

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
E NOVAS TECNOLOGIAS**

CRISTIANE DALL' AGNOL DA SILVA BENVENUTTI

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO:
METODOLOGIAS DE ENSINO MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**CURITIBA
2018**

CRISTIANE DALL' AGNOL DA SILVA BENVENUTTI

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO:
METODOLOGIAS DE ENSINO MEDIADAS POR
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

**CURITIBA
2018**

B478e Benvenuti, Cristiane Dall'Agnol da Silva
Educação a distância de jovens e adultos do ensino
médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias
da informação e comunicação / Cristiane Dall'Agnol da
Silva Benvenuti. - Curitiba, 2018.
123 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente. 3.
Ensino médio. 4. Ensino à distância. 5. Prática de ensino. 6.
Tecnologia da informação. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 004/2018

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 16 de março de 2018, às 9h, sala 22, bloco B do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Orientador – PPGENT-UNINTER/PR), Cíntia de Souza Batista Tortato (Integrante Externo – IFPR), Joana Paulin Romanowski (Integrante Externo – PUC/PR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular – PPGENT-UNINTER/PR), para julgamento da dissertação: “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO: METODOLOGIAS DE ENSINO MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO”, da mestranda Cristiane Dall’Agnol da Silva Benvenuti. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

(X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

() REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: _____


Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Presidente da Banca


Dra. Cintia de Souza Batista
Integrante Externo


Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Externo


Dr. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular


Cristiane Dall Agnol da Silva Benvenutti
Mestranda

DEDICATÓRIA

À minha mãe, minha primeira e eterna professora, que com sabedoria, amor e dedicação sempre me incentivou e viu em mim a sua outra metade, reconhecendo a vontade de fazer diferente por meio da educação e do trabalho.

Ao meu esposo, Felipe Augusto Benvenutti, por trazer tranquilidade e confiança nos momentos difíceis da minha vida. Por me ajudar a realizar os meus sonhos e por cuidar da nossa família.

Ao meu amado filho, Pedro Paulo da Silva Benvenutti, que amo muito e me instiga a cada dia repensar o futuro em meio a tantos avanços e mudanças de ordem tecnológica, política, econômica e social no mundo, e que me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias.

AGRADECIMENTO

Uma construção humana é constituída por múltiplas relações, que reforçam e consolidam os elos para a emancipação; cada qual com a sua particularidade, essência e diferenças, mas todos com a mesma relevância.

Este momento é a oportunidade para deixar o registro e evidenciar as contribuições de todos aqueles que, de maneiras distintas, mas especiais, possibilitaram a construção da pesquisa que culminou na presente dissertação.

Agradeço a Deus por delinear o meu caminho, a minha jornada acadêmica, que resulta no que fui, no que sou e no que serei.

Àqueles que representam minha essência, meu DNA, as minhas raízes. Eles que sempre respeitam e sustentam todas as minhas iniciativas de sucesso e felicidade pessoal e profissional, que de forma desenfreada e constante despertam em mim, todos os dias, a vontade de crescer e aprender, a despeito dos avanços, das dificuldades de acesso à educação do ser humano. À minha mãe, minha primeira professora, Maria Rita Guedes da Silva; ao meu pai, Genésio Guedes da Silva (*in memoriam*); e, em especial, ao meu amado filho, Pedro Paulo, e meu esposo, Felipe Augusto, pelo incentivo e paciência.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, por sempre respeitar e valorizar minha visão, por mostrar o melhor caminho para uma pesquisa científica e as contribuições fundamentais, possibilitando a construção de forma dialogada e comprometida com a educação que resultou em parceria nessa dissertação.

À banca examinadora, pelo olhar cuidadoso, comprometido com a excelência da pesquisa científica, e pelas essenciais orientações.

Meu reconhecimento ao Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Internacional Uninter, pela possibilidade e missão de gerar novas discussões sobre a educação a distância, TIC, Ensino e aprendizagens em diferentes contextos e possibilitar aos discentes se reinventarem pessoal e profissionalmente.

Aos professores que, de forma grandiosa e com muito conhecimento, permitiram-me novas reflexões, concepções e motivações no entorno do ensino a distância, das TIC na prática docente e metodologia de ensino do professor.

Aos colegas da turma de 2016, pelas alegrias, experiências e ansiedades cotidianas que nos tornaram mais ativos e perseverantes.

À coordenadora professora Maria Tereza, à professora e tutora Marjorie, da instituição *locus* da pesquisa que, prontamente, sempre atenderam aos meus pedidos e confiaram as informações sobre a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio a distância, com o objetivo de evidenciar e emancipar essa modalidade de ensino no país, e que resultou nesse projeto de pesquisa. Aos professores da EJA ensino médio a distância, participantes da pesquisa em 2017, por enriquecerem significativamente a pesquisa, minha experiência, vida acadêmica e profissional.

A todos, o meu agradecimento e o desejo de êxito pessoal e profissional.

EPÍGRAFE

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Opomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que damos, simplesmente os guarda. Não as incorpora porque a incorporação é a busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 97).

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada para o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional Uninter, linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, grupo de pesquisa Educação Básica e Tecnologias Educacionais. A presente pesquisa problematiza as metodologias de ensino mediadas pelas TIC, inseridas na prática docente no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância em aulas gravadas em estúdio, objetivando investigar se elas têm possibilitado a mediação dos conteúdos estudados pelos alunos deste nível e modalidade de ensino. A partir desse problema, propôs-se analisar a prática docente e a metodologia de ensino mediadas pelas TIC que são utilizadas no ensino médio para possibilitar interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos estudados pelos alunos do ensino médio da EJA a distância. O objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas dos professores e suas metodologias, mediadas por TIC, de um curso de ensino médio EJA a distância de uma instituição de ensino do município de Curitiba/PR, contribuem para êxito no processo e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, e apresentar itinerário formativo para o referido curso. A pesquisa foi realizada com 10 professores do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos a distância. A escolha do *lôcus* de pesquisa ocorreu por apresentar aspectos propícios ao desenvolvimento da proposta, tais como: Educação de Jovens e Adultos, ensino médio a distância, professores que ministram as aulas atuam na modalidade presencial e a distância, diversas TIC, metodologia de ensino, e prática docente centradas num espaço e tempo diferentes daqueles do ensino presencial. O referencial teórico que subsidiou essa dissertação está vinculado aos autores Ferreira, Marandino e Selles (2008), Kenski (2007, 2008), Fávero (2001), Souza (2005) e Freire (1980). A coleta de dados ocorreu por análise do Projeto Político Pedagógico, observações das vídeoaulas, questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos materiais didáticos: apostilas virtuais e *slides*. Os dados coletados foram agrupados e organizados em categorias de análise, segundo Bardin (2008). Os resultados indicaram que a prática pedagógica do professor que atua no ensino médio da EJA a distância apresenta as mesmas estratégias e metodologia de ensino e aprendizagem usadas no ensino presencial, além de evidenciar pouca interação entre professor-aluno durante as aulas virtuais. Outro aspecto apontado refere-se à estrutura rígida do estúdio que, dessa forma, condiciona o professor a apresentar uma aula com conteúdo fragmentado e descontextualizado. A pesquisa ressalta ainda a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso, com vistas a proporcionar uma maior interatividade e ambiente colaborativo aos alunos e professores das disciplinas, por meio de aulas e atividades pedagógicas realizadas a partir de Indicadores Pedagógicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio a distância, apresentados nessa dissertação como resultado e produto. Dessa forma haverá a inserção e o uso de TIC na prática docente e na metodologia de ensino para uma melhor mediação do professor em relação aos conteúdos e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos jovens e adultos de forma crítica, reflexiva, interativa e colaborativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio EJA a distância. Prática docente. Metodologia de ensino. Tecnologia de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This research was carried out for the Postgraduate Program *stricto sensu* Master's Degree in Education and New Technologies, the Uninter International University Center, research line Teaching Training and New Technologies in Education, research group Basic Education and Educational Technologies. The present research problematizes the methodologies of teaching mediated by the ICT, inserted in the teaching practice in the middle school of Youth and Adult Education (EJA) the distance in classes recorded in studio, aiming to investigate if they have made possible the mediation of the contents studied by the students of this one level and mode of education. From this problem, it was proposed to analyze the teaching practice and teaching methodology mediated by the ICTs that are used in high school to enable interdisciplinary and contextualization of the contents studied by the high school students of the Distance Learning. The objective of this research is to understand how the pedagogical practices of teachers and their methodologies, mediated by ICT, of an EJA high school course at a distance from a teaching institution in the city of Curitiba / PR, contribute to success in the process and learning of contents students, and present a formative itinerary for the course. The research was carried out with 10 high school teachers of Youth and Adult Education at a distance. The choice of the research locus occurred because it presented aspects favorable to the development of the proposal, such as: Youth and Adult Education, distance secondary education, teachers who teach classes in the face and distance modality, various ICT, teaching methodology, and teaching practice focused on a space and time different from those of face-to-face teaching. The theoretical reference that subsidized this dissertation is related to the authors Ferreira, Marandino and Selles (2008), Kenski (2007, 2008), Fávero (2001), Souza (2005) and Freire (1980). Data collection took place through analysis of the Political Pedagogical Project, observations of videotapes, online questionnaire with open and closed questions, Virtual Learning Environment analysis and didactic materials: virtual handouts and slides. The collected data were grouped and organized into categories of analysis, according to Bardin (2008). Os resultados indicaram que a prática pedagógica do professor que atua no ensino médio da EJA a distância apresenta as mesmas estratégias e metodologia de ensino e aprendizagem usadas no ensino presencial, além de evidenciar pouca interação entre professor-aluno durante as aulas virtuais. Outro aspecto apontado refere-se à estrutura rígida do estúdio que, dessa forma, condiciona o professor a apresentar uma aula com conteúdo fragmentado e descontextualizado. The research also emphasizes the need to reformulate the Pedagogical Political Project of the course, with a view to providing a greater interactivity and collaborative environment to students and teachers of the disciplines, through classes and pedagogical activities carried out from Pedagogical Indicators for the Education of Young and Adults of high school at distance, presented in this dissertation as result and product. In this way there will be the insertion and use of ICT in teaching practice and teaching methodology for a better teacher mediation in relation to the contents and in the process of teaching and learning of young and adults students in a critical, reflexive, interactive and collaborative.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA Distance Learning. Teaching practice. Teaching Methodology. Information and communication technology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE INSERÇÃO DE TERMO NA BASE DE DADOS DA PLATAFORMA IBICT - BUSCA AVANÇADA.....	23
FIGURA 2 – MATRIZ CURRICULAR DA EJA ENSINO MÉDIO.....	49
FIGURA 3 – ROTEIRO DE ESTUDO.....	54
FIGURA 4 – AULA VIRTUAL (AO VIVO)	55
FIGURA 5 – CHAT.....	55

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA SOBRE O ESTADO DA ARTE.....	24
QUADRO 2- RESUMO DO LEVANTAMENTO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	26
QUADRO 3 - CATEGORIAS DE PESQUISA.....	27
QUADRO 4 – TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA PESQUISADA PUBLICADOS POR ANO.....	28
QUADRO 5 – QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS POR ESTADO BRASILEIRO.....	28
QUADRO 6 – PESQUISAS POR INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	29

LISTA DE ABREVIACÕES

ABT	Associação Brasileira de Telecomunicações
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEBJA	Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudo Supletivo
CIEBJA	Centro Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEJA	Encontro Paranaense de Educação de Jovens e Adultos
FPEJA	Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAE	Instituto de Pesquisa Avançada em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	<i>Learning Management System</i> ou Sistema de Gestão de Aprendizagem
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Polo de Apoio Presencial
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPA	Programa Paraná Alfabetizado

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEED- PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SESu	Secretaria de Educação Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAD	Universidade de Educação a Distância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ESTADO DA ARTE.....	24
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	34
3.1	MEDIAÇÃO DOCENTE E AS TIC NO ENSINO MÉDIO DA EJA EaD	35
3.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO BRASIL	40
3.3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO PARANÁ.....	47
3.4	O CIEBJA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE CURITIBA	53
4	ORGANIZANDO A INVESTIGAÇÃO DA EJA NA EaD	65
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DE PESQUISA	65
4.2	LOCUS DA PESQUISA	68
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA	69
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	69
5	CONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DA PESQUISA.....	70
5.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA E RECURSOS TECNOLÓGICOS	60
5.1.1	Estratégias de ensino	71
5.2	Recursos tecnológicos	75
5.2	RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	77
5.2.1	Relação professor e aluno: interação, ensino e aprendizagem a distância.....	78
5.2.2	Professor no tempo e espaço da sala de aula virtual.....	82
6	INDICADORES PEDAGÓGICOS PARA A REFORMULAÇÃO DA EJA A DISTÂNCIA.....	85
6.1	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS.....	85
6.2	DA SALA DE AULA AO ESTÚDIO E GRAVAÇÃO DAS AULAS - MUDANÇA NO FORMATO.....	90
6.3	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA.....	93
6.4	A LINGUAGEM NOS MATERIAIS DIDÁTICOS - ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA.....	96
6.5	TUTORIA NOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL - PRESENÇA DE ESPECIALISTAS POR ÁREAS.....	98
6.6	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	100
6.7	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA – EaD.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICE.....	117
	QUESTIONÁRIO.....	117
	APÊNDICE 2 PLANO DO CURSO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA.....	119
ANEXO 1	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124

1 INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa para a presente dissertação advém de estudos realizados durante os 3 últimos anos do curso de Licenciatura em Pedagogia, e que culminaram no trabalho final de monografia do curso, sobre o acentuado índice de mulheres que frequentam a modalidade de educação de jovens e adultos.

Com o exercício na docência da Educação Básica e do Ensino Superior, outros aspectos tornaram-se relevantes e circundaram a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como: inquietações provenientes dos diálogos com a professora e tutora do curso de Educação de Jovens e Adultos da instituição pesquisada; as observações das vídeoaulas dos professores do Ensino Médio da EJA a distância; a prática docente e a leitura de materiais de estudo dos alunos (apostila, *slides* e roteiro de estudo) das disciplinas e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todo esse contexto.

Os diálogos e orientações junto às professoras e à tutora do Centro Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos a distância do Centro Universitário Uninter contribuíram para evidenciar a escolha do tema e objeto da pesquisa, assim como o cenário educacional retratado, pois, além da expansão da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior, hoje ela também se faz presente na EJA Ensino Médio.

Para complementar a necessidade desta pesquisa, além dos pontos ressaltados até o momento, o resultado de um estudo denominado “Estado da Arte” sobre o tema, no período de 2010 a 2015, evidenciou a escassez de pesquisas científicas e educacionais envolvendo o uso das TIC na prática do professor do Ensino Médio na educação de jovens e adultos a distância.

A Educação a Distância na modalidade Educação de Jovens e Adultos teve origem no Brasil no início do século XX e se expandiu por meio de dois recursos de informação e comunicação: o rádio e a TV.

O rádio ganhou forças em razão da difusão de ideias políticas e governistas de Getúlio Vargas no período de 1930 até 1945, que, de maneira incisiva e autoritária, alcançou a popularização e acabou por massificar a comunicação e a informação.

Por volta dos anos 1960 surge a TV que, juntamente com a radiodifusão e o marco regulatório do Código Brasileiro de Televisão, passa a ser considerada um relevante meio de comunicação e informação à população, inclusive com característica de recurso educacional, através da tentativa de educação a distância, com a inserção de Telecursos. Criado por duas fundações brasileiras, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, atual TV Cultura, o primeiro telecurso destinado à educação básica foi o Telecurso 2º Grau e, em seguida,

o Telecurso 1º Grau, que surgiu em 1981. Ambos levaram educação básica a aproximadamente 5,5 milhões de jovens e adultos que estavam fora da escola.

A proposta de ensino por meio de telecursos constituía-se de uma metodologia dinâmica voltada para uma educação supletiva, tendo como recurso tecnológico a televisão. O professor transmitia o conteúdo da aula e a resolução de exercícios que estavam presentes nas apostilas adquiridas pelos alunos em bancas ou livrarias das cidades de todo o país, mas sem a obrigatoriedade de aquisição e, para a conclusão do curso, o aluno realizava provas presenciais, aplicadas pelo governo federal, requisito básico para a obtenção do diploma. Porém, um ponto muito questionado foi o horário de transmissão dos Telecursos, pois aconteciam às 5h e 6h da manhã e desfavorecia os trabalhadores que estavam a caminho do local de trabalho.

Na década de 1990, a oferta de Educação a Distância na modalidade Educação de Jovens e Adultos nos níveis Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Brasil possibilitou o estreitamento entre o tempo e o espaço. A acessibilidade aos estudos redesenhou o acesso à escolarização daquele público e reconstruiu a sociedade atual, corroborando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu Art. 21, que aponta o ensino como parte integrante da educação básica, considerando o perfil, as origens, e os referenciais culturais e sociais do sujeito.

Em meados de 2009, no Estado do Paraná, uma instituição de ensino, e lócus desta pesquisa, recebe da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), pela Resolução nº 3.879/08, e passa a ofertar Educação de Jovens e Adultos, dando início ao funcionamento do Centro Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos (CIEBJA) para promover a modalidade de EJA a distância nos níveis Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em 02 de fevereiro de 2011, o Parecer CEE/CEB nº 56/11 confere o credenciamento da instituição de ensino e autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental – Fase II e Médio, na modalidade a distância e, assim, inicia-se a EJA a distância no Estado do Paraná. No ano de 2015, o CIEBJA recebe da SEED/PR, sob a Resolução da Secretaria de Educação do Paraná nº 2787/15, o reconhecimento para continuar a ofertar o Ensino Médio EJA a distância.

O curso possibilita aos estudantes acesso ao ensino de qualquer local dos estados do Paraná e Goiás, por meio da internet, para assistir às vídeoaulas, e consultar os materiais de estudos, como, por exemplo, *slides*. Além de receber as apostilas físicas, os alunos também têm acesso ao material *on-line* no polo de apoio presencial.

É nesse contexto que estão inseridos o tema e o problema desta pesquisa: as metodologias de ensino mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática docente do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a distância.

A partir do contexto apresentado e da nossa experiência na educação a distância mencionada anteriormente, que advém do exercício da docência na Educação Básica e no Ensino Superior em Educação a Distância (EaD), apontamos seis aspectos relevantes que circundam esta pesquisa, que são:

- a) contribuição da EJA a distância no Estado do Paraná por meio da Educação a Distância ofertada por uma instituição privada de ensino;
- b) inquietações sobre a prática proveniente dos diálogos com a pedagoga e tutora do Centro Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos (CIEBJA) a distância;
- c) observações das vídeoaulas gravadas em estúdio por professores do curso do Ensino Médio do CIEBJA a distância;
- d) a metodologia de ensino empregada pelos professores nas vídeoaulas gravadas em estúdio e a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- e) leitura e análise dos documentos legais do CIEBJA (Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno);
- f) pesquisa do estado geral da arte por meio da análise de teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2015 disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A fim de realizar uma investigação exploratória do tema, realizamos uma pesquisa do tipo estado da arte sobre os estudos que investigaram a presença das TIC na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio da EJA a distância.

A investigação foi realizada a partir da leitura de dissertações e teses publicadas no período de 2010 a 2015 na base eletrônica de dados do IBICT.

A problemática desta pesquisa está centrada na relação entre as metodologias de ensino dos professores que atuam no curso de Ensino Médio da EJA a distância e as TIC que medeiam a prática docente. O estudo analisou dissertações e teses que enfatizam a relação das TIC e a prática pedagógica de professores do Ensino Médio na modalidade de EJA a distância, buscando compreender as características e tendências, bem como suas contribuições ao entendimento do tema.

Para tal investigação, o levantamento do tipo estado da arte teve como base a metodologia proposta por Romanowski e Ens (2006), que consiste em identificar e analisar um *corpus* de pesquisa por meio de procedimentos específicos, neste caso: delimitação de palavras-chave para o filtro das dissertações e teses na base de dados do IBICT; inserção dos dados em planilhas *Excel*, visando a quantificação e compilação das publicações averiguadas e elaboração

de categorias de análise a partir da leitura das dissertações e teses em consolidação; e análise dos dados coletados.

Os resultados deste estudo serão apresentados detalhadamente no Capítulo II desta dissertação e foram fundamentais para a construção da problematização da pesquisa, pois mostraram que durante o período de 2010 a 2015 foram identificadas quatro publicações na base de dados do IBICT, o que indica a necessidade de realização de novas pesquisas científicas sobre o tema. Dos quatro trabalhos publicados nesse período, 1 é resultado de pesquisa de mestrado e os demais de pesquisas de doutorado. Todos eles realizam um percurso de pesquisa bibliográfica e qualitativa. A dissertação investigou a metodologia de ensino do professor, e as teses analisaram a didática, sendo que todos investigam a prática pedagógica tendo o computador como TIC.

Nas pesquisas analisadas, observa-se que o laboratório de informática foi o centro para que atividades como redação de textos e elaboração de pesquisas acontecessem sem mudanças significativas envolvendo a metodologia de ensino, ou mesmo possibilitando uma nova prática pedagógica.

Com isto, observou-se que há lacunas e uma “certa carência” a ser “preenchida” por meio de pesquisas que investiguem a relação entre as metodologias de ensino e as TIC como mediadoras das práticas pedagógicas no Ensino Médio da EJA a distância.

A justificativa desta pesquisa relaciona-se a uma certa lacuna teórico-empírica que se apresenta a respeito da relação entre as metodologias de ensino dos professores que atuam no Ensino Médio EJA a distância e a inserção das TIC na prática docente.

Nas pesquisas analisadas, as TIC estão inseridas na prática docente do Ensino Médio nas disciplinas de matemática, biologia e língua portuguesa, de forma a complementar o conteúdo e possibilitar a compreensão dele pelos alunos. Dentre as TIC apontadas nos trabalhos estão o computador, aplicativos, *softwares*, áudios, vídeos, animações digitais e ambiente virtual de aprendizagem.

Levy (2010a) enfatiza que o terceiro processo de desenvolvimento intelectual e tecnológico acontece com o ingresso do computador e da rede de informações, a internet, na sociedade. Porém, ressalta-se aqui o mencionado no problema de pesquisa: o primeiro processo tecnológico foi a oralidade e a escrita; o segundo, a imprensa, com a radiodifusão e a TV.

Isto mostra que as TIC, em seus diferentes processos de evolução, trouxeram modificações históricas significativas no que tange à apreensão e construção do conhecimento por meio de diferentes processos de cognição, como a linguagem oral e escrita e a linguagem digital, presentes nos computadores.

A questão central desta pesquisa pode ser assim formulada: como as metodologias de ensino mediadas pelas TIC, inseridas na prática docente no Ensino Médio da EJA a distância em aulas gravadas em estúdio, têm possibilitado a mediação dos conteúdos estudados pelos alunos deste nível e modalidade de ensino?

Dessa forma, propomo-nos a investigar se a prática docente mediada por TIC na EJA Ensino Médio na modalidade a distância é relevante como forma de aproximar os estudantes dos conteúdos curriculares das disciplinas e dos fatos que acontecem no seu entorno, já que as aulas são realizadas em estúdio equipado tecnologicamente e transmitidas, ao vivo, via satélite. Espera-se que, na EaD, os professores tenham acesso a diferentes equipamentos tecnológicos, porém, o ambiente de produção das vídeoaulas apresenta em sua estrutura e organização de trabalho cláusulas para a usabilidade do espaço.

Dentre as cláusulas que constam para uso do estúdio na instituição pesquisada encontram-se o enquadramento do professor frente às câmeras e a inviabilidade de acesso à internet durante as aulas ao vivo, justificada pelo fato de que, durante a aula ao vivo, o professor pode se deparar com ausência de internet, o que dificultaria a linearidade da explicação do conteúdo aos alunos e ocasionaria interrupções desnecessárias, atrasando a conclusão das vídeoaulas, visto que são destinados 50 minutos cronometrados para a sua realização.

Tal limitação faz com que, mesmo inseridos em ambiente tecnológico, os professores ministrem aulas por meio de metodologias de ensino expositivas desconstituídas de práticas docentes que tornem significativos os conteúdos ensinados, hipótese que permeia esta dissertação.

É necessário reconhecer hipoteticamente que a metodologia de ensino empregada pelo professor do Ensino Médio da EJA a distância, mediada pelas TIC, pode engessar as aulas e dificultar a compreensão dos conteúdos.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas dos professores e suas metodologias, mediadas por TIC, de um curso de Ensino Médio EJA a distância de uma instituição de ensino do município de Curitiba-PR, contribuem para êxito no processo e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, e apresentar indicativos para reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o Ensino Médio a distância.

A partir do objetivo geral desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) localizar a Educação de Jovens e Adultos a distância no contexto histórico e legal (LDBEN e DCNEM), bem como os teóricos que discutem essa modalidade de ensino;

- b) identificar, no contexto da EJA da UEAD¹ Ensino Médio a distância, as metodologias de ensino nas práticas docentes mediadas por TIC;
- c) analisar o PPP do curso, as aulas gravadas em estúdio e disponibilizadas aos alunos no ambiente virtual, e a compreensão dos docentes do curso acerca das metodologias de ensino mediadas pelas TIC;
- d) apresentar indicativos para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico, com vistas a realizar a adequação das metodologias de ensino com as TIC disponíveis em estúdio, a fim de promover o êxito no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Em virtude dos apontamentos apresentados sobre o tema da pesquisa, a dissertação estabelece relações entre os objetivos propostos, o referencial teórico e os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores do CIEBJA da instituição pesquisada.

A metodologia da pesquisa adotada é de natureza qualitativa (SEVERINO, 2007), com estudo exploratório inicial para conhecimento do estado da arte.

O estudo é embasado na análise de documentos, com o intuito de apresentar a organização da estrutura metodológica curricular da EJA na modalidade EaD na instituição pesquisada, e no uso de questionário ministrado aos sujeitos da pesquisa. Faz-se uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2008) para organizar e qualificar os dados obtidos por meio do questionário *on-line*² e do registro das observações das vídeoaulas.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos (CIEBJA) de uma instituição privada de Ensino Superior com sede na capital do Paraná que oferta o Ensino Médio a distância na modalidade EJA, e contou com a participação de 10 professores que ministram aulas no curso.

A investigação está constituída por meio da coleta e análise dos dados, tendo como instrumentos de pesquisa: análise do Projeto Político-Pedagógico do curso e um questionário com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Severino (2007), o questionário é um instrumento de pesquisa adequado aos objetivos que se buscam atingir, por apresentar um

¹ Universidade de Educação a Distância, a qual oferta EJA Ensino Médio a distância.

² O questionário *on-line*, disponível na página 112 (Apêndice 1), foi realizado no *Google Forms*, um dos aplicativos que faz parte do *Google Drive*. Pelo *Google Forms* é possível confeccionar formulários *on-line*, pois possibilita levantamento de dados e opiniões para diferentes tipos de questões. Nesse aplicativo, há a possibilidade de criar, como critério de resposta ao questionário, pergunta(s) obrigatória(s), e somente poderá ser finalizado se todas as questões obrigatórias estiverem respondidas. O formulário construído é disponibilizado através de um endereço eletrônico e quando preenchido pelos participantes da pesquisa (respondentes), o resultado das respostas aparece imediatamente na página do *Google Forms* do usuário que o criou, organizadas em uma planilha, sendo que cada coluna corresponde a uma questão e as suas resoluções aparecem em cada linha que corresponde a um respondente. A planilha pode ser exportada em diversos formatos, inclusive como planilha Excel e/ou gráfico. (HEIDEMANN; OLIVEIRA; VEIT, 2010, p. 31).

conjunto de questões claras e objetivas, e se articular ao objeto de estudo do pesquisador, possibilitando levantar e refinar as informações obtidas.

Os professores, sujeitos da pesquisa, foram selecionados por atuar no curso de Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos a distância da instituição pesquisada. Dos 12 professores que ministraram aulas no curso, 10 se prontificaram a responder o questionário *on-line* (Apêndice 1), sendo 8 questões abertas e 2 fechadas. As questões foram elaboradas no *Google Forms* e o *link* gerado foi enviado por *e-mail* aos professores participantes da pesquisa. O anonimato dos sujeitos ocorreu durante todas as fases da pesquisa, com especial atenção ao processo da coleta de dados e à sua análise, tendo como aporte documental o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Anexo 1), disponibilizado junto com o questionário para cada um dos 10 participantes³.

Após a finalização da etapa de aplicação do questionário, as respostas foram codificadas e categorizadas de modo a permitir a realização do levantamento dos dados e da análise de conteúdo para a pesquisa da seguinte maneira: os professores que responderam foram identificados na dissertação pela disciplina que ministravam no curso, sem a utilização de nomes próprios. As respostas ao questionário foram organizadas e categorizadas conforme técnica de tratamento de dados proposta por Bardin (2008).

A dissertação está organizada em seis capítulos. O Capítulo I é constituído pela Introdução que apresenta: o tema, o problema, a justificativa, os objetivos, a metodologia e opção de embasamento teórico da pesquisa, os escopos da pesquisa. O Capítulo II apresenta o estado da arte que levou a continuação da pesquisa sobre o tema dessa dissertação.

No Capítulo III apresenta-se o Marco Legal da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância e o contexto do CIEBJA a distância de uma instituição de ensino da cidade de Curitiba. A ênfase nesse capítulo é evidenciar a trajetória histórica da EJA a distância no Brasil e a inserção de TIC em particular no Ensino Médio, pois ao pesquisar a Educação de Jovens e Adultos, abrem-se reflexões e ações em pleno século XXI aos muitos sujeitos que continuam à margem da escolarização regular ou ainda não concluíram seus estudos. Os autores que fundamentam e dão aporte teórico são: Freire (1980, 1983, 1996), Kenski (2007, 2008), Zabala (2014) e Branco (2007).

³ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob protocolo 62286616.0.0000.5573.

O Capítulo IV traz a Metodologia da pesquisa, mais precisamente a organização da investigação da EJA na modalidade a distância e o relato dos passos e instrumentos, como o questionário, as categorias que foram geradas a partir da análise e compilação dos dados sobre a inserção das TIC na prática dos professores do Ensino Médio da EJA a distância. O método que norteou a pesquisa teve como base Moreira (2004), Severino (2007), Minayo (2012) e, por fim, a escolha e categorização pela análise de conteúdo, na visão de Bardin (2008).

O Capítulo V apresenta compilação e analisa os dados a partir dos estudos de Bardin (2008) para categorização das respostas dos professores participantes da pesquisa sobre as tecnologias utilizadas na prática docente como elementos mediadores para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos conteúdos das disciplinas. Além de Bardin (2008), contribuíram os autores Roldão (2009), Veiga (2010), Porto (1998), Kenski (2007, 2008) e Tori (2010).

O Capítulo VI faz indicações para a apresentação de um Indicativo Pedagógico voltado para o Ensino Médio da EJA a distância. Os autores que deram subsídio teórico para tal discussão foram: Souza (2005), Sacristán e Gomes (1996), Freire (1980, 1987), Levy (1999b, 2010a) e Veiga (2010).

E, por fim, as Considerações finais, com pontos relevantes e análise crítica dos resultados da pesquisa e propostas para estudos futuros sobre a temática abordada, à luz dos resultados obtidos, porém na perspectiva da configuração da sala de aula.

2 ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS DO ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO BRASIL

A fim de compreender o campo de estudos realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte a respeito do uso das TIC na prática pedagógica do professor do Ensino Médio da EJA a distância, em publicações científicas existentes no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), publicadas de 2010 até o primeiro semestre de 2016.

Assim, foram analisadas dissertações e teses que enfatizam a relação das TIC e a prática pedagógica da EJA, buscando por características e tendências, bem como contribuições e implicações das investigações realizadas. Foram seguidas as recomendações metodológicas de Romanowski e Ens (2006) para pesquisas no formato estado da arte.

De acordo com esses autores, a pesquisa do estado da arte resgata a área ou temática de pesquisa. É como se o pesquisador obtivesse uma visão geral do campo pelos estudos investigados; uma certa linha histórica, com as diferentes perspectivas ou restrições e lacunas existentes, que apontam o enfoque e a amplitude do tema analisado. Ou seja, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la, e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Desta forma, as pesquisas do tipo estado da arte possibilitam um recurso novo ao pesquisador, pois contribuem para uma revisão crítica sobre uma determinada questão-problema em torno da temática.

Após a escolha do método, a pesquisa teve como objetivo aproximar as contribuições das pesquisas científicas sobre a usabilidade das TIC na prática pedagógica do professor ensino médio da EJA a distância, tem instigado profissionais da educação à realização de pesquisas do tipo estado da arte com intuito de gerar um estudo mais profundo sobre essa temática. E, ainda, se há uma “certa carência” ou lacunas a serem “preenchida” por publicações científicas de profissionais da educação que atuam em sala de aula para que relatem sobre o tema.

Como resultado dessa fase, elaborou-se o Quadro 1, que apresenta o enquadramento metodológico aplicado, contemplando cinco etapas e onze fases que explicitam, de modo geral, o percurso empreendido durante a pesquisa. Quanto ao período selecionado para a execução das etapas foram despendidos aproximadamente 2 meses, julho e agosto de 2016.

QUADRO 1 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA SOBRE O ESTADO DA ARTE

Número de procedimentos	Procedimentos	Fases	Desenvolvimento
1	Levantamento do <i>corpus</i> da pesquisa	A	Delimitação dos parâmetros para a busca dos materiais de pesquisa. Período a ser investigado: de 2010 até o primeiro semestre de 2016. Palavras-chave/descriptores: TIC, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Distância.
		B	Escolha do banco de dados para a pesquisa, delimitando o campo de amostragem.
		C	Exploração e busca das dissertações que comporiam o <i>corpus</i> de pesquisa no banco de dados definido.
2	Filtro e tabulação dos dados	D	Transferência das informações, tais como autor, título e ano das dissertações encontradas para uma planilha Excel.
		E	Filtro das dissertações refinando e retirando as informações repetidas em títulos e resumo, e que não estivessem condizentes com a temática e o objetivo de pesquisa.
3	Construção do <i>corpus</i> da pesquisa	F	Enumeração e classificação das dissertações e teses a serem submetidas à leitura e análise.
4	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa	G	Leitura e análise dos resumos dos trabalhos selecionados.
		H	Construção de uma planilha com informações novas e relevantes sobre a temática.
		I	Conclusão dos procedimentos e resultados levantados durante a pesquisa.
		J	Tabulação, estatística e interpretação das informações.
5	Transcrição dos dados da pesquisa	H	Análise descritiva crítica do estado da arte em relação aos objetivos de pesquisa.

FONTE: A autora (2016).

No tocante à fase A da pesquisa, o período de 2010 até o primeiro semestre de 2016 foi delimitado por corresponder o ano de 2010 ao advento da legislação que autorizou a oferta de ensino na modalidade da Educação a Distância para jovens e adultos.

No primeiro momento da pesquisa não foi selecionado o período 2010 a 2016 nem foi inserida uma das palavras-chave (“a distância” ou “educação a distância”); 9 pesquisas foram encontradas, porém, durante a leitura constatou-se que apenas 4 delas estavam voltadas para a

temática.

Com isto, para dar continuidade à pesquisa, os descritores foram inicialmente escolhidos e apresentados em Busca Avançada no *site* do IBICT, nos seguintes termos: TIC, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Distância, para serem cruzados conforme os campos da base de dados do IBICT.

Neste sentido, para a fase B definiu-se que as buscas abordariam dissertações e teses em idioma português e inglês da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após, teve início a exploração dos materiais sobre o tema de pesquisa.

A fase C consistiu na seleção e inserção das palavras-chave para busca avançada no banco de dados do IBICT, e resultou no refinamento das pesquisas mais voltadas para a temática em questão, conforme combinação pré-estabelecida.

Ao selecionar Educação de Jovens e Adultos, e depois Educação de Adultos, o banco apresentou os mesmos 9 trabalhos. A quantidade de trabalhos foi diminuindo a partir do refinamento das buscas, principalmente ao incluir a palavra-chave “Distância” nos campos: Título, Assunto, Resumo, e demais campos. Durante as inserções, os resultados eram incluídos imediatamente em um quadro (fase D, etapa 2) com 7 colunas.

A coluna A apresentava a palavra-chave pesquisada; na coluna B foram tabulados os campos em que a palavra-chave foi cruzada (resumo, título, todos os campos), e foi digitada a quantidade de dissertações e teses encontradas na combinação de palavra-chave versus os campos; na coluna C foi inserido o ano das dissertações e teses.

Em seguida, na coluna D foi inserido o nome do autor ou autores das dissertações e teses selecionadas. Na coluna E constou o título completo dos trabalhos encontrados. Por fim, a coluna F serviu para anotações com relação às palavras-chave, em especial a palavra-chave “distância” ou “educação a distância”.

A partir deste refinamento percebeu-se que somente uma tese abordava a educação a distância, porém não com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, mas com alunos de um curso de graduação em informática, os quais se propuseram a realizar atividades com o uso de TIC com alunos do Ensino Médio regular em paralelo com alunos jovens e adultos detentos de um sistema prisional.

A fase G apresentou um filtro das dissertações e teses para, dessa forma, tornar possível identificar e transferir somente as que apresentassem aderência e, assim, retirar trabalhos sem importância para a temática.

Com a finalização da etapa 2, procedeu-se à etapa 3, referente aos resultados quantitativos, e reordenando as dissertações e teses de acordo com o período escolhido (2010

até 2016), ou seja, classificando-as da mais antiga para a mais recente. Nessa etapa foi verificado também se todos os trabalhos estavam completos para *download* ou se poderiam ser localizados na íntegra de outra maneira.

A etapa 3 encerra os resultados quantitativos, reordenando as dissertações e teses por ano, classificando a partir dos mais antigos, 2010, aos mais recentes, do primeiro semestre de 2016. Verificou-se também se todas as dissertações e teses estavam completas para *download* ou se poderiam ser acessadas na íntegra de outra forma.

Todo o levantamento e os resultados realizados do *corpus* de pesquisa estão representados no Quadro 2:

QUADRO 2 - RESUMO DO LEVANTAMENTO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Quantidade encontrada	IBICT
Dissertações	4
Teses	5
Trabalhos repetidos	2
Trabalhos não pertencentes ao período/tempo	1
Trabalhos não aderentes ao tema	3
Trabalhos financiados	1
Total de trabalhos selecionados	4
TOTAL DE TRABALHOS NO <i>CORPUS</i>	4

FONTE: A autora (2016).

De acordo com os resultados do Quadro 2, percebe-se que dos 9 trabalhos selecionados pelo banco de dados IBICT, somente 4 tiveram aderência às temáticas apresentadas no campo de pesquisa. Outra informação de destaque é que 2 dos 9 trabalhos se repetem e 3 desse mesmo total não eram aderentes ao tema, sendo 1 dissertação totalmente voltada para um estudo com estudantes universitários de cursos a distância; outra era de 2008, fora do período estimado, e 1 tese repetida, porém considerada por abordar a temática no PROEJA.

No início da etapa 4, a análise do *corpus* dos 4 trabalhos selecionados, em uma quarta planilha foram estabelecidas 15 colunas que contemplaram os seguintes dados: título dos trabalhos, ano, estado em que foi publicado, tópicos (Ciências, Educação, Saúde, Sociais, ou Outras), assuntos, associação com a prática pedagógica, se os trabalhos explicitam a prática pedagógica ou apenas a citam sem articulação com ela; e, ainda, mais quatro colunas que apresentaram por meio do resumo e introdução, o problema, o objetivo, o tipo de pesquisa e a metodologia empregada, pontos positivos e negativos pelas considerações finais, e algumas informações adicionais que poderiam ser relevantes para a pesquisa. O resultado pode ser visto

no Quadro 3.

QUADRO 3 - CATEGORIAS DE PESQUISA

Tópicos	Assunto	Quantidade
Ciências Exatas e da Terra	Etnomatemática	2
	Física	1
	Matemática	2
Ciências Humanas	Currículo	2
	Currículo Integrado	2
	Educação	2
	Educação de Adultos	2
	Educação de Jovens e Adultos	2
	Tecnologia	7
Outras	Ensino	3
	Metodologia	2
	TOTAL DE ASSUNTOS	27

FONTE: A autora (2016).

Como demonstra o Quadro 3, no tópico “Ciências Exatas e da Natureza” foram encontrados em 5 trabalhos assuntos relevantes, sendo 2 de Etnomatemática, 1 de Física e 2 de Matemática.

O tópico “Ciências Humanas” traz 6 assuntos que aparecem nos trabalhos selecionados e correspondem a: Currículo, Currículo Integrado, Educação, Educação de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, e Tecnologia. No tópico “Outras” em 3 trabalhos aparecem os assuntos Ensino e Metodologia.

Pela análise pode-se perceber que a prática pedagógica voltada para a formação docente inicial ou continuada não está sendo articulada de forma complexa e profunda, principalmente no que tange às TIC na prática do professor que atua no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Com base no contexto apresentado, reflexões surgem e são pontuais para o momento que se apresenta na educação contemporânea. A metodologia comentada em alguns trabalhos dará conta de contextualizar e possibilitar a interdisciplinaridade dos conteúdos tendo as TIC como elementos mediadores da prática?

No decorrer da pesquisa, com as categorias definidas, e após a fase H, leitura das dissertações e teses, concomitante à fase I, de inserção dos dados na planilha, foram levantadas outras informações estatísticas, relatadas a seguir, conforme Quadro 4:

QUADRO 4 - TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA PESQUISADA PUBLICADOS POR ANO

Trabalhos por Instituição de Ensino Superior		Quantidade	Ano
METODISTA	T	2	2016
PUC/SP	D	2	2008
PUC/SP	T	2	2012
UERJ	T	1	2012
UFRN	T	1	2014
UFSM	D	1	2014
TOTAL		9	

FONTE: A autora (2016).

D DISSERTAÇÃO T TESE

Considerando a baixa quantidade de trabalhos publicados, está clara a necessidade de pesquisas que envolvam as TIC na prática do professor na educação de jovens e adultos a distância. Assim, conclui-se que há uma lacuna a ser preenchida por profissionais da educação que se voltem à temática.

Para complementar o presente estudo, realizou-se a verificação das dissertações e teses por estado: 4 publicações são de São Paulo; 1 do Rio de Janeiro; 1 do Rio Grande do Sul e 1 do Rio Grande do Norte.

QUADRO 5 - QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS POR ESTADO BRASILEIRO

Trabalhos	Estado Brasileiro	Quantidade
DISSERTAÇÃO	SP	1
DISSERTAÇÃO	RG	1
DISSERTAÇÃO	SP	1
TESE	SP	1
TESE	RJ	1
TESE	SP	1
TESE	RN	1
TOTAL		7

FONTE: A autora (2016).

Durante a leitura dos quatro trabalhos selecionados, um dado interessante observado diz

respeito ao tipo de metodologia de pesquisa e instrumentos de pesquisa utilizados. Constatou-se que todas as pesquisas levantadas são do tipo teórico-bibliográfica; mesmo quando enfatizam o tipo qualitativo e fazem uso dos instrumentos entrevista e questionário, a base continua sendo bibliográfica.

Observou-se sobre os trabalhos que um dos autores escolheu a observação participante, porém no seu relato percebeu-se interferência e comandos do pesquisador sobre o grupo, o que caracteriza uma pesquisa-ação, e sua metodologia difere das demais, pois é pautada no diálogo com base na alteridade.

Em outro trabalho, o pesquisador faz uso de instrumentos diferentes da pesquisa convencional, apresentando os resultados por meio de mapas temáticos a partir de leituras e contribuições bakhtinianas, ou seja, embasando-se nas teorias do russo Mikhail Bakhtin, mais conhecidas pelos profissionais das áreas de Letras e Comunicação. E, por fim, outro trabalho traz como instrumentos atividades em uma plataforma digital e entrevista, conforme mostra a Quadro 6:

QUADRO 6 – PESQUISAS POR INSTRUMENTOS DE PESQUISA

IES	Ano	Metodologia de pesquisa	Instrumentos de pesquisa	Quantidade
UFSM	2014	metodologia qualitativa - estudo de caso	atividades e entrevista	1
UFRJ	2012	diálogo com base na alteridade	observação participante	1
UMSP	2016	natureza qualitativa - exploratória	questionário fechado e entrevista	1
PUC-SP	2012	análise documental	mapas temáticos com suporte na tecnologia e contribuições das teorias de Bakhtin.	1
TOTAL				4

FONTE: A autora (2016).

Pelos dados constantes no Quadro 6 pôde-se constatar as metodologias de pesquisa que nortearam aqueles estudos sobre a temática em questão. Para o desenvolvimento de novas pesquisas, considera-se altamente interessante a utilização de estudos e métodos ativos com intervenção do tipo pesquisa-ação como, por exemplo, propor aos participantes (docentes e discentes) espaços e materiais tecnológicos que possibilitem criação, manipulação e

interferência de todos sobre um tema ou conteúdo. Outro exemplo seria a participação ativa do pesquisador para mediar discussões, atividades e soluções sobre uma determinada situação-problema colocada para todos.

A ação do pesquisador é relevante e necessária, pois provoca mudanças dos participantes sobre o estado atual da temática e possibilita novas visões, até mesmo reconstrução consciente, ativa e reflexiva da prática pedagógica do professor em relação à formação docente inicial e/ou continuada.

Esta pesquisa do tipo Estado da Arte objetivou explorar na base de dados do IBICT a influência das TIC na formação docente e na prática pedagógica do professor do Ensino Médio da EJA a distância. Neste momento, as TIC foram enfatizadas como elementos mediadores da prática pedagógica do professor do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ressaltam a inserção e o uso da tecnologia no processo educativo.

Entretanto, pensar as TIC e a prática do professor a partir da formação docente deveria considerar os princípios de Paulo Freire (1975), que defende a educação comprometida com a libertação, já que os educandos não são seres “vazios”. Porém a sociedade não os preencherá simplesmente com conteúdos, é necessário problematizá-los, considerando a ação dos homens em suas relações com o mundo.

O levantamento do tipo Estado da Arte teve o propósito de ampliar a verificação do que e de quanto já está sendo produzido e publicado no Brasil em dissertações e teses a respeito da temática TIC e prática docente no Ensino Médio EJA a distância, e divulgar enfoques, perspectivas e lacunas de pesquisa.

A principal conclusão a que se chegou nesta etapa é que há poucas dissertações e teses publicadas no banco de dados do IBICT. O número de publicações nesse banco de dados é mínimo, pois há em média 2 publicações a cada dois anos, sugerindo aos profissionais da educação, em especial professores do Ensino Médio da EJA um real e ótimo espaço para a produção de pesquisas.

Como o Quadro 5, referente às publicações por estado, apresentou número pouco expressivo, e mesmo inexistente na maior parte dos estados brasileiros, considera-se imprescindível que acadêmicos, professores e profissionais interessados na temática e nos conteúdos que a envolvem aprofundem estudos, colaborando para expandir o número de obras bibliográficas inerentes e publicando pesquisas em Mestrados e Doutorados. Neste sentido, é fundamental ampliar e divulgar de forma significativa e interdisciplinar as TIC na prática do professor, pensando tanto na formação docente inicial como na continuada.

Outra consideração a ser destacada é referente ao enfoque metodológico nos trabalhos analisados. Estes tiveram teor bibliográfico, o que indica a necessidade de repensar formas novas de realizar pesquisas, tais como pesquisas com intervenção e pesquisa-ação, propondo aos participantes (docentes e discentes) espaços e materiais tecnológicos que possibilitem criação, manipulação e interferência de todos sobre um tema ou conteúdo.

As principais conclusões perante as dissertações e teses levantadas no banco de dados do IBICT incentivaram a continuidade desta pesquisa, que resultou inclusive na publicação de artigos no Mestrado Profissional para o qual esta dissertação foi realizada.

Por fim, é importante salientar que as 4 pesquisas selecionadas para as investigações geraram contribuições relevantes: 3 contribuíram com enfoques diferentes para o uso das TIC na prática do professor do Ensino Médio da EJA e 1 apresentou significativos apontamentos sobre a formação docente inicial nos cursos superiores a distância.

O cenário identificado pela pesquisa do tipo Estado da Arte sobre as TIC na prática do professor do Ensino Médio EJA a distância no período de 2010 até o primeiro semestre de 2016 aponta um campo favorável para pesquisas futuras, em diferentes perspectivas.

Acredita-se que novas pesquisas possam ampliar e trazer modificações na formação docente inicial das modalidades presencial, semipresencial e a distância, com intuito de mobilizar o professor no âmbito de uma reforma sobre a formação docente, a prática pedagógica e o uso das TIC. Assim, repensar a prática de forma significativa e voltada para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos, pois “o pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática ilumina o pensamento.” (FREIRE, 1996, p. 36).

São inevitáveis e significativas para a educação contemporânea as mudanças trazidas pelas TIC, mas a escola precisa associá-las também à formação docente, inicial e continuada, e valorizá-las na prática pedagógica do professor. No entanto, o olhar e a perspectiva devem envolver as TIC e a apropriação de suas potencialidades como elementos para a mediação do professor junto aos alunos, de forma a envolver conteúdos, currículo, prática pedagógica, aula, disciplinas, ou seja, toda a gramática e cultura escolar.

Forquin (1993, p. 83) ressalta que “a cultura escolar é um conjunto de saberes determinado por fatores sociais, políticos e ideológicos”. A escola é um mundo social, com características próprias, ritmos e ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, regime particular de produção e gestão de símbolos.

Com isso, ao refletir sobre a prática pedagógica a partir das novas tecnologias na aula aponta-se para uma necessária reestruturação na formação docente inicial e continuada. Ela deve proporcionar ao professor uma nova reconfiguração do seu papel no espaço escolar e um

novo olhar para a prática pedagógica, tendo as TIC como elementos mediadores para possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento científico, sem deixar de lado os saberes acumulados historicamente, os quais são imprescindíveis para a formação humana.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Neste capítulo serão tratados pontos relevantes da Educação de Jovens e Adultos a distância no Brasil e o modo como foi desenvolvida essa modalidade para que esse público pudesse concluir seus estudos.

Não se pode deixar de mencionar que o direito humano à educação é imprescindível, insere o jovem e o adulto na caminhada para o desenvolvimento humano integral como ser partícipe na sociedade. Entretanto, ainda nos dias de hoje, observa-se uma sociedade estratificada, e mesmo dela muitos jovens e adultos são excluídos, considerados à margem de uma educação formal e da participação atuante e consciente nas situações cotidianas e sociais.

Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”. (FREIRE, 1987, p. 45).

É a partir da luta de classes que historicamente o direito à educação para todos pode de fato ser exercido, de acordo com a época e o lugar, garantindo uma educação que sobreponha outros direitos que a esses sujeitos foram negados, como, por exemplo, de serem ouvidos.

[...] a) a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); d) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; e) a noção de uma ciência aberta às necessidades. (GADOTTI, 2000, p. 4).

Neste sentido este capítulo traz, à luz de teóricos como Freire (1996), Fávero (2001), Kenski (2007, 2008) e Zabala (2014), os desafios de se pensar o direito à educação para jovens e adultos, a partir da educação a distância, como forma de promover a emancipação pelo conhecimento e a expansão da democracia. A partir do cenário político brasileiro da década de 1950, a análise perpassa os anos 1960, 1970 e 1980, até chegar à nova ênfase dada a esse público (jovens e adultos) pela Lei nº 9394/96, Decretos e Resoluções que sustentam a prática da educação para todos.

Conforme Fávero (2001), o direito à educação adentrou o território brasileiro através dos exilados políticos, que, em novas terras, encontraram pessoas que deram vozes ao discurso da democracia. Os esforços e as lutas pelo direito à educação para todos se estenderam por mais

de cinco décadas, usando como referência o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932 e a Constituição Federal de 1988.

Em pleno século XXI, diante de tantos avanços nas diferentes áreas sociais e do conhecimento, como, por exemplo, das TIC, mesmo considerando as contradições políticas, sociais, econômicas etc., o ideário de uma educação para todos permanece, o que faz com que o Brasil se aproxime da universalização da educação básica como direito e garantia de acesso e permanência a uma educação de qualidade.

3.1 MEDIAÇÃO DOCENTE E AS TIC NO ENSINO MÉDIO DA EJA EaD

Ao investigar a etapa da educação que tem como sujeito o jovem e o adulto fora do seu período regular na escola, é necessário compreender a identidade desses educandos, bem como dos educadores e suas práticas pedagógicas e sociais. Para tal, os movimentos populares e as contribuições de Freire (1996) são referenciais na luta por uma educação emancipatória e de qualidade. Para o autor, a “educação bancária” anula a criatividade e dá ênfase à ingenuidade, evidenciando os interesses de uma classe opressora. Nela tem-se, visivelmente, uma educação com o intuito de depositar, transferir, transmitir conhecimento, ideais e valores de forma homogênea e acrítica à sociedade. Para Freire (1996), a educação libertadora rompe com a “educação bancária e conteudista” e se faz humana, tendo o sujeito e suas experiências e vivências cotidianas como centro do processo pedagógico.

Historicamente a educação dos jovens e adultos no país se constitui em um processo contínuo, de avanços, lutas e entraves, não apenas pelos direitos à educação formal, mas também pelos demais direitos que são fundamentais. Arroyo (2001, p. 16) afirma, a este respeito, que há uma luta muito grande que consiste na caracterização da EJA como sendo uma história do lugar social, reservado ao setor popular. Ela é mais tensa do que a educação básica, pois se consolidam aspectos como trabalho, classe social, raça, gênero, cor, opressão e exclusão.

Branco (2007, p. 12) assevera que o ensino-aprendizagem para jovens e adultos com base numa visão “bancária [...] adentra à prática pedagógica do professor com a mesma metodologia utilizada para as crianças da educação básica”. Ele acrescenta que “[...] alguns professores em sua metodologia de alfabetização, por exemplo, fazem uso de uma abordagem estruturalista e, por vezes, behaviorista” e ainda complementa que “[...] há um enorme despreparo destes professores ao atuarem na EJA”.

Atualmente, o desafio consiste na inserção de um grande contingente de jovens e adultos na escola, porém, para recebê-los no espaço escolar, é preciso enfrentar o desafio da formação docente inicial e continuada específica para atuar na EJA.

[...] a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...], a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 1996, p. 153).

O projeto político-pedagógico da EJA precisa estar voltado para uma concepção de educação que evidencie e mostre caminhos para a inserção do aluno no mundo do trabalho. Para tal, a prática pedagógica na EJA precisa estar comprometida com o acesso, permanência e o êxito dos sujeitos de forma dialógica e interativa. É preciso comunicar-se com esses sujeitos por meio de uma linguagem interativa e culturalmente próxima de suas experiências sociais e saberes.

A contribuição de Freire (1996) é significativa ao considerar que o processo de aprendizagem precisa dialogar com as desigualdades presentes na exclusão social, política e econômica dos sujeitos, em especial a da linguagem. Por isso, o autor toma como referência no processo de alfabetização o conceito de “unidade de significado” que ele próprio denomina de “palavra geradora”, ou seja, iniciar um processo de aprendizagem a partir do universo do educando. Para tal, é importante que o processo educacional esteja pautado na dialogicidade entre os pares com a construção dos saberes e trocas, assim como no ato educativo como capaz de promover a transformação, emancipação e politização do aluno.

A lógica dialógica que Freire introduz no campo da pedagogia permite pensar a criação constante de uma inovação com o aporte original de cada singularidade que não desaparece com conflitos de interesses, nem com as contradições, nem com as diferentes perspectivas culturais dos diferentes grupos sociais. Ela busca a resolução em termos justos da construção dialógica – do diálogo como uma lógica de criação de conhecimentos a partir da convergência de múltiplos olhares sobre a situação e um vínculo em cujo desenvolvimento os sujeitos se constituem. (RODRIGUEZ, 2009, p. 329).

Assumir a opção teórica histórico-crítica da Educação de Jovens e Adultos é propor mudanças significativas na gramática da escola, na cultura escolar e na prática docente, que contemplem as demandas dos alunos, promovam construção e desconstrução do conhecimento, reflexões e indagações a partir das situações cotidianas. É preciso ainda considerar que, com o aprimoramento das TIC, a sociedade ampliou as formas de comunicação e informação, o que

gerou a necessidade do uso de nova linguagem nos espaços escolares, evidenciada especialmente pelas mídias suportadas pela internet, a qual está incorporada às práticas sociais.

Em um mundo onde a educação acontece cada vez mais em rede, o professor pode construir um novo perfil de pesquisador; um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais; que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante (KENSKI, 2008, p. 90).

Ao esperar que o professor em suas práticas de sala de aula adote metodologias inovadoras mediadas por TIC no processo de ensino e aprendizagem, é preciso investir no seu desenvolvimento pessoal, coletivo e emancipatório. É necessário dar condições para que ele atualize sua linguagem e os conteúdos curriculares, bem como a prática docente, com intuito de possibilitar a visão das metodologias de ensino mediadas por tecnologias.

[...] professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Nesta forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com seus colegas. (KENSKI, 2008, p. 14).

É papel das políticas públicas de educação e dos gestores de escolas possibilitar a formação continuada para que o professor possa incorporar as TIC nas práticas pedagógicas, provocando transformações na cultura de docentes e alunos e em suas relações sociais, bem como nos processos de ensino e aprendizagem.

Com o professor do Ensino Médio da EJA a distância não é diferente, pois ele precisa pensar sua prática constantemente, já que os alunos, jovens e adultos, muitas vezes já possuem habilidades instrumentais para utilizar os recursos tecnológicos como facilitadores para a digitação de trabalhos, produção de *slides*, mapas conceituais, acesso à internet etc.

[...] partir do saber que os estudantes tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposa em volta da luz. Partir do saber de experiência feito para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 1996, p. 70-71).

Desta forma, pensar o uso de TIC na prática docente do Ensino Médio na EJA a distância é partir do ponto de vista de que as TIC não são apenas um recurso instrumental, ou ainda, manter-se em discussões sobre a sua inserção nas metodologias de ensino. É preciso entender o seu uso a partir da complexidade do ensino, a partir do contexto e perfil dos alunos da EJA a

distância e, assim, considerar que na prática do professor transitam os conteúdos, as metodologias de ensino, a gramática e a cultura escolar.

Zabala (2014) aponta que a organização das práticas dos professores traz um diferencial para as metodologias de ensino quando são propostas atividades resultantes de um conteúdo pensado e preparado pelo próprio professor e nas atividades realizadas pelos alunos. O resultado disto é percebido no processo de ensino e aprendizagem e se completa quando é ressaltado o valor das relações entre todos os agentes que se configuram no espaço da escola.

Os recursos didáticos que fazem parte das TIC podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, mas eles não garantem que tal processo, por si só, acabe com a defasagem de ensino, pois são intervenções tecnológicas que complementam o processo de mediação pedagógica e o deixam interessante, interativo e contextualizado de acordo com um determinado conteúdo mais complexo ou conceitos que serão apreendidos nas aulas presenciais ou a distância. O emprego de recursos tecnológicos como elementos de mediação irá nortear o processo de construção e assimilação do conhecimento dos educandos, embora por si só não garanta o êxito da aprendizagem.

Na educação a distância, as TIC ocupam espaços e tempos das instituições de ensino por meio de múltiplas funções e capacidades. Com isso, os recursos tecnológicos e as ferramentas disponíveis nos Ambientes Virtuais, como *chat*, fórum, roteiros de estudos, por exemplo, possibilitam que alunos e professores realizem atividades de ensino-aprendizagem de diferentes formas, com flexibilidade de espaço da escola e tempo para aprender. Portanto, as TIC possibilitam uma maior interação do educando, mesmo estando em lugares distantes, sem precisar estar presente em uma sala de aula presencial.

As TIC têm permitido extrapolar as fronteiras do espaço e tempo de forma rápida e com o processamento e propagação das informações com muita interatividade e rapidez para e em qualquer parte do mundo.

Segundo Sterling (2001), quando se possibilita ao aluno diversificadas formas de aprender, lhe é dado ver um novo ponto de vista. Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) contribuem com os estudos da teoria histórico-cultural, defendendo que o aluno é um aprendiz e torna-se participante ativo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a mediação do professor entre conteúdo e educando, com o auxílio de recursos tecnológicos e mídias, pode ser um estímulo a não passividade frente às produções científicas, culturais, sociais e políticas, sem que esses recursos tolham a criticidade dos alunos da modalidade de EJA a distância.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2011, p. 23).

É preciso entender de forma concreta que educandos, professores e comunidade escolar são multiculturais e estão imersos e carregam diversas culturas que abrangem os espaços e tempos escolares, científicos e ciberculturais, mesmo eles sendo jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade regular de ensino.

Dessa forma, o papel do professor é fundamental no sentido de mediar os conteúdos, o ensino-aprendizagem formal numa atmosfera que envolve releitura e adequação da cultura atual, considerando as novas formas de informação e comunicação que chegam por meio dos recursos tecnológicos em aula.

O uso das TIC pode contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 2002, p. 131).

Na educação a distância, é fundamental a existência de espaços de ensino-aprendizagem virtuais nos quais a mediação do professor pode ocorrer por meio das TIC, exercendo um papel ativo, sendo o elo entre o ensino e a aprendizagem e para a construção do conhecimento científico do educando.

Para isso, as TIC nas mãos do professor devem ser um elemento de mediação, principalmente nas aulas virtuais. Por outro lado, conhecer e ouvir os profissionais que irão ministrar as aulas é o primeiro quesito para observar se estão capacitados, pois se espera que um professor atualizado apresente em suas aulas virtuais recursos tecnológicos que ampliem a mediação no processo de conhecimento.

Sendo assim, ouvir os professores da UEAD é relevante para que a presente pesquisa cumpra seus objetivos e procure responder ao problema, considerando que seus resultados poderão apresentar fatores significativos para o uso das TIC como elementos que possibilitam uma melhor mediação do professor sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas virtuais. Ou mesmo fatores negativos que necessitam de estudos futuros, formação continuada para a adequação das TIC à prática docente, ao currículo, à metodologia de ensino e ao Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada.

Espera-se que, havendo participação de todos, modifique-se a natureza da prática, das metodologias de ensino, do papel do professor e do aluno, das suas relações, do ensino e da

aprendizagem, pois entende-se que o professor ao diversificar propõe desafios que possibilitam a compreensão dos conteúdos.

Na educação a distância não há como conceber que uma sala de aula se restrinja ao espaço físico e tempo determinado do estúdio de gravação, no qual o professor transmite os conteúdos, transfere os conhecimentos e os alunos os absorvem de forma mecânica sem interação e dialogicidade, ou seja, “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 21).

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO BRASIL

A inserção da EJA no Brasil avançou quando uma organização de ensino foi pensada para estabelecer atendimento escolar e educacional para crianças e jovens. Já em 1893, para o acesso da camada popular à educação, surgia o Grupo Escolar, que apresentava uma metodologia diferente, tendo como recursos didáticos e pedagógicos materiais impressos denominados guias de estudos, apostilas e cadernos de exercícios.

Souza (1998, p. 20) ressalta que o Grupo Escolar foi

[...] uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado [século XIX, já que esta menção foi feita em 1998] com um modelo de organização de ensino elementar racionalizado e padronizado. O objetivo maior era o de atender um grande número de crianças e com vista a ser uma escola adequada e voltada para a escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Com sua implantação, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos do mundo.

Para que os alunos obtivessem o ensino oferecido por essa instituição, o envio dos materiais didáticos pedagógicos era realizado pelo correio e, quando o aluno concluía as atividades propostas, dentro de um tempo determinado, elas eram encaminhadas, via correspondência, à escola para avaliação, ou seja, aqui ocorre o primeiro marco da EaD no Brasil, que tem como destaque uma forma de ensino que mostra o sujeito como autor do processo e a autoaprendizagem como centro, pois o aluno desenvolvia seus estudos sozinho, sem a intervenção ou mediação de um professor.

A expansão da Educação a Distância no Brasil pode ser retratada com as primeiras iniciativas por volta de 1904, quando da criação de instituições de ensino chamadas Escolas Internacionais, que, segundo Formiga (2009), aconteceu por iniciativa de estrangeiros que aqui desembarcaram e compartilharam experiências que já estavam sendo utilizadas há muito tempo em seus países.

O segundo marco do crescimento da EaD foi a inserção do rádio, a partir de 1923, pela Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro. A popularização desse recurso tecnológico de telecomunicação ocorreu em razão dos crescentes acessos a ele pela população, porém com o militarismo e os ideais da época, mais precisamente durante a década do governo de Getúlio Vargas (1930–1945), passou-se a divulgar assuntos e discursos de caráter político e ideários militaristas para todo o país, e a rádio então assumiu caráter massificador, com o pensamento do governo imposto por meio desse meio de comunicação e informação.

A partir de 1950, com a popularização do rádio, foi possível atender a camada de trabalhadores brasileiros, tendo como tentativa uma nova EaD, com o sistema rádio educativa voltado para uma educação técnica. Fávero (2001) aponta que foi o Movimento de Educação de Bases (MEB) o grande propulsor para que o sistema de radiodifusão ampliasse o acesso de todos à educação básica. Esse movimento trouxe a retomada da Educação de Jovens e Adultos, por meio da educação popular/rural nos anos de 1950; um dos articuladores e grande idealizador foi a Igreja Católica.

O material didático-pedagógico criado pelo MEB foi o livro intitulado "Viver e Lutar", construído com base nas histórias das lutas operárias pelas quais essa classe passava e que refletia fortemente na reforma agrária. Isso corroborou a necessidade de formar um novo perfil de professor para ser facilitador e mediador desse processo.

Aos poucos, outros sistemas educativos que fizeram uso das TIC surgiram, entre eles a Voz do Brasil (1930), o Projeto Minerva (Rádio MEC), o Projeto Saci, a TV Educativa, a TV Escola, o Telecurso 2000 e o Um Salto para o Futuro, todos voltados para a disseminação de uma educação para todos, mas imbuídos de escolarização formal e metodologias de ensino e práticas docentes atrelados à vertente da pedagogia tecnicista.

Os sistemas educativos apresentados tinham como orientação pedagógica um modelo de ensino por correspondência, que perdurou aproximadamente até meados do século XX, ou seja, uma interação totalmente assíncrona.

É relevante ressaltar que entre 1960 e o final dos anos 1970 um modelo de ensino que fez uso de uma educação multimídia e modificou a interação entre os sujeitos surgiu como terceiro marco da EaD, a televisão. Ela passou a exercer sobre o público influência direta e, em paralelo com a Radiodifusão, segundo marco da EaD, contribuiu para a criação de um Código Brasileiro de Telecomunicações em 1962.

A televisão, vista como uma importante mediação tecnológica com a possibilidade de ampliação para todo o território nacional, assumiu características de recurso educativo, ou melhor, recurso educacional, assim configurando ainda mais a EaD.

O Código Brasileiro de Comunicação, segundo Formiga (2009), expandiu e oficializou a transmissão de programas com vieses educativos pela televisão e pelo rádio, mas foi com a Portaria nº 408, de 1970, que a transmissão de programas educativos em veículos de comunicação e informação comerciais passou a ser obrigatória, mesmo em horários pouco favoráveis para que a população trabalhadora ouvisse e assistisse.

Mesmo com transmissão nos horários de 5h e 6h da manhã, de segunda a sexta-feira, o Telecurso foi o programa educativo televisivo mais conhecido, com grande número de público, e ganhou repercussão em todo o país. Esse sistema de educação a distância foi criado pelas Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta (atual TV Cultura), no ano de 1978, primeiro com o Telecurso 2º Grau e, mais tarde, em 1981, com o Telecurso 1º Grau.

O Telecurso é considerado uma forma de EaD, pois possibilitou, segundo a Fundação Roberto Marinho, escolarização de aproximadamente 5,5 milhões de pessoas que estavam fora da escola e, assim, concluíram os estudos dos anos iniciais e/ou ensino médio. Essa forma de educação a distância possibilitou aos alunos jovens e adultos que estavam fora do espaço escolar o acesso à escola regular e à conclusão de estudos. O programa tinha como características uma educação supletiva em âmbito nacional; sua criação foi amparada pelos seguintes documentos: Decreto nº 16.782-A, Constituição de 1934, Conferência da ONU em 1945 e, mais tarde, a Lei nº 5692/71, que apresentou uma metodologia de ensino e práticas docentes que reproduziam a sala de aula tradicional, porém as aulas apresentavam recursos tecnológicos possibilitados pela TV, que tornavam a exposição dos conteúdos atrativos e diferentes de uma aula presencial.

Disponíveis nas apostilas, compradas em bancas de jornais e/ou livrarias do país, os conteúdos das disciplinas e os exercícios eram explicados e resolvidos pelos professores durante a transmissão das aulas. A aquisição e compra desse material didático não era obrigatória, mas, para a obtenção do diploma de conclusão do curso, ao final de uma das etapas de ensino fundamental ou médio, o aluno realizava presencialmente as provas em uma escola pública, aplicada por pessoas do governo federal.

Por volta de 1990, com o quarto marco da EaD, a internet e o computador, uma nova forma de aprendizagem se consolidou e a interação entre os sujeitos deixou de ser assíncrona, em alguns momentos, permitindo a interação síncrona, em tempo real.

Conforme Arruda (2004), primeiramente os computadores adentraram o Brasil pelas universidades e somente em 1990 foram disseminados para outros espaços em diversas localidades do país, acentuando a expansão de mercado, impulsionada pela diminuição do valor de compra, consequentemente possibilitando o acesso à internet para maior número de pessoas.

Diferentemente das aulas ministradas por meio do rádio e da TV, a internet revolucionou a interação entre seus usuários e inovou os recursos e materiais didáticos pedagógicos — antes enviados por correspondência e em apostilas impressas encontradas para compra em bancas de jornais e/ou livrarias —, que passaram a ser disponibilizados em um ambiente virtual, no computador.

As aulas se apresentam com uma maior interação entre professor e aluno, por meio de canais de comunicação e informação que, nas instituições de ensino a distância, são encontrados dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, que apresenta ferramentas como: *chats*, fóruns de discussões, tutorias *on-line* e rádio *web*.

Moran (1994, p. 1) ressalta que a educação a distância é o “[...] processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos são parte do processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.”

Da ampliação desse processo de ensino e aprendizagem, pode ser destacada a criação da Associação Brasileira de Teleducção (ABT), em 1971, por profissionais, brasileiros e estrangeiros, que atuavam com radiodifusão, mais diretamente com os recursos tecnológicos voltados para as necessidades educacionais da EaD. Esses profissionais organizaram aproximadamente 38 seminários e 171 revistas publicadas no Brasil sobre TIC educacionais, dados obtidos e disponíveis na ABT.

Em 1980 essa associação foi intitulada pioneira, justamente por expandir a EaD nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, e obteve prestígio e aceitação da população dos locais em que os cursos eram ofertados. Porém, a EaD teve uma queda, pois os cursos foram extintos no ano de 1985, em razão da ausência de normativas legais por parte da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao mesmo Ministério.

Por outro lado, os esforços não foram negados, e no ano de 1989, com as contribuições do Instituto de Pesquisa Avançada em Educação (IPAE) no atendimento à Educação Básica e ao Ensino Superior, as discussões por parte dos intelectuais da educação e interessados na EaD proporcionaram o 1º Encontro Nacional de EaD e, mais tarde, em 1993, o 1º Congresso Brasileiro de EaD.

Os dois movimentos em favor da EaD, reunindo autoridades, intelectuais e políticos das esferas públicas e particulares e o IPAE⁴, acentuaram o processo de normatização e a possibilidade de legalidade da EaD no âmbito da LDBEN, o que proporcionou a criação da Secretaria de Educação a Distância, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Os avanços continuaram e em 1995 nasceu a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), oriunda das dificuldades observadas pelos educadores acerca do uso das TIC no processo de aprendizagem na EaD. Assim, novos debates surgiram e as pesquisas reforçaram a relevância dessa modalidade de educação no Brasil e no exterior.

A Lei nº 5.692, de 1971, fazia já menção à EaD quanto ao ensino supletivo e sua oferta na modalidade a distância, mas o Parecer da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº11/2000 – que teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, já sobre a égide da Lei nº 9.394/96, consolidou a política de direito à educação para todas as pessoas jovens e adultas que não obtiveram escolarização na idade certa. O Parecer estabeleceu autonomia aos sistemas de ensino estaduais e municipais para normatizar os cursos na condição de educação básica regular, e a partir dele o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 tornou mais efetiva a possibilidade de oferta de cursos a distância nos níveis de ensino:

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

II - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p.26).

O artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, citado acima na íntegra, evidenciou a necessidade de regulamentação da EaD, normatizada 9 anos mais tarde pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que dispunha sobre o credenciamento das instituições que ofertassem em território nacional cursos na educação a distância para o ensino de jovens e adultos, a educação profissional de Nível Médio e a Educação Superior.

⁴⁰ IPAE, sediado no Rio de Janeiro, apresenta um grande acervo com livros, revistas, vídeos, reportagens e documentários sobre a EaD no Brasil. Em 1993, o instituto criou a Revista Brasileira de Educação a Distância (RBEaD), disponível para leitura e consulta no *site* do IPAE: <<http://www.ipae.com.br>>.

Com o avanço da educação a distância, o acesso de jovens e adultos à escolarização no Ensino Médio foi ampliado, o que contribuiu para a expansão do número de alunos matriculados e deu a ele condições de manter a sua identidade, já que a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, em seu art. 35, incisos I e IV, tinha tornado essa modalidade de ensino parte integrante da Educação Básica.

Contudo, há restrições que permeiam o ensino na modalidade a distância que impedem e limitam a expansão dos cursos de nível fundamental e médio voltados para a Educação de Jovens e Adultos, mesmo com o Decreto nº 5.773/06, que também regulamenta o art. 80 da LDBEN 9394/96, sobre as disposições das funções, regulações, supervisão e avaliação das instituições que ofertam a EaD e o Decreto 6.303/07, revogado pelo Decreto 9235/17.

No Decreto nº 5.622/05 a mediação pedagógica para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas dos cursos ofertados a distância tinha como elemento condutor da mediação o uso de TIC, para que professores e alunos interagissem e realizassem atividades propostas nos espaços e tempos virtuais e presenciais diferentes.

§1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005, p. 1).

Para o cumprimento do proposto no inciso 1º do Decreto nº 5.622/05, os espaços físicos e com finalidade de extensão da instituição de ensino matriz de EaD, os Polos de Apoio Presencias (PAP), devem dispor de gestores, tutores e coordenadores responsáveis pelo acompanhamento dos alunos desde o ingresso no curso até a conclusão.

Esses espaços passam a ofertar cursos a distância após obterem credencial de funcionamento perante a instituição de ensino, de acordo com o Decreto nº 6.303/07, que os define como unidade operacional legal no Brasil e fora dele a fim de proporcionar o desenvolvimento das atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas dos cursos a distância. Porém, no que tange ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, estes as realizam presencialmente, conforme previsto em calendário ou cronograma do curso.

No âmbito da EJA a distância, além das avaliações serem presenciais, há obrigatoriedade de frequência uma vez por semana no PAP, com validação de diário de presença disponível para o tutor da turma preencher durante as aulas.

No ano de 2008, a instituição lócus desta pesquisa somou esforços para a expansão da EJA, num primeiro momento em Curitiba e Região Metropolitana, mas foi apenas em meados

de 2010, com a regulamentação para o exercício e a oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na EJA a distância pelo Conselho Estadual de Educação, que a instituição começou a ofertar o Ensino Médio a distância para municípios do Paraná e para duas cidades do estado de Goiás: a capital, Goiânia, e Aparecida de Goiânia.

Atualmente, a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a distância tem sido amparada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esse Decreto revogou o de nº 5622/05, e estabeleceu sobre a oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Básica que:

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;
- III - educação profissional técnica de nível médio;
- IV - educação de jovens e adultos; e
- V - educação especial.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade.

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor. (BRASIL, 2005, p. 2).

O Decreto dá sustentação para o exercício da Lei nº 13.005, em vigor desde 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e permite oferta de ensino a distância para as seguintes situações:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade. (BRASIL, 2014, p. 10).

É fato que nos dois documentos as propostas e regulamentos para a oferta de ensino médio a distância, com especial atenção para jovens e adultos, têm como objetivo maior o cumprimento, nos âmbitos político e econômico, da prevenção e erradicação do analfabetismo e a promoção de uma educação para todos.

Como a educação a distância abrange os níveis e as modalidades de ensino que vão desde a educação básica e passa pela Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação profissional, ensino técnico, ensino tecnológico e educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado), há critérios obrigatórios para a regulamentação e funcionamento da oferta em nível nacional. Neste estudo considera-se com especial atenção a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, ainda que o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, tenha estabelecido a viabilidade da educação a distância também para modalidades da educação básica, a Lei nº 13.005/14 e o Decreto nº 9.057/17 evidenciam as circunstâncias e o público a que se destina. Há uma exigência que sempre esteve presente em todos os documentos que regulamentam a oferta de Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio a distância: o uso de meios tecnológicos para desenvolvimento e processo do ensino e aprendizagem.

3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO PARANÁ

Para investigar a Educação de Jovens e Adultos a distância de um Centro Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos a distância da cidade de Curitiba é necessário compreender a organização desta modalidade de ensino no estado do Paraná.

A Educação de Jovens e Adultos no Paraná teve início em 1980 com o Ensino Supletivo⁵ seriado e os Centros de Estudos Supletivos (CES), hoje identificados como Centros de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA). Para atender à demanda e situações diversas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, o estado do Paraná apresentou formas de descentralização para atendimento do público-alvo, como os Postos Avançados dos CEBJA (PAC) e os Termos de Cooperação Técnica (TCT), responsáveis pelos convênios da Secretaria

⁵Em 2000, Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que permite a Educação de Jovens e Adultos como parte da educação básica regular de forma diferente de sua organização no supletivo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

de Estado da Educação com empresas e instituições públicas ou privadas que tinham como uma das metas a formação de funcionários, inicial ou continuada.

Em 1990, outros projetos de escolarização tiveram início com objetivo de escolarizar educandos jovens e adultos com privação da liberdade que se encontravam em unidades penitenciárias e socioeducativas, por meio da modalidade da EJA, na tentativa de atingir um maior número de jovens e adultos que não haviam concluído os estudos na idade escolar regular.

Para isto, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) estabeleceu convênios com organizações não governamentais, porém a proposta de escolarização estava voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ao público do meio urbano, rural e comunidades indígenas.

Com o avanço da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e das discussões advindas dos segmentos sociais que resgatavam a principal característica da educação para todos, enquanto política pública, o Paraná, através do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos (FPEJA) e dos Encontros Paranaenses de Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), fevereiro de 2002, em reuniões plenárias intensificou a discussão por meio da participação das instituições governamentais, não governamentais, empresariais, acadêmicas e dos movimentos sociais.

A SEED, de 1993 a 2003, em parceria com organizações não governamentais do Paraná, financiou ações voltadas para a alfabetização. Em 2004 foi implantado o Programa Paraná Alfabetizado (PPA), articulado com as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de educação com o intuito de propagar a continuidade da escolarização dessa modalidade de ensino.

As contribuições dos estudos de Freire e os movimentos mencionados acima foram importantes para que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos pudesse ter sua oferta ampliada e, cada vez mais, o número de analfabetos diminuísse significativamente, pois,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na invasão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 17).

E, ainda,

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e, com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se podem com

ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 22).

Em 2003, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos organizou discussões e estudos sobre a prática pedagógica desenvolvida na EJA, que perpassavam o currículo das escolas estaduais. Isto resultou na necessidade de explicitar na política pública da modalidade o perfil dos jovens e adultos e (re)organizar a oferta da EJA, considerando a identidade e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, pela prática pedagógica do docente, a viabilidade do acesso, êxito e permanência do jovem e do adulto no processo de escolarização.

É relevante ressaltar que as discussões, os estudos e as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná sempre foram pautadas nos documentos que norteiam e sustentam a EJA, ou seja, as políticas educacionais, a Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96, as DCNEJA, o Documento Orientador para a Elaboração da Proposta Pedagógica Curricular da Educação de Jovens e Adultos, o CENSO IBGE que traz os dados da EJA em nível nacional e estadual, além da caracterização e perfil dos jovens e adultos que constituem essa modalidade de ensino.

Até o ano de 2005, a Educação de Jovens e Adultos foi organizada por meio das modalidades presencial e semipresencial, sendo que o ensino presencial da rede pública estadual era organizado por etapas no período noturno da fase II do Ensino Fundamental ao Ensino de Nível Médio. Estes divididos em quatro etapas, com duração de um semestre cada uma delas. A matrícula era realizada por etapas e uma avaliação acompanhava o processo de ensino-aprendizagem.

As instituições que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Fundamental fase I e fase II e Ensino Médio na modalidade semipresencial estão locadas nos CIEBJA e se organizam com 30% de momentos presenciais e 70% não presenciais, conforme Decreto 9057/2017, que foi regulamentado em seguida pela Portaria Normativa 11/2017.

Art. 10. No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração. (BRASIL, 2017, p. 2).

As disciplinas contempladas na Matriz Curricular estão pré-determinadas pela Base Nacional Comum Curricular, seguidas de um processo avaliativo que está previsto no Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000:

As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. (BRASIL, 2000, p. 2).

E, ainda, conforme a mesma Resolução:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12).

Com a proposta pedagógica curricular para a EJA estadual redefinida a partir de 2006, algumas características permaneceram, pois foram as que melhor atenderam a modalidade de ensino citada e disposta nas DCNEJA-PR.

[...] permissão aos educandos de percorrerem trajetórias de aprendizagem não padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana; Verificar sempre que os educandos possuem uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, e a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas diferenciadas, tendo em vista as histórias de vida dos educandos. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Nesse sentido, a partir de 2006, na proposta pedagógico-curricular da DCNEJA-PR 100% da carga horária total das aulas se dá na forma presencial, distribuídas em 1200 ou 1440 horas, seguida do processo de avaliação.

As aulas presenciais e semipresenciais ou a distância apresentam a mesma carga horária, porém com um cronograma de aulas e atividades pré-estabelecido, pois a forma semipresencial de ensino também possibilita uma organização individual que permite ao aluno continuar e finalizar os estudos.

[...] Aluno que apresenta uma realidade de vida diferente dos demais e está impossibilitado de frequentar todos os dias às aulas, como por exemplo, caminhoneiro, trabalhador que regularmente trocam de turno e trabalhador da zona rural. O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Pelo contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. (PARANÁ, 2006, p. 26).

Nas DCNEJA-PR, a proposta pedagógico-curricular traz ações descentralizadas para atender aos alunos que residem nas regiões com demanda educacional baixa (populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, acampados ou assentados) e que não precisam de uma estrutura física, como uma escola regular, somente um espaço físico adequado para o atendimento e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem para a EJA.

O fato de tratar o tempo de forma diferenciada no currículo desta modalidade não caracteriza aligeirar ou precarizar os conteúdos, mas respeitar e possibilitar ao educando o acesso ao ensino. Esse cenário ressalta que os conteúdos e o acesso a eles são considerados e também os saberes formais e informais adquiridos ao longo da história de vida não devem ser esquecidos, pois o aluno da Educação de Jovens e Adultos tem compreensão e clareza da relevância do estudo para a vida pessoal e profissional.

Assim, os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA; ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla o mesmo conteúdo. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA. (PARANÁ, 2006, p. 8).

Para que a reorganização da Proposta Pedagógica Curricular para a EJA-PR acontecesse, foram seguidos indicadores para análise da proposta em paralelo com o georreferenciamento⁶ local e municipal dos Núcleos Regionais de Educação, os quais são:

[...] o crescimento e a concentração populacional local/municipal; as ofertas nas regiões/municípios da EJA - turmas de alfabetização e 1º e 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio; o local e o número de turmas de Posto Avançado do CEEBJA – PAC; a análise da disponibilidade de espaço escolar ocioso no período noturno na região/município que pudesse atender à modalidade EJA, quando justificada a reorganização do atendimento da demanda. (PARANÁ, 2006, p. 26).

É válido destacar que os conhecimentos básicos e fundantes das áreas para a Educação de Jovens e Adultos são os mesmos da modalidade regular de ensino, que envolvem os níveis fundamental e médio. Porém, o que difere é o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica do professor, pois estes dois elementos consideram a trajetória escolar do educando

⁶Georreferenciamento: consiste na descrição da propriedade em suas características, limites e confrontações, realizando o levantamento das coordenadas dos vértices definidores dos imóveis rurais, georreferenciados ao sistema geodésico brasileiro, com precisão posicional fixada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). A Lei nº 10.267, de 28 de agosto de 2001, criou o Cadastro Nacional de Imóveis Rurais (CNIR) e tornou obrigatório o georreferenciamento do imóvel para inclusão da propriedade nesse cadastro, condição necessária para que se realize qualquer alteração cartorial da propriedade. Disponível em: <<http://www.geoeduc.com/car-e-georreferenciamento-voce-conhece-diferencas-e-semelhanças/>>.

da Educação de Jovens e Adultos, o tempo curricular, mesmo que diferente do estabelecido para o ensino regular, mas com o mesmo conteúdo, e o processo avaliativo se dá conforme o artigo 20:

Art. 20. A avaliação do rendimento escolar do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, em curso a distância, far-se-á sempre por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada, atendendo aos critérios e procedimentos definidos no projeto aprovado pelo ato de autorização.

Parágrafo único. No processo de avaliação, levar-se-á em conta as competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais e os conteúdos e habilidades propostos para o curso. (PARANÁ, 2006, p. 1).

Quando se trata de questões específicas do processo educativo, como, por exemplo, o currículo e as práticas pedagógicas, o currículo traz, muitas vezes, uma visão um pouco limitada e simplista, como se ele fosse apenas uma lista de disciplinas, quando deveria servir para elencar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala pelo professor, com métodos e procedimentos que organizam temas ou assuntos, seguidos de sucessivas experiências e um conjunto de normas para resultarem na avaliação do educando e, assim, atingir ou não os objetivos finais do processo e dos conteúdos.

Maria Vorraber Costa, pesquisadora do currículo na perspectiva popular, cultural e intercultural, contribuiu com a discussão do tema ao ressaltar que “[...] ao mesmo tempo em que devemos considerá-lo é necessário alargar o trabalho pedagógico dos componentes curriculares” (2005, p.40). E complementa:

[...] o currículo se constitui por um conjunto de componentes curriculares, porém devem ser desenvolvidos de forma articulada, orientados por uma determinada ordem e concepções de educação e de mundo que resultam em um embate que ocorre permanentemente numa arena, com luta e visões de mundo diferentes, onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2005, p. 41).

Fleuri aponta que as relações educativas presentes no espaço escolar foram realizadas por intermédio dos mecanismos disciplinares de controle, historicamente presentes no processo educativo e nos elementos das situações que ocorrem no espaço escolar (FLEURI, 2001, p. 73). Além disso, ele propõe que o currículo seja pensado a partir do processo educativo, com a finalidade de ajudar os educandos a compreender as relações de sua linguagem na área da Comunicação e Expressão verbal, mas no diálogo com o próprio contexto de mundo e espaços em que estão inseridos.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microrganismo da consciência humana. A existência, por que humana,

não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44).

É fato que, em pleno século XXI, ao currículo inserem-se de forma contextualizada o perfil dos educandos e as tecnologias. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

a presença das tecnologias nas áreas merece um parecer mais conceituado e próprio pois, a integralização dela aos campos ou às atividades de aplicação, ou melhor dizendo, aos processos tecnológicos próprios de cada área do conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional, em especial no nível do Ensino Médio. Para este nível de ensino, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 94).

Essa visão sobre as tecnologias no currículo é estendida para a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio a distância, de forma um pouco mais pontual, pois o ensino a distância compreende a relevância da tecnologia, o seu uso e aplicabilidade como forma de mediação do ensino-aprendizagem.

Com isso, a prática pedagógica do professor absorve as tecnologias para o avanço e mediação do conhecimento científico dos educandos, a sua compreensão sobre os meios de comunicação e informação que de forma acelerada adentraram o espaço da escola e, assim, permite romper com as formas do senso comum pedagógico.

Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000, p. 12).

Dessa forma, a ideia de articular recursos tecnológicos às áreas do conhecimento, e estas entre si, por meio dos conteúdos curriculares favorece a sua usabilidade, aprendizagem colaborativa e a contextualização sobre a prática.

Nessa etapa de ensino, a tecnologia precisa estar integrada às Ciências da Natureza, pois a compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo. (BRASIL, 2000, p. 93).

Todo o exposto até o momento demonstra a necessidade de a escola (re)pensar a estrutura curricular do Ensino Médio e suas práticas pedagógicas, considerando as novas demandas educacionais, sociais, políticas e tecnológicas, a fim de superar a mera memorização dos conteúdos.

O currículo, a prática pedagógica docente e o espaço escolar, sendo presencial, semipresencial ou a distância, precisam estar pautados nos conhecimentos históricos e socialmente construídos em diálogo com o educando, para possibilitarem sua inserção social e o desenvolvimento pessoal.

[...] as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Princípios que são critérios que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo para organizar o saber escolar. (BRASIL, 2008, p. 22).

E mais:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (BRASIL, 2008, p. 29).

A inserção das TIC como recursos tecnológicos para a mediação do ensino dos conteúdos aos educandos é relevante e possível como evidenciam as pesquisas. Para Langaro (2012), o “[...] uso de emissora de rádio como uma tecnologia de informação para a implementação do ensino”; Galvão (2012) diz que o “[...] *Blog* como instrumento para o professor de ciências das séries iniciais, este facilmente adaptável para o ensino médio”; e para Ribas (2012), o “[...] telefone celular como um recurso didático: possibilidades para medir práticas no ensino de ciências”.

Conforme Ferreira, Marandino e Selles (2009), com a diversidade de recursos tecnológicos e midiáticos inseridos no meio educacional, é crescente o acesso ao conhecimento e informação por meio da TV, mídias impressas, rádio e internet.

Desse modo, as TIC podem promover a (re)configuração do currículo, pois as disciplinas e seus conteúdos não podem permanecer fechados em si, mas devem considerar especificidades, abordagens dos conteúdos e prática pedagógica de forma interdisciplinar,

histórica e social, integralizando o currículo. A metodologia e a mediação do professor no uso das TIC potencializam o estímulo às produções culturais sem tolher a criatividade e o seu fim, o ensino-aprendizagem, considerando o perfil dos educandos.

Ao passo que o perfil do educando passa a ser considerado e norteia o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição que oferta a Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessário superar a educação compensatória de ensino; assegurar a recuperação da escolaridade “perdida” no passado e superar a visão de que infância e adolescência são períodos apropriados para o ensino e a aprendizagem; garantir o acesso ao ensino para aqueles que estão à margem da sociedade; e assegurar o prescrito na Meta 10.10 do Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, é preciso buscar uma concepção de ensino mais ampla e que englobe as dimensões tempo e espaço de aprendizagem, independente da distância física, na qual educadores e educandos possam estabelecer relação ampla e dinâmica no entorno político e social. Assim, é fundamental considerar que tanto o educando jovem como o adulto trazem consigo aprendizagens e vivências significativas de seus diferentes tempos e espaços.

3.4 O CIEBJA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE CURITIBA

Com o propósito de atender à demanda de jovens e adultos que não puderam continuar ou concluir seus estudos no Ensino Médio em idade regular, a instituição de ensino superior UEAD⁷ recebeu por meio da Resolução nº 3.879/08, da SEED, o parecer favorável para a oferta e o funcionamento do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a distância estando apta, assim, a cumprir um dos propósitos desta modalidade prevista em lei e prescrita no regimento da UEAD.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 3).

⁷Universidade de Educação a Distância (UEAD): sigla criada pela autora para identificar a Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Em paralelo ao que foi citado sobre a oferta do ensino a distância estendido à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o mesmo parecer ressalta que:

[...] dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos dentro de um quadro referencial mais amplo. Daí porque a estrutura do parecer, remetendo às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases históricas, legais e atuais), educação de jovens e adultos hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. (BRASIL, 2000, p. 3).

Em cumprimento ao Parecer, aos dispositivos constitucionais, federal e estadual, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), à Lei nº 8.069/90 e à Legislação do Sistema Estadual de Ensino, a UEAD está respaldada legalmente para que, de acordo com seu Regimento Escolar, Art. 4º, passe a ofertar e efetivar o processo de conhecimento e ensino voltado para a II etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade a distância, na sede principal e sedes descentralizadas conhecidas como polos de apoio presenciais.

Com o avanço da oferta de educação a distância, a possibilidade de acesso à educação escolar num modelo diferenciado dos demais se torna viável e, assim, a UEAD proporciona aos jovens e adultos condições para que concluam os estudos que foram interrompidos na faixa etária regular de ensino, equalizem as diferenças sociais e se qualifiquem para o exercício da cidadania e do trabalho.

Em meio a uma sociedade da tecnologia e informação e, em especial, diante de uma sociedade que tem exigido cada vez mais qualificação acadêmica e conhecimento científico atrelados aos recursos tecnológicos, o CIEBJA da UEAD propõe continuidade dos estudos para as demandas populacionais por meio da educação a distância que lhes permite aprender a aprender através do estudo independente e orientado (PPP, 2010, p. 3).

Com isso, faz-se necessário na educação a distância para Jovens e Adultos do Ensino Médio um ambiente virtual de aprendizagem que rompa a distância física, propiciando ampliação do conhecimento de forma mais intensa e efetiva, uma interação entre professor-aluno, um processo de ensino-aprendizagem mais significativo que possibilite a conquista da autonomia pelo aluno.

Esta forma de ensino a distância atrelada ao ensino presencial permite um número de horas diferenciado, promove a aquisição de competências, habilidades e atitudes para

o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e condições para continuar aprendendo nas duas formas de ensino. (PPP, 2010, p. 5).

Para atingir os aspectos apontados, a UEAD apresenta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no currículo, voltados para as DCNEJA e a BNCC, possibilidades de acompanhamento e orientação ao educando, o que lhe permite elaborar conhecimentos, saberes, hábitos de estudo, habilidades e atitudes, conforme as suas possibilidades, considerando a realidade da comunidade local, como descrito no PPP⁸.

A Proposta Político-Pedagógica embasa sua concepção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, CEB 41/2002, nos Decretos 5.622, de 20/01/2005 e Decreto 5.773, de 06/2006, e nos documentos exarados pelo Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de Educação do Paraná. Esta proposta surgiu de um levantamento realizado em agências de trabalho, para responder às demandas de estudo de educação básica, tanto da parte de empresas que oferecem colocação aos trabalhadores com nível médio de escolaridade, como da parte de cidadãos que procuram melhores condições de empregabilidade. (PPP, 2011, p. 3).

Para que a instituição pesquisada cumpra seu princípio maior, educar o indivíduo para uma vida digna e atuante na sociedade, deve considerar que ele enfrenta situações como falta de emprego, violência urbana e grandes diferenças sociais.

A instituição acredita, entretanto, que “o homem, como um ser histórico, em virtude de sua capacidade fundamental e exclusiva de produzir e acumular conhecimentos, estabelece uma relação social ao conviver com os outros a partir de sua participação no grupo e, assim, ter acesso e apropriar-lhe conhecimento científico para estabelecer uma leitura mais crítica do meio social em que está inserido”. (PPP, 2011, p. 5).

Ao considerar a Educação de Jovens e Adultos nesse contexto, é importante entender o educando como um sujeito histórico e social. Saviani (1994, p. 164) ressalta, porém, que a busca da modernização e da capitalização frente às necessidades de um mercado cada dia mais competitivo vem comprometendo o funcionamento do sistema democrático.

Um dos objetivos fundamentais da educação a distância como modalidade de oferta na Educação de Jovens e Adultos é justamente garantir a democratização e a igualdade de oportunidades e acesso ao ensino para todos. Para assegurar esse objetivo, a educação a distância não pode ser concebida apenas como um sucedâneo da educação presencial. Sua função, além de educativa, é social e não se restringe à promoção somente da ampliação do número dos que têm acesso à educação.

⁸ O nome Proposta Político-Pedagógica consta no documento oficial do curso de EJA Ensino Médio a distância da IES lócus da pesquisa.

Dessa forma, com base no pensamento de Freire (1996), a UEAD propõe uma pedagogia dialógica na relação aluno-conhecimento, considerando os três eixos articuladores propostos nas Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA, quais sejam: Trabalho, Cultura e Tempo.

Esses eixos, quando associados à prática pedagógica, visam o acesso do aluno ao conhecimento científico, sem limitação e fragmentação, a ascensão do aspecto de transmissão de fatos e conceitos, ideias, princípios, informações, mas especialmente a priorização da aprendizagem significativa, que norteia a Matriz Curricular que atende às áreas e carga horária previstas nas DCNEJA, bem como na BNCC, conforme a representação abaixo.

FIGURA 3 – MATRIZ CURRICULAR DA EJA ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO				
CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA				
ENTIDADE MANTENEDORA: CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA/CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA S/S LTDA				
MUNICÍPIO: CURITIBA		NRE: CURITIBA		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2011		FORMA: A DISTÂNCIA/POR DISCIPLINAS		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1200 HORAS				
CARGA HORÁRIA PRESENCIAL NO CURSO: 360 HORAS				
CARGA HORÁRIA TOTAL A DISTÂNCIA DO CURSO: 840 HORAS				
DISCIPLINAS	CHP	CHTu	CHD	CHT
LÍNGUA PORTUGUESA	33	33	154	220
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	12	12	56	80
ARTE	09	09	42	60
FILOSOFIA	12	12	56	80
SOCIOLOGIA	12	12	56	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	09	09	42	60
MATEMÁTICA	33	33	154	220
FÍSICA	12	12	56	80
QUÍMICA	12	12	56	80
BIOLOGIA	12	12	56	80
HISTÓRIA	12	12	56	80
GEOGRAFIA	12	12	56	80
TOTAL	180	180	840	1200
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS*	4	4	52	60
LEGENDA: CHP - Carga Horária Presencial; CHTu - Carga Horária Tutorial (Presencial/on-line); CHD - Carga Horária a Distância; CHT - Carga Horária Total.				
*Disciplina de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino, de matrícula facultativa para o educando.				

FONTE: Proposta Pedagógica Curricular da instituição pesquisada (2017).

O currículo da EJA da UEAD foi concebido para identificar e articular os três eixos propostos em consonância com a afirmação de Sacristàn e Gomes (2000), na qual a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois presume a reciprocidade de experiências e informações; o trabalho é a ação que transforma a natureza a serviço do homem; e o tempo é a meta a ser recuperada com esforço, dinamismo e competência.

No que tange à dimensão escolar da EJA, espaço e tempo são bem diversificados porque estão diretamente ligados à experiência vivida pelas pessoas envolvidas e fazem parte da ação pedagógica, organização das atividades pedagógicas e administrativas do espaço institucional.

A organização do trabalho pedagógico na escola, que inclui os diferentes sujeitos da prática educativa, necessita ser pensada em razão da articulação satisfatória entre o tempo pedagógico e o tempo escolar. Desse modo, o caráter coletivo da organização escolar permite maior segurança ao educador da EJA que, em sua ação formadora, toma para si a responsabilidade de adiantar-se ao tempo vivido pelo educando, criando espaços interativos, propondo atividades que lhe propiciem o pensar e a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. (BRASIL, 2005, p. 36).

Para adaptar o tempo escolar às necessidades dos educandos, o currículo precisa ser organizado de forma que lhes possibilite transitar pela estrutura curricular, de acordo com o seu tempo próprio de construção da aprendizagem, assim,

A interação entre os conhecimentos apreendidos deve torná-los significativos às práticas diárias dos educandos e permitir que os conteúdos constituam uma rede integradora entre os conceitos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e as estratégias de investigação da realidade. O equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico para um currículo integrador e emancipador, é especialmente relevante na EJA. De fato, é preciso atender aos interesses e às necessidades de pessoas que já têm um determinado conhecimento socialmente construído, com tempos próprios de aprendizagem e que participam do mundo do trabalho e, por isso, requerem metodologias específicas para alcançar seus objetivos. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 36).

O PPP da UEAD, em conformidade com as DCNEJA (BRASIL, 2005), ressalta que o currículo é a expressão da mediação entre os três eixos: cultura, trabalho e tempo; e expressa os interesses dos educandos e dos educadores, instigando o conhecimento necessário para a compreensão histórica da sociedade; as metodologias que dão voz a todos os envolvidos nesse processo; o processo de avaliação contínuo e formativo, que encaminha o educando para sua emancipação. Freire (1996, p. 38) afirma: a educação emancipatória valoriza o saber de experiência, o saber popular e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural com conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não científico, constituído no cotidiano, nas relações com o outro e com o meio, que devem ser considerados na dialogicidade das práticas pedagógicas.

O trabalho dos professores na EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento científico que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica, para que a escola possa reorganizar o conhecimento de senso comum na cultura vivida pelo aluno e trazer o conhecimento científico. O ponto de partida é a experiência dos sujeitos envolvidos, considerando os critérios escolhidos para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de EJA da UEAD, em conformidade com as DCNEJA e a BNCC, e que foram alicerces de sustentação para os seguintes critérios postos no Projeto Político-Pedagógico (2011, p. 43).

Primeiro critério: seleção dos conteúdos e das práticas educativas relevantes aos saberes escolares frente a experiência social construída historicamente. A escola necessita perguntar-se sobre a procedência e importância dos saberes por ela mediatizados e, ao mesmo tempo, avaliar sobre as possibilidades dos saberes transpostos didaticamente para as situações escolares repercutirem no contexto social mais amplo, uma vez que é próprio do processo educativo reelaborar, de modo singular, o saber já constituído. **Segundo critério:** seleção dos saberes e das práticas pedagógicas tem a ver com os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos. Tais processos devem enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. A atividade escolar possui maior valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo. O educador deve perceber o que o educando sabe e o que precisa saber, conhecendo-o no conjunto: profissão, religião, desejos, anseios, características e ideologias, por meio do diálogo e da observação permanentes.

Para que os critérios pontuados possam ser desenvolvidos junto aos alunos da UEAD, na modalidade de EJA ensino médio a distância, a instituição apresenta os conteúdos por meio de teleaulas, o Encontro Dialógico Interativo, momento em que os alunos, com presença obrigatória em sala, assistem às aulas e orientações sob a supervisão de um tutor e, durante a teleaula, fazem interações ao vivo, via telefone (0800), com questionamentos ao professor ou por meio do *chat*, onde os comentários sobre o tema são descritos e o tutor os transmite ao professor para que este os explique. Após a teleaula ao vivo, em um tempo de 72 horas ela estará disponível no AVA dos alunos.

Contemplando o exposto, o PPP (2011, p. 43) traz o terceiro e o quarto critério:

A organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes. Estas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, ideias etc.) e um quadro

instrumental (aula expositiva, pesquisa etc.), a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados. As possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. Os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto do passado quanto do presente, assim como as possibilidades futuras, identificando mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social.

Dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo aluno da EJA da UEAD estão as Atividades Supervisionadas. São atividades propostas ao aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem, realizadas junto ao tutor presencial, quando necessário, e demais estudantes do curso.

Em todas as disciplinas são previstas atividades para promover aprendizagem por meio da elaboração de Exercícios e Propostas de Pesquisas que poderão ser realizadas na sede, no Polo de Apoio Presencial, individualmente ou em pequenos grupos.

Durante a realização dessas atividades os estudantes podem consultar os tutores locais da sede ou do Polo de Apoio Presencial e os da Tutoria a Distância do curso por telefone, no 0800, pelo *chat*, fórum ou por *e-mail*. Esse contato é muito importante para a aprendizagem do estudante. Ao efetivar reuniões de estudo, são registrados os seguintes dados: a atividade, o local, o horário e o nome dos estudantes presentes, e entregue ao tutor presencial da sede ou do Polo de Apoio Presencial, para que seja arquivado como documento comprobatório de realização de atividade supervisionada na pasta de cada aluno.

Outro ponto relevante é o Estudo Individual, com o objetivo que o estudante obtenha um melhor desempenho na aprendizagem. Para essas atividades, aconselha-se reservar um tempo, todas as semanas, para dedicar aos estudos e realizar as atividades que envolvem os conteúdos vistos nas vídeoaulas.

Os alunos devem anotar as dúvidas, apresentá-las aos tutores e professores da EJA para discussões, possibilitando ampliação do conhecimento científico e cultural e consolidação do processo de formação e de aprendizagem.

A ampliação cultural acontece por meio de práticas que vão desde a leitura dos materiais didáticos, passando pelo registro de documentários e filmes, pesquisas em fontes e autores diversos, acesso à internet com indicações sugeridas pelos professores das disciplinas.

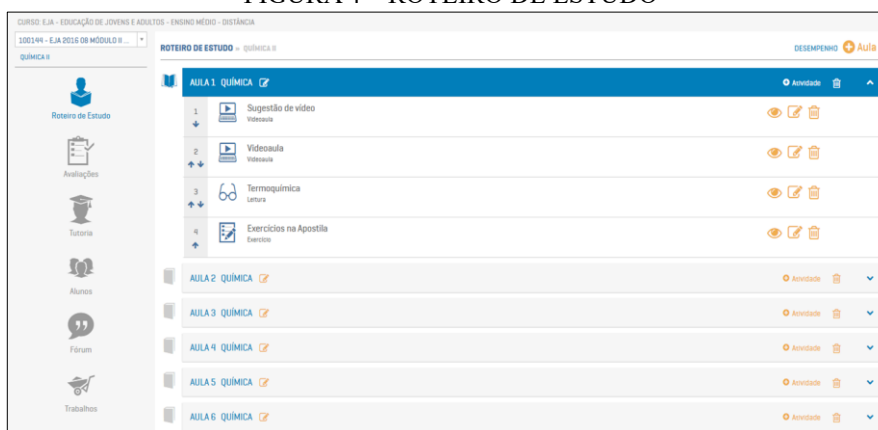
Tudo isso resulta em produção reflexiva proposta para a ampliação e aprofundamento da aprendizagem ao final de cada disciplina e articulação dos conteúdos e critérios apresentados no Projeto Político-Pedagógico da EJA a distância da UEAD.

A Educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. [...] Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das

tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias [...]. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 71).

Em atendimento às exigências do ensino atual, a UEAD conta com um departamento de tecnologia de Ensino a Distância, responsável pela gestão de inovação tecnológica, tendo em vista a atuação da instituição em educação a distância na modalidade presença conectada e a previsão dos cenários de sua atuação com inclusão de aulas ao vivo, *e-learning* e o uso de tecnologias inovadoras que envolvem simulação e uso da realidade virtual, além do enriquecimento das salas de aula tradicionais. Conforme as imagens que seguem.

FIGURA 4 – ROTEIRO DE ESTUDO



FONTE: Ambiente Virtual de Aprendizagem (2016).

Conta também com um laboratório de práticas físico que permite o uso de tecnologia de ponta (PPP, 2011, p. 12) e visando uma melhor preparação dos alunos para o mundo do trabalho que cada vez mais está imerso nas TIC.

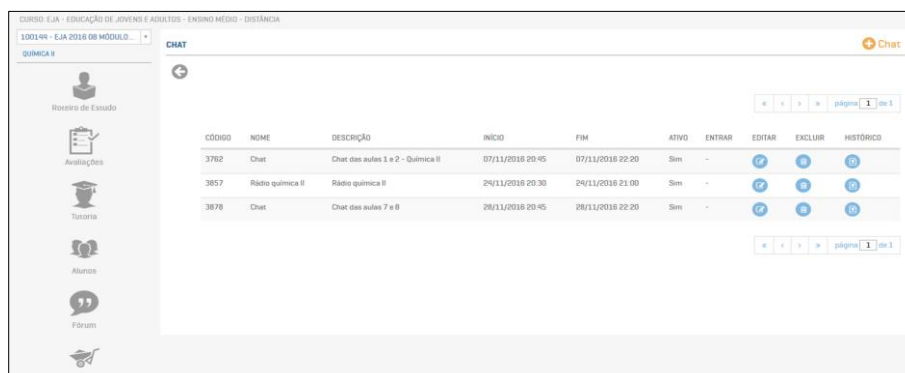
FIGURA 5– AULA VIRTUAL (AO VIVO)



FONTE: Ambiente Virtual de Aprendizagem (2016).

As ferramentas pedagógicas utilizadas são de alta tecnologia, como o vídeo, com aulas de revisão, *Learning Management System (LMS)*, tecnologia Vsat, ambiente colaborativo, tutoria e diversas mídias, como *Skype*, fórum e *chat*.

FIGURA 6 – CHAT



CÓDIGO	NOME	DESCRIÇÃO	INÍCIO	FIM	ATIVO	ENTRAR	EDITAR	EXCLUIR	HISTÓRICO
3752	Chat	Chat das aulas 1 e 2 - Química II	07/11/2016 20:45	07/11/2016 22:20	Sim	-			
3857	Rádio química II	Rádio química II	24/11/2016 20:30	24/11/2016 21:00	Sim	-			
3878	Chat	Chat das aulas 7 e 8	28/11/2016 20:45	28/11/2016 22:20	Sim	-			

FONTE: Ambiente Virtual de Aprendizagem (2016).

A emergência do uso da tecnologia educacional é observada nas recomendações de órgãos nacionais e internacionais que regulam ou direcionam o futuro da educação para a formação de um profissional diferenciado, cujas competências e habilidades devem incluir o traquejo no manuseio das tecnologias da informação e da comunicação.

Os alunos podem acessar os tutores em tempo real, com o uso de técnicas e de equipamentos computacionais que ajudem na ampliação do sentimento de presença do usuário. Além da compreensão da realidade virtual como simulação da realidade através da tecnologia, ela também se estende a uma apreensão de um universo não real, um universo de cones e símbolos, mas permeando em um processo de significação o espectador desse falso universo pode lhe fornecer créditos de um universo real. (PPP, 2011, p. 80).

Corroborando o Projeto Político-Pedagógico da EJA a distância da UEAD, as DCNEJA e a contínua luta pelo avanço e sustentação dessa modalidade de ensino, observa-se que, mesmo com iniciativas nacionais e internacionais para a implementação de mudanças na Matriz Curricular do Ensino Médio no Brasil, cada vez mais se torna claro para professores que não basta o domínio dos conteúdos e, sim, as relações e mediações que precisam ser estabelecidas com as TIC para atingir resultados expressivos na docência.

Formação geral em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 1999, p. 5).

É necessário transpor os desafios do senso comum pedagógico e avançar por meio de uma prática pedagógica sustentada por uma metodologia que rompa com a transmissão

mecânica do conhecimento científico e a linguagem de “cursinho”, que irriga as salas de aula presenciais e virtuais do Ensino Médio da EJA das instituições de ensino.

A instituição de ensino precisa ter claro em seus documentos e ações pedagógicas que, além da produção sistemática do conhecimento, é necessário realizar um trabalho crítico, com inteligibilidade e comunicabilidade, sobre tudo que a cerca. Assim, ela instigará a curiosidade do educando, não simplesmente domesticando-o, mas colaborando para que ele se torne sujeito da produção do conhecimento científico sobre o mundo, deixe de ser receptor e o professor o transmissor e detentor do saber (FREIRE, 1996).

Por isso, é necessário repensar a prática pedagógica associada ao uso da TIC, porém, antes de tudo, é preciso delinear os papéis do educando e do professor no espaço virtual, o que reflete no currículo da instituição de ensino.

4 ORGANIZANDO A INVESTIGAÇÃO DA EJA NA MODALIDADE EaD

Neste capítulo serão abordados a metodologia de pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa.

A aplicação da pesquisa teve como base para a análise, dados e percepção dos professores diante da inserção de TIC na prática pedagógica nas vídeoaulas e possibilitou um olhar mais próximo ao entorno do objeto e o que dele se revelou, considerando as vivências dos professores, sujeitos da pesquisa, conforme mencionado na introdução desta dissertação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que faz uso de pesquisa exploratória e documental com análise de conteúdo para a obtenção da descrição e interpretação dos dados sobre o objeto de pesquisa, a inserção das TIC na prática docente e, dessa forma, delimitar o campo de trabalho.

[...] a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa, uma vez que, a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Para Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa precisa responder "[...] às questões peculiares que se apresentam de tal forma que se ocupe com o nível de realidade como se apresenta, considerando o universo dos significados, motivos, valores, das aparições, crenças e atitudes".

Em conformidade com a pesquisa qualitativa, adotou-se a técnica da análise de conteúdo com a coleta, a extração, o preparo, o refinamento, a análise e interpretação dos dados, segundo Bardin (2008).

A análise de conteúdos precisa ser

[...] compreendida muito além de um conjunto de técnicas. Análise de Conteúdo é a análise das informações sobre o objeto de pesquisa, ou melhor, o comportamento humano, com possibilidade de aplicações variadas, porém há duas funções que a norteiam, sendo a primeira verificação de hipóteses e/ou questões e a segunda das descobertas do que se coloca nas entrelinhas do objeto de pesquisa e dos conteúdos manifestos resultando em materiais complementares para a aplicação da pesquisa. (MINAYO, 2012, p. 74).

Seguindo as recomendações de Severino (2007) e Minayo (2012), optou-se por desenvolver as três fases da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2008, p. 100), são: pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados.

- a) 1ª fase – pré-análise: organização dos materiais que serão utilizados de forma operacional para que o pesquisador sistematize as ideias iniciais sobre o objeto de

pesquisa. Essa organização está dividida em quatro (4) etapas, sendo elas: leitura flutuante: contato, coleta de dados e conhecimento dos documentos e textos; escolha dos documentos: demarcação do que será analisado nos documentos e textos; formulação das hipóteses e objetivos de pesquisa e, por fim, referência dos índices e elaboração de indicadores: recorte de textos presentes nos documentos de análise para determinar os indicadores (BARDIN, 2008).

b) 2ª fase – exploração do material: exploração do material é uma etapa importante da análise de conteúdo, pois possibilitará ou não a riqueza das interpretações e as inferências sobre o objeto da pesquisa. É marcada pela descrição analítica, o *corpus*, seguida de um estudo aprofundado a partir das hipóteses e referenciais teóricos e, assim, sustentar as bases dessa fase, que são: codificação, classificação e categorização.

[...] codificação corresponde a sua transformação – efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, os da sua expressão. [...] Categorização consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem em grupo de elementos sob um título genérico e agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2008, p. 103).

c) 3ª fase – tratamento dos resultados: inferência e interpretação norteiam essa fase da análise de conteúdo. Nela ocorrem a condensação e o destaque das informações coletadas para a análise, a qual culmina nas interpretações e inferências à análise e estudos reflexivos e críticos do pesquisador (BARDIN, 2008).

Baseando-se em Severino (2007), Bardin (2008) e Minayo (2012), adotou-se para a pesquisa empírica o seguinte percurso metodológico:

- a) Coleta de dados, tendo como instrumento a aplicação de um questionário *on-line* (APÊNDICE 1), usando a ferramenta de coleta de dados do *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, para os 10 professores que ministravam as disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio EJA a distância, a fim de analisar a percepção deles quanto à inserção das TIC na sua prática docente
- b) Estudo exploratório do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Interno do curso, das vídeoaulas, transmitidas ao vivo via satélite, e que, após 48 horas, são disponibilizadas aos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, das apostilas e dos *slides* das aulas.

- c) Revisão dos documentos legais que instituem, organizam e regem o curso de Ensino Médio para EJA na modalidade EaD, especialmente em relação às TIC como elementos de mediação dos conteúdos ministrados pelo professor em sua prática para ampliar o conhecimento científico do aluno.
- d) Categorização, análise e interpretação dos dados coletados.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA PESQUISA

Com a definição do problema, objetivos, metodologia, instrumentos de pesquisa e a estruturação dos capítulos referentes à fundamentação teórica, a pesquisa teve início no 1º semestre do ano de 2016. Porém, a coleta dos dados foi realizada somente após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o nº 62286616.0.0000.5573, de 02 de dezembro de 2016.

A participação no Grupo de Pesquisa “Formação de professores, inovações metodológicas mediadas por tecnologias no cotidiano escolar da educação básica” e nas disciplinas do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, as leituras realizadas e as reuniões de orientação se tornaram essenciais para a ampliação do conhecimento e a identificação mais precisa do objeto de pesquisa desta dissertação.

No início do 1º semestre de 2016 foi realizado um primeiro contato com a coordenação administrativa do Centro Integrado Educação Básica para Jovens e Adultos a Distância (CIEBJA) de uma instituição de ensino superior e educação básica de grande porte da cidade de Curitiba, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e convidar os professores que ministravam aulas para os alunos da referida modalidade a participarem da pesquisa.

Com a aceitação, de forma receptiva pela coordenação da instituição, e a autorização da pesquisa junto aos professores, deu-se início à organização dos materiais para, a partir da leitura dos documentos e vídeoaulas, avançar para a escolha dos documentos, formulação e refinamento das hipóteses e dos objetivos e referência dos indicadores conforme Bardin (2008).

Ao investigar o material físico (Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno) e virtual (Ambiente Virtual de Aprendizagem, roteiro de estudo, apostilas, *slides* e vídeoaulas) iniciou-se a seleção dos dados relevantes voltados para o objeto de pesquisa, as metodologias de ensino mediadas por tecnologias de informação e comunicação na prática docente de professores da EJA EaD.

Nesse sentido, após a coleta, descrição e análise dos dados, a pesquisa teve como estratégia a classificação que resultou no agrupamento em categorias que foram construídas por meio da interpretação das transcrições dos materiais e da análise das narrativas dos professores que responderam o questionário *on-line*. Ressalta-se aqui que a redação original das respostas foi mantida, com o intuito de possibilitar maior compreensão do leitor à lógica do pensamento dos professores sobre o objeto de pesquisa, articulando teoria e empiria.

Pela interpretação dos dados foi possível identificar as metodologias de ensino das aulas e as TIC que foram utilizadas pelos professores em suas práticas na tentativa de possibilitar aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos ministrados.

4.2 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi um Centro Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos (CIEBJA) de uma instituição de ensino superior da rede particular de ensino de Curitiba, que oferta o Ensino Médio a distância, Graduação, Pós-graduação *lato sensu* nas modalidades EaD, semipresencial e presencial, e Pós-graduação *stricto sensu* presencial.

A pesquisa contou com a participação de 10 professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a distância, que ministravam aulas na instituição naquele momento.

Em 02 de fevereiro de 2011, pelo Parecer CEE/CEB nº 56/11, o CIEBEJA foi credenciado e autorizado para ofertar Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância e, no mesmo ano, iniciou seu funcionamento no mesmo espaço em que atualmente ocorrem os cursos de graduação presencial e pós-graduação *lato e stricto sensu*; contexto positivo, pois muitos dos alunos do CIEBJA, depois de formados, adentram o Ensino Superior da mesma instituição.

A instituição contava em 2017 com um total de 1235 alunos matriculados no Ensino Médio, considerando as cidades de Serra – ES; Aparecida de Goiânia, Formosa de Goiás, Goiânia e Goianésia – GO; Apucarana, Capanema, Castro, Chopinzinho, Curitiba, Francisco Beltrão, Jacarezinho, Londrina, Medianeira, Paranaguá, Prudentópolis e Toledo – PR. No CIEBJA de Curitiba a instituição ampliou as salas de aula para que os alunos possam assistir às aulas e participar dos momentos presenciais com o professor-tutor da melhor forma possível.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os 10 professores que participaram da pesquisa ministram aulas para os alunos das disciplinas do Ensino Médio a distância do CIEBJA e, além dessa instituição, trabalham em cursinhos preparatórios para o vestibular, cursinhos preparatórios para o ENEM, Ensino Fundamental II e Ensino Médio de outras escolas públicas e particulares da capital paranaense.

A participação de 10 professores justifica-se pelo fato de que, das 12 disciplinas do Ensino Médio do CIEBJA, somente 10 foram cursadas pelos alunos no período de agosto/2016 a julho/2017 e, como os professores são contratados somente para ministrarem a aula no período estabelecido pela instituição, as disciplinas de Artes e Espanhol foram ministradas meses antes do final de 2017. Sendo assim, 2 professores não participaram da pesquisa.

Para a descrição dos dados, os professores foram identificados pela letra P, seguida de um número, de 1 a 10, e, depois, pela letra inicial da disciplina que ministra, sendo os números 11 e 12 e as disciplinas Artes(A) e Espanhol(E) referentes aos professores e disciplinas que não fizeram parte da pesquisa.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

As aulas de Seminário de Pesquisa, os diálogos com o orientador, as leituras e os estudos sobre métodos e metodologias de pesquisa de caráter *stricto sensu* contribuíram significativamente para trocas de experiências, estudos, reflexões, análise de conceito dos dados obtidos e a compreensão e definição dos instrumentos da pesquisa em paralelo com os objetivos estabelecidos.

Para esta dissertação foram utilizados os seguintes documentos e instrumentos de pesquisa:

- a) Projeto Político-Pedagógico do CIEBJA;
- b) Questionário *on-line* respondido pelos professores do curso (APÊNDICE 1);
- c) Vídeoaulas ministradas pelos professores;
- d) Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- e) Material didático *on-line* (*slides*).

A análise de conteúdo e o uso dos dados obtidos por meio desses instrumentos ocorreu no período de agosto de 2016 a maio de 2017, sendo que o fechamento do questionário *on-line* no *Google Forms* foi concluído no início do mês de junho de 2017 e, conforme percurso metodológico apresentado, o próximo capítulo traz a análise dos dados obtidos.

5 CONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentadas a descrição e interpretação dos dados obtidos, agrupando-os em categorias conforme a parte comum entre eles.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para análise do Projeto Político-Pedagógico e registro das observações das vídeoaulas, do material didático *on-line* (*slides*) e questionário *on-line* traçaram caminhos que levaram à criação das categorias de análise de conteúdo, as quais serão apresentadas em três subtítulos: prática pedagógica na aula e recursos tecnológicos; relação professor e aluno na educação a distância; e formação docente continuada.

Com embasamento na análise de conteúdo de Bardin (2008) aplicada à leitura das respostas dos professores ao questionário *on-line*, verificou-se que algumas palavras se repetiram ou emergiram muitas vezes, evidenciando a necessidade de discutir em forma de aspectos relevantes na "voz" de categorias.

O primeiro subtítulo – Prática Pedagógica e recursos tecnológicos – apresenta as categorias: estratégias de ensino e aprendizagem e recursos tecnológicos.

No segundo subtítulo, a relação professor e aluno na educação a distância será fundamentada e analisada considerando a importância da categoria relação professor e aluno: interação, ensino e aprendizagem a distância e professor no tempo e espaço da sala de aula virtual.

5.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E RECURSOS TECNOLÓGICOS

As respostas às perguntas 5, 6 e 7⁹ do questionário *on-line* e as vídeoaulas, possibilitaram compreender como ocorre a atividade docente, como o planejamento está inserido na prática, quais estratégias de ensino e recursos foram priorizados e, por fim, se há percepção dos professores quanto à relevância ou não do uso das TIC para a ampliação e contextualização dos conteúdos, sendo esse o segundo objetivo desta dissertação.

⁹ 5) Os cursos realizados ao longo de sua formação proporcionaram capacitação para o uso de tecnologias nas aulas com os alunos? () SIM () NÃO Por quê?

6) Você participou ou participa de algum curso relacionado ao uso da tecnologia na prática pedagógica do professor? () SIM () NÃO Qual? Por quê?

7) Na sua percepção o uso das TIC favorecem o ensino e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos? () SIM () NÃO Por quê? () Às vezes Quando?

5.1.1 Estratégias de ensino e aprendizagem

Conforme mencionado anteriormente, as categorias surgem a partir das leituras das respostas dos professores às perguntas do questionário *on-line*. Nessa leitura, algumas palavras emergiram muitas vezes, o que deu voz às categorias e evidenciou, assim, a necessidade de uma discussão pontual à luz de diversos teóricos.

Em sua prática pedagógica, o professor acaba por se colocar como eixo central, o ensino é pautado no seu verbalismo e, do outro lado, o aluno permanece na memorização dos conteúdos.

Para Roldão (2009), as estratégias de ensino são concebidas, em geral, a partir da organização da ação docente, dos objetivos estabelecidos, e considerando para quem tudo isso será destinado. As estratégias de ensino estabelecidas pelo professor correspondem aos meios, às atividades e à sequência em que serão organizadas, com vistas ao cumprimento dos objetivos propostos, considerando também a intencionalidade para que o aluno alcance um maior aproveitamento.

As observações das vídeoaulas possibilitaram conhecer como os professores desenvolvem as estratégias de ensino na prática, o que será descrito na sequência, para ilustrar essa ideia.

A aula planejada para os alunos do Ensino Médio da EJA a distância é ministrada pelo professor, tendo como apoio os conteúdos pré-estabelecidos pela proposta pedagógica da instituição, CIEBJA, disponíveis na apostila física e virtual dos alunos, além dos *slides* que trazem um resumo do conteúdo.

Para apresentação da análise das vídeoaulas, inicia-se aqui aleatoriamente pela disciplina de Química, que tem 8 aulas no curso, sendo a última aula de revisão. A aula 1 contemplou o conteúdo *A química e as propriedades dos materiais e fenômenos químicos*. Observou-se que o professor iniciou a aula apresentando-se aos alunos e instigando-os a lerem o título do *slide* e refletirem, por uns instantes, sobre o seu significado no dia a dia do aluno. Após esse rápido momento, o professor prosseguiu a aula com a sequência dos conteúdos apresentados nos *slides*, que trouxeram os conceitos da química e imagens de reações e reagentes químicos.

A partir da exposição das imagens, ele contextualizou e apresentou algumas fórmulas químicas e, ao final da aula, apresentou a tabela periódica, que foi explorada na aula 2. Durante a aula 1, os alunos pouco interagiram via *chat*, questionando ou contribuindo sobre o conteúdo ministrado pelo professor.

As aulas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 seguiram a mesma estrutura e sequência da exposição dos conteúdos. Somente na aula 8, de revisão dos conteúdos, o professor mudou a entonação da voz e arriscou uma postura mais próxima dos alunos. Porém, a mudança só ocorreu porque os conteúdos da aula eram discutidos e explicados pelo professor a partir das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mesmo assim, houve pouquíssima interação dos alunos via *chat*, e novamente o professor permaneceu no centro do processo em relação aos alunos.

Nas observações das vídeoaulas dos professores de Química, Língua Portuguesa, Matemática, por exemplo, constatou-se que a prática de ensino é centralizada nos conteúdos das apostilas e se configuram nos *slides* das aulas.

A postura, a entonação da voz e a forma sequencial como os conteúdos foram ministrados, sem que houvesse uma mudança ou preocupação em apresentar nova proposta didática na prática, demonstraram consideravelmente que as atividades e os conteúdos da disciplina são centrados no conhecimento do professor e no seu fazer docente, o que perdurou em todas as aulas, mesmo com diferentes conteúdos, restringindo-se às informações estabelecidas na apostila e nos *slides*.

Dessa forma, as aulas deixam de apresentar encantamento, desafios, curiosidades para que o aluno, ao assistir, possa ser estimulado e levado à pesquisa e à ampliação do conhecimento sobre os conteúdos.

Nas vídeoaulas da disciplina de Sociologia, o P10S, aqui mencionado por apresentar uma tentativa de aula diferente da aula do professor de Química, procurou uma metodologia de ensino dinâmica, sua linguagem, entonação de voz e postura foram bem diferentes. O P10S fez uso de *slides* e apresentou os conteúdos tendo como elementos de mediação alguns recursos tecnológicos, como: gravuras de quadros famosos, linha do tempo virtual sobre a história da humanidade, pensadores do Renascimento e Iluminismo, expôs situações-problemas para que os alunos refletissem sobre mito, senso comum e conhecimento científico, verdade X empirismo, narrativas históricas, trabalhando sem o uso de *slides* para explicar sobre sociedade, natureza e cultura. O P10S apresentou o tema *A origem da Política e o Estado* valendo-se de pequenos documentários.

O que foi exposto nas aulas do P10S possibilitou considerar que houve, por parte dele, a preocupação em organizar as aulas aproveitando diferentes recursos.

No entanto, considerando a estrutura da sala de aula virtual, novamente a participação dos alunos foi pouco significativa se consideradas a grandeza das situações-problemas lançadas, a articulação da linguagem do P10S com os conteúdos e recursos, a riqueza da

narrativa que leva o aluno a refletir e indagar sobre situações e ações presentes no cotidiano e na sociedade atual.

Assim como o P3Q, a aula 8 da disciplina de Sociologia apresentou revisão de conteúdo a partir das questões do ENEM e o P10S leu e explicou a resolução ou resposta do gabarito.

Com isso, percebe-se que, mesmo com recursos tecnológicos, o P10S se coloca no centro da prática docente e do processo de ensino e aprendizagem, como o P3Q.

Outros aspectos são relevantes e foram observados nas aulas dos dois professores, P3Q e P10S, como a avaliação. Em alguns momentos das aulas, a avaliação está presente e funciona como controle e domínio do conteúdo e do aluno, principalmente na aula de revisão dos conteúdos. Os *slides* como norteadores da prática docente e a linguagem e a exposição dos conteúdos de forma rápida refletem que, além de o professor estar no centro do processo, o conteúdo determina a prática docente.

P10S – Olá, alunos! Hoje vamos para a nossa última aula, aula de revisão dos conteúdos que vimos ao longo das outras aulas.

P10S - Eu trago para vocês algumas questões que caem nas provas do ENEM sobre os conteúdos da disciplina de Sociologia e que foram explicados por mim e estudados por vocês. Eu espero!!

P10S - Então... Anotem aí!

P10S - Vamos lá!!!

P10S - Aqui nós temos a seguinte e primeira questão...

P10S – Bem, alunos, esses são alguns conteúdos que trabalhamos e podem estar presentes na sua avaliação. Estudem!!!

P10S - Até logo!!!

P3Q – Olá, alunos!!! Vamos para a nossa última aula. (Pausa)

P3Q - Aula essa de revisão dos conteúdos que foram expostos e trabalhos nas outras aulas.

P3Q - Vejam a primeira questão de uma das provas do ENEM.

P3Q- Agora que mostrei e expliquei algumas questões que podem estar presentes na avaliação dessa disciplina... desejo bons estudos para todos!

Ao finalizar as observações das aulas do P10S, pode-se perceber que ele realizou tentativas de utilizar recursos tecnológicos e linha do tempo para mediação dos conteúdos na metodologia de ensino durante a prática docente.

No entanto, os recursos utilizados por si só não proporcionaram mudança na prática e metodologia de ensino e na forma de desenvolver o ensino e a aprendizagem dos alunos, em virtude da postura, da linguagem do professor e das regras impostas pelo estúdio em relação ao posicionamento dos professores na frente das câmeras.

Nesse sentido, os fazeres pedagógicos que permeiam a proposta político-pedagógica da instituição pesquisada estão representados por simbologias, práticas e experiências que se

repetem nas aulas das disciplinas observadas, bem como a centralidade no conhecimento do professor e no conteúdo da apostila e dos *slides*.

Retornando às respostas para a questão 5 (Na sua percepção, o uso das TIC favorece o ensino e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos? Por quê?) e questão 6 (Na sua percepção, a sala de aula virtual (estúdio) em comparação com a sala de aula presencial, favorece o uso de TIC na prática do professor?), 6 professores acreditam que é possível e 3 disseram que às vezes é possível. Ao serem questionados sobre o porquê, os argumentos foram significativos, porém, a maioria — 6 professores — respondeu que depende de como a instituição considera a relação e a forma de ensino e aprendizagem.

P2M - Desde que saiba utilizar a favor do processo ensino e aprendizagem, fora disso é e fica complicado.

P7F - Se trata de ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

P1LP - Porque a tecnologia está presente na realidade dos alunos e o uso dela, em sala de aula, proporciona a aproximação entre ensino e aprendizagem de acordo com a realidade discente, como citam os PCN, por exemplo.

P10S - Os recursos tecnológicos facilitam a compreensão dos alunos sobre os conteúdos. Auxiliam no ensino-aprendizagem.

P6G - Isso é fundamental para desenvolver um ensino e aprendizagem modernos.

Ainda em relação à questão apresentada e respondida pelos professores, o P3Q respondeu: "depende muito do gerenciamento das informações dadas pelo professor sobre o conteúdo da aula". Outros professores ressaltaram: "Ainda o presencial tem um peso grande na assimilação de conteúdos" (P9EF); "permite desenvolverem habilidades diferentes da sala de aula" (P8F).

Com relação à perspectiva da sala de aula virtual e as TIC, 4 professores entendem que esse espaço favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos, pois não tem a mesma rotina da sala presencial. Outros 6 professores destacaram que a sala de aula presencial ainda apresenta muitos recursos tecnológicos e até melhores que os oferecidos na sala virtual, em estúdio, pois esse é um ambiente controlado.

Para André (2003, p. 58), o professor precisa compreender a dimensão da prática pedagógica na aula e, assim, espera-se que

[...] os professores assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade.

A autora reforça o que se constatou nas observações das aulas: cabe ao professor a tarefa de ensinar e possibilitar uma aprendizagem significativa do aluno com relação ao conteúdo. No entanto, as metodologias de ensino aplicadas, e que deram suporte às aulas, não proporcionaram

ao professor alcançar os objetivos propostos, pois estes não foram explicados aos alunos e, de modo geral, a prática docente e as metodologias de ensino culminaram na revisão, avaliação e conclusão dos conteúdos ministrados. Isso se deu sempre com o desenvolvimento da oralidade, do conhecimento do professor e com a explanação das explicações, das respostas às situações-problema e interpretação de imagens e conceitos durante as aulas de revisão.

Confirmou-se também, pela análise das vídeoaulas, que a oralidade do professor foi o recurso mais utilizado para administrar e explanar os conteúdos nas aulas. A oralidade dos alunos foi pouco desenvolvida, via *chat on-line* ao vivo, e poucas foram as oportunidades e convites dos professores aos alunos para que participassem das aulas.

5.1.2 Recursos tecnológicos

Considerando que a instituição de ensino contribui para os aspectos social, educacional, político, cultural e tecnológico, é necessário que os objetivos a médio e longo prazo estejam evidenciados, assim como o perfil do aluno e o processo de ensino e aprendizagem que se pretendem alcançar por meio da prática docente tendo as TIC na metodologia de ensino.

Zabalza (2004, p. 64) aponta que

[...] uma das peculiaridades básicas da sociedade do conhecimento é que se abre a possibilidade de uma visão horizontal da formação. Vivemos em uma sociedade molecular e policêntrica, na qual se produz uma espécie de "efeito jacuzi" na disseminação do conhecimento. As competências profissionais, a cultura e as habilidades fundamentais para a vida são adquiridas em contextos muito diferentes, sob uma grande policromia de orientações e agentes formativos. A incorporação das novas tecnologias da comunicação ao mundo da formação oferece múltiplas possibilidades de direcionamento das instituições.

Concordando com os apontamentos do autor, defende-se que ao incorporar recursos tecnológicos na prática docente, possibilidades formativas de ensino e aprendizagem são ampliadas de maneira quantitativa e qualitativa. Aqui, o papel do professor passa por transformações de ordem cultural e social provenientes da inserção das TIC, mas as relações sociais é que irão determinar como os sujeitos do processo se relacionam com o ensino e a aprendizagem, o objeto central da instituição e a forma como a informação está posta em detrimento do conhecimento científico.

Em resposta à questão 8 (Na sua percepção, quais recursos tecnológicos poderiam contribuir para melhorar a prática pedagógica do professor? Por quê?), todos os professores responderam que os recursos tecnológicos, quando aplicados ao conteúdo, podem contribuir

para que o aluno os compreenda. Porém, o professor precisa entender a tecnologia na sua prática docente.

Com isso, os professores apontaram recursos tecnológicos de uso em suas práticas para que os alunos ampliem e compreendam os conteúdos das disciplinas, como:

P9EF - Primeiramente, o professor deve saber da importância do uso das TIC e incorporá-las em suas aulas. Vejo muita resistência do corpo docente. Acredito que caminho seria o ensino híbrido.

P6G - O professor deve tornar real a explicação do conteúdo. O recurso 3D seria interessante.

P8B - Ferramentas que auxiliem o aluno a desenvolver competências e habilidades devem ser utilizadas e, são muitas, desde um giz até tecnologias de aulas em 3D.

As respostas dos professores apresentam recursos tecnológicos e a preocupação com relação à maneira de articular esses recursos aos conteúdos, às metodologias de ensino e à prática docente que, segundo P8B, vão "desde o giz ao uso de tecnologia 3D".

Por outro lado, Moran (1994) enfatiza que com a expansão da sociedade da comunicação e informação, torna-se relevante para o professor o desenvolvimento de práticas docentes com e por meio das TIC, como, por exemplo, *softwares*, métodos e processos de comunicação considerando a distância. No caso dos sujeitos desta dissertação, a compreensão da dimensão da aula sob o aspecto tecnológico dos recursos para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o caminho seria o de propor aos professores que ministram aulas no Ensino Médio da EJA a distância do CIEBJA *locus* desta pesquisa, que participem da reconstrução do PPP e da Matriz Curricular, articulando as disciplinas e seus conteúdos com propostas de metodologias de ensino, resolução e discussão de atividades com diferentes recursos e plataformas tecnológicas, tais como: *blogs*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, simuladores, laboratórios virtuais, aplicativos de pesquisa, sensoramento remoto, *softwares* (*Google Maps*, *Google Earth*, *Laifi*) e REA, que irão possibilitar aos alunos saberes necessários para aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, de forma significativa.

Veiga (2010, p. 14) considera "inquietude, curiosidade e insatisfação como alimento e estímulo para o homem na busca por novas conquistas no seu dia a dia" e, assim, ensino e aprendizagem de forma intrínseca e interdisciplinar se destacam na prática docente. Núñez (2009, p. 26) argumenta que

A aprendizagem, como atividade transformadora tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre os sujeitos e o objeto da atividade. Vygotsky confere grande importância aos signos como instrumentos especiais (...). A mediação se dá pela intervenção de objetos na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos.

Dessa forma, pode-se constatar que os recursos tecnológicos são objetos mediadores e estão atrelados, inseridos na prática e ação docente, e que a formação continuada para professores da EJA presencial e a distância é necessária, considerando o contexto atual e os aspectos apontados nesta dissertação.

Em complementação ao exposto, ressalta-se que dos 10 professores participantes da pesquisa, 5 responderam que os cursos realizados ao longo da formação inicial proporcionaram capacitação para o uso das TIC nas aulas, mas, ao verificar quais cursos eles realizaram, observou-se a necessidade de embasamento teórico, diálogos e construção de conceitos fixos sobre o que são as TIC na prática docente.

P3Q - Moodle, PPs, AVA, Vídeos e Internet.

P2M - Ensino Híbrido

P9EF - Moodle 2016

P6G - O uso de vídeos na sala de aula.

P8B - EJA, ENEM, cursinhos preparatórios para concursos públicos.

P7F - Extensão e especialização.

Com isso, percebem-se evidências apontando que a formação continuada recebida pelos professores respondentes desta pesquisa não possibilitou a compreensão plena sobre a usabilidade das TIC como mediadoras na prática docente. Essa percepção contribuiria para que o ensino e a aprendizagem fossem mais significativos, e os conteúdos das disciplinas pudessem ser tratados sob a ótica da interdisciplinaridade e transposição didática.

5.2 RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como na categoria anterior, Prática Pedagógica da aula e Recursos Tecnológicos, ao analisar as respostas dos professores, ampliou-se a pesquisa para o campo da relação professor e aluno na modalidade de ensino a distância, em especial a Educação de Jovens e Adultos.

Por outro lado, as vídeoaulas, o Projeto Político-Pedagógico e as práticas dos professores proporcionaram reflexão e contextualização teórica que vai ao encontro do aprofundamento em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, o qual se refere à análise das práticas dos docentes, a sua compreensão sobre a relevância das TIC como elemento de mediação e ampliação dos conteúdos nas metodologias de ensino dos professores do Ensino Médio EJA a distância. E, em razão das respostas obtidas, insere-se no objetivo a interação e relação professor e aluno por meio das TIC.

Sendo assim, nas respostas às perguntas 6 e 7, os professores e a categoria em si são contextualizados à luz de teóricos pesquisadores sobre Interação, Ensino e Aprendizagem na relação professor e aluno na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio a distância.

5.2.1 Relação professor e aluno: interação, ensino e aprendizagem a distância

O professor que adentra a Educação a Distância depara-se com um outro formato de sala de aula e outras estratégias de ensino, que exigirão dele superar os velhos costumes dos modelos pedagógicos inseridos em sua metodologia de ensino e prática docente, mas, conforme menciona Gómez (2002, p. 65), não é possível apenas incorporar o novo ao velho e manter tudo como sempre foi ou está.

É necessária uma mudança de postura por parte do professor e dos alunos, promovendo a aproximação com as TIC no espaço e tempo das instituições de ensino, porque o mundo mudou e exige que professores e alunos mudem com ele, mesmo os da Educação de Jovens e Adultos. Espera-se que a aproximação às TIC possibilite compreender como elas funcionam, quais são as ferramentas de comunicação e informação que possibilitam interagir com o meio e com as pessoas em diferentes tempos e espaços.

Como afirmam Porto (1998) e Kenski (2007), é fundamental que a prática do professor proporcione discussões e diálogos com o aluno e também entre toda comunidade de docentes e discentes sobre os conteúdos; mudanças de postura e linguagem; construção de espaços diversificados de aprendizagem e o avanço no processo de avaliação por meio da inserção dos saberes trazidos pelo aluno aos conhecimentos científicos que, por meio da mediação, atendam aos interesses e necessidades sociais, culturais e educacionais do aluno.

Gómez (2002, p. 65), em estudos realizados no contexto de escolas no México, aponta que

[...] a inserção das TIC e os conhecimentos advindos delas, possibilitou compreender que a prática docente e a aprendizagem sofreram modificações e não foram modificações mínimas, mas profundas. Porém em alguns casos observados em que ocorreu ausência das TIC, os avanços ou as modificações na prática docente ou aprendizagem se apresentam sem modificações e se mantiveram da mesma forma.

O local em que se faz uso de TIC, muitas vezes, é indiferente, pois dependerá de o mediador do processo propiciar, nas práticas, a mediação das TIC no conteúdo que será apreendido pelo aluno ou sujeito da aprendizagem.

Isto pode ser analisado pelas respostas dos professores, ao serem questionados se há um local adequado para o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem: dos 10 respondentes,

5 disseram que não existe um local específico definido para fazer uso das TIC. Dependendo de outros fatores, tais como conteúdos, prática, metodologia, processo de avaliação e professor, o uso das TIC poderá acontecer em todos os lugares.

P1LP - Não acredito que haja um local adequado e sim, que há tecnologias que são adequadas a determinados momentos.

P3Q - Hoje, em todo momento, mas com a orientação e controle do professor.

P8B - Todos os ambientes, escolar, casa, empresa...

P7F - Considerando que na atualidade estamos mergulhados na tecnologia, não há um ambiente específico e sim, pode ser utilizada em todos os ambientes, desde que tenha um bom direcionamento.

Por outro lado, ao considerar o local em que as aulas a distância são gravadas, muitas vezes em um estúdio em frente às câmeras, nem sempre as TIC podem ser utilizadas pelos professores de forma adequada e com um bom direcionamento para a ampliação do conteúdo e, até mesmo, a interação entre aluno e professor.

Ao observar e analisar a prática dos professores pesquisados, percebe-se que muitos deles estão inseridos num espaço que pouco lhes possibilita variar a metodologia de ensino.

Durante as observações das aulas das disciplinas de Biologia, Geografia e Matemática, percebeu-se que os professores, na tentativa de fazerem uso de ferramentas e de uma dinâmica mais ativa e diferenciada do habitual, inseriam nos *slides* das aulas imagens, cálculos, situações-problemas e *links* de filmes, que rapidamente são apresentados aos alunos no intuito de contextualizar o conteúdo. Porém, em virtude do tempo cronometrado da aula e do posicionamento do professor diante das câmeras, determinado pelo próprio estúdio, as ferramentas utilizadas se tornam meros acessórios.

Assim, quando questionados sobre qual espaço físico (estúdio ou sala de aula presencial) favorece o uso das TIC na prática do professor, 4 deles responderam que a sala de aula presencial é mais favorável, pois a organização das atividades e o tempo das aulas é diferente e podem ser utilizados outros recursos tecnológicos além dos *slides*. Outros 4 professores ressaltaram o estúdio como favorável para o uso das TIC, mas todos deixaram claro que o estúdio é um ambiente controlado. Os outros 2 professores optaram pelos dois espaços e ressaltaram que o uso das TIC vai além do estúdio e da sala de aula presencial, os dois espaços mudam a aula do professor, porém a didática permanece a mesma, e isso é complicado.

P9EF - É um ambiente controlável.

P8B - A sala pode ter muitas outras tecnologias e até melhores.

P2M - Se a didática for a mesma para a sala virtual e presencial, fica muito complicado.

P1LP - O uso de sala de aula virtual não favorece o uso da tecnologia, pois seria um equívoco acreditar que a sala virtual é inserção tecnológica que muda a forma da aula. O uso da tecnologia vai além dos slides em um estúdio.

P6G - Porque é maior a possibilidade de recursos didáticos.

P4F - Não sendo apenas Power Point e leitura padronizada, pode corroborar muito.

As análises das respostas apresentadas pelos 10 professores participantes da pesquisa evidenciam que há uma forte interpretação, a partir da prática docente que exercem, sobre o espaço físico da sala de aula, até mesmo uma cultura estabelecida e evidenciada nas palavras deles ao responderem o questionário:

Por sala de aula estamos compreendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-aluno (seja a sala em si, a quadra, a oficina, o laboratório, o ateliê etc.). [...] onde todo dia o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. (VASCONCELOS, 2005, p. 12).

Kenski (2007, p. 72) realizou estudos sobre a presença das TIC nas salas de aula, e ressaltou que

As tecnologias mais amplamente utilizadas - como o livro, os vídeos e a televisão - são recursos que ampliam o espaço da sala de aula, mas que não dispensam a realização de planejamentos. A simples apresentação de um filme ou programa de televisão sem nenhum tipo de trabalho pedagógico anterior ou posterior à ação - desloca professores e alunos para uma forma receptiva e pouco ativa de educação.

Desta forma, espera-se que a sala de aula virtual (estúdio) ou presencial seja diferente se o professor passar sua prática por reflexão, contextualização e mudanças, num processo contínuo de formação, em que é preciso dia a dia estar preparado para enfrentar os desafios e os novos saberes nos inúmeros ciberespaços, inclusive a nova forma de interação e relação professor-aluno. Essas duas situações foram apontadas pelos professores da pesquisa quando questionados sobre qual dificuldade é considerada relevante para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas ministradas no estúdio.

Dos 10 professores, 8 responderam que é a ausência de interação dos alunos nas aulas, 1 respondeu ser a ausência de acesso direto à internet e outro professor considerou a sala de aula virtual igual à sala de aula presencial.

P8B - Durante as gravações não há dificuldade, porém em si falta interação.

P1LP - A dificuldade/falta de interesse que os alunos têm para interagir.

P4F - A interação com os alunos.

P3Q - Prender a atenção do estudante à aula a distância, pela falta de interação direta.

P9EF - As dificuldades dos alunos não são percebidas de imediato.

Ao serem questionados sobre o porquê de a dificuldade informada ser relevante para o processo de ensino e aprendizagem, eles responderam:

P4F - Acho primordial a interação dos alunos.

P3Q - Não tem como gerenciar as dúvidas dos alunos. Há velocidade do aprendizado, da ilustração com os exemplos e dos conteúdos.

P8B - Na gravação das aulas basta ter a técnica, o distanciamento é relativo.

P2M - Alunos "assistindo" e não poder participar. Aluno deve ser atuante no momento da aula, fora disso aulas no formato EaD se tornam muito chatas.

P9EF - Nem sempre se tem uma ferramenta de questões dos alunos durante a aula. Os tutores intermedeiam tudo isso.

Os depoimentos dos professores evidenciam que a interação professor-aluno é um elemento relevante no desenvolvimento da prática docente e até mesmo em relação à escolha de uma ou mais metodologias de ensino. Além da interação, a colaboração e a construção do conhecimento são elementos que configuram a EaD, a prática docente e a aprendizagem do aluno nas diferentes modalidades em que aquela educação se apresenta.

Matta (2008, p. 34-35), com base nos estudos de Vygotsky ao relacionar a interatividade com a Zona de Desenvolvimento Proximal, afirma que "a interatividade pode então ser definida como a intersecção entre as práticas de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática de vida comum."

Matta enfatiza a interatividade voltada para as práticas dentro das comunidades *on-line*, nas quais os sujeitos, por meio de mediação presencial ou digital, são envolvidos em atividades que lhes possibilitam construção e significado a partir de suas ações coletivas, com o compartilhamento de diferentes aprendizagens considerando a vivência sob a realidade social.

Por outro lado, uma comunidade *on-line*, ou mesmo um espaço criado dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, não pode ser formado somente pelo interesse do professor ou do aluno, ou de um grupo exclusivo da instituição de ensino.

É preciso que todos queiram, que haja amadurecimento, comprometimento, disciplina e valores comuns, para que possamos criar um processo que nos leve a alcançar os princípios de uma comunidade de aprendizagem. Trata-se de uma cultura educacional, que rompe com os tempos rígidos das disciplinas e com os espaços formais das salas de aula presenciais. (KENSKI, 2007, p. 112).

Observa-se que a prática docente e a metodologia de ensino são amplas, perpassam a interação entre professor e aluno, uma vez que a interação é desenvolvida entre duas ou mais pessoas em diferentes ambientes por meio de estudos, trabalho, contexto social.

Nesse sentido, pode-se dizer que a tecnologia, as ferramentas tecnológicas, as mídias e/ou os espaços virtuais transformam a interação entre os sujeitos e a prática docente, e a postura do professor muda e se configura como colaborativa, proporcionando, dessa forma, pesquisas e/ou práticas diferenciadas.

Considerando que a prática pedagógica se dá no diálogo entre professores-autores, professores regentes e alunos; que o professor-autor é, em geral, o professor-regente da teleaula; que os tutores acompanham as teleaulas e leem os materiais didáticos, a interação virtual é aquela que se dá desde o momento da concepção do livro, dos

apoios às aulas e das atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem. Implica um diálogo imaginário entre o professor, o aluno e o tutor para a elaboração dos textos (impressos, em áudio, visuais, audiovisuais e hipertextuais-digitais) que o professor, apoiado por uma equipe, vai prepara o aluno. No momento em que o professor planeja e esboça o texto e decide uma determinada estrutura, essa interação virtual acontece. O professor antecipa dúvidas, cria interrogações, sugere possibilidades. (CORTELAZZO, 2009, p. 138).

É nesse ponto que diálogo e autonomia, dois outros fundamentos, se inter-relacionam ao conhecimento, à prática docente, metodologia de ensino, aprendizagem e ensino para que, assim, uma comunicação multidirecional aconteça e a autonomia possibilite a emancipação (intelectual e social) do aluno.

Pela estrutura didático-pedagógica da EaD é que a prática pedagógica docente e a metodologia de ensino, quando conceituadas, organizadas e compreendidas no cotidiano escolar, se tornam unidades que envolvem e relacionam a interação, colaboração e cooperação entre professores, professor-aluno e aluno-aluno, resultando numa autoaprendizagem.

5.2.2 Professor no tempo e espaço da sala de aula virtual

Na categorização anterior, observa-se, pelas respostas dos professores, que a sala de aula ainda é o centro do processo de ensino e aprendizagem e essa afirmação ainda permanece enraizada em muitos professores que ministram aulas no formato EaD, nas quais os sujeitos envolvidos são mediados por fatos da realidade e pelas TIC.

Tanto em um como no outro espaço da sala de aula, a interação professor-aluno é destacada considerando a inserção das TIC no cotidiano escolar.

Marques (1999, p. 181) considera que "o fundamental e pertinente é a escola estar no computador e interagir com outras instituições de ensino, com outros professores, alunos de forma a permitir a ampliação do conhecimento e da informação por meio de diferentes ambientes."

Na mesma perspectiva, Marques (1999) e Porto (1998) consideram ser um desafio ao professor constituir a sala de aula em um tempo e espaço social trazendo, ao mesmo tempo, transformações para o cotidiano escolar, sem que ele aceite as mudanças de maneira a extrapolar suas ferramentas tecnológicas como auxílio ao ensino dos conteúdos das disciplinas.

A sala de aula apenas mudou de lugar, mas o professor continua atuando dentro desse espaço físico. Há uma emergente necessidade de que ele mude sua postura e aprimore seu conhecimento diante da inserção das TIC, pois elas ampliam e possibilitam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos num curto espaço de tempo de interatividade entre os sujeitos.

Moore (2004) e Maia e Mattar (2007), sobre o tempo e espaço da sala de aula, conjugam o conceito referente à distância/espaço transacional, que é a comunicação e a distância física que há em sala de aula.

A separação entre professores e alunos, na Educação a Distância, afeta, sem dúvida, consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com essa distância física, e mesmo temporal, surge, entretanto, um novo espaço pedagógico e psicológico, quando comparado a educação tradicional e presencial, em que ocorre uma forma diferente de comunicação, uma nova "transação". Este novo espaço, criado pela EaD, pode ser denominado como espaço transacional. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15).

Com um novo espaço da sala de aula, sala virtual ou estúdio, os elementos de interação, a relação professor-aluno, o planejamento da aula, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e o Projeto Político-Pedagógico são diferentes e precisam promover um ensino e um aprendizado significativos.

Nas respostas dos 10 professores participantes da pesquisa é evidente a preocupação relativa à interação com os alunos e a inserção de ferramentas de TIC nas aulas realizadas no estúdio.

P1LP - Quando há interação dos alunos, o professor tem ciência da compreensão dos alunos e quais são os pontos que precisam ser melhor esclarecidos e quais os pontos compreendidos para os alunos.

P7F - O curso, as disciplinas devem ficar claro para o aluno - desde o ponto de partida, o desenvolvimento e o ponto de chegada.

P6G - Acesso fácil à internet nas aulas ao vivo, bons equipamentos e o uso de muitos recursos didáticos facilitam o entendimento das aulas.

Os estudos de Sacristán (2006a, p. 34-37) apontam três orientações epistêmico-pedagógicas sobre a cultura da sala de aula:

[...] a cultura escolar vai além da cultura intelectual (Bernstein); a diferenciação entre os processos de difusão e recriação culturais que realmente ocorrem nas salas de aula e as representações ou moldagens da cultura escolar configuradas a partir do exterior da escola; as divergências em torno do conceito de cultura: a cultura em sentido antropológico (como conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc... que caracteriza um grupo social) e a cultura em sentido mais restrito, de alta cultura - o saber científico e a arte clássica/erudita.

Nesse sentido, se nos dias atuais há uma cultura de que tudo o que se aplica na aula presencial pode ser instalado no cotidiano escolar, na prática docente e metodologia de ensino do professor que ministra aulas a distância há uma reprodução do ensino presencial.

Por isso, o cenário precisa ser alterado e é imprescindível uma grande organização pedagógica do ensino médio a distância na instituição que o oferta, e de forma significativa,

sem que ocorra apenas a substituição do velho (modelo presencial) pelo novo (modelo virtual), considerando o perfil dos envolvidos e a relação entre professor e aluno, aluno e aluno.

Conforme prescrito no Parecer CNE/CEB 05, de 4 de maio de 2011, em seu Art. 5º, o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

- I – Formação integral do estudante.
- II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.
- III – Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.
- IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal.
- V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.
- VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.
- VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.
- VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2011, p. 57).

Tori (2010), em estudos sobre o ensino híbrido, apresenta 7 formas de desenvolver a aproximação entre os sujeitos. Delas, destacam-se duas, relevantes para o contexto desta pesquisa, que até o momento não são exploradas e inseridas nas práticas docentes e metodologias de ensino dos professores da Educação de Jovens e Adultos da instituição lócus da pesquisa: a) oferecimento de laboratórios virtuais que permitam aos alunos a realização de experiências preparatórias; b) aulas com atividades que envolvam discussões, esclarecimentos de dúvidas, dinâmicas de grupos, orientações a partir de pequenos grupos de alunos e com uma carga horária reduzida (semipresencial); c) projetos colaborativos realizados em sala de aula por meio de recursos virtuais.

Com esta pesquisa, acredita-se ter encontrado evidências de que a adoção de uma metodologia de ensino mais dinâmica, na qual o aluno passa a ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, apresente um aspecto diferente do modelo tradicional e, com a incorporação das TIC, a prática docente é que poderia ampliar a interação e a colaboração no Ensino Médio da EJA a distância.

Para tal, o tópico seguinte desta dissertação apresentará uma proposta de prática docente pautada na metodologia de ensino ativa, mediada pelas TIC, a partir de projetos que apresentam ora necessidade de resoluções em estudos de casos, ora pesquisas científicas, ora elaboração de ações sociais junto à comunidade.

6 INDICADORES PEDAGÓGICOS PARA A REFORMULAÇÃO DA EJA A DISTÂNCIA

Este capítulo traz Indicadores Pedagógicos para a reformulação da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio a distância como proposta de orientação para a organização do planejamento, metodologia de ensino e prática docente, priorizando o contexto e o perfil dos alunos, as linguagens dos materiais físicos e virtuais. O AVA de aprendizagem apresenta atividades e avaliações capazes de propiciar aprendizagens significativas e colaborativas, considerando a relevância da narrativa de vida do aluno da EJA.

O conceito fundamental dos indicadores está voltado para uma educação que privilegie o cotidiano de todos os envolvidos, que incorpore ao aluno princípios da cultura, do trabalho e da cidadania. Este Indicador Pedagógico foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa e da experiência e prática docente da pesquisadora como pedagoga, professora e tutora nos cursos a distância, considerando a sociedade atual, a realidade e as necessidades dos alunos.

Os indicadores lançam propostas voltadas à EJA a distância, mas vão além, eles proporcionam reflexões aos professores dessa educação na modalidade presencial. A palavra Indicadores pressupõe que a partir deles o professor e a instituição de ensino construam algo novo na metodologia de ensino e na prática docente com a inserção de TIC. É certo que, ao longo do tempo, ajustes serão necessários com o intuito de adequar ao cenário real e para um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Com base nestes indicadores uma instituição de ensino que oferta EJA a distância poderá elaborar um Projeto Político-Pedagógico adequado às especificidades e peculiaridades dos sujeitos e seus contextos, em conformidade com o nível de ensino ofertado e/ou a modalidade a ser atendida.

6.1 CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO MEDIADOS POR TECNOLOGIAS

A construção de uma proposta pedagógica curricular ganha significado e evidência quando pautada nas narrativas de vida de alunos e professores, sujeitos de todo o processo de ensino e aprendizagem da EJA a distância. Sem essas narrativas, um “desenho pedagógico”, com o foco na aprendizagem do aluno, dificilmente poderá ser desenvolvido e toda a estrutura de conteúdo e metodologia reproduzirá o meio educacional das salas de aula presenciais na distância do país.

Para uma Educação de Jovens e Adultos a distância nos dias atuais, a metodologia de ensino e os conteúdos devem ser pensados e desenvolvidos considerando um ensino híbrido, o *blended learning*, no qual os alunos se deparam com momentos presenciais obrigatórios, e outros a distância, por meio de aulas virtuais e orientações dos professores e tutores no AVA.

Com a aplicação desse modelo de ensino ocorre uma mudança significativa na postura e metodologia do professor, que ministra os conteúdos das disciplinas, e do professor tutor, que organiza e orienta os alunos nos polos de apoio presenciais.

Para isso, a escuta e o conhecimento sobre a realidade e o perfil do aluno da EJA do Ensino Médio a distância são essenciais para o planejamento dos professores (professor a distância e professor presencial), organizado com antecedência no intuito de possibilitar a ampliação do conhecimento dos alunos, uma nova perspectiva da realidade de vida, compreensão e conhecimento sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos do país, do estado e do município em que os alunos estão inseridos.

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas às propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Observa-se então que uma metodologia de ensino pautada numa perspectiva histórica, com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, está relacionada diretamente às ações e reações de todos, e resultará no processo de formação integral do indivíduo, de ordem psíquica, física, intelectual e social.

Para tal, o processo de internalização do conhecimento científico sobre um dado objeto de estudo, do conteúdo de uma disciplina, proporcionará para todos a interação entre os sujeitos, mediada pelo professor a distância e o professor presencial, por meio de TIC, considerando três eixos norteadores: o trabalho, a cultura e a ciência.

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização. (FORQUIM, 1993, p. 9).

Outro aspecto preponderante é a autonomia do sujeito da EJA nas modalidades de ensino a distância e presencial. Na visão de Freire (1996), denota considerar o sujeito como explorador do novo a partir da sua curiosidade epistemológica que irá possibilitar, a si mesmo, se perguntar sobre o mundo, as suas relações, os seus fenômenos culturais, científicos e de trabalho.

Para esse público é a autonomia que, segundo Freire (1996), tem como categoria estruturante os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanizadora, por meio do ato de perguntar, questionar sobre o mundo e, a partir de uma pergunta bem elaborada, um objeto de pesquisa surge, o que possibilitará ao aluno vivenciar, experienciar e ser autor do próprio conhecimento.

Uma proposta com metodologia de ensino mais próxima do aluno e das situações do seu dia a dia enfatiza o papel do professor mediador no processo de ensino e aprendizagem, na aquisição do conhecimento, e a interação aluno-professor-aluno-comunidade, a fim de promover a interação entre todos, a conscientização do aluno sobre e com o mundo e na sua socialização.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade desempenha três funções:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p. 8-9).

Para isso é necessário que o professor a distância e o professor presencial se envolvam no processo e conheçam quem são os alunos que dão ações às suas práticas pedagógicas na EJA a distância do Ensino Médio.

as práticas são formas habituais, atreladas a lugares e tempos particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo.

Práticas são construídas por meio da vida social – nos domínios especializados da economia e da política, especialmente, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida diária. (CHOULIRAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Ao selecionar uma metodologia de ensino, o professor traz para a sua prática estratégias que podem ou não se tornar produtivas e estimulantes aos alunos, principalmente quando o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Na prática docente e na metodologia de ensino, o uso de recursos tecnológicos pode possibilitar aos alunos a ampliação e maior desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas e, por meio da ação e reflexão, teoria e prática do cotidiano escolar, proporcionar um certo distanciamento da aula fragmentada e por memorização.

As estratégias apresentadas nas metodologias de ensino e práticas dos professores são conjuntos de atividades didáticas pedagógicas que o docente seleciona e organiza com o objetivo de possibilitar o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Um recurso tecnológico se torna objeto de informação e comunicação, um meio articulador para o professor de forma que o aluno desperte para o conteúdo. A sua atenção à mensagem se liga imediatamente ao transmissor e imediatamente ao receptor, ao passo que o meio se liga imediatamente ao receptor e imediatamente ao transmissor (SAVIANI, 1994, p. 102). A partir dessa compreensão, o professor selecionará da melhor forma os recursos tecnológicos que farão parte de sua metodologia e prática docente.

Pensar os recursos na visão tecnológica de Karling (1991, p. 245) é estabelecer a classificação de recursos didáticos utilizados como meios para a mediação dos conteúdos do professor, os quais são:

Recursos Visuais - quadro de giz, flanelógrafo imantógrafo, cartazes, mapas, flip-chart, álbum seriado, diapositivos, diafilmes, retroprojeto, fotografias, mural didático, objetos, holografia.

Recursos Audiovisuais - Rádio, discos, fita magnética, CD, DVD.

Recursos Audiovisuais Tradicionais - Diapositivos com som, diafilmes com som, cinema sonoro, televisão, videocassete, aparelho DVD.

Recursos Audiovisuais Integrados ao computador - CD-ROM, bases de dados, pacotes estatísticos, softwares, projetor multimídia.

Recursos Audiovisuais baseados na Internet - Bases de dados, e-mail, áudio e videoconferências.

Outra forma de desenvolver práticas pedagógicas articulando as TIC na metodologia de ensino do professor é desenvolver os conteúdos por meio de oficinas em laboratórios de aprendizagem virtuais e presenciais.

Nos polos e no AVA os professores presenciais e a distância, ao fazerem uso dos recursos tecnológicos, necessitam propiciar aos alunos aulas e práticas pedagógicas baseadas em oficinas nos Laboratórios de Aprendizagem Virtuais e Presenciais.

Nas oficinas, os alunos se reúnem em grupos para solucionar, por exemplo, um estudo de caso vinculado às disciplinas do curso, a partir de situações-problema reais e desafios do mercado de trabalho, propostos pelos professores das disciplinas em curso.

Para finalizar as oficinas, o tutor do polo ou os próprios alunos, em grupo, gravam a resolução dos estudos de caso, grupo por grupo e, em seguida, um dos alunos posta no AVA para que os professores das disciplinas avaliem.

Dessa forma, haverá uma maior integração dos alunos com as disciplinas, desenvolvimento da autonomia, criatividade e trabalho em grupo. Freire (1996) ressalta que o professor é agente ativo na construção da prática docente, do processo de ensino e aprendizagem e mediador do conhecimento elaborado, científico.

Quanto ao contexto das TIC, atrelado à prática docente, Prenski (2001) diz que o professor vivencia experiências singulares que, por vezes, coloca o papel dúbio da aprendizagem, pois ele é o mediador e o aprendiz. Ou, em outras situações, imigrante digital, aquele que nasceu e formou-se em uma era sem internet, mas, ao longo de suas práticas docentes, necessita aprender a utilizar e dominar as TIC compreendendo que o seu papel continua sendo de mediador; enquanto os alunos são nativos digitais e dominam a usabilidade da tecnologia.

Dessa forma as TIC adentram o cotidiano escolar de forma envolvente e desafiadora para o professor, em que oportunidades e atividades práticas e reflexivas podem transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que diariamente os alunos se deparam ou se colocam em algumas das salas de aula dos polos de apoio presenciais.

O resultado é que, enquanto vemos muitos cursos tradicionais sustentando-se única e exclusivamente na proximidade natural de suas aulas presenciais, a educação mediada pelas tecnologias não para de evoluir e de criar condições para a efetiva redução de distâncias. Esse avanço tecnológico pode ser utilizado não apenas em cursos a distância, mas em cursos presenciais. (TORI, 2010, p. 27).

O professor, ao pensar a aula como um fio condutor de sua prática, necessita considerar que alguns elementos a constituem: o desenvolvimento da metodologia e as estratégias de ensino que, quando bem elaborados, possibilitam a redução da distância, tão evidenciada na EaD.

Tori (2010, p. 52) destaca as possibilidades de um ensino híbrido (presencial e/ou a distância):

- substituição de aulas expositivas, com grande número de alunos, por material interativo *online*, complementado por aulas presenciais, com uma menor carga horária e pequenos grupos de alunos, destinadas a atividades que

- envolvam discussões, esclarecimentos de dúvidas, dinâmicas de grupo, orientações;
- gravação de vídeos de aulas magnas, sincronização com os respectivos materiais didáticos *online*, criações de fóruns de discussões por séries, áreas, disciplinas e projetos;
- monitoria *online* aos alunos;
- laboratórios virtuais de aprendizagem, que permitam aos alunos a realização e simulação de experimentos reais;
- projetos colaborativos em ambiente virtual e presencial, por meio de recursos virtuais.

Dessa forma, a metodologia de ensino e a prática docente expandem e incorporam novos espaços e processos, por meio dos quais se fortalece a interatividade, a comunicação e a relação ensino e aprendizagem, a autonomia do aluno, a pesquisa e o conhecimento científico.

6.2- DA SALA DE AULA AO ESTÚDIO E GRAVAÇÃO DAS AULAS

Ao iniciar este item dos indicadores pedagógicos no contexto do Ensino Médio da EJA a distância, ressalta-se que o espaço físico denominado sala de aula é um estúdio no qual as aulas são ministradas e transmitidas ao vivo aos alunos. Estes sentam-se em carteiras, muitas das vezes enfileiradas, à frente de um aparelho de TV ou projetor, assistindo às aulas.

A sala de aula, na visão de Vasconcellos (2005, p. 12), se caracteriza por ser qualquer espaço físico em que ocorre interação entre os sujeitos nela inseridos. É nesse espaço que diariamente o professor se coloca como mediador, expõe os conteúdos da disciplina por meio de sua metodologia de ensino e prática docente.

Os sujeitos que iniciam o Ensino Médio da EJA a distância, no século XXI, apresentam um perfil diferenciado, pois possuem habilidades para o uso de recursos tecnológicos que já estão presentes no seu cotidiano. Assim, o professor necessita conhecer esse novo perfil de aluno e assumir mudanças significativas na metodologia de ensino e na prática docente em sala de aula ou estúdio. Como, por exemplo, a passagem da aula expositiva para a aula de exposição dialogada, mediada por recursos tecnológicos que possibilitem descobertas e usabilidade pelos alunos, que estão enfileirados em um outro tipo de espaço físico.

Freire (1987) considera que uma aula expositiva dialogada traz entre os sujeitos reflexão e ação, aspectos inseparáveis daqueles que dialogam e projetam-se para o mundo de forma investigativa com o objetivo de transformar e humanizar. Para isso, a metodologia de ensino e a prática educativa devem trazer novos significados para o professor e para os alunos.

Mesmo num espaço virtual é relevante considerar que o aluno pode ampliar e construir o conhecimento científico a partir de *chat*, fóruns, vídeos, relatos de experiências, resoluções de estudos de caso e áudios, em que ele irá expor o que aprendeu sobre um determinado conteúdo.

De quatro momentos destacados por Vasconcellos (1995), proposta de metodologia, mobilização do conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento, a mobilização do conhecimento recebe destaque pois revela-se próxima de uma metodologia e prática pedagógica do professor do Ensino Médio da EJA a distância.

Vasconcellos (1995, p. 57) ressalta que na mobilização do conhecimento, o professor, ao sensibilizar o aluno, despertará o interesse dele pelo ensino e a aprendizagem de maneira a articular os conteúdos das disciplinas com a realidade e o cotidiano. A construção do conhecimento dos alunos também se faz através de elementos como: significação, práxis, problematização, continuidade e ruptura, criticidade, historicidade e totalidade.

A intencionalidade do professor é preponderante, contida na metodologia e prática docente para a superação do ensino livresco, da transmissão mecânica do conteúdo e de instrumentos para medir e verificar o conhecimento do aluno.

Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em cada um dos alunos e alunas. É preciso diversificar os tipos de ajuda; fazer perguntas ou apresentar tarefas que requeiram diferentes níveis de raciocínio e realização; possibilitar, sempre, respostas positivas, melhorando-as quando inicialmente são mais insatisfatórias; não tratar de forma diferente os alunos com menos rendimento; estimular constantemente o progresso pessoal. (ZABALA, 2014, p. 98).

Outro espaço de identidade e encontro entre alunos e professores, a sala de aula, possibilita a compreensão da identidade de seus sujeitos, do conhecimento que ali tem sido construído e a forma como vem sendo mediado pelo professor. A sala de aula é um espaço que possibilita que o grupo crie vínculos de amizade, desenvolva cooperação, confiança e autonomia que ampliam o processo de ensino e aprendizagem.

Pichon-Riviere (1988) ressalta que um grupo é um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, unidas em torno de uma tarefa específica, em busca de um objetivo comum.

Dessa forma, este espaço que é vivo, dinâmico e possibilita que as narrativas dos alunos e professores sejam ouvidas, ampliadas e aprimoradas, por meio da interação reflete vivência, experimentações e construções significativas que possibilitam mudanças na prática docente, na

metodologia de ensino, no currículo, sem a necessidade de uma exigência legal, mas contínua, com o objetivo de elevar o conhecimento do aluno.

Para isso, a partir da compreensão e leitura desse espaço e seus sujeitos, as estratégias de organização da aula e a metodologia de ensino para a EJA do Ensino Médio, a distância, serão reorganizadas considerando o perfil dos alunos, as atividades e a prática docente que necessariamente favoreçam a relação entre alunos-alunos-professores e o conhecimento científico.

O grupo que compõe a EJA também a distância se constrói por meio do diálogo, pela expressão e elaboração de atividades individuais e em equipe que possibilitam o direito à voz. É na sala de aula que a figura do professor poderá provocar e facilitar o diálogo, a produção oral e escrita da expressão individual e, por vezes, coletiva, dando origem à identidade da turma.

Nas turmas de EJA a distância é imprescindível valorizar a heterogeneidade pelas narrativas de alunos e professores que, muitas vezes, facilita a aproximação entre as pessoas, e até proporcionará ao professor a construção de atividades por meio de temas de estudo que vão unir e integrar os sujeitos.

A organização da sala de aula na EaD apresenta dois aspectos diferentes entre si, mas que ainda se mantêm na mesma estrutura que o ensino presencial: sala de aula física no polo e o estúdio, local de onde as aulas são transmitidas.

No primeiro espaço, muitos polos mantêm a formação das carteiras e cadeiras enfileiradas, e à frente dos alunos um aparelho para transmitir a aula do professor, que se encontra no segundo espaço físico, o estúdio. Durante a transmissão dos conteúdos de uma disciplina, o professor se posiciona diante das câmeras e utiliza *slides* com algumas imagens e, em outros momentos, *links* de vídeos, podendo modificar a prática da aula e complementar o conteúdo expositivo.

Ainda sobre a sala de aula, é importante considerar que esse espaço revela as histórias desses sujeitos, da prática e metodologia do professor, por meio de murais que apresentam produções dos alunos, imagens e fotografias dos envolvidos durante as atividades que realizaram, suas histórias de vida, os registros das escritas a que dão vida e mostram que ali se encontra um grupo de pessoas que realizam experimentos e dividem vivências do cotidiano em diferentes situações de conhecimento.

Num AVA este mural de forma virtual pode ser facilmente inserido no curso, mais precisamente nas disciplinas, refletindo assim as produções individuais e coletivas.

Outro espaço diário para conversas, denominado Roda de Conversas ou Diário Virtual, pode vir a complementar o AVA do aluno da EJA Ensino Médio a distância e, assim, os alunos

poderão iniciar conversas sobre os temas dos conteúdos que o professor a distância ministrou na aula, ou estudos de caso que serão resolvidos e avaliados pelos professores das disciplinas.

O Diário Virtual sugerido será um lugar para o desenvolvimento de afinidades, conhecimento científico, acolhimento e, em muitos momentos, um jeito diferente de cada aluno expor pensamentos, valores, expressões e identidade.

É bem provável que se observem nas postagens dos alunos mais velhos as experiências do tempo vivido. Por outro lado, os alunos mais jovens irão expor questões que os preocupam, suas expectativas sobre os conteúdos, tema gerado ou mesmo um estudo de caso.

Os professores das disciplinas poderão criar diferentes temas e propostas para os alunos iniciadas nas rodas de conversa virtuais e depois registrarem no Diário Virtual configurando, assim: a) emissão das opiniões dos alunos, sob supervisão e orientação do professor da disciplina, sobre conteúdo/tema escolhido por eles ou pelos professores das disciplinas; b) definição e implantação de projetos, estudo, aula de campo e/ou visita presencial ou virtual a um lugar significativo da cidade; c) apreciação e releitura de uma imagem ou história literária, por exemplo; d) análise crítica de uma notícia do rádio, do jornal ou da televisão sobre um acontecimento que ocorreu na comunidade local ou no mundo; e) relatos de notícias ou vivências acerca da própria vida do aluno dentro ou fora do espaço da instituição de ensino; e f) avaliação das rodas de conversa e do Diário Virtual pelos alunos e professores ao término do percurso realizado por todos dentro desses dois espaços virtuais, que deverá resultar no crescimento pessoal e coletivo.

6.3- AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

Moran (1994) ressalta que a educação a distância envolve um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias no qual professores e alunos estão distantes espacial e/ou temporalmente, mas permanecem conectados por uma série de recursos tecnológicos.

O AVA precisa ser um sistema que forneça suporte para o desenvolvimento de qualquer atividade realizada pelo aluno via internet. Ele contempla um conjunto de ferramentas utilizadas em diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem pré-definido pelo corpo docente, a partir das narrativas dos discentes de um curso.

Por esse motivo, a grande responsabilidade para a elaboração dos materiais didáticos e a definição das atividades destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo, é do professor,

que, além de produtor desses materiais e dessas atividades, vai em busca de situações cotidianas, nas quais os alunos exerçam a aprendizagem colaborativa, a comunicação, a interação e a autonomia no processo de aprendizagem.

Para Mattar (2008, p. 4), as experiências pedagógicas que têm sido realizadas em mundos virtuais, mais especificamente no *Second Life*, chamam a atenção para a importância do “espaço de aprendizagem”, o que a literatura em geral não aborda e nem as potencialidades mais valiosas do *Second Life* para a educação.

O mundo virtual informado na citação anterior chama atenção pois uma plataforma de interatividade como essa permite aos alunos assumirem uma diversidade de papéis e participarem de simulações, o que possibilita desenvolverem habilidades da vida real em um espaço virtual.

Um AVA voltado para o aluno do Ensino Médio da EJA a distância precisa contemplar atividades virtuais para que eles explorem situações-problema das quais ainda não participaram com facilidade no mundo real. Assim, passam a agir de forma ativa e podem até mesmo se tornar criadores de conteúdos, envolvendo-se ainda mais na criação de suas atividades, construindo experiências em seus ambientes de ensino e aprendizagem.

Os simuladores, laboratórios virtuais e salas de bate-papo interativas possibilitam que professores e alunos construam seu ambiente, personalizando o AVA. Nesses ambientes, independentemente da plataforma utilizada para a composição e o desenvolvimento das atividades, o que será evidenciado é uma maior interação, comunicação, aprendizagem colaborativa e autonomia no processo de ensino e aprendizagem dos usuários.

Serafini (2012) lembra a relevância de compreender que há um público de jovens e adultos voltados cada vez mais aos programas de EaD e é preciso um AVA preparado e organizado para eles, inclusive em relação às habilidades essenciais para o aluno iniciante na EaD. A autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar bem o próprio tempo são aspectos do aluno dessa modalidade de ensino.

Freire (2011, p. 59) aponta na Pedagogia da Autonomia que

[...]o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar não mais tênue, se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A pedagogia, na visão de Freire, supõe um ensino voltado para o diálogo, a liberdade e a busca do conhecimento participativo e transformador, em que o ser humano é o sujeito da própria aprendizagem, ele não se coloca como mero sujeito passivo diante do conhecimento científico. Para isso as suas experiências e forma de ver o mundo são consideradas para que ensino e aprendizagem possam ser efetivos e significativos.

Kenski (2008, p. 115) aponta que, os jogos eletrônicos no AVA, se caracterizam a partir de três modelos básicos, que são: simuladores, jogos de estratégia e jogos de ação, e complementa que

os simuladores exigem reflexos e movimentos rápidos para, por exemplo, pilotar carros velozes em corridas e ralis ou esquiar em perigosas curvas de pista de neve. Já os jogos de estratégia precisam de mais raciocínio, para construir e administrar uma cidade ou para conduzir exercícios e vencer uma guerra. Os jogos de ação são aqueles em que o jogador encena um personagem no cenário do jogo e comanda ações, em geral com movimentos rápidos.

Desta forma, um AVA que apresente uma TIC com cenários realistas para o aluno interferir e desenvolver habilidades e competências para a resolução de situações-problema cotidianas, individualmente ou em equipe, trará para a educação escolar novos desafios que passam por uma construção do currículo do curso, perpassam as atividades de ensino e aprendizagem e refletem num novo olhar sobre o processo de avaliação.

Novas formas híbridas e interativas do uso das TIC incorporam diferentes tipos de aparelhos que tenham uma telinha e os transformam, também, em espaços virtuais de aprendizagem em rede. Por meio das telas, (TV, relógios de pulso) os alunos podem interagir com os professores e seus colegas, conversar e realizar atividades educacionais em conjunto. (KENSKI, 2008, p. 120).

É relevante compreender que as TIC inseridas no AVA para jovens e adultos do Ensino Médio a distância desenvolvem competências e habilidades que eles já apresentam como características de uma geração diariamente “conectada”.

É por isso que um AVA precisa contemplar ferramentas projetadas de acordo com o perfil dos sujeitos do Ensino Médio a distância, permitindo narrativas que reflitam e identifiquem suas experiências cotidianas.

6.4- A LINGUAGEM NOS MATERIAIS DIDÁTICOS – ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

O conhecimento sobre a empregabilidade e usabilidade das linguagens escrita, oral, visual e sonora presentes nos materiais didáticos de um curso como para a Educação de Jovens e Adultos a distância é condição *sine qua non* para todos os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

É imprescindível que o professor presencial e o professor a distância se apropriem daquele conhecimento e compreendam que as diferentes linguagens, quando disponibilizadas dentro dos materiais didáticos, físicos e virtuais dos alunos da EJA a distância, transitam por diferentes espaços, tempos e contextos.

A linguagem — escrita, oral, visual e sonora — presente no espaço das TIC exige especial atenção aos materiais didáticos da EaD, e cabe aos docentes pensarem formas adequadas para que essa linguagem possibilite a apropriação e ampliação dos conhecimentos científicos apresentados nos conteúdos das disciplinas.

Um AVA apresenta materiais didáticos disponibilizados aos alunos em ferramentas diversas e nesse ambiente a linguagem, nas várias formas já citadas, está presente nos fóruns, *chats*, cronogramas e calendários, comunicados e avisos, nas vídeoaulas, tutorias, web conferências, rádios, rota de aprendizagem e avaliações. Por isso, a forma como o docente e os demais profissionais organizam o AVA deve privilegiar que a linguagem esteja voltada para o aluno da EJA a distância, possibilitando-lhe alcançar a compreensão e o domínio das diferentes modalidades linguísticas, permitindo-lhe codificar e decodificar a informação dos conteúdos.

É fundamental compreender que os AVA são exemplos da usabilidade das TIC, eles se apresentam como uma opção tecnológica em atendimento às demandas do ensino a distância e as novas necessidades educacionais. Os AVA oferecem ferramentas de interação para o compartilhamento e a aquisição de conhecimentos diversos aos usuários.

Um trabalho pedagógico que envolva os conteúdos e as atividades para os alunos, a partir de Palavras Geradoras, conforme os estudos de Freire (1967), pode se tornar instrumento para a conscientização e emancipação, não somente na alfabetização, mas no letramento digital, pois as Palavras Geradoras podem e devem compor a EJA a distância, com o intuito de conduzir e intensificar os debates que surgem a partir de cada uma delas sobre a compreensão e conscientização da sociedade por parte dos alunos.

[...] não será possível que continuem bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14-15).

Para que o AVA possa proporcionar a usabilidade adequada aos alunos da EJA a distância é imprescindível que todos os organizadores e professores realizem as seguintes perguntas: o que você quer desse aluno? A instituição quer que esse aluno desenvolva uma consciência linguística crítica nos diferentes contextos em que ele está inserido? As propostas de ensino e aprendizagem dos conteúdos e atividades estão claras de forma que o aluno irá atingir os objetivos propostos por meio das linguagens que foram inseridas?

O material didático para a EJA a distância, quando contempla as especificidades apontadas no perfil dos alunos e elas são compreendidas pelo professor, amplia o processo de decodificação e codificação dos conteúdos pelos alunos. Esses conteúdos são apresentados por meio de diferentes linguagens no material didático, e evidenciam um caminho a ser seguido pelo aluno para desenvolver competências, habilidades e a reconstrução do conhecimento científico.

Freire (1967, p. 32), ao tratar da educação do sujeito jovem e adulto, argumenta que “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Ele pode transformar essa realidade e o seu trabalho poderá criar um mundo com a sua identidade, o seu eu e as suas circunstâncias”.

Sugere-se que, antes e durante o curso da EJA a distância, a equipe de docentes realize ações investigativas para diagnosticar a realidade e a possibilidade de surgirem novas especificidades dos alunos. As ações podem ser, por exemplo, coleta de dados nas salas presenciais dos polos de apoio por meio de observação pelos tutores, aplicação de questionários, tabulação e compilação dos dados obtidos, relato dos alunos em entrevistas.

É importante evidenciar que os professores a distância e presenciais também precisam realizar pesquisas para evidenciar as dificuldades encontradas por eles: no processo de ensino e aprendizagem na EJA a distância; nos conteúdos abordados nas disciplinas; durante a abordagem dos conteúdos nos materiais didáticos utilizados; durante a sua aplicação e usabilidade; na linguagem e acessibilidade aos materiais; nas ferramentas das disciplinas no AVA; e na ampliação do ensino e da aprendizagem dos alunos.

É somente por meio de pesquisas para ouvir os envolvidos no processo que a Educação de Jovens e Adultos a distância poderá trazer um diferencial no processo de ensino e aprendizagem, uma proposta pedagógica que contemple espaços e tempos diferentes, uma

prática docente e metodologia de ensino voltadas para a emancipação dos alunos que se constroem e reconstroem em diversificados contextos sociais, históricos e políticos.

6.5- TUTORIA NOS POLOS DE APOIO PRESENCIAIS - PRESENÇA DE ESPECIALISTAS POR ÁREAS

A presença do profissional tutor nos polos de apoio presenciais é de fato imprescindível para que o aluno se sinta, além de acolhido, participe do processo de ensino e aprendizagem em uma instituição de ensino.

Esta atuação se fortalece com a prática docente, acentuando a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; o tutor propicia momentos de interatividade e reflexões acerca dos conteúdos das disciplinas ministrados pelos professores a distância. Tal interação é perceptível, pois o aluno mostra-se mais motivado a aprender, e não se sente “sozinho”, isolado do grupo e da instituição de ensino.

A educação e formação de adultos na modalidade de EAD é uma atividade específica, comprometida com a realização do sujeito em todas as perspectivas de vida: humana, social, política, tecnológica, sob uma visão sociológica, ética e crítica da sociedade. (MARTINS, 2002, p. 50).

Ao saber que tem no tutor um ponto de apoio e referência, e que pode a ele recorrer sempre que necessário, o aluno passa a desenvolver de forma significativa habilidades e competências que irão construir sua identidade de aluno da EJA a distância. Assim, a elaboração e a socialização de conhecimentos científicos construídos pelos alunos no decorrer do curso consolidam a proposta pedagógica curricular, as práticas docentes, a metodologia e o papel do tutor no processo de ensino e aprendizagem.

Para Martins (2002), é fundamental que o tutor que atua no polo observe algumas características relevantes presentes no processo de ensino e aprendizagem do aluno adulto:

Este público busca experiências e vivências pedagógicas, que possibilitem uma aprendizagem realmente útil e prática para enfrentar com sucesso as nuances de seu dia-a-dia.

As tensões e dificuldades vividas diariamente os estimulam a novas aprendizagens, pois partem de sua realidade.

As experiências de aprendizagem buscadas por adultos têm ligação direta com as mudanças que estas podem imprimir em suas vidas (precisam fazer sentidos).

Mostram-se dispostos a utilizarem as experiências que lhes possibilitem mudanças positivas em seus contextos. (MARTINS, 2002, p. 52).

Com um olhar voltado para o entendimento e mapeamento do perfil do aluno jovem e adulto do Ensino Médio a distância, o tutor promoverá durante diferentes momentos com os

alunos (individualmente e em grupo) o convívio, a interatividade entre aluno-aluno, aluno-tutor, assegurando-lhes um fluxo na comunicação de forma coletiva, interativa, favorecendo a coparticipação entre todos, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem se torne personalizado, adequado e com identidade, voltado às necessidades específicas dos alunos.

Momentos individuais possibilitam ao tutor orientar o aluno em questões específicas dos conteúdos das disciplinas e das vídeoaulas, motivando esse aluno para estudos e pesquisas, ampliando os processos cognitivos. Numa tutoria coletiva, o tutor poderá reunir os alunos de um mesmo curso, por exemplo, e organizar debates, discussões, relato de experiências, compartilhamento de informações, conduzindo o grupo a reflexões sobre um conteúdo específico da disciplina ou aula, um tema que o professor a distância ministrou em aula ou discutiu no fórum das disciplinas.

Martins (2002, p. 35) evidencia que os objetivos de um tutor também englobam:

- motivar os alunos;
- eliminar ou minimizar dúvidas;
- orientar a aprendizagem dos estudantes;
- esclarecer dúvidas, individualmente ou em grupos;
- expor temas, quando solicitados ou quando considerar necessários;
- oportunizar momentos de convivência;
- criar práticas pedagógicas inovadoras que atendam às especificidades de cada curso e grupo de estudantes.

Dessa forma, percebe-se que há necessidade de o tutor compreender que existe diversidade nos grupos de alunos da EJA a distância. Constitui desafio diário trabalhar com um novo perfil e a identidade em construção dos alunos, por isso é preciso assumir uma postura proativa quanto às questões cotidianas que surgem no polo, seja em relação aos alunos, seja sobre a modalidade de ensino EJA a distância.

Para isso, o curso de EJA a distância deve priorizar a formação docente do tutor voltado para essa modalidade, considerando as disciplinas e os conteúdos curriculares, as teorias educacionais de aprendizagem, as TIC, os fundamentos didático-metodológicos sobre a EaD.

Um professor, ou mesmo uma instituição de ensino, quando não percebe essa importância e mapeia o perfil de seus alunos, prepara e organiza pedagogicamente os conteúdos das disciplinas como se os alunos fossem crianças ou adolescentes, corre o risco de evidenciar contrariedades no processo de ensino e aprendizagem, inclusive na ética e legalidade dessa modalidade.

O tutor que atua na EJA a distância deve contemplar em sua formação: habilidades e competência interpessoais; liderança; dinamismo; iniciativa; entusiasmo; criatividade; equilíbrio para trabalhar em equipe e um olhar voltado para as especificidades do aluno. Castro

(2001) afirma que é quase um engano considerar que cursos a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor, aqui nesse caso, do tutor de polo.

Por se tratar de uma Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio a distância que apresenta proposta pedagógica curricular diferente e específica para os alunos que não concluíram estudos em idade regular de ensino, o tutor de polo deve apresentar formação adequada e voltada para as disciplinas da EJA. Assim, os tutores que atuam com a EJA a distância nos polos terão formação específica de acordo com as disciplinas curriculares que são ministradas pelos professores a distância.

O papel do tutor de polo, especificamente para a EJA a distância, evidencia que esse profissional é um sujeito real e concreto, com domínio dos conteúdos, capacidade para utilizá-los como instrumentos para que os alunos desvendem e compreendam a realidade do mundo, dando sentido e significado ao ensino e aprendizagem. Com isso, os conteúdos deixariam de ser um fim em si mesmos e passariam a ser meios para uma interação com fatos cotidianos e reais, fornecendo ao aluno instrumentos para a construção de conhecimentos mais amplos com visão articulada, organizada e crítica do mundo.

Para esse indicador pedagógico propõe-se que os tutores de polo apresentem formação específica conforme as disciplinas que são ministradas, eles podem ser especialistas que atuam na Educação Básica, pontualmente no Ensino Médio. Outra forma de inserir esse profissional nos polos é realizar parcerias com a prefeitura do município local ou instituições de ensino superior para que os professores, formados ou em formação nas áreas de ensino, realizem práticas pedagógicas a partir dos conteúdos das disciplinas ministradas a distância.

O que é inevitável para uma EJA a distância é que o tutor tenha um perfil diferenciado dos demais tutores, pois essa modalidade de ensino apresenta especificidades relevantes que determinam a formação e o contexto para todos da instituição que oferta ensino a distância.

6.6 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação é essencial para evidenciar e pontuar as diferenças e avanços no ensino e aprendizagem dos alunos de uma instituição de ensino. Este processo, se pouco dialogado pelos docentes da instituição, torna-se um obstáculo quando compreendido como elemento quantificador e de aferição de resultados somente quantitativos do conhecimento dos alunos sobre os conteúdos ou atividades realizadas ou, ainda, se aplicado apenas para verificar se os objetivos foram alcançados. Tudo isso pode acontecer dissociado do contexto dos alunos.

A avaliação como processo construtivo do ensino e aprendizagem se torna evidente

quando deixa de focar os resultados obtidos em um único universo, e passa a se relacionar às práticas pedagógicas, à metodologia de ensino, ao AVA, aos materiais didáticos, tempo, espaço e contextos. Outro fator determinante é possibilitar a problematização dos processos de ensino e aprendizagem a partir de diálogos e identificação das diferentes formas da construção do conhecimento, abrindo novos caminhos e percursos avaliativos.

Na perspectiva de uma Educação de Jovens e Adultos a distância, a avaliação se realiza como processo formativo e contínuo a partir de três momentos:

- a) verificação dos conhecimentos prévios e do perfil dos alunos, relação desse contexto aos conteúdos a serem trabalhados, as hipóteses e as referências de ensino e aprendizagem do professor e intuição;
- b) análise do processo de ensino e aprendizagem e relação e acompanhamento das atividades elaboradas a partir dos temas estudados nas disciplinas, considerando os cenários social, econômico e político atual geral e da comunidade;
- c) ampliação da aprendizagem colaborativa a partir da prática pedagógica e metodologia de ensino que envolvam atividades para uma maior participação dos alunos no AVA e interação entre professor e aluno.

É importante que aconteçam mudanças e sabe-se da necessidade na modificação do paradigma tradicional instituído no processo de avaliação. A avaliação deverá apresentar teor norteador das práticas docentes dentro do espaço da instituição, isto é, ela precisa ser um meio para atingir os objetivos estabelecidos, um diálogo constante com o ensino e a aprendizagem do aluno, e não um fim em si mesma.

para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, deve ser reenforcada desde sua raiz. Muitas vezes, tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema, considera-se que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória. (VASCONCELLOS, 1998, p. 20).

Para romper isso, as atividades de avaliação devem ser construídas e desenvolvidas pelos alunos como práticas pedagógicas a serviço de uma aprendizagem colaborativa que possibilite oportunidades de evolução dos alunos de forma exitosa.

É necessário criar uma cultura de avaliação da aprendizagem do aluno da EJA a distância que identifique os caminhos para a sua mudança, considerando a prática docente e a metodologia do professor, os efeitos de seu trabalho pedagógico e o repensar de suas ações a partir do contexto e perfil dos alunos.

Hoffmann (2000, p. 34) aponta que o sentido ético da avaliação da aprendizagem

significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre a sua ação e o que ele observa do aluno. A avaliação é um instrumento que apresenta método lógico e essencial ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos alunos sobre o conhecimento adquirido e dos professores e da instituição sobre o todo.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ter como objetivo promover a melhoria da realidade educacional, por meio do acompanhamento formativo e processual, e não simplesmente descrever ou classificar o conhecimento dos alunos por um controle.

Both (2005) destaca que quanto maior for a interação entre o ato de ensinar e o de avaliar, mais significativa será a aprendizagem. Porém, se os objetivos da aprendizagem não foram atingidos significa que o ensino não cumpriu a finalidade, que é de fazer o aluno aprender.

Ainda para este autor, a avaliação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ela estabelece uma relação complexa entre quem avalia e quem é avaliado. Assim, a avaliação mostra-se na sua subjetividade e permanece mesmo na existência de parâmetros específicos.

Ao professor compete organizar a sua concepção de avaliação, a partir de uma definição sobre a sua prática docente e metodologia de ensino, considerando os conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica e continuada.

Both (2005) argumenta que a melhor concepção ou método avaliativo é aquele que oportuniza os dados relevantes, utilizados para uma orientação significativa aos alunos.

A avaliação da aprendizagem integra todos os campos da EJA a distância, em que o aluno é o protagonista e modifica o seu comportamento diante do contexto em que está inserido. Assim, ela se torna necessária, evidente e reafirma a sua finalidade educativa.

6.7 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA – EAD

A profissão professor é resultante de vários conhecimentos científicos que englobam a teoria e a prática, as vivências que esse profissional da educação tem em relação ao mundo.

O seu olhar é diferente do olhar de muitos profissionais, pois requer teor investigativo centrado no movimento geral e particular da prática docente, com a devida atenção e cuidado para não desvincular o objeto de pesquisa, o ensino e a aprendizagem do aluno da EJA do contexto no qual esse aluno está inserido, que se constitui da sociedade, seus problemas, suas especificidades e sua identidade.

Pimenta (2000, p. 17) ressalta que é relevante ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Ao evidenciar a prática docente, a autora resgata para essa práxis a valorização dos saberes que o professor traz consigo. É necessário, entretanto, um movimento de definição e implementação de políticas públicas voltadas exclusivamente à formação de professores, considerando que as mudanças no ensino somente acontecem a partir do momento em que os saberes e as práticas se consolidam efetivamente por meio da práxis do professor.

Por isso, os cursos voltados para a formação de professores necessitam priorizar em seus projetos pedagógicos o compromisso com a qualidade e efetividade do processo de formação continuada de seus acadêmicos.

Uma formação continuada voltada para os professores (a distância e presenciais) que atuam na EJA constitui-se na viabilidade de uma formação teórico-prática, sólida, e que contemple dimensões científicas, culturais, humanas, políticas e éticas, com o objetivo de tornar os professores sujeitos que atuam de forma crítica na sociedade, agentes nos processos educacionais de maneira mais humana e democrática.

Guimarães (2005, p. 32) aponta que “os principais agentes mediadores da aprendizagem dos alunos são e serão os professores, e isso evidencia que uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem das novas gerações dependerá da qualificação e formação adequada e continuada desses profissionais”.

O mesmo autor reitera que é no processo de aprender a ensinar que a forma como isso acontece se coloca como conteúdo primordial e de movimento das práxis na formação continuada do professor (GUIMARÃES, 2005).

Um curso de graduação específico formaria professores capacitados e qualificados, capazes de mediar condições de desenvolvimento e aprendizagem de tal maneira que se tornariam referência para a construção da identidade do aluno.

A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. E mais: essa inclusão de jovens e adultos no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política. (GADOTTI, 2000, p. 41).

Os professores aprendem com os seus professores durante a formação, a forma como ministram os conteúdos das disciplinas, a prática docente desenvolvida em sala de aula, por meio da observação e ação e, assim, se tornam modelos ou não do que os alunos gostariam de ser, realizar e ensinar futuramente no exercício de uma profissão.

Para isso, não há receitas prontas ou manuais técnicos com instruções, mas é possível desenvolver uma metodologia de ensino e prática docente significativas, a partir da observação sobre o seu professor logo no primeiro dia de aula.

Estudar o perfil e o contexto dos alunos, que se insere no dia a dia de todos na sala de aula EJA, é um dos caminhos que possibilitará ao professor perceber o alto grau de complexidade existente na função de ser professor, no exercício da reflexão sobre a sua práxis.

Neste indicador pedagógico sugere-se que a instituição de ensino que oferta EJA a distância prepare cursos de extensão voltados para as especificidades dessa modalidade de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação constituem atualmente ferramentas de comunicação e recurso para uma melhor mediação do professor no espaço e tempo da escola. Elas tanto transformam a sociedade como podem ser por ela transformadas, e estão presentes na cultura, no trabalho, na educação e no cotidiano do sujeito.

Essas transformações também modificam as estruturas políticas, econômicas, sociais e tecnológicas da sociedade atual. Elas fazem emergir, na esfera da educação, a necessidade de compreensão e contextualização de mudanças significativas, que redesenham um novo sistema educacional envolvendo: a análise do perfil dos sujeitos; a estrutura e o enfoque curricular; as expectativas para um ensino e uma aprendizagem de forma inovadora; a constante aspiração por uma formação inicial e continuada de professores; a inserção das TIC no planejamento, na prática pedagógica, nas metodologias de ensino de forma interdisciplinar, contextualizada e colaborativa.

É relevante enfatizar que nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, a inserção, a usabilidade e a interação de TIC por vezes é restrita e, com isso, o processo de desenvolvimento de um determinado conteúdo se torna limitado. Por isso, a necessidade da compreensão e estudos sobre a prática e as metodologias por parte dos docentes que atuam em cursos a distância, de modo a planejar situações de ensino e aprendizagem que vão além da apresentação dos conteúdos nas vídeoaulas e nos materiais didáticos do curso.

Com a ampliação das formas de informação e comunicação oriundas do uso das TIC, sofreram influência e modificação também as estruturas e os contextos educacionais. Levy (2010a) aponta que o advento do ciberespaço possibilitou novas formas de construção do conhecimento científico, pois a partir do momento em que foi possível usufruir da “democratização” do acesso à informação, emergiram novas formas de ensino e aprendizagem e a necessidade e o incentivo da usabilidade das TIC por meio da inteligência coletiva e colaborativa.

Por tudo isso, existem desafios na EJA a distância para os quais o professor precisará preparar-se, tanto tecnologicamente como pedagogicamente, e sempre considerando as transformações advindas do uso das TIC com especial atenção às formas de informação e comunicação que a sociedade atual vivencia diariamente.

Diante desses desafios, a presente pesquisa propôs analisar a prática docente e a metodologia de ensino utilizadas no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a distância, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, com vistas a possibilitar

interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos estudados pelos alunos. Os dados foram obtidos junto a uma amostragem de 10 professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a distância de uma instituição particular de grande porte do município de Curitiba.

A coleta de dados – agrupados em categorias, as quais explicadas detalhadamente na dissertação – para a pesquisa ocorreu por meio de análise do Projeto Político-Pedagógico, observação das vídeoaulas, questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos materiais didáticos: apostilas virtuais e *slides*.

É nesse contexto que estão inseridos o tema e o problema desta pesquisa: as metodologias de ensino mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a distância.

A justificativa dessa dissertação também se relaciona à lacuna teórico-empírica constatada no levantamento do tipo Estado da Arte sobre a relação entre as metodologias de ensino dos professores que atuam no Ensino Médio EJA a distância e a inserção das TIC na prática docente. Isso respaldou a questão central da pesquisa: como as metodologias de ensino mediadas por TIC, inseridas na prática docente no Ensino Médio da EJA a distância, nas aulas gravadas em estúdio, têm possibilitado a mediação dos conteúdos estudados pelos alunos deste nível e modalidade de ensino?

Dessa forma, propôs-se investigar a prática docente mediada por TIC na EJA Ensino Médio a distância, como forma de aproximar os alunos dos conteúdos curriculares das disciplinas e dos fatos que acontecem em seu entorno, já que as aulas são realizadas em estúdio equipado tecnologicamente e transmitidas ao vivo via satélite.

Para nortear a pesquisa, o objetivo geral foi compreender como as práticas pedagógicas dos professores e suas metodologias de ensino, mediadas por TIC, da EJA Ensino Médio a distância, de uma instituição de ensino do município de Curitiba contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, com o resultado, apresentar indicativos pedagógicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos a distância.

Para responder ao problema, objetivos e hipótese da pesquisa, estabeleceram-se relações entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores do CIEBJA da instituição pesquisada, considerando a metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, seguida de estudo exploratório, conforme visão de Severino (2007).

O estudo foi embasado na análise de documentos, com o intuito de apresentar a organização da estrutura metodológica curricular da EJA na modalidade EaD na instituição pesquisada, e no uso de questionário ministrado aos sujeitos da pesquisa. Fez-se uso da análise

de conteúdo (BARDIN, 2008) para organizar e qualificar os dados obtidos por meio do questionário *on-line* e do registro das observações das vídeoaulas.

Os professores, sujeitos da pesquisa, foram selecionados por atuarem no Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos a distância da instituição pesquisada. Dez professores responderam às questões do questionário *on-line*, 8 abertas e 2 fechadas. As questões foram elaboradas no *Google Forms* e o *link* gerado foi enviado por *e-mail* aos professores. O anonimato dos sujeitos ocorreu durante todas as fases da pesquisa, com especial atenção ao processo da coleta de dados e também à análise, tendo como aporte documental o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" disponibilizado aos participantes.

Após as respostas, as perguntas foram codificadas e categorizadas de modo a permitir a realização do levantamento dos dados e da análise de conteúdo, e as respostas dos professores foram organizadas e categorizadas conforme técnica de tratamento de dados proposta por Bardin (2008).

O passo a passo da aplicação prática da pesquisa foi explicado no capítulo VI, que traz a metodologia da pesquisa, a organização da investigação da EJA na modalidade a distância, os instrumentos, as categorias que foram geradas a partir da análise e compilação dos dados sobre a inserção das TIC na prática dos professores do Ensino Médio da EJA a distância.

Diante do exposto, constatou-se que as aulas dos professores expressam a fragmentação dos conteúdos mesmo com a possibilidade de acesso a diferentes recursos tecnológicos. Isso se dá em razão de o ambiente de produção das vídeoaulas, o estúdio, apresentar e definir regras em sua estrutura e organização de trabalho, a partir de cláusulas para a usabilidade do espaço.

Dentre as cláusulas definidas pela instituição pesquisada encontram-se o enquadramento do professor frente às câmeras e a inviabilidade de acesso à internet em tempo real durante as aulas ao vivo e gravadas. Tal determinação é justificada pelo fato de que, durante a aula ao vivo ou gravada, o professor pode se deparar com ausência de internet, o que dificultaria a linearidade da explicação do conteúdo aos alunos, ocasionaria interrupções desnecessárias e um atraso na conclusão das vídeoaulas, visto que são destinados 50 minutos cronometrados para a sua realização.

Este cenário ressalta ainda a limitação de metodologias de ensino, as práticas pedagógicas e a ênfase ao conteúdo fragmentado. Mesmo inseridos em ambiente tecnológico, os professores ministram as aulas de forma expositiva, desprovidas de uma prática docente que proporcione uma aprendizagem significativa e colaborativa entre os sujeitos e os conteúdos das disciplinas, hipótese que permeou a dissertação.

Nesse sentido, valida-se a hipótese de que a prática docente e a metodologia de ensino empregada pelo professor do Ensino Médio da EJA a distância, mediada por TIC, depende da compreensão do todo. O problema maior é que esse todo está atrelado a uma estrutura rígida e descontextualizada do perfil dos alunos dessa modalidade de ensino.

A ausência de conhecimento do professor sobre o perfil do aluno leva ao engessamento da postura do docente nas aulas e traz como resposta a descontinuidade de atividades práticas, interativas e colaborativas voltadas à pesquisa e ao diálogo, a partir das situações-problema reais da sociedade atual, o que facilitaria a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Em relação aos objetivos específicos, considera-se que também foram respondidos e apontaram evidências para o desenho e permanência do contexto atual da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio a distância.

Os objetivos específicos tinham como metas: localizar a Educação de Jovens e Adultos a distância no contexto histórico e legal e identificar os teóricos que discutem essa modalidade de ensino; identificar, no contexto da EJA do Ensino Médio a distância da UEAD, as metodologias de ensino nas práticas docentes mediadas por TIC; analisar o PPP do curso, as aulas gravadas em estúdio e disponibilizadas aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, e a compreensão dos docentes do curso acerca das metodologias de ensino mediadas pelas TIC. A investigação desses quesitos resultou no Capítulo 2, e proporcionou um olhar mais acurado à EJA a distância e sua trajetória histórica.

Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, espera-se que ela possa contribuir de forma significativa com a EJA a distância, pois restou evidenciado que o curso da instituição pesquisada contribui significativamente para as estatísticas de acesso ao ensino médio no país, por meio da internet, das vídeoaulas e dos materiais didáticos de estudo. Além de receberem as apostilas físicas no polo de apoio presencial, os alunos também têm acesso ao material *on-line*.

É evidente que as TIC trouxeram, em seus diferentes processos de evolução, modificações significativas ao longo da história, inclusive no que tange à apreensão e construção do conhecimento, por meio de diferentes processos de cognição, como a linguagem oral, escrita, sonora e digital possíveis nos computadores. Porém, ainda é necessário um diálogo coletivo entre os envolvidos nessa modalidade de ensino com o objetivo de proporcionar ao contexto educacional um novo desenho e uma estrutura que contemple o perfil e o contexto atual de alunos e professores.

Por isso, o capítulo V teve por objetivo apresentar Indicativos Pedagógicos voltados para a reformulação da Educação de Jovens e Adultos a distância, com vistas a realizar a adequação da metodologia de ensino com as TIC disponíveis em estúdio, a fim de promover o

êxito no processo de aprendizagem do aluno e do conhecimento científico e a compreensão e melhor aplicação dos conteúdos curriculares.

Os Indicativos Pedagógicos sugeridos contemplam: os Conteúdos e Metodologias de Ensino mediadas por TIC da sala de aula ao estúdio e mudança no formato de gravação das aulas; a consideração no Ambiente Virtual de Aprendizagem, das especificidades dos sujeitos da EJA; a linguagem nos materiais didáticos, também em consideração às especificidades dos sujeitos da EJA; a presença de especialistas por áreas na tutoria dos polos de apoio presencial; o repensar do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA a distância e da formação dos professores da EJA-EAD.

Estes Indicativos Pedagógicos representam um dos pontos positivos desta dissertação, pois possibilitaram reflexões relevantes sobre: a realidade da EJA a distância e o Ensino Médio, a partir de pesquisas científicas; o resgate histórico da EJA a distância no Brasil: avanços e retrocessos; a necessidade de políticas públicas contínuas para a EJA a distância do país; a compreensão sobre as mudanças na prática docente e metodologia de ensino com a inserção de TIC; o perfil do aluno da EJA a distância: permanências e rupturas; e a formação docente continuada.

Há também variáveis que se tornaram desafios a serem superados, pois nem sempre o planejamento de uma pesquisa científica ocorre exatamente como o esperado.

No caso desta pesquisa, ao longo de dois anos os desafios foram:

- a) o tempo para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, a coleta e categorização dos dados obtidos;
- b) a necessidade de um tempo maior para a inserção de um grupo focal e estudo dirigido com os professores presenciais e a distância da instituição; a participação dos alunos na pesquisa por meio da descrição de narrativas; a aplicação de atividades práticas com os alunos por meio de TIC;
- c) a vivência a partir de uma aula de campo voltada aos alunos juntamente com os professores das disciplinas;
- d) a abertura e elaboração de uma sala virtual no AVA para o desenvolvimento do Diário de Campo e outros espaços *online* para discussões e desenvolvimento de estudos de caso interdisciplinares;
- e) o exercício de um AVA de interação e aprendizagem colaborativa entre alunos e professores, e a aplicação de curso de extensão, apresentado no final dessa dissertação, para a formação continuada dos professores da EJA.

A pesquisa para esta dissertação apontou alguns desdobramentos para estudos futuros:

- a) ampliação do objetivo de pesquisa, a metodologia de ensino, assim como a expansão e evidência da EJA a distância no país;
- b) mapeamento e correlação dos dados obtidos sobre o perfil dos alunos da EJA a distância de hoje e os alunos da modalidade presencial;
- c) análise das narrativas dos alunos e professores da EJA a distância e a aplicação da metacognição para ampliar o significado do perfil dos alunos e professores, além de um outro olhar sobre o conhecimento científico regado pela inserção das TIC na educação contemporânea;
- d) configuração da sala de aula na perspectiva e estudo que levará ao redesenho dos três espaços, que são: a sala de aula presencial, o estúdio e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA e/ou AVEA).
- e) aplicação do curso de extensão (Apêndice 2) para professores da EJA a distância e professores presenciais, que gostariam de ministrar aulas nessa modalidade de ensino.

Conclui-se que as TIC estão presentes no cotidiano dos alunos em todas as modalidades de ensino, e configuram cenário e contexto do professor fora e dentro de uma instituição de ensino. Porém elas pouco são apresentadas e raramente constituem a prática docente e a metodologia de ensino do professor, pois algumas vezes a lei restringe o uso de determinadas TIC em sala de aula, outras vezes, os professores se deparam com a questão: “O que fazer com as TIC na sala de aula se é preciso concluir o planejamento e os conteúdos das disciplinas?”.

É preciso “avançar o sinal”, retirar a cortina que ainda impede o novo de adentrar a prática docente e a metodologia de ensino. Isso só acontecerá por meio do conhecimento científico, da pesquisa, do diálogo e da aprendizagem colaborativa num tempo e espaço que aprimora e integra a interação aluno e professor. As TIC, possibilitam um novo modo do ser, do saber e do apreender, esse novo modo se constrói e se reconstrói no ciberespaço.

Contudo, os ciberespaços, que aqui pode ser considerado uma forma de educação em rede, em sua constituição deve promover a interação entre os sujeitos conectados, que utilizam diferentes linguagens para alcançarem um único objetivo, o conhecimento científico.

Portanto, é de fundamental relevância para a constituição e perfil do ser professor na EJA a distância conhecer os alunos, os contextos que os definem e a visão e os conhecimentos que eles trazem sobre as TIC, as esferas política, econômica, social e o mercado de trabalho que, por vezes, determina a necessidade de um conhecimento específico.

Pensar a prática docente e a metodologia de ensino mediadas pelas TIC é possibilitar que mudanças na postura do professor atual reconfigurem e possibilitem um novo tempo, espaço, sujeitos, linguagens, práticas, metodologias, conhecimento e instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar. Educação & Linguagem**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de educação de jovens e adultos, v. 11, p. 9-20, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2008.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRANCO, Veronica. **A sala de aula na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Editora da UFPR, v. 29, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I - Bases Legais. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.observatoriiodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: Jun de 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a EaD. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium**: o novo modo do ser, do saber e do apreender. (Construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital). Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de

Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79393/179712.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2005.

FAVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1. ed. 1983; 2. ed. 2001.

FERREIRA, Márcia Serra; MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. As relações dialógicas e interculturais na escola. In: XAVIER, Márcia Rejania Souza. (Org.) **Ciclo de leituras de Paulo Freire**. Londrina: Humanidades, 2001.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança. v. 1, 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **O papel da Educação na humanização**. Revista Paz e Terra, ano IV, n. 9, outubro 1967, p. 123-132.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 39-46.

FORQUIM, Jean-Claude. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GOMES, Kelly Aparecida. **Design de interação na educação: olhares e perspectivas**. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100987/309996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores** – ponto de partida para a formação contínua. Boletim da TV ESCOLA/Ministério da Educação, Rio de Janeiro, v. 12, p. 38-44, 2005.

KARLING, Argeniro Aluísio. **A didáctica necessária**. São Paulo: Ibrasa, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VEIT, Eliane Angela. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o *Google Docs*. **Física na Escola**, v. 111, n. 2, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, Pierre. Árvores de saúde: uma conversa com Pierre Lévy. **Revista Interface**. Trad. Ricardo Rodrigues Teixeira. (Comunicação, Saúde e Educação), Botucatu, v. 3, n. 4, p. 143-156, fev. 1999b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/12.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100012>.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010a. (Coleção TRANS).

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

MARTINS, Onilza. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência, saúde coletiva** [online]. 2012, v. 17, n. 3, p. 621-626. ISSN 1413-8123.

MOORE, Michael. **Teoria da distância transacional**. Tradução de Wilson Azevedo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cqi/cquilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: Jan. de 2017

MORAN, José Manuel. O que é Educação a Distância? **Informe** do Centro de Educação a Distância - CEAD. Novos caminhos do ensino a distância. Ed. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out./dez. 1994, p. 1 a 3. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set. 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 22 maio 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=190>> Acesso em: Nov. de 2017.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

RODRIGUEZ, Mercedes Lidia. **Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

RONCARELLI, Dóris. **ÁGORA: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos de Ensino Aprendizagem**. 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2012/11/TESERONCARELLI-2012-VFF.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SACRISTÀN, José Gimeno; GOMES, Angel Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004a.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura. (Orgs.), **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORI, Romero. **Educação sem distância**. As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Nome completo *

Documento de Identidade (RG) *

Observação: o aceite da pesquisa caracteriza-se com a assinatura do participante. *

Aceito participar

Não aceito participar

1) Sexo *

Feminino

Masculino

2) Idade *

3) Os cursos realizados ao longo de sua formação proporcionaram capacitação para o uso de tecnologias nas aulas com os alunos? *

Sim

Não

Por quê? *

4) Você participou ou participa de algum curso relacionado ao uso da tecnologia na prática pedagógica do professor? *

Sim

Não

Se SIM, qual? Se NÃO, por quê? *

5) Na sua percepção, o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) favorece o ensino e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos? *

Sim

Não

Às vezes

Por quê? *

6) Na sua percepção, a sala de aula virtual (estúdio) em comparação com a sala de aula presencial favorece o uso da tecnologia na prática do professor? *

Sim

Não

Às vezes

Se SIM ou NÃO, por quê? Se ÀS VEZES, quando? *

7) Na sua percepção, qual é o local adequado para o uso das TIC no processo de ensino e

aprendizagem? *

8) Na sua percepção, quais recursos tecnológicos poderiam contribuir para melhorar a prática pedagógica e a metodologia de ensino do professor? *

Por quê? *

9) Na gravação das aulas em estúdio qual dificuldade você considera relevante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno? *

Por quê? *

10) Sugira quais TIC poderiam melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA na modalidade EaD, caso estivessem disponíveis para uso no estúdio no momento de preparação e gravação das aulas. *

APÊNDICE 2

PLANO DO CURSO DE EXTENSÃO

O formato do curso será totalmente a distância e poderá ser realizado principalmente por professores-tutores de instituições públicas e privadas, tornando possível aprofundar seus conhecimentos e trocar experiência com seus pares.

Os temas apresentados partiram da necessidade dos professores-tutores, apontadas nos resultados da pesquisa. É importante que este curso possa ser realizado pelo menos uma vez ao ano, sempre trazendo atualizações, novas metodologias e apresentando novas formas e instrumentos de avaliar o aluno a distância.

A seguir, o plano do curso de formação continuada.

Título do curso: Formação continuada para professores e tutores que atuam com EJA a distância: da metodologia de ensino à prática docente.

Carga horária: A carga horária do curso será de 40 horas, divididas em 8 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 5 horas de estudos semanais. As aulas permanecerão abertas, juntamente com duas atividades avaliativas, tutorias, fóruns e *chats* semanais que irão compor as aulas. Durante todo o curso, os professores-tutores que ministrarem as aulas realizarão o acompanhamento da turma nos horários de permanência na IES na qual atuam.

Modalidade: Curso realizado a distância por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Público-alvo: Professores e tutores que trabalham com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a distância, podendo se estender para professores que ministram aulas presenciais na EJA e têm interesse em atuarem no ensino a distância.

Justificativa: Justifica-se a importância e relevância desse curso em virtude dos apontamentos realizados e observados na pesquisa, que demonstraram a necessidade de formação continuada; atualização da práxis pedagógica; troca de experiências; aquisição de conhecimento sobre novas formas de inserção das TIC nas aulas *online* e presenciais, nos polos; e ampliação de

metodologias de ensino e práticas docentes para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos jovens e adultos que optaram por finalizar estudos no ensino a distância.

Objetivo geral: Conhecer a trajetória da modalidade de EJA, sua expansão para a EaD e os processos legais e pedagógicos que compreendem a prática docente e a metodologia de ensino.

Objetivos específicos:

- a) conceituar a EJA na modalidade EaD, o perfil dos alunos e professores que a compõem;
- b) identificar os sujeitos e o perfil do aluno e do professor que atuam na EJA a distância no espaço e tempo da sociedade atual;
- c) compreender a usabilidade da linguagem escrita, oral, sonora e das TIC presentes nos materiais didáticos impressos e virtuais dos alunos;
- d) verificar e mapear as TIC utilizadas pelos professores e tutores para a melhoria da aula e dos conteúdos trabalhados com os alunos virtual e presencialmente;
- d) proporcionar discussões e debates sobre a formação docente do professor e do tutor que atuam na EJA a distância e sobre os novos espaços, físicos e virtuais, de estudo dos alunos;
- e) possibilitar a troca de experiências sobre os processos da EJA a distância e instrumentos de avaliação utilizados.

Ementa do curso: O curso tem o propósito de: resgatar um novo movimento de modalidade de ensino que adentra a Educação Básica, mais precisamente, o Ensino Médio a distância; evidenciar a trajetória histórica e legal da EJA a distância no Brasil; traçar o novo perfil do aluno da EJA a distância: perspectivas e superações; expandir a usabilidade das TIC na prática docente e nas metodologias de ensino nas modalidades presencial e a distância; possibilitar um novo olhar do professor e do tutor sobre a sua práxis pedagógica.

Conteúdo do curso: Os conteúdos que irão constituir as aulas do curso resultaram dos seguintes apontamentos: compilação dos dados do questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa; relato de observação das vídeoaulas; e leituras dos documentos legais da EJA e EJA a distância da instituição lócus da pesquisa.

Conteúdo das aulas do curso:

- a) história, legalidade e responsabilidade da EJA a distância;

- b) processos de abertura e implantação da EJA a distância no território nacional: desafios, rupturas e conquistas;
- c) andragogia no espaço e tempo da EJA a distância: o perfil do aluno;
- d) o papel do professor e do tutor no processo legal e do ensino e aprendizagem do curso;
- e) o AVA e as TIC voltadas para o aluno da EJA a distância;
- f) as diferentes linguagens presentes no material didático físico e *online* do aluno: comunicação e informação para todos;
- g) competências e habilidades linguísticas do professor e do tutor da EJA a distância;
- h) prática docente e metodologia de ensino no espaço e tempo virtual – contexto 1;
- i) prática docente e metodologia de ensino no espaço e tempo presencial: polo de apoio presencial – contexto 2;
- j) inovações pedagógicas no espaço da sala de aula virtual (AVA e estúdio) e presencial (polos);
- k) as TIC e sua usabilidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno da EJA a distância.

Material didático: Aqui, sugere-se a elaboração dos seguintes materiais didáticos para o acompanhamento de todo o processo acadêmico e pedagógico do curso:

- a) um livro-base em formato PDF ou um *e-book*, dividido em 8 unidades (1 para cada aula), abordando a ementa do curso e o processo avaliativo;
- b) 8 vídeoaulas e 9 pequenos vídeos explicativos com a duração de 5 minutos cada informando conceitos e as atividades específicas de cada conteúdo;
- c) materiais complementares como artigos científicos, dissertações já publicadas, vídeos da *internet*, entre outros, escolhidos pelos professores e tutores que irá acompanhar todo processo do curso e dos alunos da turma.

Fórum de discussão: O fórum será respondido e mediado pelo professor responsável pela disciplina e permanecerá disponível aos participantes durante todo o curso, exceto durante os períodos das avaliações.

Os alunos poderão discutir, além dos conteúdos das disciplinas, as metodologias de ensino, as inovações, os processos e instrumentos da prática docente. Este fórum tem por objetivo central possibilitar a troca de experiências e a busca de novas formas e diálogos sobre a modalidade de EJA a distância nos dias atuais. Além disso, redesenhar uma nova identidade, perfil de alunos que optaram por concluir os estudos a distância.

Essa ferramenta de interatividade virtual contribuirá para o registro dos alunos sobre a reconfiguração dessa modalidade de ensino. Portanto, o fórum será inserido como parte da composição da média do aluno nas disciplinas do curso.

Os professores e tutores responsáveis pelas disciplinas irão mediar o fórum durante todo o curso, incentivando os alunos para a troca de experiências e a participação nas discussões. Ao final do curso, professores e tutores responsáveis pelas mediações deverão relatar as trocas de experiências realizadas e entregar um artigo com devolutiva avaliativa e *feedback* final do curso.

Sistema de avaliação: O curso fará uso de diferentes instrumentos de avaliação, porém é relevante que os professores responsáveis pelo curso verifiquem a disponibilidade e usabilidade no AVA dos recursos elencados e das TIC. Caso necessário, eles poderão sugerir que os professores das disciplinas criem alguns dos ambientes, porém por meio de outra plataforma virtual, como, por exemplo, o *blog*, o *facebook*, *google forms*, entre outros.

Instrumentos no AVA que poderão ser adotados pelo professor na disciplina que ministrará no curso:

- a) *Blogs*
- b) Estudo de caso
- c) Fóruns de discussão
- d) Jogos virtuais
- e) Questões objetivas e/ou discursivas
- f) Repositório de objetos de aprendizagens
- g) Trabalhos (pesquisas) como diários de campo
- h) Portfólio ou *Webfólio*
- i) *Wikis*

Descrição do curso: A cada aula os alunos deverão estudar uma unidade do *e-book* e realizar as atividades disponíveis no AVA. No período estipulado em cronograma, eles irão realizar três atividades avaliativas por aula sendo: avaliação objetiva com 5 questões, resolução de um estudo de caso e um trabalho escrito resultante das discussões realizadas no polo de apoio presencial denominado Diário de campo. Essas atividades terão como objetivo avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e possibilitar aos professores e tutores das disciplinas possíveis melhorias para as práticas docentes e metodologias de ensino. Ao final do

curso, mais precisamente na última aula, os alunos participarão de uma *live*, via *facebook*, para trocarem experiências sobre ampliação dos conhecimentos científicos, mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e o uso das TIC.

Processo de avaliação do curso: O curso apresentará uma avaliação contínua, formativa e somativa, conforme o planejamento que segue. Caso necessário, os instrumentos do processo de avaliação poderão ser alterados para adequar-se às ferramentas existentes no AVA utilizado pela instituição de ensino que oferta EJA a distância.

Certificação: A IES que oferta o curso de formação continuada proposto será a responsável pela emissão dos certificados de participação e conclusão no curso. Esse documento somente será entregue ao aluno que obtiver média mínima de 7,0 pontos.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa intitulada “As Tecnologias de Informação e Comunicação como elemento mediador na prática docente do Ensino Médio da educação de jovens e adultos a distância”, desenvolvida por Cristiane Dall’ Agnol da Silva Benvenuti. Fui informado(a) que a pesquisa é (coordenada/orientada) por Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo telefone 3319-2897 ou pelo e-mail cristianesibenvenuti@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar a prática docente no ensino médio, atrelada às TIC e aos recursos tecnológicos com vistas a possibilitar ampliação, interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos estudados pelos alunos do Ensino Médio da EJA a distância. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução nº 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, a ser aplicado a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu(s) orientador(es)/coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).