

CEJA E NEJA EM DEBATE: sobre limites e possibilidades para o ensino de história no contexto digital

Fernanda Gabrielly Terra Moura

fernandaterramoura@gmail.com

Orientadora: Evelyn Morgan Monteiro

evelyn.morgan@ifrj.edu.br

Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Arraial do Cabo

Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino

RESUMO: As novas tecnologias da informação e comunicação (TDICs) têm se constituído como ferramentas potencializadoras de mudanças nas dinâmicas de interações socioculturais e econômicas. A partir disso a sociedade se baseia em uma nova estrutura, o que se entende por sociedade em rede. Apesar de haver um sentido de globalização nessas transformações, existe também uma fricção entre as apropriações locais e as tendências globais. Além da questão espaço-temporais, deve-se considerar como as distintas gerações utilizam essas tecnologias. Entendendo que o espaço escolar e a sala de aula dialogam constantemente com as mudanças ocorridas na sociedade, deve-se discutir as apropriações das TDICs e sua relação com as formas de ensinar e aprender. Essa pesquisa se propôs a investigar a complexidade das TDICs considerando o ensino de história na educação de jovens e adultos (EJA). Entendendo o lugar desprivilegiado dessa modalidade, é relevante investigá-la como ambiente plural não apenas para a questão sociocultural como também sob o ponto de vista geracional, incluindo nesse debate docentes e estudantes. Através de uma análise empírica por meio de entrevistas para os professores e alunos, e questionários para os alunos, objetivou-se compreender a complexidade das TDICs para o ensino de História na EJA, mais especificamente no C. E. Miguel Couto (NEJA), em Cabo Frio-RJ e no CEJA em Arraial do Cabo-RJ. Intende-se, assim, traçar paralelos entre ambas instituições que fazem parte da SEEDUC do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: TDICs . EJA . ensino de história . sociedade em rede . CEJA e NEJA

1. INTRODUÇÃO

1.1 Caminhos trilhados, questionamentos formulados

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹

¹ Para a citação completa consultar <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 24/11/2019.

Hesitei consideravelmente em iniciar meu texto por essa citação. Penso que ela já foi demasiadamente explorada no campo dos estudos sobre educação e, principalmente, nas pesquisas sobre a educação para jovens e adultos (EJA). Porém, me parece completamente plausível a escolha uma vez que é pela violação constante desse direito humano que, de alguma forma, grande parte das pesquisas em educação são motivadas e desenvolvidas. É baseada nas observações cotidianas da desconsideração, e muitas vezes desrespeito, para com os estudos de indivíduos “fora da idade escolar adequada”² que minha fala toma lugar.

Enquanto pesquisadora, entendo que nosso lugar de fala enuncia muito sobre as proposições do trabalho científico. Comigo não é diferente. Apesar de ter completado meus estudos básicos sem muitos percalços e de ter continuado e concluído minha formação superior em História em uma universidade pública, a questão da EJA sempre esteve presente na minha vida. Durante minha infância e adolescência, pude perder as contas de quantas vezes alguns de meus primos deixaram a escola e quantas mais eles, tios e tias, avós e meus pais se aventuraram na tentativa de retomar os estudos. Em sua maioria, as tentativas foram frustradas e o direito acima referido, mais uma vez, interrompido para esses indivíduos.

Mais recentemente, a observação se deu a partir da minha própria experiência no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino³ (TDAE) do Instituto Federal do Rio de Janeiro – *campus* Arraial do Cabo, onde sou aluna. No papel de aprendiz, lidei com as dificuldades de retornar à sala de aula – depois de um hiato na minha formação superior– e questões intrínsecas ao novo cenário de educação mediada por tecnologias. Durante o curso pude perceber os desafios que alunos – e alguns docentes – enfrentavam para trabalhar com essas novas ferramentas de trabalho. Nesse sentido, éramos tanto aprendizes do programa como professores em nosso ofício cotidiano⁴. Apesar de não ser tradicionalmente entendido dessa forma, o ensino superior e quaisquer outras formações feitas na idade adulta se configuram como educação para jovens e adultos, mesmo que o contexto em relação à EJA seja distinto.

Foi impulsionada por essas experiências que elaborei meus questionamentos acerca da EJA na atualidade. Pretendo, se não responder, problematizar como têm os indivíduos da EJA – alunos e professores – interagido e se apropriado das novas possibilidades de informação e

² Apesar de ter usado o termo “fora da idade escolar adequada”, prefiro a ideia de “aprender ao longo da vida”, uma vez que o último conceito valoriza a educação para jovens e adultos.

³ Página do PPG-TDAE: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-pos-graduacao/lato-sensu/tecnologias-digitais-aplicadas-ao-ensino-campus-arraial-cabo> Acesso em: 19/11/2019.

⁴ Uma de minhas experiências docentes se deu através do ensino de idiomas para jovens e adultos. Uma realidade muito diferente dos programas governamentais para a EJA, mas de onde boa parte da minha curiosidade de pesquisa por esse se iniciou.

comunicação apresentadas por e no contexto do mundo digital a nível do ensino de História. E mais ainda, quais os impactos das TDICs nas relações de produção de conhecimento da disciplina História no âmbito da educação para jovens e adultos?

O foco principal da pesquisa foi investigar as relações que docentes e estudantes tecem no sentido de construção de um saber escolar singular⁵ sobre o conteúdo da disciplina História ao se apropriar das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da EJA. Meu intuito também foi analisar a questão geracional do EJA, nativos e imigrantes digitais da web 2.0⁶ e seu recorte socioeconômico sobre dos grupos estudados; comparar os limites e possibilidades para o ensino de História mediado por tecnologias digitais no CEJA e na EJA.

Com o objetivo de analisar como as intenções propostas acima se configuram no cotidiano e, refletindo a respeito das especificidades locais em diálogo com a sociedade em rede, optei por analisar dois programas estaduais para a EJA no Estado no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, a escolha das instituições para a observação em loco foi feita baseada na relevância que elas têm na Região dos Lagos, localidade no litoral fluminense onde o Programa TDAE está situado. São essas instituições: CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) – Arraial do Cabo e NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) no Colégio Estadual Miguel Couto – Cabo Frio, ambas destinadas para o Ensino Médio⁷

Baseada na afirmação de Adriana Almeida e Angela Maria Corso (2015, p. 1284) de que

a heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes [e também de professores⁸] seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da educação de jovens e adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam as suas peculiaridades.

Propus a hipótese de que há complexidade nos impactos das TDICs na produção de conhecimento escolar no ensino de história na EJA devido à pluralidade sociocultural e geracional dos professores e estudantes dessa modalidade e dos modelos analisados. Isso se dá

⁵ Entendo como singular/único o que torna cada saber distinto do outro em contraposição ao uso de da palavra único enquanto padrão planificador das experiências humanas que ignora as individualidades e pluralidades da humanidade.

⁶ Ver SOUZA (2017).

⁷ O CEJA - Arraial do Cabo também oferece o curso para alunos do Ensino Fundamental. Mas essa pesquisa está voltada para o Ensino Médio.

⁸ Acréscimo meu.

uma vez que existem e coexistem distintas formas de apropriações das tecnologias digitais e por isso uma forma singular de construção de conhecimento escolar.

1.2 Pesquisa em movimento

A fim de dar corpo à pesquisa, optei por utilizar uma abordagem de pesquisa descritivo-comparativa. Para tal foram coletados dados qualitativos e quantitativos. Para a análise quantitativa – cujo interesse foi abranger um número mais expressivo de alunos – foram elaborados dois questionários respeitando as particularidades de cada modelo de EJA. Nesse caso, foram entrevistados, através de questionário em papel, 31 indivíduos no NEJA – C.E. Miguel Couto e 30 indivíduos no CEJA – Arraial do Cabo, entre os meses de setembro e outubro de 2019. As perguntas estavam divididas em grupos para: traçar perfil etário, residência e identificação de gênero; motivos para o abandono da escola e retorno, assim como as dificuldades de voltar à sala de aula; perfil de usuário de tecnologias digitais dos alunos; usos e possibilidades das TDICs para o estudo em geral e a respeito do ensino de história; e quais razões levaram os estudantes a escolher entre NEJA ou CEJA.

Além dos questionários, foram empreendidas entrevistas orais, sendo 2 professores de História (um de cada instituição), 8 alunos do CEJA e 5 alunos do NEJA. Entendo que por meio das desses instrumentos é possível “[...] recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que normalmente permanecem invisíveis na documentação [...] convencional [...]” (THOMSON, et al, 1994, in AMADO E FERREIRA, 1998, p. 75) e através delas estabelecer conexões entre passado ainda pulsante na vida daqueles que ainda vivem. Corroboro, ainda, com a visão desses autores, que defendem que

o principal desafio para os historiadores na atualidade é encontrar meios de facilitar a união entre a teoria e a prática, a fim de que os debates sobre história e memória, sobre a relação na história oral, ou sobre os dilemas éticos e políticos de nosso ofício se fundamentem tanto nos novos meios de conhecimento quanto na experiência prática. [...] é a necessidade de incentivar contribuições cuja linguagem e abordagem atinjam ambos os mundos, que explorem tentativas de pôr em prática e que repercutam sobre os problemas levantados pela prática. (idem, p. 72-73)

Apesar de todos os dilemas e percalços que a prática da pesquisa pela oralidade por vir a ter, é campo profícuo de descobertas e sempre inovador à medida que podemos dialogar com questões do presente por perspectivas distintas. Acredito, também, que o lado mais positivo da prática da história oral é que “a exploração coletiva de histórias de vida em projetos

participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências de vida que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas” (ibidem, p. 71). É importante esclarecer que a fim de proteger a integridade dos indivíduos entrevistados, optei por manter seus nomes reais em sigilo e identificá-los por nomes fictícios.

Isso posto, creio que a utilização desses dois métodos combinados – questionários e entrevista orais compreensiva – foi o caminho mais interessante para a valorização das experiências dos sujeitos da EJA, compreendo que através da educação são garantidos os direitos da dignidade da pessoa humana (DANTAS, 2018) e que a relação deles com a configuração de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2000) carece de ser analisada. Assim sendo, as próximas linhas desse trabalho são uma tentativa de entender como as teorias sobre o tema dialogam com as vidas desses indivíduos.

2. EJA: HISTÓRICO E QUESTÕES ATUAIS

A LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000 definem a EJA “como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica”. Elas, constitucionalmente garantem o direito desses alunos ao mínimo de educação formal. Além disso, retomando o epílogo desse artigo, que apresenta as proposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a educação, e da qual o Brasil é signatário, posso argumentar que tal direito

se inscreve em movimento de luta por melhores condições de vida, justiça e igualdade, que tem como centralidade o valor absoluto da dignidade da pessoa humana. Na tentativa de construir outros sentidos e compreensões sobre as questões que envolvem direitos, encontrei o princípio da *dignidade da pessoa humana* — premissa básica para pensar o direito à EJA. (DANTAS, 2018, p. 53)

Entretanto, documento da UNESCO intitulado *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*, afirma que

A oferta reduzida e a precária qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que em nenhum momento da história da educação brasileira a modalidade recebeu aporte financeiro significativo, embora em alguns períodos as políticas para o setor tenham se beneficiado de recursos vinculados ou fonte própria de financiamento. (UNESCO, 2008, p. 50 apud COELHO)

A colocação acima está diretamente relacionada a maneira como a EJA tem sido planejada, ou melhor, fragmentada ao longo dos anos (ALMEIDA; CORSO, 2015; DANTAS, 2018). Assim sendo, posso argumentar que a EJA enquanto possibilidade de garantir o princípio da dignidade da pessoa humana vem sendo pouco considerada no Brasil, já que a educação para jovens e adultos tem sido conduzida por programas de governo e não percebida enquanto política pública para a educação. Estamos tratando, portanto, de um modelo desprivilegiado no sentido dos investimentos e prestígio social. Mais além, carente de prestígio acadêmico.

Em 1938, Paschoal Lemmel (2004, p. 65) já destacava que “mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos”. Passados 71 anos dessa afirmação, o que podemos dizer sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Há ainda desconhecimento por parte de gestores e educadores a respeito de sua importância? Há clareza sobre seu significado? (MACHADO, 2009, p. 19)

O texto de Maria Machado data de 2009, já se passou uma década desde então. Ele enuncia um problema político-social já levantado na década de 30 do século passado. Poucos avanços podem ser vistos no sentido de compreender a EJA enquanto política pública do Estado brasileiro e atenta para a falta de conhecimento de gestores educacionais sobre a modalidade.

Para que o leitor possa entender melhor essa análise, considero relevante nos debruçarmos um pouco sobre o histórico da modalidade no Brasil. Para isso, penso ser importante esclarecer que a EJA é constantemente confundida com os programas de alfabetização para jovens e adultos. Obviamente, a questão do analfabetismo e a necessidade de sua erradicação são temas ainda vitais para a transformação da sociedade. Outro aspecto importante sobre os programas para a EJA é sua inserção no discurso sobre o mundo do trabalho e, assim, constante união entre EJA e programas de educação técnica e/ou profissionalizante (ALMEIDA, CORSO, 2015). Apesar disso, acredito que a EJA é mais do que ensinar a ler e escrever, ou ensinar alguém a executar uma atividade num nível mais raso do processo. A educação para jovens e adultos, enquanto educação básica, deve ser constituída no sentido de ensinar a olhar, analisar e refletir, numa perspectiva democrática e emancipadora em constante diálogo com o mundo exterior ao espaço escolar (bell hooks, 2019). E no que diz respeito a minha análise, o mundo exterior configurado pelo mundo digital e a sociedade em rede.

Para compreendermos melhor o que minha fala advoga, elaborei uma tabela que sintetiza as principais iniciativas nacionais para a EJA.

Anos 1930	Permissão das elites para que todos estejam nos patamares mínimos da educação
Anos 1940	Atuação do Senac e Senai na criação de cursos profissionalizantes para jovens e adultos.
Fim dos anos 1940 – início anos 1960	Campanhas de alfabetização em massa. 1947 - CEAA - primeira campanha nacional de educação de jovens e adultos. Recrutamento de voluntários 1963 - Paulo Freire - Programa Nacional de Alfabetização
Ditadura civil-militar	MOBRAL - alfabetização para ler e escrever. LDB 5.692/71 - primeira vez trata-se sobre o ensino de jovens e adultos. EJA com caráter de questão supletiva – criação dos Supletivos Extinção do MOBRAL. Criação da Fundação Educar
Constituição de 1988	Ampliação do dever do Estado para com todos que não tem educação básica. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental
Anos 1990	Fim da Fundação Educar Criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) Governo FHC – EJA em parceria com a iniciativa privada e/ou com caráter de filantropia.
Anos 2000	Governo Lula - Alfabetização de jovens e adultos como interesse prioritário; Expansão da educação profissional; Criação do PROEJA; Criação do Fórum Nacional da EJA e fóruns regionais, estaduais e municipais; Inclusão da EJA na matriz orçamentária por no mínimo 30 anos.

Tabela 1 – Histórico da EJA no Brasil

A despeito da síntese elaborada, é possível observar que a educação de jovens e adultos não ocupa, e praticamente não ocupou, lugar central nas discussões sobre as políticas para a educação. Atualmente, a EJA vem sofrendo ataques que minam as iniciativas já implementadas para a modalidade, ao mesmo tempo que contribuem para a evasão de seus alunos.

A matéria veiculada pelo site G1, do grupo O Globo, mais precisamente em 06 de abril de 2019⁹, trouxe a seguinte manchete “*Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental*” e complementa “*Redução afeta quem não concluiu escolarização na idade esperada. Por outro lado, no mesmo período, o número de escolas de educação básica regular aumentou 12%.*” Acredito que os investimentos na educação básica são legítimos e necessários, mas através desse texto jornalístico é possível perceber o desprivilegio da EJA em detrimento à educação regular. Apesar da queda na média de escolas que oferecem a EJA fundamental, o número de instituições que oferecem a modalidade para o

⁹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml> Acessado em 24/11/2019 às 16:38h.

ensino médio se manteve em 3,4% (do total de escolas públicas do Brasil). A pesquisa foi realizada com base em dados dos anos de 2009 a 2018.

Agravando um pouco mais o contexto atual da EJA, em reportagem de 24 de abril de 2019 feita pela Carta Educação, e também veiculada pelo site Geledés¹⁰, a diretora do Instituto Paulo Freire, Sonia Couto, afirma que “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”. A afirmação está baseada na medida tomada pelo governo de Jair Bolsonaro em 2 de janeiro de 2019, de dissolver a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão responsável pela modalidade EJA. Apesar das duas novas secretarias criadas para substituir a que fora extinta – Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – não há nenhuma diretriz específica sobre a EJA no decreto que as instituiu. “Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, em função da dinâmica entre compromisso político e poder público, recursos financeiros e pressão social” (HADDAD, 2007, p. 9 apud COELHO, 2011).

A ausência de um sistema de avaliação nacional dos programas da EJA (RIBEIRO, 2014) e a ausência de distribuição de material didático para a modalidade desde 2016, como declarou Luiz Alves Junior¹¹ na reportagem da Carta Educação:

“Temos um universo grande, de milhões de estudantes que estão marginalizados pelo governo. De jovens e adultos que não têm material para dar continuidade aos estudos, não têm acesso ao material didático há 3 anos. Este é o maior crime com estas pessoas. Eu considero isso uma tremenda traição a este povo. A preocupação da editora é colher neste momento alguma informação do governo sobre a continuidade da atenção à EJA. O próprio MEC não tem ninguém respondendo até o momento como coordenação de EJA”

comprovam o caráter marginal da modalidade. A questão do material didático pode ser comprovada pela fala de Gustavo, professor de História da NEJA – Miguel Couto:

Entrevistadora: Deixa eu te perguntar uma coisa... Qual que é o material de História aqui do NEJA?

Gustavo: Não tem material.

Entrevistadora: Não?

Gustavo: Não tem.

Entrevistadora: Apostila?

Gustavo: O material muitas vezes eu produzo por conta própria, né. Eu faço uma... eu faço um resumo, né, e faço umas apostilas pra que eles possam tá

¹⁰ <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/> Acessado em: 24/11/2019 às 16:27h.

¹¹ Diretor presidente da Global Editora, única editora no Brasil que atende estudantes de EJA no Ensino Médio.

pegando a parte dos excertos do texto, estarem produzindo alguma coisa e tendo material, né. Inclusive, tenho bastante aí jogado, se quiser.

Até o momento, minha análise deu conta de analisar os programas nacionais. Mas no Estado do Rio de Janeiro, os maiores impactos para a EJA foram vistos pela implementação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no início dos anos de 1990. Neles “ no horário vespertino, jovens e adultos são recebidos nos projetos de educação juvenil, que oferecem oportunidades para complementar estudos interrompidos precocemente” (MONTEIRO, 2009, p.39). Foi também nos CIEPs que a EJA semipresencial se instaurou como polo institucional.

Segundo a pesquisa do G1, aqui já citada, o Rio Janeiro reduziu em até 41,9% o número de unidades escolares que ofertam a EJA para o ensino fundamental. Nessa pesquisa, o foco é a análise dos programas voltados para o ensino médio, para os quais a reportagem ou outra fonte não trazem dados que possam ser usados a nível de comparação. Atualmente, o Estado do Rio de Janeiro conta com dois programas voltados para a educação de jovens e adultos: o presencial NEJA e o semipresencial CEJA.

3. CEJA e NEJA: O MUNDO EM REDE E OS ASPECTOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As duas últimas décadas foram tempos de profundas mudanças nas configurações das sociedades, sobretudo ocidentais, devido ao constante desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Esse conjunto de TDICs possibilitaram o surgimento e fortalecimento de uma sociedade globalizada, cujos limites entre local e global, se entremeiam e interagem de maneira distinta e única. Nesse sentido, as relações entre “espaço-tempo” se distinguem do paradigma moderno, pois agora “se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2006, p. 69). Essa análise se aproxima da perspectiva de Manuel Castells (2000) sobre a fluidez dos espaços e o tempo atemporal, através dos quais o tempo

é definido pelo uso de novas tecnologias da informação e comunicação em um esforço incansável para aniquilar o tempo. O tempo é comprimido e dessequenciado ao mesmo tempo. [...] espaço “depende dos fluxos processados nas redes, em contraste com o espaço de lugares, cujo significado, função, e localidade são interrelacionados fechados (idibem, p. 13-14, tradução livre).

As estruturas sólidas dos territórios e a mensuração tradicional do tempo foram, portanto, postos em questão numa era que não percebe mais as relações entre espaço-tempo

como barreiras. Tal estrutura social é a base das mais distintas relações do que Castells (2000) reconhece como “era da informação”. Sendo assim, essas dinâmicas espaço-temporais se configuram pelo que o autor afirma ser uma “sociedade em rede”, superando o paradigma industrial no que tange às relações de produção e consumo, poder e experiências. O autor define que a sociedade contemporânea repousa sobre o que ele chama de paradigma da nova tecnologia: “centrado em torno de tecnologias da informação/comunicação, baseadas em micro-eletrônicos, e engenharia genética” (CASTELLS, 2000, p. 9-10, tradução livre).

As novas tecnologias da informação e comunicação são, dessa maneira, ponto chave para a compreensão dessas novas formas organizacionais. Trata-se de um sistema que privilegia a flexibilização e adaptabilidade das relações em suas distintas esferas. As TDICs não são a sociedade em rede, mas é através delas que essas conexões necessárias à sua manutenção se desenvolvem e tornam-se reais, ainda que por meio virtual. Enquanto rede, cada nó dessa estrutura deve estar de acordo com o programado e o que não é consonante com esse modelo é, então, ignorado ou descartado.

Entendendo por estruturas fundamentais todos os espaços onde se dá relações que mantem a sociedade em funcionamento através da conservação de seus laços, a escola se apresenta como questão relevante para o meio científico. É na escola, espaço tradicionalmente físico, que boa parte da humanidade passa relevante tempo de sua existência, abrindo campo para as pluralidades e as trocas que através dela são possíveis. A escola é, também, uma rede que vem sofrendo os impactos da globalização e as transformações da sociedade em rede. Ela possibilita, nesse novo cenário, novas dinâmicas, saberes e práticas, em constante diálogo com o tradicional (COSTA, 2017), assim como apresenta desafios.

É em meio a nesse cenário que o Estado do Rio de Janeiro projetou dois programas para atender as demandas para a educação de jovens e adultos. São eles CEJA (2012) e NEJA (2011). Eu os considero programas irmãos pois datam de um período próximo de criação a implementação e porque, pela primeira vez no cenário fluminense, a EJA ganha uma roupagem digital.

O CEJA é o programa semipresencial, no qual os alunos matriculados têm acesso a um polo de apoio, mas estudam por conta própria, eles retornam ao mesmo para tirar dúvidas com professores tutores e realizar as avaliações. O programa oferece uma plataforma virtual, chamada CEJA Virtual, através da qual *“é possível encontrar diversos tipos de material didático para auxiliar nos estudos como vídeos, animações, textos, listas de exercício, exercícios interativos, simuladores etc. Além disso, também existem algumas ferramentas de*

comunicação como chats e fóruns.”¹² Não há aulas regulares, tampouco tempo pré-determinado para a finalização do curso. Os alunos devem totalizar todas as disciplinas exigidas pelo Ensino Médio. Há ainda a possibilidade de aproveitar disciplinas nas quais os estudantes tenham sido aprovados, mesmo que cursadas em outras instituições de ensino.

Marina, professora de História do CEJA quando perguntada sobre essa modalidade e a NEJA faz a seguinte comparação:

“Então, a diferença é que aqui é ensino semipresencial, né. O aluno vem aqui pra fazer prova, tirar dúvida, a maioria tem pressa, não tem tempo, e muito tempo fora da escola, né. O perfil do NEJA deve ser parecido, mas a diferença é que não é ensino presencial, é semipresencial. Então, ele vem para fazer a prova, e pegar o resultado, né, e alguns tiram dúvida, mas nem sempre, né.”

Seguindo com as definições, o site oficial da NEJA oferece um manual para alunos e professores, que declara que o programa oferece aulas regulares, divididas em quatro módulos semestrais com três horas e vinte minutos de carga horária diária. No primeiro item do manual podemos encontrar a relação direta do discurso do programa com as ferramentas multimídias e adverte as escolas a “[...]disponibilizem, prioritariamente, os computadores com acesso à internet para os professores das turmas da EJA Ensino Médio. Sabemos que muitas unidades escolares possuem laboratórios, mas esses não são utilizados nem por alunos, nem por professores. Caso haja dificuldade de acesso à internet, a unidade escolar deve abrir demanda para T.I. [...]” (Manual da EJA, p.7)

Segundo o professor de História da NEJA, Gustavo, a NEJA é:

“[...] um curso que a gente faz presencial a cada 6 meses, são 4 ciclos, né. Você tem intercalado, né, o 1º e 3º ciclos você tem matérias da área de humanas, né. Português e Matemática estão nos quatro ciclos, né. Você tem área de humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia no 1º e no 3º ciclo, e no 2º e 4º ciclo é matérias da área tecnológica, né, Química, Física, Biologia, né. Mas o básico é Português e Matemática, são os quatro ciclos.”

Considerarei importante partir dessas definições porque, do meu ponto de vista elas dizem muito sobre o entendimento do que esses programas seguem seus atores e, nesse caso, o distanciamento do discurso oficial. Apesar de ambos os programas apresentarem as ferramentas digitais como base de sua metodologia, as definições de Gustavo e Marina não as contemplam enquanto característica principal do CEJA e da NEJA.

Esse fato dialoga com a perspectiva que discute as diferenças entre migrantes e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001). É relevante salientar que a EJA é essencialmente composta por sujeitos imigrantes – tanto nos grupos de professores quanto nos grupos dos estudantes – quando se trata da web 2.0, que abriu a rede para que usuários se tornassem produtores de conteúdo digital. Além disso, é mesmo possível acreditar que em um mundo globalizado mas repleto de periferias, todos os humanos consomem e lidam com tecnologias da

¹² <https://www.cecierj.edu.br/rede-ceja/ceja-virtual/> Acesso em: 10/10/2019.

mesma maneira? Há, portanto, um entrelaçamento entre as questões geracionais e aquelas referentes às questões socioeconômicas.

O ensino mediado pelas TDICs, torna os processos de ensino-aprendizagem para a EJA ainda mais complexos. Os impactos provocados pelo sistema global da sociedade em rede encontram aqui uma realidade única, que não pode ser compreendida sob o mesmo olhar lançado sobre outras experiências. Por esse motivo, acredito que os discursos dos professores não contemplam as ferramentas digitais como a principal característica dos programas devido ao fato das TDICs encontrarem-se, ainda de processo de adaptação a esse ambiente virtual.(idem, p.2)

A partir disso, concordo com as perspectivas de Manuel Castells (2000) e Stuart Hall (2006), sobre a fragmentação e descentralização dos processos de globalização, tanto à níveis mais amplos quanto locais, e que se seguem também às relações geracionais (SIRINELLI, 1991) com essas ferramentas. Será possível, então, pensar em uma homogeneização sociocultural engendrada pelas TDICS? Quais os impactos que essa nova configuração tem sobre as relações interpessoais a nível local e dos indivíduos imigrantes digitais em processos de apropriação dessas ferramentas?

3.1 CEJA-Arraial do Cabo e NEJA- Miguel Couto

Ora, sendo a EJA um espaço de imigrantes, as demandas educacionais são distintas daquelas impostas por sujeitos nativos digitais (base da educação regular). Desse modo, a modalidade se distancia do pensamento de Marc Prensky (2001) que defende a educação totalmente revolucionada pelas TDICs. Penso, portanto, ser necessário – e é a esse propósito que serve essa pesquisa – ouvir dos sujeitos da EJA qual(s) sua(s) realidade(s) e usos do mundo digital. A essa altura do trabalho considero pertinente ter um panorama mais claro dos sujeitos atores das instituições estudadas.

O CEJA – Arraial do Cabo tem aproximadamente 2200 alunos matriculados, dos quais apenas 610¹³ em situação ativa¹⁴. Dentre os 8 entrevistados a faixa etária varia de 18 a 32 anos, dos quais 3 se declararam como mulheres e cinco como homens. Como dados dos questionários (Gráficos 1, 2 e 3) para idade e gênero temos:

¹³ Apesar do número de alunos ativos ser consideravelmente alto, durante minhas visitas ao polo pude observar um baixo número de alunos de efetivamente estão engajados no curso.

¹⁴ O aluno é considerado inativo após 2 meses sem realizar nenhuma atividade oferecida pelo polo, seja virtualmente ou presencialmente.

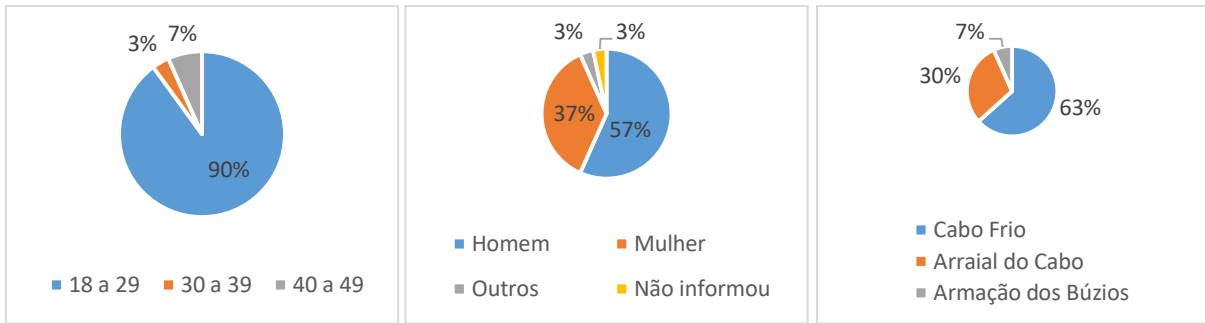


Gráfico 1 – Idade alunos CEJA **Gráfico 2** – Gênero alunos CEJA **Gráfico 3** – Residência alunos CEJA

Como podemos perceber, o público entrevistado nessa instituição educacional é majoritariamente de jovens, homens e que não residem no município onde o polo está situado.

Há um laboratório de informática com computadores disponíveis para os alunos que conta com um tutor em horários específicos; secretária e sala de módulos, para que os alunos possam pegar a versão impressa da apostila; salas de aula divididas por áreas do conhecimento onde os tutores trabalham para atender os alunos; uma sala de oficinas; e uma sala de provas.

O NEJA- Miguel Couto possui 219 matriculados¹⁵, dos quais 5 sujeitos foram entrevistados oralmente, 1 mulher e quatro homens. Eles tinham entre 18 e 47 anos. Os dados dos questionários (Gráficos 4, 5 e 6) mostram que:

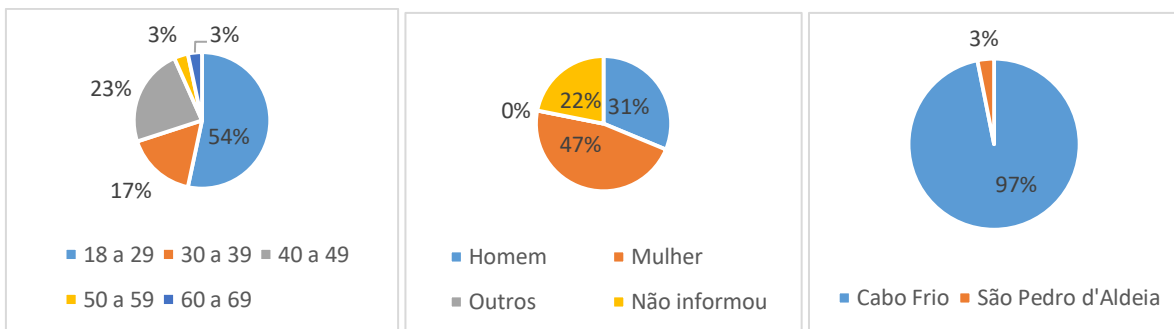


Gráfico 4 – Idade alunos NEJA **Gráfico 5** – Gênero alunos NEJA **Gráfico 6** – Residência alunos NEJA

Os gráficos mostram mais uma vez a predominância de jovens em detrimento a adultos. Em dissonância com o perfil do CEJA, há uma predominância de mulheres e os entrevistados residem em sua ampla maioria no município de Cabo Frio, onde a escola está situada. Há laboratório de informática que não é utilizado.

Sendo o número de jovens superior ao de adultos, também podemos projetar que o tempo que os alunos ficaram fora da escola é inferior às hipóteses iniciais da pesquisa. O que foi confirmado pelos dados abaixo:

¹⁵ Semelhante ao que ocorre no CEJA, em minhas visitas à escola observei um baixo número de alunos frequentadores do curso, as turmas estavam esvaziadas se levarmos em consideração o número de estudantes matriculados.

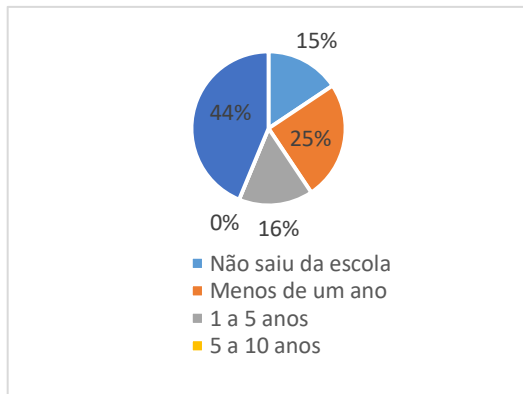


Gráfico 7 – Tempo fora da escola NEJA

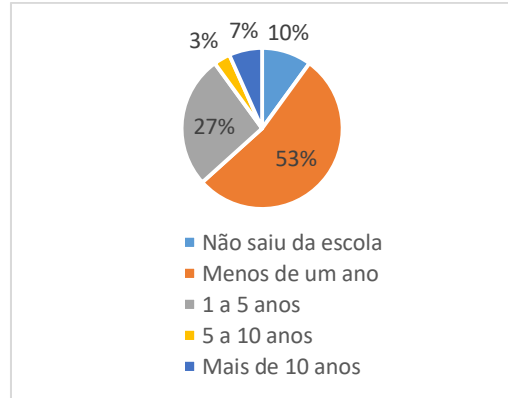


Gráfico 8 – Tempo fora da escola CEJA

No NEJA, a maior porcentagem dos alunos sequer saiu da escola, tendo optado pela modalidade devido à repetições de séries anteriores (Gráfico 7). No CEJA esse percentual é menor, mas a maioria dos alunos respondeu ter se ausentado dos estudos por menos de 1 ano (Gráfico 8).

Esse fato também foi relatado por Ana, 18 anos – aluna do NEJA :

“Então, na verdade eu passei por várias dificuldades na minha vida, né, tenso. Mas eu acabei reprovando 6º ao 9º ano.” O 6º foi por um milhão de motivos, bullying, um monte de coisa o 9º foi mais bobeira minha mesmo, eu dei mole. E aí eu tô tentando terminar. Eu tava tentando terminar o regular mas como ocorreram vários problemas, teve até um problema com professor essas coisas de tipo. E acabou que eu preferi fazer o mais rápido para poder terminar logo porque eu tava desanimado e eu não quero desanimar de estudar porque o único futuro que a gente tem que estudar né então.[...]”

A resposta da aluna também deu indícios sobre os motivos pelos quais ela não pode concluir a educação básica em tempo regular. Assim como Ana, outros dois alunos elucidaram suas razões para deixar a escola e retomar os estudos.

Helena, 27 anos – aluna do CEJA: *“Parei de estudar para trabalhar porque trabalhava em comércio e o horário não dava muito essa oportunidade de estudar. Aí acabei abandonando o estudo para trabalhar, por necessidade também. [...]. Aí eu decidi voltar porque eu me vi, assim, fiquei desempregada e fui procurar emprego eu vi que é muito importante o Ensino Médio, que hoje em dia não tem muita oportunidade quem não tem Ensino Médio concluído.[...]”*

João, 32 anos – aluno do CEJA: *“Trabalho. A rotina do dia-a-dia. Eu trabalhava de 8 da manhã até às 5 da tarde, o trabalho era longe de casa, tinha que pegar, tinha que andar mais ou menos uns 20 km de ônibus todos os dias. Então quando eu chegava em casa, eu saía às 5 horas, chegava em casa 6 (horas), tinha que chegar na escola 7, então não dava tempo. As vezes o cansaço também... Aí houve uma época que eu tive que sacrificar. [...]A exigência que tá tendo no mercado de trabalho. O mercado de trabalho hoje, em qualquer lugar do mundo, né, tá exigindo um grau de escolaridade de nível, assim, nível superior, um conhecimento do que tá acontecendo hoje no mundo, entendeu?[...]”*

Com base nas informações coletadas pelos questionários a respeito dos motivos de saída e retorno à escola no período adequado, os números mostram que:

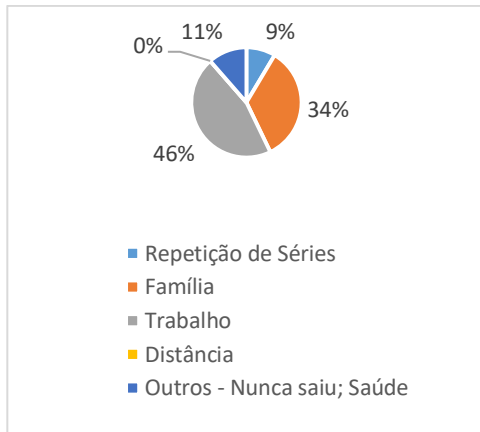


Gráfico 9 – Motivos abandono escola alunos/ NEJA

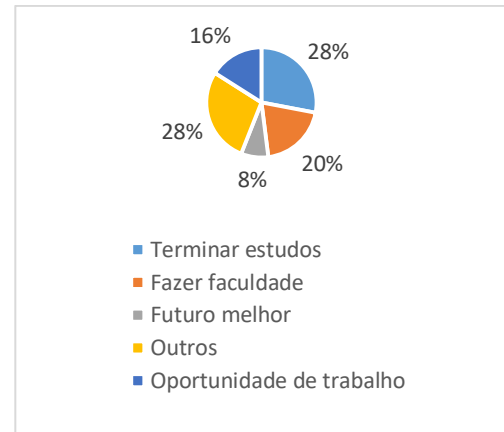


Gráfico 10 – Motivos retorno escola alunos/ NEJA

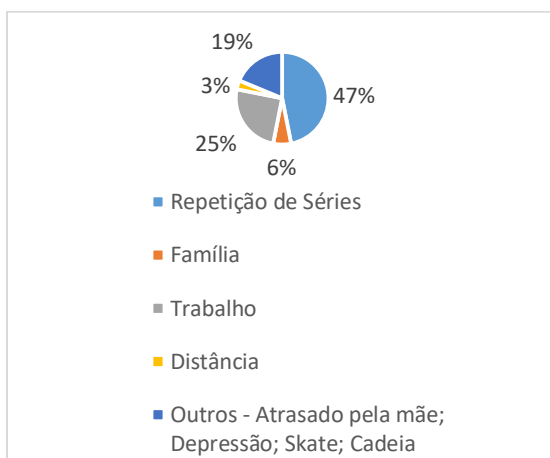


Gráfico 11 – Motivos abandono escola alunos/CEJA

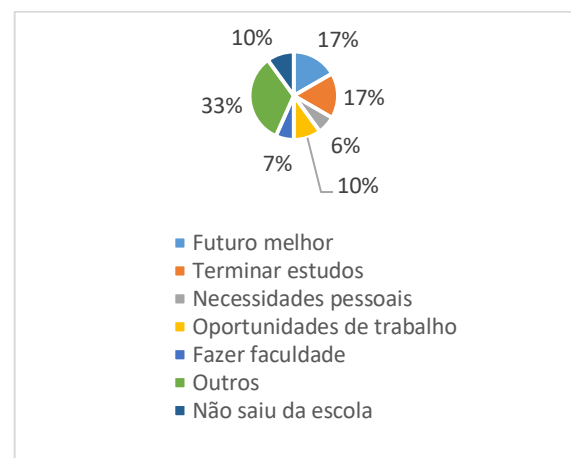


Gráfico 12 – Motivos retorno escola alunos/ NEJA

A partir disso pude concluir que as trajetórias pelas quais a educação básica se constituiu na vida desses indivíduos pode ter contribuído significativamente para seu abandono ou atraso escolar. (Gráficos 9 e 11). Devido ao fato dos caminhos para a pesquisa terem sido outros, não foi possível apurar com mais detalhes o que levou esses alunos a terem problemas com a educação básica, mas posso atestar com há algo aí que carece de aprofundamento.

Outro dado importante para minha análise é a menção constante do mundo do trabalho. Ele está presente no grupo de motivos para o atraso ou abandono escolar. Todavia, o que mais salta aos olhos é a relação direta do retorno ou necessidade de continuidade dos estudos com a finalidade de melhora de vida e possibilidade de sucesso profissional (Gráficos 10 e 12). Acredito que esse ponto é tangenciado pelo discurso oficial da EJA enquanto meio de garantir o ingresso dessa população no mercado de trabalho e, assim, garantir o mínimo à existência humana.

Por outro lado, considero que essa vontade esbarra potencialmente na busca pelo mínimo de *dignidade da pessoa humana*, conforme as palavras de Aline Dantas (2018) acredito ser, também, uma busca pela “formação, em dimensão ampla, voltada para possibilitar aos

sujeitos acesso a saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, a compreensão do mundo e a inserção no mundo do trabalho, para melhores condições de vida, mas não se resumindo a ele. “Formação na vida e para a vida” (BRASIL, 2007). (p.57)”

Mas se estamos pensando numa formação na vida e para a vida, como está sendo para esses alunos o processo de dialogar com as ferramentas que permitem viver a vida por meio digital? Isso se torna ainda mais importante se recordarmos que os dois programas de EJA analisados aqui tem perpassam pela TDICs enquanto suas bases metodológicas.

Quando perguntados sobre os usos dos recursos digitais no cotidiano desses alunos, obtive os seguintes dados:

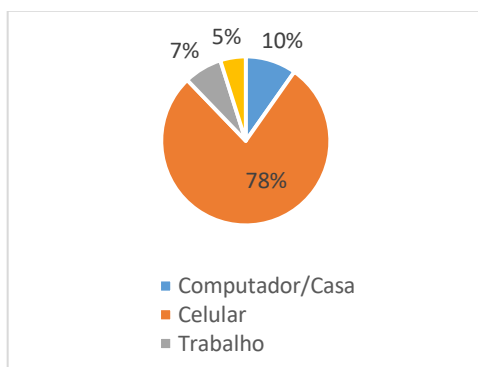


Gráfico 13 – Como alunos acessam internet / NEJA

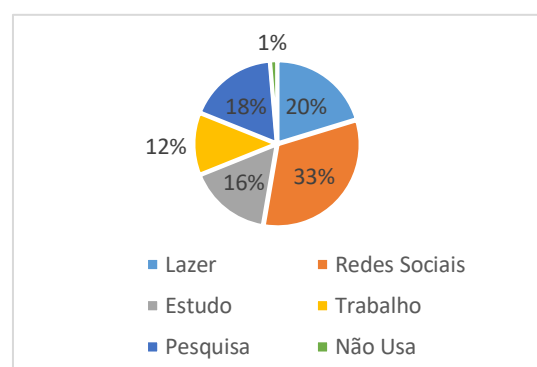


Gráfico 14 – Como alunos usam TDICs / NEJA

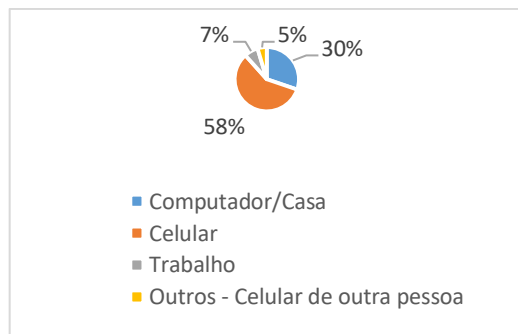


Gráfico 15 – Como alunos acessam internet/ CEJA

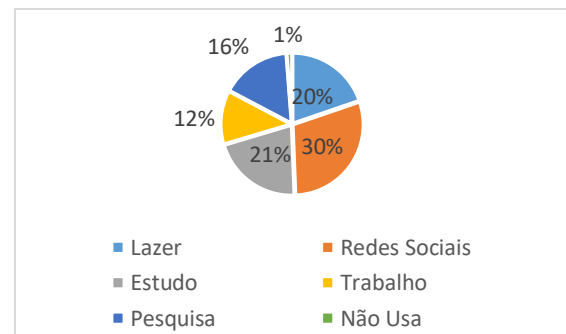


Gráfico 16 – Como alunos usam TDICs/ CEJA

Através desses gráficos, posso afirmar que quase a totalidade de alunos tanto do CEJA-Arraial do Cabo quanto do NEJA-Miguel Couto conseguem acessar a internet. Em ambos o acesso se dá majoritariamente por meio de smartphones em relação a aparelhos como computadores e laptops (Gráficos 13 e 15). Apesar disso, há indivíduos nos dois gráficos sobre o acesso a internet que não possuem aparelhos próprios que os permita interagir livremente com/no mundo digital. Mesmo que sejam a maioria, sua existência está aí confirmada, bem como suas apropriações através de acessos permitidos por terceiros. Do mesmo modo que 1% dos entrevistados nas duas instituições afirmam não usarem tecnologias digitais, Tiago, 47 anos – aluno do NEJA respondeu sobre o uso de tecnologias para objetivos educacionais:

Tiago: Porque ainda não tô colado em tecnologia não.

Entrevistadora: Entendi. Você falou que você não usa tecnologia. Você não usa nada ou você usa alguma coisa?

Tiago: Tecnologia depende do ponto de vista tecnologia que vocês veem tecnologia.

Entrevistadora: Tecnologia digital.

Tiago: Ah, não. Só para ligar e atender.

A forma como os alunos da CEJA e NEJA aqui analisados tem feito uso do mundo digital é semelhante e para os dois grupos é possível assegurar que uma porcentagem significativa dos alunos percebe as TDICs como possibilidade para o estudo (Gráficos 14 e 16). Entretanto, não há um caráter homogêneo nesse contexto. Isso está respaldado por pensadores como Castells (2009) e Stuart Hall que se aproximam quando refletem que num sistema global é possível a

“observação de que, ao lado da tendência à homogeneização global, há também uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. [...] Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. Este “local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização.” (HALL, 2006, p. 77-78).

Logo, penso, também, em uma heterogeneidade das apropriações das TDICs nos diversos espaços do globo. Se uma globalização planejada não é possível devido à tensão entre “global” e “local”, tampouco será uso das ferramentas tecnológicas que ampliam os poderes de suas conexões e pelas quais a sociedade em rede se desenvolve. Apesar dos nós que interligam a rede serem programados no sentido de manter certa unidade, nem todos os nós tem, portanto, a mesma configuração. Pode existir, como forma de resistência, por exemplo, outras redes cujas organizações deem conta das especificidades do local e, no nosso caso, do geracional. Há, certamente, uma tentativa de moldar as experiências em todo o mundo, porém, a existência de identidades únicas, mesmo que atuando na lógica da globalização, apontam para uma pluralidade de experiências, fragmentadas pelo novo modelo da era da informação.

Quando pensamos em educação, porém, nos referimos à educação básica, de crianças e adolescentes. É por essa modalidade que a maior parte dos trabalhos em educação mediada por TDICs é realizada, e mais intensamente as investigações sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de História. Juntando algumas discussões já apresentadas nesse texto, minha indagação é: como tem ocorrido o ensino de história mediado por tecnologias digitais para alunos da modalidade de educação para jovens e adultos? Como é não ser nativo digital e ter que lidar com essas ferramentas seja na posição de professor ou de aprendiz?

4. ENSINO DE HISTÓRIA, TDICS E EJA

As transformações possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação não estão apenas relacionadas às esferas políticas, econômicas e sociais. Elas transformam também a interação, ensino e aprendizagem, trocas de saberes e produção de conhecimento nas escolas (COSTA, 2017, MONTEIRO e PENNA, 2011). Mas é importante ressaltar que cada espaço escolar é singular e plural ao mesmo tempo, sendo as suas relações internas e externas também únicas e específicas. Portanto, a relação de cada instituição de educação com as TDICs e o mundo globalizado se dá de tal maneira que produz uma cultura escolar ímpar.

Como já mencionado na introdução, um dos objetivos desse trabalho foi analisar a relação específica do ensino de História com as TDICs e seus impactos para a configuração do conhecimento histórico a ser ensinado na escola (COSTA e GABRIEL, 2014, COSTA 2017, MONTEIRO, 2015), neste trabalho, na EJA. É importante levar em consideração que “a cultura histórica se refere portanto a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como história enquanto conteúdo da experiência, produto de interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade.” (RUSEN, 2009 apud COSTA; GABRIEL, 2014, p. 169).

Compreendendo essas dimensões da história enquanto conhecimento e, mais precisamente, enquanto conhecimento escolar, em acordo com Castells (2000) como lidar com as fricções provocadas por um novo modo de viver o tempo e o espaço ? Em um novo contexto de fluidez “o que entender por historicidade quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente?” (GABRIEL, 2013 apud COSTA; GABRIEL, 2014, p. 173).

As mobilizações feitas por professores, até então marcadas por um olhar histórico ancorado no modelo cartesiano de modo de produzir conhecimento estão a todo momento sendo questionadas, como podemos perceber na citação anterior. Como ensinar e aprender história nesse novo paradigma, então?

A esse respeito, é possível defender que “um profissional capaz de posicionar-se e dialogar de maneira crítica em relação ao conhecimento produzido e veiculado pelos meios de comunicação de massa, avaliar o seu impacto na constituição do aluno que tem diante de si e produzir/adaptar seus próprios materiais de ensino a partir das múltiplas linguagens disponíveis.” (CERRI, 2006, p.227 apud COSTA, 2015, p. 275)

Da mesma forma que de acordo com Raone Souza (2017, p. 42), a “[...] escola é um espaço híbrido, constituído em meio ao processo de globalização como lugar de convergência entre as diversas mídias pertencentes à cibercultura, [...] através das quais professores de História e alunos podem mobilizar saberes para além dos espaços formais de ensino”. Alunos e professores da EJA tem enfrentado o desafio de incorporar tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Um dado, porém, que chamou minha atenção no gráfico sobre a utilização das tecnologias digitais (Gráficos 14 e 16) é que o uso para fins de aprendizagem é de forma relevante inferior aqueles apresentados por usos para lazer (música, filmes, séries) e rede sociais. Se estamos lidando com dois sistemas que se descrevem como inovadores e permeados por tecnologias digitais, por que o uso delas não aparece de maneira mais destacada na pesquisa?

Segundos os alunos da NEJA que responderam aos questionários, porém:

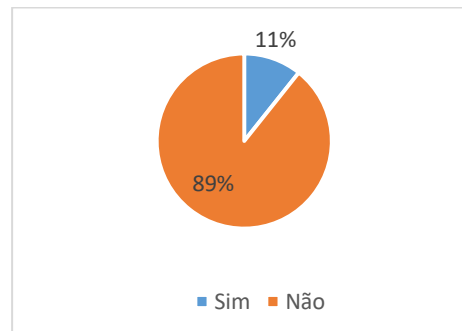


Gráfico 17 – A escola oferece tecnologia? / NEJA

Sobre o Gráfico 17, um evento curioso ocorreu quando da minha última visita à escola em outubro de 2019. Enquanto eu entregava os questionários durante uma aula de português, a professora esperava a turma respondê-los com um datashow projetando os tópicos a serem trabalhados na aula. Quando os alunos se depararam com a pergunta sobre a escola oferecer tecnologia, um grupo de alunos respondeu e voz alta que não havia tecnologia na escola e que gostariam que tivesse internet. Tão paradoxalmente eles estavam diante que uma tecnologia que não representa inovação para eles e que de certa forma apresenta ainda o tradicional. O que de tecnologia é, então, possível de ser usado para os processos de ensino e aprendizagem sob o ponto de vista desses sujeitos?

Quando os alunos da NEJA foram perguntados sobre o uso de tecnologias em sala de aula durante as aulas de história, obtive as seguintes colocações:

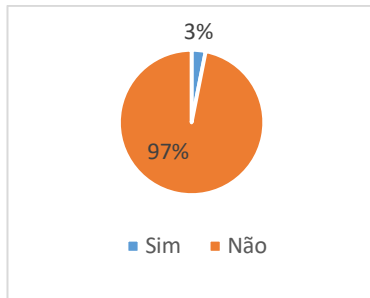


Gráfico 18 – Professor de História usa TDICs nas aulas? / NEJA



Gráfico 19 – Gostaria que o professor de História usasse TDICs na aula? / NEJA

As soluções para essas demandas e provocações oriundas de novos modos de compartilhar informações não são, e acredito que não pretendem ser, unas. O que significar dizer que as apropriações por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de educação são complexas e heterogêneas. O interessante é saber dialogar com o novo e diferente nesse mundo globalizado (HALL, 2006; CASTELLS, 2009).

Todavia, para o objetivo dessa investigação, me pareceu mais apropriado tentar compreender como os profissionais da EJA lidam com esses novos desafios, ao invés de tentar propor meios pelos quais eles devem exercer sua tarefa profissional. Assim sendo, como se ensina e aprende história na EJA em um momento de deslocamento dos lugares de produção de conhecimento histórico das universidades e instituições escolares que agora passam para o meio público através do digital (SOUZA, 2017)? Como está sendo feita a “transposição didática das inovações tecnológicas” (SCHMIDT, 2009 apud COSTA; GABRIEL, 2014, p. 178) para a educação de jovens e adultos?

Para responder a essas perguntas, preferi ouvir o que os docentes entrevistados tinham a dizer sobre suas práticas. Em diálogo com as demandas observadas pelos gráficos, o professor do NEJA relatou o seguinte:

“Gustavo:: Bom, é... na verdade, na verdade, tô aprendendo a utilizar agora as tecnologias, né. Bem tardiamente, né.

Entrevistadora: O que você considera tecnologia digital?

Gustavo:: A tecnologia digital, a gente pegar pelo YouTube, pegar pela... pelo Google, né. Tem que interpretar aquela... aqueles textão da Wikipedia. Eu fui perceber isso muito tardiamente, né, quando... quando fui perceber, você já tinha uma juventude bastante agressiva, bastante hostil a você, que foi o período de 2015 a 2018, né. Eu sentia uma falta de receptividade aos cursos de humanas, né. Era difícil de lidar, né, porque você... [...] Agora, só que eu percebi tardiamente que a influência das mídias digitais tava muito presente na cabeça do, é... dos estudantes, né. E eles estavam pegando muito mais informação, é... fora, do que... do que dentro da escola, né. Isso criou um campo de hostilidade, é bastante... bastante tenso pra se lidar que agora tá começando a mainar na medida em que você vê o resultado disso na prática, né. Você vê uma anomia social, você é uma... você vê a falta de resposta para questões simples do dia-a-dia, né. Como a questão... a questão da violência contra

mulher, a questão da falta de emprego dos jovens, eles tão percebendo isso e acabam tendo um certo tateamento no escuro, né. E ao mesmo tempo, é... eles... eles vão... eles vão coletando essa informação para tá... pra tá confrontando, né. E aí eu percebi muito tardiamente que eu deveria tá também indo atrás disso, né. De tá indo, ou quais as páginas que os alunos estão pegando para pesquisar, quais as fontes que eles tão fazendo, quais são os autores que eles estão pegando para ouvir, né. E nesse aspecto... nesse aspecto você tem que trabalhar também com a crítica e a autocrítica, né. [...]”

O que para mim torna a fala dele significativa é que estamos diante de um sujeito que reconhece o potencial das tecnologias digitais embora reconheço suas dificuldades de adaptação à elas. Quando perguntado sobre a existência de um material didático específico para o NEJA, o professor informou não haver. Mas depois da entrevista, na sala dos professores, Gustavo me apresentou à Pedro, professor de Sociologia do NEJA. Qual não foi a surpresa de todos quando Pedro relatou haver apostilas para o NEJA, pegou um exemplar e nos mostrou. Pedro havia participado do processo de reformulação da EJA para a NEJA, recebeu treinamento e assegurou existir também um portal com material para professores e alunos¹⁶, além da possibilidade de baixar as apostilas dos alunos. Gustavo dera entrada no NEJA posteriormente à implementação do programa. Segundo, Alice, uma das diretoras do C.E. Miguel Couto, a SEEDUC – RJ, interrompeu os treinamentos para novos professores do NEJA.

Gustavo me indicou outros problemas para o uso das TDICs em suas aulas:

[...] muitas vezes você fica sozinho com aquele equipamento, e se quebrar você não tem a quem responder ou a quem procurar, né. Ou seja, você monta a aula toda, e depois se quebra o equipamento que tá disponível no dia, vai tudo para o espaço, né. Aí eu falei, vai pro famoso plano B, né, arruma uma xerox e folhinha, exercício ou cópia de livro, voltamos ao tradicional. [...] você tem um funcionário apenas para limpar o prédio inteiro, né. Enfim, a gente tá... a gente tá é até oprimido nessas circunstâncias que é a questão da tecnologia no estado fica em 3º, 4º, 5º, 6º planos, né. Não é o 1º plano, né. Você... você tem que trabalhar na suficiência, né. E aí muitas vezes a falta de equipamento e a falta de... a falta de amparo, né, porque você tem uma sala de informática aqui, mas não tem ninguém para cuidar, né, ou incentivar o uso. Você tem a sala de vídeo, mas não tem ninguém para ficar olhando para por ela, né. E a responsabilidade fica completamente sua, né, perdida, né. E aí o que que acontece, qual a consequência, você volta pra o tradicional, cuspe e caneta de quadro, né.”

Os pontos levantados por ele esbarram em um projeto de educação guiado por premissas que, em última instância, corroboram com o sucateamento do sistema de ensino, seja ela básico, mas primordialmente a educação para jovens e adultos. O histórico apresentado por Gustavo sobre as condições materiais da escola para a execução de atividades midiáticas e as falas de Pedro e Alice acerca da interrupção do treinamento dos docentes para a modalidade, comprovam com a minha visão da EJA como lugar desprivilegiado para sujeitos igualmente desprivilegiados.

¹⁶ <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/recurso-multimedia-professor/> Acessado em 25/11/2019 às 11:15h.

Além da questão geracional do professor estar presente em seus meios de apropriações das tecnologias digitais, a ausência do poder público nesse quadro só faz agravar o distanciamento desses sujeitos em relação às potencialidades do digital para o ensino.

No concernente ao CEJA, o quadro é outro, pois a base metodológica desse modelo depende vitalmente para seu funcionamento. A professora Marina nos explicou que

“[...]as vantagens que eu achei na época, né, mais possibilidade do aluno ter acesso à escola, né, tá fora, não precisa estar aqui para estar com a gente. Quer dizer, ele tá e ele tá em contato ali com o que tem atividade que ele pode fazer, tem algum conteúdo e, principalmente, o material. O material, apostila, né, que ele usa para fazer as provas estavam disponíveis online, que antes ele tinha que vir pegar na escola, né, para estudar.[...] . É uma plataforma que dá para ter contato com professor, não é uma comunicação é síncrona que chama, né. É assíncrona. Vai ser bota no fórum e assim que o professor chegar aqui, vê, pode demorar um pouquinho, mas já é uma forma que mais facilita a comunicação. Informações também, não precisa só telefonar. Então, assim, estreitou a relação, eu considero que estreitou a relação do aluno com a escola, né. E oferece um atrativo, a gente pode colocar atividade pros alunos, né. A direção aqui estimula a gente a colocar atividade para os alunos para ajudar na prova, então o aluno tá lá à distância ele, ele consegue fazer, né. [...]É exercício que são questionários baseados na, nas provas, mesmo, né. O objetivo é eles... ele terem embasamento, treinarem ali antes de fazer a prova. Além disso, esse ano começou uma exigência de carga horária mínima. Uma legislação que exige aí que o aluno não faça muito rápido, entendeu? Tem aí o mínimo de carga horária, então esses exercícios passaram a ser obrigatórios pro aluno cumprir essa carga horária no final.”

A fala de Marina me apresentou um ponto interessante para análise: o uso de questionários no meio virtual. A fala dela pode parecer falta de afinidade uma vez que se distancia de possibilidades apresentadas pelas TDICs como forma de produzir novas maneiras de ensinar. Porém, as falas dos alunos corroboram essa perspectiva do tradicional em “roupas novas”. Sobre aprender por ferramentas digitais, apenas os alunos do NEJA foram indagados a respeito de quais disciplinas podem ser estudadas por TDICs, partindo do pressuposto que os alunos do CEJA já têm essa realidade como dada. O gráfico mostra que:

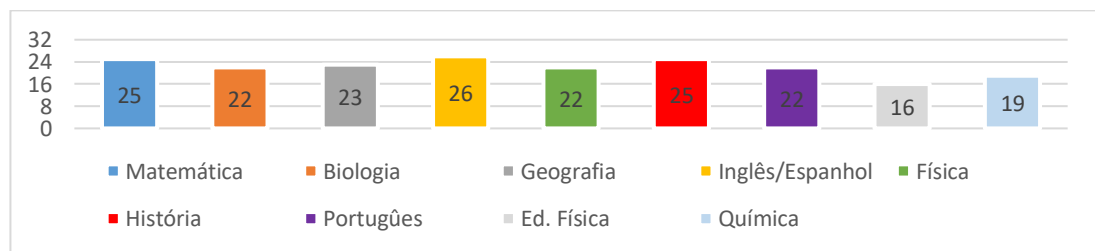


Gráfico 20 – Quais disciplinas podem ser estudadas com TDICs? / NEJA

A expectativa inicial da minha pesquisa é que a disciplina História não apareceria entre as mais relacionadas ao contexto digital. Ao contrário, História aparece em segundo lugar ao lado de Matemática e atrás apenas das disciplinas de língua estrangeira. O que nos resta analisar então

é: como os alunos da EJA tem se apropriado das TDICs para estudar história? Os gráficos a seguir sugerem algumas possibilidades:

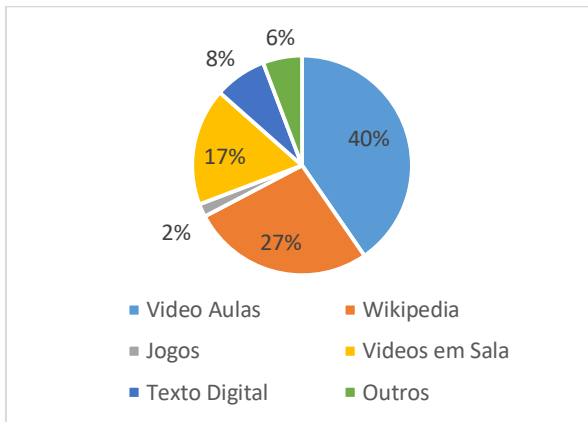


Gráfico 21 - É possível usar TDICs para estudar? Como? / NEJA

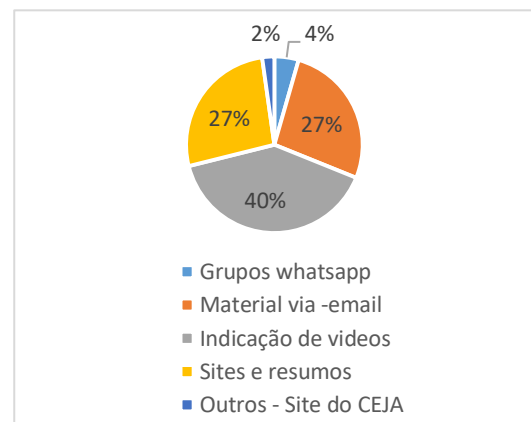


Gráfico 22 - A instituição incentiva o uso de TDICs para estudar? Como? / CEJA

Os resultados se distanciam da proposta de Marcella Costa (2017) em seu trabalho sobre ensino de história e gamificação. Essa é uma temática que tem ganhado força no meio acadêmico nos últimos anos através da defesa das premissas do lúdico no meio tecnológico digital como forma de modificar os processos de ensino-aprendizagem. Apesar disso, tanto os alunos do CEJA quanto os do NEJA recorrem a mídias como vídeo-aulas e sites de textos/resumos majoritariamente como meio de estudar história para além dos muros da escola (Gráficos 21 e 22).

Essa dupla vídeo-aula/texto-digitalizado se configuram, de certo modo, como modelos de sala de aula tradicional, pois reproduzem o papel centralizador do professor como detentor do conhecimento e o texto como fonte de informação. Do meu ponto de vista, não deve haver juízo de valor, certo ou errado acerca desses resultados.

Penso, portanto, que estamos lidando com a dimensão da experiência em diálogo com a dimensão da expectativa (KOSELLECK, 2006). Esses sujeitos trazem seu passado, sua memória do vivido – a aula tradicional – em um movimento que esbarra na expectativa de sentir-se pertencente ao mundo digital. Desse modo, produzem conjecturas com base em suas experiências do passado. Para mim, em acordo com Prensky (2001, p.2) esse modo de reproduzir o tradicional com uma roupagem digital é o “sotaque” que esses sujeitos demonstram em seu processo de adaptação dessa nova linguagem. De certo modo, sempre mantém seu pé no passado.

Essa argumentação também pôde ser confirmada quando analisei algumas das respostas das entrevistas orais de alunos do CEJA quando eles falaram sobre as dificuldades do modelo semipresencial e a diferença entre o ensino de História da educação básica e o da EJA:

“Entrevistadora: Você sente falta de ter turma, colegas?”

João: Sim. Professor pegando no pé... Sinto falta, sinto falta. [...]A diferença é que na presencial você tem um professor para contar, é... contar, falar sobre um assunto, né. Ele sempre vai falar sobre o assunto. E quando ele comenta sobre o assunto seja de Matemática, Português, qualquer disciplina, ele está contando uma história daquela matéria. Então, quando ele está contando uma história dessa matéria fica mais fácil a gente assimilar as questões. Caí uma questão, a gente assimila melhor porque o professor, ele já tinha contado uma história sobre aquele tema. Então, na hora de responder fica mais fácil. Essa é a diferença. Já no semipresencial a gente já não tem essa facilidade, não tem um professor para contar como que é o padrão de você resolver determinado assunto. E essa é a diferença. E na presencial você tem um professor para contar uma história de um assunto, seja de qualquer disciplina. E na semipresencial a gente não tem esse professor. Apesar que na semipresencial a gente tem um professor para tirar nossas dúvidas, mas não é mesma coisa que um professor em sala de aula.”

À respeito dessas perguntas, mesmo acreditando no potencial do modelo semipresencial, por exemplo, Helena comentou:

“Então, diferença eu acho que não tem nenhuma. Só que posso dizer que as vezes a gente sente falta de ter o professor ali explicando. Na verdade, a gente se acomoda em ter o professor ali para explicar e a gente só ouvir. E aqui você tem que pegar mesmo, ler mais, se esforçar mais, então vejo que em termo de matéria não tem muita diferença não. É mais isso mesmo, a falta do professor para explicar e tem que se esforçar mais, se aprofundar mais.”

Esse vínculo entre vídeo-aulas e textos digitalizados como ferramenta de estudo também aparece entre relatos de alunos do NEJA, como é o caso de Mário, 18 anos:

“Entrevistadora: Você assiste vídeo aula, usa Wikipédia, Google, como é que é?”

Mário: Eu uso o Google mas também assisto vídeo aula.

Entrevistadora: De qual matéria?

Mário: De todas. Tipo, às vezes tô com alguma dificuldade em alguma coisa, então vou lá e procuro.”

É o caso também de Orlando, 18 anos:

“Entrevistadora: Você usa a tecnologia digital para estudar?”

Orlando: Uso.

Entrevistadora: Usa?

Orlando: Fazer pesquisas.

Entrevistadora: Que tipo de pesquisas?

Orlando: De matéria de escola, de deveres, tal. [...] Pesquisa texto.

Entrevistadora: Você pesquisa de história também?

Orlando: Pesquisa.

Entrevistadora: [...] Onde é que você geralmente pesquisa? Tem alguma página específica?

Orlando: Não... pesquiso no Google só, aparece as páginas, Wikipédia, essas páginas assim.”

Quando perguntados sobre o conteúdo do material de história, por que escolheram o CEJA, os números mostram:

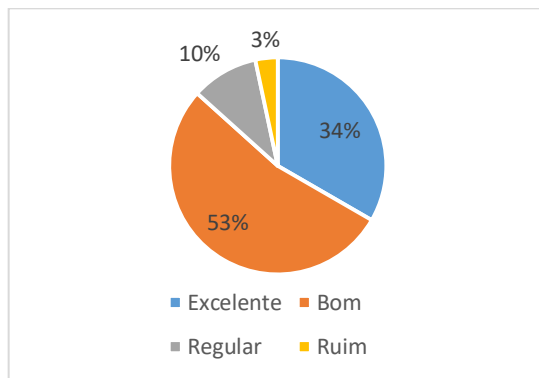


Gráfico 23 – Avaliação material didático de História - CEJA

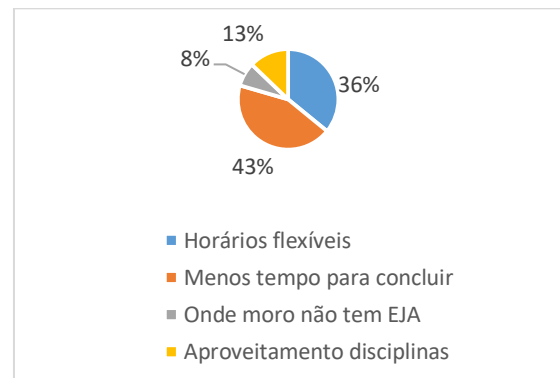


Gráfico 24 – Por que escolheu estudar no CEJA?

Apesar de pouco inovador, o material de história agrada a maioria dos alunos do semipresencial (Gráfico 23). A maioria busca a instituição devido principalmente ao fator tempo. A questão da metodologia mediada por TDICs não apareceu (Gráfico 24). Por outro lado, um uso peculiar do material didático do CEJA apareceu recorrentemente nas entrevistas. Como exemplo, Antonio, 20 anos:

Entrevistadora: É... e você usa plataforma?

Antonio: Bem pouco. Só para ver as notas.

Entrevistadora: Só pra ver as notas?

Antonio: É. Eu estudo bastante pela apostila.

Entrevistadora: Por que você acessa a plataforma bem pouco? Tem algum motivo?

Antonio: Porque eu acho que a maioria das coisas que vão cair na prova tá dentro da apostila. Acho que não tem muita necessidade de entrar na plataforma.

Joana, 23 anos, disse:

Entrevistadora: Como é que você estudava história aqui?

Joana: Lia nas apostilas. Olhava na internet.

Entrevistadora: O que que você olhava na internet?

Joana: Procurava pelo título que tava na apostila porque a apostila aqui normalmente ela dá muita volta pra te explicar uma coisa muito simples, né. A Matemática eu já não olho mais na apostila eu prefiro olhar no exercício, procurar na internet porque a apostila dá uma volta muito grande, embanana nossa cabeça toda e não explica nada. Então, eu prefiro olhar na internet que é mais prático, a gente absorver mais rápido.

Entrevistadora: Entendi. E você usa a plataforma?

Joana: Uso.

Entrevistadora: Usa? Como?

Joana: Pra olhar os exercícios, minhas notas. Para estudar dificilmente, quase não uso.

A comparação dessas informações coletadas me levou a acreditar que ao mesmo tempo em que os alunos aprovam o material didático, ele é, em sua maioria, utilizado na versão impressa. O apelo pela existência da plataforma virtual não é significativo o suficiente para que

os alunos se referissem a ela como uma das vantagens de estudar por esse sistema. Entramos num paradoxo, porém, quando analisamos os dados sobre as perguntas que visavam contrapor educação à distância e ensino presencial:

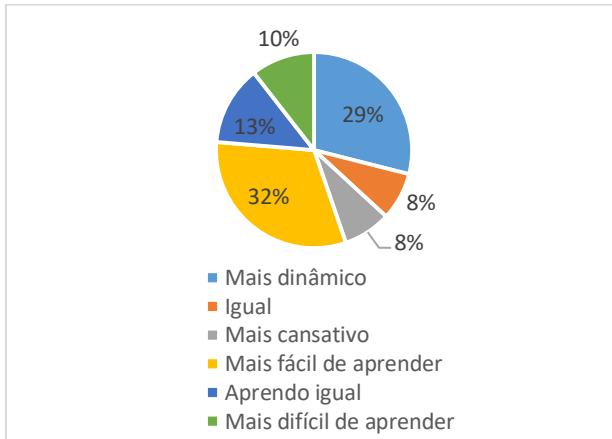


Gráfico 25 – Comparação entre CEJA e ensino regular

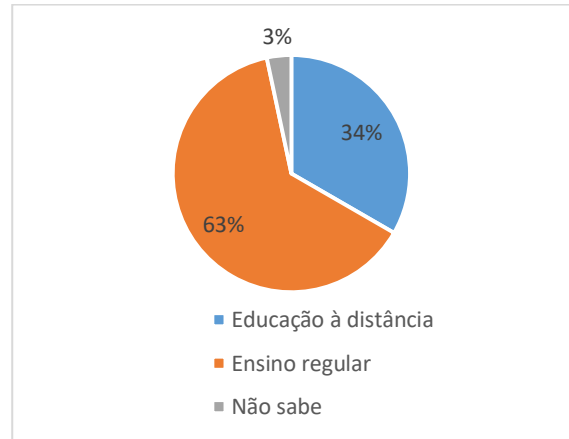


Gráfico 26 – Preferência: educação à distância ou ensino regular

A maioria dos alunos defende que o CEJA é mais dinâmico e fácil de aprender que a escola regular, mas a maioria dos entrevistados disse, ainda sim, o ensino presencial (Gráficos 25 e 26). É um fato interessante que só atesta, mais uma vez, a singularidade da EJA em sua relação com as tecnologias.

Em complemento a essa análise, os alunos do NEJA responderam que preferem a modalidade presencial pelos seguintes motivos:

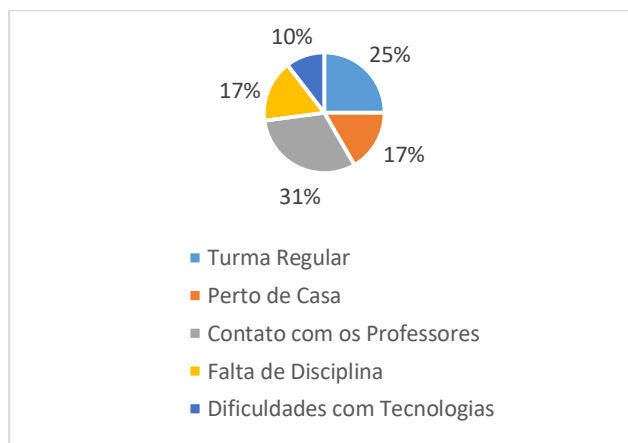


Gráfico 27 – Por que escolheu estudar no NEJA?

Dentre eles, os principais são o contato com os professores e a existência de turma regular. Mesmo em último lugar, houve também a menção às dificuldades com o uso de tecnologias (Gráfico 27).

De modo geral, algumas das transformações mais contundentes da sociedade em rede para a educação são: mudanças nas relações de poder em sala de aula; descentralização da produção de conhecimento escolar, alunos enquanto produtores de conhecimento, mudança na dinâmica de trabalho do professor dentro e fora da sala de aula, possibilitada pelas mudanças nas relações de espaço e tempo; e escola como espaço. A(s) realidade (s) retratadas e analisadas por essa pesquisa, todavia, demonstram como os impactos da sociedade em rede devem ser considerados com cautela, à medida em que devem-se ser observadas apropriações próprias de uma população em processo de adaptação ao universo digital, trazem consigo suas experiências escolares e através delas projetam sua participação nesse novo modo de existir/interagir com e no mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que a EJA, através de sua própria estrutura, propicia a pluralidade dos estudantes (ALMEIDA e CORSO, 2015), não apenas em caráter cultural, senão também geracional, pode-se pensar em grupos cuja fragmentação identitária seja o alicerce de sua própria identidade – aos moldes da globalização. Dessa forma, acredito que as distinções entre o que se faz a respeito do uso de tecnologias em ensino de história na educação básica e as possibilidades para o mesmo na EJA devem ser, dessa forma, distinguidas e problematizadas.

Desse modo, pela escassez de pesquisas sobre o tema específico do ensino de história mediado por tecnologias digitais para a educação de jovens e adultos, é que, mais uma vez, justifica-se a importância desse projeto. A falta de produção científica que dê conta das questões da EJA no cenário da vida em rede pôde ser confirmada pelas falas de Gustavo e Marina quando perguntados se eles conheciam projetos, iniciativas ou produções científicas que discutissem o uso de tecnologias digitais para o ensino de história e, posteriormente, para a EJA.

Entrevistadora: você já ouviu, conheceu, soube, entrou em contato com algum trabalho, alguma pesquisa, que fosse focado pro uso de tecnologias no ensino de história?

Gustavo: Não, não tive contato.

Entrevistadora: E tecnologia pro ensino, pra educação de jovens e adultos?

Gustavo: Também não tive contato.

Entrevistadora: Então História com EJA, menos ainda?

Gustavo: Aham.

E

Entrevistadora: E aí pensando ensino de história, de uma maneira geral, você ouviu falar de algum projeto ou de alguma pesquisa que incentiva, ou que debate o uso de tecnologias digitais pro ensino de história especificamente?

Marina: Agora não lembro. Eu to um tempinho fora de sala de aula, né. Então, ensino de história... não sei te dizer agora, Fernanda.

Após, minha investigação, pude concluir o quão rico é o ambiente da EJA para as pesquisas em educação que possam problematizar temas como relação aluno-professor; alunos e professores com ferramentas digitais, formação de professores voltado para o ensino de História para educação de jovens e adultos.

É de primordial importância, assim, refletir e discutir sobre os processos de ensino-aprendizagem inseridos no contexto digital a fim de questionar os usos das TDICs. Pelo que apresentei na minha pesquisa, esses usos são acenos ainda tímidos para novos modos de ensinar e aprender latentes no mundo digital. Os dados apresentados só enfatizaram ainda mais a singularidade da modalidade – seja pela questão local ou geracional – ao mesmo tempo em que percebemos também sua pluralidade; a riqueza de possibilidades para futuras pesquisas; e posição da EJA na vida dos alunos como fator central para mudança de vida, exercício de seus direitos à educação e garantia de sua dignidade humana, apesar do descaso do poder público. Há de se advogar, também, por uma educação democrática como forma de olhar o mundo ao redor e incorporar o que provém dele aos processos de ensino de aprendizagem, seja do físico ou do digital.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. *A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais*. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 2015.
- bell hooks. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando; *et al* (orgs). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo, 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.
- CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, set. 2007. Disponível em: <<http://www.mocambra.org>> e ou <<http://www.aoalpap.org>>.
- CARTA EDUCAÇÃO. “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. Geledés, 2019. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>> Acesso em: 24/11/2019.
- CASTELLS, Manuel. *Materials for an explanatory theory of the network society*. British Journal of Sociology. Londres: v. 51 pp. 5-24, janeiro/março, 2000.
- _____. *A obsolescência da educação*. 2014 Disponível em: <<http://obviousmag.org/sphere/2014/04/o-fim-da-educacao-contemporanea.html#ixzz5Fj9uuggw>> Acessado em 17-05-2018.
- COELHO, Lívia Andrade. *As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um*. Salvador: 2011.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.
- _____. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. *Revista História Hoje*. v. 4, nº 8, p. 261-279, 2015.

- _____; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis: v. 6, n. 12, p. 165 - 185, mai./agos. 2014.
- DANTAS Aline Cristina de Lima. *Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação*. Rio de Janeiro: 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (trad.) Tomas Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. (trad.) Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*. Brasília: v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*. Curitiba: n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.
- _____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- _____. CIEP – escola de formação de professores. *Em Aberto*. Brasília: v. 22, n. 80, p. 35-49, 2009.
- MORENO, Ana Carolina. Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental. G1, 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>> Acesso em: 24/11/2019.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNIC/Rio/005, Rio de Janeiro, 2009.
- PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Referências internacionais sobre avaliação da educação de adultos. In: CATELLI JR, ROBERTO; *et al.(orgs) A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global Editora, 2014.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Nova EJA- educação para jovens e adultos: manual de orientações. Disponível em <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf> > Acesso em: 24/11/2019.
- SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abuso da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- SOUZA, Raone Fererira de. O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro: n.11,p. 42-62, dez. 2017.
- THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abuso da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.