

ARTIGOS

As tecnologias como apoio ao 2º segmento da educação de jovens e adultos - EJA interventiva

 Daniel Santos da Cruz *
Amaralina Miranda de Souza **

Resumo: É fato que as tecnologias são instrumentos da nossa cultura, facilitam e permitem tarefas que outrora não eram possíveis, isso se dá em termos gerais e casos específicos, podendo otimizar diversos campos sociais, como o campo educacional e laboral; no entanto, as tecnologias não agem por si só, é fundamental a ação humana em prol de dado fim. Nessa perspectiva, é primordial compreender como as tecnologias podem ser incorporadas à prática pedagógica intencionada do professor para dar respostas às demandas educacionais e potenciais específicos dos aprendizes do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA Interventiva do Distrito Federal. Tendo em consideração a problematização dos aspectos sociais que implicam na formação do jovem e adulto com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista – TEA. Por meio de um caminho metodológico que identificou as tecnologias utilizadas pelos professores e caracterizou como os aprendizes utilizam estas tecnologias de apoio ao seu acesso e à aprendizagem na prática social. O estudo se amparou em uma revisão crítica da literatura sobre a temática, discutida a partir da consideração da abordagem do estudo qualitativo. Os resultados apontaram que as tecnologias se constituíram em apoio para o processo de ensino e aprendizagem, a partir da superação do caráter instrumental da tecnologia e da ampliação da fluência tecnológica dos professores para promoção do letramento digital e viabilização de habilidades acadêmicas e tácitas requeridas no mundo do trabalho por meio de um planejamento intencional e de fato vivido, que pode ser um caminho promissor para a inclusão social e laboral deste grupo.

Palavras-chave: Apoio. Educação de Jovens e Adultos. Interventiva. Tecnologias.

* Daniel Santos da Cruz é licenciado em História e em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Telecentro Acessível da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Distrito Federal (APAE-DF). Contato: p.dscinfor@gmail.com.

** Amaralina Miranda de Souza é doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educación à Distancia (UNED). Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: amara@unb.br.

Introdução

Conforme a segunda versão das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos de 2020 a Educação de Jovens e Adultos – EJA interventiva é uma forma de oferta de turma da modalidade EJA, exclusiva para aprendizes com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ou sem associação de outras deficiências, com 15 anos ou mais, que não se adaptaram ou não evidenciaram desenvolvimento de habilidades acadêmicas em classes comuns.

Também é oportunizada a aprendizes que atendem os referidos critérios e que demonstrarem potencial para além do que o currículo funcional praticado nas classes especiais pode oferecer.

Assim, a partir de fevereiro de 2020 a EJA interventiva passou a admitir pessoas com outras deficiências, todavia, desde que atendem a premissa e encaminhamento mediante estudo de caso.

Em 2014, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 integraram a EJA Interventiva ao documento como possibilidade de oferta de turma diferenciada dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (BARBOSA; FRANCO, 2017; RÊSES; MARTINS, 2017).

Segundo Barbosa e Franco (2017), em 2010 e 2012, foram implementadas no Centro de Ensino fundamental 01 de Planaltina, no Distrito Federal, as primeiras turmas do 1º e 2º segmento do projeto EJA Interventivo respectivamente, deixando de ser projeto em 2014, quando passou a ser uma oferta de turma da modalidade EJA.

Assim, em 2017, 10 escolas já ofertavam 1º e 2º segmento e surgiu a primeira turma do 3º segmento da EJA Interventiva integrada ao Ensino Profissionalizante, para receber os aprendizes egressos do 2º segmento da EJA Interventiva conforme autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (BARBOSA; FRANCO, 2017).

O advento dessa articulação em prol da oferta de um tipo diferenciado de turma da EJA visa dar respostas à diversidade presente nas demandas educacionais evidenciadas no contexto escolar e favorecer a adoção de estratégias pedagógicas para dinamização dos cenários de aprendizagem.

Conforme os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013 – pesquisa de base domiciliar, de âmbito nacional derivada da parceria com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que, 0,8% da população brasileira tem algum tipo de deficiência intelectual e a maioria, 0,5% desde o nascimento.

Estima-se que 6,2% de 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013, declararam enquadrar-se em pelo menos um dos quatro tipos de deficiências: intelectual, física, auditiva e visual.

A deficiência intelectual foi a menos frequente, além de ser a única, dentre todas as deficiências investigadas, em que o percentual de pessoas que nasceu com a deficiência foi superior ao percentual de pessoas que a adquiriram por doença ou acidente. Os homens apresentaram proporção superior à das mulheres: 0,9% e 0,7%, respectivamente.

Do total de pessoas com deficiência intelectual, mais da metade, 54,8% tem grau intenso ou muito intenso de limitação e ainda que cerca de, 30% frequentemente algum serviço de reabilitação em saúde, composto por equipes multiprofissionais e de assistência interdisciplinar, é a maior proporção de limitação encontrada nas quatro deficiências investigadas, que se expressa no progresso incipiente diante do processo de autonomia para realizar atividades habituais, tais como: ir à escola, brincar e trabalhar.

As pessoas com 60 anos ou mais de idade representam 0,8%, isto é, as maiores proporções de deficiência intelectual adquirida por doença ou acidente. Os percentuais mais elevados de deficiência intelectual 83,92% foram estimados para as pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto, tanto para quem nasceu com a deficiência 0,9% como para quem a adquiriu devido a doença ou acidente 0,5% (PNS, 2013).

Ainda consonante a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, 85,24% das pessoas com Transtorno do Espectro Autista são categorizados, segundo nível de instrução, como: sem instrução e Ensino Fundamental incompleto.

Os dados supracitados, põem em relevo uma demanda educacional por direito prevista na Constituição de 1988, mais precisamente, no artigo 208, inciso III. A mesma prerrogativa aparece com termos atualizados no Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9396/96: que assevera sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos aprendizes com deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Contudo não há AEE se o caráter for substitutivo. Assim sendo, não é ofertado em Centro de Ensino Especial – CEE e nas classes especiais. Esta última por sua vez, tem prerrogativa legal é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de aprendizes com deficiência intelectual ou TEA. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Os currículos no Brasil são fechados e inflexíveis, diante disso utiliza-se o currículo funcional de caráter prático visando desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas em casos específicos de aprendizes com litígios orgânicos, déficits permanentes e degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, constituindo-se em deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou TEA (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Nesse contexto o documento norteador da Educação Especial do Distrito Federal, intitulado: Orientação Pedagógica – Educação Especial, de 2010, admite que há uma diversidade de sujeitos que se enquadram no mote da Educação de Jovens e adultos e, desta forma, necessitam de diferentes ofertas de oportunidade de atendimento.

Em face a essa realidade, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem implementando ações para o atendimento da necessidade premente da construção dos saberes acadêmicos aliados a saberes para o ingresso no mundo do trabalho.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017, as turmas da EJA Interventiva podem ser compreendidas como uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aprendizes advindos das classes especiais e do Ensino Fundamental.

Na EJA Interventiva serão ofertadas turmas de classe especial para estudantes do 1º e 2º segmentos em unidades escolares regulares que ofertam a EJA. Nessa ação está inserida orientação profissional por meio do atendimento complementar do professor de Orientação para o Trabalho, a fim de propiciar a inclusão desse estudante no mundo do trabalho e a sua efetiva participação na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 46).

Muito embora as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 do Distrito Federal se refiram às turmas da EJA Interventiva como turmas de classe especial, atualmente a SEEDF as trata como um tipo de oferta de turma diferenciada, propondo assim superar práticas segregacionistas. Nesse contexto, o olhar sobre o público alvo, as pessoas com TEA e deficiência intelectual tem se ampliado, na perspectiva da interação da pessoa e o ambiente, voltado para o apoio necessário de acordo com o funcionamento humano.

Partindo dessa premissa, o conceito de deficiência intelectual se define atualmente no funcionamento intelectual específico que se expressa nas habilidades conceituais, sociais e práticas (AADID, 2010). É importante salientar que, a nomenclatura antes conhecida por Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passou a ser chamada de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), cujo termo funda-se em uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, abarcando todas as síndromes relacionadas ao autismo (GADIA, TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), o autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação são alguns dos tipos de transtornos invasivos comportados pelo termo (GADIA, TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Em junho de 2018, a OMS lançou a CID-11, a nova

versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, acompanhando o DSM-5 e também fundindo as classificações diagnósticas do espectro do autismo em um único código, o 6A02, para TEA.

Diante disso, o debate acerca dos recursos e serviços, implica na atenção fundamental aos níveis de apoio que esse público demanda (Verdugo, 1999), considerando às especificidades das adequações curriculares. É necessário atentar-se às habilidades adaptativas e à funcionalidade do aprendiz, ou seja, ter um olhar que de fato enxergue o sujeito, considerando o que este é capaz de fazer, com foco no potencial individual e coletivo.

A fim de definir quais aspectos necessitam sofrer alterações, de quais formas e com qual intensidade devem ser estabelecidos, desdobrando-se na oferta de um modelo de educação que, por conseguinte, também o eduque para o trabalho.

É importante sublinhar que as práticas educativas orientadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, devem atender às especificidades e à diversidade dos sujeitos, dialogando com seus saberes e contemplando os eixos integradores, que são: cultura, mundo do trabalho e tecnologias (SILVA, 2017).

Dessa forma corrobora com a (AADID, 2010), no que tange a compreensão de que as limitações no funcionamento de uma pessoa precisam ser consideradas tendo como marco o funcionamento humano padrão. Este, por sua vez, precisa ser estabelecido na faixa etária e na cultura típica do grupo de referência.

Todavia os aprendizes contemplados pela EJA Interventiva apresentam desafios para desenvolver suas potencialidades, muito embora, estejam garantidas em documentos normativos, há necessidade de ajustes no processo de ensino-aprendizagem inerentes a um movimento de intervenção (RÊSES; MARTINS, 2017).

O respeito às diversidades denota assumir um modelo balizado pela investigação e problematização para o conhecimento e identificação do que pode contribuir para que cada indivíduo integrante do grupo tenha condições adequadas para a construção da sua aprendizagem.

Essa preocupação, numa perspectiva inclusiva, deve ir além dos muros da escola, deve ressonar na sociedade, a fim de garantir a qualidade social a todos os aprendizes e fomentar a construção de uma cultura inclusiva.

Contudo, a inclusão no âmbito da educação, pressupõem profunda e emergencial transformação dos paradigmas metodológicos empregados, da prática pedagógica/educativa, dos recursos e serviços com vistas à formação integral dos sujeitos. Por uma busca pela superação da formação estritamente disciplinar e alienada dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores e da prática docente escolar presencial, apoiada principalmente em material impresso (RÊSES; MARTINS, 2017).

Sala de aula híbrida

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado pela qual empreendeu-se, junto aos professores (as) participantes, a promoção da integração das tecnologias eleitas como apoio ao desenvolvimento dos conteúdos das áreas do conhecimento do 2º segmento da EJA interventiva por meio de um plano de aplicação organizado em sequências didáticas de desenvolvido em 25 oficinas.

A adesão dos professores e aprendizes se deu por meio de um processo para incorporação das tecnologias que se dividiu em 5 etapas: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação construídas mediante um conjunto de atividades encadeadas de etapas interligadas que propiciaram o letramento digital e tornaram a aprendizagem mais eficiente.

O estudo foi realizado em uma Unidade Escolar (UE) que dispõe de laboratório de informática, no entanto, questões internas impediram a realização das oficinas neste espaço. Diante disso foi construída uma sala de aula híbrida, que é denominada híbrida em decorrência do arcabouço de elementos disponíveis na sala e ainda porque fomentou a aula híbrida implicada numa mescla dos elementos disponibilizados na sala.

Dessa forma, a sala de aula híbrida subsidiou ações interventivas intermediadas por uma abordagem diferenciada e específica, para o grupo ao qual a EJA interventiva se destinada. Assim, empreendeu-se maior atenção às demandas e potenciais mediante a compreensão de que o “ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento [...]” (MORAN, 2015, p.28).

Nesse sentido, considerou-se que cada sujeito caminha de maneira individualizada, isto é, não diferente de qualquer outro ser, contudo o funcionamento humano específico das pessoas com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro autista (TEA) endossa diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Um dos maiores nomes da teoria da educação, Vygotsky (1993), assevera que este segmento da sociedade se desenvolve por processos diferentes e singulares. Nesse caminho, a ação, a linguagem e os processos interativos suscitam o aprimoramento dos processos psicológicos superiores que podem ser favorecidos por práticas pedagógicas dinâmicas e enriquecidas com tecnologias a fim de que este movimento produza significado.

Para tanto, se fez necessário ampliar a experiência, reconfigurar e aprimorar as habilidades. Assim, mesmo que os conteúdos a priori não pareçam tão atrativos, todavia, podem ter significado quando ancorados em conhecimentos prévios.

Identificar as ideias já existentes na estrutura cognitiva dos aprendizes pode ser a mola propulsora para a nova

informação, chave para um processo de aprendizagem que não o condicione a recorrer apenas a memorização.

Dessa forma, a escolha das tecnologias utilizadas foi orientada pelas condições que cada uma apresenta para serem potencialmente significativas, como recursos educativos da mediação do professor favoreceram a sistematização dos novos conceitos aprendidos, articulando-os com os conhecimentos prévios. Conforme Ausubel, que chama atenção para o fator de maior relevância que influencia na aprendizagem, aquilo que o aprendiz já conhece, mostrando que é preciso identificar e planificar de acordo (AUSUBEL ET AL., 1980, p.137).

Assim, não podemos nos furtar de reconhecer que, muito embora, a escola seja uma tecnologia de outra, não foi engendrada para aprendizagem espontânea: trata-se de um espaço de disputa ideológica, cujos processos de aprendizagem individual e coletivo são controlados mesmo quando baseados na racionalizada técnica e na memorização.

Acerca disso, Freire (2014) assinala que educar é um ato ético desde a escolha dos conteúdos até a metodologia a ser constituída, de maneira respeitosa à multiplicidade de curiosidades do aprendiz, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem que deve ser constituída como princípio ético e estético de valorização da diversidade humana. Para isso, foi fundamental planejamento, intencionalidade, respeito ao saber do aprendiz, destarte corporificar a palavra.

Funcionamento humano específico

O olhar sobre a deficiência intelectual tem se modificado e suscitado na assunção do compromisso social de prover meios para que haja inclusão educacional, laboral e social por meio da construção da autonomia tanto quanto possível. Esta transformação parte da limitação enfatizada no conceito e ruma para os apoios potencializadores do funcionamento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual.

O termo funcionamento aqui empregado realça os contextos funcionais do sujeito. Dessa forma, evidencia o potencial da pessoa, por conseguinte, a deficiência intelectual deixa de ser uma condição e passa a ser concebida como um estado de funcionamento.

Nesse sentido, a identificação das barreiras que os impedem de avançar é de suma importância para relacionar os apoios que garantam as condições necessárias; caso contrário, resultará apenas em rotulagem e exclusão (AADID, 2010).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID, 2010, p. 12, tradução nossa), “as limitações no funcionamento de uma pessoa precisam se consideradas, tendo como marco o funcionamento humano padrão. Este, por sua

vez, precisa ser estabelecido na faixa etária e na cultura típica do grupo de referência”.

A limitação significativa atribuída no conceito representa significativas desvantagens para pessoas com deficiência nos quadros sociais. Cabe aqui uma breve reflexão no que tange o uso da palavra “limitação”, uma vez que seu uso pode denotar uma ideia que determina e marca uma linha abstrata, superável ou na maior partes dos usos insuperável, cujo emprego fortalece o discurso excludente que se apoia na bandeira da culpabilização, isto é, na responsabilização da pessoa com deficiência intelectual por uma suposta insuficiência, desprezando os condicionantes a ela impostos.

Como no caso dos aprendizes com deficiência intelectual que, por não terem tido acesso à escola na idade própria ou em função de terem 15 anos ou mais são inseridos nas turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande medida, deixam de gozar da prerrogativa de frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro aspecto relevante permeia a aprendizagem do jovem e adulto que não foi contemplada pelas históricas teorias do desenvolvimento, entretanto, em termos cognitivos, as diferenças no que tange à aprendizagem, se dão, em grande medida, nos focos de interesse e na significação, que no caso do adulto ocorre na prática social imediata: trabalho e cultura. Enquanto que, no caso da criança, é significada no ato de brincar, no empírico insciente.

Para tanto, é preciso considerar a existência da tendenciosa dualidade das concepções de trabalho. Isto coloca em relevo a possibilidade de “romper com a lógica fragmentada de uma educação profissional que se propõe apenas a treinar o estudante para a realização de uma tarefa específica para o mercado de empregos” (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2016, p. 195).

Diante disso, é preciso destacar que as práticas e estratégias destinadas para mediar a aprendizagem de jovens e adultos mostram que o referido público tem demandas e motivações diferentes, portanto, carecem de abordagens variadas para cada fase da vida e de uma prévia investigação sobre o contexto.

Segundo Silva e Souza (2016), as pessoas jovens e adultas com deficiência figuram uma parcela significativa da população não alfabetizada. Dessa forma, no “período de 2009 a 2010, cerca de 75% das pessoas com deficiência no Distrito Federal não haviam completado o Ensino Fundamental, com destaque para as pessoas não alfabetizadas, que somavam 34,2% dos entrevistados” (DIEESE, 2010 apud SILVA; SOUZA, 2016, p. 59).

O contexto exposto justifica o crescimento contínuo do público com deficiência na modalidade EJA, que

mediante as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos organizou uma proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mesmo turno, visando ampliar a possibilidade de atendimentos para os estudantes do 2º e 3º segmentos que tem sua matrícula por componente curricular, bem como não privar o aprendiz da atividade profissional, mantendo-o na escola nos dois turnos.

É importante dizer que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE (Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009) como parte integrante do processo educacional, cuja aprendizagem ao longo da vida está prevista por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

O Currículo da EJA possibilita ofertas de oportunidades de aprendizagem diferenciadas às pessoas com deficiência. Nesse hiato:

As Diretrizes Operacionais da EJA preveem a oferta da EJA Interventiva com foco no mundo do trabalho. A EJA Interventiva destina-se aos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual com ou sem associação de outras deficiências, maiores de 15 anos, que não se adaptaram e/ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns” (SILVA; SOUZA, 2016, p. 61).

Contudo, um dos desafios apontados pelas mesmas autoras reflete a construção da uma oferta integrada a Educação Profissional por meio de Formação Inicial Continuada (FIC) para aprendizes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD/TEA e Altas Habilidades/Superdotação, aprendizes da modalidade EJA.

Conforme Silva e Souza (2016), o desafio supracitado associado à falta de acessibilidade, à ausência de AEE, à necessidade de adequações curriculares e à má formação dos docentes, dentre outros fatores, exercem influência no aumento da taxa de abandono do referido público.

Apesar do construto da deficiência intelectual está presente em diversos debates sobre educação, sendo comum a reflexão sobre paradigmas, procedimentos, práticas e métodos, o avanço em relação ao processo de alfabetização continua rumando para o tradicional, com metodologias formatadas “em simples codificações/decodificações do oral e do escrito, supondo que a aprendizagem é fundamentalmente uma ‘técnica’ em que o aluno é um receptor passivo e o professor um simples aplicador de método” (ALVES, 2005, P.15).

Incorporada a esse debate, vem a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como apoio à aprendizagem, sobretudo, o uso do computador que paulatinamente se constitui como importante artefato tecnológico em contextos escolares.

Tecnologias: um apoio potencialmente significativo

No contexto de adesão das tecnologias incorporadas às práticas pedagógicas educacionais, deve-se superar a mera visão focalista que se restringe, em grande medida, ao ensino instrumental para uso de suítes de softwares aplicativos voltados para tarefas de escritório.

De acordo com Versuti (2018, p. 37), devem ir para “além da integração de dispositivos técnicos” visando a produção de conteúdos que convergem por diferentes mídias. Este cenário contemporâneo implica em um conjunto de alterações latentes na forma de aprender e consequentemente na forma de ensinar, transmutada para uma nova competência, a de mediar a aprendizagem, instituindo, dessa maneira, um processo de aprendizagem mútua, caracterizada pelo criar e recriar, compartilhar e produzir colaborativamente de forma ativa.

Na esteira dessas mudanças, está o ciberespaço - um termo que vai além dos meios de comunicação gestados na internet, estendendo-se transversalmente desde a infraestrutura, conteúdos, até os sujeitos. (LÉVY, 2010). Esta expansiva incidência do ciberespaço matiza uma outra forma de se referir à cultura digital, este conceito é para LÉVY (2010, p. 17) “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores [...]”.

As TDIC constituem um vetor que mescla uma diversidade de culturas e multiletramentos que implicam em visões de mundo, costumes, práticas, ações e, portanto, na forma de ser e estar na chamada sociedade da informação/aprendizagem (CASTELLS, 1999).

No bojo de todas essas transformações, emerge uma compreensão de que a vida é educação e a educação deve ancorar-se na vida, assim sendo, na cultura que nos envolve. Isto semeia novas abordagens, assim como inovações de cunho didático-pedagógico, metodológico e curricular, para dar resposta às demandas do ser humano que se estende e se apoia em TDIC para realizar suas práticas cotidianas.

De forma geral, é urgente que a escola seja também reator dessas transformações e mediante a esse processo, reinvente-se dando o protagonismo ao educando aprendiz e as suas demandas e potenciais de aprendizagem. Nesse sentido, é importante refletir sobre uma aprendizagem significativa para os tempos que correm. Para tanto, as abordagens precisam ter aporte na imagética na qual nossas práticas sociais se valem como instrumento de expressão.

Segundo Sanz (2018, p.82),

Não há economia nos moldes do atual capitalismo globalizante que não se baseie também em tecnologias das imagens: veículos do marketing, da propaganda, do entretenimento, do sistema

informativo, da vigilância generalizada, das notícias nacionais e mundiais, veículo (até) da guerra que se realiza por meio de dispositivos tecnológicos baseados em imagens, com os drones.

Esse panorama evidencia a soberania da imagética no tempo presente e tem relação direta com as formas de compreender, aprender, assimilar, criar e recriar. Dessa maneira, a prática pedagógica assentada nas TDIC, “tem se mostrado uma possibilidade importante para favorecer o processo ensino-aprendizagem, visto que são recursos atraentes que estimulam nossos sentidos [...]” (SOUZA, 2015 p. 350).

Por conseguinte, a declaração de Salamanca em 2004 desencadeou um esforço mundial destinado ao fomento de políticas públicas para garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão, dentre eles, a parcela da sociedade composta por pessoas com deficiência intelectual que passaram a frequentar as escolas regulares.

A partir daí, os estudos acerca das TDIC como apoio à aprendizagem de crianças com deficiência intelectual passaram a figurar as intenções de pesquisa, no entanto, é possível notar que a vasta produção a esse respeito se restringe às pesquisas que se limitam a estudar a repercussão da TDIC na aprendizagem apenas das crianças, deixando de lado o jovem e adulto com deficiência intelectual.

Fica evidente que esse movimento tem marchado na contramão das ideias de aprendizagem ao longo da vida incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9394/96, uma vez que o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida destaca que a motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são o ponto de partida para uma estratégia que vise tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Nesse sentido, o caráter social das TDIC voltado para o aprendiz jovem e adulto é preponderante e vai além do apoio à aprendizagem de conteúdos escolares, ganhando contornos também para os conteúdos, habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho.

Desta tônica, emerge uma demanda por letramento digital como possibilidade para superação do descompasso que reside no conceito de Inclusão digital, que, de tão complexo, é empregado de forma superficial, reduzindo-se a posse do computador e o acesso à internet; contudo, isso por si não garante a habilidade para saber acessar a informação e refina-la, no sentido de obter e compreender de forma crítica a informação. Desta forma, é entendido ainda como meros treinamentos aliçados, tradicionais/tecnicistas e conteudistas.

Além disso, é imperioso o olhar crítico do professor no momento da seleção, com o devido cuidado para não adotar uma postura de infantilização dos jovens

e adultos com deficiência diante da escassez de TDIC que favoreçam a sua aprendizagem, “será importante o professor conhecer o potencial que cada um destes recursos apresenta para então selecionar aquele que melhor pode apoiá-lo nas suas estratégias pedagógicas com os alunos” (SOUZA, 2015, p.362).

Coll (2004) aponta mudanças na dinâmica da escola a partir da adesão expansiva da sociedade às TDIC, impulsionadas do surgimento de novos cenários educacionais e de novos papéis para o educando/aprendiz e para o professor.

Diante do exposto, as tecnologias, de maneira geral, quando usadas com intencionalidade, têm potencial para desencadear mudanças nos cenários de aprendizagens e apoiar potencialidades, demandas e estilos de aprendizagem específicos.

Em sua análise do desenvolvimento de competências em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para professores, a UNESCO propõe que o desenvolvimento da fluência tecnológica do professor seja examinado como um programa de mudança sistêmica na educação. Para tanto, devemos pensar em transformações de currículo, formas de avaliação, práticas pedagógicas, máquinas e equipamentos, gestão e formação contínua dos educadores. O objetivo final deste processo é, entre outros, a transformação do espaço escolar em um ambiente de produção de conhecimento onde o uso de novas mídias permeie as atividades educativas (AMIEL, 2013, p. 4)

Notas-se que na referida análise são considerados múltiplos aspectos que se apresentam como determinantes para que haja alguma mudança efetiva na realidade escolar. E ainda, que tais mudanças devem ser diluídas ao longo do tempo e avaliadas numa perspectiva de superação a projetos governamentais, implicando num projeto educacional de fato.

Dessa forma, tais mudanças acarretam, sobremaneira, mudanças atitudinais, sociais e estruturais urgentes, visto que impactam na vida de milhares de jovens e adultos em todo o mundo alterando não só a educação formal, como a “distribuição de conhecimento e espaço para relacionamentos” (SOUZA; LOPES, 2018, p. 70).

Metodologia e análise de resultados

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida pela via da abordagem qualitativa (GIL, 2010; MINAYO, 2013), por meio de estudo de caso, com a observação participante e entrevista semiestruturada com os (as) professores (as) e roda de conversa com os aprendizes participantes, com o propósito de suscitar questões para serem analisadas em âmbito social, de forma mútua, balizada pela voz dos participantes.

Para tanto, buscamos: Identificar quais tecnologias e a sua utilização, como apoio à prática pedagógica dos

professores de uma turma do 2º segmento da EJA Interventiva; Caracterizar como os aprendizes utilizam as tecnologias de apoio e realizam suas aprendizagens; e Analisar o significado do uso pedagógico intencionado das tecnologias no processo formativo e a perspectiva de sua repercussão na inclusão e no cotidiano dos sujeitos da turma pesquisada.

Daí emergiu a necessidade da elaboração de um plano de aplicação que fora executado e serviu como instrumento para o planejamento e acompanhamento das aprendizagens propostas no currículo. Dessa forma, planejamos as atividades para desenvolvimento das habilidades previstas, visando facilitar a organização de recursos tecnológicos, materiais e humanos (caso seja necessário) para definição das estratégias a serem adotadas pelo (a) professor (a) regente.

A observação foi um importante instrumento de coleta de dados. Considerando, que observar é: poder ver e compreender uma situação, extrair o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa, incidindo diretamente na construção e retroalimentação dinâmica de um plano de aplicação.

A estratégia metodológica para coleta de dados e incorporação das tecnologias concentrou-se na realização de 25 oficinas, sendo sete oficinas para exposição, adoção e adaptação; Uma oficina para formação teórico-prática mediante situações reais do trabalho docente ofertada a equipe da EJA Interventiva imbuída na pesquisa; e 17 oficinas para implementação das inovações metodológicas a partir da troca dialógica - por meio de cinco oficinas de linguagem, cinco oficinas de Ciências Humanas, cinco oficinas de matemática e duas oficinas de Ciências da Natureza.

Portanto, mais do que uma simples descrição do uso da tecnologia no âmbito educacional da interface entre a EJA e a Educação Especial, propomos compreendê-la a partir da observação participante em um contexto da EJA Interventiva, percebendo a educação como um fenômeno e um processo social atualmente vivificado e assentado na cultura digital, permitindo, assim, a construção de significados que vão além do campo educacional.

Considerações finais

De início o estudo apontou que a incorporação das tecnologias no contexto estudado não é tarefa simples, tampouco ocorre de forma espontânea. É necessário planejamento e controle.

Para tanto, foi preciso superar a visão dos gestores, professores e, em menor medida, aprendizes sobre a incorporação das tecnologias associadas às formações aligeiradas e instrumentais ofertadas esporadicamente no laboratório de informática, uma vez que as “concepções desses sujeitos distintos têm

como ponto de interseção a predominância de um caráter instrumental da tecnologia” (OLIVEIRA; VENTURA, 2018 p. 66).

Assim, a incorporação das tecnologias demandou o rompimento dessa visão por meio do desenvolvimento da fluência tecnológica do professor, sistemicamente observada em cada oficina. Isto imprimiu maior segurança para adequações curriculares, formas de avaliação e práticas pedagógicas mais efetivas.

Todavia é uma discussão primordial, visto que a EJA Interventiva é uma oferta de turma da EJA, que visa atender à diversidade presente nas demandas educacionais em contexto escolar, com vistas à adoção de estratégias pedagógicas para dinamização dos cenários de aprendizagem, o que não ocorria na realidade de fato.

Dessa forma, o estudo aponta caminhos para transformação do espaço de aula da EJA Interventiva em um ambiente de dilatação da aprendizagem, no qual o uso de tecnologias pode desenvolver habilidades e competências para utilização das TIC em nível profissional, sem dicotomia e sem a necessidade de deslocamento. (UNESCO, 2008).

Isso tudo deve atender às especificidades dos aprendizes, considerando que são encaminhados para o 2º Segmento da EJA Interventiva porque não se adaptaram ou não evidenciaram o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns do Ensino Fundamental, podendo ser também de Classe Especial ou Classe TGD/TEA, ficando a critério de estudo de caso.

Assim, são advindos do Ensino Fundamental onde passaram por processos educativos convencionais, instrucionais e conteudistas e não lograram êxito. E também da Classe Especial ou Classe TGD/TEA, todavia com evidência de avanço no desenvolvimento pedagógico e potencial além do oferecido no currículo funcional. Em ambos os casos, saíram de um ambiente que não favorecia a aprendizagem para uma promessa de ambiente específico com abordagem diferenciada.

A priori, com a observação das aulas na fase exploratória, não se viu evidência de mudança na lógica da aula. Havia mudança, de fato, apenas nos arranjos curriculares, no tempo de permanência e no número de reduzido aprendizes, o que são sim condições favoráveis, porém quando aproveitados com intencionalidade e com a prática pedagógica fundamentada nos sujeitos. Isso posto, o que se viu ao chegar na UE foi uma prática pedagógica alicerçada em processos educativos instrumentais e conteudistas que, mesmo diante da proposta interventiva da EJA, continuam se perfazendo pela força da organização escolar.

Diante do contexto da pesquisa, a integração das tecnologias trouxe na sua esteira métodos, metodologias, infraestrutura, construção da fluência tecnológica

dos professores e uma perspectiva de formação integral para o aprendiz que propiciaram a incorporação das tecnologias de forma intencional e a compreensão de como ela pode ser incorporada como a apoio à educação dos aprendizes da EJA Interventiva.

Isso se fez com um planejamento intencional e vivido, com a integração do currículo acadêmico e com a viabilização laboral, cultural e tecnológica.

Tratou-se de uma experiência transdisciplinar matizada pela cultura digital, que demonstrou potencial na construção de habilidades acadêmicas e tácitas requeridas no mundo do trabalho.

Destarte, penetrar no contexto da pesquisa trouxe à tona algumas tendências e constrangimentos da pedagogia competitiva ancorada na racionalidade instrumental que se expressam nas incertezas que permeiam a formação para o trabalho no âmbito da EJA Interventiva.

Por meio deste estudo, pôde-se crer que EJA Interventiva é a ação das concepções libertadoras e emancipatórias da EJA sobre a classe especial e, portanto, suscita abordagem crítica e problematizadora dos aspectos pedagógicos e sociais que incidem nos processos formativos que ora permeiam o currículo funcional, ao se apoiar na bandeira da incapacidade e da inoperância, ora se apoiam no material impresso, quando não, em aula expositiva e cópia de textos.

Nesse sentido, vislumbra-se que as pretensões da EJA Interventiva poderão se consolidar quando imprimirem de fato uma abordagem interventiva. Para esse fim, a incorporação das tecnologias despontou como apoio às demandas e potenciais específicos de aprendizagem e, ao menos, durante a aplicação, impulsionou a reinvenção do espaço da aula.

Ao esmiuçarmos a incorporação das tecnologias no âmbito da pesquisa, nota-se que esta se deu num movimento transitório de uma abordagem da atual mescla de funcionalismo/traducionalismo, para uma abordagem interventiva em múltiplos aspectos.

Espera-se que, com os pressupostos, indagações e hipóteses gerados por este estudo, a comunidade, não só a acadêmica, mas a comunidade em geral e as comunidades que margeiam a Educação Inclusiva, destinem maior energia para atenção ao apoio à aprendizagem no contexto da EJA Interventiva.

Esse processo implica em algo que a educação brasileira ainda parece não se ater: a superação do ensino roteirizado e imerso na lógica da aula expositiva, que se presta a um diálogo que não sai do papel, porque é empurrado para e pela passividade.

Em última análise, as tecnologias foram incorporadas e se constituíram apoio fazendo das “Metodologias suas grandes diretrizes orientadoras dos processos de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas,

diferenciadas” (MORAN, 2017. p. 24). As tecnologias de fato se constituíram apoio quando as ações engendradas potencializaram o funcionamento humano e favoreceram o desenvolvimento de intervenções centradas nas demandas e potenciais particulares de cada sujeito. ■

Referências

- AMIEL, T.; DO AMARAL, S. F. Nativos e Imigrantes: Questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre - RS, Brasil, v. 21, n. 3, 2013.
- ALVES, Nicéia Aparecida. **A Alfabetização de Alunos com Paralisia Cerebral**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005, Brasília, DF.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBOSA, Vânia de S.; KELLER-FRANCO, Elize. EJA Interventiva: uma proposta alternativa de inclusão. Anais – II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem. **Revista Primus Vitam**, Nº 9 – 1 semestre de 2017, Brasil.
- BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais 1º Segmento**. Brasília, 2010.
- CASTELLS, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. **La sociedad red**, Vol I. Madrid: Alianza, 1999.
- COLL, C. **Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista**. Revista Electrónica Sinéctica, México, núm. 25, agosto-enero, p. 1-24. 2004.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**, Bruxelas. 2000.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADIA, C; TUCHMAN, R; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, Vol. 80, n. 02, p.594, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013**. Rio de Janeiro: IBGE; 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pns/2013/>. Acesso em: 05 de jun. 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Editora 34, 2010.
- SOUZA, Helga Valéria de Lima; LOPES, Carlos. Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 687-700, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2018v36n2p687/pdf>>. Acesso em: março. 2020.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. De M. (Org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, J. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.
- OLIVEIRA, L. M.; VENTURA, P. C. S. Educação Tecnológica na formação de professores: concepções discentes e docentes. **Educação & Tecnologia**, v 13, p. 60-67, 2008.
- RÊSES, Erlando da Silva; MARTINS, Tatiana Moura. Inclusão escolar e social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Brasília, DF, 9ª Edição Especial, Nº 4, p. 134-142, maio de 2017.

- SANTOS, G. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- SANZ, C. L.; SOUZA, L.; FERREIRA, T. **Educação e Tecnologias da Imagem novas partilhas do olhar**. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; VERSUTI, Andrea Cristina. Educação, tecnologia e comunicação. Brasília, DF: Viva Editora, 2017.
- SILVA, Leda R.B da. EJA Interventiva: Uma perspectiva inclusiva para o mundo do trabalho. **Revista Com Censo**, Brasília, DF, 9ª Edição Especial, Nº 4, p. 143-149, maio de 2017.
- SILVA, Leda R. B. da; SOUZA; Kleyne. C. D. de. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, Brasília, DF, 2ª Edição Especial, Nº 5, p. 59-63, maio de 2016.
- SOBRAL, L. B. J.; REIS, H. R.; VIEIRA, C. M. **Uma análise das concepções que permeiam a formação profissional do Pronatec**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2017.
- SOUZA, Amaralina M de. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação para Todos. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 1, p. 349-366, fev. 2015. Edição Especial. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especialPNAIC-scorte.pdf>
- UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- VERDUGO, M. A. **Programa de habilidades sociais**. (PHS) Programa Conductuales alternativo. Salamanca: MARÚ:1999.
- VERSUTI, Andrea Cristina. **Transmídiação e Educação**. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; VERSUTI, Andrea Cristina. Educação, tecnologia e comunicação. Brasília, DF: Viva Editora, 2018.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.