.

A segunda pesquisa é a dissertação de autoria de José Eduardo Pereira de Souza, intitulada *Informática na EJA: Contribuições da teoria histórico – cultural*, defendida no ano de 2010, em Marília – SP, na qual o autor buscou os pressupostos da Teoria Histórico-cultural que pudessem contribuir para o uso da Informática na EJA. Seu desenvolvimento textual teve como base a apresentação de um caso real e, para seu embasamento, uma variedade de áreas e temas descritos na Tabela 2: métodos e metodologia do estado do conhecimento.

Como resultado, Souza (2010) considera que a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como um segmento ainda pouco estudado e carente de análise. Tem como característica uma fraca presença das tecnologias educacionais e afirma que “[...] existem alguns estudos sobre o uso das tecnologias na Educação com enfoque em teorias de ensino-aprendizagem, porém, sem haver algum direcionamento para a Teoria Histórico – Cultural – THC”, o que constituiu para o autor um ponto de observação.

O terceiro trabalho, uma dissertação, foi desenvolvido em 2008, tendo como autora Ana Paula Carlucci, sob o título *A relação trabalho – escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta*. Apresentou como objetivo compreender os significados e as posturas adotadas pelo ser jovem, estudante e trabalhador por meio do foco mantido em quatro narrativas coletadas via entrevistas mediadas pela oralidade da autora, e por registros fotográficos.

A metodologia está definida como uma “pesquisa de paradigmas qualitativos”, para os quais houve o compartilhamento com a “[...] ideia de que por meio da metodologia qualitativa é possível reunir e interconectar múltiplos métodos, perspectivas e observações em um único estudo”. Para a aplicação da proposta, foi construído um grupo com quatro jovens, e



desenvolvida entrevista que apresentassem suas histórias de vida semiestruturadas, utilizando da entrevista episódica com mediação de objeto; entrevista de completar as frases; entrevista da linha do tempo; entrevista mediada por imagens e a análise temática, que constituiu um valioso modelo de pesquisa sobre aplicação de entrevistas e construção de perfil do sujeito pesquisado.

Como resultado Carlucci (2008) indica que, para os sujeitos da EJA, que vivenciam a transição da condição de jovem para adulto, “ [...] há uma tensão e uma interligação nos temas: independência; emprego bom; e vida dura através da aplicação das entrevistas e suas análises”, fortalecendo, assim, nosso entendimento sobre o modo pelo qual esse sujeito se define e se posiciona diante da vida.

A quarta proposta analisada é o artigo de Adriano Machado Oliveira e Elisete Medianeira Tomazetti (2010), e possui como objetivo uma compreensão das “ [...] novas formas de subjetivação juvenil engendradas no cenário contemporâneo e que têm repercutido sobre a relação dos sujeitos jovens e adolescentes com a escola de Ensino Médio”.

Como fator formador dessa nova subjetividade, foi analisada a “ [...] presença de novas mídias no mundo contemporâneo, as quais tem incidido significativamente na forma como alunos e alunas elaboram suas identidades e se relacionam com informações e saberes”.

Como resultado, os autores analisam que é necessário um entendimento sobre a subjetividade desse sujeito jovem, inserido no sistema formal de Educação, em relação à presença das tecnologias de comunicação, ou tecnologias educativas, em sua escolarização, gerando assim uma “nova demanda educacional para atuais e futuros professores”.

O quinto e penúltimo trabalho, é o artigo de Camargo *et al* (2006), que propõe uma Investigação relacionada “as percepções de alunos da EJA sobre o seu processo de ensino-aprendizagem”. Como método, foram entrevistadas 50 pessoas de ambos os gêneros, que frequentavam as classes de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, com idades variando entre 14 e 80 anos de idade. Os questionários foram divididos em quatro eixos: aspectos pessoais do aluno; metodologia do professor; aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem e a função social da escola, objetivando “abarcando diferentes dimensões do processo de ensino”. Os resultados apontam que o “ [...] contexto da Educação de adultos é campo fecundo para novos olhares, há necessidade de pesquisas que deem voz aos alunos”, investigando essa modalidade de ensino.

O último trabalho selecionado é o artigo publicado em 2008, parte da dissertação de Horácio Dutra Mello e Ingrid Dittrich Wiggers, que, partindo de contextos histórico-sociais contemporâneos, destaca os modelos de relação desenvolvidos e “ [...] os significados que a elas conferimos. ”

Como resultado os autores apontam para a importância da oferta de escolas públicas com laboratórios de informática e, com a temática das tecnologias em sua grade curricular, como sendo “ [...] espaços geradores para as condições sociais para a inclusão digital”. Também apontam que, apesar do pouco uso e da visão negativa das TDICES como instrumentos de pesquisa educacional, entre os adolescentes entrevistados, foi indicado que alguns fazem uso da internet como instrumento de pesquisa em mais de um local, alguns sujeitos “não usam com frequência a internet”, e 39% “nunca usaram”; 4% usam somente para estudo, 18% diariamente. ”

Diante de tal levantamento, pode-se observar a ausência da voz do jovem educando da EJA, no que se refere à constituição de uma autodefinição como jovens ou adultos e às funções atribuídas às TDICES por eles em seu processo educativo. São encontrados, em geral, registros relacionados aos modelos de ofertas para o uso das TDICES propiciadas pelos professores ou pelas escolas, levantamentos sobre programas governamentais para a informatização dos espaços escolares via montagem de laboratórios e programas de informática específicos para as secretarias, estudos sobre as políticas públicas que norteiam as ofertas para Educação de jovens e adultos, a construção de um perfil generalizado dos jovens alunos do sistema público educativo e, um volume discreto sobre o perfil do atual jovem inserido na EJA.

#### **1.4 Possibilidades de discursos – o uso da imagem em sala de aula**

Sendo a noção de juventude gerada e norteada pela televisão, pelo cinema e pela literatura, torna-se compreensível que o jovem se referencie e se manifeste, pela diversidade de discursos ofertados por intermédio das imagens, ou das descrições dadas de sua imagem pela mídia e demais canais de comunicação. “Isso significa pensar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. ” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33).

Esses entendimentos remetem aos estudos da cultura visual que, segundo Fernando Hernández:

Significa que a cultura visual não seria tanto um quê (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no “vazio”, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos. A cultura visual, quando se refere a Educação, pode se articular com um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indaga a origem – os caminhos de apropriação de sentidos – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

“Os jovens se movimentam no universo tecnológico/midiático com os olhos, as mãos e os ouvidos” (MOREIRA, 2015, p. 27) e, a partir de então, apoderam-se de imagens, de sons e de estilos que possibilitam sua comunicação. Os canais de comunicação, tecnológicos/midiáticos ampliam o conceito de discurso e encontram-se diretamente relacionados aos estudos da cultura visual, que não constitui um método de pesquisa, mas, sim, “[...] uma perspectiva teórica para interpretar o contexto investigado”, favorecendo o entendimento dos fatos e dos históricos criados. “A entrada em cena da cultura visual direciona focos específicos para as visualidades” (MARTINS, 2008 p. 29), que, segundo Irene Tourinho<sup>5</sup>, também constituem comunicação/discursos:

Também compreendo objetos e manifestações como discursos, no sentido de que eles sempre “dizem algo” e criam possibilidades para que algo seja dito. Entendo discursos, também como práticas, como processos, trajetórias que percorrem para, e quando, fazemos e/ou dizemos algo. Especialmente, discurso está aqui entendido como conexão com experiências estéticas, com vivências realizadas através de formas variadas e combinadas de discursos – fala, escrita, gestos, imagens, sons. Essas combinações se configuram e resultam em tipos diversos de discursos: desenhos, dança, poesia, música, gravura etc. (TOURINHO, 2009, p. 141).

Assim, consciente das questões levantadas ao longo deste texto, ao tomá-las como norteadores da minha prática docente, é que, a partir da minha inserção no cotidiano de uma escola pública de Taguatinga Sul, polo de referência na modalidade EJA, onde atuo como

---

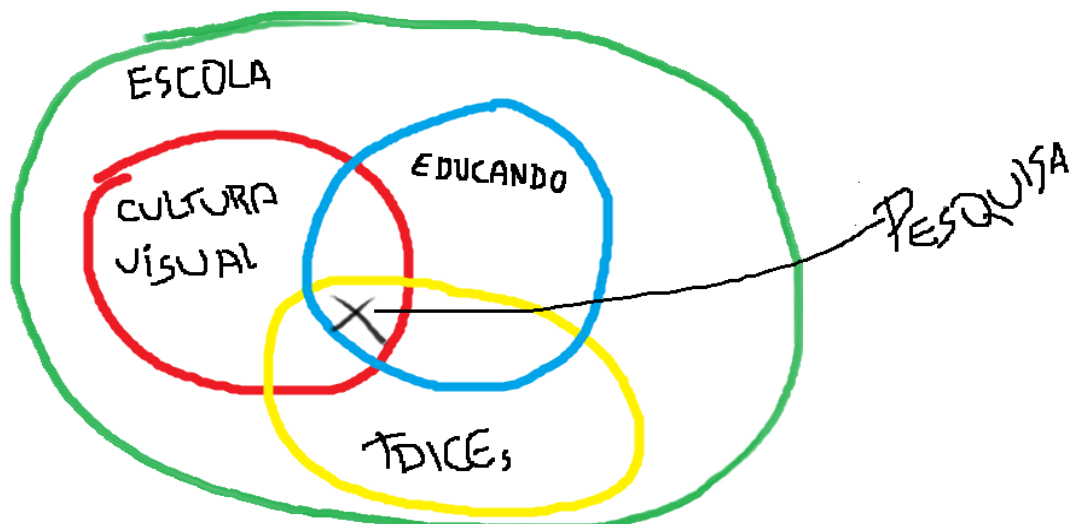
<sup>5</sup> Tourinho apresenta em suas referências autores da área da educação, como por exemplo, Jerome Bruner (1986), ao dialogar sobre a linguagem como veículo para a educação, e sobre os estudos das imagens de Lilia M. Schwarcz referentes as produções do artista francês Taunay.

professora de artes desde fevereiro de 2014, junto a turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio-EM, desenvolvendo atividades práticas e exposições teóricas, considero tais proposições — em especial o modelo de inserção das TDICES no sistema escolar a partir de sua popularização um foco analítico que, ao dar voz e gerar canais de comunicação — como espaços para fala, produções plásticas, manifestações corporais, sons, escritas e etc., que propiciam a manifestação de discursos próprios dos jovens educandos da EJA. Percebo a necessidade de compreender as contradições e potencialidades, dessa real oferta e, o resultado prático, desse contexto nas trajetórias escolares dos jovens educandos EJA.

Então, a partir da compreensão que busco, surgiu a presente proposta de pesquisa na qual foi adotado o enfoque qualitativo, para então, a partir dos discursos apresentados pelos educandos, analisar os elementos da sua autodefinição de jovens ou adultos e as funções atribuídas por eles às TDICES.

No grupo de teóricos adotados para o desenvolvimento de minha pesquisa, destaco, ao propor uma pesquisa qualitativa em uma escola pública, conforme já anunciado, Pierre Bourdieu em suas análises sobre a função social da escola. Ao me posicionar diante dos jovens educandos da EJA, busco os estudos de Mônica Peregrino sobre as trajetórias de educandos matriculados no sistema público educacional e de Marco Mello, referentes ao processo de juvenilização da EJA. No que se refere à necessidade de entendimento sobre o modo pelo qual esses jovens ricamente se manifestam, embaso-me no conceito de discurso e nos estudos sobre a cultura visual de Irene Tourinho. Para a coleta e análise de dados, ao optar pela análise do discurso, adoto como norteadores os entendimentos de Conceição Nogueira.

Figura 1 Inserção da proposta de pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Como ponto complementar das questões acima relacionadas, apresento, agora, parte de minha trajetória, para a qual, de um modo ou de outro, ao dar a pausa necessária para o processo de memorização de minhas trajetórias, objetivando o relato que se segue, percebo, com facilidade, em mim, a formação de uma professora que encontrou, em seu percurso, as habilidades e conhecimentos, práticos e teóricos, que, mesmo com a consciência de incompletos, permitiram-me a atual condição de pesquisadora.

## **1.5 Minhas trajetórias**

### **1.5.1 Formação de uma professora**

#### **1.5.1.1 Um histórico que antecede a sala de aula.**

Os jovens da década de 1980, especialmente aqueles que viviam em zonas urbanas, costumavam manifestar três grandes paixões, todas relacionadas aos novos padrões e valores<sup>6</sup> imagéticos, adotados a partir da ampla popularização e domínio das tecnologias da época.

Primeira paixão: a televisão – principal tecnologia de comunicação desse período, que embora já amplamente popularizada, ainda não estava inserida na escola. Para o senso comum, a televisão era entendida como fonte de conhecimento científico inquestionável; suas informações eram reproduzidas, disseminadas e afirmadas pelas pessoas com uma “certificação” toda própria: bastava dizer “deu na televisão”. Segunda paixão: seguir modelos e padrões estéticos apresentados pelos artistas das novelas ou filmes – cabelos, roupas, estilo de andar, dançar etc. E a terceira paixão: as imagens — desenhos e pinturas, propagandas com animações produzidas ainda a mão, ou as imagens presentes em cenários de novelas e filmes.

A atração que eu sentia pelo simbolismo das imagens levou-me a atuar como desenhista, no comércio das festas infantis, casamentos e formaturas. Assim, ao passar os dias desenhando, pintando e esculpindo personagens e símbolos indicativos de sonhos e desejos

---

<sup>6</sup> O termo valores por ser adotado e estar presente em citações de diversos autores aqui abordados, será apresentado ao longo desse texto a partir da conceituação de Carlucci (2008) que nos apresenta que: “No processo de constituições do si [...] as relações dialéticas [...] se encontram em processo de negociação, cooperação, oposição, conflito, acordo e desacordo. Nessa relação as posições individuais são construídas ao longo da vida da pessoa e são representadas pelos valores, pelas crenças, pelos objetivos e metas pessoais. Enquanto que as posições coletivas são construídas historicamente nos contextos socioculturais nos quais a pessoa atua (CARLUCCI, 2008, p.23).

com um forte poder representativo de sucesso e felicidade, foi que pude perceber a grande influência das imagens disseminadas por tecnologias visuais. Ficou claro, para mim, o quanto os estilos criados e propagados por desenhos, fotos, filmes e vídeos, ou pelas vestimentas e trejeitos dos cantores e atores da época ditavam padrões.

Mais tarde, casada, morando em Goiânia, e ainda fortemente influenciada pela mídia, abri meu próprio comércio de decoração para festas infantis — aluguel de enfeites, fabricação e venda. No cotidiano da loja e da fábrica, durante os dezessete anos de funcionamento, tive contato com uma quantidade significativa de funcionários. Em geral, possuíam baixa escolaridade, ou não eram alfabetizados. Essas pessoas transitavam tanto pelo atendimento ao cliente e na oficina de produção de enfeites, quanto nas saídas para as montagens em campo.

Foi por causa desse contato diário com pessoas por quase duas décadas que me tornei “professora”, diante da responsabilidade de selecionar funcionários e prepará-los com o ensino das práticas artísticas e das técnicas de atendimento. A professora em questão surgiu, portanto, a partir da percepção da necessidade de construir diálogos a partir da observação do sujeito aprendiz; da busca pelo melhor modo para transmitir ideias; das tentativas de me fazer entender e de ser atendida em minhas proposições; da busca de soluções práticas para os problemas do cotidiano e da constatação da carência de conhecimentos escolares dos funcionários.

Tal carência gerou, em determinada época, a obrigatoriedade da volta à escola pelos funcionários, como pré-requisito para sua permanência no emprego. Para facilitar a pontualidade na escola, o funcionário que estudasse tinha o direito de sair uma hora antes, todos os dias. Em nova fase da minha, com filhos criados, divorciada e com o fechamento da loja, a necessidade de estabilidade financeira se impôs, tornando uma Licenciatura em Artes a opção mais lógica.

No início, o que parecia ser apenas uma decisão óbvia, revelou-se, após a conclusão da Licenciatura, no final de 2008, um divisor de águas em minha vida. Eis que descubro uma nova e arrebatadora paixão: a docência em Artes, inicialmente com foco em turmas do Ensino Médio - EM.

### 1.5.1.2 Vivências e análises do cotidiano escolar: surgimento do pré-projeto.

Após concluir a Licenciatura na Faculdade de Artes Visuais – FAV, da Universidade Federal de Goiás - UFG, e morando em Taguatinga — DF, continuei minha formação iniciando, em 2009, um curso de extensão oferecido pela Universidade de Brasília – UnB. O curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, organizado pela professora Sheila Campello, por meio do sistema de Ensino a Distância – EAD do grupo Arteduca<sup>7</sup>, tinha em sua grade dois módulos referentes à adoção das tecnologias em sala de aula, ministrados por Suzette Venturine e Fátima Guedes, ambas professoras do Instituto de Artes – IdA – UnB.

Meu Trabalho de Conclusão – TCC foi sobre o perfil dos educandos da primeira turma de Licenciatura em Artes Visuais pelo sistema EaD – UFG. Lembro-me de ter observado, com surpresa, que a grade curricular, durante toda a Licenciatura, não apresentou disciplinas que nos permitissem desenvolver, em sala de aula, habilidades ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs (então assim chamadas). No entanto, já havia, desde essa época, uma certa consciência, dentro e fora da universidade, de que as tecnologias eram um instrumento favorecedor dos processos de aprendizagem.

Essa mesma verificação tenho feito agora, no decorrer de minha atual atividade como pesquisadora, ao observar diversos estudos que apontam para a carência de tal oferta desde então até os dias atuais<sup>8</sup>, assim como revelam a necessidade real de tal compreensão e capacitação, ficando a apropriação desse saber a cargo de cada docente, dentro de seus interesses, condições e preferências com o manejo das máquinas.

No ano seguinte, em 2010, a possibilidade de transitar como professora em ambientes escolares variados do DF – áreas nobres (Lago Norte e Plano Piloto) e populares (Ceilândia, Taguatinga, Vicente Pires), com turmas da sexta série do Ensino Fundamental – EF, ao terceiro ano do EM, materializou o discurso dos teóricos estudados na faculdade, sendo em especial Paulo Freire, e a postura diária do conceito “professor pesquisador” de John Dewey, assim como potencializou meu interesse por propostas metodológicas que tivessem as TICs como veículos de comunicação e de aprendizagem .

---

<sup>7</sup> O Arteduca é um grupo que trabalha com uma proposta de formação continuada para professores a distância.

<sup>8</sup> M<sup>a</sup> Helena Bonilla (2012), em seu artigo, menciona que “tem como objetivo mapear e resgatar os trabalhos apresentados” desde o ano de 1994, no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação – GT-16 da Anped, que tinha como “foco o debate e a análise das questões relacionadas à cultura digital e suas repercussões na educação”, excluindo a EAD e a Educação *On lin.*, Bonilla destaca em seus estudos que “a maior parte das discussões sobre cibercultura tomam como base o conceito de Pierre Lévy (1999), em minha pesquisa também adotado, e identifica a ocorrência de 47 trabalhos que abordam tal temática, entre os anos de 1994 a 2010”.

Com a certeza dada pelo senso comum, se assim podemos dizer, de que as TICs deveriam ser adotadas em sala de aula, já que elas geravam não apenas um enriquecimento na oferta de conteúdo como também um maior interesse dos educandos pelos estudos, passei a trabalhar com a proposta de criar um endereço eletrônico – um *e-mail* para a turma, com o objetivo de trocarmos textos, imagens, vídeos e solicitação de pesquisas semanais, para complementar os conteúdos mediados em sala de aula.

Nessa fase, durante as coordenações com pais, observei o posicionamento de alguns alunos e familiares que se dividiam, basicamente, em dois grupos: o primeiro grupo se posicionava pela valorização das TICs, fortalecendo minha proposta com manifestações de apoio à ideia; e o segundo grupo apresentava um “descontentamento” com a adoção das TICs como instrumento de aprendizagem, questionando seu uso, sua função e um possível descontrole em relação aos acessos dos educandos a *sites* e informações que não condiziam com o conteúdo a ser trabalhado.

O posicionamento contrário à utilização das TICs em sala de aula, manifestado por alguns familiares e alunos, veio de encontro com a minha expectativa, gerando dúvidas e questionamentos que me surpreenderam, como, por exemplo, por que algumas pessoas — adultos, jovens e crianças percebem nas TICs um potencial positivo, enquanto outras percebem um potencial negativo? Baseadas em quais fatores essas percepções são formuladas? Como lidar com essas questões em sala de aula, diante da afirmação de alguns alunos sobre a proibição, por parte de seus responsáveis, para a utilização das TICs?

De certo modo, encontrei resposta para essas questões ainda em 2010, quando participei do curso de extensão, Ciclo de Conferências Andrew Feenberg – Democracia e Tecnologia ofertado pela FE-UnB, organizado pelo Professor Dr. Ricardo Neder (Sociólogo), onde foram estudados o conceito de determinismo tecnológico centrado na ideia de que “[...] o senso comum percebe o sistema técnico como um suporte instrumental para realizar valores e desejos” (NEDER, 2010), e o artigo do professor Gustavo Lins Ribeiro, *Tecnotopia versus Tecnofobia: o mal-estar no século XXI* (1999).

Esses novos conceitos, apesar de minha formação não ser na área das ciências sociais e de ter a consciência da rasura de meus estudos sobre tais proposições, estes se tornaram parte dos norteadores em minha prática docente, alertando-me, na sequência das escolas pelas quais passei, e sempre ao propor o uso das TICs, sobre a presença de alunos e familiares que se posicionavam a favor ou descontentes com as propostas, assim como para a necessidade da compreensão de tal realidade.



A partir de então, entender o modo pelo qual os educandos se relacionavam e utilizavam as TICs, como se referenciavam visualmente pela gigantesca quantidade de imagens nelas disponibilizadas e como tais significados foram de modo favorável ou desfavorável construídos tornou-se fator central para nossa comunicação em sala de aula.

Entretanto, foi somente no primeiro semestre de 2014, quando iniciei como professora temporária do Governo do Distrito Federal - GDF, na EJA noturna, em que trabalhei com adultos que se posicionavam de modo mais claro e bem definido em relação às na época nomeadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs, que pude compreender um pouco mais a partir da minha prática docente, a definição de tecnotópicos e dos tecnofóbicos conceituados por Ribeiro.

Entre os adultos da EJA noturna, encontrei vários educandos que possuíam mais de um celular, apresentando-se como pessoas sempre conectadas e que, pelo modo pelo qual afirmavam adotar as tecnologias no seu cotidiano, indicavam um modelo de relação com as NTICs próximo ao conceito de tecnotópicos. Também encontrei vários educandos que se recusavam a fazer tarefas nas quais era necessário o uso de qualquer máquina e passavam assim a pedir constantemente que as propostas para as atividades fossem revistas ou que novas atividades, livres do uso de máquina, fossem propostas para que pudessem pontuar e ser aprovados. Em seus discursos, apresentavam medo, irritação e descontentamento com a obrigatoriedade do uso das NTICs, enquadrando-se de certo modo, no grupo dos tecnofóbicos.

Assim, no final de 2014, a partir das vivências em salas de aula, tanto em escolas particulares para classes alta e média quanto na EJA, e embasada no somatório dos conhecimentos teóricos adquiridos, surgiu a proposta de um pré-projeto de pesquisa intitulado *O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula sob o olhar dos alunos*<sup>9</sup>, com o objetivo de compreender de que maneira e para quais funções as NTICs eram utilizadas pelos alunos no contexto escolar e, a partir de então, mediar junto aos educandos a apropriação das NTICs como instrumento favorecedor de seus processos cognitivos.

---

<sup>9</sup> O pré-projeto de pesquisa apresentado na FE/UnB para a seleção no primeiro semestre de 2015, tinha como base as observações desenvolvidas em escolas particulares, em turmas de adolescentes de classe alta e classe média, com alto nível de acessibilidade às NTICs em seu cotidiano, e também de escolas informatizadas com *site* que apresentavam sua proposta educativa, agendas escolas *on-line*, laboratório e projetos que estimulavam o uso das NTICs e, com grande incentivo, e também cobrança para com os professores no que concerne à utilização do laboratório de informática e a adoção das NTICs em sala de aula.

## 1.6 Formação da pesquisadora

### 1.6.1 Teoria e prática – ano de 2015

O caminho que se escolhe afeta profundamente aquilo que é encontrado (KINCHELOE, 2007)

Ao ser selecionada para o Mestrado na Faculdade da Educação da Universidade de Brasília, FE – UnB/2015, e ao passar a “frequentar os corredores do instituto”, uma nova realidade teve início. Posso afirmar que o ano de 2015 constituiu um ano extremamente rico de aprendizados na área da Educação e no âmbito pessoal.

Como mestranda, apesar do discurso dominante no Instituto sobre as dificuldades ou quase impossibilidade de se cursar um Mestrado e ao mesmo tempo trabalhar, percebo a riqueza e a real constituição de minha proposta, pelo fato de estar inserida, quase diariamente, em meu campo de pesquisa. (trecho retirado )

Minha presença física no espaço pesquisado foi, certamente, o que me possibilitou perceber as falas típicas, gestos e posturas dos educandos ao longo dos semestres, tanto o que era dito nas entrelinhas durante as aulas, como o que conceituavam nos corredores da escola em relação às Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão – NTICEs<sup>10</sup> e, também referentes à sua visão da modalidade de ensino na qual estão inseridos.

Em relação às especificidades dos meus educandos, dialogo com Silva (2005) ao analisar que:

A linguagem das pessoas que fazem parte daquele objeto de pesquisa (uma comunidade, uma empresa) é usada pelo pesquisador como se fosse matéria-prima para confeccionar seu estudo; pois a abordagem qualitativa tem como objetivo a linguagem comum das pessoas e sua vida cotidiana, seus significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores (SILVA, 2005, p. 85).

Afirmo, ainda que, apesar do cansaço físico imposto pela condição de mestranda e servidora 40 horas, também alinho meus pensamentos aos de Silva (2005), ao expor que:

[...] o essencial para um estudante, ou seja, **para um alguém que se propõe a ser uma pesquisadora**, é aprender como trabalhar, como enfrentar e

---

<sup>10</sup> – Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão – NTICEs era o termo adotado em 2015 para delimitar os últimos lançamentos.

solucionar os problemas que se apresentam, não só no curso, mas, principalmente, na vida profissional, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica. (SILVA M. 2005, p 28, grifo nosso).

Ainda em diálogo com Silva, destaco que todas essas questões — conhecimentos teóricos, conhecimentos empíricos e um difícil aprendizado relativo à capacidade de solucionar problemas, quando agregadas, conduzem a uma postura que objetiva a realização de um trabalho científico que, para ser realizado, requer “[...] que o pesquisador esteja absorvido pelo pensamento científico, ou seja, que seu espírito seja um espírito científico”. (SILVA, 2005, p. 26).

O pensamento científico ou espírito científico é, a princípio, uma atitude ou disposição do pesquisador em buscar soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta. Essa atitude pode ser conquistada ao longo da vida, à custa de muitos esforços; pode e deve ser aprendida, porém não há como ser transmitida.

O espírito científico é o mesmo que mente crítica, objetiva e racional. É a consciência crítica que conduz o pesquisador a aperfeiçoar seu julgamento e a devolver o discernimento, capacitando-o a distinguir e separar o essencial do acidental, o importante do secundário. [...] Para portar-se de acordo com o espírito científico, é necessário romper corajosamente com todas as posições subjetivas, pessoais e mal fundamentadas do conhecimento vulgar. (SILVA, 2005, p. 26).

No âmbito pessoal, entendo que esse posicionamento diante dos fatos, ou seja, o desenvolvimento e a adoção de um olhar ou de uma postura científica não podem ser entendidos como um processo fácil. Sair da zona de conforto ou ir de encontro ao que é ditado pelo senso comum ou conhecimento vulgar — de onde as respostas já nos são dadas prontas e inquestionáveis — para um comprometimento com a busca da verdade, implica mexer com nossas certezas e assumir um papel de responsabilidade em relação à condição do próximo. Trata-se de perceber-se inserida no sistema como agente causador e propagador, tanto no sentido da manutenção dele, quanto no sentido da possibilidade de alterações reais. É se dispor, voluntariamente, a um processo mental exaustivo de anulações referentes às suas atuais crenças, fortemente enraizadas no passado, e a um reconstruir para o futuro. Segundo Silva (2005), “[...] esse aprendizado consiste não apenas em adquirir conhecimentos científicos já formulados, mas sim hábitos, como o de buscar soluções, o de pesquisar, o de criar algo novo, baseado em descobertas feitas por estudiosos de gerações passadas, entre outros”.

### 1.6.2 Reestruturação do pré-projeto

Diante dos conteúdos dos estudos, agregados à prática em sala de aula, a proposta inicial, ou seja, o pré-projeto, sofreu algumas alterações, certos afinamentos em relação ao seu objeto de estudo e, conseqüentemente, mudanças de foco quanto aos objetivos específicos.

Os ajustes no pré-projeto foram motivados por ter iniciado como professora, no segundo semestre de 2014, com turmas na modalidade EJA, da sétima série ao terceiro ano do turno vespertino. Os ajustes foram os seguintes: 1) um afinamento da proposta em relação ao grupo a ser estudado, redefinindo-o de jovens educandos em idade série regular, para jovens educandos da EJA matriculados no turno vespertino de uma escola em Taguatinga; 2) A retirada do foco sobre as máquinas, ou seja, sobre os “principais instrumentos tecnológicos e suas características específicas” utilizados pelos jovens, para um melhor entendimento sobre uma “autodefinição como jovens ou adultos a função das TDICES na construção dos discursos produzidos pelos jovens” da EJA; 3) E “o mapear do desenvolvimento do hábito do uso das TICs para estudos e pesquisas” por parte do jovem, para uma análise de “como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TDICES” como instrumento para estudos e pesquisa, mantendo, entretanto, os três pontos principais do projeto: 1) A busca pela voz do sujeito de pesquisa – o jovem, anteriormente chamado de adolescente; 2) A delimitação na categoria jovem e, não de adultos ou crianças; 3) E a busca por um melhor entendimento sobre as funções atribuídas às TDICES” pelos sujeitos do estudo.

Tais mudanças foram frutos de leituras e debates que afinaram certas questões e, ao mesmo tempo, ampliaram outras, quando levadas como conhecimentos teóricos, para a realidade de uma escola que alterou por completo minha visão dos educandos da EJA.

Na escola em questão, ao assumir salas do turno vespertino, encontrei uma nova realidade: a juvenilização da EJA, estudada como um fenômeno por Marcus Mello. Essa parcela de educandos passou a chamar minha atenção, entre outras questões, pelo fato de não se enquadrar, dentro dos meus entendimentos, nem no grupo dos tecnotópicos nem no grupo dos tecnofóbicos, como ocorria com os educandos das escolas particulares ou os educandos do período noturno da EJA com os quais trabalhei. Tratava-se, portanto, de um novo grupo que adotava positivamente ou ignorava por completo a utilização das TDICES, de acordo com o tema proposto.

Apesar do interesse pelo modelo de relação mantida pelos jovens da EJA com as TDICEs, outras questões foram relevantes para a quebra dos paradigmas que eu trazia em relação aos educandos da EJA já que, ao “cair de paraquedas” como concursada na função de professora temporária, inicialmente para turmas noturnas da EJA, levei comigo toda uma gama de preconceitos indutivos para a sala de aula. Silva (2005) apresenta que o argumento indutivo “[...] fundamenta-se em premissas que são afirmações, proposições apresentadas que servem de base à conclusão”.

Entre as premissas que eu possuía, havia o pensamento de que, na EJA, todos os educandos são extremamente pobres e possuidores de um forte interesse para superar a distorção idade série na qual se encontram.

É bem verdade que encontrei, na EJA noturna, uma boa parcela, talvez próxima a 50%, de alunos extremamente carentes e com grande dedicação para a conclusão dos estudos. Mas também encontrei uma parcela de comerciantes – pequenos empreendedores (confeiteiros, mestres de obras, proprietários de salão de beleza, costureiras, donos de restaurantes etc.) que proporcionam aos seus familiares o que chamamos de “uma vida tranquila”, com possibilidade de carro seminovo, viagens de fim de ano tanto no Brasil quando para o exterior, casa própria, filhos e netos em escola particular – desde os anos iniciais até a faculdade com ou sem auxílio de bolsa, celulares de última geração etc. e não tão preocupados com o aprendizado do conteúdo mas, segundo os discursos apresentados em sala de aula, com a certificação para inscrição em concursos que tragam estabilidade financeira e tranquilidade na vida.

Poderia dizer que, no período vespertino, em um primeiro momento, as quebras de minhas premissas foram ainda maiores, uma vez que encontrei turmas compostas praticamente por jovens que correspondiam, tanto visualmente quanto em seus discursos, aos jovens presentes nas escolas particulares por onde passei.

Foto 1 Alunos do vespertino - Saída de campo. Exposição no CCBB



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Em relação à equipe de professores, também em um primeiro momento, o processo se agravou. Eu acreditava que, assim como eu, todos se mantinham ali, por um desejo, anterior à prática ou ali definido, de lecionar em turmas da EJA, e que todos, mesmo que uns mais outros menos, seguiam a cartilha<sup>11</sup> de Paulo Freire no que se refere à oferta de uma Educação crítica e emancipadora.

No entanto, presenciei, durante os intervalos, professores afirmando que na EJA “nos tornamos burros”, que os educandos que perguntam muito são chatos e incomodam. Ouvi de educandos que iriam, mais uma vez, abandonar os estudos após o professor lhes ter dito, em sala de aula, que “papagaio velho não aprende a falar”, e questionar, principalmente em relação às mulheres mais velhas, por que estão ali e não em casa cuidando dos netos. Tais situações, que também não eram o foco de minha pesquisa, deixaram-me em estado de alerta sobre o modelo educacional aplicado por aquela equipe e até onde tal postura determinava os

<sup>11</sup> O termo a cartilha de Paulo Freire era uma denominação adotada durante o meu curso de Licenciatura na FAV/UFG para indicar a postura de alguns universitários, ou professores, que expressavam seguir como teórico e, como modelo de postura em sala de aula, o educador Paulo Freire.

processos de aprendizagem dos educandos, constituindo questões complementares para minhas análises.

Embora tenha ouvido de alguns educandos do vespertino que “no C2 só tem professores legais” também surgiram ocorrências, relatadas por parte de professores, de que, devido ao grande número de educandos jovens presentes em sala de aula, o desrespeito pelo professor, pelos colegas e a geral falta de interesse pelos estudos indicados por essa parcela que traz consigo uma postura de enfrentamento.

Assim, para esses alunos, nada de tolerância com atrasos, com número de faltas, com esquecimento de material ou de tarefa, apenas a certeza de mais uma reprovação em seus históricos escolares e a rotulação de marginais que “não querem saber de estudar e sair dessa vida”. Esses pontos, assim como os anteriores apresentados, constituíram, para mim, um fator de peso, referente aos meus entendimentos sobre o processo de aprendizagem desse grupo.

A distorção entre a imagem que eu possuía da EJA, a começar pelo uso da sigla EJA no singular, de certo modo, indicando um único padrão de turmas de jovens e de adultos, independente da série ou turno ao qual se refere e, não como EJAs<sup>12</sup>, indicando a verdadeira imagem e reais diversidade de ambientes existentes nesta modalidade, chamou-me a atenção e aguçou minha curiosidade do porquê dessas construções, como ocorrem e como são entendidas tais realidades.

Talvez, a princípio, os discursos produzidos espontaneamente por esses professores ou o conceito de Educação e as práticas adotadas por eles em sala de aula, estejam mais diretamente ligados a debates e a pesquisas sobre currículo para a formação de professores do que ao foco central de minha proposta; talvez o real motivo que tenha levado determinados professores a atuarem na EJA, considerando sua carga horária e o volume do conteúdo a ser mediado, esteja mais ligado a determinadas questões práticas do cotidiano do professor, como por exemplo, distância entre a escola e sua residência, ou tempo disponível para outras atividades, do que afinidades com o modelo de Educação proposto para a EJA — o que também não é o foco central de minha proposta; talvez o discurso construído e ofertado pela mídia referente ao perfil do educando EJA e ao perfil do jovem inserido na EJA esteja mais diretamente ligado aos estudos da cultura visual do que aos educandos e TDICEs, no que se

---

<sup>12</sup> Ao pensar na linha de entendimento proposta por Sousa (2015) sobre a necessidade da adoção do termo “diferentes juventudes existentes” ao se referir ao modo como o conceito de juventude é abordado nas pesquisas desenvolvidas sobre a apropriação das tecnologias pelos jovens, cabe pensar na adoção do termo EJAs, como indicativo de plural, para referenciar a diversidade existentes de perfis de educandos na modalidade EJA, a partir da análise de sua localidade, do período, e da série em que estão matriculados como fator relevante no desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

refere ao modelo de relação adotado pelos educandos quando o assunto é aprendizagem, o que, assim como as questões anteriores, também não é o foco central do meus estudos.

Todavia, seja como for, cabe lembrar que Nogueira (2001), ao dialogar com Taylor (2001), pontua que o discurso pode ser visto “ [...] como o sinônimo de todo o sistema social, no qual os discursos constituem literalmente o mundo social e político”. Faz, assim, parte integrante do contexto no qual o jovem educando EJA é formado e não pode, portanto, ser anulado ou entendido como neutro em uma proposta de pesquisa qualitativa que visa a compreender, a partir das possibilidades e do modo pelo qual as TDICES são oferecidas aos jovens educandos da EJA, por quais percursos são constituídas suas relações com as TDICES, justificando assim, mesmo que como pano de fundo, a inserção de suas análises em minha pesquisa.

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

Os educandos inseridos na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, de uma escola pública do Distrito Federal, se autoclassificam como jovens ou adultos e quais as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão -TDICES?

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 Objetivo geral**

Analisar, a partir das manifestações dos discursos apresentados pelos educandos matriculados na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA, elementos da sua autodefinição de jovens ou adultos e as funções atribuídas por eles às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão.

### **3.2 Objetivos específicos**

✓ Conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF.



✓ Identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, ofertada aos jovens inseridos na modalidade de ensino EJA turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF.

✓ Compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICES na construção dos discursos, produzidos pelos educandos inseridos na modalidade de ensino EJA, de uma escola pública de Taguatinga, DF.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Metodologia de pesquisa**

A dissertação teve sua origem em dados observados *in loco* no cotidiano de uma escola pública destinada ao ensino de jovens e adultos e constitui uma pesquisa empírica que buscou, ao dar voz aos sujeitos envolvidos, conhecer sua autodefinição como jovens ou adultos e funções atribuídas por eles às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TDICES. Para tanto, o que se propôs foi o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa na qual “[...] o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão” (GRESWEL, 2010, p. 209).

Para a aprendizagem de tais significados, foram selecionados de seis a oito participantes para a formação de um grupo e aplicação de entrevistas. No grupo, as entrevistas ocorreram segundo as proposições de George Gaskell (2004): elaboração de tópicos-guias; seleção do método de entrevista (individual ou em grupo); seleção dos entrevistados; aplicação das entrevistas, transcrição das entrevistas e análise.

Para a análise das informações colhidas nas entrevistas, foi utilizado o método da análise do discurso que, segundo Nogueira (2001), ocorre a partir da investigação dos significados embutidos nas informações coletadas, ou seja, do significado dado pelos sujeitos pesquisados às questões levantadas. “Nesta abordagem epistemológica o conhecimento obtido

pela pesquisa é parcial e situado, isto é, específico às situações particulares e aos períodos particulares e não universalmente aplicável e relativo” (NOGUEIRA, 2001, p. 17).

Como complemento para tal análise, foi também adotado o conceito de discurso trazido por Tourinho (2009), que sugere um entendimento ampliado do termo, isto é, um entendimento que vai além do uso a palavra escrita ou falada e inclui toda e qualquer forma de manifestação apresentada pelos sujeitos pesquisados.

Tal proposição surgiu a partir das observações ocorridas em sala de aula junto aos meus sujeitos de pesquisa que, por serem compostos por jovens, possuem a característica da diversidade em seu modo de comunicação e utilizam tanto a fala quanto gestos e visualidades incorporadas de diversos contextos, que constituem, ao se agregarem, um real discurso representativo desses jovens.

Por fim, ao objetivar um melhor entendimento sobre o campo de pesquisa proposto, para análise do Projeto Político Pedagógico da escola e demais documentos que pudessem surgir ao longo do processo de pesquisa, foram adotados os estudos de Menga Ludke e Marli André (1986).

## **4.2 Campo de pesquisa**

O campo de pesquisa é uma escola pública da cidade de Taguatinga Sul/DF; trata-se de um polo de referência da EJA, com turmas nos três turnos. Minha atuação na escola iniciou em 2014 e, durante 2015, ano dos levantamentos iniciais para esta pesquisa, ocorreu no turno vespertino junto às turmas da sexta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio - EM, e no turno noturno, apenas com turmas do EM.

Embora o conhecimento sobre o campo de pesquisas tenha partido de minha posição como professora do quadro, aqui, apresento uma análise do campo, iniciando pelo Projeto Político Pedagógico 2015/2 – PPP/2015/2, esclarecendo que, na modalidade EJA, um semestre corresponde a um ano; foi, então, analisado o PPP/2015/2 que norteou as ações pedagógicas da escola no segundo semestre de 2015.

Esclareço, também, que a análise do PPP 2015/2 apresenta-se em conjunção com algumas observações minhas, geradas a partir da minha prática docente e estruturadas em três eixos do contexto da escola: 1) O PPP/2015/2, que apresentava em seu texto a proposição de escolher ações que permitissem atingir os objetivos a que se propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; a Proposta Pedagógica das Escolas Públicas do Distrito

Federal e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (PPP/2015/2, p. 4); 2). De modo informal, foi travado diálogo com alguns professores e funcionários, objetivando compreender o modo pelo qual são por eles entendidas as proposições, regras e ações que buscam, tanto nortear e organizar o período de convívio real ocorrido entre educandos e corpo docente dentro da escola, como também, em relação aos educandos, no prolongamento de tais questões, fora da escola, nas diversas atividades sociais das quais participam, incluindo suas atividades *on-line* e; 3). Em roda de conversa, junto a dez (10) educandos da 7ªF, nove da 8ªE e nove da 8ªF, todos jovens, do turno vespertino, durante seus horários de aulas.

Destaco aqui que a adoção da diversidade de fontes apontada acima para a coleta de dados está baseada nas proposições Menga Ludke e Marli André que afirmam que:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). (site 9)

Nessa busca, algumas informações obtidas ao longo do PPP/2015/2 se apresentaram alinhadas ao que é percebido na prática cotidiana da escola por meio dos relatos de alguns professores, funcionários e educandos. Outras, porém, levantaram questionamentos, não por indicar contradições, mas pela ausência de informações quantitativas ou pela escolha da nomenclatura utilizada que gerou lacunas na construção do entendimento sobre o público ao qual a proposta pedagógica se dirige e a visão dos professores e funcionários que incide sobre ela.

Em relação a tal questão, observa-se o uso dos termos jovem, aluno, aprendiz, educando e, estudante, aplicados ao longo do PPP/2015/2, de modo generalizado, ou seja, para a indicação do mesmo sujeito. Essa falta de distinção, ou de especificação, é entendida como inadequada quando são, por exemplo, postos na mesma balança, os jovens do período vespertino e do noturno. Essa inadequação se comprova claramente no tópico Diagnóstico da Realidade Escolar (PPP/2015/2, p. 7), por meio do qual são apresentadas e analisadas questões como o comprometimento, as manifestações, os interesses e os fatores externos à escola que influenciam, distintamente, os jovens dos períodos vespertino e noturno, sendo tais indicativos apresentados e utilizados no PPP/2015/2, como variáveis independentes para o entendimento do diferencial existente na avaliação do rendimento escolar de cada grupo.

Assim, para melhor análise e delimitação de tais questões contidas no PPP/2015/2 relativas aos três eixos anteriormente delimitados – PPP 2015/2, professor, funcionários e, um total de 28 alunos, segue uma organização subdividida nos tópicos:

Coordenação; equipe docente e educandos; Espaço físico; Organização, Proposição Educacional e alguns entendimentos sobre a escola na visão dos educandos; Real concreto: os jovens educandos do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Taguatinga Sul/DF; Real concreto: o surgimento de um subgrupo: Grupo C; Real concreto: práticas de sala de aula.

#### **4.2.1 Coordenação, equipe docente e educandos**

Nas análises desenvolvidas relativas ao PPP/2015/2, foi observado que esse documento possui um quadro de diretoria e coordenação experiente sendo o cargo de diretora mantido há treze anos, vice-diretor há onze anos e, demais componentes com uma média de oito anos na coordenação. Tal composição leva a escola a desenvolver, de modo geral, uma proposta bem adaptada ao seu público, que contorna, satisfatoriamente, os inúmeros problemas que todas as escolas têm, acrescidos de algumas características específicas de seus educandos.

Assim, com uma equipe composta por 163 servidores (professores e administrativo) e, mais 23 funcionários terceirizados distribuídos em seus três turnos: matutino, vespertino e noturno, e um total de 2.824 educandos, matriculados no segundo semestre de 2015, (dados colhidos na secretaria da escola), a escola mantém-se desde 2012 como um polo da EJA (PPP/2015/2, p. 5).

Observa-se, aqui, que é característica da EJA e das escolas públicas do Governo do Distrito Federal - GDF, uma grande movimentação – chegada e saída, ao longo do semestre, tanto de alunos, quanto de professores. Tal movimentação ocorre por diversos motivos que incluem, no caso da equipe de professores e funcionários, doenças, mudanças de endereço, horário de trabalho alterado, aposentadoria etc. Em relação aos alunos, são comuns as saídas motivadas por mudança de endereço, doença, gravidez, indisciplina, desmotivação, envolvimento com drogas, problemas com a polícia e, com destaque para o segundo semestre, o abandono da escola para o ingresso em empregos temporários de fim de ano no comércio.

Para o alinhamento da equipe, a coordenação pedagógica ocorre, segundo apresentado no PPP/2015/2, uma vez por semana, na qual são reunidos os professores da mesma área de conhecimento, que lecionam três dias e têm um dia de coordenação individual, e sua carga horária distribuída em jornadas de 20 horas. Há, ainda, na prática, a possibilidade da escolha do horário de participação nas coordenações pelo professor, sendo esse modelo de proposta indicado como funcional e satisfatório pelos professores.

#### **4.2.2 Espaço físico**

A escola possui uma área física relativamente bem adaptada aos seus educandos. Sua organização estrutural é atípica ao padrão regular das escolas públicas, iniciando pela redução física de suas salas de aula. Essa redução, que é direcionada a atender, no máximo, 35 educandos por turma (PPP/2015/2, p. 6), recebe, segundo os registros apresentados nos diários de classe, uma média de 45 educandos; na prática, segundo os professores, estão presentes em sala de aula, em média, 25 educandos por turma.

Uma das razões apontadas pelos funcionários da secretaria para essa distorção entre números de educandos matriculados e número de educandos presentes em sala são as matrículas feitas, objetivando, não os estudos, mas, sim e exclusivamente, a aquisição da declaração de estudante para a obtenção do passe escolar.

A escola conta com vinte salas de aula, no prédio principal, e mais os espaços específicos, como, por exemplo, Laboratório de Física, Sala de Artes Cênicas, Laboratório de Informática, Sala de Educação Física, Sala de Recursos Generalista, Biblioteca, Mecanografia, Cantina, Lanchonete, Quadra poliesportiva com vestiários masculino e feminino e uma sala pequena para as servidoras de limpeza (PPP/2015/2, p. 6).

Em relação às salas de aula, destacam-se três observações: (1) há na escola algumas salas temáticas; (2) embora haja uma boa sala para a disciplina de arte cênicas, não há contratação, por parte da regional, de um professor para essa disciplina; (3) Ocorre o inverso em relação à disciplina de artes visuais, para a qual há três professoras, mas com o espaço físico inadequado para atividades práticas, como, por exemplo, pintura, desenho, escultura e demais atividades que, por sua natureza, promovem “sujeira”.

Foto 2 Aula de artes do turno vespertino.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015

Nas salas de artes, o destaque se dá pela pintura na parede do fundo. Essa visualidade, que tem por objetivo destacar o espaço como um lugar de criatividade e produção, não é percebida do mesmo modo pelos educandos.

Em um dos meus questionamentos feitos no início do semestre, para toda a turma, perguntei quem saberia relacionar alguma das imagens pintadas na parede desde o início do ano. Nenhum deles soube, sem ter que olhá-las. Perguntei, em seguida, quais eram os aparelhos eletrônicos presentes na sala de aula que, com exceção do ar condicionado, também estão presentes desde o início do ano; ocorreu para a resposta, o mesmo fato que no primeiro questionamento.

Para a professora de artes Martins (2009) existe um agravante no que se refere aos processos de aprendizagem, devido à falta de um espaço que seja “[...] minimamente adequado para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, que devem acontecer dentro de grades horárias”, o que é um termo entendido pela educadora como “bem sugestivo”.

Foto 3 Sala de aula 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015

Em relação ao Laboratório de Informática, via fala dos educandos, são raras as atividades programadas pelos professores nesse espaço, ficando ao livre arbítrio do educando sua utilização, o que segundo eles próprios, não ocorre devido à lentidão da internet ali ofertada. No entanto, os educandos elogiaram o sinal de Wi-fi aberto da escola, destacando, entre risos, que a escola foi “esperta” em oferecer um sinal que só alcança o pátio e a frente da escola e não chega às salas de aulas. Tal observação se deu no pronunciamento de um dos jovens educandos ao afirmar que “Por que se não, né professora, ninguém daria aula!”

Apesar das queixas presentes no PPP/2015/2 (p. 6), no qual consta que a área construída deixa muito a desejar; sem contar que a escola necessita de reformas no telhado, no teto, nas salas de aula, no piso em geral, e em outros lugares, o espaço é entendido pelos professores e pelos funcionários como muito bom e, pelos educandos, como ótimo; a escola foi definida, quase que unanimemente, como a melhor escola por onde já passaram.

Dando continuação aos meus questionamentos, no que diz respeito à estrutura física da escola, e agora apenas para o grupo de 28 educandos, foram destacados a limpeza das salas, a oferta de lousas brancas, projetores, ventiladores e ar-condicionado – todos os aparelhos em funcionamento, a pintura e os canteiros da escola como “arrumados”, o pátio sempre limpo. Como queixas, foram apresentadas apenas as citações em relação às cadeiras quebradas e, um grande destaque ao espelho do banheiro feminino dito como mofado, e entendido pelas meninas, entre risos, como um “absurdo”. Em relação à equipe de professores, houve apenas dois professores citados como “chatos” ou “enjoados”. O comentário e a concordância por parte da maioria dos alunos é que na escola “só tem professor legal!”

Foto 4 Pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

#### **4.2.3- Organização, proposição educacional e alguns entendimentos sobre a escola na visão dos educandos**

No conteúdo referente ao jovem e ao adulto, educando da escola, é apresentado no PPP/2015/2 que a Educação de Jovens e Adultos atende estudantes a partir dos quinze até mais de 65 anos de idade; em alguns casos, destaca o entendimento de que, em relação aos métodos tradicionais, algumas sugestões podem não se aplicar a essa modalidade de ensino (PPP/2015/2, p. 5).

Ainda no PPP/2015/2, destaca-se que “[...] nessa escola o estudante é realmente ÚNICO, e que seu horário de permanência na escola está vinculado ao seu desenvolvimento acadêmico” (PPP/2015/2, p. 05). Tal afirmativa refere-se ao fato de que cada educando, por possuir características e necessidades diferenciadas, necessita de um horário específico, já que, em muitos casos, torna-se necessário e possível que desenvolvam apenas uma ou duas disciplinas ao longo do semestre. Essa organização se dá devido ao desejo, ou necessidade, verbalizada pelos educandos em relação à distância de sua moradia ou ao seu horário de trabalho.

A referência verbalizada pelos educandos em relação à moradia, está respaldada no tópico Diagnóstico da Realidade Escolar do PPP/2015/2, como um fator que acarreta alguns problemas, como, por exemplo, atrasos, faltas, evasão escolar e falta da integração família/escola; em consequência, ocorrem perdas no desenvolvimento das atividades escolares e no rendimento da aprendizagem, o que se caracteriza como prejuízo (PPP/2015/2, p. 7).



Assim, na tentativa de atender à diversidade da EJA, a escola oferece o primeiro segmento no turno vespertino, o segundo segmento nos turnos matutino e vespertino e o terceiro segmento nos três turnos. Dessa forma, é oferecida, aos educandos da EJA a possibilidade, conforme necessário, de transferir seu horário de estudo de acordo com as variações em sua vida, principalmente no que concerne ao seu sustento financeiro (PPP/2015/2, p. 6).

As mudanças de período, segundo professores, funcionários e educandos são frequentes, ocorrem em qualquer fase do semestre. Essa observação é avaliada como “trabalhosa” pelos funcionários da secretaria, já que exige a reformulação do horário do educando, implicando novas negociações e encaixes nas disciplinas. E como negativa pelos professores, já que suscita uma frequente entrada de novos educandos na turma ao longo do semestre.

No entanto, essa linha de pensamento não surgiu na fala dos educandos. Em relação aos horários de aula, são mais comuns as queixas. Os educandos indicaram que pedem para não serem matriculados tanto nos primeiros horários, quanto nos últimos – vespertino e noturno, no que, segundo eles, não são atendidos. Também reclamam das “janelas” entre uma aula e outra, já que ocorrem casos de estarem matriculados, por exemplo, na segunda feira, apenas no primeiro e no último horário.

Aqui cabe destacar, que uma das características da EJA em relação as turmas do sexto ano do EF até o terceiro ano do Ensino Médio, é a montagem de um horário individual para cada educando. Ou seja, na EJA, não ocorre como no sistema regular, em que os alunos possuem o mesmo horário e permanecem durante um ano com os mesmos colegas e professores. Devido às particularidades das trajetórias de cada aluno, são comuns as mudanças de turnos ou de turmas. Um caso que exemplifica bem a questão ocorreu no segundo semestre de 2015, quando uma aluna, em um único semestre, alterou sua matrícula do turno matutino para o noturno e, do noturno para o vespertino. A aluna alegou que o motivo das mudanças era a busca por emprego.

Como missão, é apresentado no PPP/2015/2, que a escola exerce uma função social, essencial na formação da cidadania, e que oferta aos seus estudantes instrumentos favoráveis à compreensão da realidade do mundo em que vivem; objetiva, assim, que eles se localizem e se insiram dentro dela, para assim interpretá-la e, a partir de então, promover uma transformação inovadora em sua realidade (PPP/2015/2, p. 11).

Em seus princípios norteadores, o PPP/2015/2 apresenta a proposição de uma construção social do conhecimento, direcionada a desenvolver competências e habilidades que preparem o estudante para enfrentar os desafios de um mundo em transformação. Em tais proposições, destaca-se uma Educação voltada tanto para ações singelas, como, por exemplo, escovar os dentes, não deixar torneiras abertas, não jogar papel no chão, esperar sua vez para atravessar a rua na faixa, quanto direcionada para um âmbito maior, como questões relacionadas à escolha de uma profissão, a um viver bem em sua comunidade e em toda a sociedade, entendendo ser necessário, também, que ele se reconheça como sujeito de direitos, para que possa reivindicá-los, além de aceitar o lado mais pesado da cidadania: o cumprimento dos deveres (PPP/2015/2, p. 12).

Como complementação aos seus princípios norteadores e como justificativa na busca de parceiros e no desenvolvimento dos atuais projetos existentes na escola - Projeto Vem cantar e contar (PPP/2015/2, p. 29), Projeto Cidadania (PPP/2015/2, p. 32), Projeto Olimpíadas do Centrão (PPP/2015/2, p. 36), Projeto Reforço (PPP/2015/2, p. 40), Projeto Revista (PPP/2015/2, p. 42), Projeto Chocolate: Um jeito doce de aprender (PPP/2015/2, p. 44), e Projeto Qualidade de Vida no Trabalho (PPP/2015/2, p. 45), que trazem como análise que “[...] por mais que a Educação formal seja aplicada com esmero e dedicação, o que se vê é uma falta de interação do aprendiz com os conteúdos” (PPP/2015/2, p. 12).

Em relação a tais questões, a coordenação, segundo os professores, apresenta-se como uma coordenação que ouve e acolhe, sempre que possível, os projetos propostos. Tal conduta revela-se no tópico Historicidade (PPP/2015/2, p. 5), em que constam além do relato de premiações obtidas com diversos projetos e, de alguns prêmios ofertados a professores, referências feitas ao desenvolvimento das atividades da Semana de Educação para a Vida e da Semana da EJA em Ação, bem como as atividades extraclasse como idas ao planetário, Feira do Livro, visitas a exposições artísticas, palestras de pessoas e instituições que se tornam parceiras da escola, sala de leitura e biblioteca (PPP/2015/2, p. 4).

Destaco aqui, como exemplo, a liberação de uma sala de aula para o desenvolvimento de um curso de desenho de observação. O curso é ofertado por mim aos sábados à tarde, tanto para os educandos da escola, como para seus parentes ou amigos. As aulas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2015, aos sábados à tarde, sem limite de horário, com a oferta de folhas brancas e de lápis pela escola.

#### **4.2.2 Real concreto: os jovens educandos do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Taguatinga Sul/DF**

Pode se dizer que o sistema educacional brasileiro é fruto de uma série de agrupamentos constituídos a partir da proposição de alinhamentos dos sujeitos aprendizes e mantém-se composto por eles. Esses alinhamentos, entendidos como norteadores da aprendizagem e que se estabelecem como facilitadores para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos na prática escolar, baseiam-se em critérios, tais como, idade cronológica, nível de conhecimento e condições físicas e mentais para aprendizagem.

Dentro desses critérios, a aprendizagem é entendida apenas como a capacidade de adquirir e memorizar conteúdos previamente estabelecidos e organizados em grades escolares dentro da lógica série-idade do aprendiz, e não como um processo sequencial de ações que envolva: recebimento de novos conhecimentos ou informações; pensamento crítico sobre a origem dos novos conhecimentos; uma resignificação a partir dos norteadores preexistentes e a assimilação dos resultados como novos norteadores.

Ou seja, baseados no fato de que os processos cognitivos não dependem exclusivamente dos sujeitos aprendizes e que é necessário para que o processo se desencadeie, mais que uma simples oferta dos conteúdos curriculares pré-estabelecidos e dispostos no sistema regular de Educação, é importante que se levem em conta outros fatores, como, por exemplo, algumas questões existentes nos contextos histórico-sócio-econômicos que se impõem a esses sujeitos aprendizes, norteiam suas ações e influenciam de modo direto suas trajetórias.

Tais questões, não raramente, os impossibilitam de frequentar o sistema escolar de modo regular. Essas imposições geram lacunas nos percursos escolares de um contingente considerável de sujeitos em série-idade regular, excluindo-os e colocando-os à margem dos processos educativos tradicionais. Peregrino (2010, p. 17) resume bem a questão, ao citar que “[...] a escola não é onde tudo começa, porque não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete”.

Partindo dessa premissa, entre os diversos alinhamentos historicamente<sup>13</sup> existentes em nosso sistema educacional, cabe destacar um grupo diferenciado, composto por sujeitos excluídos da escola, e que serão politicamente norteados a partir da Constituição brasileira de

---

<sup>13</sup> Não é nosso objetivo realizar um apanhado histórico da EJA no Brasil, mas apenas pontuar alguns aspectos importantes desse processo de forma abreviada.

1934, que “[...] estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a Educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória<sup>14</sup>”. Fortaleceu-se a partir da década de 1960, por meio das proposições lançadas por Paulo Freire, no que se referia a alfabetização de jovens e adultos.

Atualmente, nomeada como Educação de Jovens e Adultos e vítimas de um processo histórico de políticas “[...] de rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 30) e, após terem recebido uma série de novas nomeações e regras a cada governo que se sucedeu, como, por exemplo, o Mobral ou Ensino Supletivo, esses sujeitos somam, segundo o censo escolar de 2014, um total de 3,5 milhões de matriculados no Sistema de Educação de Jovens e Adultos – EJA, um número significativo de sujeitos que, por si sós, são merecedores de atenção e de acolhimento social e governamental.

Tal alinhamento, devido à falta de norteadores que delimitassem tanto o sujeito jovem quanto o sujeito adulto, baseava-se nos critérios cronológicos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU<sup>15</sup>, como jovem aquele com idade até 24 anos.

No Brasil, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, - ECA, Lei nº 8.069, encontramos no Título I – Das disposições Preliminares, Art. 2º, que: “[...] considera-se criança a pessoa até doze (12) anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze (12) e dezoito (18) anos de idade”. O Estatuto não utiliza o termo jovem. A designação desse termo encontra-se no Estatuto da Juventude, Lei 12, 852/2013, na qual são “[...] considerados jovens as pessoas com idade entre quinze (15) e vinte nove (29) anos de idade”, havendo assim, para a designação das pessoas com idade entre quinze (15) anos completos e dezoito (18) incompletos, a utilização em artigos, revistas ou no senso comum, de duas designações: jovens e adolescentes.

No entanto, no que diz respeito aos educandos matriculados na EJA, o que cabe ser observado é que eles possuem atualmente um perfil e uma demanda diferenciada da original (demanda original relacionada ao perfil dos jovens da década de 1934), tendo atualmente,

---

<sup>14</sup>Informações retiradas do *site* da Universidade Federal da Bahia <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9945&chapterid=9318>><http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9945&chapterid=9318>

<sup>15</sup> [www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/984/R163-09.pdf?sequence=4](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/984/R163-09.pdf?sequence=4)

inserido em sua composição de modo significativo, o total de um milhão de pessoas entre quinze e dezoito anos incompletos, matriculados e designados como jovens<sup>16</sup>.

Oliveira (2009, p. 59) realça essa diferenciação de perfil ao especificar duas questões: (1) O atual jovem EJA, não pode ser comparado àqueles jovens “[...] com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal”; (2) O atual jovem EJA, apesar de encontrar-se bem mais ligado ao mundo urbano do que o jovem presente no Ensino de Jovens e Adultos dos anos iniciais - 1934, também possui vivências de exclusão social, em grande parte, por um perfil ligado a processos de marginalização.

Somando-se a essa linha de análise, Mello (2009), professor e pedagogo atuante na EJA, destaca que, nesse alinhamento, encontram-se jovens que não correspondem ao desejado, ou não se identificam com o que é esperado, têm padrões generalizados para a aprendizagem. Sua presença na modalidade EJA, tem-se destacado e ocasionado, já há uma década e meia, o fenômeno da “crescente juvenilização” da EJA, tratando-se de um grupo que tem como característica a diversificação de seu público e pode ser definida como “avassaladora e, por vezes, imprevisível cultura juvenil”. (MELLO, 2010, p. 2).

Para Mello (2010), “[...] há uma descrença na capacidade de aprender associada às trajetórias escolares marcadas por retenções, abandonos e problemas disciplinares” como é característica do atual jovem EJA. Essa descrença é potencializada pelas frequentes mudanças de escolas públicas que esse jovem vivencia, sofrendo em cada uma delas “[...] o impacto de conteúdos curriculares formais, considerados pouco interessantes pelos jovens e uma dinâmica pouco aberta à expressão da sociabilidade e atividades culturais e formativas intra e extracurriculares” (MELLO, 2010, p. 11).

Ocorre, então, que, com a juvenilização da EJA, ou seja, com a formação de um grupo jovem, dentro de uma proposta sugerida e desenvolvida para adultos em um contexto diferenciado do atual, torna-se necessária uma reflexão, e na conformidade de um mundo acelerado, analisar e entender as diversidades presentes na atual sala de aula da EJA, onde se encontram, agora, sujeitos que, seja pela aparência física, pela fala ou pelo seu modo de pensar, trazem “[...] 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”. (MELLO, 2010, p. 6).

---

<sup>16</sup> [www.ebc.com.br/educacao/2015](http://www.ebc.com.br/educacao/2015)

Essa condição, ou posicionamento dado aos educandos da EJA, deve motivar questionamentos tais como: quem são esses sujeitos? A que contexto pertencem? Quais seus sonhos, projetos e desejos? Que metodologias são mais adequadas para a geração de uma real comunicação entre esses jovens e a escola? Que métodos utilizar?

Essa parcela juvenil, ou esse novo componente infiltrado agora no sistema EJA, está formado, em grande parte, por pessoas nascidas e crescidas em zonas urbanas, com vivências tipicamente capitalistas, possuidoras de intenções e ações que os direcionam e os mantêm dentro de uma sociedade na qual a fome não pode ser resolvida com um pescar no rio, ou com a organização de uma horta caseira. São sujeitos carentes de conhecimentos e de habilidades que lhes proporcionem uma inserção socialmente positiva, isto é, uma inserção não ligada a grupos expostos a uma violência tipicamente dos centros urbanos, como, por exemplo, um processo de rotulação referente à “bandagem” no sentido de envolvimento com assaltos, assassinatos, uso de drogas, tráfico de entorpecentes etc.

Para que o processo de exclusão pelo qual esses jovens se encontram marcados não se mantenha como característica primordial em seus históricos escolares e de vida e, por conseguinte, sejam discriminados por uma característica que os expõe de modo socialmente condenável, é necessário, antes de tudo, entender-se de quem se fala, e como manter comunicação.

No dossiê intitulado *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental* (2011), é apresentada, no capítulo 1, uma introdução: juventude ou juventudes? a ideia de que “[...] definir o que é ser jovem é uma exigência temerária” por entender que o ser jovem não pode ser definido apenas por critérios que oferecem marcadores para referenciá-lo como aquele que não é criança nem adulto e, sim, um sujeito formado a partir das “interações sociais nas quais as diferentes idades se reconhecem e se distinguem” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15).

Para esses estudiosos, a juventude deve ser entendida como “[...] uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adultez” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15), não sendo possível pensá-la separadamente, ou querer analisá-la em um “estado puro”. Não há uma “juventude em si”, e então é necessário para compreendê-la, utilizar referências contextuais ao grupo analisado, para que se consiga gerar significados e uma compreensão correspondente ao real.

Ou seja, segundo conceito apresentado no dossiê, “a juventude é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos”. Como marca própria, possui forte “diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos”, destacando o ser jovem como uma “categoria dinâmica” que se transforma na “medida das mudanças sociais” e, portanto, mutável, pois que existe “em um determinado tempo e espaço, ao conferir a seus integrantes um sentimento de unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em detrimento a outro grupo considerado não-jovem ou não-adulto” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA; 2011).

Diante de tal entendimento, observa-se que o processo de juvenilização no sistema educacional EJA, apesar de não ocupar a maioria das carteiras em sala de aula, tem sido analisado como gerador de mudanças significativas, tanto no que diz respeito a questões curriculares, quando no que se refere ao modo pelo qual professores e coordenação, convivem e se relacionam com essa nova presença em sala de aula.

No emaranhado de tais questões, Mello (2010, p.3), acrescenta que, na opinião de alguns educadores “[...] embora seja preciso frear o crescente e sem critérios deslocamento de alunos (jovens) matriculados no Ensino Fundamental para a EJA”, estamos diante de um processo sem volta, em relação ao qual não é mais aceitável ou possível pensar que esses jovens retornem e se enquadrem ao ensino regular. Segundo o autor, ainda na visão de alguns educadores, o que deve ser analisado é a ocorrência de “uma real necessidade de estabelecer critérios mais rígidos para o ingresso e acompanhamento” desses jovens na EJA, priorizando, uma readequação da “proposta curricular a esse perfil de aluno” e a organização de ações para “induzir o Estado a ofertar políticas públicas inclusivas para a juventude”.

Assim, diante de tal contexto e de tais sujeitos, inegavelmente precisamos pensar em metodologias adequadas a esse novo perfil de aluno, que devem ser baseadas na compreensão de suas peculiaridades, em sua lógica no pensar e priorizar seu direito de manifestação, pois, apesar do deslocamento série-idade construtor de tal grupo, o jovem EJA traz em seu interior, a mesma curiosidade, aceleração, desejos e capacidade comuns a todos os jovens.

### 4.2.3 Real concreto: surgimento de um subgrupo: Grupo C

Nas observações ocorridas e direcionadas aos jovens educandos de uma escola pública da cidade de Taguatinga/DF, ao longo do ano de 2015, destacou-se a existência de um segundo grupo, ou de um subgrupo entre eles. Esse segundo grupo constitui-se de jovens educandos do turno vespertino, que possui pontos em comum e pontos diferenciados dos educandos do turno noturno. O paralelo feito entre as turmas do vespertino e os do noturno, parte da minha prática como professora do sexto ao nono ano vespertino, e do primeiro ao terceiro anos ano do EM, em ambos os turnos, pelo período de um ano e meio e são desconhecidas para mim, as turmas do turno matutino.

Tal grupo – jovens educandos do turno vespertino, é formado, basicamente, por dois critérios: (1) a definição, por parte da coordenação da escola, referente a matrículas de menores de dezoito anos no turno noturno, o que não impossibilita a presença de maiores de dezoito anos no turno vespertino, (2) segundo os próprios alunos<sup>17</sup>, por se tratar de jovens que não “necessitam” trabalhar e, optam pelo turno vespertino, devido à dificuldade de acordar muito cedo, já que, em geral, residem longe da escola e utilizam o transporte público como condução.

Tais características, findam por nortear a didática a ser aplicada em sala de aula, como, por exemplo, nas atividades desenvolvidas com a utilização das TDICEs, trazidas pelos jovens – celulares e *smartphones*, apesar da proibição imposta aos educandos, do uso do celular e demais tecnologias, expressa, em anúncio impresso, acima da lousa.

A observação referente às turmas com predominância de jovens entre quinze e dezessete anos, embora se confirme nas teorizações do fenômeno da juvenilização da EJA e fortaleça os debates sobre a necessidade de um melhor entendimento sobre a definição do jovem, não se conecta somente a tais questões, gerando, na verdade, uma nova observação que surge, ao reportar-se aos estudos apresentados sobre o modelo de relação desenvolvido entre as pessoas e as TDICEs, apresentadas por Ribeiro (1999).

Tais estudos mostram que, após o aumento da oferta das TDICEs, aliado ao rico comércio das tecnologias, ampliou-se e popularizou-se seu uso, dando-lhes aura de salvadoras, por acreditá-las como via de acesso para um desenvolvimento democrático e linear, generalizando, imaginativamente, a ocorrência das ofertas de acesso, ações de domínio

---

<sup>17</sup> Cabe aqui esclarecer que tanto, a primeira questão quanto a segunda, não constituem regra geral. São questões predominantes, observadas e colhidas por meio de levantamento feito em sala de aula, no início do semestre, na apresentação da turma, de modo informal, via perguntas abertas, e junto a todos os educandos.



por parte do usuário e suas interferências e construções de paradigmas, tanto subjetivos quanto visuais, como algo comum a todos. A noção de “salvadoras”, dada às TDICEs, é analisada pelo professor Andrew Feenberg e, apresentada pelo professor Neder (2010) como Determinismo Tecnológico.

O Determinismo Tecnológico é um dos eixos embaixadores da Teoria Crítica da Tecnologia e indica que o “[...] progresso técnico parece seguir um curso unilinear e fixo de configurações menos avançadas para mais avançadas. [...] também afirma que as instituições sociais têm que se adaptar aos imperativos das bases tecnológicas” (FEENBERG, 2010, p. 72).

No Determinismo Tecnológico “[...] o senso comum percebe o sistema técnico como um suporte instrumental para realizar valores e desejos” (NEDER, 2010, p. 9), Assim, como tal, torna-se natural que as TDICEs sejam fortemente utilizadas dentro e fora das salas de aula, pois acredita-se que o acesso, domínio e uso das TDICEs facilitam e favorecem os sujeitos em sua inserção e em seu processo de construção como cidadãos.

Essa inserção Tecnológica social, ou esse modelo relacional, quando pensado dentro do sistema educacional, e em especial com relação aos jovens, poderia ser relacionada a um grupo específico de sujeitos, possuidores de tecnologias digitais de ponta, de uma boa condição social, situado em áreas que ofertam um bom acesso ao sinal de internet e que, para nosso melhor entendimento, de agora em diante, será denominado como Grupo A. O Grupo A, por possuir as condições necessárias para o uso irrestrito das TDICEs, utiliza-as em seu cotidiano na resolução de questões práticas como pagamentos bancários, compras e vendas pela internet, estudos, pesquisa, trabalho, entre outros, e como referências visuais na construção de um estilo de morar, de vestir e de atuar. Esse grupo se alinha com o processo denominado por Ribeiro (1999) como Tecnotopia, denominação que apresenta as tecnologias como “o grande metarrelato salvífico do mundo contemporâneo” (RIBEIRO, 1999, p. 3).

No entanto, é necessário destacar que esse posicionamento – posicionamento do grupo A, não é único, fazendo-se necessário pensar que as TDICEs podem não ser percebidas e/ou utilizadas de um único modo por todos os sujeitos. Diante dessa observação, geram-se dois novos grupos de sujeitos, aqui, adiante, definidos como Grupo B e Grupo C.

A formação do Grupo B, em contraponto ao Grupo A, está referenciada ao conceito de Tecnofobia:

A Tecnofobia, marcada pela desigualdade da distribuição sócio-político-econômica do acesso à tecnologia e por um imaginário onde co-habitam discursos alternativos ou cosmologias mágico-religiosas com seus demiurgos, é, em geral, relegada a um segundo plano, mas, ocasionalmente, sobretudo quando o homem parece querer brincar de Deus, reúne energias com poder normativo e regulatório (RIBEIRO, 1999, p. 3).

Sua relação com as TDICEs se dá a partir da formação de lacunas que geram um real distanciamento, ou até mesmo uma exclusão<sup>18</sup> social por parte de seus sujeitos. Para esse grupo, tais questões, refletem-se na área da Educação, pela ocorrência da limitação na comunicação, no desenvolvimento de trabalhos, no estreitamento dos campos de pesquisa ou, em simples ações, como por exemplo, o preenchimento de inscrições em processos seletivos, o acompanhamento de resultados em seleções ou, para o envio de currículos entre outros. Esse posicionamento que ao mesmo tempo os identifica como grupo, diferencia-os socialmente, por estarem situados, em geral, em uma condição não inferior ou de menor valor como sujeitos, mas pela geração de barreiras que os impossibilitam de uma mobilidade social.

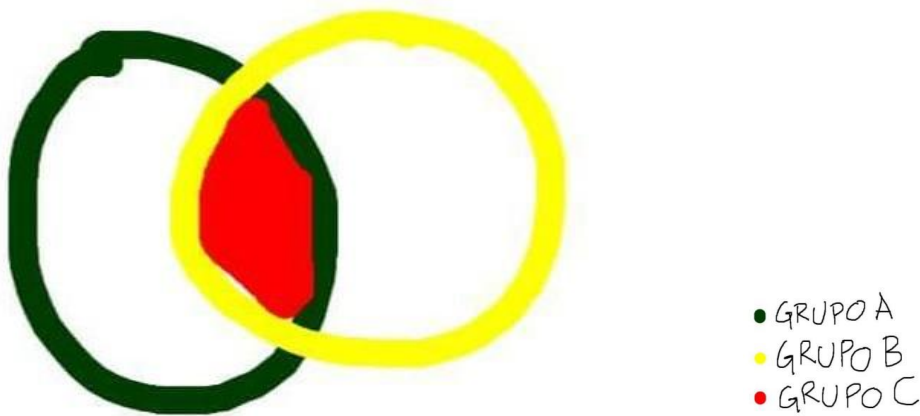
Os indivíduos pertencentes ao Grupo C, ou a formação do Grupo C, não estão presentes nas análises de Ribeiro, mas surgem da observação *in loco* nas turmas da sexta série do EF ao terceiro ano do EM. Seus sujeitos, comumente, encontram-se à margem dos processos de ascensão social, por tratar-se de pessoas com baixa escolaridade, idade avançada em relação aos que percorrem sem desestruturação o ensino normal e, possuidores de pouco conhecimento escolar e cultural. O Grupo C surge, portanto, tanto por possuir pontos em comuns quanto pontos diferentes, com o Grupo A e com o Grupo B.

Os padrões indicados pelo Grupo C, que coincidem com o Grupo A podem ser analisados sobre três vertentes: (1) O pensamento alinhado ao conceito de tecnopia; (2) padrões referentes ao domínio e uso das TDICEs em seu cotidiano, para comunicação, diversão ou negociação comercial; (3) padrões visuais globalizados, tais como jaquetas e bonés para identificação de turmas, marcas de sapatos femininos ou tênis masculinos, gravuras nas mochilas, bermudas com estampas típicas, “alisamento” e cortes de cabelo, tatuagens e *peircings*, e o uso constante de fones de ouvido e de celulares, para comunicação com seus pares, por meio das redes sociais e dos *sites* de relacionamento.

## Figura 2 Identificação do Grupo C

---

<sup>18</sup> A ideia de exclusão se opõe, necessariamente, à de não-inclusão, por oposição significativa os que não são nem serão beneficiários de direitos, por princípios, iguais para todos. Um ou outro sentido, no entanto, forcem o encontro de não-incluídos com os excluídos, dentre as múltiplas situações que revelam as desigualdades sociais e que, especificamente, o não-pertencimento ao benefício do direito à educação pode gerar, como alfabetizado/analfabeto/não-alfabetizado etc”. (PAIVA; SALES, 2012, p. 65).



Fonte: Os cartunistas.

Já em relação aos padrões do Grupo C, que coincidem com os padrões do Grupo B, observamos que se destaca um posicionamento relativo a questões da área da Educação, como, por exemplo, “no desenvolvimento de trabalhos, no estreitamento dos campos de pesquisa” na dificuldade para o acompanhamento de editais seletivos entre outros.

Assim, o Grupo C surge a partir do critério relativo ao modelo de relação criado entre seus sujeitos e as TDICEs, ou seja, ao modo pelo qual alguns jovens, com uma condição mais próxima ao Grupo A, no que se refere a uma real possibilidade de acesso e aquisição das TDICEs, apoderam-se delas e as revalorizam, desqualificando-as, ou negligenciando suas potencialidades quando o assunto é aprendizagem escolar ou ascensão social.

Cabe ainda destacar que o Grupo C, possuidor de máquinas – computadores, celulares, *smartphone*, entre outros, iguais ou de uma ou duas gerações anteriores às máquinas do Grupo A, e praticantes de ações que, em relação às TDICEs, não só não as utilizam ou lhes creditam função limitada, quando o assunto é Educação, também apresentam uma ocorrência oposta, quando o assunto é visualidade, lotando programas como o Facebook ou o Instagram, com inúmeras fotos, em geral, autorretratos – atualmente denominados de *selfies* – autorretratos digitais, individuais ou tirados em grupo, com destaque para o(s) rosto(s), com produções – cabelo, roupas, maquiagens e acessórios diversificados, mas com referenciais ideológicos ligados a grupos, gangues, ou credos, entre outros.

Trata-se, pois, em um primeiro instante, de um grupo em condições de ascensão social, mas que, diante das funções dadas e, do modo pelo qual utilizam às TDICEs, ao minimizarem sua função educativa, creditando-lhes função maior de comunicação e diversão, agregando uma trajetória com ocorrências de indisciplinas, repetências e abandono escolar,

geram um indicativo negativo, com baixa ou, nenhuma, ocorrência, no que diz respeito a uma possível mobilidade social.

Assim, observa-se que no cotidiano da escola, todas as questões e estudos acima apresentados embora historicamente e teoricamente ligados, na prática escolar não se comunicam, ou não se relacionam como deveriam, gerando assim, uma condição na qual ao mesmo tempo que são parte de um todo, existem de modo isolado. Tal isolamento, por ser por teoricamente contrário à proposta educativa, dificulta o bom aprendizado por parte do educando que está no centro de todas as questões e que é o produto final desse sistema.

Figura 3 Especificação do Grupo C

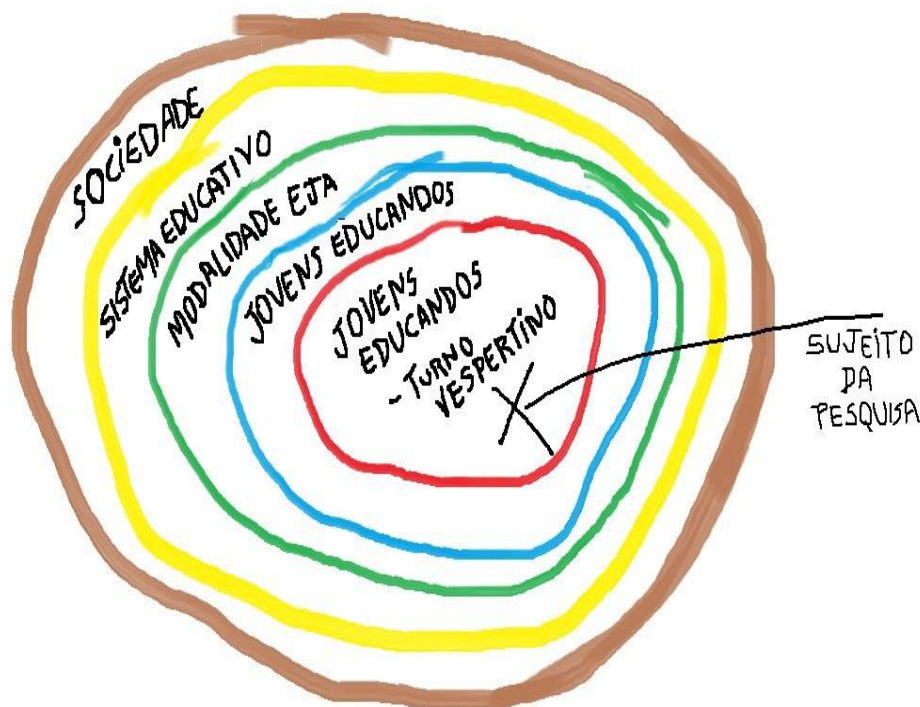


Figura elaborado pela pesquisadora.

#### 4.2.4 Real concreto – práticas de sala de aula

Diante da observação da existência do Grupo C e suas características, foi desenvolvida, com base nos estudos da cultura visual, uma série de atividades em sala de aula

que tinham como objetivo ampliar a utilização das diversas possibilidades existentes de veículos, ou suportes de discursos, adotados no cotidiano dos educandos dentro e fora do espaço escolar.

Tais atividades tinham como proposta o desenvolvimento de produções plásticas, sem que, contudo, fosse avaliada a capacidade técnica de desenho do aluno, mas, apenas, suas proposições para o diálogo.

Paul Duncum (2011, p. 21) destaca que “[...] a cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagéticas eletrônicas contemporâneas e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas”

“A extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas” inseridas no cotidiano escolar pelas TDICES é analisada pelos educandos de modo variado. Em sala de aula, informações positivas ou negativas dadas à mesma imagem estão diretamente relacionadas à bagagem de conhecimentos teóricos, ou vivenciados, que os educandos possuem. Um bom exemplo foi a reação negativa apresentada por uma educanda do segundo ano do EM vespertino, ao ser defrontada com a obra *Davi e a cabeça de Golias*, do artista plástico barroco Caravaggio. Na obra, o artista, que pertenceu ao movimento barroco ocorrido dentro da Península Itálica – movimento voltado à temática católica, retrata, de forma realista, a passagem bíblica que dá nome à obra. Todavia, em um primeiro momento, a aluna interpretou a imagem como uma imagem demoníaca e recusou-se a olhar para a obra. Somente depois da explanação referente à produção, é que ela optou por conferir a imagem, dando-lhe então, um valor positivo:

Cada indivíduo utiliza suas informações, conhecimentos, hábitos e referências para estruturar e dar sentido as coisas que visualiza, valorizando os diferentes, negociando seus significados, de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 55).

Figura 4 Davi com a cabeça de Golias



Imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo pelo qual uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam e constroem em bases dialógicas (MARTINS, 2011, p. 30).

A arte educadora Lilian Ucker (2009), ao desenvolver suas pesquisas em ambientes escolares, nas quais os discursos ocorrem via a produção de desenhos feitos pelos educandos, destaca que “[...] os desenhos são tratados como elementos que medeiam ideias, posições e desejos singulares”. Para a pesquisadora, os “[...] desenhos são representações visuais, deflagradoras de sentidos que denotam, conotam e aludem aos modos como os alunos se relacionam com o espaço escolar e com eles mesmos” (UCKER, 2009, p. 80).

Em alinhamento com as propostas para o uso de imagens em sala de aula e os estudos da cultura visual, Kelly Cristina Arantes (2009) apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa referente à identidade de adolescentes imigrantes em Barcelona, 2002, ao debater sobre a uma “visão estereotipada do ‘outro’”. Arantes analisa “como os discursos, através das imagens ou textos, podem produzir efeitos de persuasão”

Assim, a autora, que buscou entender como se davam as relações dos educandos dentro da escola e o que representava para eles, analisa que:

As narrativas e as imagens, nesse caso, serviram como mediadoras de possibilidades, e, principalmente como mediadoras de possibilidades narrativas, permitindo a cada um encontrar o seu lugar, criticamente, e se

tornar, como diria Hernández (2007) e outros autores pós-estruturalistas, sujeitos fazedores de histórias e não simplesmente alunos (ARANTES, 2009, p. 31).

Assim, diante dos estudos levantados sobre a adoção de imagens como veículos de discursos, foram desenvolvidas, no decorrer do semestre, algumas atividades que, além da adoção das imagens, possuíam caráter multiconteudista (história da arte; discursos da imagem, e cultura visual).

Para as turmas do 7º ano F, foi abordada a temática dos retratos e dos autorretratos. Os retratos ou os autorretratos estudados, em sua maioria, pintados a óleo, constituem temática de destaque dentro dos estudos sobre o Renascimento<sup>19</sup> e tinham como objetivo a representação e valorização da nova burguesia, dos nobres e da corte em geral; entretanto, conforme indicado em alguns registros históricos, com algumas alterações das características pessoais dos retratados objetivando uma melhor valorização de sua imagem pessoal e política. Assim, era comum que houvesse uma grande organização que antecedia a produção artística na qual se incluíam roupas, chapéus e medalhas, além de, frequentemente, cenários que indicassem posses materiais e a condição social do retratado.

Para a turma, no entanto, foi proposto a utilização das tecnologias digitais como “material para a produção” e o papel no lugar da tela como suporte. Assim, inicialmente foi pedido aos alunos que se autofotografassem em sala, objetivando anular a preocupação com enfeites ou acessórios; foi pedido, em seguida, que as *selfies* fossem enviadas para o *e-mail* da escola. O envio não aconteceu. De um modo geral, entre os que se manifestaram, os alunos indicaram uma grande aversão a tirar fotos sem os “devidos” preparativos, ficando essa atividade como tarefa de casa.

Em uma turma de quinze alunos, apenas quatro enviaram a *selfie* que foi impressa em duplicidade e em preto e branco. Para os demais alunos, a alternativa encontrada foi a impressão de uma imagem selecionada da internet, sendo uma representativa do masculino e uma do feminino, o que foi entendido como inadequado, já que não os identificava para os demais colegas, mas também como solução “a tempo”, ou como “plano B” para o desenvolvimento da atividade. A proposição lançada, segundo os registros de sala de aula,

---

<sup>19</sup> O renascimento ocorre aproximadamente entre 1300 e 1650. Nesse período o homem desenvolve novos conceitos e conhecimentos, passando a se colocar, até certo modo, hierarquicamente mais próximo de Deus, e não totalmente subjugado a ele. Como características dessa nova conduta, o homem torna-se mais racional, apoiado em um rigor científico, conquistando assim uma nova dignidade humana e um ideal humanista. Essa nova conduta, em oposição clara aos preceitos da Idade Média, passa a ser entendida como uma um novo reviver, ou um novo renascer, dando assim origem ao termo Renascimento, no sentido de libertação e conquistas humanitárias (texto retirado da apostila do 2º ano do EM/EJA/2015).

pedia para que os alunos desenvolvessem em uma das imagens, interferências objetivando responder à questão: 1) Como eu me vejo? Ou, quem eu sou? Para a segunda imagem, a questão proposta foi: 2) Como eu sou visto? Ou, Como as pessoas me veem?

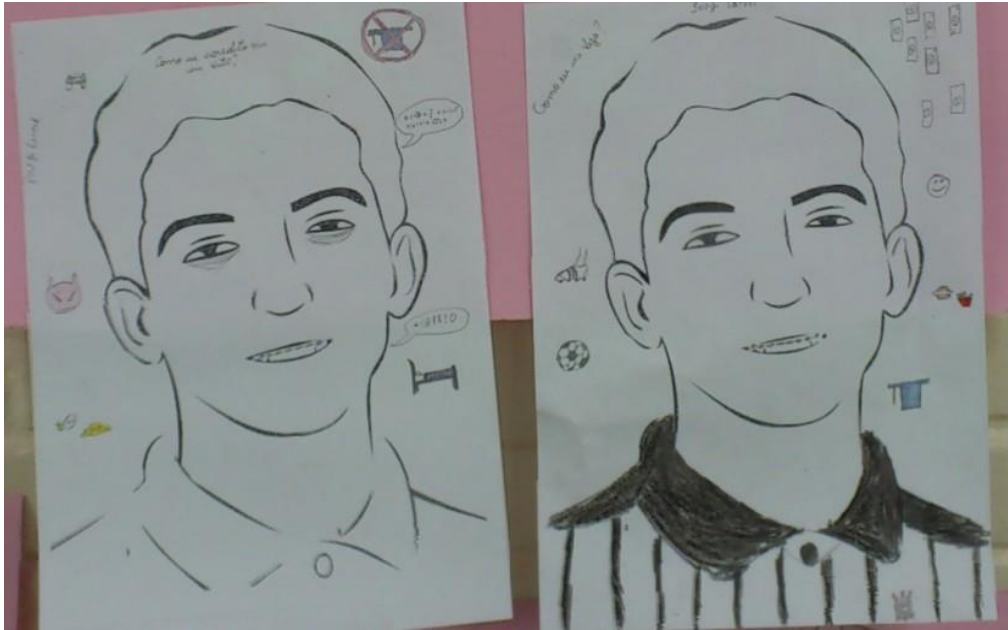
As interferências podiam ser feitas, em sala de aula e, caso necessário, finalizadas em casa, a partir de colagens, pinturas com tinta, lápis de cor, giz de cera, ou todo e qualquer material que os alunos julgassem válido.

Como resultado da primeira questão surgiu, de modo geral, uma autoimagem indicativa de um jovem inteligente, engraçado, bem relacionado, que gosta de música e esportes e é romântico. Em contrapartida, as interferências praticadas na segunda imagem, trouxeram uma indicação de um jovem marginalizado, preguiçoso, desvalorizado e desacreditado.

Foto 5 Trabalhos desenvolvido pelos alunos dos alunos da 7° série F.







Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015

No espaço [...] **de uma** imagem relações dialógicas podem ser construídas e reconstruídas a partir de circunstâncias, informações, trajetórias e posições de sujeito que configuram o olhar. Como sabemos, o olhar sempre está traspassado por condições e referentes que se superpõem tais como classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras. Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, de interação e diálogos com subjetividades e, por isto mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio simbólicos e, inclusive, repulsa. (MARTIN, 2008, p 31, grifo nosso)

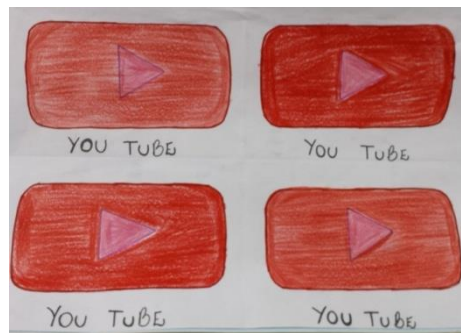
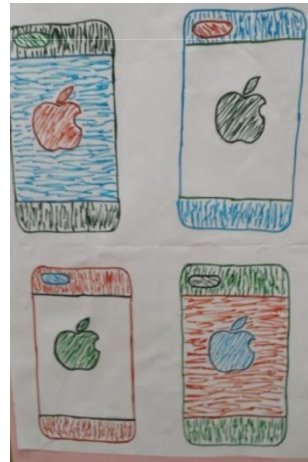
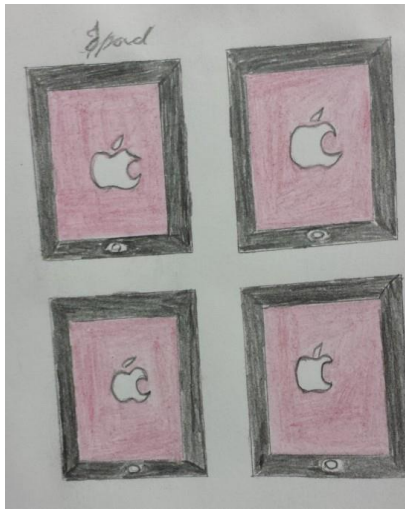
Assim, “[...] considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2011. p. 33) possibilita o desenvolvimento de atividades pedagógicas e de discursos indicativos da visão dos jovens em relação a si, à sociedade e ao mundo material no qual eles se percebem inseridos e, portanto, se referenciam.

No desenvolvimento de uma nova temática – Arte Pop<sup>20</sup>, foi debatido com os jovens da 8º série F, vespertino, quais os símbolos que eles definiam como representativos da sua/nossa sociedade, ou seja, quais os objetos que eles elegeriam como referenciais do estilo de vida no qual eles se encontram, e/ou se percebem inseridos. As imagens geradas em sala de aula indicaram, em 100% das produções, símbolos relacionados às TDICES.

---

<sup>20</sup> “Na década de 1950, o EUA estava retomando e revivendo um momento especial. Seguido de um pós-Guerra – 2º Segunda Guerra Mundial, 1945, os americanos conquistam uma vida mais confortável e tranquila, devido ao desenvolvimento, à popularização e à valorização do consumo de novas tecnologias voltadas para o cotidiano da população. Esse novo estilo de vida ficou conhecido como “ *the american way of life*”, ou seja, O modelo de vida dos americanos, entendido como o melhor modelo de vida já conquistado. Essa nova cultura chamou tanto a atenção dos artistas da época, dando início ao movimento POP ART”. No movimento Pop Art, os artistas criticam a tendência do período de moldar um padrão ideal de vida, de beleza etc., replicando a mesma imagem, às vezes com poucas alterações, na criação de uma obra.

Foto 6 Trabalhos desenvolvidos pelos alunos da 8ª série F



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A totalidade das representações imagéticas indicativas de algum aparelho, ou sinal, relacionados às TDICES surgidas via desenvolvimento da atividade proposta, indica uma percepção social por parte dos jovens, embasada no desenvolvimento e na popularização das TDICES como o principal, ou ao menos, um dos principais, norteadores da atual sociedade.

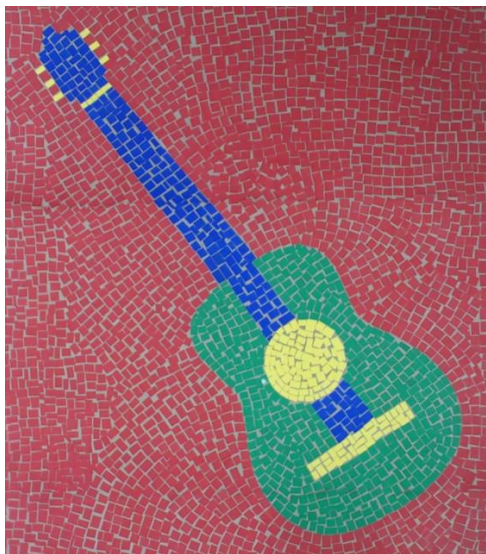
A juventude brasileira está inserida nessa problemática, ou melhor dizendo, mergulhada em uma cultura de redes e sistemas relacionais cotidianos, baseados em plataformas de interação digital [...]. Isso leva a indagar sobre a diferença no que se refere à estrutura cognitiva e à gestão das informações, entre aqueles que nasceram antes do advento da internet e aqueles que já nasceram em uma cultura consolidada via o ciberespaço (OLIVEIRA; DIAS; LIMA; SOUSA 2015, p. 102).

Essa potencialidade simbólica dada às TDICES pelos jovens, ou seja, a potencialidade dada como símbolo representativo de sua sociedade e entendida socialmente como fator de globalização do mundo, é ponto de análise para Bernd Fichtner (2015, p. 55), ao afirmar que os “[...] jovens aprendem as novas tecnologias como uma parte essencial de suas formas de vida cotidiana e também aprendem a integrar essas tecnologias conscientemente na estrutura dessas formas de viver como cultura”. Ainda para esse autor, os “[...] jovens têm contato constante com as tecnologias e estão cada vez mais conectados à mídia, absorvendo, recebendo e acumulando cada vez mais referenciais imagéticos ” (FICHTNER, 2015, p. 55).

Ainda em relação aos exercícios ofertados dentro da disciplina Artes Visuais, porém agora para o 2º ano do Ensino Médio, para os quais parte do conteúdo curricular se destina aos entendimentos sobre o uso das imagens como instrumento educativo, durante a Idade Média, desenvolveu-se o exercício do mosaico.

Para a construção de um mosaico, que poderia ser produzido com o material de preferência do aluno e do qual ele tivesse maior disponibilidade, foi pedido a eles que respondessem a seguinte pergunta: Qual a disciplina, ou qual a temática que você gostaria de estudar em sua escola, mas que não está sendo ofertada neste momento? Os resultados, de um total de 35 respostas imagéticas, apontaram para temáticas relacionadas, em primeiro lugar, a algumas profissões, como por exemplo, nas áreas da informática e da saúde, em segundo, música, e em terceiro, as artes visuais.

Foto 7 Trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 2º ano do EM.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015



Os discursos trazidos por meio da produção dos mosaicos apresentam uma ligação direta com a proposição incluída no PPP/2015/2 da escola, ao indicar uma Educação voltada para o trabalho, e também com as análises da dissertação de Ana Paula Carlucci, IP/UnB. (2008), na qual foi analisada “[...] a produção de significados e os posicionamentos dos jovens que trabalham durante o dia e estudam à noite no EM da EJA de uma escola pública do DF por meio dos significados construídos nas narrativas e argumentações mediadas pela escrita, oralidade e imagens fotográficas. ” (CARLUCCI, 2008), indicando, ao final, como resultado da aplicação das entrevistas e suas análises, que, para os alunos da EJA, vivenciando a transição da condição de jovem para adulto, há uma tensão e uma interligação nos temas independência; emprego bom; e vida dura.

#### **4.3 Coleta e análise de dados**

Para a organização da coleta e análise dos dados, o trabalho foi realizado com base nas orientações de Mary A. F da Silva (2005, p. 107) A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de entrevistas que, segundo a autora, “[...] é uma conversa orientada com objetivo de recolher dados para a pesquisa”.

A entrevista aplicada ocorreu de acordo com a técnica da entrevista guiada, com a utilização de roteiros abertos, que “[...] permitem a inserção de perguntas, pelo entrevistador, conforme o andamento da entrevista ou interesse no tópico em questão ” (SILVA, 2005, p. 111). As perguntas seguiram o modelo encadeado, “onde a pergunta seguinte depende da resposta da anterior” (SILVA, 2005, p. 114).

Para a aplicação da entrevista foi montado um grupo em que o entrevistador assumiu o papel de mediador, apresentando os objetivos desejados e as regras para a participação dos entrevistados, que deviam compor grupos de seis a doze pessoas.

## 5 REVISÃO DE LITERATURA

### 5.1 A escola e sua função social

Para um melhor entendimento sobre a escola e sua função social, ou no que se refere ao papel social da escola, buscaram-se análises e teorizações de Pierre Bourdieu (2013).

Para o autor, a noção predominante de que a escola é o melhor, ou o único meio para a mobilidade social, via oferta dos conhecimentos necessários para tal processo aos seus educandos é ilusória, tratando-se, na verdade de um sistema mantedor da alienação. Bourdieu analisa que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2001, p. 45).

Para esse entendimento, Bourdieu trabalha com uma série de questões que antecedem o tratamento, isto é, o modo pelo qual os educandos serão recebidos e terão suas trajetórias pré-rotuladas no sistema escolar, analisando também, como esses fatores, influenciarão nas trajetórias dos educandos até o nível universitário. Esses fatos são denominados por Bourdieu (2001, p. 45) como “[...] mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” e está, entre esses fatores, o que o autor define como a “transmissão do capital cultural”.

A transmissão do capital cultural se refere ao nível cultural em que a criança está inserida. Esse nível cultural ditará quais os acessos e condutas que lhes serão ofertados. Tais questões estão diretamente relacionadas ao nível de instrução que a família possui. Assim, baseando-se no conceito de capital cultural, ou seja, com que capital as crianças se apresentam na escola, a escola vai tender a selecionar, desde o início, quais são os educandos propícios ao êxito ou ao fracasso escolar. Os fatores de seleção passaram pelo vocabulário, pelo comportamento da criança, por como se apresenta perante seus colegas e pelos conhecimentos prévios trazidos de casa, com destaque ao vocabulário, entre outros.

Mônica Peregrino (2010, p. 105) apresenta uma “[...] classificação das turmas pelas semelhanças de ‘perfis’ que por vezes encontrava, pelos efeitos análogos que algumas produziam sobre a instituição e pelas trajetórias, também semelhantes, que elas executavam”.

Tais estudos objetivaram um melhor posicionamento diante da diversidade por ela analisada relativa aos perfis dos alunos e suas trajetórias escolares. Assim, em suas análises, Peregrino destaca e nomeia as “regularidades desconcertantes”, que levavam à formação de três padrões de agrupamento de alunos:

1. Os que ocupavam as posições mais periféricas no ginásio da escola nomeados como os *outsiders* – pessoas fora do lugar:
  - 1.1. Alunos que “desafiavam os limites das ações pedagógicas” propostas;
  - 1.2. Alunos que vivenciavam “os limites da evasão escolar”;
  - 1.3. “Moradores de locais mais desprovidos da favela”;
  - 1.4. Alunos “capazes das mais interessantes críticas acerca da instituição.”
2. As turmas “intermediárias ou *híbridas*” – posicionadas entre os extremos das turmas *outsiders* e plenas:
  - 2.1. Turmas com destaque pela “diversidade e pela multiplicidade de experiências que incorporavam”;
  - 2.2. Turmas “barulhentas e de difícil trato”;
  - 2.3. Turmas com alunos apresentando “sucesso ou fracasso escolar”.
3. As turmas “plenas” – com quem a pesquisadora teve pouco contato:
  - 3.1. Turmas com foco na “produtividade de uma certa forma de conhecimento escolar”;
  - 3.2. Turmas para as quais eram ofertados conhecimentos de modo “acrítico, repetitivo e pouco criativo”;
  - 3.3. Turmas nas quais era valorizada “a adesão aos valores escolares (esforço, mérito e disciplina)”.

Diante da observação de tais agrupamentos, a autora levanta, como questão central de seus estudos, ao embasar-se nas pesquisas de Pierre Bourdieu, e ao desenvolver um paralelo entre as análises de Martins e Oliveira<sup>21</sup>, a busca pelo entendimento sobre “o que produz essas divisões no interior da escola”. Para Peregrino, existe um conjunto de questões subjetivas que pré-indicam ou moldam a dinâmica do posicionamento dos professores e da coordenação em relação às turmas. Tais posicionamentos, segundo a autora, são condicionados por questões internas e externas à escola, gerando ofertas diferenciadas a cada grupo, como por exemplo, uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, ou uma priorização na distribuição dos

---

<sup>21</sup> Peregrino desenvolve um paralelo entre o entendimento de Oliveira e Martins: “Para Martins a exclusão materializa-se na degradação e na precarização das condições de inclusão de uma parcela considerável da população.” “Para Oliveira excluídos são aqueles que “sobram”. Aqueles que já vulnerabilizados pelas agudas desigualdades estruturais em nossa formação social, são agora categorizados “inempregáveis”.



livros escolares para as turmas plenas, com a ocorrência, às vezes, da falta de livros para as turmas *outsiders*.

Na junção de tais questões, Peregrino (2010) destaca que a escola é um espaço hierarquizado onde as turmas são organizadas a partir de “conjuntos” escolares fundamentados em atributos de gradação descendente em relação àqueles considerados legítimos pela escola”, constituindo, assim, turmas de direito e de não direito, definidas por Peregrino como as “não turmas” para as quais são negados os bens simbólicos.

## 5.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para a compreensão do percurso histórico que fundamenta muitas das atuais visões organizacionais presentes na EJA, Maria C. Di Pierro (2005), ao fazer um levantamento histórico das ações políticas que nortearam o surgimento e o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ressalta que:

Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de Educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de Educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de 1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação (DI PIERRO, 2005, p. 3)

Destacando, a década de 1960, Fernanda Oliveira e Lúcia Leite (2012) observam que Paulo Freire, ao desenvolver um novo modelo de Educação para jovens e adultos, lança proposições pelas quais os educandos inseridos na modalidade EJA, devem ser entendidos como educandos que “[...] apesar de não saberem ler e escrever, são detentores de conhecimento [...] de uma rica cultura e que a questão do fracasso no seu processo de escolarização está na inadequação das propostas pedagógicas dirigidas a eles” (OLIVEIRA; LEITE, p. 44)

Dialogando com Freire e partindo de tal visão e entendimento, Oliveira e Leite, também desenvolvem um entendimento direcionado aos educadores, em que:

Paulo Freire assim nos mostra a necessidade de nós, educadores, termos a “rebeldia” necessária para compreender as estruturas opressoras de nossa

sociedade, numa perspectiva macro, e as práticas bancárias em nosso cotidiano, e rebeldia também para romper com essa realidade, em um mundo cada vez mais opressor, mais desigual (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 54).

Tais análises vão ao encontro do proposto por Freire (1996), que apresenta algumas “exigências” relativas a uma consciência e postura necessária ao educador:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23)

No entanto, de modo objetivo e diferenciado de Di Piero, Maria Rummert e Jaqueline Ventura, ao fazerem levantamentos referentes às políticas públicas que norteiam o oferecimento da escolarização para jovens e adultos indicam que historicamente trata-se de uma “[..] educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33). Reforçando tal entendimento, as autoras destacam que a pesquisa desenvolvida:

[...] evidencia que estes programas caracterizam-se por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos. O caráter de amenização das tensões sociais e dos impasses inerentes à lógica do sistema parece ser uma das funções cumpridas, atualmente, por diferentes programas destinados a jovens e adultos trabalhadores (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 29)

### **5.3 Quem é o atual jovem inserido na modalidade EJA**

Na busca de delimitadores sobre o perfil do educando jovem presente na EJA, a maior parte das pesquisas encontradas indica um único perfil para os jovens, sendo, em geral, ainda baseados nos históricos da EJA, em que o jovem educando é analisado independentemente do turno no qual está matriculado, ou da localização geográfica onde ele está inserido.

No entanto, Marta K. de Oliveira (1999) avalia que o território da Educação de jovens e adultos é um espaço diferenciado dentro do sistema de Educação brasileira, que “[...] não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adultos, mas

delimita um determinado grupo de pessoas relativamente no interior de grupos culturais da sociedade contemporânea”. Para ela,

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três (3) campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da sociedade e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

#### **5.4 O surgimento do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.**

Para Mello (2009), no significativo volume de um milhão de matrículas efetivas por jovens na modalidade EJA no ano de 2014, encontram-se jovens que não correspondem conforme o desejado, ou não se identificam conforme é esperado, com padrões generalizados para a aprendizagem. Ainda segundo o autor, a presença do jovem na modalidade EJA, tem-se destacado e ocasionado, já há uma década e meia, o fenômeno da “crescente juvenilização” da EJA, tratando-se de um grupo que tem como característica a diversificação de seu público, e que pode ser definida como “avassaladora e, por vezes, imprevisível cultura juvenil” (MELLO, 2009, p. 2).

Mello também nos apresenta, de modo crítico, questões que indicam um despreparo por parte das escolas em relação à entrada dos jovens na modalidade EJA:

A posição de muitos educadores e gestores frente ao fenômeno da juvenilização, preocupados com a não descaracterização da identidade que a Educação de jovens e adultos veio forjando ao longo das últimas duas décadas, tem oscilado entre a permissividade e uma franca recusa ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino. Os argumentos lançados, via de regra, têm se apoiado na tentativa de desafiar os gestores das escolas de Ensino Fundamental e os poderes públicos a pensarem alternativas que não a EJA para esse perfil de alunos, com a justificativa que não se pode ver a Educação de jovens e adultos como o lugar onde se “empurra” os alunos-problema que a escola fundamental, dita regular, não quer atender, ou diz não ter condições de fazê-lo; o que tem ocasionado, pelo número significativo de jovens, o abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes (MELLO, 2009, p. 3).

## **5.5 A inserção das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão no contexto escolar**

Para um melhor entendimento sobre os modelos de utilização adotados pelos jovens em relação às TDICES, é necessário que se entenda seu processo de expansão e de popularização.

Diante dos estudos realizados por Séraphin Alava, surge o conceito de Mundo Virtual ou Ciberespaço que segundo o autor “[...] não pode ser reduzido a um espaço tecnológico que permite assegurar melhor a transmissão passiva de saberes” Para Alava (2002, p.13), o Ciberespaço “[...] é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo”.

Agregando-se a essa proposição, foram utilizados os estudos de Lemos (2002) e sua formulação referente ao conceito de Cibercultura. Para Lemos a Cibercultura é um fenômeno “onipresente”, que se manifesta em todos os lugares/sociedades de modo “livre”, ou seja, sem controles governamentais ou de grupos sociais.

Diante do panorama surgido, Mark Warschauer (2006), trata a ideia de inclusão e exclusão digital, via construção de um macrocenário – mundo globalizado, composto por três microcenários: o econômico, o social e o individual.

Para o autor, a inclusão tecnológica está diretamente relacionada aos norteadores comerciais referentes à oferta da tecnologia – incluindo programas, energia, máquinas e sinal de internet e só ocorrerá para todos os sujeitos diante das condições de oferta, acessibilidade e apoderamento. Na Educação, a inclusão tecnológica só ocorrerá a partir de ações políticas que promovam uma mudança econômica, de valores e de costumes dos indivíduos excluídos de tal processo.

Objetivando um melhor entendimento de tais questões, Warschauer (2006) propõe um debate sobre os grupos sociais dominantes e seus sistemas financeiros, que são, para o autor, um produto de consumo de uma classe financeiramente privilegiada e que tal processo elevou a manutenção das diferenças entre as classes sociais.

A partir de tal contextualização, buscamos Sousa (2015), ao unificar as tecnologias e suas influências sobre os jovens:

Em uma perspectiva sociológica, importa observar as relações engendradas nesses processos, isto é, em que medida essas tecnologias interferem, condicionam as relações juvenis [...] e como e cada vez mais importante,

essas tecnologias são incorporadas, especialmente pelas diferentes juventudes, e que tipo de laços sociais são criados, estreitados ou desfeitos? (SOUSA, 2015, p. 14)

Ao observar o uso das TDICEs dentro do ambiente escolar pelos jovens, José R. Oliveira, Danilo B. Dias, Denise M. S. Lima e, Carlos A. M. de Sousa (2015) evidenciam que:

Não há como negar que a internet possui um papel importante na reconstrução da dinâmica juvenil na sociedade, principalmente depois da popularização dos computadores e dos aparelhos móveis de comunicação. Houve uma potencialização das capacidades juvenis, tanto em nível cognitivo quanto social. As novas tecnologias da comunicação, em especial a internet e suas redes, redesenharam as estruturas sociais, fazendo com que as instituições mais convencionais questionassem as metodologias de suas atividades (OLIVEIRA, J.; DIAS; LIMA; SOUSA, 2015, p. 121).

Silva (2006) apresenta a proposição de que o professor é ponto central nos processos de interatividade, e deve, para promovê-la, estar inserido na “cultura digital” além trabalhar norteado pela prática da troca de informações entre ele – o professor — e os alunos.

Para esse autor, cabe ao professor ofertar caminhos alternativos para a compreensão e manifestação de todos os educandos, atuando com a proposição de métodos que promovam a integração entre o grupo, favorecendo debates que vão ao encontro das questões sociais, objetivando um aprendizado e mudanças sociais reais.

## **5.6 O uso das imagens midiáticas como instrumento mediador na valorização dos discursos apresentados pelos jovens educandos.**

Utilizando das práticas artísticas de produção de imagens em sala de aula como veículo de discurso, Lilian Ucker (2009), apresenta, em suas pesquisas, uma mesclagem na adoção de instrumentos de registros para o levantamento de dados tais como: (1) “registro fotográfico do espaço da escola”; (2) “representações da escola através de desenhos de espaços reais e imaginados” feitos pelos alunos; (3) entrevistas com grupo focal; e (4) diário de campo, a partir dos quais desenvolve os tópicos para a aplicação das entrevistas que ela define como:

Como procedimento de pesquisa, a entrevista focal é uma estratégia centrada em processos coletivos, possibilitando acesso a informações sobre atitudes, experiências e concepções dos protagonistas. A interação do grupo, por meio de escutas, discussões e até mesmo confrontações, gera ambiente fértil para

criar e construir material qualitativo de muita importância, sentido e utilidade para o propósito de investigação (UCKER, 2009, p. 82).

Complementando suas análises, Ucker ao utilizar as produções plásticas dos educandos, destaca que “[...] a imaginação, a partir de uma realidade presente, cria uma nova realidade”, e nos chama a atenção para a ideia de que “[...] a imaginação não pode ser considerada como uma cópia fiel da realidade, nem mesmo como uma invenção que está completamente livre da influência do real, mas como um reflexo criativo da realidade” (UCKER, 2009, p 88).

Fernando Hernández (2011), ao colocar seu entendimento em relação a cultura visual, traz um auxílio no entendimento relativo às possibilidades do uso das imagens, como instrumento motivador de diálogos, ao quebrar as fronteiras que delimitam os conteúdos escolares dos conhecimentos adquiridos nas trajetórias dos educandos e, também, ao quebrar as barreiras da linguagem verbal e escrita ao argumentar que:

O campo diante o qual me situo não tem os limites precisos de uma disciplina (há alguma que tenha na atualidade?) nem constitui um território no qual seus fundamentos epistemológicos, políticos, metodológicos e pedagógicos sejam consensuais e estejam unificados. Isso pode incomodar e desestabilizar, mas eu considero uma oportunidade para construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos (HERNÁNDEZ, p. 31).

A utilização das imagens como possuidoras de significado, ou como instrumentos motivadores de discursos, tem sido aplicada em sala de aula, objetivando uma melhoria nos processos de comunicação entre professores e educandos. Tais estudos se apresentam no artigo de Paul Duncum (2011), por meio do qual o autor aponta exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando como veículo propulsor de diálogos, as imagens. Para o autor:

O objetivo de uma pedagogia dialógica que amalgama diversão e crítica não consiste em fornecer respostas definidas, mas sim em levantar questionamentos, revelar dilemas e dar continuidade a uma conversa. Tal pedagogia crê no poder dos alunos e em sua capacidade de tomar decisões ética (DUNCUM, 2011, p. 26, grifo nosso).

Para Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011), é necessário que se desenvolva um olhar crítico e analítico dos educandos em relação ao acervo de imagens midiáticas (e demais produções) disponibilizadas tanto no contexto escolar como além dos muros da escola.

Como teorização educacional, a crítica se fundamentou, inicialmente, em princípios marxistas que explicavam a formação do indivíduo, de classes e a

organização da sociedade como corpo social. [...] O desdobramento dessa teorização, conhecida como pedagogia crítica, articula aprendizados sobre o processo de apropriação de conhecimentos, conceitos, valores, bens culturais, hábitos e atitudes, com o objetivo de emancipar os indivíduos da dominação que constrói e mantém as sociedades em inaceitáveis extremos de desigualdade social e, sobretudo econômica (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 59).

Com uma visão política e ativa, Imanol Aguirre (2011) completa e dinamiza os entendimentos e aplicação dos estudos da cultura visual ao apresentar que:

O que realmente pode transformar o estado das coisas é a transgressão dos espaços predisposto para cada um no regime de distribuição política herdado. [...] De modo que a tarefa política não estriba apenas em formar pessoas conscientes, mas, sobretudo em formar pessoas habilitadas ou capacitadas para sair da exclusão.

Uma posição política emancipadora frente à cultura visual, por tanto, deveria tratar de sair do círculo que nos fecha em uma lógica de tipo causal e imediata entre os significados das imagens e os comportamentos políticos. Sair do círculo não seria nesse caso inverter essa lógica, mas, partindo do pressuposto de que toda situação é suscetível de ser rachada a partir de seu interior, gerar cenários e dissenso que permitam reconfigura outro regime de percepção e de significação; modificar o mapa do possível e do impossível e a designação das capacidades e das incapacidades. Tratar-se-ia, [...] de propiciar que os declarados incapazes sejam capazes (AGUIRRE, 2011, p. 90).

## 5.7 Metodologias de pesquisa adotadas

A pesquisa qualitativa é definida por John Creswell (2004, p. 26) como “[...] um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2004, p.26), onde o pesquisador tem como ação:

- ✓ A coleta de dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado;
- ✓ Coletar “pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevistas com os participantes”;
- ✓ E a utilização de múltiplas formas de dados, [...] em vez de confiarem em uma única fonte de dados.

Para o autor, a inclusão de “[...] declarações sobre as experiências passadas **pelo pesquisador** proporciona dados[...] por meio dos quais o público possa entender melhor o tópico, o local ou os participantes e também a interpretação do fenômeno por parte do pesquisador” (CRESWELL, 2004, p. 211, grifo nosso).

As observações qualitativas ocorrem por “[...] anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa”, e as coletas de dados podem ter origem em “[...] documentos públicos (jornais, minutas de reuniões, relatórios oficiais) ou documentos privados (diários pessoais, cartas e *e-mails*) [...] **assim como por** fotografias, objeto de artes, videoteipes, ou quaisquer formas de som” (CRESWELL, 2004, p. 214, grifo nosso).

O referido autor ainda define que o relatório qualitativo deve “[...] desenvolver descrições e temas que comuniquem perspectivas múltiplas dos participantes e descrições detalhadas do local ou dos indivíduos” (CRESWELL, 2004, p. 228).

Mary Silva (2005), em conformidade com Creswell, apresenta que “[...] as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados”, e que a pesquisa qualitativa “ênfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo” (SILVA, 2005, p. 84).

A autora destaca o conceito de pensamento ou espírito científico “[...] como uma atitude ou disposição do pesquisador em buscar soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta”.

Silva (2005, p. 107) ainda orienta que “[...] há diferentes instrumentos de coleta de dados — entrevistas e questionários, sendo que para a aplicação de entrevistas deve haver uma “[...] lista das questões destacando as mais importantes; marcar com antecedência o local e o horário; assegurar o número suficiente de entrevistados” E para a aplicação de questionários “[...] deve haver um conjunto de questões logicamente relacionadas a um problema central”, que deverão ser respondidas apenas pelo entrevistado.

Nogueira (2001), ao apresentar as quatro abordagens da análise do discurso, destaca que na análise crítica do discurso

Aquilo que os indivíduos dizem, as suas “crenças” e “opiniões” não são uma “rota” para o acesso ao mundo privado e, por isso, não podem ser encaradas como manifestações de qualquer condição interna essencial tal como temperamento, personalidade ou atitude. Elas são apenas manifestações de Discurso, aproximações de representações dos acontecimentos sobre a vida social, que têm a sua origem não na experiência privada dos indivíduos, mas na cultura discursiva em que elas habitam. Um discurso acerca de um objecto pode manifestar-se nos textos, na fala, numa conversação ou numa entrevista, em novelas, jornais, artigos ou cartas, em imagens visuais como anúncios de publicidade e filmes ou mesmo nos significados associados ao vestuário utilizado (NOGUEIRA, 2001 p. 29).



Para a análise dos documentos utilizados nesta pesquisa, adotaram-se os estudos e proposições de Menga Lüdke e Marli André (1986) que nos apresentam que

Os documentos podem ser também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38; site p. 8)

Para Gaskell (2004, p. 67) “[...] a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. O autor destaca que o tópico-guia “[...] é a parte vital do processo de pesquisa. [...] Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”

O autor também nos apresenta os limites da entrevista, ao expor as ideias de Becker e Geer, ao apresentarem que “[...] o entrevistador se apoia na informação do entrevistado, no que se refere a ações que ocorreram em outras circunstâncias do espaço e tempo” (GASKELL, 2004, p. 72), o que pode levar a uma incompreensão dos fatos. Então, o entrevistador deve:

- ✓ Não aceitar nada pacificamente;
- ✓ Sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta;
- ✓ E compreender que “[...] é por meio do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados”.

Ainda como possibilidades de instrumentos que podem ser empregados durante a aplicação de entrevistas, o autor destaca que o moderador (pesquisador) pode “[...] usar recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias, [...] como material de estímulo para provocar ideias e discussão”.

Para o uso de imagens como dado de pesquisa, Peter Loizos, esclarece “[...] que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. Segundo o autor, tal possibilidade se justifica pelo fato de que “[...] o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”. (LOIZOS, 2004, p. 138)

## 6 PESQUISA EMPÍRICA

### 6.1 Introdução

#### 6.1.1 Proposta inicial e adaptações necessárias a metodologia

Foi necessário, para o desenvolvimento desta pesquisa, que algumas adaptações ocorressem no método inicialmente proposto, já que, ao se vivenciar um processo de pesquisa qualitativa *in loco*, é importante que se tenha em mente a necessidade de se “construir questões adequadas” e, também, a necessidade de se “avaliar tanto os interesses quanto a linguagem do grupo em foco” (GASKELL, 2004, p 65).

Assim, ao se trabalhar com um grupo que apresenta, de modo geral<sup>22</sup>, características marcantes, como, por exemplo, a inconstância da presença física no espaço de pesquisa, despreocupação em manter uma constante comunicação com a pesquisadora e com o próprio grupo do qual aceitou participar, revelada na ausência de respostas às mensagens enviadas pelo *WhatsApp*, falta de compromisso dos participantes do grupo com os horários marcados, a adoção de um vocabulário próprio dos participantes<sup>23</sup> formado a partir do emprego de termos técnicos da área da informática, palavras abreviadas, utilização de gírias ou de siglas que tem origem tanto em grupos locais, quanto no sistema *on-line*, tornou inviável a adoção de uma postura rígida, na qual não houvesse uma predisposição para a aceitação e submissão à condutas sugeridas pelo grupo.

O projeto de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar os dados. Por exemplo, as questões podem mudar, as formas de coletas de dados podem

---

<sup>22</sup> “Muitas vezes, relatórios de pesquisa qualitativas incluem detalhes numéricos ou quantificadores vagos, tais como “mais da metade” com respeito à distribuições de opiniões ou experiências entre os entrevistadores”. (GASKELL, 2004, p. 68). Aqui, destaca-se o uso do termo objetivando sobrepor uma particularidade do grupo que impôs novas regras para o desenvolvimento da pesquisa. Porém, tal questão analisada como relevante, na segunda série de coletivas, foi negada como uma particularidade individual por dois educandos o que vai ao encontro da dificuldade de definição do perfil do grupo.

<sup>23</sup> Os educandos utilizam termos como, por exemplo, *esparando*, *meu parsa*, *maior massa*, *chamecar*, *Zébo*, *zueiro* etc. em seus discursos.

ser deslocadas, e os indivíduos estudados e os locais visitados podem ser modificados (CRESWELL, 2010, p. 209).

A partir de então, embora tradicionalmente na entrevista com grupo se empregue pessoas desconhecidas, as condutas sugeridas por parte dos educandos, como, por exemplo, o convite a educandos amigos para a participação na pesquisa, possibilitou os ganhos de uma familiaridade<sup>24</sup> já existente, que com a “[...] interação do grupo **gerou diversos momentos** de emoção, humor, espontaneidade e intuição criativa” (GASKELL, 2004, p. 76, grifo nosso), havendo, porém, em contrapartida, mudanças nas regras e no planejamento inicial, causadas pelas remarcações dos horários de aplicação das entrevistas que geraram, conseqüentemente, a anulação da participação de um auxiliar de gravação.

A ausência do auxiliar de gravação limitou o processo de registro das entrevistas apenas as gravações no meu celular e memorização dos fatos. Ou seja, houve apenas como registro escrito, algumas poucas anotações que antecederam a gravação, outras logo no momento seguinte ao final das gravações, o diário de bordo feito em horários diversos após a saída da escola e, nenhum registro fotográfico ao longo de todo o processo de entrevistas.

Outra adaptação, também definida pelos educandos por meio de suas condutas e aceita para o desenvolvimento da pesquisa, diz respeito à reestruturação da ideia inicial da formação de um único grupo para a formação de mais de um grupo. Tal adaptação gerou mudanças no método, como, por exemplo, a aplicação de duas séries de entrevistas coletivas, intercaladas por uma série de entrevistas individuais. A opção de mesclar entrevistas individuais com entrevistas em grupo é denominada por Gaskell (2004) como multimétodo<sup>25</sup>, e pode ser aplicada já que:

[...] a pesquisa pode ser dividida em fases: um primeiro conjunto de entrevistas, seguido por análise, e depois um segundo conjunto. Ou poderá haver uma combinação de entrevistas individuais e grupais. Em tais situações, seria desejável fazer um número maior de entrevistas e analisar os diferentes componentes do *corpus* separadamente, juntando-os em um estágio posterior. (GASKELL, 2004, p.71).

---

<sup>24</sup> “Para uns, a familiaridade é a forma mais absoluta de reconhecimento, a abdicação de qualquer distancia, o abandono confiante, a relação em pé de igualdade; enquanto para outros, aqueles que evitam a familiaridade, trata-se da inconveniência de atitudes demasiado livres”. (BOURDIEU, 2007, p.190)

<sup>25</sup> Em complementação ao entendimento sobre multimétodo, Gaskell (2004), apresenta no capítulo três (3), p. 78, uma tabela com “uma síntese da indicação de entrevistas em profundidade e grupais e explica que “devido a estas diferentes vantagens e limitações dos grupos focais e das entrevistas individuais, alguns pesquisadores optam por uma junção dos dois métodos dentro do mesmo projeto: um enfoque multimétodo que tem alguma justificativa.

Além das questões acima mencionadas, houve a reformulação e ampliação dos tópicos-guia, a inclusão do instrumento questionário aplicado a um grupo de professores e a observação *in loco* do laboratório de pesquisa, objetivando “garantir a validade interna [...] empregando a triangulação dos dados coletados. (CRESWELL, 2010, p. 234).

Tais procedimentos foram adotados a partir da necessidade de confirmação de alguns relatos trazidos pelos educandos. Ou seja, a partir da interpretação ideográfica, na qual a atenção do moderador focaliza as particularidades apresentadas em cada caso, isto é, a cada fato relatado, em vez de o foco permanecer nas generalizações informadas, já que os pesquisadores qualitativos estão particularmente interessados em entender como as coisas acontecem (CRESWELL, 2010, p. 230).

Por fim, baseada nos conhecimentos e práticas adotados com o uso das imagens em sala de aula agregada a proposição de que as “imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar **nas** entrevistas focais” e, apesar da intenção de utilizar imagens durante as entrevistas, já que as imagens podem “[...] libertar as memórias, criando um trabalho de construção partilhada, em que pesquisador e entrevistador podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo” (GASKELL, 2004), houve a anulação da utilização de imagens e de atividades de desenho como recursos motivadores para os debates durante as entrevistas em grupo.

A opção pela anulação de tal proposta se justificou pela falta de conciliação dos horários dos educandos para um pré-agendamento de uma entrevista na qual todos os participantes estivessem presentes, valorizando o comparecimento de um auxiliar de gravação que possibilitasse a organização do material, a aplicação da dinâmica e o registro adequado da atividade.

### **6.1.2 Reorganização das ações e dos roteiros de entrevistas**

No final do mês de maio, após as duas primeiras tentativas de montagem do grupo focal, e da abdicação de um auxiliar de gravação, houve a reestruturação dos roteiros de entrevistas. A reestruturação ocorreu devido ao modo pelo qual os educandos se manifestaram propondo, antes mesmo da primeira coletiva a participação de educandos colegas ou amigos e, em seguida, apresentando-se em grupos menores para o que ficou nomeado como primeira série de coletivas.

Para a primeira série de coletivas, foram organizados os tópicos a serem aplicados. Os tópicos foram definidos a partir de dois focos: (1) o levantamento do histórico do educando, fora do ambiente escolar, relacionado ao uso das TDICEs, com a aplicação de cinco questões motivadoras; (2) O entendimento sobre os processos de aprendizagem dentro da sua atual escola e o desenvolvimento de atividades escolares com o uso das TDICEs, a partir da aplicação de sete questões motivadoras.

Também foi definido que haveria a apresentação da pesquisadora, como professora da escola e mestrande, uma breve explicação sobre a proposta, a função de uma pesquisa de Mestrado, sua importância e necessidade social, leitura e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Permissão para os menores; a impossibilidade de ganhos — financeiro ou de pontos na média — e a justificativa e segurança relacionadas às gravações e possíveis registros de imagens.

Ao final da aplicação da primeira série de coletivas, ficou clara a necessidade da aplicação de entrevistas individuais, sendo, a partir de então, definida a segunda etapa da pesquisa: a série de entrevistas individuais.

Não há um consenso sobre quando um método tem probabilidade de ser mais eficaz. Alguns sugerem que os grupos são mais criativos, outros não; alguns recomendam entrevistas individuais para tópicos mais delicados, mas outros pesquisadores foram bem-sucedidos explorando comportamentos sexuais com grupos focais (GASKELL, 2004, p.77).

As entrevistas individuais tiveram como objetivo, tanto a confirmação de dados surgidos nas entrevistas coletivas, quanto o aprofundamento de questões relevantes a proposta. Destaca-se aqui que não foi predeterminada a ordem dos entrevistados, já que a data e o horário para cada individual, dependeria tanto do horário escolar dos educandos, ou seja, do seu tempo livre na escola, quanto da sua disposição.

As entrevistas individuais, que objetivavam um aprofundamento das questões trazidas pelos educandos durante as primeiras coletivas, não atenderam ao propósito desejado, devido a uma postura de desconfiança e pressa na conduta da proposta por parte dos educandos.

Nesta estranha situação, o entrevistado pode se sentir um tanto constrangido e talvez um pouco hesitante e defensivo. Que papel deveriam os entrevistados assumir nesta conversação de desiguais? Podem eles confiar no entrevistador, podem dizer o que realmente sentem? Sua tendência inicial pode ser seguir as normas da conversação cotidiana, limitar as respostas aquilo que se presume ser relevante e informativo (GRICE, 1975), e adotar posições com respeito aos problemas que estejam de acordo com alguma autoimagem específica” (GASKELL, 2004, p. 74).

Tal questão gerou a necessidade de uma nova coletiva para a qual foi pensada a utilização de imagens motivadoras para os debates e a participação de todos os educandos. No entanto, assim como no início da proposta, não houve correspondência por parte dos educandos para um encontro único, gerando novamente uma segunda série de coletivas.

Na segunda série de coletivas houve, tanto durante as entrevistas a reapresentação de alguns tópicos já tratados na primeira série de coletivas, quanto a sua ampliação, objetivando a oferta de todas as proposições debatidas a todos os educandos participantes da pesquisa, ou seja, tencionando a anulação da possibilidade de algumas questões serem debatidas por um grupo e não por outro.

### **6.1.3 Continuando as ações no campo de pesquisa**

#### **6.1.3.1 Seleção dos educandos e participação no grupo**

As ações no campo de pesquisa<sup>26</sup> tiveram início um mês antes do previsto no cronograma, devido a uma comunicação feita em assembleia, com indicativo de greve, pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal-SinproDF. Essa ocorrência acelerou a proposta de formação do grupo e fez com que os primeiros contatos ocorressem na primeira semana do mês de maio e não do mês de junho, conforme cronograma.

Embasada no método definido e em minhas experiências na escola, iniciei minha pesquisa em campo a partir da definição de três regras: a primeira, referente à diretriz de contatar apenas educandos que não participassem da minha sala de aula<sup>27</sup>. Essa opção baseava-se em uma provável anulação de vínculos existentes entre professora e educandos que pudesse, de algum modo, influenciar a coleta ou as análises dos dados.

A segunda regra, referente ao modo pelo qual me dirigi aos educandos, ou seja, apresentando-me como professora da escola – nome e disciplina, ofertando um breve relato sobre minha proposta de pesquisa, e questionando sobre a possibilidade de sua participação

---

<sup>26</sup> Algumas ações no campo de pesquisa ocorreram anteriores a fase de qualificação, sendo desdobradas em outras etapas.

<sup>27</sup> Chamo a atenção para o termo “não participar da minha sala de aula”, no lugar de não ser meu aluno. No C2 é comum a existência de horários livres entre uma aula e outra devido a diversos motivos. A permissão (convite) para que qualquer educando assista sempre que desejar minhas aulas visa, em primeiro lugar, a manter os educandos na escola e, em segundo lugar, a ampliar os debates em sala de aula já que, principalmente no segundo semestre, costumam terminar com poucos alunos.

no grupo de pesquisa. Nos casos de aceite, apenas pedi para que o educando comparecesse em determinado local – minha sala de aula, com dia e hora marcada, sem que ele me informasse, nesse primeiro momento, qualquer dado sobre ele.

A opção por uma posterior identificação ou registro dos dados dos educandos para a formação do grupo focal, como, por exemplo, nome completo, idade, turma e número do celular, teve como base meu conhecimento empírico sobre a postura de desconfiança em relação ao fornecimento de contatos, ou qualquer informação pessoal, por parte dos educandos. Na escola, são comuns os casos de amigos que não sabem o endereço dos amigos, assim como também não informam, ou informam errado o seu endereço, aceitando, muitas vezes comentar apenas a região administrativa em que moram, como, por exemplo, Vicente Pires, Setor O, Taguatinga etc.

A terceira regra: convidar um número excedente de educandos para a formação do grupo – vinte educandos no total foram inicialmente abordados, apostando na possibilidade do comparecimento de pelo menos dez deles. No entanto, apesar das indicações positivas para a participação na pesquisa dadas pelos educandos convidados, nenhum compareceu ao primeiro encontro, o que provocou, mesmo que acidentalmente, a anulação desse primeiro grupo, devido à grande dificuldade para localizá-los posteriormente na escola, restando apenas registro do fato no meu diário de pesquisa.

Na segunda tentativa para formação do grupo focal, descartei a primeira regra que direcionava a não participação de educandos conhecidos por mim, baseada nas indicações de Gaskell (2004) que nos apresenta que

Embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, essa não é uma pré-condição. Na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos e culturas organizacionais e de grupos sociais particulares tem vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio social comum. (GASKELL, 2004, p. 82).

Assim, optei por fazer o convite em minhas salas de aula, aberto a todos maiores de dezoito e menores 24 anos, apresentando uma síntese de minha proposta a quem se interessasse em participar do grupo. Nessa segunda tentativa de organização do grupo, houve a demonstração de interesse por um bom número de educandos<sup>28</sup> e também um pedido de

---

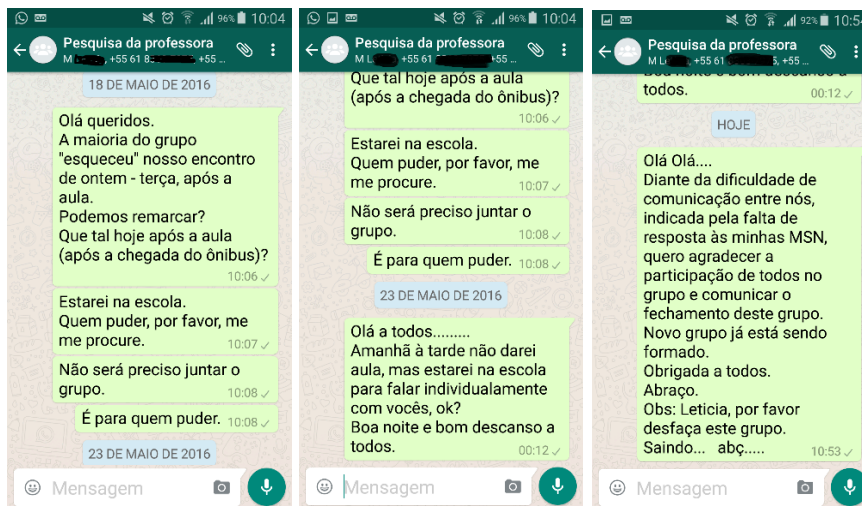
<sup>28</sup> Um fato interessante ocorrido foi a manifestação do desejo de participação na pesquisa por educandos portadores de necessidades especiais. Com as atuais propostas de inclusão existentes no sistema educativo, tive no primeiro semestre de 2016, indicados na folha de frequência, um total de cinco educandos especiais, com laudos variados e idade acima de dezoito anos. Esses educandos, demonstraram grande interesse em participar da

minha parte a uma educanda candidata a participar – educanda ML, para a montagem de um grupo de *WhatsApp* com o contato dos candidatos de sua turma e das demais.

O pedido foi feito a ML, por se tratar de uma educanda conhecida como “uma menina legal” na escola, o que foi analisado por mim como um facilitador para o registro dos candidatos que, conforme previsto, conseguiu montar o grupo em uma tarde, como o nome de Pesquisa professora, sendo então marcada uma data, hora e local para um primeiro encontro.

O primeiro encontro do segundo grupo, assim como no grupo anterior, não ocorreu. Após uma segunda marcação pelo *WhatsApp*, e sem resposta de nenhum dos participantes, o fechamento do grupo se deu pelo envio de um comunicado.

Figura 5 Prints - registros do grupo de *WhatsApp* Pesquisa da professora.



Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Diante da dificuldade para a formação do grupo focal, algumas questões ficaram em aberto: Será apenas pelo fator desconfiança e insegurança que os educandos não compareceram aos encontros marcados? Será o modo pelo qual apresentei minha proposta? Ou será essa uma postura indicativa da “falta de compromisso com a escola” por parte dos educandos, conforme é constantemente posto por alguns professores, com o agravante de ser uma postura de responsabilidade exclusiva dos educandos?

Na terceira tentativa de formação do grupo focal, obtive, nos corredores da escola, o aceite de quatro educandos que junto com esse aceite, sugeriram a participação de amigos, menores de dezoito anos, para a pesquisa. Assim, diante dos fatos, optei por aceitar a sugestão e pedir o número de seus celulares, montando um grupo no *WhatsApp*, e definindo assim, uma formação inicial do grupo com seis educandos.

---

pesquisa, se dirigindo a mim em sala de aula e no pátio da escola, por mais de uma vez, com pedidos de participação e questionamentos sobre a proposta, não havendo porém a inclusão dos mesmos no grupo.



Devido a minha preocupação com o tempo e por já estar com a permissão da Diretora para o desenvolvimento da pesquisa, defini a formação do grupo a partir da presença dos seis educandos e aproveitei o momento para convidá-los para uma breve explanação sobre a proposta. No entanto, os educandos, aproveitando minha ida à sala de aula para verificação de sua disponibilidade, dispersaram-se, comparecendo à sala, inicialmente, apenas dois educandos. Esse fato foi analisado como mais um indicativo da dificuldade para a formação do grupo e, principalmente, para a marcação das entrevistas com os educandos.

Assim, diante dos fatos que antecederam essa formação, do diálogo ocorrido durante o convite aos seis educandos e por já ter a posse dos celulares deles, optei por romper definitivamente com a proposta inicial de formação de um único grupo para a aplicação de apenas uma ou duas entrevistas coletiva e trabalhar iniciando, assim, a primeira coletiva com dois educandos e sem a presença do meu auxiliar de gravação devido às ocorrências. Duas horas mais tarde, com o comparecimento dos demais, apliquei a segunda coletiva com a participação dos outros quatro educandos.

No decorrer da semana, baseada nos fatos que antecederam as duas primeiras coletivas e já prevendo a possibilidade do abandono de algum dos educandos do grupo, aceitei, mais uma vez, o pedido dos educandos<sup>29</sup>, para a inclusão de mais três colegas, todos correspondendo aos critérios estipulados para a participação no grupo, ficando assim o grupo composto por nove participantes:

Tabela 3 Formação do grupo de educandos

Ex-aluno	Nunca foram meus alunos		Amigos de turma- 8º E, e alunos			Desconhecidos na turma – 8ºE, e aluno.		Aluno da 8º F
Yg (24 anos)	MT (18 anos)	PH (15 anos)	MA (17 anos)	JL (16 anos)	Ed (17 anos)	PC (24 anos)	Rd (17 anos)	Lz (18 anos)
	MT é amigo de Yg, e PH é amigo de Lz		MA e JL são grandes amigas. Ed é amigo de ambas.					

<sup>29</sup> Entre os seis educandos que iniciaram o grupo, houve, mais uma vez, o pedido por parte de três, para que amigos pudessem participar. Em relação aos jovens educandos do período vespertino do C2, minha prática em sala de aula ensina que o ato de negociação deve ser constante. Para tudo o que é pedido, há de haver um acordo no processo de realização. No geral o grupo não responde bem a imposições, sendo esse um dos pontos determinantes das ausências em sala de aula. Ou seja, são comuns os abandonos nas disciplinas, as faltas, ou nas saídas durante as aulas, após a imposição de um não.

As primeiras coletivas ocorreram sendo: primeira coletiva em dupla; segunda coletiva com quatro educandos; terceira coletiva com três educandos. Devido a algumas questões relacionadas pelos educandos, optei pela aplicação das entrevistas individuais.

Assim, em sequência, foram feitas as entrevistas individuais com todos os participantes da pesquisa, cada qual de acordo com seu horário e disposição; foi necessária de mais de uma marcação, chegando a três, com alguns dos educandos que justificavam sua ausência com os mais diversos argumentos (esquecimento, falta de ônibus, greve do metrô, outros compromissos, doenças, trabalhos etc.).

Figura 6 *Prints* - registros do grupo de *WhatsApp* Prof Helga C2 pesquisa.

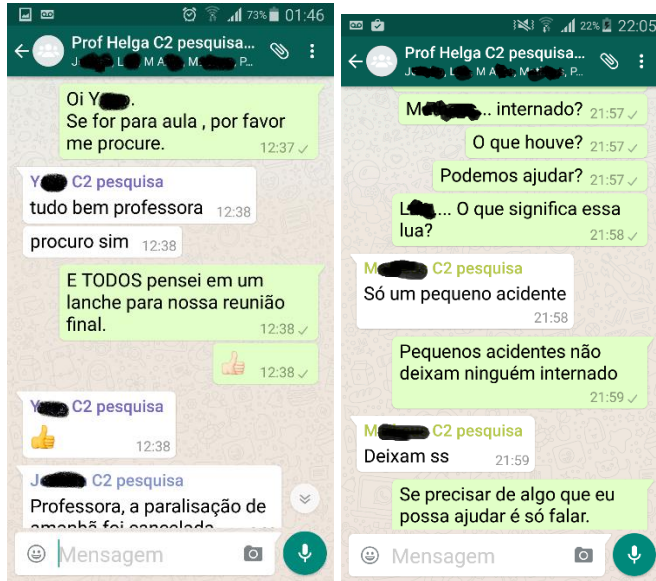


Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Após a aplicação das entrevistas individuais e antes do início da segunda fase das coletivas, o grupo já havia sofrido alteração, conforme previsto. O educando Yg já havia abandonado a escola e não mais respondia às comunicações feitas por mim no grupo do *WhatsApp* nem às dos demais educandos, feitas a meu pedido.

Posteriormente, foi informado pelos demais educandos que o motivo do abandono da escola por Yg, era o descumprimento no pagamento de pensões alimentícias por parte dele. O educando MT viajou com a família no início do mês de junho apesar de ainda faltar mais de um mês para o término do semestre letivo, ficando hospitalizado após sofrer um acidente de moto, retornando somente na última semana de agosto, comparecendo apenas por uma tarde na escola, na qual me procurou para se justificar; do educando Rd, não houve nem um tipo de comunicação ou justificativa por sua ausência até o fim do semestre.

Figura 7 Prints - registros do grupo de *WhatsApp* Prof Helga C2 pesquisa.



Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Diante da ausência de três educandos, surgiram questionamentos: Seria indicado um encontro fora da escola para a aplicação da última entrevista? Caberia um vídeo entrevista? Ou seria mais adequada a anulação dos dados anteriormente fornecidos pelos alunos?

Destaca-se também, como fator desestruturador e reestruturador da metodologia adotada, o alto nível de violência presente no cotidiano dos educandos, ora dentro, ora fora da escola, indicados nas ocorrências da facada dada no educando Ed, durante o fim de semana, em uma festa, que o impossibilitou de frequentar a escola por alguns dias, e que agravou, de modo negativo, a imagem do educando perante os colegas e a equipe docente; o roubo sofrido pelo educando PH de quem foi levado seu celular, deixando-o fora do grupo de pesquisa do *WhatsApp* e dependente de comunicação direta por parte do grupo; e a perda do celular do educando PC que, segundo ele mesmo, havia sido emprestado a um amigo em um clube.

No que se refere às questões subjetivas do grupo, a desconstrução e a reconstrução da metodologia surge, claramente, na ligação entre professora e alguns educandos participantes do grupo, preestabelecida em sala de aula, considerada como uma relação “legal” pelos educandos que teve peso positivo e determinante para o aceite e a permanência de alguns educandos até o encerramento da pesquisa e, em outros casos, a relação de amizade presente entre alguns educandos que influenciou na disposição e, por vezes, tolerância, para a permanência nas entrevistas coletivas que tiveram a duração de 40 a 50 minutos em média.

### 6.1.3.2 Observação do laboratório

O C2 (Foto 4), possui um prédio central em formato retangular, em cuja lateral encontram-se as salas de aula, agrupadas de quatro em quatro; no centro, no sentido longitudinal, está a recepção, a sala dos professores, a cantina, o pátio coberto e a sala de leitura. Na lateral oposta as salas de aula, está localizada a secretaria, a sala dos servidores da limpeza, a sala de teatro, os banheiros feminino e masculino, o Laboratório de Informática, a sala de recurso, a academia e a sala de jogos.

Figura 8 Google Maps Centro Educacional 2, Taguatinga Sul.



- 1) Entrada e estacionamento; 2) Biblioteca; 3) Portão de entrada e lanchonete; 4) lateral das salas de aula; 5) Recepção, sala dos professores, SOE; 6) Cantina, pátio coberto com palco; 7) Sala de leitura; 8) Sala de aula; 9) Secretaria, de reunião, depósito de material; 9) Sala dos servidores da limpeza, sala de teatro; 10) banheiro feminino e masculino; 11) Laboratório de informática; 12) Sala de recurso, academia, sala de jogos; 13) Estacionamento dos professores; 14) Quadra coberta.

O Laboratório de Informática, para o qual se tem acesso por uma única porta voltada para o pátio, ocupa duas grandes salas, ligadas uma a outra, sequencialmente, apenas por uma abertura na parede. Na primeira sala estão guardadas vinte e cinco máquinas com monitores,

teclados e CPUs defeituosos, tratando-se assim, na prática, de um depósito de aparelhagens (Foto 5). Na segunda, com ar condicionado, estão montadas outras 24 máquinas para uso dos educandos, e mais um computador, uma impressora, um projetor, e uma tela de projeção para uso exclusivo dos professores (Foto 6).<sup>30</sup>

Segundo é comentado na escola, o Laboratório de Informática sempre impressiona quem o visita pela primeira vez. Confirmei essa informação ao levar meus dois estagiários – um do vespertino e outro do noturno, para conhece-lo. Ambos, assim como eu, ao entrarem pela primeira vez no laboratório, demonstraram estar surpresos com a estrutura física do local.

Foto 8 Sala 1 do Laboratório de Informática.



Foto 9 Sala 2 do Laboratório de Informática



Em contrapartida, a boa impressão causada pela estrutura interna do laboratório, a visualidade de sua entrada costuma gerar dúvidas sobre seu funcionamento e sua localização. Alguns alunos e professores relatam não saber onde fica o laboratório ou de ter tido dificuldade de encontrá-lo, quando procurado.

Foto 10 Entrada do laboratório

<sup>30</sup> A distribuição do laboratório de informática foi alterada no segundo semestre de 2016, ou seja, após os registros feitos no primeiro semestre.





Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Como responsáveis pelo funcionamento do Laboratório de Informática, no primeiro semestre de 2016, encontrei-me com duas professoras que atendiam em dias distintos da semana. As professoras se apresentaram como “[...] alguém que não entende muito de computação ou programação”. Em ambos os casos, tratava-se de professoras readaptadas<sup>31</sup> que, ao atuarem no laboratório, possuíam duas funções básicas: orientar os educandos para que fosse feito por eles o registro de sua presença nas folhas de frequência do laboratório e as regras para o uso das máquinas.

As regras para o uso do laboratório, no que se refere à equipe docente, segundo as professoras responsáveis pelo espaço, não são rígidas, podendo sempre haver alguma adaptação conforme as necessidades do professor, como, por exemplo, o professor poderia, caso julgasse necessário, levar sua turma sem uma prévia reserva; encaminhar os alunos para que desenvolvessem alguma atividade mesmo sem a sua presença no laboratório; ou se preferisse não correr o risco de encontrar as máquinas ocupadas por outro professor, reservar, em uma folha presa na parede, o horário que desejava; ainda existe a possibilidade de, caso encontrassem alunos que não fossem da sua turma no laboratório, pedir para que eles saíssem, permanecendo assim, apenas os alunos que fossem desenvolver alguma atividade com o professor.

Para que os alunos utilizassem o laboratório sem o acompanhamento de um professor, as condições aceitas eram: o educando deveria estar com o seu horário livre, ocorrer a ausência do professor em sala de aula ou para desenvolver de uma atividade indicada pelo professor. Para comprovar que estava sem aula, ou seja, com o horário livre, o educando deveria: apresentar o seu horário de aula que deveria estar colado em seu caderno; trazer uma confirmação por escrito da secretaria que indicasse a ausência do professor na escola; ou

<sup>31</sup> Professores readaptados são professores que, por diversos motivos de saúde, são retirados de sala de aula e postos em novas funções, como, por exemplo, atendimento na recepção, biblioteca, laboratório de informática etc. A condição de readaptada não costuma ser uma condição bem vista entre o grupo dos professores. Os professores readaptados, segundo dados colhidos em conversas informais, são em geral vistos como aqueles que não “fazem nada”.

possuir um encaminhamento por parte da coordenação ou do professor que indicasse a necessidade do uso do laboratório.

O controle do uso do laboratório pelos educandos se dá por meio de um registro, feito pelo próprio educando nas folhas de frequência do laboratório. Foram analisadas dez folhas de frequência e registradas sete folhas por fotografia, sendo observado que:

- 1) Cada folha corresponde a um dia de funcionamento da escola, contendo assim, os registros dos três turnos - manhã, tarde e noite, sem que haja uma marcação para o início ou término de cada turno.
- 2) Não há espaço para informações relativas às intenções do educando, como, por exemplo, se ele intenciona desenvolver pesquisa ou alguma outra atividade disciplinar (leituras, tarefas).
- 3) Não há espaço para referências de que haverá trabalhos em grupo ou individuais.
- 4) Não há espaço para declaração de que o educando tinha ido ao laboratório por vontade própria ou a pedido do professor;
- 5) Não há espaço para registro do tempo que o educando permaneceu no laboratório – chegada e saída.
- 6) Havia inúmeras ocorrências de preenchimentos incompletos por parte dos educandos, como por exemplo, apenas o registro do seu primeiro nome – Maria, João;
- 7) Havia a ausência de informações do turno e da turma em que o educando estava matriculado;
- 8) Havia a ausência de informação sobre o horário de aula que ele esteve presente no laboratório;

Em relação aos registros feitos pelos educandos na folha de frequência, houve o relatado, por parte de uma das professoras, de que alguns educandos não assinavam a folha de frequência. Segundo a professora, esse fato se dá pelo interesse do educando de não ser identificado, o que, para ela, não faz diferença, já que há câmeras no laboratório.

Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos. Além disso ela pode complementar a informações obtida por outras técnicas de coleta (LÜDKE, 1986, p 39) (site p.8)

Foto 11 Folha de frequência do Laboratório de Informática

Controle de Acesso à Sala de Informática

data: 2016.1.1.16

Nome	Matrícula	Curso	Horário					Turno			
			T	M	P	N	V	M	T	N	
[Redacted]	21										
[Redacted]	22										
[Redacted]	23										
[Redacted]	24										
[Redacted]	25										
[Redacted]	26										
[Redacted]	27										
[Redacted]	28										
[Redacted]	29										
[Redacted]	30										
[Redacted]	31										
[Redacted]	32										
[Redacted]	33										
[Redacted]	34										
[Redacted]	35										
[Redacted]	36										
[Redacted]	37										
[Redacted]	38										
[Redacted]	39										
[Redacted]	40										
[Redacted]	41										
[Redacted]	42										
[Redacted]	43										
[Redacted]	44										
[Redacted]	45										
[Redacted]	46										
[Redacted]	47										
[Redacted]	48										
[Redacted]	49										
[Redacted]	50										
[Redacted]	51										
[Redacted]	52										
[Redacted]	53										
[Redacted]	54										
[Redacted]	55										
[Redacted]	56										
[Redacted]	57										
[Redacted]	58										
[Redacted]	59										
[Redacted]	60										
[Redacted]	61										
[Redacted]	62										
[Redacted]	63										
[Redacted]	64										
[Redacted]	65										
[Redacted]	66										
[Redacted]	67										
[Redacted]	68										
[Redacted]	69										
[Redacted]	70										
[Redacted]	71										
[Redacted]	72										
[Redacted]	73										
[Redacted]	74										
[Redacted]	75										
[Redacted]	76										
[Redacted]	77										
[Redacted]	78										
[Redacted]	79										
[Redacted]	80										
[Redacted]	81										
[Redacted]	82										
[Redacted]	83										
[Redacted]	84										
[Redacted]	85										
[Redacted]	86										
[Redacted]	87										
[Redacted]	88										
[Redacted]	89										
[Redacted]	90										
[Redacted]	91										
[Redacted]	92										
[Redacted]	93										
[Redacted]	94										
[Redacted]	95										
[Redacted]	96										
[Redacted]	97										
[Redacted]	98										
[Redacted]	99										
[Redacted]	100										

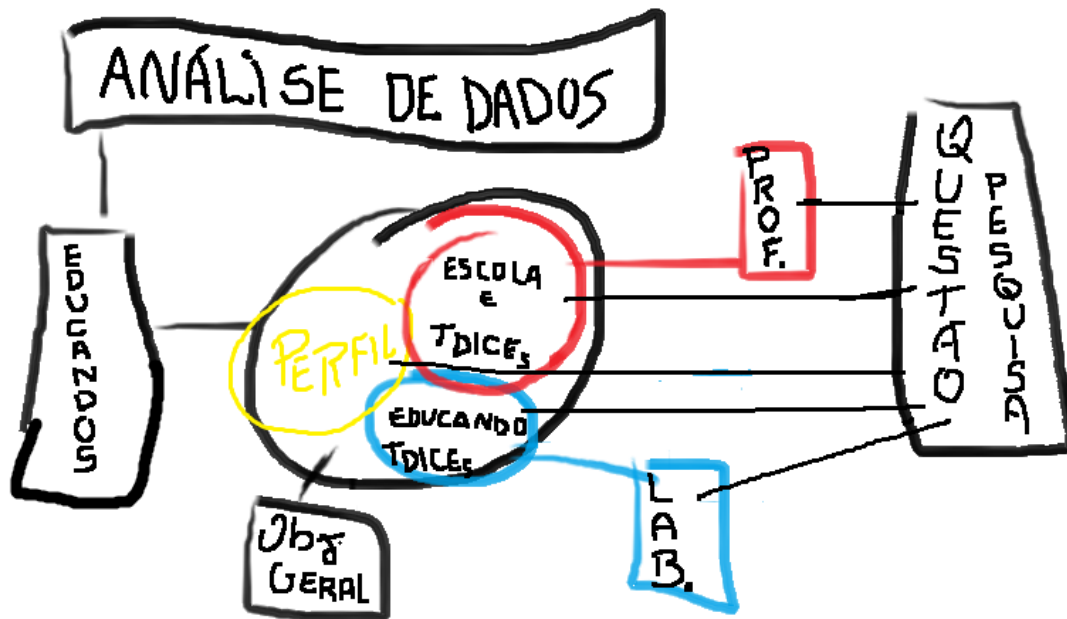
Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.



## 7 ANÁLISE DOS DADOS

A estruturação da análise dos dados apresenta-se dividida em três seções: os educandos (Perfil dos educandos, A escola e as TDICEs e, Os educandos e as TDICEs); O Laboratório de Informática; e Os professores. As análises da primeira seção estão diretamente direcionadas a atender ao objetivo geral desta pesquisa e as das duas seções seguintes objetivam com a junção das primeiras análises, sujeitar o resultado à questão de pesquisa.

Figura 9 Estrutura da análise dos dados



Assim, para o desenvolvimento da seção “Os educandos”, foi retomado o primeiro objetivo específico<sup>32</sup>, levantado via aplicação de entrevistas qualitativas que “[...] fornecem os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2004, p. 65).

As entrevistas qualitativas ocorreram em três momentos distintos: primeira série de coletivas, série de individuais e, segunda série de coletivas, seguindo as proposições de Gaskell (2004) que nos alerta sobre “[...] um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar”, destacando ainda que em uma pesquisa “[...] poderá haver uma combinação de entrevistas individuais e grupais”.

<sup>32</sup> A organização das análises relativa aos três objetivos específicos aqui apresentada, segue na mesma ordem da proposta feita no seção 3. 2 - Objetivos específicos apenas como forma de organização direta. No entanto, para a aplicação das entrevistas, houve, na prática, a inversão dessa ordem e os objetivos foram investigados iniciando pelo terceiro objetivo específico por ter sido analisado como o mais relevante dos objetivos para atender à questão de pesquisa.

A partir de então, na primeira série de entrevistas coletivas, o grupo composto por nove educandos, se dividiu em uma primeira entrevista com dois educandos, uma segunda entrevista com cinco e, uma terceira entrevista com dois.

Na série de entrevistas individuais, também houve a participação dos nove educandos, contudo, destaca-se que, apesar da contribuição de todos os participantes na série de individuais, elas não corresponderam ao esperado; devido a um direcionamento dos educandos, todas ocorreram em um curto período de tempo e com indicação de indisposição para o aprofundamento das questões.

Nessa condição, foi observado que a proposta para participação em entrevistas individuais não foi bem aceita pelos educandos, apesar das tentativas de marcar hora e local favorável a eles, da preparação para as entrevistas individuais ocorrerem após o desenvolvimento de seis tópicos gerados a partir da primeira série de coletivas e da aplicação seguir conforme indicado por Gaskell ao apontar que “[...] as perguntas (**os tópicos**) são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir”. (GASKELL, 2004, p. 73, grifo nosso).

Tal observação é analisada como uma conduta indicativa tanto de desconfiança do educando em relação ao que poderia vir a ser debatido - questão que conforme dito na seção *Continuando as ações no campo de pesquisa*, trata-se de uma postura comum entre os educandos do C2, quanto por um desinteresse em uma proposta na qual não estariam presentes seus pares, o que, em diversos momentos das entrevistas coletivas, gerou um debate animado, com brincadeiras, risos e provocações entre os educandos, o que é visto como uma postura natural do jovem, e confirmado pela disposição e animação ocorrida na segunda série de coletivas.

A aplicação de entrevistas individuais, além do aprofundamento em determinados temas, também buscou a promoção de momentos nulos da imposição de alguns educandos sobre o grupo que geravam situações nas quais, mesmo quando uma pergunta era direcionada a um determinado participante, os demais respondiam ou, a ocorrências de intimidação, como por exemplo, o fato ocorrido durante a fala da educanda MA.

Helga: E da onde saiu esse nome Zebogo?

JL: O Ed professora!

Ed: Não tô nem sabendo que significa esse nome.

MA: Saber a gente sabe.

JL: Sabe!

Ed: E tu vai falar aí agora? Ah...

Helga: Não pode falar não?

MA: Não!

JL: Não!

Assim, as informações coletadas nas entrevistas individuais, geraram apenas a confirmação de uma questão e novos dados numéricos em relação ao tempo dedicado a navegação pelos educandos, não ocorrendo o aprofundamento desejado sobre os fatos motivadores de suas ações em relação ao uso das TDICEs como instrumento de pesquisa não escolar.

Na segunda série de entrevistas coletivas apenas seis dos nove educandos participaram ocorrendo nesta fase uma primeira entrevista com dois educandos e uma segunda entrevista com quatro.

Destaca-se aqui que a ausência de três educandos na segunda série de coletivas ocorreu motivada por questões particulares de cada um deles separadamente, o que gerou um período de distanciamento em relação a escola e ocasionou, no final das análises, algumas advindas de informações dadas ora por nove educandos, ora por seis.

Apesar do distanciamento ocorrido por parte de três educandos na segunda série de coletivas, a amostra foi considerada representativa e se manteve, já que, para que uma amostra seja validada, “[...] a exigência-chave é o referencial de amostragem que operacionaliza a população. Ela se compõe de uma lista específica de unidades que são levadas em conta na seleção” (GASKELL, 2004, p. 41).

Assim, apesar da ausência de três educandos na segunda série de coletivas, a legitimação do grupo foi confirmada pela correspondência de 100% dos educandos aos critérios adotados para a escolha dos entrevistados, ou seja, eram todos jovens, matriculados no turno vespertino do C2, na modalidade EJA e com boa frequência.

Na seção *O Laboratório de Informática*, são apresentadas as análises dos levantamentos correspondentes à estrutura física e ao funcionamento do laboratório a partir da observação *in loco* do espaço, de registros fotográficos e de informações coletadas junto as professoras responsáveis.

Em seguida, no seção *Os professores*, estão analisados os dados coletados via aplicação de um questionário que surgiram a partir de alguns dados relevantes trazidos pelos educandos nas entrevistas coletivas relacionados à conduta de seus professores e ao uso das TDICEs por eles. Como objetivo, a aplicação do questionário buscou uma melhor compreensão do nível de alinhamento dos professores com a proposta educativa da modalidade EJA. Para a formação do grupo, foram definidos como exigências-chave os

critérios: ser docente do período vespertino no C2 e atuar pelo menos em uma das turmas da quinta série, até o terceiro ano do EM.<sup>33</sup>

Desse modo, para a redação desse agrupamento - Os Educandos, O Laboratório de Informática e Os professores, o texto segue relembrando quais os tópicos ou questões foram trabalhadas com cada um dos instrumentos aplicados, reproduz alguns trechos das entrevistas, objetivando melhor esclarecimento, e apresenta quais as análises desenvolvidas, destacando-se aqui que o conjunto do levantamento de dados mediante a aplicação de entrevistas, observação *in loco* e aplicação de questionário, possuem em sua finalidade, a mesma justificativa: responder ao problema de pesquisa.

Por fim, ressalva-se, ainda, que as informações obtidas na segunda série de coletivas, ou nas individuais, são complementares aos tópicos levantados na primeira série de coletivas, e que a busca de dados referentes ao Laboratório de Informática e junto aos professores se complementam e entrelaçam-se em alguns pontos deste texto, assim como ocorre no cotidiano da escola.

## **7.1 Os educandos**

### **7.1.1 O perfil dos educandos**

Em relação ao primeiro objetivo específico: Conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF, foram desenvolvidos onze (11) tópicos iniciais que geraram novos tópicos conforme o desenvolvimento da pesquisa.

O número de tópicos desenvolvidos, embora possa parecer excessivo, baseia-se nos três indicativos apresentados por Gaskell, ao afirmar que:

Primeiro: O entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico. Segundo: ele deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta. Terceiro: é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados (GASKELL, 2004, p 72).

---

<sup>33</sup> A exigência da atuação pelos professores em pelo menos uma das turmas da quinta série do EF até o terceiro ano do EM, objetivou a seleção de professores com docência em turmas com presença de jovens, já que no C2 há turmas vespertinas, de alfabetização para adultos, e exclusivas para alunos especiais.

Assim, os três primeiros tópicos objetivaram a construção do perfil do educando por meio de uma autodefinição relativa à condição de ser jovem ou adulto; a origem dos conceitos de jovens ou adultos adotados pelos educandos; e ao entendimento dos educandos sobre o modelo de posicionamento do jovem ou do adulto diante da vida.

Para os educandos, o fator maternidade ou paternidade possui relevância em sua autodefinição. Diante de tal critério quem não tem filho se define como jovem, quem tem filho e é menor de idade, como “meio termo” - jovem adulta e, para quem é maior de idade e tem filho, como adulto. Além do critério maternidade e paternidade, os educandos também utilizaram referências escolares, como por exemplo, o fato de já terem estado em escolas definida e organizadas como “uma escola para crianças” e, de agora, estarem em uma escola definida e organizada como uma “escola para jovens e adultos”

Destaca-se aqui que, apesar de os educandos não se pautarem no critério idade para sua autoavaliação, todos apresentaram conhecimentos sobre a idade necessária para tirar carteira de motorista, alistar-se no exército, frequentar alguns ambientes e para o ingresso no Ensino Médio. Observa-se que o fator idade é utilizado apenas quando há algum tipo de interesse ou ganho pelo educando.

Destaca-se também que os dois critérios adotados pelos educandos como norteadores para sua autodefinição são ditados pelo meio no qual transitaram ou transitam, ou seja, a creche e a escola que os nomeia como crianças ou jovens e adultos – apesar da utilização do termo “meio-termo”, ou pelas possibilidades de ações permitidas pela lei e não por uma linha de pensamento crítico referente às suas escolhas, o que os exige da condição de autores responsáveis por suas ações.

Cabe aqui lembrar os estudos desenvolvidos por Oliveira J., Dias, Lima e Sousa (2015), sobre a construção do conceito de juventude como um “construto histórico”, ou seja, como uma construção mental gerada a partir de questões ou de fatos simples que, em sua junção, formulam uma ideia ou um conceito, e isentam, na autodefinição dos educandos, critérios mais complexos, como, por exemplo, os critérios constitucionais ou os norteadores de capacidade e de maturidade, para aprendizagem, utilizados pelo sistema educacional.

Desse modo, os educandos definem os jovens como aqueles que “não fazem nada”, não possuem obrigações financeiras e buscam por trabalho objetivando apenas uma renda que permita a aquisição de objetos de desejo. Utilizam o termo “fico de boa” em relação a ter a liberdade de sair para uma festa, sem se preocupar “com nada”, que define seu

posicionamento em relação à falta de compromisso com a família, indica uma linha de pensamento referente à aquisição do direito de não assumir responsabilidades com o que ocorre em casa durante a sua ausência, colocando-os na condição de serem cuidados pela família. Os adultos são referenciados como aqueles que “têm pendências”, ou seja, necessitam de pagar contas e de trabalhar para o seu próprio sustento e o da família.

Após esse primeiro levantamento, o foco dos três tópicos seguintes objetivou a compreensão das trajetórias escolares: públicas ou particulares, percorrida pelos educandos; há quanto tempo estão matriculados na EJA e especificadamente no C2, e quais os motivos que os encaminharam para a EJA.

Segundo os educandos, sua trajetória escolar se deu basicamente em escolas públicas, havendo alguma vivência em creches particulares ocorridas nas “escolas para crianças”, conforme apresentado na seção anterior. Em relação ao seu ingresso na EJA, e ao tempo que estão no C2, observa-se a existência de uma variação de um a oito anos.

Destaca-se, na fala dos educandos, com exceção de um caso de maternidade, a ausência de informações que indiquem, seja por parte da família ou por parte da escola, maior atenção à imaturidade<sup>34</sup> apresentada pelos educandos para os estudos ao longo de suas trajetórias escolares, já que, em suas falas, eles justificam as reprovações que os encaminharam para a EJA, por questões, como por exemplo:

MA: Eu era preguiça. Às vezes eu nem bagunçava. Eu ficava sem fazer nada na sala.

PC: Eu reprovei porque eu bagunçava.

Ed: Por que eu era atentado de mais na outra escola. O professor não me aguentava não. Por causa que gente tava em uma fase de... ((bagunça)). Eu não tinha esse negócio de organização de caderno.

PH: Eu porque eu era muito IDIOTÃO e fica lá... ficava lá sem fazer nada. Só ficava bagunçando na sala. Mas eu nunca estudei para prova.

Lz: Eu era porque os amigos chamava para matar aula com as meninas e eu ia. Eu achava a maior massa.

Observa-se, aqui, que a imaturidade aos estudos, agregada à indicação da ausência de ações por parte da família ou por parte da escola que ajudem o educando a superar tal fase, também é fator de manutenção deles na EJA, já que é analisado como um dos possíveis geradores do ciclo de reprovação que permanece constante após o ingresso na EJA.

---

<sup>34</sup> A utilização do termo imaturidade está aplicada dentro do entendimento de Daniella Oliveira e Leopoldo Fulgencio (2010) ao apresentarem que a imaturidade do jovem “aparece tanto na oscilação entre ser e não ser dependente quanto na falta de compreensão do ambiente como um todo, das situações como dependentes umas das outras, das ações como tendo consequências, etc”.

Essa análise surge quando é verificado tanto durante as entrevistas, quanto em conversas informais realizadas durante as coordenações, via fala dos professores ou, junto a outros educandos nos pátios da escola, o número de anos em que os educandos permanecem na EJA, sempre superior ao tempo previsto de três anos e meio para a conclusão da quinta série do EF ao EM.

Esse ciclo, além de travar o processo de aceleração existente como justificativa para o modelo de oferta de ensino da atual EJA indicado nos estudos de Rummert e Ventura (2007), passa a ser aqui também analisado como uma possível condição geradora do fenômeno de juvenilização da EJA<sup>35</sup>, estudado por Marco Mello, já que favorece, de modo negativo, a manutenção dos jovens por um longo período na EJA.

Assim, o discurso dos educandos indica que o principal fator de ingresso na EJA é a falta de dedicação aos estudos, não havendo nenhuma citação referente a fatos concretos relativos a envolvimento com drogas, roubo, passagens pela polícia etc., anulando, a princípio, a noção generalizada do senso comum de que os jovens educandos da EJA, vivenciam um processo de criminalidade que antecede seu ingresso nesse tipo de curso.<sup>36</sup> Os educandos alegam que tal noção os coloca na condição de marginais, definindo o C2 como uma escola muito perigosa, conforme citado pelos educandos MA, JL, e Ed na segunda coletiva:

MA: As pessoas, professora, elas têm medo da gente.

JL: É, professora, a gente vai no shopping...

MA: A gente vai no shopping e os seguranças ficam tudo olhando para a gente.

Ed: É, isso aí mesmo. Fui andar no ônibus com ela e a mulher segurou foi a bolsa assim (demonstrando o modo) (risos).

As informações relativas à rotulação de marginais que os educandos afirmam existir, geraram dois novos tópicos direcionados a um possível interesse por parte dos educandos em retornar ao ensino regular (público ou particular) e uma avaliação relativa ao modelo de ensino ofertado na EJA e ao modelo de ensino regular.

---

<sup>35</sup> A utilização do termo geradora ligado a noção de consequência do fator reprovação na EJA, está aplicado não como justificativa para a entrada dos jovens na EJA, mas sim para sua longa manutenção, que gera uma disfunção entre o número de jovens que ingressam na EJA, relativo ao número dos que saem em um semestre, um ano ou, um ano e meio conforme a proposta. Essa manutenção gera um volume significativo de jovens em sala de aula e, por conseguinte, aqui é analisada como um dos prováveis fatores geradores do fenômeno da juvenilização da EJA.

<sup>36</sup> Esses dados, acrescidos de outras informações apresentadas pelos educandos, entram em contradição com as análises que indicam uma juvenilização da EJA com um perfil “[...] que pode ser caracterizado como em condição de pobreza [...] maioria negros, homens, há aqueles que cometeram atos infracionais (furto, roubo etc.), em geral com medidas socioeducativas em andamento [...] são ou foram usuários de substâncias psicoativas e drogaditos” (MELLO, 2009, p. 11) que também são encontrados no C2, mas em minoria.

Em seus discursos, os educandos indicam que não voltariam para o ensino regular – público ou particular, e que estão mais preocupados com o tempo de permanência na escola do que com a qualidade do ensino, apesar de considerarem que o ensino na EJA é inferior ao ensino regular ou que não faz diferença, alegando que

Ed: O cara gasta dinheiro por uma coisa que o governo tá dando a mesma coisa que eles aprendem (se referindo a oferta de ensino regular particular em contrapartida com a oferta do ensino público).

A negativa ao retorno para o ensino regular dada pelos educandos está, em suas falas, diretamente relacionada à idade com a qual os educandos terminarão o Ensino Médio, conforme indicado nas afirmativas:

MA: É. Terminar com vinte e um anos (21)?

JL: Vinte e um (21)?

PC: Ixiiii... então eu vou terminar com que? (risos). Tá de boa ((no sentido de que não há problema terminar com vinte um (21) ou mais)).

Lz: Eu não volto por que eu vou ter que servir o exército e vou terminar meus estudos mais rápido.

Assim, a preocupação dos educandos relativas à idade de conclusão do EM que está apresentada em seus discursos diretamente relacionada ao ingresso no mercado de trabalho, não é avaliada como contraditória às ações e falas adotadas pelos educandos indicativas de uma postura e de um pensamento de dependentes da família e despreocupados com questões que indiquem responsabilidade.

Tal preocupação indica a inquietação com a idade para a conclusão do EM não corresponde aos indicativos de aprovação nas disciplinas<sup>37</sup>, ou seja, apesar da indicação de apreensão com o término do EM, a falta de dedicação à escola permanece como principal causadora das reprovações ocorridas e, portanto, como principal fator de manutenção dos jovens na EJA.

Assim, para uma melhor compreensão sobre a visão dos educandos e suas expectativas para o futuro, foi desenvolvido um primeiro tópico que buscou informações referentes ao projeto de vida (profissão? onde morar?) do educando e, conforme o andamento das respostas, três novos tópicos referentes a que classe o educando pertence, quais são as suas expectativas sobre o futuro e qual sua atual condição de moradia.

Os educandos indicaram, entre os seus projetos de vida, o desejo de constituírem família, sendo que, e os que já têm filhos consideram de “modo orgulhoso” já ter uma família, descartando, assim, o conceito clássico de família – pai, mãe e filhos. A adoção do conceito

---

<sup>37</sup> Dos nove educandos participantes da pesquisa, apenas três obtiveram aprovação em todas as disciplinas que cursavam durante o primeiro semestre de 2016.



de família a partir da existência de um filho é avaliada pela realidade dos educandos que, em seus discursos, indicam uma composição familiar considerada apenas pela presença da mãe ou do pai, de avós ou tios que os acompanham desde crianças, ou com quem moram atualmente.

Também surgiram as indicações referentes a ter uma casa, um carro, “deixar um dinheiro para o meu filho” e, um “bom emprego”. As profissões citadas foram: Jornalismo, Piloto da Aeronáutica, Ministro do Superior Tribunal Federal, Pediatra, um “bom emprego” e, carreiras no exército (2x).

Observa-se que as profissões citadas requerem uma consciência sobre a necessidade do hábito de leitura e de dedicação aos estudos, o que na prática não ocorre. Essa postura, que indica uma crença na realização de seus sonhos independentes do baixo nível de dedicação aos estudos praticados por eles,<sup>38</sup> é mais uma vez analisada a partir da imaturidade dos educandos em relação aos estudos.

Socialmente eles se consideram classe média, ou “classe média média”. A base dessa classificação está em possuir casa própria, carros, acesso à internet, celulares de última geração e, jogos digitais caros. A classificação adotada pelos educandos está embasada em sua real estrutura material e traz à tona a discussão<sup>39</sup> sobre a utilização de uma única classificação, ou visão, gerada, reproduzida e adotada tanto pelo sistema educacional (governos, secretarias, e corpo docente), quanto pelo senso comum via a utilização de imagens indicativas de uma EJA, composta, em sua maioria, por jovens ou adultos oriundos de classes populares<sup>40</sup>.

Em complementação ao tópico referente às expectativas sobre o futuro, os educandos apresentaram pensamentos positivos, posicionaram-se a partir de sua atual condição familiar e dos ensinamentos passados sobre o que é certo ou errado por seus responsáveis, apresentando em suas falas que:

Ed: A minha mãe falou que se eu estudar eu vou ter aquilo que eu quero.

<sup>38</sup> Em relação ao desejo profissional dos educandos, é importante destacar que as análises indicam, até o momento, a existência de uma limitação para sua realização devido a uma fase específica da vivência dos educandos, ou seja, a imaturidade para os estudos. Essa condição, porém, não recebeu nenhum indicativo de ser fixa ou permanente, como, por exemplo, a apresentação de laudos médicos comprovatórios de necessidades especiais, sendo então avaliada como um estado possível de alteração, indicada pela presença de otimismo diante dos fatos apresentados nos tópicos relativos ao futuro.

<sup>39</sup> A discussão sobre uma única classificação referente ao perfil do jovem educando EJA está sugerida no seção 1.6.2 Reestruturação do pré-projeto.

<sup>40</sup> Aqui cabe: 1) uma releitura do perfil do Grupo C apresentado na introdução como: Real concreto: surgimento de um subgrupo: Grupo C; 2) Uma especial atenção, para a foto ilustrativa Foto 1 - Saída de campo. Exposição no CCBB, apresentada no seção 1.6.2 Reestruturação do pré-projeto.

JL: Medo da vida todos temos, né professora? Mas tem que tentar. Tem que ariscar. Se não deu certo, não deu. Tenta outro.

PC: A gente tem o medo, mas a gente também tem sempre aquela confiança que vai dar certo.

Destaca-se que apenas dois dos educandos apresentaram alguma forma de insegurança em relação ao futuro, insegurança essa ligada ao fator emprego, sendo, entretanto, gerada, assim como o sentimento de segurança acima apresentado, a partir da visão e comentários feitos por seus familiares.

Lz: Por que... pelo que eu ando vendo... Pelo que meu pai me mostra. Ele mostra que a vida fora do exército não vai ser tão boa. Por que no exército, dependendo do meu cargo, eu vou poder ter um apartamento ou uma casa lá dentro.

Por fim, no fechamento da seção *Os Educandos*, observa-se que, no cruzamento dos discursos até aqui analisados, percebe-se a existência de um perfil de educandos que, desde da infância até a sua atual fase – jovem, jovem-adulta ou adulto, mantêm como norteadores a visão, o modelo e os discursos ofertados por suas famílias, sejam eles implícitos ou difusos como é, quase sempre, a aprendizagem familiar, contrária à aprendizagem escolar, que costuma ser explícita e específica (BOURDIEU, 2007).

Observa-se, também, que os educandos se classificam como classe média e que essa classificação está diretamente relacionada a posses materiais. Eles não se sentem desclassificados ou despreparados para o futuro, apesar da consciência de sofrerem discriminações relativas à marginalização, ou pela consciência de estarem matriculados em uma modalidade de ensino definida como inferior, quando comparada ao ensino regular particular. Apresentam um pensamento positivo em relação ao futuro, acreditam que superarão as dificuldades que surgirem no caminho fortalecidos por sua base familiar e com a realização de uma carreira profissional.

### **7.1.2 A Escola e as TDICEs.**

Em relação ao segundo objetivo específico: Identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, ofertada aos jovens inseridos na modalidade de ensino EJA turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF, foram desenvolvidos tópicos relativos à

busca de informações sobre os estímulos dados pelos professores<sup>41</sup> à pesquisa *on-line* e à utilização do Laboratório de Informática pelos educandos, destacando aqui que minhas ações como professora foram excluídas destas análises.<sup>42</sup>

Para uma melhor compreensão sobre os métodos adotados pelos professores para o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades escolares com o uso das TDICEs, foram gerados tópicos que buscaram por informações relativas a: (1) o uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula pelos professores; (2) aplicação da proposta de atividades para pesquisa *on-line*, como base para a conclusão de trabalhos escolares; (3) Disciplinas cursadas pelos educandos? (4) Propostas para a utilização do Laboratório de Informática por parte dos professores; e (5) Práticas de sala de aula que estimulam a curiosidade dos educandos pela busca de informações complementares ao conteúdo exposto no sistema *on-line*.

Segundo os entrevistados, os professores utilizam os instrumentos tecnológicos em sala de aula para a exposição dos conteúdos. Esse padrão de utilização das TDICEs é analisado como função meramente facilitadora no decorrer da aula, não sendo considerada tal ação como favorecedora para um entendimento do uso das TDICEs com instrumento para pesquisa.

Tal postura pode estar alinhada à proibição do uso de aparelhos tecnológicos<sup>43</sup> em sala de aula, gerada pelo medo da perda de controle sobre os educandos, quando a questão implica acessar conteúdos para pesquisa via internet. Ou seja, diante da proibição por lei, somada a uma postura dita como “avassaladora e, por vezes, imprevisível da cultura juvenil” no que se refere aos educandos, o acesso à internet torna-se uma ação “descontrolada” levando o professor a limitar o uso das TDICEs a meros instrumentos de auxílio para a exposição de conteúdo, na crença de evitar problemas indisciplinares e burocráticos.

Em seus discursos os educandos indicaram cursar de cinco a oito disciplinas no semestre em questão; segundo os educandos, houve, ao longo do semestre apenas um pedido

---

<sup>41</sup> Os professores são aqui analisados como sendo a escola, ou seja, como os representantes práticos das ações ofertadas pelo C2 ou, de modo mais descritivo, das propostas apresentadas no PPP do C2 e debatidas nas coordenações relativas a apropriação das TDICEs pelos alunos como instrumento de pesquisa e aprendizagem.

<sup>42</sup> A opção por excluir minhas ações como professora na pesquisa, ou seja, a opção por não considerar as citações feitas pelos educandos referentes às minhas ações em sala de aula para a orientação ou estímulos no desenvolvimento de pesquisa ou livre navegação *on-line*, parte da minha consciência em relação à minha postura, certamente fortalecida nesta fase pela pesquisa, de motivação para o hábito da pesquisa *on-line*, como por exemplo, por meio de simples citações em sala de aula sobre algum assunto de que eu ouvi falar e investiguei por curiosidade ou, de alguma palavra que não conhecia o sentido e procurei no Google. Essa questão se tornou uma observação comparativa pelos educandos em relação aos demais professores.

<sup>43</sup> Lei Nº 4.131/2008, do Distrito Federal que apresenta “O projeto de lei que originou a norma diz que o uso do telefone pode desviar a atenção dos alunos, possibilitar fraudes durante as avaliações e provocar conflitos entre professores e alunos e alunos entre si, influenciando o rendimento escolar”.

de pesquisa<sup>44</sup>, em três das disciplinas cursadas pelos nove educandos o que é avaliado como uma ação insignificante para uma conscientização sobre as possibilidades do uso das TDICEs como instrumentos para a aprendizagem escolar.

Os educandos também relataram que nenhum professor os levou, ou os encaminhou, ao Laboratório de Informática para o desenvolvimento de atividades – aula expositiva, leitura, pesquisa em grupo ou individual. A ausência de propostas para a ocupação do Laboratório de Informática é analisada como uma ação prejudicial ao aprendizado dos educandos, falta de valorização aos investimentos aplicados no Laboratório de Informática<sup>45</sup> e, como ações alinhadas a visão dos professores em relação aos educandos como um grupo que tem, em sua maioria, educando desinteressado e por tanto, sem merecimento de uma maior dedicação (análise acrescida pelos dados fornecidos via aplicação de questionário aos professores, e por dados colhidos de modo informal durante as coordenações).

Segundo os educandos, alguns comentários espontâneos ou ligados aos conteúdos feitos pelos professores em sala de aula, sem haver, contudo, orientação para pesquisa, aguçaram sua curiosidade na busca de informações complementares, via navegação *on-line*, como por exemplo, nos casos relatados por Ed e MA

Ed: O professor de Matemática mesmo falou que o sol tá se aproximando da terra e aí com um certo tempo a terra vai pegar fogo [...] Eu fiquei com aquilo na minha cabeça. [...] Aí tava lá [...] Daqui cinquenta anos que ele chega um pouquinho mais perto da terra. Depois mais cinquenta [...] Ixi, até ele chegar eu já morri!

MA: O professor mostrou uma foto de uma pessoa cheia de dentes e eu fui ver se era verdade mesmo. Eu pesquisei: dente no céu da boca.

Observa-se, então, que não ocorre, por parte dos professores, a aplicação de métodos que medeiam, junto aos educandos, debates, propostas, ou ações que os estimulem para a adoção das TDICEs como instrumentos favorecedores para pesquisas já que, segundo os entrevistados, as práticas de pesquisa geradas a partir de questões expostas em sala de aula, foram iniciativa individual de cada um sendo relatado que

---

<sup>44</sup> O tempo de aula na EJA é curto, o que fortalece a ideia de aceleração, já que, quatro meses corresponde a um ano letivo. Tal fato, aliado à baixa frequência em sala de aula por parte dos educandos, dificulta o desenvolvimento de pesquisas bem estruturadas. Tais questões podem estar sendo motivadoras da adoção de propostas de pesquisas apenas como trabalhos finais ou de recuperação, o que limita naturalmente o número de pedidos, além de alinhar a pesquisa à noção de solução para pontuação ou aprovação e não como processo de aprendizagem.

<sup>45</sup> Em tempo: no segundo semestre de 2016, ou seja, no semestre seguinte ao desenvolvimento da pesquisa *in loco*, foram desenvolvidas duas novas ações, por parte da coordenação, de implementação ao uso das TDICEs como instrumento favorecedor da aprendizagem. A primeira refere-se à disponibilização de videoaulas na sala de leitura para os educandos em horário livre, de acordo com a necessidade e interesse de cada um. A segunda, a reorganização do cinema da escola, com programação semanal.

Ed: O professor já vai direto na internet. Ele já não manda assim: oh,,, vai naquela biblioteca que vai ter um livro e você pesquisa nesse livro. Ele já fala assim: vai lá na internet *site* tal etc.

O relato do educando, apesar de, a princípio, indicar uma orientação positiva para o uso das TDICEs, destaca-se na verdade por se tratar de uma proposta de simplificação na ação de pesquisa ao ofertar o caminho mais rápido, ou seja, por já dar a resposta, o que é percebido no discurso “meus professores não usam as tecnologias, são tudo preguiçosos”.

As análises das informações acima descritas apresentam questões relevantes para o entendimento buscado nesta proposta de pesquisa, por confirmarem a ausência de ações educativas por parte dos professores em relação à importância das TDICEs nos processos de aprendizagem e desenvolvimento escolar dos educandos.

Destaca-se também a importância da junção dos relatos até aqui ocorridos nos tópicos Os Educandos e A Escola e as TDICEs, quando relacionados as fases iniciais dos educandos até a atual, como confirmação da ausência de ações mediadoras para o uso das TDICEs por parte do sistema educacional escolar, sugeridas na seção Perfil dos educandos, tratando-se de conduta encontrada ao longo das trajetórias dos educandos.

O motivo gerador da falta de ações, por parte dos professores, que incentivem a adoção das TDICEs pelos educandos em suas atividades escolares não é foco nem consta na revisão de literatura desta pesquisa, mas encontram-se referenciadas em diversos estudos existentes no núcleo de formação de professores.<sup>46</sup>

### 7.1.3 Os educandos e as TDICEs

Em relação ao terceiro objetivo específico: Compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICEs na construção dos discursos, produzidos pelos educandos inseridos na modalidade de ensino EJA, de uma escola pública de Taguatinga - DF, foram desenvolvidos sete tópicos organizados em dois grupos.

O primeiro grupo buscou investigar questões relativas à origem da atual relação dos educandos com as TDICEs e o segundo grupo buscou por informações relativas ao atual

---

<sup>46</sup> Durante o meu primeiro ano como mestranda da FE/UnB (2015), os estudos desenvolvidos relativos à formação de professores e sobre a oferta de disciplinas que focalizem o uso das TDICEs em sala de aula, ocorreram no primeiro semestre de 2015, e contam em suas referências com *Sala de Aula Interativa* de Marco Silva (2000) e *Tecnologia e Inclusão Social* de Mark Warschauer (2006). Já no primeiro semestre de 2016, as leituras referentes ao uso das tecnologias em sala de aula se deram no curso *on-line* História da Arte tendo em sua referência o artigo [As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação \(TDIC\) aplicadas à Educação e às Artes Visuais](#), de Susana Krugel (2016).

modelo de relação dos educandos com as TDICEs, já que, “[...] todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo se tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 31).

Destaca-se aqui que para essa etapa das entrevistas, baseando-se em Tourinho (2009) e sua conceituação sobre o discurso; nas práticas de sala de aula apresentadas por Ucker (2009) e Duncum (2011) e nas minhas experiências em sala de aula com o uso da imagem para geração de debates, havia a intenção de utilizar figuras e palavras impressas como instrumentos para a motivação e ampliação das possibilidades de produção dos discursos dos educandos como é indicado por Gaskell ao nos orientar que:

Os moderadores podem usar recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias e mesmo dramatização como matérias de estímulo para provocar ideias e discussão, como uma estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam ideias e assuntos (GASKELL, 2004, p. 80).

No entanto, essa proposta não se efetivou, devido à falta de correspondência por parte dos educandos convidados em relação a marcação de uma entrevista com todos os participantes, anulando, assim, a apresentação da proposta para o grupo e, conseqüentemente, sua aplicação.

Dessa forma, sobre as questões relativas a origem do interesse dos educandos pelas TDICEs, foram desenvolvidos tópicos que os estimulassem a lembrar a origem de seus interesses pelas TDICEs e o modo pelo qual se deu o início de sua utilização.

Em seus discursos, os educandos relataram que desenvolveram um interesse pelas TDICEs por influência de familiares próximos – pai, mãe, tios, primos, ou por amigos desde “pequenos”, e que passaram a utilizar às TDICEs em média entre a idade de dez a doze anos, com a função de diversão.

As informações obtidas não indicaram nenhuma outra influência que não seja de familiares ou amigos e nem outra função além de propiciar momentos de lazer. Destaca-se aqui que não foi citada por nenhum dos nove educandos alguma referência à escola (todos já alfabetizados), ou a alguma proposta ou ação de acompanhamento por parte dos familiares para o desenvolvimento de tarefas escolares. Tais informações confirmam as análises iniciais descritas no tópico *Os Educandos* referentes à ausência de propostas pela família em relação ao uso das TDICEs como instrumentos educativos, e também a ausência da escola, em uma primeira fase, como mediadora das TDICEs para o desenvolvimento de pesquisa escolares.

Em um segundo momento, as informações dadas pelos nove educandos, indicam que a partir dos quatorze, quinze anos, ainda por influência dos familiares, todos os educandos frequentaram cursos de informática - particulares ou gratuitos, sendo alguns cursos para iniciantes, como, por exemplo, cursos de digitação ou para o domínio do Excel, ou cursos profissionalizantes, de alto custo, com duração de um ano e meio a três anos, e mensalidades entre R\$ 400,00) R\$1.500,00) objetivando o ingresso no mercado de trabalho.

As trajetórias relatadas indicam a existência de dois eixos de valorização referente às TDICES nos ambientes sociais que os educandos frequentam, sendo um primeiro eixo no qual há a apropriação das TDICES como instrumentos para diversão, conforme informado por JL ao relatar que:

JL Eu tinha desse pequenininha. Eu ia para a casa da minha tia jogar joguinho de vestir neném, dá banho em neném. Depois de grande que fiquei interessada pelo Face. Eu fiz em 2012 meu Face.

E um segundo eixo, no qual às TDICES ganham *status* de capacitadoras para o ingresso no mercado de trabalho em detrimento da escola, já que, ao longo de todo o processo de pesquisa, houve apenas um relato, por parte de um dos educandos, referente a um curso de desenho gratuito, não havendo qualquer tipo de referência a estímulos ou pagamento de algum outro curso, como, por exemplo, cursos de línguas, atividades esportivas ou na área das artes, segundo relatos apresentados.

MH: ((Eu fiz)) curso de informática. Computação, Game, computação gráfica, oficina. Três (3) anos na SAGA pela manhã, e três (3) na Sevim pela tarde. Para trabalhar fazendo site com o tio 3 anos. Eu tinha uns problemas na escola. Ai fui fazer os cursos.

JL: Eu fiz ((um curso)) porque falavam que tinham que fazer o curso que encaminhava para o emprego. Aí tinha que pagar uma taxa todo mês e eu fiz. Eu fiquei mais de dois meses esperando e não consegui emprego.

Ed: Eu só fiz mesmo porque a mulher disse que no curriculum tinha que ter algum curso. Aí eu peguei e fiz. Ai depois minha mãe me inscreveu no curso de mercado de varejo e eu fui lá para a coca cola fazer esse negócio.

Observa-se na fala dos educandos referência ao mercado educacional das TDICES, ou seja, referência à existência de cursos de informática que utilizam como lógica motivadora para o domínio das TDICES, a necessidade de conhecimentos indispensáveis para o ingresso no mercado de trabalho. Observa-se, ainda, a concordância dos familiares com essa lógica a partir da disposição para o pagamento dos cursos.

Seguindo na ordem dos debates, os três novos tópicos suscitaram questionamentos sobre as atuais influências ou estímulos que mantêm o educando conectado, sobre a

possibilidade de ele já ter influenciado ou estimulado alguém para uso das TDICES e, sobre o grau de importância das TDICES (de 0,0 a 10,0), no seu cotidiano.

Observa-se que os educandos seguem, em sua atual fase, basicamente, influenciados por amigos próximos a eles, havendo um afastamento da família em relação às influências diárias do uso das TDICES, no que se refere a um modelo de navegação lúdica, passando a família, a assumir, a partir de então, apenas os papéis de responsáveis pela oferta de máquinas e de acesso à internet, como, por exemplo, no relato de JL:

Minha mãe foi na loja e falou pode escolher, e eu escolhi.

Em seus discursos, os educandos relataram que permanecem conectados aos amigos, principalmente, para a troca de informações sobre jogos, “paqueras”, questões ocorridas na escola relativas a briga, fotos, vídeos de colegas, compras pela internet, atualização dos fatos e busca por emprego. Os educandos destacam com orgulho que influenciam amigos e familiares – mãe, avó, primos e irmãos, para participarem de redes sociais - *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, além de ensinarem sobre jogos, *sites* de compra e cadastramento para estágios em empresas, assumindo e reproduzindo assim, as ações de manutenção do uso da internet como instrumento de diversão ou na busca por emprego, conforme relatos

JL: Eu influenciei minha mãe. Ela não gostava. Aí eu ficava: \_Mãe, vou fazer um Facebook pra senhora?! E eu insistia. Hoje ela tem Facebook, *WhatsApp*, *Stagram*, tem tudo!

MA: Minha mãe também. Fui eu que influenciei. Ela achava sem graça. Ai depois que ela foi adicionando o povo.

Ed: Eu, depois que mostrei para minha mãe tive que bloquear ela no Facebook. Toda hora postando “filho querido” (risos). Que mãe... sai fora... ( ) Sai fora moço... Postando bebezinho, lá... Não mãe! Vamos logo dando um bloque aqui. Se quiser falar comigo vai para o *WhatsApp*. Até “isnet” minha mãe tem e eu não tenho. Eu mexo muito. Eu malho muito das pessoas (JL – Ele faz *bullying* na internet). Não é que eu faço *bullying*. É que eu vejo o errado e faço gracinha.

As notas atribuídas pelos educandos para a importância das TDICES no seu cotidiano foram entre nove e dez com exceção de uma educanda que deu seis, alegando não ter tempo devido à maternidade. Os educandos também relataram que possuem acesso à internet em suas residências e permanecem conectados por longos períodos — do instante em que chegam em casa “até a hora que ter sono” o que significa uma média de cinco horas por dia.

Em relação às influências e a função das TDICES na construção dos discursos, produzidos pelos jovens inseridos na modalidade de ensino EJA, de uma escola pública de Taguatinga, os educandos relataram que adotam termos e estilos encontrados durante suas navegações, como, por exemplo, conforme apontado nos relatos



Helga: [...] Tem algum artista, algum cantor, algum grupo, algum *site*, algum *blog* que vocês seguem que influencia vocês?

Lz: Tem. Eu tenho mais de cem (100) YouTube que eu gosto.

PH: Eu tenho mais de duzentos.

Lz: É ((o uso do termo). De zuar, de ser feliz praticamente. (risos) [...] É igual a gente faz aqui agora, zuando. [...] É você “trolar” as pessoas. [...] É brincar. Levar tudo na brincadeira. A gente não é apelão.

Helga: Essas brincadeiras a gente aprende muito na internet também?

Lz: Sim.

Lz: Eu aprendi meu “parsa” na internet.

Em seus discursos, os educandos indicam que possuem forte ligação com as TDICES, estão constantemente conectados, utilizam as TDICES na busca de informações e de comunicação com seus pares, todavia, assim como nos relatos anteriores, não foi citada nenhuma atividade referente ao desenvolvimento de tarefas escolares, permanecendo o uso da internet para diversão, comunicação e pesquisa sobre questões diversas.

Aqui, diante dos relatos apresentados, destaca-se a influência constante das TDICES no cotidiano desses jovens tanto para o ato de comunicação, quanto para ações de diversão. Observa-se também que, quando o assunto é a escola, não há referências ao aprendizado conteudista, mas sim a temas que envolvam os colegas ou professores em situações de exposição pessoal ou em envolvimento com a polícia.

Assim, a partir da prática de navegação diária aplicada por eles, pode-se observar que há uma valorização das TDICES como instrumentos de inclusão social, já que, com a possibilidades de acesso constante e pelo modelo de utilização adotado, destacam-se os interesses situados nas esferas dos relacionamentos, padrões físicos e pensamentos relativos a estilo de vida por eles desejados, conforme apresentado em seus relatos:

JL: Professora, artista não mas eu gosto muito de ver roupa.

Ed: Eu sou viciado em Velozes e Furiosos. Eu sou doido, se eu pegar um carro, eu faço tudo aquilo que aquele bicho faz.

MA: De famoso mesmo eu só sigo meu time (risos). Flamengo. Sigo no Instagram.

PC: [...] Mas um artista que eu achei massa e eu falei: rapaz, eu queria ter aquela vida que ele tem. (risos). Era aquele os dois Homens e Meio do Charles. Charles Sheen. Eu não sigo ele mas eu vejo os programas e acho massa

[...] PC: Se eu fosse fazer uma casa eu ia fazer uma casa igualzinha a dele (se referindo ao Charles Sheen).

A valorização dada pelos educandos aos discursos ofertados pelas TDICES é, portanto, em um primeiro momento, uma condição gerada a partir dos hábitos familiares; em um segundo momento - já jovens, mantidas pelo circuito formado a partir da construção de valores que são determinantes de suas práticas e pelos de seus dos amigos, reforçados pela ausência dos hábitos escolares para o uso das mesmas.

Tais funções, como, por exemplo, instrumentos de comunicação, espaço de socialização ou, campo para referências de modelo de vida, estilo de roupa, vocabulário etc., se constituem por meio da prática diária de navegação, ora sugerida a eles, ora dada como sugestão para o acesso a determinados *sites*, programas, vídeos etc., tratando-se, então, de um processo educativo informal.<sup>47</sup>

Foto 12 Estilo jovens educandos do vespertino C2



Arquivo pessoal da pesquisadora, agosto, 2016

## 7.2 O Laboratório de Informática

Foram feitas seis visitas ao Laboratório de Informática, na busca por um melhor entendimento referente à sua estrutura física, suas regras para utilização e como tem ocorrido sua ocupação por parte dos educandos<sup>48</sup>.

Todas as visitas ao laboratório ocorreram no período vespertino e em dias de aula normal. As visitas e os registros foram feitos após uma rápida justificativa pela minha

<sup>47</sup> A educação informal ocorre de forma espontânea no cotidiano por meio de conversas e de vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. <siue.uevora.pt/files/anexo\_informacao/20112>

<sup>48</sup> Os registros referentes à ocupação do laboratório não se limitaram às ações dos nove educandos participantes da pesquisa, tratando-se, assim, da análise dos dados referentes à utilização do laboratório por todos os educandos da escola.

presença no espaço, algumas perguntas direcionadas às professoras responsáveis no momento de cada visita (duas professoras encontradas em dias diferentes), fotografias tiradas da entrada, das duas salas que o compõem e da leitura de dez folhas de frequência, com registro fotográfico de sete.

Em relação às professoras responsáveis, as declarações de ambas indicaram um descontentamento com sua atual função, já que não se definem como preparadas para orientações sobre uso das máquinas, nem seguras para o enfrentamento com os educandos que, segundo ambas, nem sempre se dispõem ao cumprimento das regras, como por exemplo, o preenchimento da folha de frequência, a apresentação do seu horário de aula para conferencia de tempo livre ou uma postura silenciosa e respeitosa para com a professora e os colegas.

Essa análise se complementa pela fala de uma das professoras, durante uma das minhas visitas ao laboratório, ao alertar aos educandos de que “não adianta não assinar a folha de frequência por que vocês estão sendo filmados e tudo que fizerem no computador é registrado”, com um tom de advertência.

As informações dadas pelas professoras foram passadas em tom baixo e com olhares que indicavam uma tensão negativa referente à possibilidade de algum educando ouvir nossa conversa.

Em outro momento, em conversas informais com as professoras, foram relatadas questões que são analisadas como um dos fatores que mantêm, segundo os educandos e observado por mim, o laboratório fechado, algumas vezes, durante a semana, no período vespertino.

Professora 1: Essa semana eu senti medo. Ele ria alto e eu pedia para ele fazer silencio. Mas ele não me atendeu e continuou assistindo o vídeo e rindo alto. Eu pedi a um outro aluno que fosse chamar o segurança. Ele não gostou da minha atitude e saiu. Depois, quando ele cruzou comigo no pátio, ele me avisou, em tom de ameaça, que nunca mais voltaria ao laboratório.

Professora 2: Hoje eu vou me atrasar um pouco. Mas não tem importância por que eu fico no Laboratório de Informática.

A tensão e o descaso com o horário apresentados nas falas das professoras<sup>49</sup> são entendidos como fatores negativos e desmotivadores, tanto para uma boa recepção relativa à presença do educando no laboratório, quanto para o fortalecimento da ideia de que os

---

<sup>49</sup> Na apresentação dos diálogos das professoras, elas são referenciadas como Professora 1 e Professora 2.

educandos são sujeitos mal-educados, agressivos e desinteressados, no que se refere aos estudos.

Tais questões, quando cruzadas às informações relatadas no tópico *A escola e as TDICES*, agregadas a condição de readaptadas e da falta de preparação para o uso das TDICES pelas professoras responsáveis pelo atendimento do laboratório, são entendidas como geradoras de um contexto opositor a ações medidas para o entendimento das TDICES como instrumentos de pesquisa e aprendizagem pelos educandos.

Essa análise embasa a ausência de indicativos na fala dos educandos relativos a métodos que oriente o uso das TDICES como instrumentos de pesquisa e de aprendizagem, justificando, então, a negativa dada pelos educandos, ao questionamento sobre a necessidade da oferta da TDICES na escola.

O questionamento sobre a importância, ou necessidade das TDICES no ambiente escolar surgiu ao final da primeira série de coletivas, após alguns posicionamentos dos educandos em relação aos locais e horários preferenciais de navegação indicados por eles. Em seus relatos, não houve a indicação do laboratório da escola. Essa indicação foi então confirmada posteriormente na série de entrevistas individuais e ao final da segunda série de coletivas nos seguintes diálogos:

Helga: [...]então, pelo que vocês veem colocando, se aqui na nossa escola, se não tivesse o Laboratório de Informática, se não tivesse um sinal de Wifi ou de internet, faria diferença ou, do jeito que elas são dadas ((indicadas pelos professores)) não faz a menor diferença ter?

JL: Não faz diferença não, professora

MA: Não faz diferença.

Lz: Para mim não faz diferença.

PH: Nenhuma. Não faz diferença.

PC: Para mim não.

A fala dos educandos em relação à necessidade de oferta das TDICES no ambiente escolar destaca três questões relevantes: a primeira, relativa à popularização das máquinas junto aos educandos, conforme relatado nas entrevistas, que possuem celulares, computadores caseiros, acesso à internet e alguns, impressora, desqualificando a necessidade do laboratório para eles.

A segunda, a falta de motivação e, conseqüentemente, o desinteresse e descaso pelo Laboratório de Informática como consequência da ausência de projetos educativos promovidos pela escola que envolvam o uso do laboratório e; a terceira, pela conduta dos professores devido à falta de conhecimento e preparo para tais ações que estimulem a pesquisa *on-line*.

Assim, diante de tais questões, os educandos relataram que preferem deixar para desenvolver suas atividades em casa e que, quando utilizam o laboratório, objetivam a navegação em redes sociais ou no YouTube. Por fim, a condição relatada pelos educandos tanto de posse das máquinas, quanto relativa a disfunção do Laboratório de Informática, são avaliadas como fator fortalecedor para a visão de diversão e de comunicação dada pelos educandos às TDICEs.

Foram tiradas três fotos da entrada do laboratório durante o turno vespertino, em dias de aula normal, propositadamente na primeira semana do mês de julho. Destaco aqui o termo "propositadamente" referente à data de registro por se tratar de uma semana na qual alguns professores estavam aplicando provas e desenvolvendo atividades avaliativas de recuperação.

As análises desses registros indicam a indisponibilidade do uso do laboratório em uma semana na qual deveria haver maior atividade dos alunos referentes ao desenvolvimento de pesquisas. Tal impossibilidade é avaliada negativamente por desfavorecer o desempenho do educando em relação ao desenvolvimento de tarefas e conseqüente aprovação.

O fator motivador para a investigação desse dado, não registrado como entrevista ou questionário, mas como informações captadas no cotidiano da escola – dado primário, foi o pedido de auxílio por parte de um educando, dirigido a mim, em sala de aula, que tinha como atividade de recuperação na disciplina de História, participar de uma peça de teatro. Para participar da peça, ele deveria desenvolver a fala de seu personagem sobre o qual ele tinha apenas o nome. A história era um episódio real, no qual os personagens deveriam representar o ocorrido. Minha sugestão foi que o educando deveria dirigir-se ao laboratório para pesquisar o personagem e sua atuação na História, fazer as anotações que julgasse válidas e retornar a minha sala para a organização da apresentação. Todavia, a ação de pesquisa, com a possibilidade de orientação por uma professora não ocorreu, já que o laboratório estava fechado, ficando para o aluno a responsabilidade de resolver a questão sozinho.

A análise visual da entrada do laboratório vai ao encontro do comentário de um dos educandos entrevistados, ao dizer que não sabia onde ficava o laboratório, sendo a visualidade da entrada, avaliada como uma entrada sem chamativos visuais, ou motivadores para o uso do espaço, o que é entendido como desestimulante quando o público-alvo são os jovens.

O espaço físico do laboratório é avaliado como muito bom, já que o mesmo ocupa duas salas amplas, sendo a primeira sala aqui definida como depósito de máquinas – espaço

onde estão colocadas máquinas que necessitam de revisão técnica e, a segunda como espaço de navegação – espaço onde estão as máquinas para uso.

O espaço de navegação é avaliado como um espaço favorecedor para a utilização do laboratório, já que possui um número considerável de máquinas em bom estado, com cadeiras bem conservadas para os educandos, bem iluminado, e com máquinas exclusivas para o uso dos professores – computador, impressora, *data show* e tela de projeção. Foi também observada a limpeza e organização das cadeiras e das máquinas durante as visitas (fato relatado por uma educanda durante as entrevistas), o que é entendido como fator positivo por tornar o ambiente agradável.

Em relação às folhas de frequência, foram lidas dez folhas e, fotografadas sete, nas quais busquei por dados que indicassem a frequência e o modo pelo qual os jovens educandos do turno vespertino têm utilizado o laboratório. No entanto, por meio das folhas de frequência, não foi possível obter tais dados, já que elas não são separadas por turno e cada folha é utilizada para os três turnos, sem que haja na própria folha, ou feita pela professora responsável do laboratório, uma marcação que indique a mudança de turno, o que impossibilitou uma identificação segura relativa à frequência dos educandos do período vespertino.

A análise do modelo e o preenchimento das folhas de frequência que é feito, de próprio punho pelos educandos, revelou que eles não preenchem corretamente os poucos dados que são pedidos, apresentam registros incompletos dos nome, série, turma, turno e em qual dos horários de aula ele esteve presente no laboratório (exemplo: segunda aula, quinta aula); limitam-se, muitas vezes, ao preenchimento do primeiro nome, ou da turma sem a série correspondente, o que impossibilita sua identificação e confirma as respostas dadas pelas professoras.

Em um primeiro momento, a estrutura da folha de frequência do laboratório foi analisada como incompleta e insatisfatória para meu objetivo, já que não possui espaço indicativo para o preenchimento de informações que eu esperava encontrar e julgava necessárias à minha análise, como, por exemplo, qual a intenção do educando ao utilizar o Laboratório de Informática, ou seja, se ele desenvolvia atividades escolares ou apenas navegava em redes sociais.

No entanto, em um segundo momento, ao reavaliar os dados da folha de frequência em conjunto com declarações dos educandos nas entrevistas sobre a ausência de atividades que

estimulassem a pesquisa, justifica-se, até certo ponto, a ausência de tais informações, podem ser o fator motivador para a adoção (criação?) do modelo da folha de frequência. Essa questão permanece como uma lacuna em minhas análises, já que não foi possível identificar, até o momento, se o modelo de folha adotado é padrão das escolas públicas do DF ou, se foi gerado a partir das ações dos professores e educandos.

Por fim, no que se refere ao Laboratório de Informática, observa-se que, apesar de haver ações positivas referentes à criação e à manutenção do laboratório por parte da coordenação e de haver um público – os jovens educandos do período vespertino — que utilizam as TDICEs diariamente para diversas funções, existe um terceiro grupo — os professores, que, devido a questões presentes no eixo de pesquisa sobre a formação de professores, são aqui avaliados como um grupo em desalinho com as atuais propostas educacionais para apropriação das TDICEs pelos educandos.

Tal entendimento justifica-se pela ausência de ações que valorizem o Laboratório de Informática, as condições de acesso dos educandos fora da escola e o interesse e o hábito de pesquisa dos educandos relacionado a assuntos diversos.

Por meio da análise das respostas colhidas via entrevista e junto as professoras responsáveis pelo Laboratório de Informática, agregadas às informações obtidas via observação *in loco* e análise documental das folhas de frequência, avalia-se que, embora, o laboratório possua uma estrutura física entendida como muito boa, em relação ao fator utilização, aprendizagem ou pesquisa *on-line* a avaliação dada é negativa, sendo essa avaliação gerada a partir da falta de estímulo por parte dos professores, indicada nos discursos dos educandos.

### **7.3 Os professores**

Foi aplicado um questionário no mês de junho a um grupo de professores, todos do período vespertino, selecionados aleatoriamente durante os intervalos, objetivando compreender a prática e os fatores motivadores de sua atuação na EJA.

O questionário continha nove questões, subdividas em duas partes sendo: a primeira composta de sete questões e dirigida a todos os professores; a segunda parte composta por duas questões direcionadas apenas a professores que atuam em mais de um período no C2. Foram impressas quinze vias, distribuídas doze e retornaram sete.

As primeiras sete questões buscaram por dados que indicassem o tempo de docência total, tempo de docência apenas na EJA, se leciona em mais de uma escola, por que leciona para a EJA, conhecimentos sobre a EJA – cursos, conhecimentos sobre Paulo Freire, e sobre a visão do professor em relação aos educandos.

Em relação ao tempo de docência, os resultados indicaram uma média de dezenove anos, sendo que, para a docência na EJA os resultados indicaram quatro professores com média de cinco anos e, três com média de dez anos. Dos sete professores, quatro lecionam apenas no C2 e, três lecionam para turmas da EJA em mais de uma escola.

O tempo de docência dos professores indica uma equipe com grande experiência em sala de aula, no entanto, o tempo de docência na EJA indicou uma equipe dividida entre professores experientes e outros inexperientes na EJA. Destaca-se aqui que é característica da EJA vespertina uma grande variação de perfis de turmas a cada semestre, o que exige do docente mais tempo para um melhor conhecimento e domínio das possibilidades de atuação.<sup>50</sup>

Em relação ao questionamento sobre em quantas escolas os professores atuam, o que se buscou foi um melhor entendimento sobre o tempo de convívio entre os professores. Destaca-se aqui, que no C2 há uma equipe com aproximadamente 100 docentes, muitos dos quais atuam apenas por três dias na escola. Tal situação, por um lado, é vista como positiva, já que permite ao professor desenvolver outras atividades e adquirir outras experiências ao transitar por espaços diversificados.

Todavia, essa característica também coloca o professor como um desconhecido na equipe. A condição de desconhecido na equipe é revelada por meio de conversas informais, em citações, como por exemplo, “mais um desconhecido”, “Você entrou agora?” Ou, “Você é professor ou estagiário de alguém?”

Assim, observa-se a existência de uma equipe que pouco se conhece, já que, no total da equipe que se divide nos três turnos, existem alguns poucos professores que se conhecem há mais de vinte anos somando tempo do C2 e tempo entre outras escolas, e professores presentes no C2 com uma média de três, que mesmo atuando com as mesmas turmas mal se conhecem.

---

<sup>50</sup> Como exemplo da variação de perfis de turmas, destaco a turma da sétima série do primeiro semestre de 2016 em comparação com a do segundo semestre de 2016. A turma do primeiro semestre era composta por doze jovens com maioria masculina. A turma do segundo semestre é composta por quinze adultos e cinco jovens, sendo cinco adultos laudados e, maioria feminina com média de idade de 40anos.



Essa realidade é analisada como um fator negativo por impedir, ou restringir, propostas interdisciplinares e avaliações conjuntas sobre os educandos, gerar análises individuais e propostas ou condutas isoladas em sala de aula. Essa característica de atuação da equipe, a partir de seu cotidiano, é analisada como prejudicial ao desenvolvimento dos educandos e como fator de desgaste dos professores que, em declarações, apresentam queixas e relatos de cansaço, sensação de isolamento, competição e desvalorização por parte da equipe e da coordenação.

Em relação a questão “O que o fez lecionar para EJA?”, os dados revelam que entre os sete professores, três atuam na EJA apenas por complementação salarial; três pela localização da escola próxima a sua casa e por julgar o trabalho mais fácil; e dois, por questões ideológicas.

As análises desses dados indicam que o comprometimento com a proposta educacional da EJA não prevalece como fator motivador para a docência na EJA<sup>51</sup> e, tais dados, quando somados ao tempo de experiência na EJA e aos relatos de desgastes e isolamento vivenciado pelos professores, são analisados como os geradores de uma conduta negativa, revelada nos discursos queixosos apresentados, tanto pelos educandos entrevistados, quanto por outros educandos<sup>52</sup> em sala de aula, conforme indicado por Lz

Lz: Oh! Eu acho que o professor deveria mesmo ensinar, e o meu professor de história não está fazendo isso bem não. Ele só passa dever. Ele não está ensinando. Ele está passando texto, passando texto e enfiando na nossa cabeça, sem explicar as coisas, querendo passar texto, texto, texto, sem ensinar.

Essas informações são analisadas como informações ligadas ao fraco rendimento escolar dos educandos, causador do alto índice de reprovações – que amplia o tempo de permanência do jovem na EJA, ou como gerador do abandono escolar.

Para a questão “você fez algum tipo de estudo que favorecesse a sua atividade de docência na EJA?” a análise dos dados indica que dos sete professores, cinco cursaram algum

---

<sup>51</sup> Em relação aos dados obtidos como o fator motivador existente no senso comum para a docência na EJA, cabe relembrar o discurso de um professor apresentado durante uma “janela”, em uma escola particular na qual trabalhei no ano de 2013, que se referia a EJA como o “dinheiro mais fácil de se ganhar”. Esse professor, que atuava em escolas particulares e na EJA como temporário, alegava que na EJA, os educandos focalizavam apenas a certificação – dado também revelado sobre visão dos docentes entrevistados em relação aos educandos. Segundo o professor, tal alegação o eximia de planejamentos de aula, produção de material didático, cumprimento de horário etc. Esses discursos, apesar de revelados em tempo e condições distintas, são aqui analisados como complementares, reforçando as análises anteriormente apresentadas.

<sup>52</sup> Os discursos queixosos por parte dos educandos já foram apresentados anteriormente como dados primários e aqui se confirmam.

tipo de Pós-Graduação relacionada à docência na EJA e, apenas dois declaram não ter feito nenhum curso.

Os dados relativos aos estudos sobre a EJA entram em contradição com a postura dos professores em sala de aula indicada pelos educandos em especial na fala de Lz, ao definir a conduta do professor como aquele que só está “passando texto e enfiando na nossa cabeça”, o que aqui é analisado como o modelo de Educação bancária conceituada por Paulo Freire (2002).

Os dados também entram em contradição ao serem emparelhados junto aos comentários feitos pela equipe durante os intervalos na sala dos professores. O choque entre esses dados e as falas dos professores gera a necessidade de mais investigações e análises sobre o fato.

Sobre a questão “Você conhece as propostas de Paulo Freire?”, entre as opções: somente ouvi falar; pouco; relativamente bem; bem ou; muito bem, dos sete professores, os dois que não fizeram nenhum tipo de estudo relativo a EJA, responderam ter ouvido falar e pouco. Os cinco demais responderam: pouco (2x); relativamente bem (2x) e apenas um (1x) muito bem.

Os dados obtidos sobre o nível de estudos relativo a Paulo Freire indicam a falta de conhecimento sobre a origem e a trajetória da EJA no Brasil. Tal carência, assim como os dados coletados na questão “O que o fez lecionar para EJA?” reforçam, mais uma vez, os comentários e queixas dos educandos em sala de aula e nas entrevistas.

Cabe destacar que entre os cinco professores que já participaram de algum tipo de estudo referente a EJA, apenas um respondeu que “conhece muito bem”, o que gera novas indagações relativas ao nível dos cursos oferecidos, uma possível ausência do conteúdo nos cursos ou, ao interesse e dedicação dos professores em sua participação nos cursos, criando a necessidade de mais investigação e análises sobre o fato.

Referente à questão “cite qual ou quais palavra (s) que você utilizaria para se referir-se aos educandos da EJA de um modo geral” Entre os termos sugeridos<sup>53</sup>, os mais utilizados foram: pouco interesse (2x), dificuldades de aprendizagem (4x), preocupados exclusivamente

---

<sup>53</sup> Inclui nesta questão alguns termos que costumo ouvir em conversas informais na sala dos professores ou comentadas em sala de aula pelos alunos ao reclamarem de outros professores. A intenção era naturalizar os comentários proporcionando assim uma liberdade maior para a fala dos professores. No entanto, esse tipo de questão possibilita um direcionamento para a resposta.

com a certificação (3x), falta de pré-requisito (1x), “tem de tudo” (1x), esforçados (2x) e, interessados (1x).

As palavras utilizadas indicaram uma grande predominância para termos com indicativo negativo em relação aos termos com indicativo positivo, sendo onze palavras negativas para três palavras positivas. Assim, os dados analisados indicam a existência de uma visão negativa por parte dos professores em relação aos educandos, justificando novamente as queixas desses em relação à postura dos professores em sala de aula e a ausência de oferta de estímulos ou projetos educacionais relacionados à ocupação do laboratório.

A visão negativa dos professores referente aos educandos é aqui analisada como questões embasadas na falta de conhecimentos teóricos sobre a EJA e relacionada ao tempo de docência na EJA, o que é analisado como gerador de uma condição de despreparo para o atendimento de uma parcela de educandos com especificidades, que necessitam de um posicionamento diferenciado em sala de aula.

Destaco, ainda, que o uso de palavras com indicadores positivos não está exclusivamente relacionado à parcela dos jovens educandos, já que, no questionário, não foi pedido para que os professores analisassem especificadamente esse grupo<sup>54</sup>, havendo uma das respostas com o indicativo positivo acompanhada do termo “idade mais avançada”, referindo-se, assim, aos adultos ou aos idosos presentes no turno vespertino.

Para as questões do segundo grupo, referentes a professores que correspondam a condição de: “Caso atue em mais de um período com turmas da EJA no C2”, dos sete professores: apenas um atua em dois turnos no C2, respondendo à questão corretamente. Entre os que não atuam: dois deixaram, corretamente, os itens sem resposta indicando a leitura e o entendimento do enunciado e, cinco professores, ou seja, quase a totalidade dos entrevistados, responderam a todas as questões apesar de não atuarem em mais de um turno no C2, o que é analisado como falta de atenção na leitura ou, mau entendimento sobre o enunciado.

Ainda referente ao enunciado sobre a atuação em mais de um turno no C2, a aplicação de tal questão buscou conhecer melhor a relação do professor com a escola e com a equipe docente, já que, conforme citado anteriormente, pelas características da EJA, o tempo de

---

<sup>54</sup> Não houve no enunciado do questionário o pedido para respostas referentes exclusivamente aos educandos jovens devido à dificuldade existente para a definição do conceito de jovens conforme referenciado no seção *Introdução em A Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e seus educandos* e na *Revisão de Literatura* nos itens *Quem é o atual jovem inserido na modalidade EJA* e *O surgimento do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos*.

atuação na escola como um todo é avaliado como fator positivo para o entendimento das particularidades dessa modalidade.

As análises do questionário aplicado ao grupo de professores complementaram as informações coletadas via aplicação de entrevistas e as informações coletadas em conversas informais junto a educandos não participantes do grupo de pesquisa e demais professores.

Observa-se, então, mais uma vez, um desalinhamento no que se refere à preparação dos professores (conhecimentos práticos e metodológicos) para a prática docente junto aos jovens educandos do turno vespertino do C2. Assim, é possível observar que os professores se destacam como um grupo em descompasso dentro de uma escola que apresenta uma estrutura física avaliada como muito boa e com turmas em que há a presença de jovens com ações avaliadas como positivas, tanto no que se refere à sua visão do futuro, quanto no que se refere às funções por eles atribuídas às TDICES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste processo de pesquisa observou -se o surgimento de novas questões que extrapolaram o foco principal desta proposta. Tais questões surgiram a partir da possibilidade de manifestação dada aos educandos na aplicação das entrevistas que, ao estarem embasadas teoricamente nos estudos e conceitos de Gaskell (2004) e Orlandi (2015), foram reformuladas de acordo com o tempo, o ritmo, a fala e ações ditadas pelos jovens educandos do C2, já que as pesquisas qualitativas “[...] são mais flexíveis e diversificadas, não obedecem a regras precisas e rigorosas” (SILVA, 2005, p. 86).

Assim, nas questões que abordam o perfil do jovem educando inserido na modalidade EJA, do turno vespertino de uma escola de Taguatinga, em um primeiro enfoque, a atual pesquisa vai ao encontro dos estudos apresentados por Marco Mello (2009) assim como os estudos de Maricelia Marinho (2012), que define a juvenilização da EJA como “[...] um fenômeno atravessado por questões socioeconômicas, cognitivas, pedagógicas, assim como decorrente do amparo legal” (MARINHO, 2012, p.25).

No entanto, após os levantamentos e análises desenvolvidas, foi possível observar um ponto em desalinho: a existência de um grupo de jovens com perfil destoante dos indicados nos estudos de Mello (2009), e nos estudos de Jaidete Farias (2010) que afirma não haver “[...] como deixar de pontuar a questão da exclusão Social da Juventude pobre e limitada” no que se refere aos educandos da EJA.

Devido a sua base familiar, quando questionados a respeito de qual classe social os educandos pertencem, eles se intitularam como classe média, apresentaram um pensamento otimista em relação ao futuro, possuidores de projetos que incluem a construção de uma família e uma formação profissional<sup>55</sup>. Os discursos aqui apresentados são similares aos levantamentos feitos por Marinho (2012) e fortalecem a proposição relativa à variação de

---

<sup>55</sup> Nos estudos de Marinho (2012) com foco nos jovens educandos da EJA, são apresentados os discursos dos jovens entrevistados os quais indicam a mesma linha de projetos aqui relatados: “A aluna R nunca desistiu, mas foi reprovada duas vezes na 6º serie, como ela mesma afirmam: “fui reprovada porque eu conversava demais” Para ela a juventude é a fase de diversão, de fazer tudo que gosta. A fase em que e tem poucas responsabilidades, inclusive com os estudos”. “Ser jovem é sair com os amigos, ir a festas, ficar na internet até altas horas. Não sinto nenhuma dificuldade em ser jovem, pra mim, está tudo bom”. (MARINHO, 2012, p.38). Relato de G (21 anos): “Parei de estudar porque eu quis. Repeti a 5º serie duas vezes, no restante dos anos quando eu não passava eu desistia. Muitas vezes eu repetia porque minha avó viajava e eu queria sempre está viajando com ela” (MARINHO, 2012, p. 39) Relato de V (20 anos). “Desejo terminar até o terceiro ano, porque quero fazer um curso de eletricitista e arrumar um emprego melhor. Eu tenho um sonho de arrumar um emprego melhor e construir uma casa e uma família mas para isso eu tenho que termina meus estudos. [...] W (19 anos): “Pretendo fazer alguns cursos, mas primeiro eu preciso estudar muito eu pretendo estudar para fazer concurso para a polícia”. (MARINHO, 2012, p.40)

perfis presente na EJA, apontando, assim, para a necessidade de mais estudos e pesquisas que possibilitem a oferta de uma proposta adequada a essa parcela de educandos.

As análises também indicam que esses mesmos jovens, na seção Introdução nomeados como Grupo C, possuem inicialmente, ou seja, trazem em seus históricos, como base formativa para a adoção das TDICEs, as ações práticas de suas famílias que se manifestam como provedoras para a oferta de máquinas, para o acesso à internet, e mediadoras no desenvolvendo do hábito da navegação em *sites* para pesquisa de temas e questões extraescolares.

Em um segundo momento, já jovens, eles apresentam um modelo de relação com as TDICEs, no qual passam a influenciar seus familiares e permanecem influenciados por amigos, mantendo, todavia, o mesmo foco para as navegações: *sites* para pesquisa de temas e questões extraescolares.

As análises relacionadas aos processos de oferta para a apropriação das TDICEs, por parte da escola, indicaram a quase total ausência de ações educativas ou estimuladoras para tal adoção, já que, estando aqui essa oferta entendida como uma ação educativa, ou seja, como uma ação que requer métodos, projetos e planejamento para a utilização do laboratório por parte dos professores, não foi identificada, nos discursos dos educandos, a oferta de propostas que vão além da estrutura física do laboratório e a oferta de pontos de rede Wi fi.

Os educandos apresentaram, em seus discursos, a adoção de termos, conceitos, e ações apreendidas por meio do hábito de navegação *on-line* e indicaram estar constantemente conectados, definindo às TDICEs como um fator de grande importância em seu cotidiano atribuindo as mesmas, em uma avaliação de zero (0,0) a dez (10,0), notas entre 9,5 e 10.

Assim, a partir dos entendimentos gerados via aplicação de entrevistas junto aos educandos, tal diagnóstico apontou tanto para a necessidade da ampliação dessa proposta por meio da inclusão de uma investigação *in loco* da estrutura física e do funcionamento do Laboratório de Informática, quanto de uma investigação relativa à visão e ao entendimento dos professores sobre os educandos e sobre a proposta de ensino da EJA, ocorrida via aplicação de questionário.

Em relação ao Laboratório de Informática, os resultados indicaram uma estrutura muito boa, que possibilita o incentivo aos estudos a partir da adoção das TDICEs como instrumentos de pesquisa, mas, confirmaram a indicação da falta de ações por parte de

professores para a ocupação do mesmo e a falta de registros referentes a frequência dos educandos e a navegação desenvolvida pelos educandos.

No que se refere aos professores, destaca-se aqui que as questões quantitativas coletadas via aplicação de questionários geraram análises que “complementam as percepções coletadas por meio da pesquisa qualitativa”, e que indicam a presença de um grupo que possui como fator motivador para a atuação no C2, questões práticas e particulares que não se alinham com as propostas educativas para a modalidade EJA<sup>56</sup>, tratando-se também de um grupo desconhecedor da origem e do histórico da EJA, em conflito com o perfil dos educandos jovens e possuidores de um discurso queixoso e com indicativo de insatisfação no que e refere ao grupo de docentes e a coordenação.

Ou seja, diante de tais análises, ao lembrar que o conjunto do levantamento de dados citados possui em sua finalidade responder ao problema de pesquisa que buscou entender se os educandos inseridos na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, de uma escola pública do Distrito Federal, se auto classificam como jovens ou adultos e quais as funções atribuídas às TDICEs, conclui-se que: os educandos se auto classificam como jovens e, que com a constituição de valores positivos de aprendizagem — conhecimentos diversos e de inserção social por meio do hábito da navegação em redes sociais, são atribuídas às TDICEs as funções de espaço para pesquisa, comunicação entre seus pares, participação ativa em grupos sociais, além de acesso a possibilidade de emprego. Sua autoclassificação e tais funções são geradas a partir dos meios sociais aos quais os jovens pertencem, tornando-os agentes reprodutores e mantenedores de tal padrão, mesmo quando dentro do espaço escolar.

Essa postura, no que e refere ao uso das TDICEs, indica a ausência de propostas educativas nas trajetórias escolares dos educandos e se confirma nos discursos apresentados pelos educandos e nas análises sobre os professores. Por fim, na junção das questões anteriormente apresentadas, constitui um sistema composto pelos três eixos: educandos analisados como jovens interessados, conhecedores e usuários das TDICEs; o Laboratório de Informática analisado como muito bom, e pelos professores, analisados como um grupo em desalinho.

---

<sup>56</sup> Os dados aqui colhidos via aplicação de questionário, assemelham-se com os dados levantados por Rodrigues (2016), referentes a um grupo de docentes do CRE Recando das Emas – DF, e que buscaram por informações relativas aos aspectos pessoais, profissionais e de prática em sala de aula. Indicando que “70% dos professores não possui formação específica em EJA, o que foi avaliado como fator de grande importância para definição de ações formativas.

Essa composição destaca o professor – e o sistema educacional — como pontos de trava no processo de aprendizagem que ofertam as TDICEs não apenas como máquinas facilitadoras de atividades práticas do cotidiano, ou apenas como máquinas de comunicação, mas sim como via para o desenvolvimento de projetos, atividades de pesquisa e ocupação do Laboratório de Informática, que medeiam, junto aos educandos, a adoção das TDICEs como instrumentos educativos, favorecedores para o aprendizado de conteúdos escolares, e para o hábito da pesquisa escolar.

Assim, para o fechamento dessas análises, cabe agora resgatar alguns questionamentos pensados no início deste processo e apresentados na introdução do corpo desta proposta referentes à inclusão das TDICEs no cotidiano escolar que, ao serem postos nos dois pratos de uma mesma balança, torna-se um o produto desejado de consumo, por ser valorizado como instrumento favorecedor para o desenvolvimento da capacidade de questionamentos e de análises críticas dos educandos e, torna-se o outro o peso negativo, se entendido como instrumento que, apesar da grande expansão comercial ocorrida, expansão essa que destaca a TDICEs como agentes da globalização, passa a ter função de instrumento educativo aplicado na manutenção das desigualdades sociais conforme nos apresenta Bourdieu (2013) em suas análises sobre o sistema educacional. Entende-se que, embora, por um lado, os levantamentos indiquem uma forte presença das TDICEs tanto dentro da escola quanto no cotidiano dos educandos e a adoção e domínio delas pelos educandos, a proposta de oferta das TDICEs de modo pedagógico, objetivando um avanço no processo cognitivos dos educandos não se efetiva por completo, já que, por outro lado, o processo de adoção das TDICEs ocorre fora da escola, de modo independente e desconectado de ações educativas formais, pendendo assim, a balança de modo negativo.

Tal processo – domínio das TDICEs pelos educandos, embora seja entendido como positivo, já que lhes permite um bom aprendizado em termos de conhecimentos diversos e uma real participação social via *sites* de relacionamentos entre outros é, ao mesmo tempo, avaliado como negativo, já que, devido à ausência de ações educativas por parte da escola, gera uma manutenção do modelo de pensamento social vigente e mantém, em relação aos processos de aprendizado o mesmo padrão de conhecimento e uma mera assimilação conteudista por parte dos educandos, não mediando uma efetiva evolução intelectual e social, o que é entendido como a ausência dos pré-requisitos necessários para a construção do futuro por eles desejado, mantendo, assim, a balança negativamente desequilibrada.



Assim, diante dessa análise, observa-se que, apesar dos avanços políticos em termos de oferta das tecnológicos como instrumento educativo, da popularização comercial das TDICES como objetos presentes no cotidiano social e, do interesse e domínio das TDICES pelos educandos, há a existência de um contrapeso ideológico que ocorre a partir da diminuição ou da anulação das possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento escolar deles.

Tal diminuição ou anulação materializa-se no cotidiano da escola tanto por meio das ações práticas aplicadas (ou não aplicadas) em sala de aula pela equipe docente, que é aqui entendida com parte fundamental desse processo, quanto nas ações dos educandos, que são aqui entendidos como reflexos das ofertas sociais e educacionais recebidas.

Tais ações práticas se revelam ao se constatar a adoção das TDICES pelos docentes em sala de aula apenas como mero instrumento facilitador para a organização e aplicação dos conteúdos e, pelos educandos com a função de caixa de soluções de problemas<sup>57</sup> relativos à pontuação e à aprovação<sup>58</sup>. Diante de tais posturas, observa-se a formação de uma lacuna entre o modo pelo qual os docentes ofertam juntamente com o modo pelo qual assumem e utilizam às TDICES em relação ao modelo de execução e de adoção necessário para que elas desempenhem função de favorecimento no que se refere à mobilidade social desejada pelos educandos.

Assim, embora tais posturas possam, em um primeiro momento, parecer questões pontuais de uma escola, já que todo o levantamento de informações e de coletas de dados reflita, a princípio, as especificidades de um grupo, cabe aqui, ao se pensar na função caixa de solução dada às TDICES pelos educandos, retomar as questões mais amplas, levantadas sobre as características do Grupo C, que se alinham à conceituação de determinismo tecnológico (NEDER, 2010), no que se refere à noção de realização de valores – as TDICES para solução de problemas, e de desejos – entrega das tarefas e aprovação via utilização de suportes

---

<sup>57</sup> A designação caixa de solução de problemas formuladas a partir de coletas de dados apresentados em conversas informais no cotidiano da escola, indica uma linha de norteadores adotados pelos educandos para a utilização das TDICES referente às atividades escolares. Esses norteadores indicam as TDICES como o caminho mais rápido e certo para o desenvolvimento e a entrega de tarefas – abrir e mandar imprimir, que propiciará a obtenção de pontuação e consequente aprovação.

<sup>58</sup> São comuns os relatos de educandos que acreditam que, caso ocorra uma reprovação, terão o direito de apresentar alguma pesquisa – no geral nada além de impressos correspondentes ao tema pedido, e que apenas a entrega do trabalho bastará para o professor aprová-lo.

instrumentais – o computador e a impressora, ativados diante do acesso a um sistema técnico<sup>59</sup> – a internet.

No somatório da autodefinição de jovens dada pelos educandos e, das funções positivas atribuídas por eles às TDICEs, agregados tanto da confirmação do fenômeno da juvenilização da EJA, quanto da disfunção, do desinteresse e desqualificação dada às TDICEs quando o assunto é Educação escolar, confirmadas no discursos dos educandos ao afirmarem que “não está fazendo diferença ter” acesso à internet na escola, já que ela não tem função educativa, acredita-se na necessidade de aprofundamento da pesquisa para a geração de indicativos de ações concretas adequadas às necessidades e especificidades do grupo e para o cumprimento da função maior de uma pesquisa: “[...] o benefício do homem. Esse objetivo filosófico da pesquisa norteia eticamente o trabalho do pesquisador (FERREIRA,2016).

Assim, finalizando, entende-se que, ao se tratar de uma pesquisa e de uma pesquisa que tenha como sujeito os jovens, cabe o reconhecimento sobre os estudos da cultura visual, ou seja, sobre o uso das imagens como instrumentos que ampliam a possibilidade de discursos, questão anteriormente pensada, mas não aplicada, porém, mantida como proposta na busca de um melhor entendimento sobre questões manifestadas no cotidiano dos educandos, da escola e dos docentes, mas ainda não esgotadas em seus registros e análises.

---

<sup>59</sup> “O sistema técnico baseado em computador inclui hardware e software, mas não inclui procedimentos e processos. O sistema é utilizado para algum propósito, mas o sistema em si não reconhece para qual finalidade está sendo usado”. (Ian Sommerville, 2007) <https://lucathas.wordpress.com/2010/04/23/sistemas-sociotecnicos/>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e Educação emancipadora. Tradução: Danilo de A. Clímaco; Inés O. Rodriguez. In: MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.), **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANTES, K. C Mendes. Ocupando o lugar do “Outro”: Cultura Visual e Experiências Docente. Raimundo Martins e Irene Tourinho (orgs.). In: MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.), **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 2009.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores); **Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 13, p. 69-91, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1361/974>> Acesso em 26 abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 14.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013- (Ciências Sociais da Educação ).

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. M São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL- **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2009.

CAMARGO, Poliana S. A. Santos Camargo; MARTINELLI, Selma de C.; BREBNELLI, Rosely P.; CUNHA, Claudia A. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376506> >. Acesso em 07/06/2015.

CARLUCCI, A. Paula. **A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta**. IP/UnB. 2008.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto** / Jonh W. Creswell ; tradução Magda Lopes consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2010.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Queiroz; MIRANDA, S. Aparecida de. **Uma introdução: juventude ou juventudes?** Capítulo 1 \_ os Jovens de 15 a 17 Anos –

Características e Especificidades Educativas. Caderno de Reflexões – O Ensino Fundamental com Jovens de 15 a 17 Anos. Brasília: Via Comunicação. 2011

DI PIERRO, M. Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

DUNDUM, Paul. Por que a arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. In MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

FARIAS, M<sup>a</sup> Jaidete. **O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-perfil-do-aluno-da-educacao-de-jovens-e-adultos/34725/>> Publicado em 20 de março de 2010 por Maria Jaidete Farias.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia**. A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização e democrática, poder e tecnologia / Ricardo T. Neder (org.). – Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.

FERREIRA, Ruy. **Métodos e técnicas da pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAP2UAA/que-pesquisa-cientifica>>. Acesso em 19/10/2016, às 9h45.

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

FICHTNER, Bernd. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) como prática cultural de adolescente e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica. Capítulo II, In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses *et al.* **Juventudes e tecnologias: sociabilidades e Aprendizagens**. Brasília: Liber livro, 2015.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais ou em grupo**. 2011 Capítulo 3. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/costadalagoa/cap-3-gaskell>> Acesso em: 12.01.2016.

\_\_\_\_\_ Entrevista individuais e grupais. In **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na Educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12. n.35, mai-ago 2007, 197-211.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011

KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRUGEL, Susana. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à Educação e às Artes Visuais.** Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/ava/course/view.php?id=240>> 14/04/2016.

LOIZOS, Peterr. Video, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. In MARTINS, W.B.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/ludke-menga-pesquisa-em-educacao-abordagens-qualitativas-sao-paulo-epu-1986.html>>

MARINHO, M. M. de Araujo. **Juvenilização na EJA: percursos e perspectivas dos jovens da escola Padre Ibiapina.**(dissertação de Mestrado). UEPB. 2012.

MARTINS A. Fátima. Da Educação Artística à Educação para a Cultura Visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada.... In: MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo. **Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos** Visualidade e educação / Organizado por Raimundo Martins. – Goiânia : FUNAPE, 2008.

MELLO, Marcos. **Culturas e Identidades Juvenis: Na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Disponível em: <[websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/.../artigo-marco-2009.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/.../artigo-marco-2009.pdf)> Acesso em: 25.01.2016.

MELLO, Horácio D.; WIGGERS; Ingrid D. **Representações e usos da internet: um estudo de recepção com o adolescentes.** Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6409/1/ARTIGO\\_Representa%C3%A7%C3%B5esUsoInternet.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6409/1/ARTIGO_Representa%C3%A7%C3%B5esUsoInternet.pdf)> Acesso em 10/06/2015.

MOREIRA, Benedito. **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens** Brasília: Liber Livro.

NASCIMENTO, E. Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, R.; TOURINHO (orgs.) **Educação da cultura visual: relatos de pesquisa.** Santa Maria: UFSM, 2009.

NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: Observatório do Movimento para a Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.

NOGUEIRA, Conceição. **Análise do discurso** (2001). Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/análise-do-discurso-nogueira-2001.html>> Acesso em: 30/01/2016

NOLETO, M. Jovchelovitch. **Juventudes e Tecnologias: Sociedades e aprendizagens.** Prefácio / Carlos Ângelo de Meneses Sousa (org.). *et al* . - Brasília: Liber Livro, 2015.

OLIVEIRA, Adriano M; TOMAZETTI, Elisete M. Novos Sujeitos no Ensino Médio? Reflexões subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 127-134, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/10346/10346>>. Acesso em 07/06/2015.

OLIVEIRA, Daniella Machado de; FULGÊNCIA Leopoldo Pereira. **Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação**. Disponível em:[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000100006)>. Acesso em 27/10/2016

OLIVEIRA, F. Silva de; LEITE, L. H. Alvez. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a Educação no Brasil. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte** Ano 9 n.13 p. 43-56 jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, J. Reinaldo.; DIAS, D. Borges.;LIMA, D. M. Soares; SOUSA, C.A. de Meneses. O papel da internet na [re] construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais. In: SOUSA, C.A. *et al.* (org.) **Juventudes e tecnologias: sociabilidade e aprendizagens**. Brasília: Liberlivro, 2015.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos** 12.ed., Campinas: Pontes, 2015.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, E. A. **Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar – encontros e desencontros** (2011). Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9910>> Acesso em: 25/01/2016

PESCADORI, C. Maria. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais**. UCS Congresso Internacional de Filosofia e Educação Caxias do Sul/RS, 2010. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300003)> Acesso em: 26/01/2016

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Tecnopia versus Tecnofobia. O mal-estar no século XXI**. In: Série Antropológica. Brasília, 1999.

RODRIGUES, V. Elvis. Desafios na atuação da coordenação Intermediária de Educação de Jovens e Adultos: experiências na CRE Recanto das Emas. **Revista Com Censo**. 2º Edição Especial – Nº %. Maio de 2016.

RUMMERT, S. Maria; VENTURA, J. Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre o Programa Brasil Alfabetização e Fazendo Escola**. *Educ. ver.* [online]. 2007, n.29, pp. 29-45

SANTOS, M. A. M. Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia – DF.** 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

SANTOS, M. C. Damasco dos. **Os alunos nativos digitais e o ensino superior analógico: mais afastamentos do que aproximações.** Associação Educacional Dom Bosco. Disponível em: <<http://www.profdamasco.site.br.com/NativosDigitaisEnsinoSuperiorTexto.pdf>> Acesso em: 10/02/2016.

SETTON, Maria da Graça J. Juventude, Mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argumentum, 2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sitessites/default/files/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual/pdf>. Acesso em 26.04.2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula Interativa: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania.** Disponível em: <[www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf](http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf)> Acesso em 23/02/2016

SILVA, M. A. F. da. **Métodos e técnica de pesquisa.** 2º edição revista e atualizada / Mary Aparecida Ferreira da Silva - Curitiba: Ibpx, 2005

SOARES, Lêoncio J. G.; Pedroso, Ana P.F. **Dialogicidade e Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/etd](http://www.fae.unicamp.br/etd)>

SOUSA, C. A. de Meneses. **O papel da internet na [re] construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais.** In: SOUZA, C.A. et al. (org.) **Juventudes e tecnologias: sociabilidade e aprendizagens.** Brasília: Liberlivro, 2015.

SOUZA, J. E. Pereira de. **Informática na EJA: Contribuições da teoria histórico – cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SCHWARZBERG, Thaís Raquel. **A Comunicação Educativa no Programa Mais Educação: um estudo sobre espaços de diálogo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - Brasília-DF 2014

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, R;; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: UFSM 2009.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstância e ingerência da cultura visual. In: MARTINS, R;; TOURINHO, I (orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: UFSM (2011).

UCKER, Lilian. **Entre o real e o imaginado: desenhos do espaço escolares.** In: MARTINS, R;; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: UFSM 2009.

VIEIRA, M. Clarisse. **Memórias-testemunho de educadores: contribuições da Educação popular a Educação de jovens e adultos.** Maria Clarisse Vieira. – Curitiba: CRV, 2016.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social:** a exclusão digital em debate / Tradução Carlos Sziak. – São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

Outros *sites* consultados:

<<http://www.plataformadoletramento.org.br/ava/my/>>

FOTOS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BRILHO  
[https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQg4WassvMAhVMwiYKHXquAzQQ\\_AUIBygB](https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQg4WassvMAhVMwiYKHXquAzQQ_AUIBygB) em 08/05/2016 às 18h40

CURSO Aprendendo com Arte 2016 – *On-line* – Sala 5. In.  
<http://www.plataformadoletramento.org.br/ava/course/view.php?id=240>



## APÊNDICES

### 1 Pedido de autorização para pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO

Brasília, DF, \_\_\_\_\_ 2016.

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

À Diretoria do Centro Educacional 2 de Taguatinga NESTA

Sr<sup>a</sup> Diretora

Solicito, por meio desse, autorização para que a mestranda HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA, regularmente matriculada nesta Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, e cursando o Mestrado em Educação, matrícula 150050895, sob o eixo Educação, Tecnologias e Comunicação – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, possa desenvolver, no Cento de Educação 2, de Taguatinga Sul, (C2), durante o mês de maio, junho e julho do corrente ano, atividade de pesquisa de campo, referentes ao projeto *Quais são e como se constituem os valores e as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, pelos jovens educandos da Educação de Jovens e Adultos.*

Antecipo agradecimentos

Atenciosamente

Professor Dr<sup>o</sup> Carlos Lopes Orientador – matrícula: 1027867

FE/UnB

## 2 Termo de consentimento e livre esclarecimento



Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Quais são e como se constituem os valores e as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, pelos jovens educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisadora Responsável: Helga Valéria de Lima Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Telefones para contato: Helga Valéria (61) 82430055; (61) 33532921; helgaarte@gmail.com e Prof. Carlos (61) 9212-3654 e-mail: carloslopes@unb.br

Senhor<sup>(a)</sup>, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, Órgão Expedidor \_\_\_\_\_.

O Senhor <sup>(a)</sup> está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Quais são e como se constituem os valores e as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, pelos jovens educandos da Educação de Jovens e Adultos”, de responsabilidade da pesquisadora Helga Valéria de Lima Souza e seu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Tendo como finalidade buscar compreender quais são e como se constituem os valores e funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão pelos jovens inseridos na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, do turno vespertino, de uma escola da rede pública do Distrito Federal, da cidade de Taguatinga.

O Senhor <sup>(a)</sup> tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador do projeto acima.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar dessa pesquisa o Senhor <sup>(a)</sup> não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes sobre o tema estudado. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas pelo senhor <sup>(a)</sup> serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a).

O Senhor <sup>(a)</sup> não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

### 3 Autorização menor de idade



#### AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS EM CASO DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 (DEZOITO) ANOS

Eu (nós), abaixo qualificado (s), na qualidade de \_\_\_\_\_ (pai, mãe ou tutor), responsável (is) legal (is) do menor \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_ - Órgão expedidor \_\_\_\_\_ (ou Registro Civil nº \_\_\_\_\_), nascido (a) aos \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ do ano de \_\_\_\_\_, AUTORIZO (AMOS) a sua participação no projeto de pesquisa *Quais são e como se constituem os valores e as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, pelos jovens educandos da Educação de Jovens e Adultos*, de responsabilidade da professora e pesquisadora Helga Valéria de Lima Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, mestrandia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, assumindo toda a responsabilidade pela presente autorização e participação do menor. Declaro (amos), ainda, por meio do presente termo, estar (mos) ciente (s) das atividades a serem desenvolvidas pelo menor, quais sejam: participar de entrevista em grupo e individual, as quais serão gravadas, e ocorrerão no Centro Educacional C2 de Taguatinga, no período vespertino, em horários livres do educando segundo seu horário escolar.

Declaro (amos), ainda, por meio do presente termo, estar (mos) ciente (s) que:

- 1) O menor acima citado tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- 2) Que posso (mos), sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora Helga Valéria, nº 61- 82430055; ou por seu *e-mail* [helgaarte@gmail.com](mailto:helgaarte@gmail.com)
- 3) A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do menor acima citado. Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
- 4) Não haverá nenhum benefício direto.
- 5) O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
- 6) As informações fornecidas pelo menor serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a);
- 7) Não haverá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Por ser verdade, firmo (amos) a presente autorização sob as penas da Lei e confirmo (amos) a veracidade das declarações.

Nome:

CPF:

Nº RG:

End completo:

Telefones (com DDD):

---

Assinatura

Nome:

CPF:

Nº RG:

End completo:

Telefones (com DDD):

---

Assinatura

## 4 Roteiros de Entrevista

### 4.1 Primeira coletiva: respondendo ao terceiro objetivo específico

Terceiro objetivo específico: Compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICES na construção dos discursos, produzidos pelos educandos inseridos na modalidade de ensino EJA, de uma escola pública de Taguatinga, DF.

Eixo

1. Interesse pessoal, não imposto pela escola, em possuir e utilizar às TDICES (Em relação ao uso geral (extra escolar) das TDICES)

Tópicos

(Se sim/ Se não)

- Origem / surgimento do interesse pelas TDICES.
  - Período / idade que passou a utilizar às TDICES de modo geral.
  - Influências /estímulos sofridos para o uso das TDICES.
  - Influenciou /estimulou / estimula para uso das TDICE.
  - Grau de importância das TDICES no cotidiano.
2. Em relação ao uso da TDICES para aprendizagem ou desenvolvimento de atividades escolares. Interesse educativo – estudo/aprendizagem.

Tópicos

- Base do interesse educativo (casa/ escola/ outros).
- A escola como estímulo para o uso das TDICES. (nível)
- TDICES para o desenvolvimento de atividades educativas (desenho, cópia, postagem, formação de grupo etc).
- Paralelo com outras escolas – EJA e ensino regular.
- Facilidade / limitações para o desenvolvimento de atividades pesquisas com a utilização das TDICES.
- Descreva um processo de pesquisa desenvolvido com o uso das TDICES.

### 4.2 Entrevista individual

Série de individuais: objetivando aprofundamento de algumas questões trazidas pelos educandos

Questões anteriores

- ❖ A necessidade da oferta da internet e do Laboratório de Informática pela escola.

Tópico

- Utilização do Laboratório de Informática.
- Uso das TDICES dentro do espaço escolar.
- Como entende o processo de pesquisa.
- Pesquisas desenvolvidas a pedido de algum professor (quantas/ modo de pesquisar)
- Rotina fora da escola (conectado a quem/ tipo de pesquisa desenvolvidas/ tempo de uso/).
- Comentários sobre as participações no grupo de pesquisa (entre o grupo, com a família, com outros colegas).

### 4.3 Segunda coletiva: respondendo ao objetivo geral e primeiro específico

Objetivo Geral: Analisar, a partir das manifestações dos discursos apresentados pelos educando matriculados na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA, elementos da sua autodefinição de jovens ou adultos e as funções atribuídas por eles às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão.

Questões anteriores:

- ❖ Alguns de vocês comentaram que fizeram cursos para aprender a utilizar os programas para poderem trabalhar. Nesta fase a internet teria, entre outras funções, conseguir um trabalho. Em outra fase, quando vocês eram crianças a função era se divertir, brincar. ATUALMENTE, qual (is) a(s) função(ões) que a internet tem para você?
- ❖ Quando era criança vocês foram influenciados por alguém (tios, irmãos, amigos). Depois alguém pagou um curso, e vocês também já influenciaram algumas pessoas. ATUALMENTE, o que motiva o uso?

Primeiro Objetivo Específicos

✓ Conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF.

Tópicos

- Ano de entrada na EJA e de chegada no C2.
- Número de repetência e motivos
  - Caso queira responder:
    - Por que você está estudando na EJA e não no ensino regular?
    - Se você tiver a oportunidade de voltar ao ensino regular, você voltará?
- Autodefinição: jovem ou adulto
  - Da onde vem esses valores.
  - Quais as características do jovem.
  - Com quem mora/relações familiares – exemplo. /
- Escola:
  - Relações professores / condição de aprendizagem/
    - Pensando na escola:
      - Como entende o processo educativo/ O que é Educação?
      - Quem educa (Família, escola, religião)
- Projeto de vida (Profissão/ moradia/ família)

Segundo Objetivo Específicos

✓ Identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, ofertada aos jovens inseridos na modalidade de ensino EJA turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF.

Tópicos (retomar comentários de conversar informais e das primeiras coletiva)

- Laboratório de informática/ relação com os professores/ preparação professores/ equipamentos.

Terceiro objetivo específico (conferindo as questões)

✓ Compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICES na construção dos discursos, produzidos pelos educandos inseridos na modalidade de ensino EJA, de uma escola pública de Taguatinga, DF.

Questão anterior

- ❖ Vocês, de um modo geral falaram que estar conectado ou que a internet é muito importante para vocês, chegando a atribuir notas 9,0; 9,5; e 10 para a importância dela em suas vidas. Sendo assim, com ela te influência?

Tópicos

- Seguiu (ou segue) algum modelo de artista (TV, cantor, banda, personagem de jogos)
- Roupas/ padrões / estilo / vocabulário.
- Estilo de vida.
- Sinais ou símbolos.

## 5 Questionário para os professores

Olá.

Gostaria de convidá-lo(a) para participar de minha pesquisa. Peço que leia atentamente as questões apresentadas e que ao responder, tenha como base, apenas a sua prática docente.

Att

Prof. Helga Valéria – Artes (vespertino e noturno)

Esse questionário é parte integrante da pesquisa *Quais são e como se constituem os valores e as funções atribuídas às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão, pelos jovens educandos da Educação de Jovens e Adultos*, desenvolvida pela mestranda HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA, regularmente matriculada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, cursando o Mestrado em Educação, matrícula 150050895, sob o eixo Educação, Tecnologias e Comunicação – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

### QUESTIONÁRIO

- 1) Qual sua área de atuação? E a quanto tempo leciona?
- 2) A quanto tempo você leciona para turmas da EJA?
- 3) Você leciona para turmas da EJA apenas no C2?
  - a. Se SIM, em quais turnos?
  - b. Se NÃO, onde mais leciona para EJA e em que turnos?
- 4) O que o fez lecionar para EJA? (Facilidade de conteúdo; horário reduzido; é uma escola perto de casa; questões ideológicas; questões de caridade para com os mais necessitados; complementação de 20 horas noturno; etc.)
- 5) Depois de estar lecionando na EJA, você fez algum tipo de estudo que favorecesse a sua atividade de docência na EJA? Ex: leituras específicas sobre a EJA; participação em grupos de estudo; uma pós ou curso de extensão; retornou a faculdade mesmo que não tenha completado o curso etc..
- 6) Você conhece as propostas de Paulo Freire?
  - a. Se SIM: ( ) somente ouvi falar; ( ) pouco; ( ) relativamente bem; ( ) bem; ( ) muito bem.
    - a.1. Se sim, como você descreveria suas ações em sala de aula a partir das propostas apresentadas por Paulo Freire?
- 7) Partindo da sua experiência com turmas da EJA, cite qual ou quais a(s) palavra(s) que você utilizaria para se referir aos educandos da EJA de um modo geral? (Ex: esforçados, desinteressados, incapacitados, apresentam dificuldades relativa a aprendizagem, preocupados apenas com a certificação, etc..). Se preferir desenvolva um parágrafo sobre essa questão.

### AVALIANDO O FATOR PEDAGÓGICO

Caso atue em mais de um período com turmas da EJA no C2

- 1) Você considera que a aula que você oferta a seus alunos do período vespertino é a mesma aula ofertada no período noturno e/ou matutino, para turmas da mesma série?
  - a. Se SIM, de que modo essa igualdade ocorre? Em quais pontos do conteúdo, e/ou dos métodos de ensino utilizados?
  - b. Se NÃO de que modo essa desigualdade ocorre? Em quais pontos do conteúdo, e/ou dos métodos de ensino utilizados?
- 2) Você considera que seus educandos, jovens inseridos no período vespertino, correspondem (possuem a mesma postura e nível de aprendizagem) dos jovens inseridos no período matutino ou noturno?
  - a. Se SIM, quais as posturas, ou ações de seus educandos que o levar a ter esse entendimento?
  - b. Se NÃO, quais as posturas, ou ações de seus educandos que o levar a ter esse entendimento?

Obrigada pela participação.

## 6 Diário de bordo

- 01/05 - Hoje entreguei o pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto a diretoria da escola. O pedido já foi assinado.
- 04/05- Iniciei um primeiro contato, apresentando, minha intenção e necessidade de desenvolver uma pesquisa como mestranda. Nesse primeiro momento apenas citei a necessidade de formar um grupo sem explicar o que seria um grupo focal, e coloquei, como um convite, o chamado a participação, destacando que seria necessário que fosse alunos matriculados no C2, com boa frequência e, maiores de 18 anos até 24 anos. Destaquei que deveria ser por parte de quem se interessasse, ou seja, uma ação voluntária para qual não haveria nenhum tipo de pagamento (pontuação, frequência, nota ou dinheiro). Alguns dos educandos convidados, demonstraram interesse, sendo que, para alguns educandos menores de dezoito (18) anos, já houve um agradecimento e a dispensa.
- 05/05 - Revi os tópicos para a entrevista e percebi que tenho que refazer alguns para direcionar melhor aos objetivos da pesquisa e não deixar tópicos soltos. Relendo o projeto reorganizei os tópicos para a coletiva a partir do terceiro objetivo específico que me parece ser o mais relevante para a questão de pesquisa. Organizei uma pasta com o roteiro e as autorizações (termo de consentimento) impressas.
- 06/05 – Data marcada para o primeiro encontro com os educandos convidados para a participação na pesquisa. Nenhum aluno compareceu conforme pedido, ao final das aulas, em minha sala.
- 11 e 13/05 – Abri o convite para minhas turmas da 5º, 8º F e G, 1º e 2º ano EM. Alguns alunos maiores e menores de dezoito (18) anos demonstraram interesse, incluindo os educandos portadores de necessidades especiais, fazendo algumas perguntas, que deixei para responder no primeiro encontro, acreditando estar aguçando a curiosidade deles. Pedi para uma educanda entrar em contato com os interessados e montar um grupo no *WhatsApp* sem incluir os portadores de necessidades especiais, com o quais falei particularmente. A educanda ML conseguiu montar o grupo. O grupo recebeu o nome de Pesquisa professora. Enviei um convite para nosso primeiro encontro.
- 16/05 – Resolvi ir hoje à escola apenas para encontrar com os alunos no horário de intervalo e confirmar se tinham recebido o convite para nosso primeiro encontro. Cheguei no final do intervalo e encontrei apenas 2 das meninas com quem havia falado em sala. Elas já estavam de saída e não houve conversa. Andei pelo pátio da escola até o horário de final das aulas. Não encontrei com mais ninguém.
- 17/05 – Esperei os educandos no portão da escola, para nosso primeiro encontro, após a última aula. Nenhum dos educandos apareceu. Remarquei pelo *WhatsApp* um novo encontro.
- 18/05 – Não encontrei os educandos pela segunda vez para reunião em grupo. Nenhum deles me esperou na saída da aula conforme eu havia pedido no *WhatsApp*. Também não obtive resposta de nenhum deles. Apenas um que me viu na grade da escola, veio ao meu encontro para dizer que não poderia ficar e, dois educandos portadores de necessidades especiais (meus alunos) se dirigiram, mais uma vez a mim, pedindo para participar da pesquisa. Eles não esqueceram. Expliquei novamente que nesse processo eles não seriam incluídos, mas deixei em aberto a possibilidade de participarem de um outro grupo com outra atividade. Parece que ficaram satisfeitos. Eu também fiquei satisfeita pelo interesse deles. Talvez formassem um grupo interessante...
- 20/05 - Encontrei com um aluno na sexta, ele havia entendido que faríamos a reunião na sexta. Sexta eu tenho o horário cheio. Remarquei com ele para segunda (23/05). Segunda é minha folga. Percebo que reunir o grupo será difícil.
- 23/05- Hoje, segunda feira, não é dia de ir à escola, mas acordei pensativa e preocupada com o tempo. Como o grupo não havia se comunicado comigo hj pela manhã, decidi finalizar esse segundo grupo e tentar, ainda hoje à tarde, encontrar novos educandos para participar da pesquisa. A tarde fiz contato com mais seis (6) educandos no pátio da escola, porém uma educanda não tem celular e um tem 25 anos. O fato da educanda não ter celular não a impede de participar, mas pode dificultar nosso contato. Talvez possuir um celular deveria ser um dos critérios para participação... Os outros toparam e duas educandas propuseram a participação de amigos os outros. Aceitei a indicação delas, Deu certo! Assim, estou com um total de seis (6) educandos que estavam no pátio da escola sem aula (ou por janela, ou por ausência de professor) para participar. Resolvi aproveitar o tempo livre dos educandos e iniciar os encontros mesmo sem o auxiliar de gravação (tópicos em mãos e gravador do celular). Percebo que será muito difícil ele estar presente nos encontros. Já trocamos alguns *e-mails*, mas como os primeiros educandos não confirmavam os horários das entrevistas, também não confirmei com ele. Optei por já convidar os educandos para uma reunião em minha sala, mas no meio do caminho os educandos se separaram comparecendo apenas dois. Confirmei minha percepção sobre a dificuldade de trabalhar com um grupo focal. Optei por trabalhar com entrevistas coletivas. Apliquei a primeira entrevista com os 2 educandos

- que durou 28°26'. No fim da tarde, os outros quatro educandos compareceram. Apliquei uma segunda coletiva em 36°31'. Já tenho muito o que transcrever. Essa tarde rendeu!!! Também já comecei as transcrições. Essa será uma parte cansativa.
- 24/05 – Hoje à tarde percebi um certo constrangimento ao me encontrar com alguns educandos que estavam no segundo grupo de pesquisa. Imagino que seja pela finalização do grupo. Porém nada foi dito nem por eles, nem por mim. Cobranças nunca são bem aceitas. Ainda mais quando o assunto está no nível de “por favor, seria possível você me ajudar?” Convidei mais dois educandos que toparam e trouxeram um terceiro. Apliquei a terceira coletiva. Ontem à noite e hoje pela manhã trabalhei nas transcrições. As transcrições são como pensei: difíceis e com muitas questões levantadas. Também já propôs, nos corredores da escola, aos primeiros educandos entrevistados, um encontro individual. De repente o que não andava acelerou e está sendo tudo muito rápido. Vou fazer as individuais para fechar questões que foram surgiram mais não foram debatidas, como por exemplos, alguns *sites* que eles estão pesquisando e questões pessoais. Percebi um certo constrangimento – uma tensão, durante as entrevistas quando algumas questões, sugeriam outras.
- 31/05 – A gente acaba pensando o tempo todo nas questões trazidas pelos educandos. Pensei em andar com o gravador e fazer gravações da minha fala (ideias) igual nos filmes de detetive. Mas desisti por que ia ter que transcrever. Imprimi os tópicos para as individuais.
- 02/06 - Quinta feira não é meu dia de aula mas passei mais uma tarde na escola. Cheguei as 13h30 e fiquei até as 17h40. Estou tendo ações definidas de acordo com a postura dos educandos. Já desisti de pedir para o auxiliar de gravação comparecer. Será muita perda de tempo para ele. Certamente virará um vai e vem com pouca participação, apesar de que tudo isso é aprendido. Dos nove (9) educandos do grupo encontrei com seis (6). Dos outros 2, o que estava presente na escola estava com “preguiça” e não veio ao meu encontro conforme pedido. Consegui fazer cinco (5) entrevistas individuais nas quais levantei questões que sugeriram na primeira coletiva. (Individuais com Ig, MT, Ed, PC e JL). Estou pensando em ir todos os dias para a escola e seguir nessa abordagem. As individuais, para minha surpresa, duraram em média cinco (5) minutos. Pouquíssimo tempo. Eu havia imaginado que cada uma levaria no mínimo uns 30 minutos. Não sei se a ausência dos colegas não gerou um debate maior, ou se foi pelo tipo de questionamentos mais direcionado que desenvolvi. Levantei quatro tópicos que os educandos responderam apenas como e fossem questões fechadas. Tentei me encaixar nos horários livre deles, mas, apesar de ainda ser início de junho, eles já estão em ritmo de despedida e o foco são os colegas. Em todas as individuais havia um ou dois colegas esperando no pátio da escola.
- 04/06 - Agora, a princípio, temos uma coletiva e uma individual. Estou transcrevendo as perguntas e respostas e avaliando a necessidade real de um próximo encontro. Diante da postura dos educandos em relação a sua presença na escola, tenho percebido que a melhor opção é estar lá, presente na escola, e os encontrar, convidando para mais uma entrevista. O agendamento não funcionou. Resolvi confirmar algumas questões com os professores. Algumas questões que os educandos levantaram me colocou em alerta. O curso do Eape também está tendo peso sobre minhas observações em relação aos professores. Acho que vou fazer um questionário para eles no lugar de entrevistas. É entrevista “de mais da conta” para transcrever. Essa é uma parte difícil devido o tempo de duração. Na revista que recebi no seminário de EJA, tem uma referência de um livro sobre transcrição de entrevista. Estou precisando ler sobre transcrição.
- 07/06 - Tenho transcrito as entrevistas. Sempre que inicio a transcrição, anoto o horário que inicio e o horário que termino. Estou pensando em reler tudo depois e gerar uma última coletiva. Queria conseguir reuni todos. As respostas dos educandos sobre o número de pesquisas pedidas pelos professores no semestre, me fez pensar que se eu aplicasse essa entrevista com esse tópico em outro momento, a resposta poderia ser outra.
- 08/06 - Vou comprar o livro. Estou transcrevendo e criando regras. Certamente que as regras já existem. Diante das informações que já coletei, vou realmente fazer mais uma coletiva. Estou reavaliando os tópicos e focando agora no primeiro objetivo específico que me parece ainda estar sem resposta. Hoje pela manhã montei e imprimi o questionário para os professores. Aproveitei a tarde na escola para entregar apenas aos professores do turno vespertino. Realmente me parece necessário aplica-lo. Remarquei pelo grupo com os quatro (4) educandos que falta a individual. Espero que dê certo.
- 09/06 - (6° Individual PH) (7° Individual MA) - Estive na escola durante a tarde conforme havia comunicado com os alunos. Encontrei com o educando PH e com MA. PH relatou que foi vítima de assalto e que teve o celular roubado a quadro dias. Talvez por esse motivo ele estava aparentemente desanimado. Quando perguntei se estava tudo bem, ele respondeu que estava tudo bem, mas que estava cansado por que havia saindo para longe com um colega e teve que caminhar muito. A entrevista foi rápida como as demais individuais. Ele havia se atrasado para a primeira aula e eu o encontrei do lado de fora do portão proibido de entrar e preocupado com a reprovação por faltas. Mas, como ele destacou, ele deu sorte por que a professora também faltou e assim ele não teria falta. A entrevista ocorreu na sala dos professores



- antes do segundo horário, quando PH foi para a aula. Depois encontrei com MA. Como as amigas a estavam esperando para ir embora, a entrevista ocorreu no pátio coberto da escola e também teve clima de “pressa”. Acho que existiu uma certa preocupação com as individuais. Nas individuais, perguntei se eles têm falado sobre o processo de pesquisa entre eles, com a família ou pensado sozinho sobre o fato? Praticamente todos responderam que não a essas questões. Entreguei para mais alguns professores o questionário. Entre os professores, até agora só um fez cara feia e falou que não iria pegar o questionário, mas na hora, como outra professora percebeu a situação e se ofereceu a responder, ele também recebeu o questionário mantendo a com cara feia.
- 14/06 - (8º individual Lz) Hoje, conforme havia sido combinado durante o intervalo, foi feita ao final da aula, a entrevista individual com Lz. A turma de Lz teve as duas últimas aulas comigo e eles sempre impõem uma saída de quinze minutos mais cedo, o que hoje não foi possível. Iniciamos a entrevista assim que a turma saiu. Apesar de Lz ser o que mais agitou para o término da aula por que iria encontrar com a namorada na saída, a entrevista foi feita com uma certa tranquilidade, pensando em relação as demais, e ultrapassando o horário de encontro, o que ao final, não pareceu incomodá-lo. Essa foi mais uma questão contraditória como são muitas questões dos educandos. Já recebi alguns questionários dos professores, mas ainda não os analisei.
- 20/06 – Mas uma tarde na escola pela pesquisa. A “guardinha” do portão acha engraçado eu ficar “vigiando” o portão com ela. Na verdade, não estou vigiando o portão, e sim tentando saber quais dos educandos do grupo que estão na escola, já que, eles não agem de acordo com o que informam. A guardinha também ficou curiosa por eu estar com minha pasta sempre em mãos. Na escola não se anda com nada em mãos. Os materiais ou estão na sala de aula, ou ficam sempre nos armários, mas eu penso que posso precisar anotar algo. Encontrei com PH que me contou que vai ganhar três (3) celulares da mãe. Ele me perguntou se eu agredido em Deus e fez uma referência a bíblia citando Jó que perde tudo e é recompensado por Deus com muito mais do que possuía antes. Perguntei para que ele precisa de três (3) celulares. Ele riu e disse apenas que é bom ter mais de um e que dará um para a tia que também foi roubada.
- 30/06 - (9º individual Rd) Consegui a última individual. Fiz a individual em sala, logo que tocou o sinal de saída. Não quis correr o risco de não encontrá-lo. Fim de semestre é complicado. Analisei os questionários dos professores, mas como são poucos os devolvidos resolvi tentar entregar mais alguns. Meu convite para responder ao questionário foi muito mal recebido por uma professora. Me surpreendi. Ela falou com todas as letras que acha isso muito chato, que está sem tempo, mas que ia tentar. Um outro professor aceitou o questionário e me perguntou sobre o que era a pesquisa. Ele achou graça da proposta. Disse que se eu quisesse poderia ler a tese dele que eu acharia todas as respostas que procuro. Também disse que não assinaria a termo de consentimento por que já estava me falando (dando permissão) que eu podia usar os dados e isso bastava. Ele levou o questionário mas saiu sem assinar o termo.
- 31/06 – Resolvi não entregar mais nenhum questionário para os professores. Imprimi o roteiro para a segunda série de coletiva. Essa será a última possibilidade de coletas de dados. Coloquei tudo no roteiro só como lembrete. Sei que não será aplicável. Vou tentar, mais uma vez, juntar todo o grupo.
- 01/07 – Primeira da segunda série de coletiva (40’23’’). A dificuldade de juntar o grupo permanece, agora agravada pelo risco de greve de ônibus. Muitos educandos já faltam as aulas com medo de não haver ônibus na saída. Não sei e os educandos resolveram não se juntar e não me comunicaram, ou se os desencontros ocorrem naturalmente. A proposta de um lanche não funcionou. Pensei que os atrairia, mas eles não precisam disso e eu já sabia. Bobeira minha. Agi na lógica do senso comum. Para essa coletiva compareceram apenas quatro educandos. Três (3) que sempre andam juntos, e um (1) da mesma turma, mas não tão chegado. Confirmei minha percepção de que os educandos já estão em ritmo de fim de semestre, já definidos na maioria das matérias (aprovados em algumas e reprovados em outras) e isso os coloca em condição de férias. A ideia agora é aproveitar ao máximo a escola no sentido social, encontrar os colegas e emendar para outras atividades. Essa ideia gera ansiedade para sair e o tempo da entrevista parece longo de mais. Também a novidade já passou e agora, para eles, está virando apenas trabalho. Hoje também observei que, apesar de já conhecer o Laboratório de Informática como professora, ainda não fiz nenhum registro como pesquisadora. Vou me informar como ele funciona para poder fotografar o espaço.
- 04/07 – Estive no Laboratório de Informática. Havia apenas uma (1) educanda e a professora que me recebeu tranquilamente. Tirei fotos das salas e dos equipamentos e fiz algumas perguntas a professora.
- 05/07 - Coletiva 26’19’’. Fiz a segunda coletiva com apenas dois (2) educandos: Lz e PH. Não consigo mais encontrar com Ig MT, e Rd. Tive a impressão que Lz e PH estão meio distantes um do outro e que durante a entrevista houve algum tipo de competição. Lz relatou que MT viajou com a família e só volta mês que vem, e que Ig está incomunicável com todos do grupo (grupo deles de amizade). Ele falou que acha que Ig está chateado com todos mas ele não sabe o porquê. Hoje retornei ao laboratório da escola.

Não havia pensando nos registros de frequência dos educandos. Li e fotografei algumas folhas de frequência. Hoje havia quinze (15) educandos e outra professora no laboratório. Passei o olho rapidamente nas telas dos computadores, e observei que todos estavam no Face. Uma professora da secretaria me informou que há no Laboratório de Informática um caderno onde são marcadas as reservas dos professores que tem interesse em levar a sua turma. Perguntei pelo caderno, mas a professora do laboratório não sabe nada sobre essa questão. Ela me indicou uma folha pregada na parede para marcações, mas eu não entendi e, ela não soube me explicar, como são feitas – quem as organiza, quem tem direito, quais os horários podem ser ocupados, por quanto tempo o professor pode ficar, se algum grupo de educandos pode reservar etc.. Havia um outro professor imprimindo algo, mas ele também não sabia muito sobre o assunto além da existência da folha.

06/07 – Um caso ocorrido em sala de aula me chamou a atenção para o horário de fechamento do laboratório. Resolvi passar por lá e o mesmo estava fechado. Vou dar uma acompanhada na questão.

07/07 – Hoje o laboratório ficou fechado. Estou transcrevendo as entrevistas.

08/07 – Passei mais uma vez e hoje o laboratório estava novamente fechado.