

A EAD E O USO COTIDIANO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

SANTOS, Flávia Andréa dos*

ABRANCHES, Sérgio Paulino**

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o uso cotidiano das tecnologias digitais como contexto favorável à inserção da Educação a Distância (EAD) no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal problemática se inscreve no debate sobre a formação do professor de EJA e a utilização de diferentes modalidades como forma de potencializar esse processo. A discussão parte da análise de sete questões aplicadas a professores do I segmento da EJA, por meio de um questionário semiestruturado. As questões propostas abordavam o uso que os professores faziam das tecnologias digitais no campo pessoal. Responderam ao questionário 82 professores e, pelas respostas apresentadas, identificamos: a) que estudar e fazer curso *on-line* representavam ações realizadas pelos professores através da internet; b) que os professores utilizavam a internet com fins intencionais, na perspectiva da aprendizagem, lazer, comunicação ou serviços; c) que o uso da internet se insere no contexto pessoal, social e profissional; d) que o uso da internet perpassa a construção das relações interpessoais, as respostas às necessidades cotidianas, a formação e o exercício profissional. Diante desses significados, a EAD se configura como possibilidade significativa à formação do professor da EJA, podendo contribuir para suprir lacunas decorrentes da formação inicial e promover estudos pertinentes/necessários à prática pedagógica da EJA.

Palavras-chave: Formação de professor. EJA. Tecnologias digitais. EAD.

*Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2016). Professora da Educação de Jovens e Adultos (Jaboatão, PE). Professora multiplicadora na Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania (Recife, PE). E-mail: flandsantos@gmail.com.

**Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil (2003). Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: sergio.abranches@gmail.com.

***E-LEARNING AND THE EVERYDAY USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES:
POSSIBILITY FOR FORMATION OF THE TEACHER OF ADULT EDUCATION***

SANTOS, Flávia Andréa dos *

ABRANCHES, Sérgio Paulino **

ABSTRACT

This article aims to reflect about the daily use of digital technologies as a favorable context to the integration of e-learning in the formation of the teacher of adult education. This issue forms part of the discussion about the formation of the teacher of adult education and the use of different ways to improve that process. The discussion is the result of the analysis of seven questions apply to first segment of the adult education teachers, using a semi-structured questionnaire. The proposed questions addressed about the use that teachers were of digital technologies in the personal life. The questionnaire was answered by 82 teachers and, through the answers presented, we identified: a) that to study and to make on-line course represented actions taken by teachers over the internet; b) that the Internet was used by teachers to deliberate purposes, the perspective of learning, leisure, communication or services; c) that the use of the Internet is inserted in the personal, social and professional context; d) that the Internet use permeates the construction of networking, the answers to daily needs and the training and professional practice. Given these meanings, the e-learning is as an important possibility in the formation of the teacher of adult education, which may contribute to fill gaps arising from the initial training and promote relevant/necessary studies for pedagogical practice of adult education.

Keywords: Formation of the teacher. Adult education digital technologies. E-Learning.

**Master in Mathematics and Technology Education from Federal University of Pernambuco, Brazil (2016). Teacher of Adult Education (Jaboatão, PE). Multiplier teacher at Unit Technology in Education and Citizenship (Recife, PE). E-mail: flandsantos@gmail.com.*

***Doctor of Education from the University of São Paulo, Brazil (2003). Professor of the Department of Social and Philosophical Foundations of Education, Federal University of Pernambuco. E-mail: sergio.abranches@gmail.com.*

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 80, compreende a possibilidade de aplicação da EAD em todos os níveis e modalidades de ensino, englobando a vertente da formação inicial e continuada de professores.

O decreto 5.622/05 caracteriza a EAD como uma modalidade educacional na qual a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”, estando, os sujeitos envolvidos, “desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, p. 1).

A difusão das tecnologias digitais de comunicação e informação na sociedade redefiniu o conceito de tempo e espaço geográfico, condição que potencializou a prática da EAD. Essa disseminação promoveu uma crescente presença da EAD em cursos de Graduação e Pós-Graduação, desenvolvidos a distância ou no formato semipresencial. A EAD apresenta-se como uma modalidade potencial à formação continuada de professores, especialmente quando consideradas as dimensões geográficas do país, o grande contingente de professores e as lacunas decorrentes da formação inicial à prática pedagógica.

A inserção do computador e da internet no contexto da EAD permitiram o surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nos quais são veiculados os materiais de estudo, estabelecidas as atividades e vivenciadas interações por meio dos *chats*, das webconferências e dos fóruns de discussões, e proporcionaram à EAD ser desenvolvida de forma síncrona ou assíncrona, principalmente em decorrência da convergência de mídias, uma das características fundamentais à internet (SANTOS, 2010).

A discussão das potencialidades da EAD segue conjunta à discussão do desafio da qualidade na educação (NETTO *et al.*, 2010). As contribuições da EAD para o processo de formação do professor, por exemplo, perpassam pela capacidade de os cursos oferecidos nessa modalidade dialogarem com a realidade da prática pedagógica e com as demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Zuin e Pesce (2010) alertam para a importância de programas de formação de professores em EAD propiciarem o desenvolvimento da crítica, autocrítica e reflexão no decorrer do processo formativo, não deixando de estar atentos “para o mundo da vida do

educador, para as circunstâncias históricas que constituem sua identidade” (ZUIN; PESCE, 2010, p. 132).

O fato de a EAD permitir a flexibilidade de tempo e espaços ao processo formativo representa um aspecto significativo à formação de professores, principalmente quando considerada a carga horária de trabalho dos professores. Aqui destacamos o professor da EJA, que muitas vezes leciona em três turnos e não tem disponibilidade de horário para participar de cursos presenciais que contribuam para a reestruturação de sua prática.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

A EJA corresponde a uma modalidade de ensino e, como tal, apresenta características próprias que a distinguem de outros contextos educacionais e modalidades. Tais características são denominadas especificidades e configuram/definem o próprio sentido da EJA. As especificidades que caracterizam a EJA não se restringem a uma única dimensão de análise. Elas podem ser compreendidas no âmbito da construção do currículo, pelo viés da reflexão teórico-metodológica, pela produção/utilização do material didático, pela diversidade dos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino, pelos tempos e espaços das vivências pedagógicas (quer seja na escola ou em espaços alternativos) e pela formação dos professores.

A formação inicial do professor se constitui um aspecto relevante à discussão da qualidade da educação na EJA, posto que as lacunas na formação inicial do professor da EJA, por vezes, impossibilitam esses sujeitos de atuarem com competência nesta modalidade de ensino. Não raro, os professores da EJA são oriundos de uma formação inicial descontextualizada dos conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico, uma formação que não prima pela discussão dos distintos contextos e das especificidades presentes nos processos de ensino e aprendizagem característicos da EJA.

Soares (2011), ao tratar do processo de formação do professor da EJA, considera que ele corre em três instâncias: enquanto formação inicial do educador, enquanto formação continuada e enquanto formação fora dos espaços acadêmicos. E nos recorda que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu inciso VII, estabelece o direito à “oferta de uma educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades”, garantindo aos que forem trabalhadores “as

condições de acesso e permanência na escola”. O autor considera que essa garantia perpassa pela “qualidade da educação da qual a formação do educador é componente” (2011, p. 284).

Ribeiro e Moura (2011), ao refletirem sobre a formação do professor da EJA, dão ênfase à recorrente ausência de uma formação específica aos professores que atuam nesta modalidade de ensino, principalmente quando considerada a formação inicial. Na perspectiva das autoras, essa fragilidade na formação faz com que os professores não tenham o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam esta modalidade de ensino e desconheçam os estudos já realizados nas áreas de psicologia, psicolinguística, sociolinguística e pedagogia acerca da aprendizagem do aluno da EJA, condição que os torna vulneráveis em seu fazer pedagógico.

Diante de uma eclética composição etária, social, econômica, espacial, cultural, de gênero e de etnia do aluno, dentre outras, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino composta por significativos desafios pedagógicos. O professor da EJA necessita interagir com essa eclética composição dos grupos-classe e responder às expectativas advindas dos alunos e de contextos sociais diversos, expectativas que vão desde aprender a ler a Bíblia a saber utilizar de forma significativa as tecnologias digitais nos espaços sociais. Muitas vezes, a escola se apresenta para o aluno da EJA como um espaço para a promoção de conquistas sociais, transitando pela inter-relação da busca pela inclusão social e pelo resgate da cidadania.

Diante de uma formação inicial insuficiente, o professor necessita reestruturar seus conhecimentos. A formação continuada desponta como fator de contribuição à (re)construção de conhecimentos e como caminho para construir pontes necessárias à (re)estruturação da prática pedagógica. Nesse sentido, a EAD se coloca como possibilidade para atuar nas múltiplas instâncias de formação. Os cursos vivenciados por meio da EAD permitem a flexibilidade de tempo e espaço ao processo formativo, podendo contribuir para a ampliação da oferta de estudo de temáticas, pontuais ou globais, à formação do professor da EJA, apresentando opções, inclusive, para desenvolver estudos referentes às necessidades circunstanciais do professor.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo resulta da análise de dados decorrentes de uma pesquisa de mestrado que investigou a inserção das tecnologias digitais na EJA a partir da perspectiva dos

professores que lecionam no primeiro segmento dessa modalidade de ensino, em uma rede municipal de ensino.

Quando realizada a pesquisa, a rede municipal de ensino, campo da pesquisa, contava com 51 escolas que ofereciam o primeiro segmento da EJA, correspondente aos módulos I (alfabetização), II (2º e 3º anos) e III (4º e 5º anos), e 102 professores que lecionavam nesse segmento.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa foi aplicado aos professores um questionário semiestruturado composto por 25 questões, configuradas em fechadas, de múltipla escolha e abertas. O questionário encontrava-se estruturado em quatro blocos de questões:

1. Caracterização do Respondente
2. As Tecnologias Digitais e o Professor
3. As Tecnologias Digitais e a Educação
4. As Tecnologias Digitais e a Educação de Jovens e Adultos

Neste artigo, discutimos as questões relacionadas ao bloco 2, referente às *tecnologias digitais e o professor*. Esse bloco foi composto pelas seguintes questões aplicadas aos professores:

- Quais recursos tecnológicos você possui?
- Você acessa a internet?
- Com qual frequência você acessa a internet?
- Em qual local você utiliza a internet, e como você acessa a internet?
- Para o quê você utiliza a internet?
- Na sua opinião, as tecnologias digitais influenciam na vida das pessoas?
- Como você se considera em relação às tecnologias digitais?

Os questionários foram aplicados em dois *Polos de Formação*, onde ocorria a formação dos professores em datas definidas pela equipe de formação da EJA da rede municipal de ensino na qual se desenvolveu a pesquisa. Dos 102 professores que lecionavam no primeiro segmento da EJA, 82 se dispuseram a responder ao questionário.

As respostas às questões do bloco 2 foram organizadas em dois sentidos: os dados quantitativos foram agrupados e transferidos à planilha do *Excel*, sendo utilizados para a

elaboração dos gráficos e das tabelas que ilustram este artigo. As respostas às questões abertas foram categorizadas e analisadas na perspectiva da Análise de Conteúdo.

Adotamos a Análise de Conteúdo por constituir uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Moraes (1999) considera que a Análise de Conteúdo é uma metodologia de análise de dados que vem atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades, visto que adentra cada vez mais a exploração qualitativa de mensagens e informações. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 13).

Este artigo traz uma abordagem qualitativa, que optamos por possibilitar a interação “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Conforme já mencionado, responderam ao questionário 82 professores presentes nos espaços de formação, sendo 75 do sexo feminino e 07 do sexo masculino, distribuídos nas seguintes faixas etárias:

Tabela 1 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.

26 – 30 anos	31 – 35 anos	36 – 40 anos	41 – 45 anos	46 – 50 anos	51 – 55 anos	56 ou mais
05	09	21	21	12	11	03

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

Quanto à formação, dos 82 professores que responderam ao questionário, 33 possuíam magistério na sua formação inicial, 60 possuíam pedagogia e 22 possuíam graduação em licenciaturas diversas. Em se tratando da Pós-Graduação, 67 professores fizeram Especialização, 06 concluíram o Mestrado e 02 concluíram o Doutorado.

Solicitamos aos professores que ao responderem sobre sua formação na Pós-Graduação especificassem os cursos realizados. Os cursos de Pós-Graduação citados pelos professores foram:

Tabela 2 – Cursos de Pós-Graduação realizados pelos professores sujeitos da pesquisa.

CURSOS CITADOS PELOS PROFESSORES	Nº DE VEZES INDICADOS
Psicopedagogia	16
Gestão Educacional	14
Educação Especial	06
Supervisão Escolar	04
Ensino de História	04
TIC na Educação	03
Educação Infantil	03
Pedagogia Empresarial	02
Linguística	02
Educação de Jovens e Adultos	01
Políticas Educacionais	01
Literatura Brasileira	01
Políticas de Promoção Racial	01
Ensino Interdisciplinar de Ciências	01
Educação Ambiental	01
Alfabetização e Letramento	01
Metodologia de Ensino	01
Ciências da Linguagem	01

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

A Tabela 2 traz um dado significativo: apenas 01 professor, dos 82 que responderam ao questionário, possui especialização em EJA, destacando-se entre os cursos de Pós-Graduação as Especializações em Psicopedagogia e Gestão Educacional, aspecto relevante à nossa discussão quando consideramos a importância da formação do professor da EJA para a atuação pedagógica nesta modalidade de ensino.

Quanto à experiência docente, os professores apresentaram por tempo global de magistério, na educação como um todo, e por tempo de magistério na EJA, os seguintes números:

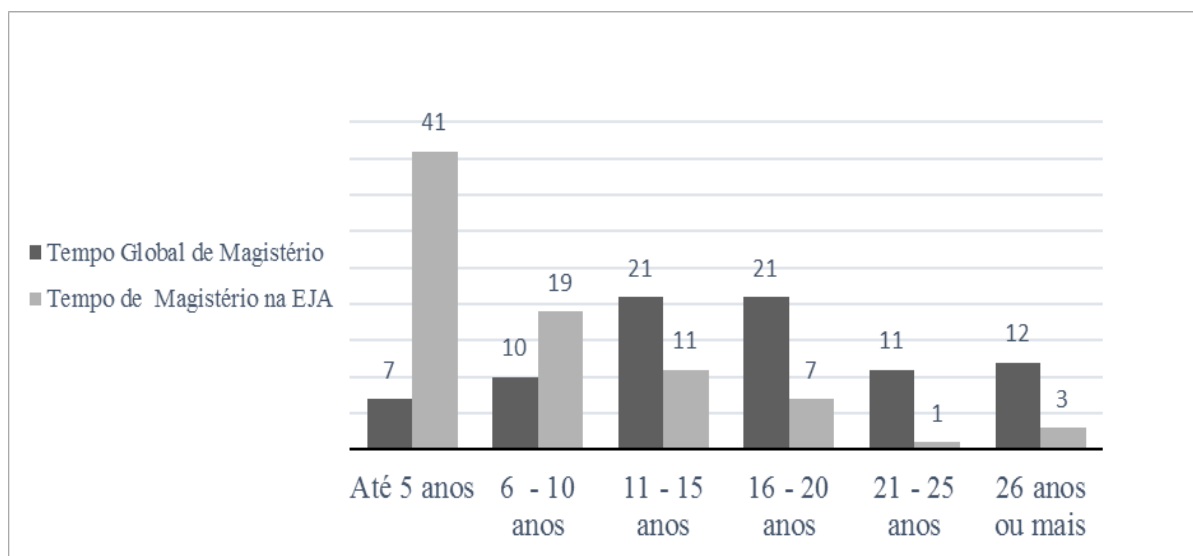


Gráfico 1 – Tempo global de magistério *versus* tempo de magistério na EJA dos professores da pesquisa.
Fonte: Santos; Abranches, 2015.

Observa-se no Gráfico 1 que 41 professores participantes da pesquisa lecionavam na EJA há até cinco anos e 19 professores entre seis e dez anos. Ao cruzarmos o tempo de magistério na EJA com o tempo global de magistério, observamos que os professores participantes da pesquisa não são professores em estágio inicial de carreira, são professores com uma longa trajetória pedagógica. Todavia, observa-se que a construção dessa vasta experiência pedagógica não resulta do contexto da prática pedagógica da EJA, outro dado relevante à nossa discussão.

Para além de lecionarem no primeiro segmento da EJA, 14 professores responderam também lecionar na educação infantil; 17 lecionavam no Ensino Fundamental I do ensino regular e 04 no Fundamental II do ensino regular; 01 lecionava no segundo segmento da EJA e 02 no Ensino Médio.

Entre as questões analisadas, um dado central à nossa discussão no presente artigo se refere às respostas apresentadas pelos professores quando questionados sobre o uso da internet no campo pessoal e cotidiano. Ao responderem, os professores relacionavam, entre outros aspectos, o uso da internet à ação de estudar, e pontuavam a realização de cursos *on-line* como uma atividade exercida na rede. Esse dado nos impulsionava a refletir como o uso cotidiano das tecnologias digitais na EJA poderia se configurar como contexto favorável à inserção da EAD no processo de formação do professor da EJA.

4 A TESSITURA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: USOS, SIGNIFICADOS E INFLUÊNCIA NO CAMPO PESSOAL

A presença das tecnologias digitais na sociedade transforma as relações do homem com o meio. Para Kenski (2010, p. 21), o “homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir”, modificando a forma de comunicação e aquisição do conhecimento.

Vejamos as considerações dos professores acerca dos usos, dos significados e da influência que atribuem às tecnologias digitais, como componentes de sua vivência pessoal.

Iniciamos nossa reflexão em relação ao uso das tecnologias digitais no âmbito pessoal, observando as respostas apresentadas pelos professores à indagação de quais recursos tecnológicos possuem.

A questão proposta foi composta por uma lista de sugestões, que denominamos recursos, na qual os professores poderiam marcar livremente as alternativas e/ou selecionar a opção *outros* e adicionar componentes.

As tecnologias elencadas no Gráfico 2 são referências que se destacam no contexto atual da sociedade, dispostas como tecnologias de uso pessoal e cotidiano.

As respostas obtidas à indagação foram:

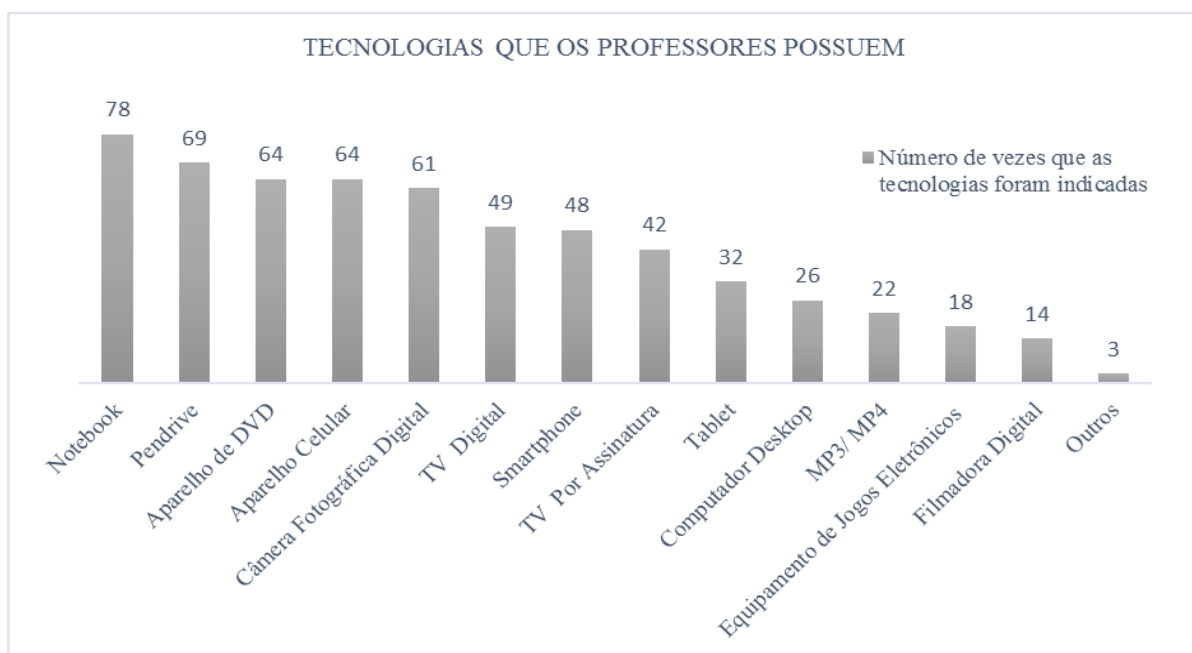


Gráfico 2 – Tecnologias que os professores citam possuir no campo pessoal.

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

Observamos que o componente que mais se destaca em número de indicação é o *notebook*, mencionado por 78 professores, número que corresponde a 95.1% dos professores analisados. O celular e o *smartphone* também se destacam como tecnologia de uso pessoal dos professores, 64 e 48 respectivamente, dado relevante visto que são tecnologias que transitam nos diferentes segmentos sociais, que impactam a comunicação dos sujeitos e que têm adentrado as discussões pedagógicas.

O acesso dos professores às tecnologias digitais nos remete à discussão de que estamos inseridos em uma sociedade da informação onde tais tecnologias exercem um papel transformador na construção do conhecimento, no acesso à informação e na comunicação e, como tal, somos influenciados a estabelecer vínculos, mesmo que de forma incipiente, com essas tecnologias e os derivados contextos tecnológicos.

Compreendemos, como discute Kenski (2010), que as tecnologias digitais adentram nosso cotidiano, ampliam a nossa memória, reconfiguram as nossas necessidades cotidianas, garantem nossas possibilidades de bem-estar e modificam nossa concepção de tempo e espaço. E nesse sentido, a internet se introduz como componente amplificador dessas transformações.

A internet reformula o potencial, as possibilidades e o alcance das tecnologias. O impacto da internet sobre as tecnologias é de certo um marco divisório, em especial das Tecnologias da Comunicação e da Informação. Considerando essa importância, vejamos como os professores, ao responderem o questionário, salientam se relacionar com a internet.

Indagamos aos professores se eles acessavam a internet e, em caso positivo, solicitamos que nos indicassem com qual frequência ocorria esse acesso.

Diante das alternativas *sim* e *não*, 81 professores responderam que acessavam a internet e apenas 01 mencionou não acessar a internet, justificando não gostar e, quando necessário, poder contar com a ajuda de terceiros para realizar esse acesso.

Quanto à frequência com que acessavam a internet, obtivemos como resultado que 11 professores acessavam frequentemente, 61 acessavam todos os dias, 07 acessavam mais de uma vez por semana, 01 acessava uma vez por semana e 01 acessava raramente.

No que tange ao local de acesso à internet, apresentamos aos professores quatro indicações de local e a opção *outros* como opção de resposta, podendo ser marcadas de forma simultânea. Como resposta, a casa se apresentou como local de acesso mais representativo,

indicada 78 vezes pelos professores; o local de trabalho apareceu com 45 indicações; o acesso a partir dos espaços públicos que tem *wifi* obteve 24 indicações, a *lan house* foi mencionada duas vezes e a opção *outros* indicada cinco vezes.

Na opção *outros*, os professores indicaram o ônibus e o carro como local desse acesso. Nesse sentido, o ônibus e o carro adquirem o *status* de lugar, condição possível em decorrência da mobilidade de acesso à rede, oportunizada pelos dispositivos móveis.

Mas vejamos *como* os professores acessam a internet. O *notebook* obteve 73 indicações como meio pelo qual acessam a internet; o celular/*smartphone* foi mencionado 56 vezes; o computador *desktop* 29 vezes; o acesso através do *tablet* foi citado 19 vezes; pela TV 06 vezes e a opção *outros* foi indicada 01 vez.

O uso da internet representa uma inserção na *cibercultura*, e acesso ao ciberespaço. Para Santos (2010, p. 34), o ciberespaço

(...) é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias, como jornal, revista, rádio, cinema, e televisão, até uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas, fóruns de discussão, blogs dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço!

As respostas dos professores ao uso da internet nos indicam que, em menor ou maior grau, eles estão inseridos no ciberespaço, mesmo que como observadores. Tal aspecto nos motivou a investigar as relações estabelecidas com a rede internet, identificando *para que* os professores a utilizam. Nesse sentido, oferecemos uma lista de opções, incluindo a alternativa *outros*, e solicitamos que os professores nos indicassem seus usos da internet.

Tabela 3 – Os usos da internet pelos professores da pesquisa.

Usos da Internet	Quantidade de vezes indicada	Percentual de uso
Pesquisar	82	100%
Acessar e-mail	78	95.1%
Estudar	74	90.2%
Elaborar atividades educativas	74	90.2%
Se comunicar com colegas de trabalho	62	75.6%
Acessar redes sociais	62	75.6%
Elaborar planejamento	57	69.5%
Elaborar provas	52	63.4%

Comprar	49	59.8%
Fazer cursos on-line	43	52.4%
Agendar consultas	37	45.1%
Organizar viagens	34	41.5%
Realizar serviços bancários	34	41.5%
Assistir filmes	34	41.5%
Se comunicar com alunos	29	35.4%
Acessar páginas de relacionamento	19	23.2%
Jogar	17	20.7%
Outros	07	8.5%

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

A Tabela 3 representa os usos que os professores salientam fazer da internet, e demonstra que: i) eles a utilizam com *fins intencionais* – seja para aprendizagem, lazer, comunicação ou serviços; ii) a rede se insere no contexto pessoal, social e profissional; e, iii) o uso da internet perpassa a construção das relações interpessoais, as respostas às necessidades cotidianas e a formação e o exercício profissional.

Diante de nossa discussão, um primeiro dado que nos chama a atenção, ao analisarmos a Tabela 3, são os percentuais de frequência relacionados ao contexto profissional. Dos 82 professores analisados, 90.2% indicam acessar a internet para elaborar atividades educativas, 69.5% para planejar sua prática pedagógica e 63.4% para elaborar provas. Esse dado nos indica que a internet se apresenta como um repositório significativo à prática pedagógica do professor da EJA, funciona como espaço de socialização de material pedagógico e, indiretamente, delinea um percurso teórico-metodológico à prática pedagógica da EJA, posto que o desenho das atividades propostas aos alunos perpassa por uma concepção pedagógica de ensino e aprendizagem.

Conjecturamos que a ação de *pesquisar*, mencionada por 100% dos professores, está relacionada à compreensão de *busca* realizada na internet. É a pesquisa realizada no sentido de localizar *sites*, temas ou informações que favoreçam o trabalho pedagógico do professor.

É interessante refletirmos se o uso que os professores fazem da internet, no campo da produção de material e planejamento pedagógico, ocorre apenas na dimensão do *Ctrl C + Ctrl V* ou se eles também produzem conhecimento na rede.

Um segundo dado que nos chama a atenção na Tabela 3 é o quantitativo de professores que salientam utilizar a rede para estudar (90.2%) e fazer cursos *on-line* (52.4%).

A relevância desse dado decorre do fato desse estudo/curso via rede poder contribuir para a formação específica do professor da EJA, ponto central em nossa discussão.

A comunicação entre os pares é uma ação significativa à reelaboração da prática pedagógica, um ponto de destaque nas respostas apresentadas pelos professores ao questionário. Na Tabela 3, visualizamos um quantitativo relevante de professores que salienta utilizar a internet para se comunicar com os alunos e os colegas de trabalho: 75.6% mencionam comunicar-se com seus pares através da internet e 35.4% estabelecem comunicação com seus alunos.

Favorecer a comunicação e a interação é um dos pressupostos da internet. Nesse sentido, as redes sociais representam um campo fértil de possibilidade. Por meio das redes sociais as pessoas estabelecem contatos, ou vínculos, que independem das fronteiras naturais, sociais ou culturais. E, de acordo com a Tabela 3, os professores respondentes não estão à margem desta realidade: 75.6% dos professores mencionaram fazer uso da internet para acessar as redes sociais e 23.2% acessam páginas de relacionamento.

Para ampliar nossa discussão, vejamos quais redes/mídias/aplicativos os professores destacam utilizar, e com qual frequência as utilizam:

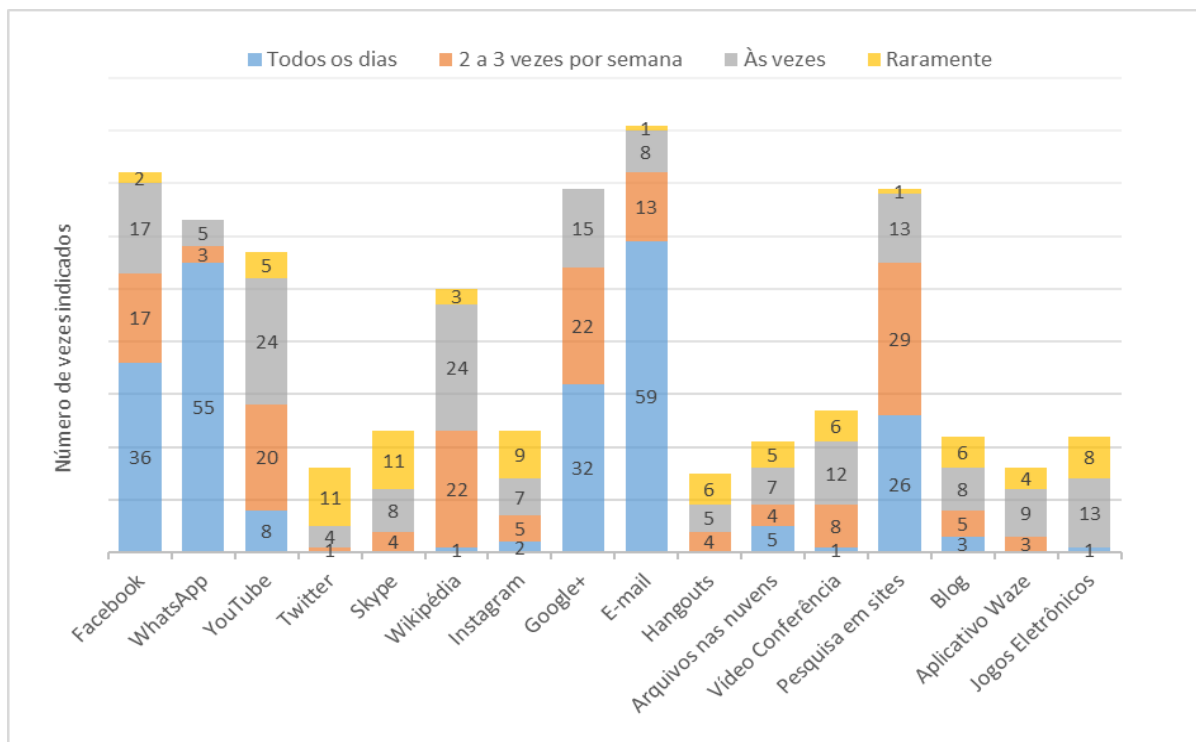


Gráfico 3 - Uso e frequência das mídias/redes/aplicativos pelos professores

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

A composição do Gráfico 3 é resultado da indicação dos professores por meio de uma lista de opções (entre as quais se encontrava a opção *outros*), para a qual solicitamos que marcassem seus usos e a frequência de uso.

Como podemos observar, o *e-mail*, o *whatsapp*, o *facebook* e o *google+* destacam-se no uso diário do professor, colocando a comunicação como fator preponderante para o acesso à internet.

Destacamos que não houve por parte dos respondentes a marcação da opção *outros* que pudesse conter indicações de outras mídias/redes/aplicativos com as quais os professores estabelecessem vínculos.

Ao analisarmos a frequência com que a *pesquisa em sites* se destaca no uso cotidiano do professor (26 professores usam todos os dias e 29 utilizam de duas a três vezes por semana), assim como o acesso à *Wikipédia* e ao *YouTube*, conjecturamos a associação dessas plataformas à elaboração das atividades educativas (indicada na Tabela 03 por 90.2% dos professores como atividade exercida na rede) e como suporte para elaboração de planejamentos e provas (indicadas por 69.5% e 63.4%, respectivamente).

A *Wikipédia* apresenta a síntese de temáticas variadas, interligadas a *hiperlink* e ilustrada por imagens e mapas; o *YouTube* veicula vídeos que podem se constituir suporte teórico ou prático para as necessidades cotidianas; e, se realizarmos uma pesquisa na rede, localizaremos um número significativo de *sites* e *blogs* que apresentam por objetivo principal socializar atividades educativas, incluindo atividades direcionadas à EJA.

Relacionando os dados apresentados quanto aos usos que os professores fazem das tecnologias digitais, podemos considerar: i) os professores podem não ser considerados *nativos digitais*ⁱ, mas tampouco podem ser considerados alienados digitais; ii) as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano dos sujeitos analisados mesmo que, de forma efetiva, funcionem para responder às necessidades comunicacionais; e, iii) entre os usos pessoais que os professores fazem das tecnologias digitais encontram-se inseridas as respostas às suas necessidades profissionais.

4.1 As tecnologias digitais e a reflexão dos professores acerca de seus significados e influência

Tão relevante quanto identificarmos os usos que os professores fazem das tecnologias digitais no âmbito pessoal é compreendermos os significados que eles atribuem a essas tecnologias e como concebem sua influência na sociedade.

Iniciamos nossas considerações apresentando o que são tecnologias digitais para os professores sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 – Significados das tecnologias digitais atribuídos pelos professores

SIGNIFICADOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
O que são as tecnologias digitais	O que elas proporcionam
<ul style="list-style-type: none">▪ Ferramentas▪ Instrumentos▪ Equipamentos▪ Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Favorecem uma comunicação mais rápida;▪ Permitem interagir com o mundo sem sair do lugar;▪ Disponibilizam informação de maneira rápida.
<ul style="list-style-type: none">▪ Aparelhos▪ Software▪ Aplicativos▪ Mídias	<ul style="list-style-type: none">▪ Facilitam a comunicação, a aprendizagem e a informação.
<ul style="list-style-type: none">▪ Novas tecnologias;▪ Novos meios de interação▪ Meios Informatizados▪ Aparatos tecnológicos modernos	<ul style="list-style-type: none">▪ Facilitam a vida das pessoas através de um clique;▪ Facilitam o dia a dia;▪ Proporcionam melhoria na qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none">▪ Recursos que usamos através do toque dos dedos.▪ Tecnologias interligadas à rede.▪ Um conjunto de aplicativos, programas e equipamentos que podem ou não ter acesso com a internet.	<ul style="list-style-type: none">▪ Estabelecem relações entre as pessoas via internet, aproximando pessoas;▪ Contribuem para socializar o conhecimento;▪ Modificam as relações do homem com o mundo e seus semelhantes, de modo a diminuir distâncias e otimizar o tempo.

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

O Quadro 1 demonstra o livre entendimento dos professores acerca do significado das tecnologias digitais. São definições que se apresentam de forma complementar à definição do que podem proporcionar aos indivíduos e à sociedade.

Esses sentidos atribuídos a essas tecnologias se completam quando analisamos as respostas apresentadas pelos professores à indagação: *na sua opinião, as tecnologias digitais influenciam na vida das pessoas?*

Para eles, essas tecnologias influenciam nos seguintes aspectos:

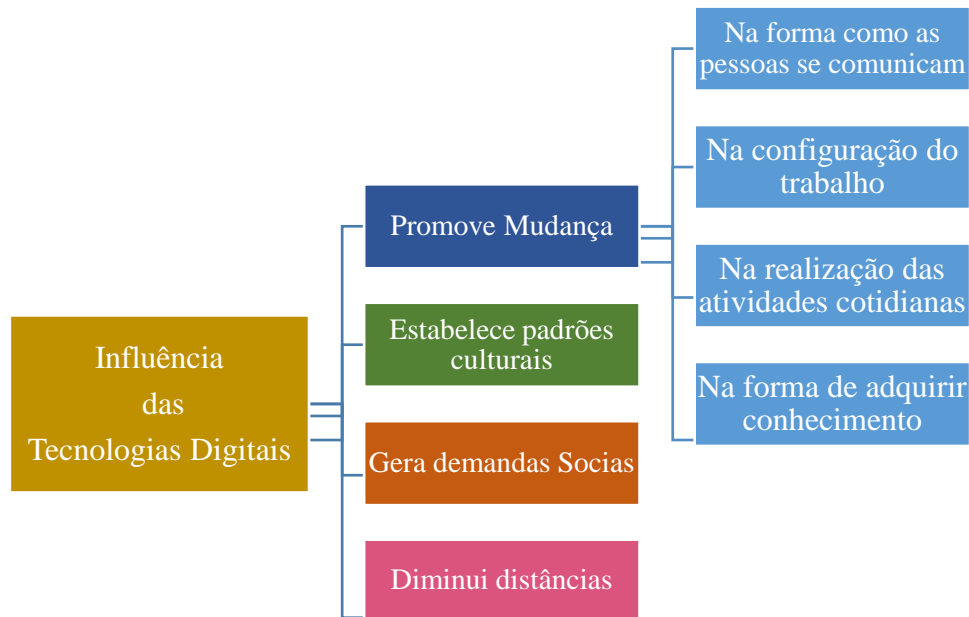


Figura 1 – Influência das tecnologias digitais na vida das pessoas, segundo os professores.

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

Podemos observar, pela Figura 1, que os professores consideram a influência das tecnologias digitais a partir de quatro eixos: o primeiro diz respeito às mudanças promovidas pelas tecnologias digitais na forma como as pessoas se comunicam, na forma como realizam atividades cotidianas, na forma como a sociedade concebe o trabalho e como se relaciona com o conhecimento.

No que tange ao conhecimento, os professores consideram que o conhecimento compreende o acesso à informação, e nesse sentido as tecnologias digitais permitem o acesso rápido e atualizado.

O segundo eixo compreende a influência das tecnologias digitais na sociedade como propulsora de novos padrões culturais, como exemplo, o impacto das redes sociais no cotidiano da sociedade, que reconfigura a forma como as pessoas compram, se comunicam, namoram, estudam, compreendem o lazer e se posicionam politicamente.

O terceiro eixo, que coloca a influência dessas tecnologias como propulsora do surgimento de novas demandas sociais, recai diretamente sobre o mercado de trabalho, sobre como as pessoas realizam suas atividades cotidianas e, por consequência, sobre a escola.

Por último, o quarto eixo trata da influência das tecnologias digitais na diminuição das distâncias físicas, visto como positivo e negativo pelos professores. Segundo os respondentes, constitui um aspecto positivo na medida em que facilita a comunicação entre as pessoas. Porém, é um aspecto negativo quando promove o afastamento dos sujeitos no presencial, superficializando as relações de convivência. Entretanto, independente do posicionamento, as tecnologias digitais são compreendidas como componentes que rompem com a concepção conservadora de tempo-espaço.

Diante da análise das influências e dos significados atribuídos às tecnologias digitais, vejamos como os professores se consideram em relação a essas tecnologias:

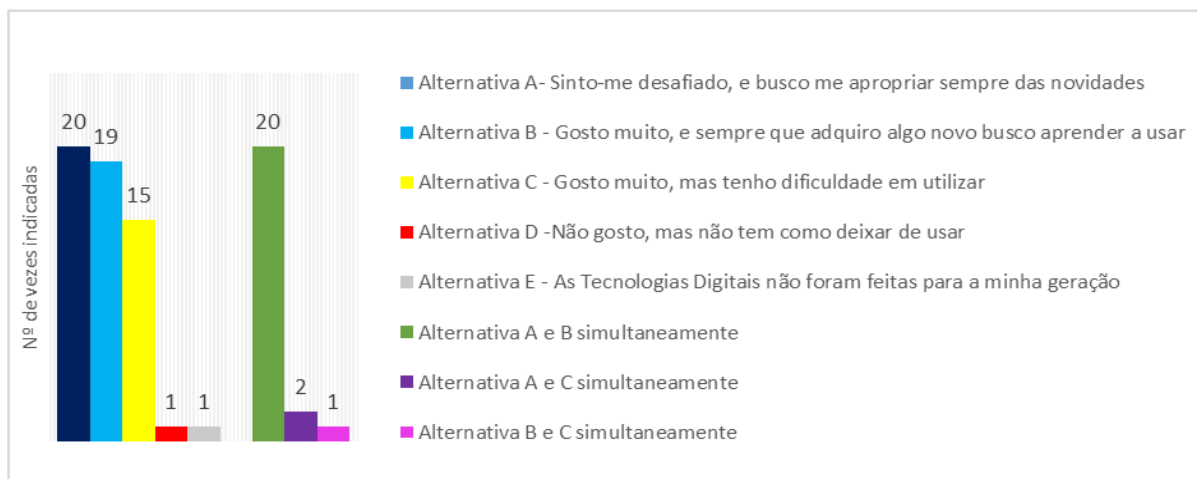


Gráfico 4 – Como o professor se considera em relação às tecnologias digitais.

Fonte: Santos; Abranches, 2015.

O Gráfico 4 foi composto pelas respostas dos professores à questão: *como você se considera em relação às tecnologias digitais?* Na questão proposta, apresentávamos sete alternativas de posicionamentos, incluindo *outros*, que poderiam ser marcadas de forma individual ou complementar, tendo o professor a possibilidade de selecionar a opção *outros* e adicionar respostas diferenciadas.

Como podemos visualizar, a alternativa A (sentir-se desafiado e buscar se apropriar das novidades), a alternativa B (gostar muito e buscar aprender a usar) e as alternativas A e B correlacionadas se destacaram, ao mesmo tempo em que apresentaram números equiparados.

Compreendemos esse resultado como desejo/necessidade do professor em inserir-se na cultura digital, tendo em vista que a apropriação ou não-apropriação das tecnologias predominantes na sociedade pode representar um fator de inclusão ou exclusão social.

Entretanto, as dificuldades para com essa apropriação tecnológica não se fizeram ausentes; são mencionadas pelos participantes da pesquisa quando vinculam suas respostas às alternativas C e D, ou de forma efetiva quando fazem a opção pela alternativa E, que afirma que as tecnologias digitais não foram feitas para a sua geração.

Relacionando os usos, os significados e as influências atribuídos às tecnologias digitais pelos professores, podemos considerar que esse entrelaçamento se respalda na condição de pertencimento social, no qual o sujeito busca o seu lugar na sociedade.

5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DO USO COTIDIANO AO CONTEXTO FAVORÁVEL À INSERÇÃO DA EAD NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Os professores que atuam na EJA, não raro, são oriundos de uma formação inicial descontextualizada dos conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico. Uma formação que não prima pela discussão das especificidades características aos sujeitos e aos processos de ensino e de aprendizagem da EJA e que gera lacunas a serem preenchidas pela vivência cotidiana da sala de aula ou pela formação continuada do professor.

Em se tratando da Pós-Graduação, os dados analisados na pesquisa nos dizem que a realização de cursos vinculados à EJA não é uma realidade entre os professores que lecionam nessa modalidade de ensino, tendo em vista que apenas 01 professor possuía Especialização (*lato sensu*) em EJA, enquanto se destacam as Especializações em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Os professores justificavam esse resultado como uma consequência da restrita oferta de especializações no campo da EJA.

A formação continuada do professor da EJA, frequentemente, fica sob a responsabilidade da rede de ensino da qual o professor faz parte, podendo ocorrer de forma estruturada, respondendo às necessidades dos professores, ou realizada como uma atividade esparsa e distante das demandas da sala de aula da EJA.

Quando relacionamos as lacunas da formação do professor da EJA, decorram elas da formação inicial ou continuada, e os usos que os professores fazem da rede, visualizamos na EAD uma potencial contribuição à formação desse professor, seja a partir da realização de

cursos de Graduação, Pós-Graduação ou Extensão ou por meio de cursos de curta duração que envolvam a discussão de temáticas específicas à prática pedagógica da EJA.

Os cursos desenvolvidos na modalidade EAD podem proporcionar ao professor da EJA a vivência/discussão de múltiplas temáticas que não foram contempladas em sua formação inicial, assim como promover a interação entre professores de diferentes espaços geográficos, que busquem compartilhar e discutir a sua prática pedagógica nessa modalidade de ensino, por meio, por exemplo, dos AVA.

Vimos, na análise dos dados, que o uso cotidiano das tecnologias digitais pelos professores participantes da pesquisa adentra o campo da comunicação, da informação e da construção do conhecimento, um triângulo representativo ao desenvolvimento da EAD.

Quando colocamos o uso cotidiano das tecnologias digitais pelo professor como um contexto favorável à inserção da EAD na formação de professores é por compreendermos que as relações estabelecidas pelos professores com as tecnologias podem ser utilizadas em favor da construção de conhecimentos que contribuam para a ação pedagógica na sala de aula.

Ao considerarmos o desenho dos cursos da EAD, refletimos que a intimidade com as tecnologias digitais possibilita uma participação mais efetiva nos AVA, na interação com os materiais compartilhados no ambiente, na realização das atividades propostas e na participação nos *chats* e fóruns veiculados. Contribui para evitar uma certa tensão característica daqueles que cursam EAD e desconhecem os mecanismos de funcionamento das tecnologias digitais, possibilitando que esses explorem com propriedade os recursos de aprendizagem disponibilizados no ambiente de estudo.

É preciso, no entanto, que a formação dos professores em diálogo com a EAD seja desenvolvida mediante um processo formativo construído a partir de uma perspectiva dialógica, na qual o professor em formação se sinta participante ativo do seu processo.

Paulo Freire ressalta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2014, p. 40).

Pesce (2012, p. 132), ao tratar dos cursos EAD construídos em uma perspectiva dialógica, salienta que esses buscam estabelecer estratégias metodológicas que: a) mobilizem as interações do grupo; b) incorporem ferramentas (*chats*, fóruns de discussão, webconferência) que buscam promover ações colaborativas; c) tenham por característica a

realização da avaliação formativa, subsidiada pela construção de portfólio, diário de bordo e memorial reflexivo. Na composição desses cursos, há uma preocupação com a inserção de situações-problema e desenvolvimento de projetos ao processo pedagógico. É sobre esse modelo de curso que pensamos quando consideramos a EAD uma possibilidade significativa à formação do professor da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores que lecionam na EJA corresponde a um desafio para a educação. A busca por modelos de formação que contribuam significativamente para a prática pedagógica não pode ignorar as possibilidades advindas da disseminação das tecnologias digitais na sociedade.

As tecnologias digitais trazem à EAD um amplo campo de atuação, podendo, inclusive, ser desenvolvida através das tecnologias digitais móveis como, por exemplo, por meio do *tablet* e do *smartphone*. Utilizar a EAD, com o suporte das tecnologias digitais, na formação do professor da EJA é abrir um leque de possibilidades. A EAD pode favorecer o desenvolvimento da autonomia no processo formativo e permitir ao professor da EJA focar em demandas pedagógicas características/específicas a essa modalidade de ensino, contribuindo para suprir lacunas decorrentes da formação inicial do professor da EJA.

Os dados aqui analisados apontam para um crescente uso pessoal de recursos tecnológicos digitais por parte do professor, o que gera uma familiaridade com esse universo tecnológico e transforma essas tecnologias em suporte para as necessidades profissionais.

Se, como nos apontam os dados da pesquisa, o professor já utiliza as tecnologias digitais para estudar e realizar cursos *on-line*, direcioná-las à realização de processo formativo significativo à prática pedagógica da EJA é um caminho promissor. Aqui está posto o desafio para educadores e formuladores de políticas de formação de professores no sentido de potencializar tal formação por meio do uso disseminado das tecnologias digitais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622/05**, de 22 de dezembro, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M.; FARIA, Elaine T. **Graduação a distância e o desafio da qualidade**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- PESCE, Lucila. Formação Online de Educadores: uma proposta dialógica. In: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; PESCE, Lucila (Orgs.). **Educação e Cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012, 218p. v. 1.
- RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tania Maria de Melo. O ponto cego da formação de professores da para Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 53-69, 2011.
- SANTOS, Edméa O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, v. 1, p. 29-48.
- SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 273-289.
- ZUIN, Antônio.; PESCE, Lucila. Razão instrumental, emancipação e formação online de educadores. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, v. 1, p. 109-135.



**Artigo recebido em 19/06/2016.
Aceito para publicação em 18/09/2016.**

ⁱ Termo utilizado por Marc Prensky para diferenciar a relação dos grupos geracionais com as tecnologias. Ver artigo: PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.