



Educação de Jovens e Adultos (EJA):

análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas



**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): ANÁLISE DISCURSIVA DO
CONTEXTO DA CIDADANIA E
LETRAMENTO DIGITAL NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Rhafaela Rico Bertolino Beriula



ISCI Livros

isciweb.com.br/livros
Publicação de livros.

Is-ciweb.com.br/revista
Publicação de artigos científicos.

Conselho editorial:

Prof.^a Me. Luzinete da Silva
Mussi (Editora-chefe)
Dr. Léo Ricardo Mussi
Prof. Esp. Lúcio Mussi Jr.

Atenção!

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

B482e Beriula, Rhafaela Rico Bertolino -

Educação de jovens e adultos (EJA): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas / Rhafaela Rico Bertolino Beriula. - 1 ed. – Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, 2026.
226 p.

ISBN livro digital: 978-85-68669-58-7

ISBN livro impresso: 978-85-68669-61-7

1. Assunto geral 2. Assunto específico

I. Título. II. Beriula, Rhafaela Rico Bertolino

CDD: 370

CDU: 37

Sobre a autora:

Rhafaela Rico Bertolino Beriula

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em 2014. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em 2017. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL/UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop-MT, com mestrado realizado entre 2018 e 2020. Atualmente (2026), é doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/CAPES). Participa do Grupo de Pesquisa e-urbano (LABEURB/UNICAMP), do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania (UNEMAT/Sinop) e do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (LaPPE/UNEMAT/Juara). É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, no Câmpus Universitário de Juara-MT, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia, e integra também o quadro efetivo de servidores técnico-administrativos da mesma instituição.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	7
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E LETRAMENTO DIGITAL: os sentidos no discurso jurídico governamental	20
2.1 Tecnologia, ciência, conhecimento e linguagem: da tecnologia da escrita à tecnologia digital.....	30
2.2 O discurso jurídico governamental sobre as tecnologias de informação e comunicação e, as tecnologias digitais ao longo da constituição da Educação de Jovens e Adultos.....	40
2.3 Letramento digital.....	110
3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL E CIDADANIA	120
3.1 Espaços discursivos: apresentação e delimitação dos espaços de pesquisa	120
3.2 O funcionamento do letramento digital e as questões de cidadania nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)	128
3.2.1 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): a contemporaneidade necessária	131
3.2.2 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): as práticas pedagógicas afetadas pela discursividade do digital.....	138
3.2.3 Os sentidos de educação, cidadania e mercado de trabalho nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).....	140
3.2.4 O discurso da ‘falta’ nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).....	151
3.2.5 Projeto Político Pedagógico da Instituição III: a marca de negação.....	154
3.3 As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no discurso dos Profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica	156
3.4 O funcionamento da paráfrase nas práticas discursivas dos diretores e coordenadores: ‘formar cidadãos para o mundo atual’	161
3.5 Entre a falta e a tranquilidade de ter: os sentidos de letramento digital e	

cidadania nos discursos dos Professores.....	177
3.6 O sujeito aluno da Educação de Jovens e Adultos: sujeito sócio-histórico-ideológico e digital	190
3.7 Escola, cidadania e sujeito: os sentidos nos discursos dos alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos	200
4 EFEITO DE FECHO	209

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, jovens, adultos e idosos que não iniciaram ou não concluíram a etapa de Educação Básica – constituída pelo Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular – podem, amparados por lei, retornar aos espaços educativos através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), nomeada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, no ano de 1996. A EJA é regulamentada oficialmente no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), conhecido como Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A LDB expõe que a EJA representa o espaço onde a continuidade dos estudos deve ser garantida e concretizada e, a partir da tomada educativa, a EJA se torna instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida. Contemplando os apontamentos da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais descrevem a EJA como “[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem 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.” (BRASIL, 2000a, p. 5).

Assim, diferentemente da Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental Regular e do Ensino Médio Regular – que atende crianças e jovens em etapas padronizadas por faixas etárias estabelecidas por lei –, a EJA atende no Ensino Fundamental sujeitos que tenham idade igual ou superior de 15 anos, que não se encaixam na idade/etapa escolar do Ensino Fundamental Regular. No Ensino Médio, a EJA propõe acolher todos àqueles com idade igual ou superior de 18 anos, que não condizem com a idade/etapa do Ensino Médio Regular.

Por mais que a EJA tenha sido nomeada apenas em 1996, e regulamentada no ano 2000, a educação voltada para jovens, adultos e idosos se faz presente desde a chegada dos jesuítas no Brasil, nesta conjuntura, a EJA representa a conquista jurídica governamental concebida pela LDB 9.394/96 e pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que a toma como ‘dívida’ social. Ao observar as condições de produção da EJA, esta modalidade/educativa, ancorada nas teorias propostas pelo educador pernambucano Paulo Freire, é considerada espaço que reconhece as resistências, lutas e movimentos

populares sociais empreendidos em prol da educação cidadã, destinada a sujeitos que, por algum motivo, foram afastados/excluídos do espaço escolar (FREIRE, 2019). Pelo movimento provocado pelas teorias de Paulo Freire na educação de adultos, o educador é retomado nas diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como principal paradigma teórico e pedagógico para a EJA.

Nos arquivos jurídicos governamentais que legitimam a EJA, os discursos sobre educação permanente e/ou aprendizagem ao longo da vida são associados aos avanços tecnológicos, aos processos produtivos econômicos e à qualificação técnica, que são considerados, as necessidades das sociedades modernas. Nesse ponto, os arquivos declaram a necessidade das práticas pedagógicas, no contexto da EJA, estarem aliadas ao mundo contemporâneo, condizente com os conhecimentos necessários à sociedade do conhecimento (PAIVA, V., 2015).

Nessa conjuntura, em tempos hodiernos, observa-se que o processo das tecnologias digitais é contínuo e permanente, o que afeta a relação dos sujeitos na sociedade, na história e na linguagem. As tecnologias digitais estão em todos os locais, como por exemplo, se alguém vai ao supermercado, ao banco ou utiliza meios de transporte no cotidiano, se depara com cartões magnéticos, computadores, catracas digitais, entre outras diversas máquinas tecnológicas. Aparelhos de monitoramento via satélite e *Global Positioning System* (GPS), auxiliam ambientalistas, entre outros sujeitos, a monitorar pontos territoriais na Floresta Amazônica. Essas ocorrências levam a afirmação de que se convive em uma sociedade digital, ou, generalizando, uma globalidade digital.

Nessa cadeia de movimentação da ciência, as tecnologias, em uma construção imaginária do sujeito, se tornam tão comuns que passam a ser costumeiras no vai e vem do cotidiano durante o deslocamento nos espaços urbanos, tendo a sensação de que o digital sempre estivesse lá. As tecnologias digitais intercorrem, se relacionam, com o mundo contemporâneo. O imaginário tecnológico se caracteriza pelo refinamento e eficiência dos aparelhos produzidos e pelas promessas de alcance que são incumbidos, assumindo dimensão/posição global. O digital está significado economicamente e politicamente e, majoritariamente, o acesso mais amplo a esses meios são definidos pela formação social, cultural e econômica dos sujeitos. Pode-se apontar então que as tecnologias digitais, seus sistemas de informações e comunicações estão por toda parte, “A discursividade do eletrônico não deixa lugar para falarmos de excluídos digitais. Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade

do e-, somos administrados por ela.” (DIAS, 2011, p. 58).

Mesmo que, pelo fator econômico, as tecnologias e o acesso digital não cheguem a todos, elas atravessam/afetam todos os sujeitos. A intitulada era da informação¹ é formulada a partir do momento em que os avanços tecnológicos são tomados, segundo Dias (2018, p. 26), como a ultrapassagem das impossibilidades humanas, onde a relação simbólica entre tecnologia e o mundo passa a ter o discurso de completude, cuja forma se apresenta, imaginariamente, sem falhas. Nesta conjuntura, retrata que,

Os desdobramentos desse período fazem parte do mundo que se produziu discursivamente como uma “utopia tecnológica”, apagando o político e o ideológico do processo de significação do desenvolvimento da tecnologia como dispositivo de controle. O que não é próprio da tecnologia, mas do desenvolvimento de uma sociedade capitalista onde as relações de poder se pautam na produção de dispositivos de controle sobre o outro e sobre os desejos do outro.

Os assuntos que cometem as tecnologias digitais neste trabalho serão influenciados por Dias (2018), que as tomam como produções político-ideológicas, que movimentam a constituição do sujeito contemporâneo. Ou seja, não são os objetos tecnológicos digitais que promovem o condicionamento da sociedade atual, mas sim o que está na retaguarda, as relações de força e poder do sistema econômico que articulam/coordenam o modo como afeta ideologicamente os sujeitos nas relações diárias. Nesse aspecto, toma-se o digital como materialidade discursiva que significa e atravessa os sujeitos a partir de sua circulação, sendo esta *on-line* ou não, pois o digital não se constitui apenas nos ambientes virtuais, extrapola o espaço por estar coadunado com a linguagem.

Não há de se observar os pontos positivos e negativos que as tecnologias e respectivos espaços digitais articulam ao mundo contemporâneo. Mas sim, observar o funcionamento e as estratégias discursivas utilizadas que visam a correspondente materialização do digital nos espaços sociais, sendo que, as transformações advindas de tal recurso transformaram e transformam o processo de produção de discursos de todo o mundo, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Os sujeitos se encontram em um espaço onde as tecnologias digitais podem não estar à disposição de todos, mas classificam-se em elementos centrais na sociedade contemporânea, e articula-se nos

1 Drucker (2007) nomeia a era da informação/revolução da informação quando observa que as atividades, antes mecânicas, passam a ser substituídas por atividades tecnológicas e, principalmente, passam a ser comandadas pela sociedade da informação e do conhecimento.

meios sociais, culturais, políticos e econômicos.

Na atual conjuntura, conhecer, aprender e utilizar os recursos digitais, são manualidades que possibilitam aos sujeitos participarem mais ativamente desta sociedade digital, além de que, torna-se quase uma obrigatoriedade para aqueles que estão ou pretendem entrar para o mercado de trabalho. Contudo, a utilização das tecnologias digitais passa pela argumentação de que se faz necessário mais do que o aprender a ler e escrever. É preciso aprender também a digitar, clicar, arrastar, entre outras operações cognitivas necessárias nesses novos meios de informações e comunicações multimodais. Faz-se necessário também selecionar as informações necessárias em um mar de janelas que se abrem. Ou seja, é necessário estar letrado digitalmente (RIBEIRO, 2012, 2018).

A partir desse ponto, afirmar que as tecnologias digitais estão enraizadas no cotidiano é dizer que elas também estão presentes nos espaços escolares, onde se manifestam não só através das práticas pedagógicas e metodológicas que utilizam recursos tecnológicos, mas também nas vivências diárias dos alunos, dos professores e de todo corpo escolar que, certamente, possuem relação com o outro através do contato físico e/ou virtual. Assim, mesmo que a escola não tenha em seu espaço nenhum aparelho tecnológico o digital estará presente através do relacionamento entre os sujeitos, ou seja, de alguma forma o digital se significa e provoca significações no ambiente escolar.

É interessante recordar que, as tecnologias digitais são articuladas pelas relações de força e poder do mundo contemporâneo e do sistema econômico, assim, dado o movimento produzido pelo digital, o indivíduo sempre estará interpelado em sujeito pela ideologia, uma vez que a discursividade do digital “[...] é um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas.” (DIAS, 2011, p. 58).

Chega-se então ao ponto nodal deste trabalho, que tem como objeto de pesquisa discutir os efeitos de sentidos dos discursos sobre as tecnologias digitais em quatro ambientes escolares que atendem a EJA – localizadas no município de Sinop, na região norte do estado de Mato Grosso, pertencente ao espaço da Amazônia Legal brasileira –, mais precisamente, propõe-se discutir as ações do letramento digital – como objeto de conhecimento – ligados aos processos de cidadania. Assim, a pesquisa busca compreender como os sentidos do digital e como as ações de letramento digital –

realizadas pelas escolas – estão ligadas aos processos de cidadania dos alunos da EJA e dos alunos egressos, uma vez que, estão inseridos no mundo contemporâneo, individuados pelo Estado, onde os sentidos e o funcionamento do digital se entrelaçam às relações familiares, sociais e de trabalho.

Nesta conjuntura, propõe-se investigar o movimento causado pelas tecnologias digitais no cotidiano dos espaços da EJA, tendo como corpus de análise a posição sujeito coordenador, diretor, professor, alunos, alunos egressos e formadores de educação continuada, na busca de compreender o funcionamento do sentido do digital na educação de jovens, adultos e idosos que voltam à escola.

O objetivo se conduz em compreender o funcionamento do sentido do letramento digital e das tecnologias nos espaços das escolas que ofertam a EJA, a partir das práticas discursivas dos sujeitos entrevistados e do discurso jurídico governamental que ancora as políticas públicas de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em específico, no Estado de Mato Grosso, município de Sinop.

Para isso, o trabalho está ancorado nos pressupostos teóricos da área da Análise de Discurso (doravante AD) materialista histórica, que busca compreender e analisar os discursos, afetados por sentidos sócio-histórico, jurídicos e ideológicos. A AD, de acordo com Orlandi (2015) é uma disciplina que permeia as orlas da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, no entanto, estas não se confundem. A AD interroga tais áreas do conhecimento, o que a leva a destacar seu objeto de estudo, o discurso. Apresenta-se aí sua proposta como disciplina: estudar a relação da linguagem com a exterioridade, assim como seu processo de produção, compreendendo que entre linguagem e exterioridade constitutiva, não há separação. “Com efeito, a análise de discurso vai-se constituir como uma disciplina de entremeio. Fazendo-se na contradição dos três campos de saber – a linguística, a psicanálise e o marxismo – ela terá um particular desenho disciplinar.” (ORLANDI, 2017a, p. 16).

Na perspectiva de Pêcheux (2014c), a AD procura compreender de que maneira as relações sociais de dominação, que se transformam conforme o funcionamento discursivo, se constroem por meio dos processos discursivos que ocorrem em todas as práticas discursivas, onde as diversas formações ideológicas se deslocam em função das lutas ideológicas. Tendo em vista que, segundo Dias (2018, p. 40), “[...] o sentido da tecnologia é efeito do modo como ela é significada politicamente na constituição dos artefatos do mundo numa relação indissociável com a forma das relações sociais, políticas e econômicas, numa determinada formação social.”

Para tanto, fez-se necessário adentrar em estudos que acometem discussões acerca do letramento digital, como objeto de conhecimento, presente nas escolas, uma vez que, os alunos da EJA encontram-se, de alguma maneira, em contato com o digital em seu dia a dia, assim, faz-se necessário pensar a escola, as tecnologias digitais e o letramento digital ofertado nas propostas pedagógicas e metodológicas para os alunos da EJA que, de alguma forma, já foram excluídos do ensino regular e, ao retornar o espaço de formação da EJA, encontram-se, ainda mais, ideologicamente marcados pelos sentidos de inclusão que o digital provoca no mundo contemporâneo.

Há que se discutir também que, a utilização das tecnologias digitais na EJA, e em outras modalidades educativas, passa pela formulação imaginária de que é um instrumento com o objetivo de ‘incluir’ o aluno no meio tecnológico, para assim formá-lo tecnicamente e tecnologicamente atuante para a sociedade e para o mercado de trabalho. Sobre isso, Orlandi (2016, p. 70) discorre que a educação se apresenta “[...] como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação. Vincula-se ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla.” A partir desse sentido, desenrolam-se discursos predominantes sobre as relações entre educação e tecnologias, que movimentam os sentidos de ‘inclusão’ nas práticas pedagógicas das escolas.

Desta maneira, a relação com o digital provoca movimentos que chegam à educação e movimentam os discursos e sentidos. Assim, as escolas que ofertam a EJA significam dentro e fora dos muros, por isso, são espaços de funcionamento do discurso pedagógico. O discurso pedagógico na atual conjuntura política, social e econômica se constitui e constitui os sujeitos, que estão afetados pelas relações/movimentos/práticas discursivas provocadas pelas tecnologias digitais, uma vez que, de acordo com Orlandi (2016, p. 70), “[...] o sujeito de uma sociedade que tem a escola, mesmo não estando nela, é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: na sua individuação pela escola, o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado.”

Face ao mundo contemporâneo, onde é possível realizar inúmeras atividades no espaço digital, os discursos sobre as tecnologias digitais se entrelaçam ao discurso pedagógico, que são encontrados nos discursos jurídicos governamentais que tratam sobre a educação e a EJA. Nessa perspectiva, busca-se compreender como a escola – tomada como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1980) – se coloca frente às tecnologias digitais. Assim, para refletir sobre o mundo contemporâneo, a

relação posta entre as tecnologias digitais e o espaço escolar – a EJA –, faz-se necessário pensar sobre o letramento digital, prática importante e necessária na contemporaneidade, que aborda as ramificações que os usos dos meios digitais podem alcançar no espaço da sala de aula, trabalhando questões de letramento, informática e cidadania (RIBEIRO, 2017; 2018).

Assim, esta reflexão inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista histórica, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e, tem como objeto, a análise do discurso jurídico governamental nacional e estadual – Mato Grosso – sobre a EJA, buscando compreender a modalidade e os discursos sobre tecnologias digitais e letramento digital, para então analisar – a partir das práticas discursivas dos sujeitos entrevistados – como se dá o funcionamento desses sentidos nos espaços das escolas que possuem a EJA, ligados aos sentido de cidadania.

As noções teóricas que ancoram esta análise são as de discurso, interdiscurso, sentido, sujeito, ideologia, condições de produção, formação imaginária, relações de força e poder, silêncio, memória, entre outros que permeiam a AD. Durante as análises, utilizar-se-á mais enfaticamente os jogos parafrásticos e polissêmicos, assim como a posição sujeito dos entrevistados.

A pesquisa foi realizada em quatro unidades de ensino que ofertam a modalidade de educação destinada a jovens e adultos na cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso. Dado o motivo de que, constrói-se um trabalho a partir de um local, neste caso a EJA, para que se possa refletir sobre esta modalidade em nível geral. Assim, as escolas foram selecionadas em razão de serem as únicas que ofertam a EJA no centro urbano da cidade de Sinop. Faz-se necessário salientar que, os nomes das instituições serão resguardados.

- Instituição I: Oferta o 1º segmento², o 2º segmento³ e o Ensino Médio⁴;
- Instituição II: Oferta o 1º segmento, o 2º segmento e o Ensino Médio;
- Instituição III: Oferta o 2º segmento e o Ensino Médio;
- Instituição IV: Oferta o 1º segmento e 2º segmento em uma sala multisseriada.

Após a elucidação do cenário de pesquisa, faz-se necessário salientar que, por se

2 O 1º segmento possui a fase 1 e 2, que corresponde as turmas do 1º ao 5º ano do ensino regular – séries iniciais do Ensino Fundamental.

3 O 2º segmento também possui a fase 1 e 2, que corresponde as turmas do 6º ao 9º ano do ensino regular – séries finais do Ensino Fundamental.

4 O Ensino Médio da EJA, diferentemente do Ensino Médio regular, é formado em duas fases, a fase 1 e 2, que abarcam o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Médio regular.

tratar de uma pesquisa sobre a circulação dos discursos e sentidos produzidos pelo movimento do letramento digital no espaço da EJA, percebeu-se que não haveria a necessidade de fragmentar a pesquisa em níveis de ensino ou escolarização. Uma vez que, nesta pesquisa, a EJA será apresentada em sua organização integral – do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio –, além da perspectiva de que é uma modalidade que recebe em seu âmbito educacional jovens, adultos e idosos de diversas idades que, voltam à escola com o objetivo de retomar o que lhes foram antes, negado. Sobre a última afirmação, Arroyo (2017, p. 109) discorre que,

[...] os jovens-adultos lutam pela escola, pela educação negada, conscientes de que essa negação do direito à educação e à escola é inseparável da negação dos direitos humanos mais básicos [...] conscientes de que a negação do direito à educação é inseparável da negação dos direitos humanos como coletivos. Mas também a sua persistência em lutar por escola e por educação é uma persistência por libertação como coletivos. [...]. Não será suficiente prometer que na EJA se poderá garantir seu direito à educação-escolarização. Será necessário articular o direito à educação à pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos.

Destarte, em consonância com o objetivo deste trabalho, buscou-se realizar nos cenários, citados anteriormente, a pesquisa de campo, agrupando o *corpus* necessário para realizar as análises. Nesses espaços foram efetuados a coleta do Projeto Político Pedagógico (PPP) – *corpus* de pesquisa documental da escola –, que é o currículo da escola, caracterizado como um mapa que indica os delineamentos que a escola propõe para si e para os alunos, “[...] o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo conjunto e permanente. Um processo de construção curricular que precisa envolver todos os atores da ciranda educativa.” (BARCELOS, 2012. p. 35-36).

O procedimento utilizado para compreender os funcionamentos dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A entrevista, de acordo com Chizzotti (2013), é a comunicação entre interlocutores, que tem como objetivo apresentar/debater/discorrer sobre determinado assunto e, a entrevista semiestruturada possibilita o discurso livre, orientado por perguntas chaves. Assim, nas instituições foram realizadas entrevistas semiestruturadas que constituíram o *corpus* de pesquisa produzido pelos interlocutores – entrevistado e entrevistador.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram em quatro (4) escolas, com os referidos sujeitos:

- Instituição I: o diretor, uma (1) coordenadora, dois (2) professores do 1º segmento, dois (2) professores do 2º segmento, dois (2) professores do Ensino Médio e seis (6) alunos.
- Instituição II: o diretor, uma (1) coordenadora, dois (2) professores do 1º segmento, dois (2) professores do 2º segmento, dois (2) professores do Ensino Médio e seis (6) alunos.
- Instituição III: o diretor, uma (1) coordenadora, três (3) professores que ministram no 2º segmento e Ensino Médio, e quatro (4) alunos.
- Instituição IV: a diretora, um (1) coordenador, dois (2) professores que ministram o 1º e 2º segmento em uma sala multisseriada, e quatro (4) alunos.

Faz-se necessário indicar que, os alunos e professores entrevistados foram escolhidos pelas coordenações das escolas.

Para que a pesquisa pudesse alcançar seus objetivos, realizou-se também a entrevista de outros sujeitos que auxiliaram na construção do trabalho, são:

- Três (3) alunos egressos da EJA;
- Dois (2) profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica.

Em relação aos alunos egressos, buscou-se aplicar a entrevista semiestruturada e analisar os discursos projetados através dos relatos de trajetória dentro e fora da EJA, o contato/relação – ou não – que os entrevistados possuíam/possuem com as tecnologias digitais e o letramento digital e se, a escola e os professores(as) auxiliaram de alguma maneira – ou não –, o contato com o digital. Os alunos egressos também foram indicados pela coordenação das escolas pesquisadas.

No tocante aos profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica, buscou-se realizar, do mesmo modo, uma entrevista semiestruturada. Foram escolhidos os formadores que desenvolvem atividades nas escolas de EJA de Sinop. As perguntas foram direcionadas em compreender como e quando funcionam as formações continuadas com os professores da cidade de Sinop, se há discussões e/ou oportunidades de situações práticas acerca do tema das tecnologias digitais na educação, como os professores(as) reagem a essa temática, e se existe algum trabalho singular, direcionado especificamente aos profissionais da EJA.

Após as entrevistas e as coletas de dados, partiu-se para a análise e para a interrogação das interpretações das materialidades encontradas durante a pesquisa de campo, tendo como foco norteador as noções da AD. Dessa maneira, a análise foi

aplicada em etapas, como orienta Orlandi (2015, p. 75) “[...] a análise se faz por etapas que correspondem à tomada em consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento, e vamos cortejar as etapas com os procedimentos que dão forma ao dispositivo.” Assim, tomou-se os discursos analisados neste trabalho, assim como Pêcheux (2014a, p. 105-106, grifo do autor) o percebe:

[...] *um discurso não apresenta*, na sua materialidade textual, *uma unidade orgânica em um só nível* que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem juntamente os *sintomas pertinentes* do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise.

Então, mediante a contribuição dos gestos de leitura e interpretação advindos da AD, e por meio de seus dispositivos e procedimentos, a pesquisa encontrou informações, proposições e suposições efetuadas pelos arquivos e pelos discursos dos sujeitos sobre a temática discutida. Assim, neste movimento de análise, identificou-se as formações discursivas – no campo de significados que se inscreve no complexo discursivo – para, então, compreender a formação ideológica social representada pelas formações discursivas, uma vez que, os diversos sentidos estão relacionados, representam e são significados pelo discurso da EJA em Sinop, ou seja, compreender os sentidos produzidos nos discursos sobre a EJA é buscar compreender os efeitos que os discursos tem na sociedade onde foi enunciado. Para que ocorra a interpretação, faz-se necessário a investigação para além dos dados coletados, necessita-se compreender as condições de produção que provocam os efeitos de sentidos nos discursos realizados, ou seja, compreender também o universo da pesquisa e dos discursos outros que foram sendo enunciados conforme os momentos sócio-histórico, jurídicos e ideológicos.

As motivações deste trabalho iniciaram-se a partir de dois discursos, em especiais, enunciados pela minha avó paterna, analfabeta, desistente por duas vezes da modalidade da EJA. O primeiro discurso aconteceu no ano de 2008, onde após decidir deixar a escola pela segunda vez, disse: “Eu fui pra escola pra aprender a ler e escrever, e não pra pintar patinhos com lápis de cor!”. Naquele momento em particular, ouvi seu discurso, mas não consegui observar o quão repleto de sentidos aquela fala transportava.

Foi a partir desse e de outros discursos enunciados, acerca da relação de ensino e aprendizagem na EJA e sobre alguns apontamentos que não deixavam minha avó paterna à vontade naquele local educacional, que me levaram e me levam a pesquisar o

espaço desta modalidade de ensino.

Percebo hoje que aqueles discursos significam muito mais, o quão estavam carregados de críticas aos fatores sociais, políticos e educacionais voltados para uma modalidade de educação que tem como objetivo ‘restaurar’ o direito à educação, ‘equalizar’ a igualdade de oportunidades, e, ‘qualificar’ os alunos egressos desta modalidade para uma educação continuada ao longo da vida, dando-lhes capacitação para o mercado de trabalho. Assim, durante o percurso da graduação em Pedagogia, a pesquisa acerca da EJA resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “*Práticas pedagógicas voltadas para a cidadania: um estudo realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos José Dias*”.

O outro discurso enunciado pela minha avó, ocorreu no início do ano de 2018 quando conversávamos sobre como utilizar o aplicativo *WhatsApp* – mesmo não sendo alfabetizada – e como o aplicativo estava ajudando-a entrar em contato e se aproximar digitalmente de pessoas a quais ela conversava por telefone no máximo duas vezes ao mês. Por áudio, no aplicativo *WhatsApp*, perguntei a ela o que estava achando do aplicativo, disse que foi a melhor coisa que havia acontecida com ela, e que por meio do *WhatsApp*, poderia se comunicar melhor comigo e com o restante da família, mesmo estando longe.

Dias antes do discurso da minha avó paterna, estava organizando o pré-projeto para pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), na turma de literatura. Após o discurso da minha avó, reformulei a proposta do pré-projeto, onde busquei trazer a EJA e sua relação com as tecnologias digitais, o qual hoje se apresenta com a adição e a contribuição da disciplina de AD. Assim, busca-se neste trabalho analisar os sentidos emergentes, tomando tal como evidencia Pêcheux (2014c), tornar-se um analista que não recebe o sentido como evidente, uma vez que, o sentido não tem significado em si, mas sim, os efeitos de sentido são construídos pelas posições ideológicas que sempre se colocam em jogo na constituição do processo sócio-histórico e jurídico.

Conquanto, esta pesquisa não parte apenas de uma inquietação pessoal. Como foi muito discutido no V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), ocorrido em 2019 na cidade de Porto Alegre, sabe-se que as pesquisas voltadas para a EJA com temáticas envoltas as tecnologias digitais, são relativamente poucas em comparação com pesquisas realizadas em outros meios educacionais, mas, são de grande necessidade e importância para a continuação da

militância, instaurando a EJA como um universo de confirmação de direitos – que estão nas leis brasileiras – e de resistência (HADDAD, 2002). Assim, espera-se atingir, de acordo com Orlandi (2015), a formação dos processos discursivos que aparecerão por meio dos efeitos de sentidos produzidos pela EJA permeada e afetada pelas tecnologias digitais.

Propõe-se sair do imaginário do uno/claro sentido do digital na educação e deslocá-lo para a produção de outros sentidos, vê-lo além de um instrumento potencializador na construção do conhecimento dos alunos. Apresentá-lo ao sujeito aluno da EJA como letramento digital, instrumento de criação de curiosidades, levando-os a descobrirem, refletirem, participarem, criticarem, questionarem conhecimentos por intermédio do meio digital, um instrumento que possibilita a reconstrução cidadã, “Colocando sua eficácia em questão e subvertendo seu uso em prol das necessidades da vida em sociedade.” (DIAS, 2018, p. 64).

No segundo capítulo, discutir-se-á sobre as tecnologias, as tecnologias de informação e comunicação, as tecnologias digitais e o letramento digital relacionados à cidadania, pensando no espaço da EJA frente ao movimento do digital. Discorrerá sobre a presença das tecnologias ao longo da constituição sócio-histórica-jurídica-ideológica da educação de jovens, adultos e idosos, procurando perceber os movimentos de letramento(s) e o discurso jurídico governamental que ancora as políticas públicas e os programas que tratam sobre o funcionamento das tecnologias digitais no ambiente da EJA, uma vez que, na perspectiva desta modalidade de ensino, o discurso sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula está sempre remetido ao discurso ideológico do mercado de trabalho; como aponta Orlandi (2017c, p. 239), “[...] a educação continua a servir ao desenvolvimento, ao mercado. Desse modo, não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo de conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado.” (ORLANDI, 2017c, p. 239).

No terceiro capítulo, ao propor pesquisar a EJA, é imprescindível dar destaque aos alunos trabalhadores que nela retomam ou iniciam suas atividades escolares. Jovens, adultos e idosos que, em algum momento – ou vários – de suas vidas foram negados de participar do processo educacional. Neste capítulo, se analisará, seguindo os preceitos da AD materialista histórica, os discursos sobre letramento digital e cidadania presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que atendem a EJA na cidade de Sinop/MT. As sequências discursivas dos diretores, coordenadores e dos profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica também serão

analisadas. Também, um dos pontos deste capítulo é discutir sobre os alunos e os professores frente o funcionamento do digital, tratar-se-á das análises das sequências discursivas dos alunos, dos professores e dos alunos egressos da EJA.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E LETRAMENTO DIGITAL: os sentidos no discurso jurídico governamental

Na contemporaneidade, o avanço constante das tecnologias e mídias digitais nos espaços sociais provoca a contínua elaboração e lançamento de modernos programas, aplicativos e acessórios que geram novos tipos de leitura e produção discursiva no espaço do digital. Essa possibilidade, emergente neste século, é cada vez mais discutida e difundida nos territórios sociais, justamente pela facilidade que as tecnologias digitais móveis, hoje, se inserem no cotidiano da população brasileira.

Devido o amplo acesso às tecnologias digitais, as novas práticas discursivas, que são difundidas em diversos espaços, são constituídas por textos verbais, visuais e sonoros, entre outras características que levam ao discurso e ao funcionamento da conjuntura multimodal. A eventualidade de conseguir mesclar diferenciados modos semióticos, oportunizam a visualização multimodal de textos verbais, imagéticos, em gifs, em vídeos e/ou com sons que se apresentam nos espaços digitais através de gêneros textuais, que podem ser tomados como tradicionais e/ou hodiernos.

Um exemplo dos gêneros textuais no contexto digital pode ser explicitado a partir da seguinte exposição histórica: em um tempo não tão longínquo, a carta era o instrumento que promovia a comunicação escrita entre pessoas. Com a ameaça de uma nova guerra mundial – entre Estados Unidos da América (EUA) e, a extinta, União Soviética –, foi elaborado nos EUA um sistema computacional que garantia o resguardo das informações militares e políticas do país. Nesse espaço de tempo, já havia discussões sobre como as tecnologias nos modos de produção havia alavancado a manufatura industrial e, com toda a certeza impulsionariam os meios de comunicação – que já estavam em desenvolvimento através do sistema das ondas de rádio.

Assim, com o transcorrer dos anos, há a criação da ‘Arpanet’ – criada em 1969, é a primeira nomeação do que hoje se conhece como ‘internet’ – houve a expansão da comunicação entre militares – ‘Milnet’ – e cientistas – ‘Arpanet’. A partir de 1992, o uso desse novo meio de comunicação teve grande aumento e passa a se difundir pelo mundo, ainda mais com o lançamento do *World Wide Web* (WWW) – criada por Tim Berners-Lee no ano de 1991, que também criou os códigos *HyperText Markup Language* (HTML) e *Hypertext Transfer Protocol* (HTTP) –, o primeiro sistema que

ofertou serviços de pesquisas, com o objetivo de realizar o compartilhamento de trabalhos e pesquisas nos espaços das universidades. Em quatro anos, a partir do WWW, a rede mundial de computadores conectou mais de 50 milhões de habitantes.

Quando Auroux (2014, p. 71, grifo nosso) aponta que, “Assim como as estradas, os canais, as estradas de ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nosso modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade.”, pode-se provocar o jogo parafrástico e polissêmico ao enunciar que, em junção ao termo ‘gramatização’, as tecnologias digitais modificaram e continuam modificando a ecologia da comunicação em todo o mundo, o que provoca a constante – colocando em jogo parafrástico o título do livro de Auroux (2014) – ‘revolução tecnológica da gramatização’ e, também, do dicionário, que ganham cada vez mais novos sentidos ligados ao funcionamento do digital.

Voltando ao assunto das cartas, o diálogo em texto verbal passou das cartas escritas para o meio digital, onde a comunicação se estabeleceu de maneira simples e rápida, e com a associação de outros gêneros nos meios multimodais, ou seja, hoje a troca de mensagens é passível da mescla de diversos modos semióticos. Os *chats*, no Brasil, ganharam destaque com o *MSN Messenger (The Microsoft Network Messenger)* a partir de 2000 e, na atualidade, o chat mais utilizado no país é aquele que se carrega no bolso. O *WhatsApp* é um aplicativo que se intitula como multiplataforma de mensagens instantâneas, com utilização descrita como simples, segura e gratuita. O aplicativo também possibilita chamadas de voz em aparelhos *smartphones*.

Como nas cartas, as práticas discursivas nos chats podem se apresentar a partir de modos formais e informais. Contudo, as trocas de mensagens atualmente são regidas por práticas multimodais que integram e extrapolam o texto verbalizado através do funcionamento imagético e sonoro. A multimodalidade permite que, durante as práticas discursivas, o sujeito se desloque para outros ambientes através de *links* compartilhados, que encaminha o sujeito a outras práticas discursivas multimodais. É possível destacar que, as perspectivas multimodais nos atuais modos de comunicação transcorrem seus sentidos em espaços multilíneares, que carregam a história não só de novas formas de se expressar através dos gêneros, mas também apontam, tomando as perspectivas de Auroux (2014), a revolução da gramatização que ocorre por causa do *continuum* processo dos aparelhos tecnológicos digitais.

Auroux (2014, p. 31-32) aponta que, “As grandes transformações dos saberes

lingüísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem.” O funcionamento das tecnologias – incluindo as digitais – é matizado pelos interesses econômicos, que reverberam movimentos nos espaços culturais, políticos e econômicos – assim como em outros espaços representados pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980) –, o que apresenta, no processo sócio-histórico-jurídico-ideológico e tecnológico, efeitos de sentidos que se colocam à interpretação. Esses efeitos de sentidos se expressam ao indivíduo interpelado ideologicamente pelos processos imaginários que circundam os processos discursivos sobre o digital, constituídos pela formulação, pela construção do sentido e o modo de circulação. (ORLANDI, 2012a).

Nessa conjuntura, de acordo com Dias (2011, p. 33),

[...] a cultura digital não diz respeito apenas à internet, com suas funções e possibilidades técnicas, mas aos modos de se pensar o poder, a ciência (produção e circulação), a educação, o trabalho, as artes, a escrita, em decorrência da conexão em rede. Também aos efeitos que a utilização das tecnologias digitais produz na sociedade em termos de produção como um todo, em termos de espaço e de tempo.

Como se observou, a comunicação verbal foi do papel às telas de aparelhos *smartphones*, o que aponta a intensificação da utilização do digital nas comunicações. Atualmente, há cerca de 3,9 bilhões de pessoas que se conectam à internet no mundo, no Brasil, não poderia ser diferente. De acordo com a pesquisa de ‘Tecnologias de Informação e Comunicação em domicílios’ – siglada como ‘TIC domicílios’⁵ (NIC.BR, 2019) – que apresentou dados referentes ao ano de 2018, o país possuía cerca de 126,9 milhões – correspondente a 70% da população nacional no ano de 2018 – de usuários de internet e, esse número, tende a aumentar ainda mais.

De acordo com os dados da pesquisa, do levante de sujeitos apresentados, 4 milhões – índice de 3% – acessam a internet apenas através de aparelhos computadores, 51 milhões de brasileiros – índice que chega em 40% – de usuários navegam pelo *smartphone* e pelo computador e, 71 milhões – índice que alcança 56% – só acessam a

5 É Realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Sobre a pesquisa TIC domicílios: “[...] a série histórica da pesquisa TIC Domicílios tem subsidiado decisões de políticas públicas sobre inclusão digital e universalização da banda larga nos domicílios brasileiros, oferecendo informações relevantes sobre habilidades digitais, atividades culturais, comércio eletrônico, governo eletrônico, entre outros temas. O repositório de dados da pesquisa se consolidou também como a principal fonte de estatísticas comparáveis internacionalmente a respeito do acesso e uso das tecnologias digitais no país.” (NIC.BR, 2019, p. 24).

internet através do uso do aparelho *smartphone*.

O número de acesso a partir de *smartphones* tem se superado devido a popularização do aparelho no Brasil. Conforme a pesquisa da TIC domicílios (NIC.BR, 2019; 2015), no ano de 2014 apenas 20% da população brasileira acessava a rede por meio dos aparelhos *smartphones*, em 2018 o índice sobe em 36 pontos percentuais. O expressivo avanço é justificado pela pesquisa através das seguintes condições de produção: “[...] redução dos custos do acesso à rede, a difusão das conexões móveis realizadas por meio do telefone celular, a expansão das redes *Wi-Fi* públicas e o surgimento de inúmeras plataformas digitais disponíveis para os dispositivos móveis [...]” (NIC.BR, 2019, p. 23), além da produção de aparelhos mais baratos para atender a população com baixos índices salariais.

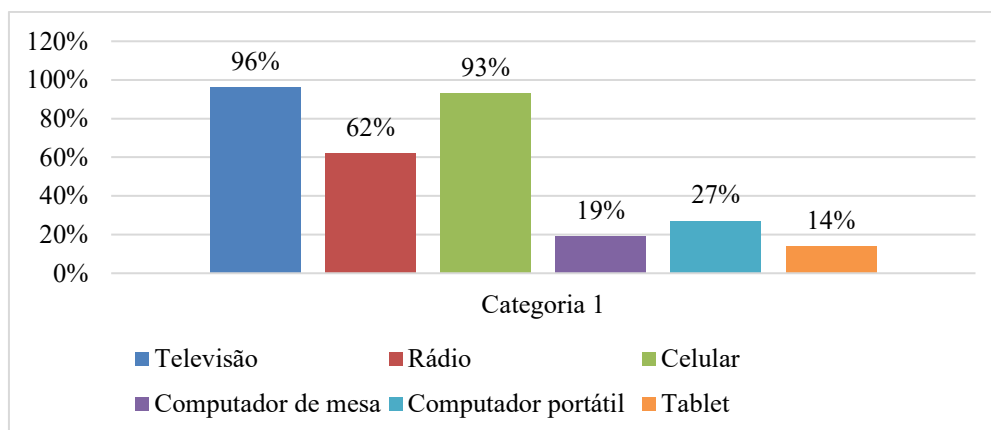
O surgimento e a migração das plataformas *on-lines* para aplicativos também movimentam a migração dos sujeitos para o uso exclusivo do *smartphone*, pois, os aplicativos dão modalidade para o sujeito no cotidiano do espaço urbano e rural, o que facilita o acesso e a pesquisa. Sobre o espaço rural, a pesquisa TIC domicílios também apontou que o acesso à internet através do *smartphone* nos espaços rurais chegou a marca de 77%, o que apresenta a expansão do uso das tecnologias digitais não só no espaço urbano.

O acesso à internet por jovens e/ou adultos é majoritária no Brasil, contudo, a pesquisa TIC domicílios aborda que, o número de idosos – acima dos 60 anos – que estão pesquisando e se conectando às redes sociais está em progressão. Em 2014, o índice de idosos navegando na internet chegou a marca de 13%, que, naquele espaço de tempo, já dimensionava um grande número de pessoas, enunciando o aumento desses sujeitos nos espaços digitais. A perspectiva visualizada em 2014 superou as expectativas e, em 2018 a taxa de idosos nos espaços digitais, em redes sociais e em ambientes de pesquisa quase triplicou, atingindo o número de 32%.

A partir dos dados apresentados, pode-se apontar que, os fatores evidenciam a expansão do uso/conexão da internet em todos os espaços brasileiros, através de diversos aparelhos tecnológicos que vem, ao longo dos últimos anos, se adaptando e/ou migrando para os espaços digitais. A seguir, apresenta-se a porcentagem de aparelhos tecnológicos digitais, com acesso à/na internet, que os brasileiros mais utilizam.

Tabela 7 – Aparelhos tecnológicos digitais por domicílio

Educação de jovens e adultos (EJA): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas



Fonte: NIC.BR, 2019

Apesar da ampla expansão do acesso à internet no Brasil, que continua em crescimento, parte da população brasileira ainda não possui a possibilidade de acesso. Apesar dos aparelhos *smartphones* estarem cada vez mais presente na vida do sujeito – seja em espaços formais e/ou informais –, a internet está disponível apenas em 67% dos lares brasileiros e, somente 39% dos domicílios dispõem de internet e computador de mesa/portátil. Boa parte do acesso às tecnologias é realizada através de pacote de dados e/ou via *wi-fi* em espaços públicos-privados, que disponibilizam o acesso gratuito.

De acordo com a pesquisa TIC domicílios (NIC.BR, 2019, p. 23),

[...] essa expansão não é uniforme, apresentando desigualdades regionais no acesso e no uso da Internet, especialmente entre as áreas urbanas e rurais e de acordo com as diferentes classes sociais. Tais disparidades são corroboradas pela literatura especializada e pelos dados publicados sistematicamente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), desde 2005. Ao mesmo tempo, embora o avanço da Internet no país ainda não tenha sido suficiente para equalizar os percentuais de uso da rede entre todos os brasileiros, em 2018, pela primeira vez na série história da pesquisa TIC Domicílios, tivemos praticamente a metade da população de baixa renda (classes DE) utilizando a rede (48%). Já nas classes de alta renda, classes A e B, os percentuais apresentados foram de 92% e 91%, respectivamente, e de 76% na classe de renda média, classe C. O avanço observado nas classes DE deve ser comemorado, pois revela uma rápida disseminação da Internet entre a população brasileira.

Percebe-se que, o avanço das tecnologias digitais carrega consigo o funcionamento de implicações sociais, além do discurso tecnológico e econômico. Sobre esse funcionamento discursivo pode-se destacar o arquivo que a ONU lançou no ano de 2015, um plano de ação nomeado como ‘Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável’. Este plano de ação com enfoque mundial segue o discurso de sustentabilidade nas áreas ambientais, sociais, políticas e econômicas, sob o lema ‘*Leave no one behind*’ – ‘Não deixar ninguém para trás’ –

contudo, inserido em um sistema econômico, observar-se os efeitos de sentido do discurso da ONU que, em alguns pontos específicos, volta-se para os modos de produção e o mercado de trabalho, no entanto, de maneira mais tênue, atualmente, ligada ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente.

Apesar de, aparentemente em seu título, o plano não destacar as tecnologias, em seu contexto percebe-se que a construção do arquivo se dá a partir de ideais digitais contemporâneos, considerando a tecnologia digital como aliada nos 17 objetivos pronunciados. Assim, a partir do discurso de sustentabilidade e do discurso tecnológico, o arquivo propõe que, “Estamos determinados a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e *que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.*” (ONU, 2015, s. p., grifo nosso).

O objetivo 9 do arquivo proposto pela ONU, visa a construção de infraestruturas resilientes, a promoção de indústrias inclusivas e sustentáveis, incentivada pelas inovações tecnológicas. A seguir, expõe-se alguns pontos discutidos no objetivo 9, dando destaque ao número 9.c:

9.4 Até 2030, modernizar a infraestrutura e reabilitar as indústrias para torná-las sustentáveis, com eficiência aumentada no uso de recursos e maior adoção de tecnologias e processos industriais limpos e ambientalmente corretos; com todos os países atuando de acordo com suas respectivas capacidades

9.5 Fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivando a inovação e aumentando substancialmente o número de trabalhadores de pesquisa e desenvolvimento por milhão de pessoas e os gastos público e privado em pesquisa e desenvolvimento

[...]

9.b Apoiar o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação nacionais nos países em desenvolvimento, inclusive garantindo um ambiente político propício para, entre outras coisas, a diversificação industrial e a agregação de valor às commodities

9.c Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020 (ONU, 2015, s. p., grifo nosso).

No arquivo da ONU e na pesquisa TIC domicílios, constata-se que o funcionamento discursivo das tecnologias digitais produz implicações sociais positivas. Para tanto, a TIC domicílios elabora que, o uso do digital pode “[...] reduzir as desigualdades e ampliar as possibilidades de diálogo, aprendizado e participação. Sem conectividade, pessoas, empresas e organizações enfrentam barreiras para participar das redes sociais e econômicas que caracterizam nossa sociedade.” (NIC.BR, 2019, p. 29).

O discurso sobre a internet e, simultaneamente, das tecnologias digitais, são encontrados em diversos espaços discursivos, do sustentável ao político, do econômico ao social, do mercado de trabalho ao espaço educacional. É neste último espaço, que debruçar-se-á a partir desse momento.

Dada a presença inexorável das tecnologias digitais nos ambientes escolares, há-se a importância de discutir sobre seu desenvolvimento, sua presença e/ou ausência nas escolas, uma vez que, de acordo com Dias (2018, p. 56), hoje os aparelhos tecnológicos digitais “[...] são parte dos modos de individuação do sujeito, pelo discurso da tecnologia, da “era tecnológica”, da “era digital” [...]”.

A pesquisa ‘TIC Educação 2017’ (CETIC.BR, 2018) – realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), representada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) –, expõe a pesquisa sobre a utilização de aparelhos tecnológicos digitais, realizada com alunos que estão no ensino regular. De acordo com a pesquisa, 97% dos alunos entrevistados possuem contato com o digital através do uso de *smartphone* e, com o auxílio deste meio tecnológico, realizam as atividades educacionais e se relacionam por meio das redes sociais, ou seja, a utilização dos *smartphones* pelos alunos provocam à forma sujeito, que leva os alunos a se inscreverem em formações discursivas pela ordem discursivo-digital (DIAS, 2018).

No mesmo funcionamento, encontram-se os professores, coordenadores, diretores e os outros sujeitos que se integram nos âmbitos escolares, que por circunstância do digital passam a se encontrar em outras práticas discursivas – sociais, culturais, econômicas, políticas. Mas, para esses últimos sujeitos citados – em destaque os professores que atuam na sala de aula – o discurso do digital permeia não só o dia a dia social.

Além do processo natural, ou melhor, histórico, a qual todos os sujeitos estão hoje assujeitados ao digital, os profissionais da educação possuem o discurso ideológico das tecnologias de informação e comunicação, que são enunciadas pelos representantes governamentais. Os discursos jurídicos governamentais pedem posições nas práticas pedagógicas das escolas relacionadas às tecnologias digitais que, por sua vez, cada vez mais, permeiam a posição sujeito professor e suas respectivas práticas. Face à pluralidade das tecnologias digitais e do próprio ambiente escolar, o professor em sua posição sujeito se estende, o que acomete desafios nas práticas pedagógicas, desde ao ensinar no papel ao letrar nos meios digitais.

A sociedade está/é/se faz contemporânea digitalmente. Os processos que levaram a essa atualidade são advindos de processos e necessidades históricas. A partir da historicidade que se instaura, há uma necessidade histórica/social que se impõe sob o professor estar/ser – também – atualizado. Nesse ponto, impõe-se ao professor trabalhar as tecnologias digitais em sala, como instrumento de relação entre o objeto de conhecimento e a realidade do aluno – inserido na sociedade contemporânea. Contudo, ao observar mais profundamente essa relação de imposição de Estado → Escola, nota-se que a necessidade histórica também desliza para o sentido de relação com o objeto de consumo – as tecnologias digitais –, ou seja, ao observar os documentos jurídicos governamentais que tratam sobre as tecnologias na EJA, percebe-se que o digital é colocado como objeto de consumo – intimamente relacionado ao mercado de trabalho – e não como objeto de conhecimento – o qual pode ser relacionado com as práticas do letramento digital (ORLANDI, 2017c).

Retornando as discussões da pesquisa TIC Educação 2017, de acordo com o estudo, apenas 37% dos alunos que estão no ensino regular público brasileiro afirmam que a escola possui acesso acessível aos computadores e a internet. Os alunos que responderam que não possuem o acesso, apresentam o panorama e a realidade de 63% de escolas brasileiras que não contam com infraestrutura laboratorial tecnológico, ou seja, que não possuem aparelhos que possibilitem o acesso ao digital para realizar atividades estudantis e/ou navegar em redes sociais.

Outro ponto a ser destacado é que, de acordo com o estudo da TIC Educação 2017, as escolas públicas brasileiras possuem dificuldade em renovar os aparelhos tecnológicos. Por exemplo, aproximadamente 70% das escolas possuem computadores que estão defasados e/ou inutilizados, assim, por falta de investimentos e de políticas públicas democráticas, não conseguem renovar e atualizar seus espaços e equipamentos.

Diante dos números apresentados, pode-se salientar que a pesquisa TIC Educação 2017 apresenta a falta/falha que parte das escolas brasileiras estão circunscritas. As discussões sobre as tecnologias digitais nos espaços escolares sempre caem no mesmo ponto, na mesma falha: a falta de recursos e formações. Se 97% dos alunos dizem terem contato com o digital, mas não indicam a escola como espaço que propicia esse acesso, observa-se que os ambientes escolares ainda se encontram a par do processo de desenvolvimento tecnológico, assim como, de acordo com Klein (2015), em virtude da falta desses recursos, os professores apresentam inquietudes, inseguranças, dificuldades e, também, novas perspectivas e ações sobre as tecnologias

digitais permeada nas práticas pedagógicas.

A pesquisa TIC Educação 2017 destaca também que, mesmo com a falta de espaços e recursos, cerca de 40% dos profissionais da educação do ensino regular disseram que trabalham com os aparelhos tecnológicos digitais em sala de aula, através de equipamentos próprios e/ou com materiais disponíveis a quase todos os alunos atualmente: os *smartphones*.

A partir disso, pode-se destacar que as tecnologias digitais estão presentes nos ambientes escolares – mesmo quando estes espaços não a possuem – através dos sujeitos que a utilizam no dia a dia e as levam para a sala de aula. Assim, a relação entre escola e digital provoca processos discursivos através do funcionamento que as materialidades digitais produzem nos novos ambientes de informação e comunicação e, por que não dizer também, nas novas formas de relacionamentos reais e digitais. A tecnologia está constituída na história, na sociedade e na ideologia; está intimamente enraizada no indivíduo interpelado ideologicamente; está nos processos de formação e constituição do sujeito.

Compreende-se que, na reflexão sobre a ordem do digital, as ações e relações entre o digital e a escola são acometidas por processos de significações, que permeiam a conjuntura sócio-histórica-jurídica-ideológica, produzindo novos sentidos, novos acontecimentos discursivos, que movimentam as engrenagens da sociedade e dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Assim, o digital não significa apenas nas telas, mas também, no cotidiano ‘real’ dos sujeitos, posto que, “[...] é pensando as tecnologias que produzem um acontecimento nas relações sociais, uma alteração na formação social, que se podem pensar deslizamentos que aí são produzidos, atingindo-se o *real* deste acontecimento de linguagem.” (ORLANDI, 2017c, p. 257).

O espaço do digital e os ambientes que nele habitam, são movimentados pela multimodalidade e pelos processos de produção político-ideológicos, face à relação com o político e o ideológico, ou seja, é o modo de circulação que põe em funcionamento o discurso ideológico do digital. Face à esta questão, evidencia-se a necessidade de os espaços escolares possuírem ambientes/instrumentos que forneçam o acesso ao digital, mas é necessário pontuar que, tais ambientes/instrumentos sejam utilizados para ressignificar as práticas dos alunos e professores, uma vez que, podem construir novos sentidos nesta complexa relação entre a linguagem, a escola, a sociedade, o mercado de trabalho, dentre outros territórios. Ressignificar o digital em busca de práticas de conhecimento – como, no caso, as práticas que envolvem o letramento digital – e não

como objeto de consumo. Ou seja, que a partir dos letramentos, construam práticas sociais, plurais e situadas, que levem a compreensão do mundo da leitura e da escrita, a partir do prisma da cidadania. Assim, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305),

[...] para podermos ajudar os estudantes a desenvolverem seus letramentos digitais, nós, professores, temos de desenvolver certo grau de competência tecnológica. Integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além das puramente pedagógicas. Enquanto professores, devemos ter recebido pouco ou nenhum treinamento no uso das novas tecnologias, o que pode tornar assustador o pensamento de usá-las com nossos alunos. Contudo, como veremos, a internet fornece grande soma de oportunidade para o desenvolvimento de nossas habilidades.

A partir dos dados apresentados pela pesquisa TIC Educação e, pela pontuação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), retoma-se a discussão de que não é necessário apenas tecnologias digitais nas escolas. Frente à sociedade a qual o Brasil está assujeitado, é preciso que o uso das tecnologias ganhe significado no espaço escolar, que gere sentido e aproveitamento. Não é ‘usar’ quando não se tem mais nada para fazer em sala, ou ‘usar’ para transferir o que está escrito do quadro para as telas. É utilizar na perspectiva de gerar novos sentidos, compreendendo que as tecnologias digitais favorecem a aprendizagem dos novos letramentos – nesse caso, de letramentos digitais –, de novas possibilidades de ler e interpretar o mundo social e, cada vez mais, digital. Não é capacitar o professor para se tornar um especialista em informática, é construir o conhecimento a partir de instrumentos científicos e teóricos que possibilitem o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula.

Sobre letramento, pode-se dizer que é a prática de quem não apenas sabe utilizar a tecnologia da leitura e da escrita, mas também, que determina e cultiva as práticas letradas socialmente e culturalmente. Sobre isso, Frade (2017, p. 61, grifo da autora) aponta que,

[...] o termo *letramento* surge para designar novos fenômenos envolvendo a cultura escrita na sociedade. Hoje sabemos que não basta o aprendizado do sistema de escrita, ou seja, do código, uma vez que, para participar das práticas sociais que envolvem a cultura escrita, são exigidos percepções, conhecimentos, valores e sociabilidades próprias de um tempo de grande disseminação dessa cultura, sempre em movimento, sempre acrescida de novos usos e funções.

Já, o letramento digital, “[...] implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.”

(FRADE, 2017, p. 60). Assim, a prática do letramento digital provoca e envolve diferenciados modos de ler e escrever na tela, movimentando a circularização do objeto de aprendizagem, que deslocam todo o campo da escola ao lugar da significação, pois seguindo a perspectiva do letramento social, se desliza os sentidos para à rede, evocando o letramento digital, uma vez que, as condições de produção – tomando-a como materialidade discursiva – da atualidade levam e determinam novas formas de organização do enunciado, do texto, do discurso que, por sua vez, provoca novas maneiras de ler e de escrever.

A partir do letramento digital, a multimodalidade passa a ser compreendida pelos alunos como práticas discursivas que permeiam o espaço do meio cibernético. Assim, discutir sobre letramento digital na escola é colocar em pauta o debate sobre os desafios e os benefícios aos quais alunos, professores, escola, e formadores de professores estão sujeitos frente à cultura digital no ambiente escolar. É discutir se as tecnologias digitais em sala estão voltadas para práticas como objeto de conhecimento ou práticas como objeto de consumo. Frente a isso, a escola, seus arquivos e sua equipe – dando destaque aos diretores, coordenadores e profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica – podem ser provocados a tomar a materialidade do digital como objeto de conhecimento e informação, que possibilita outros caminhos pedagógicos, que abre margens para outras estratégias de aprendizagem, leitura e escrita.

2.1 Tecnologia, ciência, conhecimento e linguagem: da tecnologia da escrita à tecnologia digital

Tec.no.lo.gi.a.

Ao ser enunciada, a palavra ‘tecnologia’ aciona interdiscursivamente os sentidos e significados que a retomam. Ao tomar as condições de globalização a qual o mundo está investido atualmente, dificilmente, em um primeiro momento, a terminologia ‘tecnologia’ será relacionada à gramática, à dicionários, à técnicas manuais, a uma lousa ou a uma caneta. Certamente o termo será remetido interdiscursivamente ao sentido que se produz na atualidade: às tecnologias de informação e comunicação, ligadas ao advento da informatização e digitalização global, associadas às atividades dos sujeitos. Para Dias (2018, p. 35),

Creio que a noção de tecnologia não é, hoje, sobretudo com o digital, algo que se coloque em questão. É algo da ordem daquilo que Pêcheux (1995, p. 159) chamou de “norma identificadora” que, pelo funcionamento da ideologia, fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é a tecnologia e a que ela veio. É evidente! Em outros termos, sob a forma da universalidade, a tecnologia fornece-impõe uma realidade, com a qual os sujeitos se identificam.

Assim, os sentidos de tecnologia já estão sempre lá – mesmo que o sujeito acredite que os sentidos sejam únicos e exclusivos, enunciados por ele – e, indiscutivelmente, estará sempre associado a algum objeto tecnológico digital o qual o sujeito está em constante relação. O sentido sobre o que são tecnologias é ‘evidente’ e ‘claro’ para o sujeito, uma vez que, este se encontra sob o efeito de que todos sabem e entendem o que dizem e por que dizem e, todos estão sob o efeito do digital. Ou seja, os sujeitos são encontrados no funcionamento do efeito de evidência, sobre o efeito do pré-construído.

Para tanto, os sentidos de tecnologia que se inscrevem verticalmente no interdiscurso, que irrompem no eixo da formulação horizontal do discurso – o intradiscurso –, são encontrados em diferentes materialidades discursivas que buscam explicar os significados do que é, para que serve, ao o que está relacionado, entre outras indagações que procuram dar sentido a algo. A título de exemplo, encontra-se o dicionário.

De acordo com o dicionário Michaelis *on-line*, o termo tecnologia tem como sinônimo as palavras ‘conhecimento’, ‘técnica’ e/ou ‘ciência’, mas, por mais que estabeleça relação com tais termos, a palavra ‘tecnologia’ carrega consigo o sentido sócio-histórico-ideológico de práticas/técnicas/procedimentos/regras/métodos desenvolvidos para a construção de algo que possibilite auxiliar as atividades dos seres humanos: “1 Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação etc.: [...]. 2 Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular [...].” (MICHAELIS, 2019, s. p.).

Assim como o desenvolvimento do conhecimento das ciências em geral, as tecnologias também progrediram com a capacidade cognitiva do ser humano – incluindo a linguagem –, o que levou/e leva – a constante transformação de equipamentos tecnológicos que auxiliam nos processos e atividades dos indivíduos. Ou seja, é possível dizer que as tecnologias e o conhecimento estão interligados pelo funcionamento da linguagem. Dito isto, afirma-se que a tecnologia está circunscrita na história social e na história dos saberes linguísticos, e está em contínua relação com as

descobertas, desenvolvimentos e interações da humanidade, com cita Auroux (1998, p. 63) “A linguagem humana é um fenômeno profundamente ligado à evolução corporal dos hominídeos.”

Com o *continuum* processo de transformação digital, a tecnologia passa a ser cada vez mais associada ao termo ‘ciência’ – por isso a relação sinonímica entre tecnologia e ciência –, uma vez que, os recursos de acesso ao digital se dão através das tecnologias digitais, que possuem, paulatinamente, maior visibilidade e utilização na sociedade, principalmente nos últimos anos do século XXI. É por esse motivo que o sentido da terminologia ‘tecnologia’ também está – atualmente – relacionada aos processos de desenvolvimentos digitais, científicos e técnicos. Sobre isso, segundo o dicionário Michaelis *on-line* (2019, s. p.), tecnologia também se apresenta e está associada com: “3 Tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico. 4 Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. 5 Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral: Vivemos o momento da grande tecnologia.”

Percebe-se que, as definições ligadas à tecnologia abrangem noções simples de técnicas e ferramentas, sistemas que empregam/exploram/usam outras tecnologias, movimentações que provocam transformações nos processos sócio-histórico-jurídicos-ideológicos da humanidade – era digital/era tecnológica. O funcionamento do termo tecnologia retoma sentidos que se ligam às condições de produção de todas as atividades humanas, o que provoca não só a exposição do que seria a descrição do que é tecnologia, mas também, convida o termo a ser idealizado nas textualizações dos discursos, provocando interpretações, tanto no nível semântico quanto na própria materialidade linguística-histórica, que foi construída com o avanço do conhecimento e das ciências. Assim, de acordo com Dias (2018, p. 35), “Ao contrário do que parece se difundir, muito em função das possibilidades tecnológicas propiciadas pelo digital, tecnologia é um conceito extremamente opaco.”

A tecnologia, em sua constituição inicial, se desenvolve com a linguagem e com as atividades das primeiras civilizações formadas no globo terrestre, tais grupos constroem ferramentas que possibilitaram maior facilidade na realização das tarefas, que previam a sobrevivência. A partir da linguagem, há a ‘invenção da escrita’ (AUROUX, 1998, p. 64), “[...] o primeiro suporte que permitiu à fala humana subsistir sem a presença do som emissor.” A tecnologia da escrita provocou nas civilizações antigas o movimento de comunicação e circulação do discurso, além da constituição de

um risco/letra simbólico que se torna significável, pois representa a oralidade. Ribeiro (2017, p. 126) aponta que a escrita é “[...] considerada uma tecnologia de registro de som [...] e a leitura torna-se uma tecnologia desenvolvida pelo homem na decodificação de uma notação muito eficaz [...].”

Ainda de acordo com Auroux (1998, p. 64), deve-se considerar que a criação da escrita foi “[...] a primeira revolução tecnolingüística na história da humanidade.”, que se amplificou a partir do surgimento da imprensa.

O processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalingüística considerável e sem equivalente anterior. Ele precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente artificiais; ele produz o aparecimento de um dos primeiros *ofícios da linguagem* na história da humanidade, e provavelmente (faltam-nos informações) o aparecimento das tradições pedagógicas. (AUROUX, 2014, p. 21, grifo do autor).

De acordo com Orlandi (2012b), a escrita é a tecnologia da linguagem, que além de possibilitar a ‘representação’ do som em um meio de circulação, promove interpretações na ordem do significante, o que provoca e instiga o buscar compreender a escrita em relação à linguagem, ao discurso e o texto que se apresentam na sociedade. Assim, de acordo com Auroux (1998, p. 89, grifo do autor), a escrita “[...] no único sentido empiricamente atestável do termo – é um fenômeno assinalável na história da humanidade. Ela não é qualquer manifestação gráfica, mas só aparece a partir do momento em que a representação gráfica se atribui o objetivo de *representar a linguagem*.”

De acordo com Auroux (1998), a segunda revolução tecnolingüística também é caracterizada pelo desenvolvimento dos conhecimentos e das ciências, mas o que a difere da primeira são as questões políticas ideológicas. Nesse espaço temporal houve o surgimento de políticas de expansão e difusão da linguagem e da escrita, com a aplicação da gramatização massiva, a partir de uma língua dada; ou seja, a partir da predominância da tradição lingüística greco-latina, “A segunda foi a gramatização das diferentes línguas do mundo, amplificada ela também pelo estabelecimento de políticas lingüísticas nacionais e da alfabetização.” (AUROUX, 1998, p. 289). A difusão se constitui no período renascentista, onde houve a produção significativa de dicionários e gramáticas que tinham como base a linguagem greco-latina.

De acordo com Auroux, (2014), a segunda revolução tecnolingüística é comparada – em nível de importância – à Revolução Agrária do Neolítico e da

Revolução Industrial do século XIX. Para Aurox (2014), a revolução tecnológica do saber metalinguístico – a gramatização e o dicionário – faculta a revolução organizativa das sociedades e de seus grupos, uma vez que, não é considerada como simples instrumento de descrição e apresentação de regras da linguagem natural, a gramática e o dicionário passam a ser compreendidos como instrumentos tecnológicos linguísticos que provocam alterações nos espaços linguísticos, sociais e culturais, o que acarreta novos olhares ao processo sócio-histórico-jurídico-ideológico da tecnologização⁶ da escrita – dos símbolos rupestres à escrita nos meios digitais.

As discussões sobre o saber metalinguístico que se apresentam em dicionários e nas gramáticas, assim como em outras tecnologias da linguagem – segunda revolução tecnolinguística –, só se condicionaram de tal forma por efeito das condições de produção que são apresentadas com a ‘invenção da escrita’, tomada por Aurox (1998) como a primeira revolução tecnolinguística.

Com o *continuum* desenvolvimento das ciências e seus conhecimentos, assim como todos os aspectos sócio-históricos, jurídicos e ideológicos que perpetuam no processo de desenvolvimento das sociedades e, a partir da primeira e a segunda revolução tecnolinguística, Aurox (1998) escreve sobre a grande e ainda atuante ‘terceira revolução tecnolinguística’. O autor enfatiza a evolução tecnológica cada vez mais informatizada e digital a partir do ano de 1990, encaminhando-se para a virada do século nos anos 2000. Sobre esse espaço temporal, Ribeiro (2017, p. 128) comenta que, “O computador surgiu, no século XX, para alterar parte dos processos e aumentar a velocidade e a eficiência dos trabalhos. E surgiu, também, com a Internet, um novo meio de publicação de textos, sem existência física e com novas características de produção, acesso e leitura.”

De acordo com Aurox (1998), a terceira revolução tecnolinguística é caracterizada como a mecanização/tratamento eletrônico da linguagem natural por meio da informatização, que provoca o funcionamento da mecanização da comunicação humana a partir de diferentes espaços, é por isso que o autor considera que o tratamento automático da linguagem passa a ser evidenciado.

Porém, por mais que ocorra a apresentação da teoria de ‘tratamento automático da linguagem, Aurox (1998) aponta que nenhuma tecnologia é por si só autônoma, pois para colocar em funcionamento as práticas tecnológicas, faz-se necessário as

6 De acordo com o Dicionário inFormal, tecnologização é o ato de tecnologizar, é colocar a tecnologia em ação, em movimento.

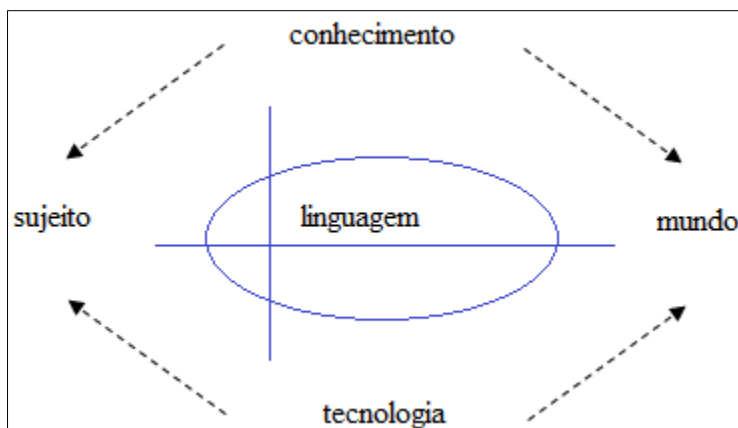
manualidades, a formalização e a externalização das capacidades de atividades humanas. Mesmo que as tecnologias – principalmente as digitais – perpetuem sem a necessidade de instrumentalização, sua programação e funcionalização foi elaborada e determinada pelo conhecimento humano.

Da primeira até a atual revolução tecnolinguística, percebe-se a utilização das tecnologias como ferramentas que se estendem ao corpo e a linguagem do ser humano. Sobre isso, aponta-se a seguir um trecho do texto de Dias (2018, p. 56) – quando trata do filme ‘2001, Uma Odisseia no Espaço’ – que se encaixa na afirmação realizada acima: “[...] essas ferramentas passaram a ser essenciais para a vida cotidiana, pois passaram a servir como uma extensão do homem, auxiliando na execução de tarefas, mas, também, na estrutura das relações de poder.”

Nesta conjuntura, é possível assinalar que as tecnologias fazem parte do cotidiano humano através da aprendizagem, do conhecimento e da ciência e, estão intimamente relacionadas às tessituras da linguagem, construídas e constituídas com a evolução humana, assim, pode-se salientar que conhecimento e tecnologia estão ligados pela língua/linguagem, que se escreve na história, possibilitando o significar.

De acordo com Dias (2009, p. 8), tecnologia e conhecimento estão interligados, assim como, conhecimento e sujeito. Nessa afirmação a autora aponta que há “[...] um triplo indissociável: sujeito, conhecimento e tecnologia, buscando mostrar como o sentido do conhecimento de si e do mundo é inseparável do sentido da tecnologia [...]”. A autora também apresenta que as tecnologias – principalmente as digitais, na contemporaneidade – são parte dos modos de individuação do indivíduo – interpelado em sujeito pela ideologia – e, por esse processo que já está lá, enraizado no sujeito, as tecnologias se produzem nas formações discursivas do sujeito e se propagam no espaço urbano, “[...] espaço material onde os sentidos circulam e se constituem produzindo efeitos na vida social.” Para tanto, Dias (2009, p. 9) apresenta o seguinte esquema:

Imagem 9 – Recorte do esquema presente no artigo ‘A escrita como tecnologia da linguagem’, do livro ‘Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento’



Fonte: Cristiane Dias, 2009.

A partir dessa esquematização, Dias (2009, p. 9) explica que,

Através desse esquema, podemos visualizar melhor o modo como o sujeito e o mundo, atravessados pela linguagem, fazem parte tanto do sentido vertical, na relação com o conhecimento e com a tecnologia, uma vez que são determinados historicamente pelo conhecimento e pela tecnologia; quanto do sentido horizontal, no modo como o conhecimento e a tecnologia se textualizam, pela linguagem, nas condições de produção da sociedade contemporânea. A linguagem é, pois, o eixo central da produção de todo e qualquer conhecimento sobre si, sobre o mundo, através da tecnologia.

Voltando a discutir a terceira revolução tecnolinguística proposta por Auroux (1998), evidencia-se que ciência, conhecimento e linguagem determinam os sentidos que circulam sobre as tecnologias, que são desenvolvidas pelo ser humano em sua individuação (DIAS, 2009). Como aludido no início deste tópico, a tecnologia está atualmente associada a descobertas, construções e lançamentos de novos instrumentos criados pela ciência moderna/inovadora. Assim, nos dias que correm, as tecnologias são significadas pelo digital, e este se dá no meio tecnológico.

Percebe-se também que, os discursos que funcionam acerca da tecnologia estão circunscritos nos discursos de desenvolvimento do mercado, o que provoca a interpretação de que, há massivas manifestações discursivas a favor de uma ideologia do progresso, uma ideologia do ‘capital’.

Com uma valorização da discursividade do tecnológico, silencia-se, à gosto do tecnocrata, o político, ou seja, a presença da divisão dos sentidos nos processos de produção e o fato de que, qualquer que seja a tecnologia, ela é feita de linguagem e por sujeitos ideologicamente interpelados. E no mundo globalizado da atualidade, dizer ‘novas tecnologias’ é capitalizar para o presente a velocidade e multiplicidade das descobertas de processos e produtos que, em pouco tempo, podem se tornar ultrapassados. (MARIANI, 2018, p. 381).

Assim, há relações de sentidos constituídas ao longo de toda a revolução

tecnolinguística, que permanece em constante funcionamento/movimento, que provoca novos sentidos à terminologia tecnologia. Ou seja, há uma memória em funcionamento a partir de jogos parafrásticos e polissêmicos, que possibilitam o movimento, os deslizamentos e a fluidez dos significantes, provocando novas formas de produção de sentidos, que se inscrevem em diferentes espaços e textos.

Nessa conjuntura, novos sentidos são construídos e novos desafios são encontrados nesta hodierna terceira revolução tecnolinguística, justamente pela explosão das comunicações e informações que a conectividade ocasionou no espaço urbano. Numa perspectiva discursiva, Dias (2018, p. 109) discorre sobre a ‘conectividade’.

[...] a *conectividade* busca levar em conta a constituição do espaço urbano pelo digital. Não tomar a cidade e o espaço urbano como já significados pela tecnologia, mas os considerar em seu movimento de significação pela tecnologia, naquilo que escapa a qualquer estabilização. No acontecimento da tecnologia no urbano.

O que estou tratando aqui como movimentos da cidade [...] são significadas pelo acontecimento da tecnologia no urbano: o digital.

Contudo – a partir de uma das discussões propostas neste trabalho, que provoca a reflexão sobre as tecnologias na atual sociedade –, se em vários espaços sociais e comerciais as tecnologias digitais se fazem presentes e dominam e orientam as relações de poder – como nas condições encontradas no mercado –, de acordo com a pesquisa ‘TIC Educação 2017’ (CETIC.BR, 2018) realizada pelo Cetic.br, evidencia-se o subdesenvolvimento e/ou a falta das tecnologias digitais nos espaços escolares no Brasil, o que aponta a contrariedade da realidade tecnológica, demonstrando a disparidade tecnológica e social brasileira, ou seja, demonstra a luta de classes, o confronto e a contradição⁷.

Na maioria das vezes, como constata-se na pesquisa ‘TIC Educação 2017’, os avanços tecnológicos digitais na educação só atendem pequenos grupos da população brasileira que, em sua maioria, são sujeitos classificados acima da classe média. Em um país que ainda não possui a alfabetização universalizada, com cerca de 11,3 milhões de pessoas analfabetas, a proposta de atividades educacionais voltadas às tecnologias de informações e comunicações digitais – alfabetização digital/letramento digital –

7 O confronto e a contradição que estão presentes na luta de classes são espaços que podem ser estudados pela AD, segundo Pêcheux (2006, p. 8), “A Análise de Discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise.”

parecem distantes ao se observar a realidade das escolas públicas brasileiras.

Pode-se discutir que, o distanciamento das tecnologias digitais, principalmente no espaço da educação, destinada à população mais carente, não é fruto apenas da posição econômica do país, mas é desse fator que tudo pode ser realizado ou não. A questão é que, as recentes tecnologias digitais provocam a reconstrução de habilidades manuais e técnicas, o que movimenta não só os espaços científicos e econômicos, mas também os espaços sociais, políticos e culturais. Hoje, o uso das tecnologias digitais extrapola o ambiente virtual (DIAS, 2018) e alcança/promove os inúmeros movimentos que se desenham nas ruas das cidades e, cabe ao analista de discurso buscar interpretar/compreender as derivas desses movimentos, observando a historicidade dos sentidos e de suas respectivas significações na sociedade.

O fator econômico aparece como requisito para se ter o objeto tecnológico digital, mas as questões culturais e sociais também são peças imprescindíveis que movimentam as utilidades do digital. Sobre isso, pode-se lançar alguns questionamentos: como trabalhar com as tecnologias digitais em espaços educacionais se o sistema educacional não possui a cultura de estimular seus professores e alunos a conhecerem e aprenderem novas experiências educacionais digitais? Mas, como a escola fomentará essa cultura se não possuir recursos e infraestrutura suficientes? E, como cobrar tais investimentos, que poderiam estar preconizados em políticas públicas, se o sistema brasileiro está corroído cronicamente por corrupções e desvios de verbas? Esses questionamentos provocam a reflexão de que, no sistema de sociedade brasileira, o fator econômico domina as relações de força e poder e acaba por cercear possibilidades educativas.

Sem entrar em discussão se as tecnologias digitais pendem para o lado positivo e/ou negativo – pois, permeiam ambos os espaços adjetivados, e nunca estão em posição de neutralidade –, é fato que as tecnologias digitais já estão enraizadas no cotidiano, o que provoca movimentos significativos na vida de todos os sujeitos, uma vez que, hoje, é possível afirmar que, “[...] o digital é a forma por excelência do discurso urbano.” (ORLANDI, 2017c, p. 244). O digital e suas funções vem do sujeito, faz parte da história, da sociedade, do mundo atual. Com o digital e, a partir desse recurso, envolvido pelos moldes da tecnologia e da linguagem, há a construção de novos sentidos, novas mediações entre sujeito e mundo. Desta maneira, toma-se neste trabalho o digital na perspectiva de Dias (2018, p. 28),

[...] tomo o digital para além de uma mera forma de produção da tecnologia, mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso, como uma condição e meio de produção e reprodução das formas de existência capitalistas. [...] É da construção do digital como objeto de análise que se trata, ou seja, o digital pensado a partir de sua constituição, sua formulação e sua circulação, que constituem os três momentos do processo de produção dos discursos [...].

Portanto, apresentar-se-á como as tecnologias circulam nos discursos dos sujeitos, interpelados pela ideologia, em sua constituição dentro do espaço discursivo da EJA, ou seja, a relação entre a constitutividade do discurso econômico e a participação – ou a inclusão – do sujeito no mundo digital a partir das práticas pedagógicas realizadas na escola, tendo como perspectiva os trabalhos que visam o letramento digital, que possibilita aos sujeitos da EJA o exercício efetivo de práticas de cidadania. Desta maneira, a concepção de digital, de acordo com Dias (2018, p. 186), “[...] ultrapassa a tela e os comandos de um teclado ou tela *touch screen* ou, ainda, se preferirem, o chamado “ambiente digital”, e considera a discursividade em seu desdobramento digital.”

Neste sentido, o digital não é tido como bom ou mal, mas nunca deve ser mirado como algo neutro, uma vez que é identificado como um *e*-espaço multifacetado, com variados e variáveis sentidos. Nesse espaço nunca neutro, circula as significações das transformações sociais atualmente. Assim, “[...] ao falarmos em circulação pelo digital estamos nos referindo aos dizeres que significam pela ordem discursivo-digital, a materialidade digital.” (DIAS, 2018, p. 186).

Nessa perspectiva, a experiência educativa com as tecnologias digitais em espaços escolares, especialmente na EJA, a partir da percepção do letramento digital pode ser interpretada como situação de inclusão social e digital, o que possibilita o resgate à cidadania efetiva – pois a guisa de interpretação, os sujeitos jamais deixam de serem cidadãos –, uma vez que, na atual sociedade globalizada, o processo de compreender os meios digitais a partir das tecnologias, propicia aos sujeitos a apropriação de atividades tecnológicas, entendendo-as não como simples ferramentas, mas, sobretudo, como meio que possibilita as relações de comunicação e informação, as relações sociais, o que aprimora a instrução à cidadania.

2.2 O discurso jurídico governamental sobre as tecnologias de informação e comunicação e, as tecnologias digitais ao longo da constituição da Educação de Jovens e Adultos

Ao adentrar na discussão sobre as tecnologias no espaço educativo, deve-se primeiramente considerar as incomensuráveis tecnologias que possibilitam diferenciadas atividades durante o movimento de ensino e aprendizagem. Pode-se salientar que, cada tecnologia permeia o espaço, o sujeito e os textos de modos diferentes, e podem se dimensionar para facilitar e flexibilizar as atividades educativas. De acordo com Dias (2009), os diferentes meios tecnológicos possibilitam mudanças não apenas no contexto social e econômico, mas também provoca metamorfoses nos sujeitos, na cultura e, principalmente, na memória. Assim,

Uma das primeiras e mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é, portanto, o gesto de escrever. Por essa razão, é a partir da compreensão da historicidade da escrita, ou seja, do trajeto dos sentidos que a escrita como tecnologia foi produzindo quando da utilização de diferentes ferramentas e suportes, que podemos compreender que as diferentes formas de relação social estão ligadas a uma tecnologia e que a forma do conhecimento tem a ver com essa tecnologia. (DIAS, 2009, p. 10, grifo nosso).

Assim, a caneta e o lápis utilizados em salas de aula das escolas de todo o Brasil são tecnologias que possibilitam o emprego de outra tecnologia, a escrita. A tecnologia da escrita por sua vez, que habitualmente é aprendida durante o processo de alfabetização, é encontrada em vários outros meios tecnológicos – que também utilizam outras tecnologias –, como no caderno, no livro, no quadro, no rádio, na televisão e nas telas pixelizadas de *desktops/notebooks/tablets/smartphones*.

Nota-se que a tecnologia se mescla e se associa a tecnologias outras, o que possibilita a correspondência de antigas e novas tecnologias. Nesta conjuntura, tomar-se-á as tecnologias em duas perspectivas: as tecnologias básicas que permitem realizar tarefas simples e que não envolvem sistemas de comunicação e informação, como por exemplo, lápis, caderno, borracha, entre outros e; na segunda perspectiva, elenca-se as tecnologias que possibilitam o acesso à informação e comunicação, como – para citar apenas alguns – a carta, o rádio, a televisão, o *desktop/notebook*, dentre outras tecnologias que possuem o mecanismo de processar/armazenar/transferir/compartilhar informações, o que promove a ampla rede de comunicações.

Incorporada a segunda perspectiva, encontra-se as tecnologias digitais de

informação e comunicação que podem ser exemplificadas a partir das seguintes tecnologias: a lousa digital, o *smartphone*, o *software*, o *e-mail*, o *blog*, as redes sociais, aplicativos de *software*, os atuais *podcasts*, e outras mais tecnologias que além de estar no ambiente digital, são consideradas digitais. De acordo com Ribeiro (2014, s. p.),

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores. [...]

Com a tecnologia digital, foi possível descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias. A tecnologia digital é contraposta à tecnologia analógica, que dependia de meios materiais diferentes para existir. [...] Na atualidade, nossos telefones empregam tecnologia digital, assim como as agências bancárias de que somos correntistas, grande parte do painel de nossos carros, as urnas em que votamos em nosso país, grande parte da informação que lemos e suas plataformas, entre muitas outras coisas. Isso significa que crianças bem pequenas já convivem com esses sistemas, operando com tecnologias digitais como máquinas fotográficas, celulares, jogos que permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital.

A partir dessa delimitação, é possível adentrar no espaço histórico do Brasil e apontar que as primeiras tecnologias de informação e comunicação empregadas na educação voltada para jovens e adultos foram o rádio⁸ e a carta.

O rádio tem sua primeira transmissão no Brasil no dia 7 de setembro de 1922, durante a Primeira República (1889-1929), para comemorar o centenário da independência. Contudo, a primeira emissora brasileira foi inaugurada apenas em 20 de abril de 1923, por Edgar Roquette Pinto⁹, e foi nomeada como ‘Rádio Sociedade do Rio de Janeiro’. Após a abertura da primeira estação, muitas outras surgiram pelo Brasil. Até o ano de 1930 havia o registro de 23 estações de rádio brasileiras, espalhadas em 15 cidades. As condições de produção desse momento histórico apontam a massiva veiculação de informação e comunicação através de novas tecnologias e novas discursividades – desenvolvidas a partir da criação da eletricidade –, o que refletia as

⁸ O rádio: aparelho; A rádio: estação/emissora.

⁹ Edgar Roquette Pinto era médico, antropólogo e educador. Nasceu no Rio de Janeiro em 25 de setembro de 1884, participou da Missão Rondon, juntamente com Marechal Rondon. Se interessou pelo rádio durante a primeira transmissão em 1922, e fundou em 1923 a primeira estação de rádio. É conhecido como o ‘pai do rádio brasileiro’.

mudanças/descobertas/evoluções do campo tecnológico, que ocorreram durante a Segunda Revolução Industrial e, na área da educação brasileira, havia grandes reformas estaduais acontecendo.

Edgar Roquette Pinto, em companhia de outros sujeitos, que ajudaram a fundar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, previa a utilização do rádio como um sistema integrado destinado à sociedade, previa, nas transmissões, eventos de educação e cultura. De acordo com Lima e Soares (2016, p. 56), “[...] fizeram com que este meio de comunicação, rádio, vingasse no Brasil, movidos pela ideia de que a promoção da “educação do nosso povo” é o que de mais importante o rádio poderia fazer num país tão grande como o nosso.” A ideologia educacional que circundava os discursos de Edgar Roquette Pinto e seus associados, tinha origem nos debates educacionais que aconteciam nesse período histórico, uma vez que, havia massivas comparações entre a educação brasileira e a educação ofertada em países desenvolvidos, que já faziam o uso de tecnologias ao favor da educação.

Contudo, apesar do caráter social, a rádio sobreviveu em seu início como negócio, possuindo movimentações financeiras realizadas através de taxas mensais pagas pelos sócios – aqueles que aderiam a compra dos equipamentos que permitiam a escuta do rádio. Outro ponto interessante a se apresentar é que, o discurso sobre educação dos idealizadores da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, circundava os ideais daqueles que participavam da ‘Liga Brasileira Contra o Analfabetismo’, que – como comentado no capítulo anterior – demonstravam a preocupação com a realidade da educação brasileira, contudo enunciavam palavras como ‘erradicar’, ‘contra’, ‘extinguir’ e ‘eliminar’ o analfabetismo para elevar a intelectualidade do Brasil, para que, dessa maneira, o país crescesse.

O analfabetismo e a falta de instrução nesse período eram considerados como resultado de ‘ignorância’, tornando-se um ‘mal’ que deveria ser erradicado. Assim, a educação era vista como a chance de salvar a população que estava,

[...] morrendo de ignorância”, então, é o que está na base – na concepção mesmo – do tipo de educação que deveria valer para o rádio: a mesma, pautada numa visão “redentora”, [...] significando que todos os males da sociedade deixam de existir quando a educação se torna prioridade.” (LIMA; SOARES, 2016, p. 56).

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro veiculava palestras com temáticas científicas, músicas clássicas, literaturas e recitais de poemas para que, a cultura e educação erudita chega-se a toda população brasileira, incluindo os analfabetos e os não

instruídos em disciplinas. Porém, naquele momento, apenas a população com boas condições financeiras, possuíam o aparelho de rádio. “E o que era, então, educar o povo através do rádio? Transmitir conferências, divulgar saberes científicos e tocar música erudita – valores importantes, sem dúvida, para um segmento social específico –, isso significava “educar” o povo, salvando-o de sua ignorância.” (LIMA; SOARES, 2016, p. 57).

A partir de 1925, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro começa a apresentar programas instrucionais voltados para a educação de adultos, “Veiculava aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física. Havia também transmissões de concertos e espetáculos teatrais.” (ANDRELO, 2012, p. 141). A proposta da rádio era elevar o nível intelectual e educativo daqueles que a ouviam, seu slogan era “trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil”.

O termo ‘radioeducação’ começa a ganhar sentidos no Brasil a partir de um artigo intitulado de ‘Radioeducação do Brasil’, escrito por Edgar Roquette Pinto para a revista ‘Elétron’ no ano de 1926. Segundo Andrelo (2012), vários estudiosos brasileiros começaram a debater sobre a importância de uma educação popular de adultos ser transmitida através do rádio, uma tecnologia de informação e comunicação. A partir disso, revistas e jornais se reúnem e, em 1929, promovem movimentos de propaganda a favor da radioeducação, com isso, outras emissoras de rádio passaram a apresentar conteúdos educativos nas programações. Contudo, quando a radioeducação popular de adultos começa a se firmar e se espalhar pelo Brasil, atingindo as camadas de classes mais baixas, ocorre mudanças – mundiais, sociais e políticas – que resultaram na implantação do caráter ainda mais comercial nos rádios.

De acordo com V. Paiva (2015), nesse período havia intensas discussões e debates de intelectuais sobre a educação no Brasil – em destaque, o grupo ABE. A partir disso, movimentos foram engendrados e, os discursos que circulavam nesses espaços marcavam e interpelavam ideologicamente as ações políticas. Após a promulgação do Decreto nº 21.111, houve a publicação do Manifesto de 1932 escrita pelos Pioneiros da Educação Nova – que inspiravam as ações educacionais e sociais de Edgar Roquette Pinto –, esse arquivo influenciou sobre as diretrizes educacionais da Constituição de 1934, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro.

Além de reivindicar a laicidade e a gratuidade do ensino público para toda a

população, incluindo a população adulta, o Manifesto incentivava as escolas a terem e fazerem o uso das tecnologias de informação e comunicação, afirmava que tais recursos levariam as escolas brasileiras a trilhar o mesmo caminho de escolas de países desenvolvidos, o que alcançaria a esperada ‘escola moderna’, porta de entrada para o progresso do país, dos brasileiros e, para o processo de democratização cultural e social.

[...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (AZEVEDO; *et al.*, 2010, p. 62-63).

Em 1931, no período da Era Vargas (1930-1945), foi aprovado o Decreto nº 20.047 de 27 de maio, que passa a regular a execução dos serviços de rádio em todo o território nacional e exigia que as transmissões aumentassem o potencial de alcance. Para tanto foi criado o Departamento Oficial de Publicidade (DOP). No dia 1 de março de 1932 há a publicação do Decreto nº 21.111, que aprova a regulamentação dos serviços de rádio no Brasil e permite a venda de espaços publicitários durante a programação, o que levou a intensa profissionalização de sujeitos e a implantação do mercado comercial nas ondas do rádio.

O decreto também apresenta que: “§ 3º A orientação educacional do serviço das estações da rede cabe ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que baixará as instruções necessárias a esse fim.” (BRASIL, 1932, s. p.), nesse movimento discursivo político, por efeito do decreto, em 1934, o DOP dá lugar ao Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). O Decreto nº 21.111 também aponta as orientações para o Programa Nacional “[...] é destinado a ser ouvido, ao mesmo tempo, em todo o território do país, em horas determinadas, e versará sobre assuntos educacionais, de ordem política, social, religiosa, econômica, financeira, científica e artística, [...] de acordo com o disposto neste regulamento.” (BRASIL, 1932, s. p.).

Com o aumento de emissoras de rádio no Brasil e, a partir do prestígio alcançado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a perspectiva educativa do rádio passa a se difundir em várias emissoras. De acordo com V. Paiva (2015), no ano de 1934 há o início do contato entre os ouvintes e as emissoras de rádio através de cartas, que

passaram a ser extensões radiofônicas tecnológicas de ensino de adultos. Assim, o rádio e a carta tornaram-se instrumentos educativos destinados à adultos no Brasil.

Sobre a associação do rádio com as cartas, há no Decreto nº 24.655, de 11 de julho de 1934, que trata sobre a concessão e a execução dos serviços de radiodifusão, entre outras providências, a determinada afirmativa: “Considerado que a orientação educacional dos serviços das estações de rádio-fusão pode ser estabelecida, com mais eficiência, com a colaboração do Departamento dos Correios e Telégrafos.” (BRASIL, 1934, s. p.). Assim, de acordo com V. Paiva (2015, p. 130), havia a “[...] distribuição de folhetos e esquema das lições enviadas pelo correio às pessoas inscritas; estas mantinham contato com a emissora por meio de cartas, visitas ou telefone, sendo a avaliação do rendimento realizada através de trabalhos periodicamente enviados pelos inscritos à emissora.”

Alguns decretos registrados nesse período, como o da extensão das ondas de rádio, levaram a pioneira Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao declínio. Por isso, em 1936, ocorre a doação da rádio – emissora – para o Ministério da Educação e Saúde Pública. A doação foi realizada com base no acordo assinado e realizado entre Edgar Roquette Pinto e o ministério: a rádio deveria, obrigatoriamente, continuar com a programação educacional e cultural, e não poderia transmitir conteúdo comercial, político e/ou religioso. De acordo com Andrelo (2012, p. 143),

No que diz respeito à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, os dois decretos foram determinantes. Roquette-Pinto acreditava que o aumento de potência só era possível nas sociedades organizadas em base comercial, e a venda de publicidade não era permitida pelos estatutos da emissora [...]. Para evitar que ela se tornasse um empreendimento lucrativo, Roquette-Pinto preferiu doá-la, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como ministro Gustavo Capanema (governo Getúlio Vargas, 1934-1945). A Rádio MEC (atual Rádio MEC AM, do Rio de Janeiro), como passou a ser chamada, foi doada com uma condição registrada em termo assinado com o governo.

Com a doação, a nomeação da emissora se altera para atender a textualização dos novos possuintes e passa a se chamar ‘Rádio Ministério da Educação e Saúde’, hoje conhecida como ‘Rádio MEC’. O acordo entre o Ministério e Edgar foi respeitado até o princípio do Estado Novo quando, em 1938, o DPDC passa a ser nomeado – por questões e movimentações políticas – como Departamento Nacional de Propaganda (DNP). Em 1939 há nova nomeação para o departamento, que passa a ser chamado de Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O DIP alcança grande influência de decisão durante o Estado Novo e, em 1940, com o propósito de aumentar a

administração/controle dos meios de comunicação e informação do Brasil, cria o Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DEIP), que se instala em todos os estados do país.

O DIP tinha responsabilidade sobre a programação de músicas, de teatros, da imprensa e dos cinemas. Tinha como função servir à ideologia do Estado Novo, o que o direcionava a centralizar, coordenar, orientar e censurar programas e propagandas nacionais. No espaço da rádio, o DIP buscou uniformizar as notícias e os programas educativos para adultos. O artigo 86 do Decreto-Lei nº 1.949, de 30 de dezembro de 1939 aponta que, “A censura das irradiações radiotelefônicas será executada pelo mesmo processo aplicado à censura dos números de variedades, excetuados os dispositivos que estabelecem exigências cênicas e de natureza propriamente teatral.” (BRASIL, 1939, s. p.).

De acordo com Andrelo (2012), esse departamento passou a ser o órgão de maior coercitividade no Brasil, pois todos os serviços vinculados à publicidade eram vistoriados pelo DIP, podendo ser aceito ou censurado. Andrelo (2012, p. 143) aponta que, “Com o Estado Novo (1937-1945), não apenas o rádio sofre intervenção. A Constituição de 1937 trata a educação com mais restrição.” Ficou obrigatória para as emissoras a seguinte disposição encontrada na Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que reorganiza o Ministério da Educação e Saúde Pública:

Art. 50. Fica instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caracter educativo.

Parágrafo único. Uma vez organizado o Serviço de Radiodifusão Educativa, ficam as estações radiodifusoras, que funcionem em todo o País, obrigadas a transmitir, em cada dia, durante dez minutos, no mínimo, seguidos ou parcelados, textos educativos, elaborados pelo Ministério da educação e Saúde, sendo pelo menos metade do tempo de irradiação noturna. (BRASIL, 1937, s. p.).

Com o decreto do Governo, as emissoras de rádio poderiam destinar até 10 minutos de sua programação para difundir conteúdos pré-estabelecidos pelo departamento ministerial, contudo, consoante Andrelo (2012), foi entre as décadas de 40 e 50 que houve o emergir de novos programas de rádio destinados à educação – devido aos movimentos de educação popular. Alguns desses programas possuíam duração prolongada e, os alunos que se inscreviam, recebiam materiais de estudos. Ao terminar o curso a distância, os alunos realizavam trabalhos escritos que, ao serem aprovados, recebiam certificados ao final do curso. Cursos de aperfeiçoamento também eram

ministrados, como por exemplo, a Rádio Nacional e a Rádio Nacional do Rio de Janeiro apresentavam na programação cursos destinados à professores do ensino secundário, com o objetivo de trabalhar conteúdos de formação e aprimoramento escolar.

A partir de 1949 algumas iniciativas com metodologias diferenciadas e mais amplas de educação voltada a adultos, através do rádio e das cartas, foram surgindo no Brasil – idealizadas a partir do relato de pessoas que ouviam as transmissões educativas em espaços que reuniam grupos de estudo, o que apontava maiores resultados de aprendizagem –, essas iniciativas foram consideradas o marco inicial de recepção e organização dos sistemas educativos através das emissoras de rádio, ou seja, por meio da tecnologia de informação e comunicação. De acordo com Andrelo (2012, p. 145), “Em 1949, o professor João Ribas da Costa elaborou um plano para a criação de escolas radiofônicas, que visavam a alfabetização de adultos. A ideia era fazer uma grande cadeia de emissoras de onda média, sem fins lucrativos, em algumas áreas do Nordeste [...]”, essa região era vista como zona preferencial, uma vez que, nesse espaço, encontravam-se grande número de analfabetos, além de possuir alta densidade demográfica em referência a pessoas com baixa escolaridade. No entanto, a proposta de João Ribas da Costa foi negada sob a argumentação de que, o ensino de leitura e escrita seria tecnicamente impossível através do rádio.

Benjamim do Lago, no ano de 1950, através da Rádio Nacional, pelo programa ‘Universidade do Ar Paulista’, expande as bordas do projeto proposto por João Ribas da Costa e propõe a criação de núcleos de recepção para os alunos ouvintes. Os núcleos de recepção eram formados e se reuniam para escutar as aulas transmitidas pelo rádio, após a aula o professor assistente e/ou o monitor discorria sobre o assunto com os alunos, dando explicações complementares – principalmente para auferir dúvidas –, após essa prática, os alunos realizavam atividades escritas e debates sobre a aula. A partir dessa experiência exitosa de Benjamim do Lago, outros programas educacionais foram criados embasados na metodologia de núcleos de recepção, como por exemplo, o movimento não governamental MEB.

Juntamente com João Ribas da Costa e Benjamim do Lago, o professor Geraldo Januzzi e o Frei Gil Bonfim também realizaram atividades norteadas à educação de adultos – incluindo a alfabetização – através das ondas do rádio. Através das experiências, Geraldo Januzzi publica em 1956 o livro ‘Educação Fundamental pelo rádio: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada’.

Há de se destacar que, é também no ano de 1950 que o aparelho televisivo começa a ser comercializado no Brasil, a partir do momento em que a TV Tupi – primeiro canal de televisão brasileiro –, entra no ar no estado de São Paulo. Outro ponto relevante é que, nesse movimento onde as tecnologias de informação e comunicação – como o telefone e o rádio – se ramificam pelo país, em virtude do acesso financeiro que provoca a popularização, há uma grande explosão de recepção e audiência de aparelhos tecnológicos. É interessante pontuar também que, o processo ideológico político, econômico e religioso também estavam presentes nas programações, mas as questões educacionais também possuíam inferências sobre a população.

Em 19 de julho de 1951 é lançado o Decreto nº 29.783 que regulamenta o decreto aprovado anteriormente – Decreto nº 21.111. Há a proposição de novas orientações de serviços de radiodifusão e radiocomunicação em território nacional. O artigo 2 do decreto impõe que, “Os serviços de radiodifusão têm finalidade educativa, que pode ser cultural ou meramente recreativa, e são considerados de interesse nacional, só sendo permitida a exploração comercial dos mesmos na medida em que não prejudique esse interesse e aquela finalidade.” (BRASIL, 1951, s. p.). A partir desse momento, aulas e cursos radiofônicos começam a ser gravados por emissoras de rádio e vendidas e/ou compartilhadas com outras emissoras associadas.

É nesse período também que a educação através das tecnologias passa a ser mais discutida nas bases acadêmicas brasileiras, por influência dos países desenvolvidos onde as tecnologias já estavam associadas as bases educacionais. Como por exemplo, há em 1958 a publicação do Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que pronuncia a necessária e efetiva ação educativa em todo o território nacional, assim, indicam: “i) renovar os métodos e processos educativos, sem rejeição dos exclusivamente auditivos. [...] Utilizar modernas técnicas de educação de grupo, com recursos audiovisuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc.” (SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2013, p. 153)

No ano de 1958 há a criação do Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA) que inicia as atividades radiofônicas no ano de 1959. Nesse mesmo ano, a Igreja Católica lança programas catequéticos e educativos através das escolas radiofônicas da Arquidiocese da cidade de Natal. O SIRENA é considerado um dos primeiros projetos federais brasileiros a preconizar à educação a distância. Esse sistema é um desdobramento da CEAA, que foi criado para reforçar as ações voltadas à

educação de adultos no país, de acordo com V. Paiva (2015, p. 219), o SIRENA tinha como objetivo “[...] fomentar a criação de Sistemas Rádio-educativos regionais e cujas atividades parecem ter sido de fundamental importância para o posterior desenvolvimento da rádio-educação no Brasil.” Contudo, como foi apresentado no capítulo anterior, a CEAA e suas ações não conseguiram atingir grandes contingentes populacionais, além de que “[...] a execução dos planos pelos diversos Estados era frequentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária.” (PAIVA, V., 2015, p. 219).

Também em 1958 há o II Congresso Nacional de Educação de Adultos que propõe o estudo de novas diretrizes para a educação de adultos no Brasil, persistindo na eminência de novas e atuais ideias pedagógicas, preconizando o ensino cidadão, associado à modernização. Ao término do congresso, os participantes emitiram um arquivo final, “[...] concluindo também pela necessidade da utilização dos recursos audiovisuais nesse tipo de ensino.” (PAIVA, V., 2015, p. 238).

Sobre o ano de 1958, V. Paiva (2015, p. 241), afirma que,

Marcava o Congresso o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela introdução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. o novo período, entretanto, é também marcado pela organização do primeiro programa nacional de educação que, com caráter experimental, começava a buscar caminhos mais racionais para a difusão da educação popular com base no planejamento da educação; em 1958 surgiram também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

O SIRENA seguia as orientações do CEAA que, por sua vez, era organizado pelos programas educativos construídos pela equipe educacional e pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC. A proposta do SIRENA era organizar e adequar a rede de escolas radiofônicas brasileiras. Para isso, o sistema firmou convênio com diversas emissoras do país que passaram a retransmitir as aulas radiofônicas, dessa forma, compôs o sistema de educação via rádio regional.

Oferecia cursos básicos de alfabetização, educação sanitária e higiene, técnicas agropecuárias e de bons modos. As aulas eram gravadas por professores locutores no espaço da Rádio Nacional que, em seguida, eram reproduzidas em emissoras conveniadas. Segundo V. Paiva, o apoio presencial aos estudantes era feito por monitores voluntários e, cada aluno recebia uma cartilha denominada ‘Radiocartilha

para alfabetização’. Tal sistema seguia a percepção da recepção organizada com grupos de escuta, contudo, V. Paiva (2015) aponta que as atividades sugeridas em áudio pelo professor locutor e as atividades da radiocartilha preconizavam o ensino tradicionalista, não abrindo espaço de diálogos ou questionamentos, o que aponta o controle ideológico realizado pelo Serviço de Educação de Adultos do MEC. Com as diversas críticas acometidas ao CEAA e ao SIRENA, o número de voluntários entra em declínio, o que leva a extinção das ações em 1963.

A tecnologia radiofônica se estende pelo Brasil e, a educação de adultos através das ondas do rádio passa a ser movimentada pela comercialização, a partir de objetivos políticos e econômicos, de acordo com V. Paiva (2015). Em 1890 é aprovado o Decreto 981 que propõe, para todo território nacional, a ativação do exame de madureza, que previa a certificação rápida do ensino secundário, destinado àqueles que não havia concluído o ensino básico. De acordo com Mello (2010b), é nesse cenário que o ‘aligeiramento’ de estudos e a certificação rápida e paga emerge no Brasil, dando início aos cursos supletivos – renomeado em 1971.

A partir da LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o exame madureza é reiterado e aprovado pelo Congresso Nacional, como aponta o seguinte artigo: “Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância de regime escolar.” (BRASIL, 1961, s. p.). O arquivo também apresenta que, “Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.” (BRASIL, 1961, s. p.). Com o fixo das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a comercialização de exames madurezas se estende no país, podendo ser realizadas presencialmente – em escolas ou em instituições particulares – ou por meio de estudos a distância – através de cartas e/ou de aulas ofertados pelo rádio ou televisão.

Os cursos a distância se apresentam majoritariamente comercializados a partir de 1961. As propagandas do curso madureza enfatizavam que o curso possibilitava o término e a suficiência do Ginásial e/ou do Colegial, com rápida certificação, o que possibilitava o aluno a retomada ou o início da ‘independência econômica’, divulgava também que, com o término do curso, os alunos estariam mais perto de alcançar o nível superior. O aluno matriculado no curso de madureza ginásial ou do madureza colegial, realizava as atividades com a ajuda do material didático desenvolvido pela empresa responsável pelo curso, alguns cursos possuíam associação com programas de rádio,

Educação de jovens e adultos (EJA): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas

onde os alunos poderiam ouvir as ‘rádio aulas’. As dúvidas, as atividades, os trabalhos e as provas eram enviadas e respondidas por meio de cartas.

Imagem 10 – Recorte de uma das primeiras propagandas de Madureza Ginásial por correspondência no Brasil

Fonte: Revista O Cruzeiro, 1961

Imagem 11 – Recorte de anúncio sobre alguns cursos por correspondência, incluindo o Madureza Ginásial e o Madureza Colegial

Fonte: O Cruzeiro, 1972

Imagem 12 – Recorte de anúncio sobre as especificações de cursos por correspondência, incluindo o Madureza Ginásial e o Madureza Colegial

Fonte: O Cruzeiro, 1972

Para jornalistas e alguns estudiosos da época, os cursos de madureza associados à tecnologia do rádio, foram considerados grandes movimentos de investimento na

educação brasileira da época, pois o país estava em processo de industrialização e urbanização, e necessitava de pessoas mais ‘estudadas’ para trabalhar nas empresas e fábricas (LEITE, 2013). Os cursos transitavam entre educação escolar – conclusão do ginásio e do colegial, cursos de inglês, francês, gramática, redação, desenho, entre outros – e cursos voltados especificamente para a entrada no mercado de trabalho – como cursos de corte e costura, de consertos de máquinas, de instalação de rádio, de engenharia, dentre outros.

Contudo, é importante destacar que, o curso madureza foi previsto, desde o início, com interesses políticos. Foi desenhado por meio de cobranças, para aumentar – de forma rápida – o número de sujeitos com escolaridade completa no Brasil. Esta cobrança era realizada por movimentos populares brasileiros, órgãos internacionais e países que tinham interesses fabris no Brasil. Assim, pode-se dizer que o curso madureza foi pensado para a formação da sociedade industrializada, cada vez mais ligada ao mercado de trabalho.

Em 1963 com a extinção do SIRENA, a CNBB – que já estava realizando programas catequéticos e educativos através das escolas radiofônicas em diversos pontos do Brasil, por meio das arquidioceses – recebe os instrumentos de recepção do SIRENA e funda o MEB. O MEB surgiu a partir do planejamento realizado pela Igreja Católica, a CNBB, em 1961 e foi financiado pelo Governo Federal. De acordo com Leite (2013, p. 196), os arquivos que orientavam o MEB detinham o discurso de serem escolas que proviam atividades de ‘Animação Popular’ por meio da educação, uma vez que, tinham como objetivo alavancar o processo de integração cultural, buscando alcançar não só a população urbana, mas principalmente a população rural.

O MEB agia em favor da educação de adultos, contudo, previa conteúdos ideológicos religiosos – pois, como aponta Althusser (1980), a igreja é um Aparelho Ideológico do Estado –, as aulas designadas para os adultos eram realizadas em espaços físicos – da própria igreja ou cedidos por sistemas privados e/ou públicos – e através de rádio aulas, alguns eventos eram feitos pela televisão, mas, com o objetivo de catequização. De acordo com Leite (2013, p. 196),

O MEB originou-se das experiências de Educação de Adolescentes e Adultos desenvolvidas pelo Episcopado Brasileiro em Natal e Aracaju. organizado em 1961, passou a desenvolver seu trabalho ramificando-se para vários estados brasileiros, destacando ações nos estados do Nordeste. Seus programas educativos destinavam-se às populações rurais. [...] Sua ação educativa pretendia desenvolver as potencialidades individuais, preparando o homem para sua realização pessoal e para transformá-lo num grande agente de mudança e desenvolvimento social. A metodologia educacional, escolhida pelo MEB inspi-

rava-se em vários métodos e experiências de Educação de Adultos, compreendendo: a promoção comunitária pela prestação de serviços, o associativismo, a animação popular e a organização e desenvolvimento da comunidade. Para tanto, cada equipe de cada sistema planejava e executava um programa educacional local, treinando, nas comunidades atingidas, animadores e voluntários. Já quanto às atividades educativas, estas podiam ser classificadas em três tipos: dois-pontos as atividades cooperativas que se realizavam em benefício da comunidade; as atividades recreativas realizadas em clubes de futebol e em festas folclóricas e por fim as atividades de capacitação e formação realizadas através de clubes voltados geralmente para aprendizagem e ensino de corte e costura, enfermagem, puericultura e de atividades escolares. As escolas do MEB eram instrumentos para todas as atividades de Animação Popular visando a transmissão de conhecimentos gerais que pudessem atender as necessidades dos educandos, dando a integração cultural e econômica, além de ser um meio de dinamização das comunidades. As escolas eram inicialmente, em sua maioria, radiofônicas, utilizando o sistema de recepção organizada. Mais tarde foram criadas em números escolas não-radiofônicas para atender também outras áreas.

Toda a ação do MEB era apoiada pelo governo que repassava ao movimento todo o suporte de material didático, o mesmo utilizado pelo MOBREAL. O MEB também recebia recursos federais repassados pelo MEC, recursos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), recursos de entidades e empresas nacionais e internacionais, e doações espontâneas. A partir de 1963, com o Decreto nº 52.267 do governo federal, o MEB amplia-se geograficamente pelo Brasil, instalando-se em novas escolas e em outras emissoras de rádio, para conseguir atender a maior parte do espaço brasileiro. “No ano de 1962, o MEB já havia multiplicado o número de seus “sistemas” (11 em 1961, 31 em 1962), duplicando o número de emissoras à disposição do programa (10 em 1961, 19 em 1962) e passando a atuar em 11 Estados da federação (7 em 1961).” (PAIVA, V., 2015, p. 271).

Os programas do MEB – assim como outros programas e projetos de educação de adultos que ocorriam pelo Brasil, movidos pela valorização da cultura e educação popular – passam a ser reprimidos por ações militares, uma vez que, dada as condições de produção daquele momento, os ideais e as ações pedagógicas voltadas à cidadania, a conscientização e à liberdade, preconizadas por Paulo Freire, passam a ser reconhecidas como poderoso instrumento de ação política e ideológica, que podia tomar amplos espaços devido a força dos movimentos populares. De acordo com V. Paiva (2015, p. 310), “A tomada do poder pelos militares acarretou imediatamente o fechamento ou a paralisação momentânea das atividades de muitas escolas radiofônicas do MEB.” O PNA, do governo de João Goulart, que previa “[...] o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.” (BRASIL, 1964, s. p.), organizado pelo próprio Paulo Freire, que

continha posições ativas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação destinadas a adultos, também foi cancelado pelos militares.

No início da Ditadura Militar, as ações de educação de adultos no Brasil foram quase extintas, pois eram consideradas subversivas aos olhos do governo. As ações alfabetizadoras e as aulas nos rádios foram canceladas, apenas as propagandas dos cursos pagos de Madureza continuaram a circular, mas, também reduziram consideravelmente em todo o território nacional.

Enquanto no Brasil há a reorganização e monitorização do poder pelos militares, a partir de 1960, a associação entre educação e televisão começa a se espalhar pelo mundo e, inicialmente, as ações são direcionadas para o público adulto. Bates (2017, p. 240) destaca que, a televisão é utilizada pela primeira vez, para fins educativos, no ano de 1960, quando há a programação de documentários e cursos concluintes para adultos, após os primeiros passos, a televisão passa a ser utilizada nas escolas como material de visual de conteúdo, reproduzindo reportagens entre outros assuntos.

A utilização das tecnologias em favor da educação passa a ser cada vez mais discutida no meio acadêmico, como por exemplo, Ivan Illich em 1971 declara que as tecnologias de informação e comunicação passam a ser o melhor aliado dos professores e das escolas, pois provoca ‘redes de aprendizagem’, passíveis de compartilhamento.

O uso da televisão para a educação espalhou-se rapidamente ao redor do mundo, sendo visto na década de 1970 por alguns, particularmente em organizações internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, como uma panaceia para a educação nos países em desenvolvimento [...]. (BATES, 2017, p. 241).

Por causa do movimento discursivo mundial e a pedido/pressão de organizações internacionais, a educação de adultos renasce juridicamente no Brasil e passa a ser associada à tecnologia do rádio e da televisão, uma vez que, “Era preciso elevar a imagem do Brasil no exterior, principalmente num setor onde a maioria das atividades haviam sido paralisadas com a mudança de governo em 1964” (PAIVA, V., 2015, p. 293). Pretendia-se também demonstrar a população que o interesse educativo de adultos não havia desaparecido. Assim, em 1967, o MEC e o Ministério da Comunicação, expedem no dia 29 de julho a portaria interministerial 408, que determina e regulamenta o que pode e não pode ser transmitido nos programas educativos de rádio e televisão brasileiros.

A partir da portaria interministerial inicia-se a difusão de programas – aprovados pelo Grupo-tarefa, responsável por parte das emissões de censura – elaborados por

instituições educativas. Ao total, 48 emissoras de televisão e 1.100 emissoras de rádio passaram a circular os programas que aconteciam por 30 minutos de segunda a sexta-feira e 75 minutos nos sábados e domingos – no estado de Mato Grosso 2 emissoras de TV passam a transmitir a programação educativa –, o horário de transmissão era fixo, pois foi determinado pelo governo. Para o material do MEC, intitulado ‘Teleducção no Brasil: um documentário’, as programações visavam “[...] atender às necessidades educacionais de todo o País atualmente no que refere à alfabetização de adolescentes e adultos, preparo ao exame de madureza ginásial e formação intensiva do professorado leigo.” (BRASIL, 2000c, p. 103).

Outro desdobramento da portaria interministerial é o Projeto Minerva, projetado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SER) do MEC em 1970, que passou a ser exibido em 4 de outubro de 1970. De acordo com Andrelo (2012), a programação do Projeto Minerva era realizada pela rádio MEC, que transmitia as aulas para todos os locais do Brasil que dispunham de cobertura, as regiões que não possuíam sinal de rádio recebiam, por meio do sistema de correio, as aulas gravadas em fitas magnéticas. (BRASIL, 2000c).

É interessante destacar que, o Projeto Minerva via rádio não se inaugura como projeto planejado e estruturado durante a Ditadura Militar, observa-se que esse projeto é a readaptação do programa de rádio Universidade do Ar Paulista – realizado pela Rádio Nacional – e das atividades radiofônicas realizadas pelo MEB. Andrelo (2012, p. 147-148) aponta que, “A recepção acontecia de forma isolada, com cada ouvinte em sua residência, ou organizada, para alunos reunidos em grupos de 30 e 50, que acompanham as aulas sob orientação de um monitor escolhido na própria classe [...]”. Os espaços cedidos pelo poder público ou por setores particulares, recebiam aparelhos receptores, por meio destes, os alunos do Projeto Minerva acompanhavam as aulas com o auxílio de apostilas distribuídas em todo o território nacional.

O objetivo do Projeto Minerva era abranger todo o Brasil, possibilitando aos adultos de todas as regiões o acesso à escolaridade, visava também a educação continuada e, buscava complementar, de forma atrativa, as atividades realizadas nos sistemas educativos regulares, uma vez que, o rádio passou a ser um meio de acesso às informações do cotidiano e de conteúdos educacionais. As aulas objetivavam transmitir cursos preparatórios para os adultos prestarem o exame supletivo de capacitação ginásial ou colegial.

Contudo, o projeto foi contra os movimentos populares que aconteciam – que

foram, em sua maior parte, censurados –, principalmente aqueles que abordavam as técnicas emancipadoras e libertadoras de Paulo Freire. Dessa forma, o Governo, a partir do MEC, que controlava e organizava o Projeto Minerva, utiliza os veículos tecnológicos de comunicação para disseminar o discurso político de governabilidade e poder. Os meios de comunicação, principalmente o rádio, passam a ser o instrumento que faz circular o discurso político militar.

A constituição do governo militar que movimentou sentidos e sujeitos, também movimenta o modelo de educação. O PNA – que foi extinguido no início do Período Militar – previa a construção de uma educação pautada na metodologia pedagógica de Paulo Freire, enquanto o Projeto Minerva institui a educação tecnicista como base, tendo em vista o comando – a determinação de horários específicos para a transmissão das aulas e, os estudos do que poderia ir ou não ao ar, analisados pelo comitê de censura – e a instrumentalização do indivíduo para o trabalho, uma vez que, “Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente [...]”. (PAIVA, V., 2015, p. 323), ou seja, os objetivos políticos e ideológicos do governo militar associavam-se também à educação, controlando os benefícios, meios e métodos pedagógicos. Assim, a pedagogia tecnicista se apresenta como recurso para estimular a produtividade do sistema escolar, visando o desenvolvimento econômico do Brasil. Os materiais de acesso eram rigorosamente montados de acordo com os preceitos do governo militar, possuíam instruções programadas para que os alunos seguissem em sequência técnica cada passo apresentado.

O Projeto Minerva também chegou aos espaços televisivos, que passa a ser nomeado de ‘Telecurso’. Com o tempo, o Telecurso passa a ser um programa condicionado pela Fundação Roberto Marinho, pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e pela Fundação Bradesco, a partir disso, o Telecurso passa a ser exibido em outras emissoras.

De acordo com Andrelo (2012, p. 148),

No que diz respeito ao uso da televisão na educação a distância, destacou-se nesse período o Telecurso 2º. Grau, lançado em 1978, e o Telecurso 1º. Grau, em 1981. [...] As aulas eram veiculadas pela TV e contavam com apoio de material impresso, vendido em bancas de jornal. Os fascículos, bastante explicativos, determinavam o caminho que o aluno deveria seguir. [...] Entre os conteúdos trabalhados, verificados previamente pelos censores a serviço do regime militar, constavam as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Polícia do Brasil, que visavam o “treinamento do cidadão responsável”.

Apesar da campanha possuir motivações político-ideológicas, a inauguração do Telecurso na televisão brasileira instaura novas perspectivas sobre o campo de novas tecnologias associadas à educação. Pode-se dizer que, tanto a experiência com o rádio, quanto com a televisão, possibilitou a visualização de possibilidades do uso de instrumentos tecnológicos no sistema educativo, entretanto, nessa conjuntura, os sistemas tecnológicos agiam ainda apenas como suporte/difusor das aulas. O projeto Minerva encerra burocraticamente as atividades em 16 de outubro de 1989, após 4 anos da queda do regime militar, mas, por iniciativa de alguns municípios, o modelo do projeto Minerva continuou em transmissão em algumas rádios até o ano de 1994.

Alguns autores apontam que, o encerramento do Projeto Minerva não se dá apenas por causa da queda da Ditadura Militar. Com a popularização das televisões no Brasil, o aparelho é adquirido por mais famílias, com isso, outras emissoras televisivas passam a apresentar programações educativas do Telecurso, que, em virtude da imagem e som – que apontam o desenvolvimento tecnológico que a TV proporcionou no cenário brasileiro –, tornam-se mais atrativas do que as aulas ofertadas pelo rádio.

Dada as condições de produção desse período, o funcionamento do discurso internacional também provoca – após a promulgação da portaria interministerial 408 – a criação do Decreto nº 61.313, de 8 de setembro de 1967 que estabelece a rede nacional de alfabetização funcional de adultos através do uso das tecnologias de informação e comunicação. Além de decretar a construção de um novo estudo não ideológico para o Plano de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos, dirigido pelo MEC e o Departamento Nacional de Educação e Cultura, o Decreto nº 61.313 aponta que os governos estaduais e municipais – incluindo o Distrito Federal – conjuntamente com o MEC, fundariam o maior número possível de núcleos de escuta e de rádio escolas pelo Brasil, utilizando-se de espaços públicos ociosos ou de espaços particulares emprestados. Assim como em outros programas da época, o decreto aponta a necessidade da colaboração gratuita de monitores para ocupar cada núcleo de estudo via rádio. Os monitores eram convidados a serem responsáveis pelo desenvolvimento educacional do Brasil, livrando-o de analfabetos.

De acordo com o ‘Seminário sobre Educação e Desenvolvimento, Educação de Adultos’, que ocorreu entre os dias 9 e 13 de janeiro de 1967, em Recife, o atendimento educacional estava voltado para os adultos que não havia iniciado/concluído a escolarização básica, uma vez que, esse segmento passava a ser tomado como as futuras mãos de obra do mercado moderno, assim, deveriam estar preparadas. Ou seja, nesse

processo de discursivização econômica, os sujeitos eram ligados ao processo de desenvolvimento. Assim, “[...] deveria a educação ser usada para acelerar o processo de modernização através de tarefas específicas com a integração dos indivíduos marginalizados na sociedade moderna e o preparo das populações das áreas ainda não atingidas pelo desenvolvimento, pela modernização.” (PAIVA, V., 2015, p. 316), a alfabetização e a educação de adultos deveriam estar ligadas às atividades econômicas e sociais, incluindo, de acordo com V. Paiva (2015, p. 320), “[...] às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra [...].”

No discurso jurídico governamental de 1967, encontra-se a educação de adultos totalmente ligada às rádios, como se observa nos trechos discursivos a seguir:

Art. 2º. O Serviço da Radiodifusão Educativa por suas emissoras de Brasília, Rio de Janeiro e Leopoldina, a Rádio Nacional, a Rádio Mauá, a Rádio Rural e as rádios universitárias incluirão, em suas programações, cursos de alfabetização funcional e educação de adultos na forma a ser prevista em Decreto.

Art. 3º. As emissoras de que trata o artigo anterior, e as de ordem privada que queiram trazer ou seu (concurso ao sistema, constituirão, nos horários privativos, a Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos.

Art. 4º. Será instalado no Ministério da Educação e Cultura, um Grupo de Trabalho e Cultura, um Grupo de Trabalho, constituído do Secretário-Geral, do Diretor do Departamento Nacional de Educação, do Diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa de Representantes da Agência Nacional, da Rádio Nacional, da Rádio Mauá, da Rádio Rural e das Universidades Federais dotadas de serviço de radiodifusão, e de outros elementos interessados ou especializados no assunto, para o fim de fixar, no prazo de 60 dias, a contar deste Decreto, as medidas necessárias à constituição da Rede a que se refere o art. 3º. (BRASIL, 1967, s. p.).

O discurso das tecnologias de informação e comunicação associado à educação nesse período se estende pelo mundo, gerando textos e livros pedagógicos que fundamentam a importância desta junção, do aprender com a tecnologia. No Brasil, percebe-se que a utilização das tecnologias, mais precisamente do aparelho de rádio, precede a tecnologização das escolas públicas, pois tornou-se o primeiro suporte de ensino que possibilitou a rádio transmissão de aulas em diferentes regiões do país. Apesar desse suporte ter sido implantado com vista a facilitar e baratear a educação destinada a adultos, prevendo a lógica política, econômica e institucional do Estado, o rádio se torna a extensão da escola para os brasileiros. Essa tecnologia educacional afetou a constituição dos sujeitos, movimentando os sentidos e espaços da educação.

Se as atividades educacionais para adultos realizadas pelo rádio e televisão movimentaram os sentidos de educação, com a chegada dos computadores e, de modo consequente, a internet, ocorrem mudanças discursivas no cotidiano do brasileiro, o que

provoca novas relações sociais, ideológicas e históricas. Tal ocorrência instaura novos sentidos na constituição dos sujeitos, o que movimenta todos os espaços que estes circulam – trabalho, comércio, espaços educativos do universo infantil ao científico, relacionamentos, discussões, mobilidade urbana e rural, entre outros.

O uso do computador associado à educação no Brasil manifesta-se com as atividades realizadas por universidades – como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) –, no ano de 1973.

De acordo com o arquivo ‘Um relato do estado atual de informática no ensino no Brasil’, (BRASIL, 1985), o interesse brasileiro por uma política de informática nas escolas públicas desponta no ano de 1981, a partir de ações entre o MEC, a Secretaria Especial de Informática (SEI), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). De acordo com o arquivo referido acima, em 1981 os órgãos se reuniram, promoveram eventos e seminários para discutir “[...] possibilidades de utilização do computador no processo ensino-aprendizagem, enfocando aspectos práticos e teóricos de sua *aplicabilidade em todos os níveis de ensino*, o possível impacto de sua introdução na atual estrutura orgânica de ensino [...]” (BRASIL, 1985, p. 10, grifo nosso), nos encontros também foram debatidos as possíveis decorrências na composição cultural, social, política e econômica do país que poderiam ocorrer devido aos investimentos tecnológicos na educação.

Em 1981 é apresentado o primeiro arquivo, sob jurisdição governamental, sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação: ‘Subsídios para a implantação do Programa de Informática na Educação’. Em 1982, representantes do SEI e do MEC foram designados para montar a comissão de organização da Comissão Especial, criada no ano seguinte pela Portaria nº 001/83-SEI.

A Comissão Especial tinha por finalidade:

- I - propor a orientação básica da política de utilização das tecnologias da Informática no processo de ensino-aprendizagem, observados os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Informática, do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- II - apoiar e acompanhar a implantação de Centros-piloto que, mediante o desenvolvimento de pesquisa multidisciplinar, promoverão atividades voltadas para a aplicação das tecnologias da Informática na Educação;
- III - recomendar a adoção de características técnicas padronizadas para as máquinas automáticas de tratamento da informação e periféricos, bem como

para os programas básicos de computador e de suporte adequados para fins educacionais;

IV - coordenar a alocação, no campo da Informática na Educação, de recursos governamentais de qualquer natureza, e acompanhar a aplicação dos mesmos. (BRASIL, 1985, p. 11).

Um dos encontros realizados pelos órgãos MEC, SEI, CNPq e FINEP foi o I Seminário Nacional de Informática Educacional, realizado em 1981 e o II Seminário Nacional de Informática Educacional, que ocorreu em 1982. Esse evento tornou-se marco político, uma vez que, a partir desse, houve o início da construção do programa que previa a informatização nos espaços escolares, o então nomeado Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), enunciado em julho de 1983, organizado pelo Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República e pela Comissão Especial nº 11/1983 – Informática na Educação, por meio da Portaria SEI/CSN/PR nº 001/1983.

Apesar da iniciativa parecer despontar no governo brasileiro, o interesse por uma política de informática nas escolas públicas advém das ações e discursos da UNESCO, que previa – além do plano de eliminar o analfabetismo nos países – a nova ordem mundial através da informação, culminada a partir dos meios de comunicação, que estavam sendo potencializados pelas novas tecnologias. Ao observar as condições de produção do período, percebe-se que na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada no México em 1982, a UNESCO (1983, p. 7) há a afirmação discursiva e ideológica do seguinte princípio: “O ensino da ciência e da tecnologia deve ser concebido principalmente como um processo cultural de desenvolvimento do espírito crítico e integrado aos sistemas educativos, em função das necessidades de desenvolvimento de todos os povos.”

As afirmações manifestadas no arquivo final da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, foram destinadas para todos os países que detinham relação com a UNESCO – incluindo o Brasil. O arquivo ainda, discorre que, os “[...] princípios de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação, supõem o direito de todas as nações não só de receber mas também de transmitir conteúdos culturais, educativos, científicos e tecnológicos.” (UNESCO, 1983, p. 7).

Percebe-se que o projeto EDUCOM apresenta os interesses do governo de instituir uma política de informática na área da educação, uma vez que, dada as condições desse período histórico, os países considerados ‘desenvolvidos’ já possuíam intensas atividades informatizadas nas escolas, assim como pesquisas científicas de grandes escalas realizadas nas universidades que, provocaram, de acordo com o imaginário ideológico sobre as tecnologias de informação e comunicação, o avanço.

Essa realidade tecnológica educacional alcançada por alguns países passou a ser considerada o estopim para se alcançar o desenvolvimento cultural, social e econômico dos países, a discursividade do digital torna-se mais evidente neste espaço tempo. Barreto (2009) aponta esse movimento como o efeito de idealizar/imaginar/fetichizar as tecnologias de informação e comunicação, para que, no estado de Aparelho Ideológico do Estado, o Governo provoque nos sujeitos da sociedade atribuições de desenvolvimento e transformação, uma vez que, “[...] uma nova feição é atribuída à educação: ela é uma prática capaz de assegurar “competências” requeridas pelo mundo do trabalho e, mais amplamente, pelo mercado. Para isso, é essencial uma nova prática pedagógica compatível com a revolução científico-tecnológica [...]” (BARRETO, 2009, p. 47).

Nessa conjuntura, marcado interdiscursivamente pelos discursos internacionais, o projeto EDUCOM previa atividades, estudos e experiências através do uso dos computadores, além de propor e estimular a criação de programas de informática, envolvendo equipes multidisciplinares. De acordo com o arquivo ‘Um relato do estado atual de informática no ensino no Brasil’, (BRASIL, 1985, p. 12), “O Projeto EDUCOM – Informática na Educação – tem como objetivo geral o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo ensino-aprendizagem.”

Apesar do projeto buscar a ‘aplicabilidade em todos os níveis de ensino’ (BRASIL, 1985, p. 10), as atividades abarcavam apenas os alunos do 2º grau regular¹⁰ de escolas públicas que foram escolhidas como centros-piloto – em sua maioria, as escolas encontravam-se nas capitais mais populosas. A partir de 1984 o Projeto EDUCOM passou a ser coordenado, financiado e supervisionado pelo Centro de Informática do MEC (Cenifor) – fundado em 1982 – subordinado à Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê). A partir dessa transferência, o MEC passa a liderar as atividades tecnológicas nas escolas públicas brasileiras. Em 1986 há a definitiva tomada do EDUCOM pelo MEC, pois a Secretaria de Informática do MEC compromete-se a conduzir todas as ações de informatização realizadas na educação, consequentemente, a pasta de coordenação e supervisão do Projeto EDUCOM passa a ser toda da secretaria.

Ainda que o Projeto EDUCOM tenha relevante importância na história das tecnologias brasileiras – pois foi a condição de produção discursiva e textual para que

¹⁰ Atual Ensino Médio.

outros projetos fossem construídos –, das bibliografias pesquisadas, não se encontra relações diretas entre o projeto EDUCOM e a educação destinada a adultos. Contudo, em um dos desdobramentos do projeto EDUCOM, no projeto LOGO há a afirmação de que “Grupos de animadores dão sessões introdutórias para qualquer pessoa (criança ou adulto), que queira ter contato com computadores – LOGO¹¹ é a primeira linguagem para essa experiência.” (BRASIL, 1985, p. 136).

O LOGO¹² foi um projeto associado ao EDUCOM que previa o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem com alunos do 1º, 2º e 3º graus, buscava envolver as atividades com alunos de escolas públicas regulares, alunos especiais e alunos adultos. O LOGO, no início de sua aplicação, caracterizou-se como ambiente de aprendizagem computacional digital, onde os alunos poderiam aprender/compreender os conteúdos utilizando a matemática, a química e a física para resolver e equacionar probabilidades, problemas, planejamento e programações.

A partir da linguagem do LOGO, Ripper e Braga (1993, p. 110) apontam a experiência do Projeto Eureka, que contemplou “[...] a formação de ambiente Logo de aprendizagem desde classes de pré-escola até educação de jovens e adultos, instrumentando professor e aluno com um recurso pedagógico poderoso no processo ensino e aprendizagem.” De acordo com Ripper e Braga (1993), o Projeto Eureka foi um convênio entre a UNICAMP – pelo Laboratório de Educação e Informática Aplicada da Faculdade de Educação – e a Prefeitura Municipal de Campinas – pela Secretaria Municipal da Educação, e foi financiada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e a Finep.

O Projeto Eureka apontou positivas intervenções nas escolas que atuou, movimentando não só a produção de cursos de aperfeiçoamento, mas também, núcleos integrados de discussões entre professores, além de, propor no planejamento curricular de ensino da escola – mais conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP) – a associação interdisciplinar entre as disciplinas da grade de estudos com as atividades

11 O LOGO tinha o objetivo: “a) adequar as idéias básicas da filosofia da linguagem LOGO a realidade das escolas públicas da região; b) desenvolver materiais didáticos e promover o treinamento de professores que possam implementar, na sala de aula, dentro do currículo regular, as idéias básicas da filosofia LOGO; c) avaliar o processo ensino/aprendizagem que ocorre, em um ambiente LOGO, dentro do contexto das escolas públicas da região; d) fazer um estudo básico do processo de aprendizagem de crianças de níveis sócio-econômico distintos, mas submetidas a um mesmo processo de estimulação, visando ampliar o embasamento teórico das atividades desenvolvidas e conhecer melhor as crianças brasileiras da região.” (BRASIL, 1985, p. 35).

12 Logo é uma linguagem de programação desenvolvida por Seymour Papert em 1980, em Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, E.U.A.

informáticas, realizadas nos computadores.

Para a viabilização do projeto foram planejados, além de instalação de laboratórios com computadores, a realização de uma série de cursos intensivos e acompanhamento extensivo que permitam aos educadores da rede, professores e especialistas, utilizarem de forma crítica e criativa a informática em suas atividades pedagógicas. Consciente de que a instrumentalização do professor para desenvolver uma nova prática pedagógica é um processo necessariamente longo, o projeto foi estruturado em dois módulos complementares, intensivo e extensivo. O módulo intensivo compreende cursos de formação de professores na área de informática educativa, oferecidos pela Escola de Extensão da UNICAMP - EXTECAMP. O módulo extensivo compreende a formação, em cada escola participante do projeto, de grupo de trabalho (GT) constituído pelos educadores da escola envolvidos no projeto. A inclusão do projeto no plano pedagógico dessas escolas formaliza o compromisso de envolvimento das mesmas. Ripper e Braga (1993, p. 110).

Com a iniciativa do Projeto Eureka no estado de São Paulo, outros estados brasileiros também estruturaram projetos de informática na educação, com estruturas discursivas que remetem ao Projeto EDUCOM, LOGO e Eureka. O estado de Mato Grosso apresenta ações pontuais em algumas escolas públicas das cidades mais populosas, mas, as ações são poucas devido a falta de profissionalização informática dos professores das redes. Por tal motivo, que ocorria na maior parte das escolas públicas brasileiras, é criado em 1989 o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), mas, antes de comentar sobre o programa governamental, é interessante destacar algumas condições de produção que fizeram com que este programa fosse desenvolvido.

A partir de 1970¹³, no contexto do desenvolvimento da difusão das tecnologias, as tecnologias de informação e comunicação se espalham pelo mundo, movimentando sentidos e sujeitos, afetando as questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Mattelart (2000) discorre que, as questões que envolviam os assuntos sobre informação

¹³ “A representação geopolítica do mundo, fomentada pela guerra fria, serviu para encobrir as lógicas geoeconômicas. Sua força de estruturação do espaço mundial somente começa a evidenciar-se no decorrer da década de 70. Contestando a ordem internacional da economia e da comunicação, o novo sujeito histórico “Terceiro Mundo” traz a público os múltiplos prolongamentos do desequilíbrio comercial. Por seu lado, os Estados Nacionais europeus esboçam uma reação contra a ameaça de desestabilização de suas políticas culturais e tecnológicas pelas sociedades multinacionais.” (MATTELART, 2000, p. 99).

“As lógicas transfronteiriças são diferentes dos fundamentos institucionais dos sistemas de comunicação dos Estados nacionais. Orientando-as pelos critérios das redes planetárias, o processo de desregulamentação requer uma profunda alteração do modelo econômico e social. Para delimitar esta fase de integração mundial iniciada nos anos 80, surgiu um novo conceito: globalização. Tomado à língua inglesa, exatamente como a palavra “internacionalização” no final do século XIX, ele pretende descrever o processo de unificação do campo econômico e, por extensão, caracteriza estado geral do planeta.” (MATTELART, 2000, p. 123)

e comunicação ganharam espaços no decorrer da década de 1970, sob o contexto de despolitização que tematizava o ‘fim’ das ideologias, das classes da história e do político e previa a sociedade pós-industrial/material/moderna, sob a égide de ‘sociedade livres’. Mattelart (2000, p. 176) aponta que a informação e a comunicação relacionam-se aos contextos políticos e econômicos e circulam a partir desses espaços. Podendo servir como elemento de dominação e/ou capaz de propulsar processos revolucionários.

Os indivíduos de todas as latitudes começaram a se sentir interpelados pela globalização. Somente uma visão midiocêntrica poderia fazer acreditar que a ligação ao horizonte planetário se resume a uma maior exposição às marcas, informações, programas e servidores transfronteiriços. A conexão ao mundo realiza-se também e, sobretudo, na ordem do vivido. Ela ocorre baseada na mutação do modelo econômico e social exigida pela integração de cada sociedade particular ao espaço mundial.

Assim, é impossível separar as tecnologias de informação e comunicação do político e dos fatores econômicos, pois, se constroem nesse espaço social capitalista, “[...] têm sempre anunciado o lançamento da globalização como se ela fosse uma vulgar mercadoria: "A globalização chegou. Você consegue navegar na Nova Ordem Mundial?" (MATTELART, 2000, p. 9).

Com o advento do computador, as tecnologias ganham novos destaques e funcionalidades, principalmente nos países desenvolvidos, que passam a associá-las com mais veemência na área da educação, há o crescimento do discurso sobre o ‘poder miraculoso’ que as tecnologias de informação e comunicação provocam nas sociedades (BARRETO, 2009), em outras palavras, há a discursivização do imaginário tecnológico, em virtude das sofisticações técnicas e promessas que estavam estendidas por todas as áreas.

O discurso da informatização de escolas públicas chega ao Brasil através do discurso da ONU e da UNESCO, depois, o discurso se firma nos arquivos jurídicos governamentais do país, pois, há a necessidade de desenvolver a nação: “A capacitação de recursos humanos, questão fundamental e urgente, é, sem dúvida, um dos principais fatores de desenvolvimento de uma nação. Essa capacitação deverá estar voltada para a preparação da sociedade brasileira para conviver com a era da informática, [...]” (BRASIL, 1994, p. 21-22).

O discurso das tecnologias de informação e comunicação foram permeando os textos – em todos os sentidos – políticos do Brasil, e passa a ser evidenciado na Constituição de 1988, que provocou impactos nas constituições estaduais e nas leis

orgânicas das cidades. Nesse arquivo, a tecnologia – não mais apenas a informatização – é ligada as empresas industriais, a política agrícola, as áreas de pesquisas, ao comércio – mercado de trabalho –, a saúde, a cultura e a educação. No setor da educação, estabelece no artigo 214 a construção do Plano Nacional de Educação, objetivando “[...] articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: [...] V - *promoção humanística, científica e tecnológica do País.*” (BRASIL, 1988, s. p., grifo nosso).

Além disso, estabelece um capítulo específico – capítulo IV – para tratar sobre a ciência e a tecnologia:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988, s. p.).

De volta ao tema do PRONINFE, por causa da falta de capacitação contínua e permanente da equipe escolar no domínio das tecnologias educativas, em 1989 é estabelecido pela Portaria Ministerial nº 549, no dia 13 de outubro, o PRONINFE. O discurso da portaria feito por Carlos Sant’Anna – Ministro da Educação – sobre o PRONINFE aponta que, além da intenção de incentivar o desenvolvimento da tecnologia de informática nas escolas públicas brasileiras, o programa foi criado “[...] considerando os imperativos de uma nova ordem econômica e social decorrentes dos relevantes progressos do setor de informática e o potencial do computador como instrumento de renovação e de aumento de oportunidades educacionais [...]” (BRASIL, 1989, p. 40).

Assim, o arquivo do MEC que apresenta o PRONINFE para as escolas aponta que, o programa tinha como objetivo, “[...] incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de

informática educativa, *em todos os níveis e modalidades de ensino [...]*” (BRASIL, 1994, p. 9, grifo nosso). Além de reconhecer a necessidade de as tecnologias permearem todas as modalidades educativas – incluindo a educação de adultos –, o discurso jurídico do PRONINFE aponta a informatização como instrumento que possibilita o enriquecimento das estratégias pedagógicas dos professores o que provoca/estimula “[...] o surgimento de novas metodologias incentivadoras da participação, da criatividade, da colaboração e da iniciativa entre alunos e professores.” (BRASIL, 1994, p. 9).

Novamente, a partir de 1990, os discursos internacionais movimentam o discurso jurídico governamental sobre a educação no Brasil. Em 1990 é publicada a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’ ou Declaração de Jomtien, contendo o ‘Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem’. De acordo com o arquivo, a formação e produção tecnológica se caracteriza como uma nova habilidade de conhecimento contemporâneo, sendo assim, necessária na Educação Básica.

É interessante destacar que o arquivo dá ênfase na educação de adultos, apontando que, grande parte dos adultos no mundo não possuíam acesso ao conhecimento impresso, muito menos, possuíam o alcance sobre as novas tecnologias e as manualidades/habilidades que caminham incorporadas as máquinas tecnológicas. Para o arquivo, o acesso à informação e a comunicação através dos recursos tecnológicos poderiam possibilitar a melhora da qualidade de vida dos sujeitos, fazendo com que estes se percebessem e adaptassem as mudanças sociais e culturais provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Contudo, apesar do arquivo dar destaque a educação de adultos, o sentido de educação tecnológica para adultos se dirige, além das questões sociais e culturais, às perspectivas econômicas do mercado de trabalho. O arquivo afirma que há muitas necessidades básicas que são negligenciadas na aprendizagem de jovens, adultos e idosos; para além da alfabetização mundial necessária há necessidades que se desenham, como a “[...] capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.” (UNESCO, 1990, s. p.).

Ainda sobre as tecnologias, o arquivo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos destaca um tópico específico para tratar sobre o assunto, nomeado como

‘Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas’. Neste tópico há a seguinte afirmação:

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. A definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e diversos auxiliares audiovisuais para a instrução) se tornem mais baratas e adaptáveis aos diversos contextos. O uso da tecnologia moderna também permite melhorar a gestão da educação básica. Cada país deverá reavaliar periodicamente sua capacidade tecnológica presente e potencial, em relação aos seus recursos e necessidades básicas educacionais. (UNESCO, 1990, s. p.).

Também por causa dos desdobramentos discursivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a LDB é sancionada. Esta lei aponta a importância da utilização das tecnologias no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação Superior, contudo, no tópico referente à EJA – então nomeada em 1996 –, não há nenhum trecho que se refere às tecnologias de informação e comunicação ou digitais. Percebe-se que a LDB apresenta a tecnologia associada à ciência e à profissionalização, contudo, a lei não aponta especificações sobre de que forma as tecnologias estariam nas escolas, se seriam encontradas como acompanhamento educacional e/ou interdisciplinar, e/ou através de atividades educativas tecnológicas, e/ou ofertadas por espaços/instituições especializadas.

Nos arquivos anteriormente apresentados percebe-se que, há intertextualidades que convergem no sentido de novos desdobramentos sobre o assunto das tecnologias, cada um precede as condições de produção do próximo, acrescentando as individualidades que cada arquivo carrega. Nesses processos discursivos, outros textos se apresentam com o tempo, mas não deixam de possuir ligações com os anteriores.

Pode-se dizer então que, nesse processo de intensos discursos políticos-ideológicos sobre educação associada às tecnologias, percebe-se que as experiências que antecederam a informatização de todas as modalidades educativas, [...] colocam-se como condições de possibilidade para a discursivização das novas tecnologias nos diversos artefatos da mídia, no final da década de 1990 e anos 2000.” (KLEIN, 2015, p. 22), há os deslizamentos de sentidos que vão criando a discursividade da ‘inauguração’ da tecnologia brasileira.

Seguindo essa intertextualidade, por causa do movimento ideológico instaurado pela LDB, pelo Banco Mundial e pelo Informe Mundial de Educação da UNESCO no ano de 1993 – assim como outros arquivos legais mundiais e nacionais –, no ano de 1996 o PRONINFE é extinto e, em seu lugar, é lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 9 de abril de 1997, por meio da Portaria nº 522/MEC.

O PROINFO foi construído pelo MEC, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Conselho Nacional de Secretarias Estaduais da Educação (CONSED), pelo Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) e por secretarias, organizações e comissões estaduais de informática na educação – formada por representantes de municípios, de universidades e de comunidades em geral que tinham interesse sobre a tecnologização da educação; estes eram, da gestão educacional, do corpo escolar (alunos, pais e professores) e especialistas em informática educacional – foi um dos primeiros programas, depois da Ditadura Militar, a reunir diferentes sujeitos, de diferentes localidades e espaços, com vista a construir um arquivo jurídico governamental que se estendeu por todo o território nacional (BRASIL, 1997). Assim, “Em 1997, surge o ProInfo como política pública para atender as escolas públicas do país, que se apresenta como programa de governo com a finalidade de introduzir e disseminar a tecnologia de informática e de telecomunicações na educação básica da rede pública.” (STRAUB, 2012, p. 43).

Quando foi lançado, o programa gerou grande notoriedade pela imprensa, visto que, foi elaborado por vários sujeitos, que representavam todos os estados brasileiros. Os discursos desses inúmeros sujeitos foram compilados e fundidos em um arquivo de diretrizes, tendo como autor final oficial o MEC, órgão oficial de instância maior. Por ter sido oficializado pelo MEC, dada a sua hierarquia, o discurso toma grandes proporções, e sua implementação de política pública é tomada como avanço educacional tecnológico.

O PROINFO foi criado com o intuito de “[...] iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino.” (BRASIL, 1997, s. p.), para isso, possuía quatro objetivos: 1 - Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; 2 - Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; 3 - Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; 4 - Educar para uma cidadania global numa sociedade

tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

De acordo com Straub (2012), é interessante destacar que os objetivos propostos pelo PROINFO são marcados interdiscursivamente pelos outros discursos jurídicos governamentais brasileiros que vieram antes, estes, por sua vez, foram marcados ideologicamente pelos discursos da UNESCO e da ONU, e estes, exibem a ideologia do mercado de trabalho, ou seja, as orientações advindas dos discursos internacionais apontam para o aperfeiçoamento da hegemonia do sistema econômico do mundo contemporâneo. Apesar dos itens que se referem à cidadania e à democracia, identifica-se que ao tratar de educação de adultos, as tecnologias estão sempre associadas à reestruturação da produtividade do Estado.

A partir da Análise de Discurso, Straub (2012, p. 50, grifo da autora) aponta que,

Nesse percurso, olhando com as lentes da AD, haveria um deslizamento (efeito metafórico, Pêcheux, 1997) para as noções: informática=computadores; “nação”; “vida das pessoas”. Percurso que leva a inserção da informática na educação, com início, como já apresentado anteriormente, com a Comissão Especial de Educação (1980) vinculada à Secretaria Especial de Informática (SEI) e demais projetos, até chegar ao *ProInfo* (1997), como política pública brasileira, para introdução dos computadores nas escolas da rede pública de ensino. Observamos que a Portaria do *ProInfo* se estabelece entre a questão política, econômica e financeira do Brasil, condições de produção em que se inscreve a política de informática na educação brasileira.

O PROINFO foi distribuído para as redes públicas urbanas de ensino de 1º e 2º graus¹⁴, em todos os estados federativos – as escolas foram selecionadas de acordo com as informações de triagem do Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC). Alinhado ao programa, encontravam-se os integrantes da Coordenação Estadual que regulamentavam e coordenavam os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) que funcionaram como estruturas descentralizadas de apoio às escolas, com o objetivo de sensibilizar e motivar as escolas a incorporarem as tecnologias de informação e comunicação em seu currículo; apoiar o processo de construção do planejamento aliado às tecnologias; capacitar e reciclar a equipe escolar através de suportes técnicos; realizar cursos para os sujeitos que compunham o suporte técnico; apoiar os possíveis problemas técnicos dos aparelhos computacionais através do *help-desk*; realizar a assessoria pedagógica para os professores para que estes não possuíssem dificuldades em utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e; acompanhar e avaliar a informatização das escolas que aderiram ao programa (BRASIL, 1997).

¹⁴ Hoje, nomeados como Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os primeiros resultados do PROINFO apontaram a força discursiva desta recém implantada política pública, o programa possuiu até o final de 1998 119 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), nos 27 Estados e no Distrito Federal. ‘Capacitou’ cerca de 1.420 multiplicadores para trabalharem nas NTEs para que estes, por sua vez, ‘capacitassem’ as escolas e os professores das modalidades educativas. Através da capacitação, percebe-se que esta política pública funciona a partir do discurso econômico de uma sociedade capitalista, que necessita de sujeitos ‘capacitados’ para atuar no mercado de trabalho, assim, “A educação nesse processo da tecnologia educacional como contribuinte para a equalização social cumprindo um papel social e econômico.” (STRAUB, 2012, p. 51).

As atividades e ações do PROINFO continuaram a serem executadas ao longo dos anos, a popularização do programa fez com que outros projetos surgissem, ligados a ele. Até o ano 2000, já havia cerca de 53.890 microcomputadores espalhados por todo o Brasil, ao final do ano de 2006, havia mais de 114 mil máquinas, que atenderam as principais escolas das cidades urbanas. Boa parte das escolas que atendiam a EJA, referindo-se até o ano de 2006, possuíam os recursos do PROINFO.

Sobre o PRONINFO estabelecido como política pública no estado de Mato Grosso, pode-se afirmar que, seguindo a pesquisa de mestrado de Esteves Neto (2008), o estado recebeu as diretrizes do projeto – assim como todos os outros estados – e funda o Programa Estadual de Informática na Educação – PROINFO/MT, com o objetivo de equipar tecnologicamente as escolas e propor formação continuada para os professores sobre como adequar pedagogicamente os recursos tecnológicos nas salas de aula das redes de ensino públicas, com o objetivo de atender o ‘bem comum’. A capacitação/treinamento dos professores abrangia, no início, aulas de computação básica, em seguida, tratavam sobre o sistema operacional, criação de arquivos, compartilhamento de atividades e gerenciamento de informações. Sobre isso Straub (2012, p. 140) discorre que, o treinamento dos professores “[...] remete ao sentido de preparar do jeito que se deseja. Ou ainda, tornar apto para o desempenho de determinada função que se espera que seja cumprida com eficiência. Treinar remete ao sentido de repetição.”, nesse sentido, “A capacitação da maneira proposta pelo governo, como “treinamento”, pode levar o professor a uma prática de repetição menmônica, uma mera repetição de dados ou fatos sem a possibilidade de reflexão, de historicização.”

O PROINFO/MT tinha como objetivo apresentar e incluir os equipamentos tecnológicos digitais nas escolas de forma pedagógica, “[...] acreditando que essa

tecnologia possibilitaria o melhoramento do processo educacional, com a diminuição dos excluídos sociais por meio da inclusão digital. Ter mais possibilidade de acesso às tecnologias é o que interessa conforme se mostra no discurso governamental.” (STRAUB, 2012, p. 57). Ou seja, coloca-se sobre o PROINFO o imaginário de possibilidade de provocar mudanças/construir um novo processo educacional, pautado nos avanços das tecnologias digitais. Contudo,

[...] entendemos que não ocorre mudança, o que acontece é que a escola se mostra como lugar de dar visibilidade para o governo. O governo mostra a falha, cria a necessidade, produz sentidos de quando a educação está defasada, antiga, e propõe uma solução que é usar novas tecnologias com novas metodologias. Dessa forma, o que o governo apresenta é a repetição do mesmo, ou seja, utiliza as TICs no processo educacional associada a essa “nova ecologia” na tentativa de melhorar a qualidade da educação, para possibilidade do desenvolvimento político e econômico do país. (STARUB, 2012, p. 62).

Esteves Neto (2008), também destaca que no ano de 2003, alunos – maiores de 14 anos – de escolas estaduais das cidades de Cuiabá, Rondonópolis, Terra Nova do Norte, Sinop e Diamantino, receberam cursos e orientações dos NTEs, para que, em horário oposto das aulas, pudessem trabalhar/auxiliar os professores nas atividades referidas ao uso do computador, além de resolver pequenos consertos técnicos, “[...] de acordo com as orientações do NTE e da escola; manter atualizados e funcionando: antivírus, sistema operacional, ambiente de rede, aplicativos.” (ESTEVES NETO, 2008, p. 52). Os alunos eram voluntários da escola e, a capacitação tinha a carga horária de 80 horas, com a aprovação de auxiliar nos Laboratórios de Informática Educativa (LIE) do PROINFO-MT.

Seguindo a constituição/condições de implantação do PROINFO-MT, de acordo com Esteves Neto (2008, p. 49-51),

A informatização da Secretaria de Estado de Educação teve seu início em 1995, com a implantação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED/MEC). Este sistema disponibiliza a Secretaria, diretamente do servidor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), os dados resultantes do Censo Escolar, isto levou aos poucos, a aquisição de equipamentos para a sede da Secretaria. No início de 1998, houve a seleção dos projetos de laboratório de informática das escolas, sendo 135 escolas do Estado das redes estadual e municipal, onde os equipamentos foram liberados pelo MEC, diretamente para as escolas, de acordo com o seu cronograma. Paralelamente informatizou as áreas de Recursos Humanos, orçamento e finanças. Conectou em rede os Centros de Formação de Professores (CEFAPRO), os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e 154 escolas estaduais.

Através do Programa foram criados em nosso estado sete NTE's - Núcleos de Tecnologia Educacional, em Cáceres, Cuiabá, Diamantino, Nova Xavantina, Sinop, Terra Nova do Norte e Rondonópolis.

O Proinfo-MT, até 97 implantou 68 laboratórios de informática, sendo 60 em escolas estaduais, e 8 em escolas municipais.

Dados coletados na Seduc evidenciam que até julho/2004, o ProInfo/MT instalou 51 Laboratórios de Informática com outros recursos, sendo recursos próprios (32), e oriundos de outros programas como Apoena (12), Xané (2), Fiturekid (1), Airton Senna (2), Proinesp (2), totalizando 119 Laboratórios que são atendidos pelos NTE's [...]

Desde 1998, quando os NTE foram instalados, os professores-multiplicadores capacitaram mais de 1.961 professores da rede pública de ensino. O conteúdo da capacitação incluiu informática básica e elaboração de projetos com uso da tecnologia. Foram 80 horas de estudos, realizadas no Laboratório das próprias escolas.

Os NTE ministraram ainda cursos de informática básica para os cursistas do projeto PROFORMAÇÃO, que formou 1.162 professores com habilitação em magistério, e do projeto Arara Azul, que profissionalizou 1.039 funcionários da área técnica e de apoio administrativo educacional.

No ano de 2001, a partir do suporte pedagógico do PROINFO, é lançado no município de Sinop o Projeto nomeado como 'Projeto Piloto Telecomunidade: mais comunicação para todos'. Straub (2012, p. 57) discorre que, "O Projeto visava possibilitar aos alunos do ensino médio o acesso à internet com troca de experiências entre instituições de ensino e busca de informações atualizadas de maneira mais rápida."

Straub (2012, p. 157) discute que tanto o PROINFO quanto o Projeto Piloto Telecomunidade são políticas públicas que visam amenizar/resolver/oportunizar o acesso às tecnologias de informação e comunicação à 'todos', contudo, contraditoriamente ao discurso, o acesso não chega a 'todos', o que aponta o discurso relacionado entre inclusão e exclusão. Nesse sentido, percebe-se que, "[...] as tecnologias, no processo escolar, apontam para o atendimento dos interesses econômicos, e se afastam da proposição indicada pelo governo de melhoria da qualidade da educação [...]". Nesse contexto, pode-se apontar que

[...] o governo propõe que a escola pública se pautar por esses princípios da racionalidade neoliberalista utilizando-se das TICS como possibilidade de conexão com o mundo para obtenção e troca de informações, visando à melhoria da qualidade do ensino afim de uma colocação no mercado de trabalho com vistas a uma vida com melhores condições econômicas e sociais. (STARRUB, 2012, p. 152).

Nota-se que, desde o início do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, as movimentações de políticas públicas sobre as tecnologias associadas aos ambientes escolares se intensificam. Contudo, mesmo que as ações tenham chegado ao Brasil – considerado nesse espaço tempo um país em pleno desenvolvimento –, alguns autores – como Takahashi (2000) – apontaram que o país detinha um atraso tecnológico de mais de cinco anos, quando comparado com as

grandes potências tecnológicas: Japão, EUA e países da União Européia. Uma das explicações conferidas a este atraso vem da própria história do Brasil, que sofreu um golpe militar político que se prorrogou por alguns anos, na qual o governo investiu nas tecnologias, porém se apresentavam no modelo de modernização autoritária, restritiva e censurada, inibindo debates e investimentos políticos para a elevação das tecnologias nos estados brasileiros.

Na virada de 1999 para o ano 2000, os discursos sobre as tecnologias ganham volumosas proporções discursivas, políticas e ideológicas no mundo inteiro, devido à preocupação de todos os países em enfrentar uma possível crise, nomeada ‘*Bug do Milênio*’, que poderia causar a desordem do sistema econômico mundial. Com receio desta possível crise, múltiplas empresas investiram fortemente nos trabalhos de programadores, assim como seus sistemas de programação informatizado. No final, sabe-se que o *Bug do Milênio* não ocorreu, mas, os deslizamentos de sentidos que este provocou no funcionamento da linguagem, movimentou os sentidos e saberes sobre tecnologias.

Com o grande investimento no campo da informática, novos testes/estudos/produtos surgiram, o que resultou no surpreendente crescimento/salto de inteligência tecnológica, em poucos meses. Em todo mundo, os recursos de informática foram renovados e provocaram intensas mudanças nas constituições de sentidos, por causa da circulação, recordando que, “[...] o elemento da circulação se sobressai ao da formulação e ao da constituição no processo de produção dos discursos e do conhecimento, pela maneira como a noção de informação se discursiviza em nossa sociedade.” (DIAS, 2018, p. 43).

O processo que o *Bug do Milênio* provocou na sociedade, fez com que os discursos sobre as tecnologias circulassem em mais enunciados, de forma interdiscursiva, movimentando os jogos polissêmicos e mantendo o jogo parafrástico. A partir do *Bug do Milênio*, as questões sobre a ‘Sociedade da Informação’ e atualização tecnológica no mercado de trabalho, que são discutidas de forma mais incisiva no Programa Sociedade da Informação (SocInfo), ganham força nos discursos jurídicos governamentais, e começam a estar mais presentes nos arquivos brasileiros.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 aponta que a educação voltada para jovens e adultos indica o acesso cidadão desta modalidade, que atende jovens, adultos e idosos que, por algum motivo, foram afastados do ambiente escolar. O arquivo afirma que, a partir da modalidade “[...] é possível se formar, se desenvolver e constituir

conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (BRASIL, 2000a, p. 12), alcançando a cidadania plena, sendo incluído socialmente e tecnologicamente na sociedade da informação e comunicação.

Nota-se que, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos –, há a presença de recortes sobre o tema ‘tecnologia’, ‘globalização’ e ‘mercado de trabalho’ da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Informe Subregional de América Latina, o que demonstra a necessidade do MEC em discutir sobre as tecnologias, baseado em encontros realizados anteriormente – que podem ser consideradas as condições de produção do Parecer.

Além dos recortes de discursos internacionais apresentados, o parecer também discorre sobre as tecnologias, enunciando-a a partir de dois sentidos. No primeiro, o sentido de tecnologia se apresenta como uma ação que gera o afastamento de sujeitos não escolarizados do mundo do trabalho, como aponta o recorte a seguir:

Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000a, p. 11).

Na segunda perspectiva, o sentido de tecnologia desliza de ‘mercado de trabalho’ para algo aparentemente mais positivo, a sala de aula, que se torna a sala de aprendizagem virtual: “A *promessa de um mundo de trabalho*, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se *transforma em grande sala de aula virtual*.” (BRASIL, 2000a, p. 11, grifo nosso). Assim, “Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional.” (BRASIL, 2000a, p. 54).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as tecnologias promovem um novo espaço de aula, o que possibilita que se expanda e afaste os sujeitos da exclusão,

assim, novas possibilidades de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento surgem, o que provoca a retomada da cidadania não apenas por um sujeito, mas de todos que estão ao seu redor. Observa-se tal interpretação dos recortes a seguir: “O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal.” (BRASIL, 2000a, p. 11-12) e, “Ela permite formas de proximidade não presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos. Sob este ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites se tornam quase que inexistentes.” (BRASIL, 2000a, p. 43-44). Ao serem enunciados, os dois recortes anteriores retomam outro discurso dito anteriormente, o da LDB de 1996, ao tratar sobre as tecnologias na educação e o ensino a distância.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 instaura três pilares fundamentais para a EJA: Reparar, Equalizar e Qualificar. Na função reparadora o arquivo aborda que há a necessidade da retomada do direito à educação, com a presença de todos os direitos concedidos, para que os sujeitos, que retornaram aos espaços educacionais, não sejam excluídos e/ou privados do saber básico, dos conhecimentos disciplinares e das atualizações tecnológicas. Assim, as novas competências ocasionadas pela globalização tecnológica que movimentam todo o mundo, “[...] o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica, requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados.” (BRASIL, 2000a, p. 8-9).

A função equalizadora apresenta a educação como a chave para ‘retomar a cidadania’ numa sociedade moderna e cada vez mais tecnológica. Através da educação ofertada pela modalidade de EJA, os sujeitos equalizam as oportunidades anteriormente negadas, o que reestabelece a trajetória escolar e oportuniza a concorrência no atual mercado de trabalho, “Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.” (BRASIL, 2000a, p. 10).

A função qualificadora da EJA é tida como a mais importante do arquivo, a que se torna completa a partir das funções reparadoras e equalizadoras. Aponta a necessidade da atualização contínua de conhecimentos e aprendizagens, com a proposta interdiscursiva de ‘educação ao longo da vida’ – discurso da UNESCO presente no

arquivo Educação: um tesouro a descobrir. Assim, na conjuntura do ano 2000, a necessidade de atualização de conhecimentos e aprendizagens passa pelo pressuposto de que os sujeitos devem conhecer/aprender a utilizar as tecnologias digitais, por isso a função qualificadora alia a EJA com a formação profissional, ou seja, permite com que os sujeitos cursem o Ensino Médio conjuntamente com a Educação Profissional.

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000a, p. 11).

Por mais que os três pilares retomem o direito à educação, à retomada da cidadania, ao direito de aprender ao longo da vida, percebe-se que o discurso sobre a EJA está sempre dependente do discurso do mercado de trabalho. Percebe-se então que, tal discurso não está ligado apenas aos discursos internacionais, à Constituição Federal e à LDB, vai se discursivizando nos marcos legais da EJA, se inscrevendo no espaço da linguagem e da história desta modalidade educativa tão plural, produzindo o trabalho ideológico e o efeito da literalidade, causando a impressão de que o sentido das tecnologias ligadas ao mercado de trabalho sempre estiveram lá, associadas à retomada da cidadania. Por isso é interessante “Compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui.” (ORLANDI, 2015, p. 68).

A partir dos arquivos jurídicos governamentais citados até aqui – internacionais e nacionais – que abordam sobre a educação associada às tecnologias, o processo discursivo sobre a EJA – até a atualidade – sempre retomará essas primeiras textualidades. Assim, quando se apresenta determinado arquivo a intensão não é apenas mostrar o que o texto está apresentando, mais do que isso, é compreender os processos de condições de produção dos sentidos, assim como o processo de constituição dos arquivos, buscando compreender a ordem do significante, a relação língua/discurso/texto. (ORLANDI, 2012).

Devido ao processo de circulação e transformação que o *Bug* do Milênio causou, um dos deslizamentos discursivos da evolução das tecnologias incluídas nas políticas de inclusão digital no Brasil também é encontrado no ‘Sociedade da informação no Brasil: livro verde’: “[...] cabe ao sistema político promover políticas de inclusão social, para que o salto tecnológico tenha paralelo quantitativo e qualitativo nas dimensões humana,

ética e econômica. A chamada “alfabetização digital” é elemento-chave nesse quadro.” (TAKAHASHI, 2000, p. 5). O Livro Verde foi publicado no mês de setembro do ano 2000, compilado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, organizado e escrito por Tadao Takahashi, dispondo da contribuição de mais de 300 pesquisadores nas áreas de educação – em geral – e novas tecnologias de informação e educação. Descreve a positividade da integração do Brasil ao novo paradigma tecnológico-econômico, o que possibilita, de acordo com o arquivo, a mudança da organização social do país, o que impulsionaria o crescimento econômico, social e cultural frente ao mercado mundial.

‘Livro Verde’ é a denominação dada a determinado arquivo/livro que tem como objetivo propor reflexões sobre fomento e aceleração da implantação da ‘Sociedade da Informação’. O Livro Verde compilado no Brasil, não foi o primeiro, ele advém da mesma perspectiva de outros Livros Verdes lançados anteriormente em outros países – EUA, países da união Europeia e o Japão.

O Livro Verde contém as metas de implementação do SocInfo, estabelecido no governo de Fernando Henrique Cardoso, instituído pelo Decreto n ° 3.294, de 15 de dezembro de 1999, com o objetivo de “[...] viabilizar a nova geração da Internet e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira.” (BRASIL, 1999, s. p.). O programa buscou fomentar a utilização das tecnologias de informação e comunicação, definindo eixos encontrados no Livro Verde. De acordo com Takahashi (2000, p. 10), “O objetivo do Programa Sociedade da Informação é integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade [...]”. O discurso deste objetivo leva a interpretação de que, o sujeito que não tem acesso às tecnologias está afastado/excluído da sociedade, assim não exerce a identidade de cidadão.

Ainda no objetivo principal do SocInfo, percebe-se o discurso ideológico econômico de crescimento do país: “[...] contribuir para que a economia do País tenha condições de competir no mercado global. A execução do Programa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades entre os três setores: governo, iniciativa privada e sociedade civil.” (TAKAHASHI, 2000, p. 10). O trecho se remete a universalização do discurso sobre a necessidade urgente das tecnologias de informação e comunicação, que está ligada ao mercado de trabalho. Nesse ponto, interpreta-se que o sujeito – a mão de obra do mercado –, para exercer seu papel de cidadão, e ter acesso e formação na área das tecnologias, deve também estar integrado ao jogo do mercado.

A nova economia revoluciona as estruturas produtivas, e o mercado de trabalho se transforma radicalmente. Os empregos e atividades tradicionais são transformados, substituídos e até eliminados. Para o Brasil, o desafio é tirar partido do avanço tecnológico para gerar mais e melhores alternativas de trabalho, que possam chegar à população de baixa renda e às minorias marginalizadas, bem como contribuir para fixar no País os profissionais com maior qualificação. É essencial, portanto, ampliar a empregabilidade dos trabalhadores, por meio de aprendizado continuado e do desenvolvimento de novas habilidades e competências, sobretudo quanto ao conhecimento das tecnologias de informação e comunicação. Isso vale tanto para as gerações que ingressam no mercado de trabalho, quanto para os que não adquiriram esses conhecimentos e precisam reciclar as habilidades profissionais. A mão-de-obra qualificada, capaz de atender às exigências do novo paradigma técnico-econômico, é, assim, fundamental para assegurar ganhos de produtividade às empresas brasileiras e melhorias da sua competitividade, permitindo-lhes ampliar a oferta de empregos e trabalho dignos e adequadamente remunerados. (TAKAHASHI, 2000, p. 7)

Outra questão interessante é que, dos arquivos que visam políticas públicas, este é o primeiro arquivo jurídico governamental brasileiro que aborda sobre o ‘digital’ – tendo como condições de produção as discussões de autores ligados à educação/tecnologia que, cada vez mais, se destacam nos campos universitários. No arquivo os sentidos de digital se apresentam da seguinte maneira:

Pela digitalização, a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, voz, imagens etc.) e os conteúdos (livros, filmes, pinturas, fotografias, música etc.) aproximam-se vertiginosamente – o computador vira um aparelho de TV, a foto favorita sai do álbum para um disquete, e pelo telefone entra-se na Internet. Um extenso leque de aplicações abre-se com isso, função apenas da criatividade, curiosidade e capacidade de absorção do novo pelas pessoas. (TAKAHASHI, 2000, p. 3)

Nesta conjuntura, o que antes era resumido em um sistema de equipamento fixo de rádio da central ↔ satélite/sinal ↔ equipamento de rádio fixo/portátil do sujeito – que, como exemplo, demorou 38 anos para alcançar 50 milhões de sujeitos norte-americanos –, passa a ser caracterizado pelo acesso rápido da internet – que auferiu 50 milhões de norte-americanos em 4 anos –, espaço que se desenrola em outros sistemas, em outros fragmentos, em outras plataformas, passíveis de inúmeras intertextualidades, que passam a estar presentes não só no sistema informatizado – aparelhos tecnológicos digitais –, mas no cotidiano, na história, na memória de cada sujeito. Assim, concorda-se com Dias (2018, p. 60) quando disserta que “[...] o digital se tornou o grande sistema lógico portátil no qual todos os outros se convertem em sistemas menores, divisíveis e aparentemente independentes.”

Assim, observa-se que o discurso jurídico governamental aponta o sujeito incluso para além das relações com as tecnologias de informação e comunicação, aponta

o sujeito interpelado ideologicamente pela discursivização universal das tecnologias. Indica o sujeito inscrito na ordem do digital, assinalando que, o movimento das tecnologias e, objetivamente do digital, não fica estabilizado nas plataformas *on-lines*, produz outros sentidos que funcionam no cotidiano dos sujeitos inseridos nas sociedades. Assim, conforme Dias (2018, p. 59), ao se conectar na rede o sujeito está exposto a novas formas de gerenciamento e de circulação que interpelam “[...] até as decisões sócio-afetivas e políticas, cada vez mais atravessadas pelos dizeres em circulação nas redes sociais, mas também blogs, jornais *on-line*, etc. aos quais os sujeitos recorrem cotidianamente para se sentirem parte do mundo semanticamente normal.”

A confirmação da afirmação sobre o sujeito pode ser visualizada em recortes do Livro Verde, como o que está posto a seguir, ao tratar que, o digital pode proporcionar não só a aquisição de habilidades de informática básica e navegação na internet, “[...] mas também que capacite as pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania.” (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Outro ponto a se enfatizar é que, no Livro Verde, há sempre a referência de que a verdadeira inclusão social do sujeito na sociedade, só poderia ser realizada se este recebesse formação e acesso às tecnologias de informação e comunicação por meio do digital, assim estaria efetivamente exercendo seu papel de cidadão. Ou seja, a inclusão social referida no livro desliza seu sentido para cidadania, enfatizando a inclusão digital e/ou então a ‘exclusão digital’ do sujeito.

Assim, de acordo com o arquivo organizado por Takahashi (2000, p. 30), faz-se necessário, a ‘Universalização de Serviços para a Cidadania’ – Título do capítulo 3 do Livro Verde – que se especifica em propor debates e soluções para os diferentes segmentos da sociedade, através do amplo acesso à rede de internet, “[...] evitando assim que se crie uma classe de “info-excluídos”.” (TAKAHASHI, 2000, p. 31). Para tanto, de acordo com Takahashi (2000, p. 31), “No novo paradigma gerado pela sociedade da informação, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição fundamental, ainda que não exclusiva, para a inserção dos indivíduos como cidadãos, para se construir uma sociedade da informação para todos.” Assim,

Pensar a educação na sociedade da informação exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais. E inclusão

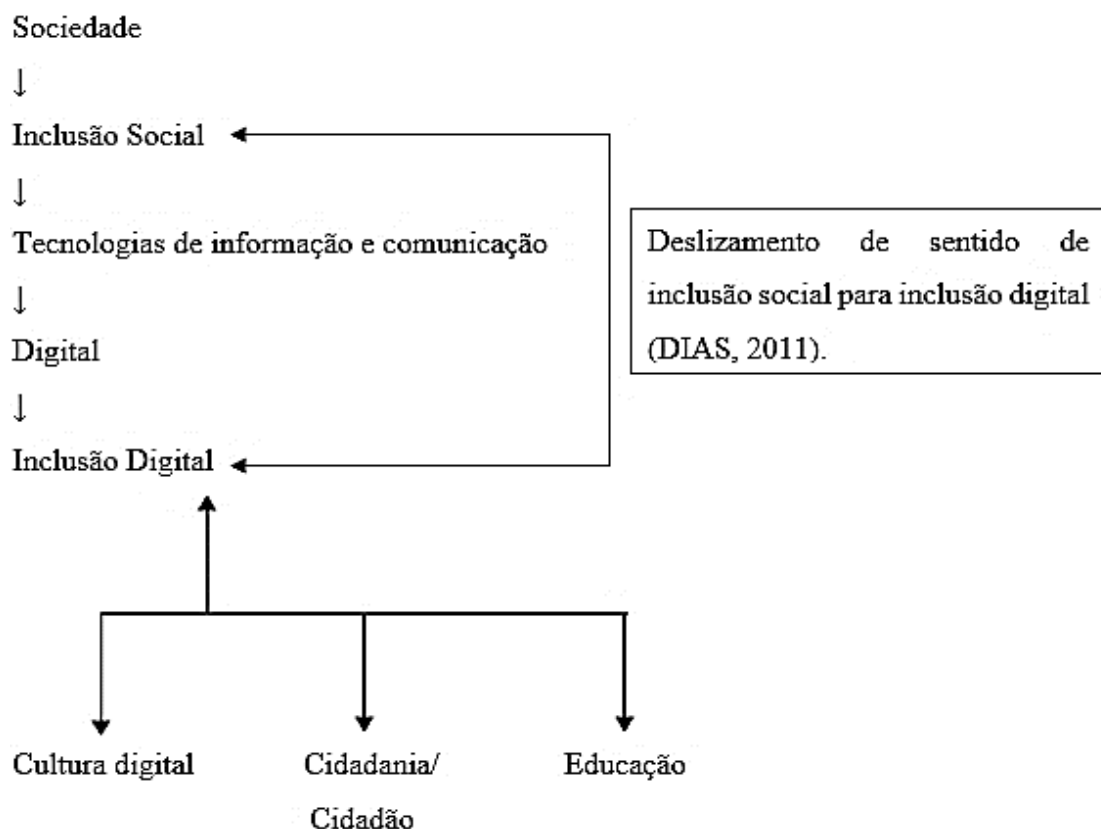
social pressupõe formação para a cidadania, o que significa que as tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Dias (2011, p. 30), ao abordar sobre o deslizamento de sentido de inclusão social para inclusão digital – ao tratar sobre o Livro Verde e o Programa Nacional de Banda Larga – discorre que há a mudança lexical de social → para digital, o que provoca “[...] o efeito metafórico de apagamento social. Nessa metaforização, o social passa a ser significado pela instância do administrativo, da gestão, em prol da construção da cidade digital, que privilegia o consumo tecnológico.” De acordo com Dias (2011), o apagamento do social, que movimenta sentidos, provoca novas relações entre sujeitos, sociedade, cultura, economia, religião e política. O apagamento também causa o deslocamento para um novo local de interação, onde sujeitos e linguagem se constituem a partir do discurso ideológico das tecnologias, o que leva a novas produções de sentidos inscritas na formação do sujeito sócio-histórico, jurídico e ideológico.

Contudo, de acordo com Dias (2011, p. 58), a discursividade do digital na sociedade contemporânea não permite apontar a existência de sujeitos que sejam excluídos digitalmente, uma vez que, “Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade do e-, somos administrados por ela.”

Pode-se dizer então que, no Livro Verde, o deslizamento de inclusão social para → digital, inclui a interpretação de que o termo foi se resignificando com a história, ganhando novos sentidos que não puderam estar mais ligados apenas aos termos ‘inclusão’ e ‘social’. Já se observou que, com o avanço das tecnologias, novos movimentos discursivos se espalharam pelo mundo, havendo a necessidade de serem explicados e relacionados com novos termos.

Nesta conjuntura, os deslizamentos de sentidos, os deslocamentos semânticos e o jogo parafrástico e polissêmico – que provoca a relação de sentidos com termos outros – encontrados no Livro Verde podem ser estruturados na seguinte cadeia:



Assim, na ‘sociedade’ a discussão sobre ‘inclusão social’ desliza seus sentidos por causa dos movimentos das ‘tecnologias de informação e comunicação’ e do ‘digital’, o que provoca a mudança lexical de ‘inclusão social’ para ‘inclusão digital’ (DIAS, 2011). No Livro Verde, percebe-se que outros termos se associam aos sentidos de ‘inclusão digital’ – por isso as setas com pontas interligadas. Na ‘sociedade’ a ‘inclusão digital’ permeia, se enraíza na cultura da população, por isso, no Livro Verde, associa-se à inclusão digital o termo ‘cultura digital’. ‘Cidadania’ e ‘Educação’ também se ligam aos sentidos dos termos apresentados anteriormente, uma vez que, de acordo com Takahashi (2000), a universalização do acesso à educação combate às desigualdades e promove à cidadania, além de que, a própria escola aparece como entidade formadora de cidadãos.

Poder-se-ia dizer que, interpretando o discurso sobre as tecnologias ao longo de sua textualidade e a partir das condições de produção do Livro Verde, a ‘Inclusão Digital’ dentro da modalidade de EJA também desliza para o sentido de que a retomada da cidadania é correlacionada à retomada do → mercado de trabalho. O discurso sobre tecnologias e educação, associadas ao espaço de trabalho – que vem se apresentando desde os primeiros arquivos internacionais publicados – se repete na teia discursiva do arquivo organizado por Tadao Takahashi.

Cabe ainda ressaltar aspectos de alguma forma relacionados à concepção aqui adotada de educação para a cidadania: o impacto de tecnologias de informação e comunicação em emprego e trabalho, especialmente na confluência entre a velha economia e a nova economia, bem como os aspectos legais e éticos relacionados com a difusão dessas tecnologias [...]. (TAKAHASHI, 2000, p. 50, grifo nosso).

De acordo com o arquivo, “No novo paradigma, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição necessária, ainda que não suficiente, para a inserção dos indivíduos como cidadãos.” (TAKAHASHI, 2000, p. 7), assim, segundo o Livro Verde, o Brasil possuía um duplo desafio, superar o atraso tecnológico e entrar no mercado econômico mundial tecnologicamente assegurado. Mas, como implementar tais objetivos? O arquivo aponta que, tais desafios só serão superados com a inclusão social/digital, com a capacitação de recursos humanos em tecnologias de informação e comunicação, ou seja, com a capacitação pedagógica e tecnológica das escolas, dos técnicos, dos professores e dos alunos, o que promoveria o combate às desigualdades sociais – que inclui os sujeitos no espaço digital, promovendo a cultura digital – e possibilitaria efetivas práticas de cidadania, uma vez que, até o lançamento do Livro Verde, Takahashi (2000, p. 52) aponta que “Os currículos escolares, por outro lado, de modo geral não incluem formação sobre o uso e a importância da informação que incentive a discussão sobre os principais aspectos e problemas de uma sociedade da informação.”

Nesse ponto, entra-se na discussão sobre a presença da EJA no arquivo. Como um dos objetivos é assegurar a profissionalização tecnológica de adultos trabalhadores, o arquivo aponta que a melhor medida é investir em cursos profissionalizantes e promover ainda mais a educação voltada para aqueles que não completaram a escolarização, através de aulas presenciais ou aulas a distância – como o Telecurso 2000¹⁵, curso via televisão que incentivava os estudos de jovens, adultos e idosos para realizar a prova de conclusão de escolaridade.

15 “Uma outra iniciativa de destaque é o Telecurso 2000, a partir do qual tem sido realizado o projeto Telessalas 2000. Dirigido a cerca de 75 mil trabalhadores brasileiros que, por algum motivo, interromperam seus estudos, o projeto, lançado em 1998, tem como objetivo a implantação de 3 mil novas salas de aula igualmente distribuídas na Amazônia Legal e nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, onde os trabalhadores poderão concluir o primeiro e o segundo graus pelo método de ensino a distância do Telecurso 2000. O projeto Telessalas é desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do Serviço Social da Indústria (Sesi), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho.” (TAKAHASHI, 2000, p. 52).

Nessa conjuntura, o Livro Verde aponta não só a necessidade de investimento tecnológico nos espaços que atendem a modalidade de EJA, o arquivo também afirma que “Há necessidade de maior articulação institucional entre os diferentes programas devotados à introdução das tecnologias de informação e comunicação no sistema educacional brasileiro [...]” (TAKAHASHI, 2000, p. 52). Nesse recorte o arquivo se refere a todas as ações políticas voltadas para à educação – como o PROINFO que, de acordo com o Takahashi (2000, p. 51-52) no Livro Verde, “[...] ficou aquém de sua proposta original [...] Tal fato sugere a urgência de se acelerar o andamento do Programa, procurando beneficiar o maior número possível de escolas.”

No que compete a capacitação de recursos humanos em tecnologias de informação e comunicação, o arquivo afirma a necessidade da ‘alfabetização digital’, que poderá proporcionar não só “[...] a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também que capacite as pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania.” (TAKAHASHI, 2000, p. 31). A partir disso afirma que,

A alfabetização digital precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da renovação curricular para todas áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, na forma e concepção emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (p. 48)

Outro ponto interessante a se destacar é que, nesse espaço-tempo, as discussões sobre o nível de analfabetismo nas áreas rurais cresceram após as movimentações voltadas para a educação do INCRA e, a publicação da LDB. Consequentemente, os discursos sobre EJA no campo aparecem no Livro Verde. Apesar do arquivo não citar o Pronera¹⁶ - movimento do INCRA –, pois ainda não era considerado uma política pública, percebe-se que os discursos caminham coadunados, ou seja, estão na mesma teia discursiva, no mesmo jogo parafrástico, tratam sobre a tecnologização não só da escola e de seus sujeitos, mas de todas as atividades no âmbito rural.

O Manual de Operações do Pronera discorre que os princípios e pressupostos do programa devem ter como alicerce “[...] a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o *acesso ao avanço*

16 O Pronera surge no final da década de 1990, mas apenas em 2010 é implementado como política pública pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assina o arquivo institucionalizando-o e regulamentando-o.

científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária.” (BRASIL, 2004, p. 27, grifo nosso). E, o recorte do Livro Verde aponta que,

As exigências do cidadão rural pelo atendimento a seus direitos fundamentais e do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado tornam as necessidades de educação e de informação ainda mais relevantes. Assim sendo, a aceleração de iniciativas de educação de jovens e adultos, de educação continuada, além da formação profissional voltada para a valorização das atividades produtivas no campo, é de fundamental importância. (TAKAHASHI, 2000, p. 50, grifo nosso).

O PNE, aprovado no início de 2001 – 9 de janeiro – pela Lei Federal 10.172, destaca-se pelas orientações do uso das tecnologias digitais na educação, as quais, de acordo com o arquivo, são capazes de garantir e melhorar o acesso, permanência e profissionalização dos alunos. O arquivo estabelece um programa nacional e, na área da EJA, dá ênfase na erradicação do analfabetismo no Brasil: “Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.” (BRASIL, 2001a, p. 41), mas também propõe a importância da conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que pode ser aliado à Educação Profissional. Sobre o Ensino Superior, o arquivo indica a necessidade desses espaços oferecerem – além dos cursos da grade – cursos de extensão profissionalizantes, atendendo ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e sua função qualificadora.

Percebe-se que os objetivos traçados no arquivo, assim como as estratégias apresentadas, visam alcançar melhores pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), não só para o benefício dos próprios cidadãos brasileiros, mas também, para apresentar os números aos órgãos internacionais que pressionavam o Brasil por ser um país em pleno desenvolvimento, mas que não investia o suficiente na educação.

Ao falar sobre a EJA, o arquivo aponta determinada formação discursiva já visualizada em arquivos anteriores. De acordo com o PNE 2001, a globalização é causa das transformações que ocorrem em escala mundial, devido aos avanços científicos e tecnológicos – das tecnologias de informação e comunicação –, por isso sofre “[...] implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, *assim como na reorganização do mundo do trabalho.*” (BRASIL, 2001a, p. 40, grifo nosso). É interessante destacar que ao falar sobre a EJA, os arquivos jurídicos governamentais sempre relacionam esta modalidade

de ensino ao mercado de trabalho, que necessita de sujeitos formados tecnologicamente, perpetuando o jogo parafrástico.

O arquivo aponta também que, por causa do desenvolvimento tecnológico mundial, “A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita.” (BRASIL, 2001a, p. 40). Nessa circunstância o arquivo repete a paráfrase ‘educação ao longo de toda a vida’ da UNESCO, presente em arquivos nacionais e internacionais sobre a educação destinada a jovens e adultos, o que ressalta também o discurso do Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Reparar, Equalizar e Qualificar.

A Lei indica a necessidade de o sujeito cursar no mínimo o Ensino Fundamental, possuindo bases sobre o uso das tecnologias, para que ocorra a inserção da “[...] população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho [...]” (BRASIL, 2001a, p. 40).

Nas diretrizes do Ensino Médio o discurso sobre a globalização e inserção produtiva também são retomadas:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001a, p. 25).

Também em 2001 foi lançada a edição revisada e atualizada – por causa da inserção dos debates sobre as tecnologias educacionais – o arquivo ‘Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular para o 1º segmento’. O arquivo tinha como objetivo ser base para a construção das propostas e projetos curriculares de organizações governamentais e não-governamentais em todo o Brasil. Sobre as tecnologias o arquivo aborda a necessidade eminente de trabalhá-las nas salas de aula da EJA, contudo, condiciona as atividades voltadas para a ideológica do mercado de trabalho:

Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Se-

rá cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia, por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas.

[...] para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. [...] Trabalhadores com uma formação mais ampla, com mais iniciativa e mais capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas. (BRASIL, 2001b, p. 37-38).

Percebe-se que a proposta de utilização das tecnologias voltadas para o mercado de trabalho ronda todo o arquivo, o que leva a abordagem dos temas de empregabilidade e desemprego. Nessas teias parafrásticas, assim como nos discursos dos arquivos anteriormente analisados, o conhecimento básico sobre as tecnologias digitais no arquivo passa pela perspectiva de que, a escola é o espaço fundamental para jovens e adultos terem acesso as tecnologias e a informatização, sendo assim o espaço para capacitação de mãos de obra para o mercado de trabalho, o que possibilita o ingresso dos alunos na ‘nova cultura nacional da sociedade da informação e comunicação’. Para tanto, no tópico de conteúdo e objetivos didáticos que apontam propostas de conteúdos de atividades produtivas e relações sociais, há os seguintes objetivos em relação as tecnologias:

- Reconhecer o desenvolvimento científico e tecnológico como meio de ampliar a produtividade do trabalho humano.
- Identificar e citar exemplos do impacto do desenvolvimento tecnológico nos diversos ramos da atividade produtiva.
- Relacionar, por meio de exemplos, o desenvolvimento tecnológico às exigências de qualificação profissional.
- Relacionar, por meio de exemplos, o desenvolvimento tecnológico e a liberação de mão-de-obra.
- Analisar o problema do desemprego. (BRASIL, 2001b, p. 201).

Em 2002 foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), a ‘Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos’, com o objetivo de ser a base instrumental de projetos e planejamentos das escolas e instituições não governamentais do país. É proveitoso destacar que, o Livro Verde enfatiza a importância do investimento de cursos de bases tecnológicas e/ ou a presença continua de formações continuadas para os professores de todas as

modalidades educativas, a proposta para o 2º segmento da EJA apresentada em 2002 retoma esse discurso: “[...] incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.” (BRASIL, 2002, p. 3), a partir da formação permanente, o desenvolvimento profissional do professor da EJA será compatível com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, o arquivo retoma o mesmo discurso da V CONFINTEA, quando afirma que os professores também devem ter “[...] acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação [...]” (BRASIL, 2002, p. 20).

O arquivo aponta a necessidade de a escola ter à disposição dos alunos e dos professores todos os recursos tecnológicos digitais básicos para realizar atividades e potencializar as oportunidades de estudos e pesquisas. Assim, a proposta curricular para as escolas que atendem a EJA “[...] deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber.” (BRASIL, 2002, p. 120). Contudo, o arquivo aborda que “O desenvolvimento dessa capacidade só poderá ocorrer se a escola oferecer aos alunos de EJA oportunidades que, muito provavelmente, a maioria deles não terá em outros espaços sociais.” (BRASIL, 2002, p. 117)

Sobre as tecnologias na EJA o arquivo aborda que,

[...] Tecnologias da Informação e Comunicação são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social. (BRASIL, 2002, p. 96).

Assim, “O acesso às chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) precisa ser garantido pela escola a todos os alunos, e, em particular, aos alunos da EJA.” (BRASIL, 2002, p. 86). A partir dos pontos positivos que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam nos espaços educacionais, o arquivo dispõe para as escolas e instituições não governamentais a necessidade de gerir capacidades na atual sociedade, deste modo, há a necessidade de propiciar aos alunos o acesso e o conhecimento de diferentes fontes de informação e comunicação, assim como saber manusear diferentes recursos tecnológicos digitais, “Saber usar os recursos das tecnologias da informação e da comunicação e conhecer diferentes fontes (televisão,

vídeo, jornais, revistas) são hoje requisitos de inserção social para todas as pessoas e, evidentemente, para os alunos da EJA.” (BRASIL, 2002, p. 117).

Diferentemente do arquivo ‘Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular para o 1º segmento’, o arquivo ‘Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos’ não relaciona as tecnologias de informação e comunicação diretamente com o espaço do mercado de trabalho. No arquivo há sim discussões sobre esse campo, que possui até um tópico sobre ‘a EJA e o mundo do trabalho’ – que discute sobre as condições sociais desse espaço –, que é seguido de outro tópico ‘a EJA e a sociedade do conhecimento’, mas não mantém um elo ‘inseparável’ como o primeiro arquivo de 2001 retrata, o que possibilita a interpretação de que, os sujeitos, que ocupam as posições sujeitos de coordenadores dos livros, possuem discursos distintos, mas que se encontram ao retomarem as condições de produção que começam com os discursos internacionais. Ou seja, os itens EJA ↔ tecnologias ↔ mercado de trabalho, estão sempre na base de constituição desta modalidade e, tratando ou não sobre as tecnologias, o discurso do mercado de trabalho incessantemente estará presente.

Os oito anos de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso possuiu discursos governamentais sobre o acesso às tecnologias, por meio do investimento dos espaços educacionais – da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo também os programas de pós-graduação do país –, contudo, de acordo com Smaili (2005, p. 40), alguns dados – como o apresentado pelo Produto Interno Bruto (PIB) – apontaram que, apesar das discussões sobre as tecnologias na educação estarem presentes nos espaços de debates políticos, “[...] decididamente, Educação e C&T¹⁷ estavam longe de ser prioridades para aquele governo.”

A autora ainda aponta que o governo – por questões/interesses políticos de privatização – instaurou o corte de investimento nos órgãos que financiavam o avanço de estudos sobre as tecnologias, que “Em valores totais, incluindo os gastos gerais feitos por todos os ministérios, o dispêndio em C&T foi de R\$ 3 bilhões em 2002, uma redução drástica em relação aos valores de 1996, quando a União chegou a investir R\$ 3,6 bilhões.” (SMAILI, 2005, p. 41). A partir dessas condições de produção instauradas ideologicamente pelo processo político do governo, através do Aparelho Ideológico do Estado, percebe-se que os programas e projetos propostos ficaram navegando maior parte nos discursos dos textos jurídicos governamentais, pois, na realidade, de acordo

17 C&T: Ciência e Tecnologia. (SMAILI, 2005).

com a autora, os investimentos atingiram poucos resultados nos espaços educacionais.

Durante a campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva havia grandes proposições sobre a situação delicada de investimentos tecnológicos e científicos no país, assim, uma das propostas do então candidato “[...] indicava a disposição de atacar o problema da falta de investimentos e admitia a necessidade de direcionar recursos imediatamente ao setor, que foi considerado fundamental para o destino soberano da nação.” (SMAILI, 2005, p. 42).

Com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, novas propostas para a educação destinada a jovens, adultos e idosos foram apresentadas, tanto no campo da alfabetização quanto nas áreas do Ensino Fundamental e Médio, a qual passou a ser ainda mais associada à Educação Profissional. De acordo com o próprio presidente, “[...] o Governo pretende ampliar sua atuação no campo da educação de jovens e adultos, que, impedidos pelas mais diversas razões de freqüentarem a escola na idade adequada, precisam completar sua formação educacional básica, à qual têm pleno direito.” (BRASIL, 2003, p. 60). Nesse discurso, o presidente estabelece a criação de políticas nacionais de EJA, com a articulação do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego, apoiadas em três estruturas, a EJA, a Educação Profissional e o investimento e organização de geração de emprego e renda.

Assim, “Foi estabelecida uma política nacional de Educação Profissional na qual procurou-se destacar a importância do atendimento dos jovens e adultos ter suas especificidades atendidas através de uma educação diferenciada.” (LEITE, 2013, p. 272). O presidente também aponta a criação da SEEA pela luta contra o analfabetismo e discorre que “Suas ações consistem em integrar todos os programas e projetos do Governo e da iniciativa privada para deflagrar – em todo o território nacional – uma mobilização ampla e irrestrita no cumprimento de um dos principais objetivos do Governo que se inicia.” (BRASIL, 2003, p. 63).

De acordo com Leite (2013, p. 272), no mesmo ano da posse, o Governo Federal por intermédio do MEC, “[...] começou a propor programas e incentivos para adultos analfabetos aprenderem a ler e escrever”, assim funda-se o PBA com o objetivo de cumprir a primeira meta sugerida nas diretrizes da EJA no PNE: erradicar o analfabetismo. O PBA, além do objetivo principal que era a alfabetização de toda a população, preconizava a importância de garantir aos sujeitos a continuação dos estudos com a universalização do Ensino Fundamental – discurso que ressoa dos arquivos da UNESCO –, para que, os demais tipos de conhecimentos, como os requeridos na atual

sociedade – tecnologias – fossem alcançados.

No arquivo ‘Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores’, há a pauta de conteúdos mínimos para a formação de coordenadores e alfabetizadores. Um desses conteúdos se refere ao debate da inserção de jovens, adultos e idosos no mundo do trabalho, o que possibilita discussões acerca dos “[...] contextos nacional e regional, incluindo a abordagem das dimensões social, política, econômica, cultural, ambiental e a realidade urbano-rural no mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p. 21). O debate específico sobre as tecnologias e seu uso não aparece no arquivo, mas interpreta-se que, a partir da referida sugestão, os profissionais discutam sobre o tema relacionado ao mercado de trabalho, além de enfatizar a importância dos alunos continuarem os estudos para se alcançar a dimensão das políticas de inclusão social que o arquivo se refere.

Nos dois primeiros anos do governo Lula, dificuldades instrumentais surgiram, levando o PBA a não atingir a meta proposta para os dois primeiros anos de execução. As ações voltadas ao investimento das tecnologias educacionais também não se desenvolveram como havia previsto o Presidente em seu discurso. Sobre isso, Smaili (2005, p. 45) comenta que o governo possuía grandes planos, mas era necessária a mudança de paradigmas.

A mudança de paradigma é: a política econômica não pode ser a única condutora dos destinos da nação. Os investimentos nas áreas sociais têm que acompanhar a capacidade produtiva do país, e um país livre e soberano só será possível se tiver educação e pesquisa científica e tecnológica vinculadas de qualidade e vinculadas aos interesses da nação. (SMAILI, 2005, p. 45).

Para cumprir a proposta inicial de atender todos os ciclos da modalidade de EJA, em 2004 é lançado o Programa Escola de Fábrica, para jovens entre 16 e 18 anos que estivessem retornando os estudos na EJA no ciclo final do Ensino Fundamental ou no percurso do Ensino Médio e, jovens de 16 a 21 anos que concluíram o processo de alfabetização e que estivessem matriculados no 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA. O objetivo do programa era incorporar aos espaços industriais espaços de aprendizagem, com o intuito de ofertar formação profissional através de cursos profissionalizantes, para estimular a permanência e conclusão dos jovens na Educação Básica. Objetivava-se também, “Favorecer o ingresso destes jovens no mundo do trabalho; Envolver o setor produtivo na formação dos jovens, aliando responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados.” (BRASIL, 2005b, p. 3).

O programa discorre que o governo reconhece que a Educação Profissional e Tecnológica não envolve apenas a educação realizada nos espaços escolas, mas também, os espaços de trabalho, emprego e profissão, ou seja, nesse programa EJA ↔ mercado de trabalho estão na mesma teia discursiva. Desta maneira, o arquivo aborda a necessidade de o jovem concluir os estudos e se profissionalizar tecnologicamente para o mercado de trabalho, assim a Educação Profissional e Tecnológica que o arquivo apresenta “Constitui-se como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica.” (BRASIL, 2005b, p. 2).

Em abril de 2005 é lançado o Projeto do Programa ProJovem, aprovado mais tarde pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. O Programa considerado emergencial, previa atender jovens entre 18 e 24 anos sem vínculo empregatício que não havia concluído o Ensino Fundamental. O projeto do programa aborda que, o principal fundamento é “[...] integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a utilizar tecnologias de informática necessárias à inserção cultural e profissional;” (BRASIL, 2005a, p. 19-20). Com o ProJovem, o aluno recebia 100 reais por mês – iniciativa inédita no campo da EJA – e era estimulado a concluir o Ensino Fundamental em um ano, com a certificação de escolaridade e de inclusão digital.

O relatório do Parecer CNE/CEB nº 36/2006, que aprova as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem, retoma o discurso sobre o ‘digital’ que está no Livro Verde, possibilitando a visualização do processo parafrástico. O arquivo aborda sobre a necessidade do conhecimento digital tanto para alunos quanto para professores, envolvendo a formação inicial e continuada de ambos os sujeitos. No inciso 2, o parecer descreve que o ProJovem deverá contribuir para a reintegração dos jovens nos espaços escolares e nas atividades educativas, o que possibilita “[...] a identificação de oportunidades de trabalho e sua qualificação inicial para o exercício profissional, a elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a *inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação*. (BRASIL, 2006b, p. 5, grifo nosso).

Sobre a comunidade educacional, especificamente sobre o corpo docente, o arquivo explicita que,

Parágrafo Único – É função, ainda, do professor orientador, ministrar as aulas semanais de informática, para a sua turma de orientação, com apoio nos respectivos materiais didáticos, objetivando promover a inclusão digital dos jovens, pelo ensino de elementos básicos do uso do computador, enquanto ferramenta de apoio à construção de conhecimentos relacionados com os diversos componentes curriculares do ProJovem. (BRASIL, 2006b, p. 11).

Em 13 de julho de 2006 há a instituição do Decreto nº 5.840, que prevê a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tinha como finalidade ofertar a formação inicial e continuada de jovens e adultos trabalhadores, além de possibilitar a Educação Profissional técnica no Ensino Médio (BRASIL, 2006a). O Proeja ficou associado ao Sistema Sindical¹⁸ (Sistema S) que oferecia cursos de treinamento profissional.

Em 2008, pelo parecer CNE/CEB nº 23, há a proposta da revisão do Parecer CNE/CEB nº11/2000 e da Resolução nº 1/2000. Para tanto, a SECADI organizou e realizou três audiências públicas – cometidas em Florianópolis, Natal e Brasília –, com base em textos utilizados para subsidiar o debate. Nessas audiências houve um arquivo que tratou especificamente sobre as tecnologias na EJA: ‘Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede’, proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim no ano de 2007.

No ano de 2009 é lançado o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, que conflui o resultado dos debates dos encontros preparatórios realizados sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, os encontros são considerados preparativos/preliminares para o acontecimento do evento. Nesse arquivo, os coordenadores fazem um balanço sobre os avanços tecnológicos na sociedade, e apontam o grande salto que os sujeitos obtiveram no campo da aprendizagem, devido a passagem do analógico para o campo digital.

De acordo com o arquivo, tais avanços são positivos, contudo, por causa do movimento do sistema capitalista, as novas tecnologias passam a ser ultrapassadas de forma rápida, ou seja, o que se considerou ‘novo’ há um mês atrás, hoje, pode ser considerado obsoleto/ultrapassado/antiquado/desatualizado/anacrônico, entre outros

18 Fazem parte do Sistema Sindical (Sistema S) o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social de Transporte (Sest).

termos sinônimos que se referem ao sentido de que, tal objeto tecnológico, não serve mais para o atual momento da sociedade, que avança e se movimenta todos os dias, movimentando a mercantilização de ferramentas tecnológicas digitais.

No capítulo de abertura, tratou-se sobre a exclusão do sujeito da sociedade cívica, pois não atingia os parâmetros de leitura e escrita dos cidadãos com mais privilégios. O sujeito que não soubesse ler e escrever era considerado um ser sem identidade, sem cidadania, que não poderia exercer posições de importância e nem mesmo optar por escolher um candidato para votar, pois considerava-se que o sujeito sem conhecimento das letras, não teria conhecimento sobre outros assuntos e/ou conseguir tomar decisões (V. PAIVA, 2015). De acordo com o arquivo, a exclusão do sujeito não escolarizado de décadas atrás passa a ser revertida para a ‘exclusão digital’. Assim, segundo o arquivo, sujeito que não sabe utilizar os recursos tecnológicos digitais, passa a ser passível de exclusão.

As TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e do espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. Todos os sujeitos se vêem diante de um novo mundo de informações e linguagens / ferramentas do ambiente virtual multimídia, mas mesmo a apreensão desigual dessas linguagens / ferramentas e do fazer este mundo inclui a todos, sem escolha, com diferentes graus de acesso: códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares estão na realidade cotidiana, mesmo quando se é levado a pensar no conceito que, mais uma vez, ameaça o direito: o da exclusão digital. (BRASIL, 2009, p. 34).

Nessa conjuntura, o arquivo busca responder a questionamentos sobre qual o papel da escola, que atende o público da EJA, nesse movimento ininterrupto que as tecnologias digitais provocam na sociedade, que geram até a exclusão. Dada a pluralidade do público, o texto preparatório aponta que a EJA não permeia apenas o espaço da sala de aula, mas movimenta situações de espaço-tempo que os alunos levam para todos os espaços, por isso, a EJA tem como obrigação oferecer possibilidades de aprendizagens mediadas por atividades e instrumentos diversos, o que inclui as atividades nos espaços digitais.

Quando o arquivo aborda sobre a utilização das ferramentas tecnológicas digitais, interpreta-se a ligação desse discurso com discursos já ditos, o da retomada da cidadania. Ao destacar tal fato, o arquivo traz as próprias condições de produção ao citar que, “Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do

cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos.” (BRASIL, 2009, p. 28)

Outro ponto proveitoso a se apresentar é que, enquanto alguns arquivos já citados abordavam a estreita ligação entre EJA ↔ tecnologias ↔ mercado de trabalho – e outros arquivos se abstinham da discussão –, o arquivo preparatório da VI CONFINTEA propõe tal debate a partir da perspectiva da relação EJA-trabalho. O texto discorre que, “Não é possível continuar pensando que jovens e adultos devem exclusivamente se preparar para competir no atual desenho de ocupações definido pelo sistema capitalista, cada vez mais excludente.” (BRASIL, 2009, p. 36), o recorte apresenta o questionamento de sujeitos que não estão ligados ao governo e seus ministérios, que se põem a refletir sobre as condições de formação e constituição da EJA voltados para os sujeitos, os alunos, e não na visão do mercado capitalista. A partir disso conclui que, “Essa reflexão sobre jovens e adultos e o mundo do trabalho deve reconhecer o que a economia solidária produz no Brasil, como uma das muitas possibilidades de enfrentamento de modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de sustentabilidade e renda.” (BRASIL, 2009, p. 36).

Dessa forma, a EJA não deve ser visualizada como uma política que atenda e se restrinja apenas a área da educação, ou então que seja visualizada como uma fábrica de mãos de obra com certificado de escolarização com base tecnológica digital. O arquivo propõe a necessidade da articulação intersetorial com outras políticas públicas que “[...] integre as políticas educacionais às políticas de cultura, saúde, emprego e geração de trabalho e renda e às possibilidades apresentadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 108).

O arquivo preparatório, a partir dos encontros introdutórios, institui recomendações ao MEC. No campo que trata sobre as políticas públicas destinadas à EJA, há a seguinte proposição: “31. Assegurar às escolas equipamentos e acesso a tecnologias da informação e da comunicação (TICs). 32. Fortalecer a discussão e a mobilização para que TICs e ambientes virtuais sejam integrados ao trabalho pedagógico emancipador na EJA.” (BRASIL, 2009, p. 54). No campo que tange a utilização das tecnologias na educação há a proposta de estimulação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, prevendo a constante formação digital dos professores que atuam com jovens, adultos e idosos que retornam às salas de aula, uma vez que,

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos a serviço da humanização e da educação de sujeitos. (BRASIL, 2009, p. 33-34).

Após a divulgação do Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, o Brasil se preparou para sediar o evento, que ocorreu em Belém, em dezembro de 2009, o qual lançou o arquivo final em abril de 2010, com o título ‘Marco de ação de Belém 2010 – CONFINTEA VI. De acordo com Costa e Machado (2017), durante as discussões ocorridas no evento, a EJA no Brasil foi considerada uma modalidade educativa que necessitava de consolidação nas políticas públicas dos estados. O uso das tecnologias digitais também foi pauta do encontro, onde observaram a necessidade da utilização das tecnologias não só nos planejamentos, projetos e currículos das escolas e instituições não-governamentais, contudo, no arquivo final do CONFINTEA, há apenas uma determinada passagem que trata sobre as tecnologias aliadas à EJA, “As tecnologias de informação e comunicação e a educação aberta e a distância estão sendo adotadas e gradualmente respondendo a necessidades específicas de educandos que até bem recentemente estavam excluídos.” (UNESCO, 2010, p. 19).

De 28 de março a 1º de abril de 2010 foi realizado em Brasília a CONAE, com o tema: ‘CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação’, que já vinha sendo discutido em encontros pré-evento em todo o território nacional. A CONAE foi realizada pelo MEC com o objetivo de mobilizar debates sobre a educação brasileira, com a proposição de metas, diretrizes e ações voltadas para a política nacional de educação, a partir dos discursos de inclusão, igualdade e diversidade. No contexto da educação de adultos e da educação ao longo da vida, o arquivo discorre que,

[...] há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). (BRASIL, 2010a, p. 125).

No eixo III de discussão, que trata sobre a democratização ao acesso, permanência e sucesso escolar, o arquivo aborda sobre as bases da real democratização dos espaços escolares. Inicialmente, as instituições que atendem a EJA devem buscar a

“[...] ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais [...] (BRASIL, 2010a, p. 69). O rompimento, de acordo com o arquivo, visa a melhoria da qualidade educativa na modalidade de EJA. Tal discurso possibilita a interpretação de que, questionamentos sobre o sentido da EJA estar sempre ligada ao mercado de trabalho surgiram e, podem ter sido iniciados a partir das discussões apresentadas no arquivo preparatório da VI CONFINTEA.

Contudo, no mesmo parágrafo o arquivo da CONAE indica que, “[...], cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-ideológica, [...] como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta.” (BRASIL, 2010a, p. 69-70). O recorte aponta a proposta de uma modalidade, e não de uma mudança. O que antes era visualizado como sistemas de ensino separados, agora passam a integrar um único espaço na EJA. O discurso de profissionalização para o mercado de trabalho associado à EJA e as tecnologias continua no discurso jurídico governamental.

Para os jovens que voltam à EJA o arquivo discorre que tais sujeitos devem ter a “[...] possibilidade de aceleração de aprendizagem e a inclusão de profissionalização para esse grupo social.” (BRASIL, 2010a, p. 148), para a EJA em geral há a proposta de “Desenvolver cursos e programas que favoreçam a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de EJA, tendo em vista a formação inicial e continuada de trabalhadores/as e a educação profissional técnica de nível médio.” (BRASIL, 2010a, p. 149).

Especificamente sobre as tecnologias digitais, nas bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar destinada a todas as modalidades educativas, o arquivo da CONAE afirma,

j) A garantia de uso qualificado das **tecnologias e conteúdos multimidiáticos** na educação implica ressaltar o importante papel da escola como ambiente de inclusão digital, custeada pelo poder público, na formação, manutenção e funcionamento de laboratórios de informática, bem como na qualificação dos/das profissionais. Numa sociedade ancorada na circulação democrática de informações, conhecimentos e saberes, por meio das tecnologias de comunicação e informação, propõe-se a disseminação do seu uso para todos os atores envolvidos no processo educativo, com ênfase nos professores/as e estudantes, sendo necessária uma política de formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as. (BRASIL, 2010a, p. 71, grifo do autor).

Para isso, a CONAE afirma ser responsabilidade do Sistema Nacional de Educação prover tecnologias educacionais e recursos pedagógicos que estejam apropriados para cada aluno. O arquivo também aborda sobre a importância da formação e valorização dos profissionais da educação, com a garantia do desenvolvimento de aprendizagens, competências e habilidades "[...] para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes." (BRASIL, 2010a, p. 81).

Na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que estabelece e atualiza as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a abordagem sobre as tecnologias digitais aparece apenas no artigo 9º, que trata dos cursos de EJA desenvolvidos através do sistema de educação a distância, reconhecido como ambiente virtual de aprendizagem, dirigidos aos sujeitos do segundo segmento do Ensino Fundamental e os estudantes do Ensino Médio. As tecnologias no ensino a distância da EJA possibilitam, de acordo com o arquivo, as atividades envoltas das tecnologias de informação e comunicação, levando à aprendizagem em rede. Para tanto, os espaços que ofertarem o ensino a distância devem ter "IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;" (BRASIL, 2010b, p. 6).

Os discursos jurídicos governamentais apresentados durante o governo são por vezes diferentes, que se envolvem em processos polissêmicos, mas quando se trata sobre as tecnologias na EJA, a maioria dos arquivos retoma o sentido de mãos de obra profissionalizadas tecnologicamente para o mercado de trabalho, uma vez que, toda formação discursiva possui algo que se mantém, que se repete, que permanece no jogo parafrástico, retomando o dizível, a memória; e este dizível advém dos primeiros discursos internacionais realizados sobre a educação de adultos, ou seja, todo sentido é uma ato/ação/movimento político.

A partir disso pode-se dizer que, o modo de individuação do sujeito que é assujeitado na/pela sociedade contemporânea, que é afetado ideologicamente pelos discursos das tecnologias – sob o efeito do imaginário da globalização –, produz efeitos no processo de identificação da modalidade de EJA, que, por sua vez, afetam/movimentam os processos de produção de sentidos. Assim, a formação

discursiva, que é ideológica, se propaga, ou melhor, se materializa no discurso dos sujeitos – tanto dos alunos quanto dos responsáveis pelos arquivos da EJA. Durante o processo intradiscursivo do sujeito, a materialização aponta as interpelações linguísticas, históricas, sociais e ideológicas, o que possibilita interpretar as práticas sociais do sujeito. No caso, ser aluno da EJA implica ser o sujeito que é assujeitado aos discursos jurídicos governamentais ideológicos do Estado, que tomam o aluno da EJA como possível mão de obra para o mercado de trabalho, assim, o aluno sujeito da EJA deve estar preparado.

O que é preciso destacar, de tudo isso, é que o funcionamento da ideologia da globalização, do livre comércio, livre acesso, livre circulação, não nos deixa ver que isolado, o sujeito perde a força do conjunto. No entanto, isolado, mas sob o imaginário da integração, da universalização, o sujeito parece cantar em uníssono com todas as vozes do mundo e, assim, enfraquecido, sem força política, ele assume a posição indicada pela batuta do maestro [...] (DIAS, 2011, p. 40).

Por meio da Lei nº 12.513 de 2011 é aprovado o Pronatec, com o objetivo de ofertar cursos de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de programas e projetos que viabilizassem a assistência técnica e financeira. O Pronatec se aliou a alguns programas que já estavam sendo veiculados no Brasil, como o Programa Brasil Alfabetizado que desliza seu sentido semântico para Programa Brasil Profissionalizado. Dentre os sujeitos a serem alcançados com o programa, encontravam-se os estudantes do Ensino Médio da EJA. A relação das tecnologias com a educação no Pronatec, de acordo com a interpretação realizada no arquivo que o institui, não retoma o discurso da cidadania, a única mediação entre as tecnologias e a EJA é o objetivo de profissionalizar os sujeitos para o mercado de trabalho.

O MEC, conjuntamente com a SEB e a SECADI, lançam no ano de 2013 as Diretrizes Nacionais da Educação Básica para todas as modalidades educativas. No que concerne à EJA, o arquivo retrata o histórico de boa parte dos discursos jurídicos governamentais publicados anteriormente, para conseguir se firmar e estabelecer fundamentos para as diretrizes.

No que compete as tecnologias digitais o arquivo aponta a necessidade de associar as atividades educativas com os espaços digitais e suas respectivas tecnologias, o mesmo discurso que se reverbera em arquivos anteriores – em evidência no Livro Verde, que é o primeiro arquivo brasileiro de grande escala publicitária que trata sobre o digital. A necessidade do investimento e da atualização dos espaços educacionais é

explicada da seguinte maneira pelo arquivo, “Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital¹⁹ dos alunos, precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos” (BRASIL, 2013, p. 111). O arquivo movimenta a interpretação de que, apenas com o investimento nas estruturas tecnológicas é que pode haver mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, contudo,

[...] as práticas subjetivadoras explicitam-se na lógica binária, uma vez que o discurso efetuado sobre as novas tecnologias é aliado ao discurso de que a inserção do computador e da internet podem transformar a prática pedagógica e as escolas. Os que estão inseridos no processo de capacitação ou já estejam capacitados e os que estão fora deste processo acabam automaticamente classificados, rotulados e nomeados. Como vimos, isso produz efeitos porque nesta lógica os/as professores/as são posicionados como sujeitos. (KLEIN, p. 205)

Para que as escolas se atualizem, as diretrizes curriculares apontam a importância das escolas reorganizarem o currículo de acordo com a atual sociedade e realidade dos alunos, dessa maneira, o currículo deve estimular o corpo docente a criar atividades didáticas-pedagógicas, “[...] utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;” (BRASIL, 2013, p. 67), uma vez que, ainda de acordo com o arquivo,

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
 - II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.
- (BRASIL, 2013, p. 136).

Nos parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da Educação a Distância, o arquivo de diretrizes curriculares defende o investimento na infraestrutura tecnológica das escolas, assim como o apoio pedagógico às atividades por meio da formação continuada dos professores, para que os alunos possam ter acesso às tecnologias digitais mediados pelos conhecimentos dos professores que os

19 A deriva sobre inclusão digital citada no arquivo, faz menção aos discursos dos textos do Livro Verde e da CONAE.

acompanham. A partir dessa proposta o arquivo afirma a importância da escola possuir, “IX infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital.” (BRASIL, 2013, p. 351).

Ao tratar sobre os professores e a formação inicial e continuada, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica apontam que a contínua formação do professor necessita ser assumida como compromisso componente do projeto social, que leva à inclusão social e à ‘inclusão digital’ dos alunos e dos próprios professores, pois, em sua maioria, são considerados pelo arquivo como sujeitos ‘não nativos digitais’ – que não nasceram na era digital –, por isso, necessitam de estudos de atualização tecnológica digital. Assim, de acordo com o arquivo (BRASIL, 2013, p. 59, grifo do autor **n**, grifo nosso s),

[...] hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu.

O termo ‘nativos digitais’ e ‘não nativos digitais’ aparece no arquivo retomando o discurso de Marc Prensky, que estabelece o termo no ano de 2001 – que se movimenta e leva seu sentido para outros países, como no Brasil, que passa a ser utilizado por alguns autores –, especificando que todos aqueles nascidos após 1980, são nativos digitais, pois estão/são em contato com a tecnologia digital. Contudo, neste trabalho, se considera os sujeitos nativos digitais um mito, pois, de acordo com Dias (2018), todos os sujeitos, independentemente da idade ou classe, são aferrados pelo funcionamento do digital diariamente.

Em 2014 é aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que institui o novo PNE 2014-2024, que possui 20 metas que estabelecem o plano nacional para a educação. O arquivo aponta que o governo, para alcançar as diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, deve proporcionar “Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.” (BRASIL, 2015, p. 13). Na meta 8 e 9 do PNE há propostas para a EJA, contudo, nesse campo, não há a presença do discurso das tecnologias digitais.

O arquivo da CONAE 2014 repete a paráfrase do PNE 2014-2024 “vii. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;” (BRASIL, 2014, p. 19), e no eixo III que trata sobre ‘Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente’, apresenta proposições e estratégias para as modalidades educativas e indica “[...] as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios) [...]” (BRASIL, 2014, p. 55).

No tópico ‘Promover o acesso e o uso qualificado das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito da educação em todos os níveis, etapas e modalidades’, há a proposição de “Qualificar os profissionais da educação para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o conhecimento das linguagens midiáticas e da cultura digital.” (BRASIL, 2014, p. 58), nessa conjuntura, no eixo VI ‘Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho’ indica a seguinte proposição estratégica: “Disseminar o uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos para todos os atores envolvidos no processo educativo, garantindo formação específica para esse fim.” (BRASIL, 2014, p. 93).

O arquivo indica a necessidade desse processo estar em todas as modalidades educativas, por causa do contínuo crescimento das tecnologias digitais no país, que, nessa conjuntura, não podem ficar fora do âmbito escolar, visto “[...] às novas exigências e demandas do mundo do trabalho e da produção [...]” (BRASIL, 2014, p. 51). A responsabilidade dessa proposição cabe, de acordo com o arquivo, aos órgãos da União, aos estados, municípios, sistemas de ensino públicos e particulares e do sistema federal.

Além da proposição citada a cima, o arquivo também aponta a necessidade de ações, esquematizadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Proposições e estratégias destinadas ao acesso e o uso qualificado das tecnologias em todas as modalidades educativas

Proposições e estratégias	Responsabilidade
3.1 Selecionar, certificar e divulgar a tecnologia educacional, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, além da formação de profissionais, com preferência para softwares livres e recursos educacionais. (BRASIL, 2014, p. 57).	Da união, dos sistemas de ensino, do sistema federal, dos estados e dos municípios.
3.2 Inovar as práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, com a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos/as alunos/as, em todas as etapas, níveis e modalidades. (BRASIL, 2014, p. 57).	Da união, dos sistemas de ensino, do sistema federal, dos estados e dos municípios.
3.3 Dotar as instituições educativas de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de recursos pedagógicos apropriados à aprendizagem, considerando as diferentes linguagens midiáticas, assim como garantir sua utilização para fins pedagógicos. (BRASIL,	Da união, dos sistemas de ensino, do sistema federal, dos estados e dos municípios.

2014, p. 57).	
3.4 Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais. (BRASIL, 2014, p. 57).	Da união, dos sistemas de ensino, dos estados e dos municípios.
3.5 Disseminar as TIC e os conteúdos multimidiáticos nas diferentes linguagens para todos os atores envolvidos no processo educativo, por meio da manutenção e funcionamento de laboratórios de informática e formação continuada dos profissionais da educação e estudantes, privilegiando todos os níveis, etapas e modalidades de educação, sem nenhuma distinção. (BRASIL, 2014, p. 57).	Da união, dos sistemas de ensino, do sistema federal, dos estados e dos municípios.
3.6. Garantir a existência e manutenção de uma biblioteca e de espaço multimídia em cada escola para a fruição de práticas de leitura e outras atividades artístico-culturais como parte integrante do ambiente de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 58).	Da união, dos sistemas de ensino, do sistema federal, dos estados e dos municípios.

Fonte: Arquivo final da CONAE, 2014

O arquivo também relaciona os sentidos de EJA com ↔ mercado de trabalho, retomando os discursos dos arquivos jurídicos governamentais durante o governo do presidente Lula, que procuraram priorizar a educação profissionalizante tecnológica. No tópico ‘Desenvolver programas, políticas e ações’, o arquivo da CONAE aponta ser indispensável a “[...] celebração de convênios entre empresas e escolas de educação profissional, tecnológica para garantir estágio, oportunizando acesso ao mundo do trabalho.” (BRASIL, 2014, p. 62).

A última versão da BNCC, publicada no ano de 2018, inclui a EJA no arquivo por causa da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC, adequando-a para atender todas as modalidades e as respectivas etapas da Educação Básica, pois nas versões anteriores a EJA havia sido excluída e silenciada como modalidade. Assim, a EJA nesta última versão do arquivo, é incluída e discutida nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No início da BNCC há a indicação das competências gerais da Educação Básica e, nesse espaço, já se encontra o discurso do digital associado à educação. Na competência nº 1 o arquivo fala sobre a necessidade de “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018a, p. 9). Esta versão final da BNCC apresenta o digital como ato/ações/práticas cotidianas do sujeito aluno, da Educação Infantil ao Ensino Médio Regular/EJA. É por ser vista tão indissociável da sociedade que o arquivo, na competência 4º, não a separa dos outros temas, quando se refere à utilização de diferentes linguagens:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018a, p. 9).

O arquivo aborda sobre a cultura digital que tem movimentado mudanças sociais significativas no cotidiano dos sujeitos de todo o mundo. Os jovens são tomados como protagonistas dessa atuação social em rede, mas que, apesar de terem mais envolvimento, não são os únicos. Assim, a escola ‘deve’ compreender que seu espaço é formado por sujeitos plurais, de idades e culturas diferentes, principalmente nos espaços da EJA, constituídos por histórias e saberes diferentes, construídos a partir das relações com outros sujeitos e outros conhecimentos. Essa pluralidade é ponto positivo na BNCC, pois tais “[...] saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.” (BRASIL, 2018a, p. 62).

Com as movimentações e sentidos que as tecnologias digitais produzem, o arquivo aborda que o papel das instituições escolares é estimular a reflexão e a análise do desenvolvimento das tecnologias, em pontos positivos e negativos, para que os alunos – de todas as modalidades – possam argumentar sobre seu funcionamento e, assim, não ficar alheios a esse processo. Nessa conjuntura, a BNCC empreende que,

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 61).

Todas as disciplinas apresentadas no arquivo têm o objetivo de promover aprendizagens mais significativas através do uso das tecnologias digitais, mas o contexto não fica apenas em utilizar as tecnologias nas atividades pedagógicas dos professores. A BNCC aponta a necessidade de promover a alfabetização, o letramento e as outras competências disciplinares a partir dos recursos digitais, o que oportuniza a acessibilidade, a inclusão e provoca a circulação de informações e comunicações. A BNCC se destaca por oferecer a proposta de atividades educativas que estimulem a

prática dos diferentes letramentos, que possibilitam “[...] a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018a, p. 67-68).

A BNCC, a partir da discussão do letramento digital e da cultura digital traz novos sentidos para a relação EJA ↔ tecnologias. O arquivo destaca na nota de rodapé que, por ser assuntos relativamente ‘novos’ nos campos educacionais brasileiros, precisam ser apresentados e discutidos, por isso “O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados.” (BRASIL, 2018a, p. 69).

De acordo com a BNCC, as práticas de letramento, associadas as linguagens contemporâneas das tecnologias digitais, possibilitam a descoberta de novos universos multissemióticos e multimidiáticos, com a presença de multiletramentos, que oportuniza ao sujeito a possibilidade de ser mais do que um visualizador do conteúdo, as novas ferramentas permitem a edição, a criação, a publicação, o compartilhamento, entre outras oportunidades de serem propagadores de textos e se colocarem como criadores, exercendo seu papel de cidadania, participando ativamente da sociedade real e digital. A partir de tal colocação, há a ênfase de que as escolas não devem deixar de trabalhar com os materiais/atividades escritas/impressas, nem desconsiderar os gêneros textuais mais ‘antigos’, contudo, dada a atual sociedade, deve-se “[...] contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.” (BRASIL, 2018a, p. 69).

O letramento digital na perspectiva da BNCC compreende a utilização das tecnologias digitais como recurso digital, como objeto de conhecimento, para compreender novas linguagens em novos espaços da rede, considerando sempre a perspectiva de reflexão, do debate crítico e ético acerca desse universo digital.

Assim, “Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo.” (BRASIL, 2018a, p. 69). A BNCC busca evidenciar a cultura digital, os diferentes meios de linguagem, os diversos letramentos que vão dos basicamente lineares na educação aos que envolvem a hipermídia, com o objetivo de contemplar todos os sujeitos e todos os espaços da sociedade, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao mundo tecnológico.

Ao tratar sobre as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, a BNCC

aponta que o Ensino Médio ‘deve’ atender às necessidades de formação geral dos sujeitos, com pautas sobre o exercício da cidadania e de ser cidadão, o que possibilita a construção de aprendizagens que favoreçam os interesses dos estudantes, dado os desafios que o mercado impõe à sociedade. A partir dessa perspectiva, propõe ações de projetos e programas colaborativos e/ou de cooperativas, para proporcionar experiências pessoais, profissionais, intelectuais, políticas e cidadãs. Nessa compreensão, discorre que,

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018a, p. 465).

No arquivo da BNCC, percebe-se que o funcionamento do digital se liga ao discurso dos multiletramentos/letramento digital e à cidadania, contudo, também se liga fortemente ao mercado de trabalho. Nessa conjuntura, interpreta-se que a BNCC discorre sobre o uso das tecnologias digitais em dois domínios, primeiro na perspectiva de objeto de conhecimento e, segundo, confere às tecnologias o objetivo de ser instrumento na sociedade de consumo, em forma de capacitação do sujeito para o mercado de trabalho.

Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para *treinar* muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atente a quantidade e a estatística. A pressa, a rapidez e a quantidade estão conjugadas, comprometidas com a aceleração do desenvolvimento e não com a transformação social. Com a informação como conhecimento. Somos uma sociedade do conhecimento e da informação. Esta tem sua parte importante na formação dos sujeitos sociais. Não negamos sua importância, mas somos críticos ao modo como a informação chega a esses sujeitos e o modo como ela significa na relação desse sujeito com sua existência. (ORLANDI, 2017c, p. 242, grifo da autora).

No atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro houve a criação do Programa Novos Caminhos, que visa impulsionar a Educação Profissional e tecnológica no país. No que concerne à EJA, o novo programa retoma o discurso de educação ao longo da vida e propõe aumentar em 80% - 100 mil novas vagas – as matrículas nos espaços que ofertam Educação Profissional e tecnológica, além de propor mais investimentos na Educação Profissional aliada ao Ensino Médio. O programa visa

também investir na atualização tecnológica de professores.

O governo também anunciou em 25 de outubro de 2019, pela Portaria nº 29, a ampliação do Programa Educação Conectada, com o objetivo de realizar investimentos nos espaços escolares em relação ao acesso à internet, “tendo como premissa que a utilização pedagógica das tecnologias da informação é necessária para a melhoria das condições de aprendizagem” (BRASIL, 2019b, p. 3). O objetivo pedagógico do programa se desenha em universalizar o acesso às tecnologias, a partir do investimento de internet de qualidade, em alta velocidade, para que o uso pedagógico das tecnologias digitais se expanda na Educação Básica.

Em seu texto, retoma as diretrizes e orientações contidas na 5ª competência da BNCC, que prevê a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação como pauta crítica, significativa, reflexiva e ética, considerando os diversos espaços da sociedade.

O programa que tem data de desenvolvimento entre 2017 a 2024, prevê a ampliação do beneficiamento de 224 milhões de reais até o final do ano de 2020, favorecendo um total de mais de 70 mil instituições públicas de ensino, atingido cerca de 27,7 milhões de alunos. De acordo com o arquivo de diretrizes do programa, há a intenção de atingir quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura das escolas.

O programa também possui uma extensão em formato de aplicativo, um ‘medidor’ – criado pelo Governo Federal, desenvolvido pelo MEC e encontrado na *Google Play* e na *Apple Store* pelo nome de Educação Conectada. O aplicativo visa atender a gestão escolar, identificando, através de questionários, o nível de utilização das tecnologias nas escolas brasileiras.

As tecnologias digitais de informação e comunicação devem ser consideradas instrumentos/meios tecnológicos que movimentaram/movimentam a história da civilização. Tais tecnologias – movidas fortemente pela ideologia do sistema econômico – apresentam-se para sujeitos de todo o mundo como mercadoria que, depois de determinando período, são remodeladas em novos instrumentos, provocando a obsolescência dos instrumentos tomados, de ora em diante, como ‘antigos’. “Na sua prática simbólica, na organização social, o discurso digital tem sido, de forma dominante, refém da ideologia pragmática: a do excesso, do efêmero visível, do sujeito da impaciência, do conteudismo (informação) [...]” (ORLANDI, 2017c, p. 244). É através dessa imagem, subvertida ao econômico, que o sujeito é administrado pelos

efeitos de sentido que circulam sobre o digital.

Por causa do contínuo e vívido processo de desenvolvimento das tecnologias, e do constante descarte/rejeição de instrumentos que em poucos meses são ultrapassados/desatualizados, as tecnologias digitais de informação e comunicação encontrados em parte de órgãos públicos brasileiros – em evidência, nas escolas públicas –, são vistos como ‘defasados’, uma vez que, a estrutura econômica da educação no Brasil não permite a viabilidade de trocas constantes de instrumentos tecnológicos digitais. Essa permanente circularização de novas tecnologias provocam a discussão sobre as políticas públicas voltadas ao acesso das tecnologias a partir do contexto educacional. Assim,

[...] não basta apenas garantir a execução de políticas públicas que forneçam aulas de “ler e escrever” os códigos escritos. É preciso rever a formulação de tais políticas para que os Jovens e Adultos, já excluídos socialmente do processo educativo por idade condição financeira, não sejam excluídos também da nova ‘condição humana’ de aprender e de ter acesso a todas as produções de saberes e a todas as formas de comunicação do/no mundo. (LIMA, 2012, p. 101)

De tal modo, na percepção cotidiana do uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares, percebe-se – tendo como base os discursos jurídicos governamentais aqui apresentados – que nos objetivos dos arquivos governamentais há a paráfrase ‘formar o sujeito tecnologicamente para a retomada da cidadania’ o que possibilita ‘a educação ao longo da vida’, contudo, na estrutura física dos arquivos, interpreta-se que o objetivo real é formar o sujeito tecnologicamente apto, na concepção tecnicista, capacitado para atuar digitalmente no mercado de trabalho, o que leva a reflexão de que, o discurso de inclusão digital na EJA deriva para a habilitação digital do sujeito, designada ao mercado de trabalho. De acordo com Orlandi (2017c, p. 239), “No entanto, convivendo com o digital, uma tecnologia, a educação continua a servir ao desenvolvimento, ao mercado. Desse modo, não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo de conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado.”

Desta forma, a inclusão digital, pautada no letramento digital, não se sobressai nos arquivos. Nesse ponto destaca-se a diferença discursiva entre inclusão digital e as ações realizadas através do letramento digital. À vista disso, como não se pretende ver com neutralidade os discursos dos sujeitos entrevistados e os discursos oficiais que legislam e garantem a EJA, não se pode ver também a educação como um espaço

neutro. De acordo com Orlandi (2017c), a educação brasileira está funcionando da mesma maneira que o capitalismo, ou, o que se pode dizer é que, de certo modo, o capitalismo permeia as ideologias do Estado, que, por sua vez, dominam os lugares do dizer do sujeito afetando-o ideologicamente, o que causa a repetição do discurso da ideologia do Estado em seus atos enunciativos. Inscreve-se aqui, o sujeito assujeitado pelo estado e pelo capitalismo, em uma dada articulação simbólico-política.

Volta-se então a discussão de quem está por trás das construções dos discursos contidos nos projetos, planos e nas políticas públicas: a posição ideológica do sujeito, marcada e assujeitada pelo contexto histórico social de uma sociedade capitalista ideológica, produzida pelo efeito de sentido de produzir sua própria linguagem no interior de formações discursivas. A posição ideológica do sujeito está sempre em uma conjuntura sócio-histórica dada, assujeitado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, que tem o poder de dizer, de acordo com Pêcheux (2014c, p. 147) “[...] o que pode e deve ser dito.” Nesse ponto, há de se discutir sobre o lugar das práticas de produções discursivas políticas, ou seja, as formações discursivas. Dessa forma, Pêcheux (2014c, p. 147, grifo do autor) proclama:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Então, nos pontos de dizer do sujeito apresentam-se o interdiscurso, as diferentes construções de enunciados provenientes de diferentes construções históricas, que coalescem ao se enunciar. A formação discursiva refere-se ao o que dizer, ou não, em determinado espaço social em uma época específica. O que pode ser questionado e interpretado a partir das condições de produção que aparecem no enunciado, assim, para Orlandi (2007, p. 20) “[...] o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutualmente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas [...]”

Assim, avaliar as legislações pertinentes a EJA, buscando analisar o funcionamento dos discursos através dos dispositivos teóricos e analíticos da interpretação que se fazem presentes na AD, almejando, de acordo com Maingueneau (2015), questionar as interpretações formuladas pelas formações discursivas que irromperão ao longo da construção do trabalho sobre o digital, pode levar a

compreender os efeitos de sentidos e suas relações.

Propõe-se então, um novo olhar sobre a EJA e suas práticas em relação ao digital, um olhar de um analista de discurso, considerando não só os discursos que aparecerão, mas também significar o espaço que simboliza, para os alunos da EJA, a imagem de construção de direitos e retomada educacional e social. Assim, a partir das formações discursivas pretende-se observar os efeitos metafóricos.

[...] o analista de discurso não interpreta o texto, ele interroga a interpretação. Pelo gesto de interpretação, saímos da separação entre, de um lado, as formações discursivas, as redes de filiações de sentidos (interdiscurso), e, de outro, as marcas (intradiscurso) no texto. Irrompe a prática simbólica que se corporifica no social; o sujeito articula manifestamente seu dizer, na formulação, e lhe dá contorno material instaurando o texto, em suas margens difusas, já que o ajuste inevitável entre discurso e texto resulta na multiplicidade de sentidos, de sítios de significação. (ORLANDI, 2017c, p. 282-283).

Outro ponto a se destacar é que, com o avanço das tecnologias educacionais – do rádio aos atuais *smartphones*/computadores – uma nova configuração da função social da escola se apresenta na sociedade brasileira, novas significações e atividades são encaixadas/acopladas/inseridas na construção da identidade da posição sujeito professor da EJA – assim como nos demais profissionais dos espaços educativos –, onde o objetivo interdiscursivo é trabalhar com as tecnologias para incluir o sujeito nos espaços sociais/digitais, retomando o direito à cidadania, o que possibilita a educação ao longo da vida.

Enfim, o discurso da inclusão pré-constrói, ele mesmo, pelo funcionamento da memória, a exclusão, e é nessa discursividade que o indivíduo é interpelado à cidadania, ou seja, do seu lugar de excluído, já que na Sociedade da Informação só é considerado cidadão aquele que tem acesso rápido: a velocidade do acesso que for disponibilizado será uma importante medida de inclusão social do cidadão. (DIAS, 2011, p. 29).

Contudo, nos espaços da EJA, na realidade estrutural dos discursos jurídicos governamentais, as tecnologias são a possibilidade de se alcançar a retórica da educação destinada ao mercado de trabalho, o que se torna materialidade discursiva encontrada em paráfrases, pois é encontrada na maior parte dos arquivos voltados para a EJA. Assim, a educação para o mercado de trabalho ganha exclusividade nas atividades escolares, que passa a ser/gerar o sentido de ser a própria alma e finalidade da EJA.

O processo de ensino e aprendizagem na relação com a tecnologia educacional parece se centrar na discussão da qualificação profissional. A discussão está voltada para o desenvolvimento do sujeito escolar, que será um trabalha-

dor, que precisa estar preparado para atender as necessidades das empresas, que necessitam de mão de obra qualificada no atendimento aos quesitos de qualidade em que a concorrência exige um mercado cada vez mais tecnológico. (STRAUB, 2012, p. 51).

Utilizando-se e ampliando a colocação de Dias (2018, p. 64), pode-se dizer que é preciso buscar a falha e compreender como o discurso da utilização/acesso às tecnologias digitais se significam pelo funcionamento do imaginário das tecnologias educacionais associadas ao mercado de trabalho, que surgem na década de 90 e se espalham discursivamente no jogo parafrástico pelo Brasil, “[...] como a promessa de uma superação das “fragilidades” da vida.”, como promessa da retomada da cidadania, que abrange a luta contra a exclusão, através da inclusão social ↔ digital. “Sair desse lugar de transparência significa abrir espaço para a produção de outros sentidos para a tecnologia, deslocando os objetivos para os quais foram forjadas.” (DIAS, 2018, p. 64).

Nessa conjuntura, a utilização das tecnologias digitais, para se alcançar o letramento digital como objeto de conhecimento em salas de aula da EJA, deve ser empreendida no contexto de interpretar/compreender as ideologias postas na sociedade, lembrando que “[...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material.” (ALTHUSSER, 1980, p. 84). Assim, retoma-se aqui a percepção de que não é utilizar as tecnologias digitais por utilizar, voltadas apenas para a inserção no mercado de trabalho, é utilizar como processo de conhecimento. É empregar tais recursos na discussão do simbólico com o político, o que faz com que o letramento digital tenha resultados para além das atividades nas telas, que extrapole os ambientes virtuais e possibilite o confronto com o político, que promova a verdadeira retomada da cidadania.

2.3 Letramento digital

Coscarelli (2016a, p. 12) afirma que “O acesso à informação é um direito do cidadão.”, uma vez que, a sociedade é caracterizada, hoje, como uma sociedade que se organiza em e a partir de redes, ou seja, uma sociedade das tecnologias digitais.

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais e os meios de informação e comunicação são encontrados em todas as camadas sociais, movimentando e construindo novos sentidos sobre sociedade, a imagem de ser cidadão e sobre o que é cidadania. Na atual conjuntura, onde o sujeito é interpelado cotidianamente pelo digital, abrem-se novas facetas de organização social, cultural e de trabalho, o que leva o sujeito

a ‘dever’ estar preparado para acessar e compreender as informações que estão disponíveis na rede, assim, de acordo com Coscarelli (2012), não é apenas acessar determinado espaço da *web*, mas sim, os sujeitos devem ‘saber’ ler e interpretar de forma crítica as informações, que muitas vezes extrapolam o espaço do digital e ocupam outros espaços.

Nesse sentido, dada a expansão das tecnologias digitais, Ribeiro (2018) aponta que a circulação do digital já é visível a todos, contudo, a instituição escola é parte necessária deste processo, pois, uma das responsabilidades das instituições educativas é encaminhar os sujeitos alunos a ‘aprenderem’ a compreender os efeitos de sentidos que surgem no espaço virtual, que podem extrapolar as telas e inferir movimentos no cotidiano de todos os sujeitos. Assim, as atividades de interpretação de textos que antes se distribuíam em papéis, hoje também podem ser realizadas em telas digitais.

Mas, é interessante destacar que, não se está inferindo apenas uma movimentação horizontal de troca de papéis para telas, como um movimento de substituição. Ribeiro (2018) condena esta troca, uma vez que, é inegável que há a cultura de ‘dois mundos’ – escrita/leitura tradicional em papel e a escrita/leitura digital –, que podem caminhar juntos no espaço da sala de aula, levando em consideração que, há a necessidade de ambos os tipos de cultura serem trabalhados a partir da noção de letramento.

A partir da leitura de Dias (2018, p. 150), no artigo ‘Processos de metaforização e seus efeitos de sentido na ordem e na organização dos espaços’²⁰, que trata sobre os efeitos de sentido que as tecnologias digitais provocam na ordem e na organização do processo de metaforização do espaço da cidade e o espaço da escola, pode-se compreender que a migração do papel para as telas seria uma transposição metodológica para as plataformas digitais, ou seja, um processo de troca horizontal que envolve espaços, mas não o processo de ensino e aprendizagem. Também pode-se concluir que, o processo vertical de ensino ocorre quando “[...] o digital e o processo de ensino-aprendizagem se perturbam para produzir outros processos de significação para o conhecimento, a escola, a aprendizagem [...]”, ou seja, através da articulação vertical, onde se utiliza as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, levando em conta as práticas sociais dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem provoca o desenvolvimento das habilidades no contexto dos letramentos digitais, habilidades estas

20 Ver em: DIAS, Cristiane. Processos de metaforização e seus efeitos de sentido na ordem e na organização dos espaços. In: DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 137-154.

inspiradas na diversificação que a *web* 2.0 provocou, que ressoa seus efeitos de sentidos e provocam novos sentidos a partir das *web* 3.0, 4.0 e 5.0²¹.

Assim, pode-se dizer que a ‘articulação vertical’ que Dias (2018) propõe reflete a crescente discussão de pedagogias construídas nos espaços físicos com *links* nos espaços digitais, a partir de abordagens educacionais centradas na aprendizagem inspiradas nas práticas sociais dos alunos, da participação ativa, da colaboração e da criação/personalização (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). O ‘perturbar’ as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais provoca, na articulação vertical, um processo capaz de deslocar as significações e propor aos alunos novas formas de se interpretar/ler as informações contidas na rede, assim como compreender o movimento que as informações refletem no cotidiano dos sujeitos, quando o digital extrapola as telas.

Retomando o assunto sobre a expansão das tecnologias digitais no ambiente escolar, Coscarelli (2016a, p. 12-13) aponta que,

Já sabemos que é preciso navegar, mas se antes os alunos recebiam um livro ou um único texto xerocado para ler, agora eles têm acesso a múltiplas fontes de informação. Eles estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informação, precisam saber onde e como encontrar eficientemente essas informações, precisam selecionar as informações que julgam mais adequadas e pertinentes. O acesso à informação é um direito do cidadão [...]. Nossos alunos precisam saber como navegar no impresso e no digital, sendo capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, *sites*, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros. Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno da cidadania.

A formação de leitores críticos envolve também a formação do consumidor cidadão, ou seja, a formação de consumidores críticos [...]. Nossos alunos, cidadãos do século XXI, precisam ser sujeitos capazes de ler profundamente [...]. O leitor que aprende a ser crítico é capaz de gerenciar consciente e eficientemente as mais diversas mercadorias que lhe são oferecidas, em uma escala de valores culturais, sociais e éticos bem balanceada.

²¹ De forma resumida, a *Web* 1.0 é caracterizada pela apresentação, no espaço digital, das informações para o leitor realizar o processo de leitura. Na *Web* 2.0 a interação entre sujeitos e plataformas se tornam ativas e difundidas pelo mundo. Na *Web* 3.0, as pesquisas se tornam mais objetivas através de marcações semânticas e serviços destinados a um público específico da rede, com caracterização de HDs melhores, o que a fez ser chamada de ‘*web* inteligente’. A *Web* 4.0 – em evolução constante – constrói a possibilidade, cada vez maior, de armazenamento de dados, o que leva à conectividade em níveis mais abrangentes – como a conexão 5G –, o que possibilita diversas ações voltadas para o desempenho de plataformas, interligadas através dos sistemas de comunicação, na *web* 4.0 há a marca da busca pela inteligência artificial. Já a *web* 5.0 é a *web* do futuro, inteligente e simbiótica.

O direito à cidadania após o ano 2000, com a explosão de novos meios tecnológicos provocados pelo bug do milênio, começa a passar também pela perspectiva do direito de saber/ter/acessar as informações e comunicações disponíveis nos espaços digitais. Mas para que tais ações ocorram, faz-se necessário ter contato com os aparelhos tecnológicos digitais, assim como “[...] estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações.” (COSCARELLI, 2016a, p. 12). Ou seja, a dinâmica da interpretação de textos não está mais ligada apenas as palavras impressas em papéis, mas também aquelas que estão disponíveis nos diferentes tipos de janelas virtuais.

O saber ligar/desligar, clicar, arrastar, selecionar são manualidades necessárias para o acesso ao digital, mas, para exercer a dinâmica do letramento digital, o compreender e selecionar as informações também são imprescindíveis. Deste modo, “[...] é fácil inferir que não basta saber navegar, é preciso saber selecionar informações.” (RIBEIRO, 2012, p. 94).

E, ainda mais que selecionar informações, a construção de aprendizagem do aluno deve apontar para a importância do conhecimento bem formado, compreender que o texto e as informações se apresentam de outras formas, a partir de outras materialidades e, dentro dessa perspectiva, a construção de aprendizagem do aluno deve conduzi-lo a compreender como as novas textualidades digitais funcionam na sociedade, “[...] a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber, a experiência, a memória social que demanda certas formas de conhecimento para transformar as condições de existência, em determinadas conjunturas.” (ORLANDI, 2017c, p. 240-241).

As tecnologias digitais possibilitam aos sujeitos novas formas de interface de leitura e escrita, que permeiam o lugar da individualidade, a possibilidade de compartilhamento e exposição, podendo abranger o espaço de construção colaborativa. Assim, “[...] a paisagem das práticas de leitura vem se alterando, ampliando possibilidade e, do ponto de vista do leitor, dos letramentos.” (RIBEIRO, 2012, p. 94). Os horizontes de letramento se alargam constantemente e, as práticas de letramento que abarcam o digital também se alteram/movimentam.

Antes de tratar sobre o letramento digital, faz-se necessário retomar o que é o letramento. Primeiro, o letramento está inter-relacionado, é interdependente e indissociável das ações de alfabetização, porém são termos distintos que se especificam em suas significações. Sobre a alfabetização, Soares (2018, p. 64) discorre que,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização é alcançada quando o sujeito passa a conhecer as condições, o código, a mecânica e as tecnologias para realizar o processo de leitura e escrita. O processo de alfabetização é “[...] um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” (SOARES, 2018, p. 23). Contudo, de acordo com Barcelos (2014), para condicionar o processo de alfabetização realizado no espaço escolar – leitura e escrita –, independentemente da idade do sujeito que está circunscrito no processo de alfabetização, é preciso considerar os aspectos culturais, sociais e políticos que se envolvem/condicionam à aprendizagem, ou seja, necessita-se do contexto do letramento. Por isso, os sujeitos são considerados letrados, mesmo sem passar pelo processo de alfabetização, uma vez que, tem contato com os eventos e práticas sociais que envolvem a linguagem.

Para Soares (2018, p. 64), o letramento é classificado como “[...] o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”. Trazendo a discussão para a sala de aula, o sujeito aluno já chega na escola letrado, pois compartilha de experiências de práticas sociais que estão ligadas à linguagem. Já, o desenvolvimento do letramento no ambiente escolar se dá a partir do momento que o sujeito aluno, independentemente da idade que possui, possa relacionar o uso das práticas sociais com o sistema da cultura grafocêntrica, ou seja, com a construção do processo de alfabetização – leitura e escrita. Assim, de acordo com Frade (2017), o letramento se desenvolve com a alfabetização quando o sujeito entende as particularidades e as singularidades do processo de ler e escrever em um contexto apresentado, no caso, o social.

Sobre alfabetização e letramento Soares (2018, p. 47) disserta que,

[...] há necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; [...] e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de

habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] o reconhecimento de que tanto alfabetização quanto letramento tem diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente alfabetização, em suas diferentes facetas - outras características por ensino incidental, indireto e subordinada a possibilidades e motivações [...].

A significação de alfabetização e letramento se colocam como complementares uma a outra, onde, de acordo com Soares (2003), é possível a proposição de se alfabetizar-letrando. Acerca desse universo do ler e escrever, também se encontra o letramento digital, que Soares (2002, p. 152) define como “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.”

Na contemporaneidade tecnológica digital, o espaço da escrita passa dos papeis – com o movimento de coordenação cognitivo de mover a mão e os dedos para virar a página – para as telas – que, com toques dos dedos ou, dependendo da acessibilidade, mover de olhos, pode levar a páginas diferentes. Algumas destas telas que surgem conforme os avanços tecnológicos, são caracterizadas como tecnologias de última geração, como por exemplo os *displays* eletrônicos visuais que possibilitam a acessibilidade *touch screen*, que já se encaminha para futuras acessibilidades OLEDs (*organic light-emitting diode* – diodo orgânico que emite luz) *touch screen* bidirecionais, ou seja, tecnologias que possibilitam o manuseio em três dimensões (3D).

Contudo, sabe-se que na realidade brasileira, ainda mais quando se observa o espaço escolar público, o acesso às ultras tecnologias digitais ainda está muito longe. Nos discursos jurídicos governamentais que versam a concessão, há a instauração de sentidos de que todos os espaços escolares possibilitarão o acesso às tecnologias digitais, em nível de letramento digital, para a ‘emancipação’ coletiva, “Todos participando para a criação de uma nova educação que possibilitará uma sociedade tecnológica, competitiva, de produção, e de progresso.” (STRAUB, 2012, p. 123). Porém, como se observou em tabelas anteriores, o acesso não é disponibilizado a ‘todas’ as escolas públicas brasileiras, o que ressoa os sentidos de inclusão e exclusão. Além de que, as tecnologias digitais podem ser visualizadas como objetos de consumo, relacionadas intimamente ao mercado de trabalho que, por sua vez, visam o fator econômico da sociedade capitalista.

Apesar do não acesso de todos ao equipamento, a conectividade do digital afere efeitos de sentidos em toda a sociedade. Os novos espaços de escrita e de leitura provocam novos sentidos e novos modos de circulação aos sujeitos que acessam à rede, além de que, novos processos cognitivos se desenvolvem para atender as habilidades manuais. Enfim, novas formas de letramento se apresentam, em outras palavras, uma nova perspectiva é condicionada aos sujeitos que exercem as práticas sociais de escrita e de leitura.

Daí a necessária reflexão sobre os usos que possam trazer ao processo educativo formas criativas na busca do conhecimento, na busca de atender especificidades do público-alvo, considerando demandas e saberes já pertencentes aos alunos jovens e adultos. o fato de utilizar os multimeios na prática escolar não significa a efetiva integração entre as TIC e as atividades pedagógicas, na medida em que integrar, no sentido mais amplo da palavra, é fazer parte de todo o processo de construção do saber, com objetivos e estratégias que venham enriquecer a práxis pedagógica [...]. (MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Faz-se necessário salientar que, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), não é apenas o desenvolvimento de uma nova tecnologia que possibilita a abertura de um novo letramento digital aos sujeitos. Para que isso ocorra, há a necessidade de novas formas de produção, divulgação e difusão das práticas de leitura e escrita, organizadas/construídas por sujeitos outros; como por exemplo, no Brasil, os atuais *Podcasts*, uma nova formulação para acessar notícias – entre outros tipos de gêneros –, texto em forma de áudio que fica fixo em determinada página multimodal *on-line*, que pode ser acessado através de *links* disponíveis para compartilhamento. Nos espaços que se fixam os *podcasts* – na maioria das vezes – há outros textos/hipertextos que formam o espaço multimodal, os quais o sujeito pode selecionar, clicar e se direcionar aos assuntos que lhe interessam.

O que se propôs ao trazer o exemplo do *podcast* é que, há a possibilidade de novas formas de letramentos digitais que podem estimular as práticas sociais de leitura e escrita. Além de que, no espaço *on-line* que se encontra o *podcast*, outras semioses e modulações estendem-se na página, assim, “Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. [...] O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.” (RIBEIRO, 2016, p. 119). Ainda sobre os *podcasts*, pode-se verificar também os efeitos de sentidos que esse gênero pode estimular fora do espaço digital, que pode produzir novos deslocamentos de sentidos, assim, pode-se compreender, através do letramento digital, que mesmo fora do espaço *on-line*, o texto

pode significar de outras formas.

Assim, os eventos de letramento que se desenvolvem cotidianamente, exigem novas habilidades de leitura e escrita. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no ambiente da escola, atividades de criação, de desenho e de escrita digital são algumas entre outras inúmeras extensões que possibilitam a criação de textos multimodais que favorecem o desenvolvimento do aluno em todas as áreas, educacionais e sociais, ou seja, possibilita “[...] um estímulo a mais aos estudantes para que queiram “buscar” o conhecimento; contribuir na formação política dos jovens e adultos que estão no processo de aprendizagem.” (MAGALHÃES, 2017, p. 233).

Nessa conjuntura, segundo Magalhães (2017, p. 235), “Aproximar os alunos do multimeios, possibilitando-lhes usos a partir de seus interesses é permitir apropriações diversas, tornando-as próprias de cada um, parte de seu acervo cultural e social.” Mas, para que as tecnologias digitais sejam utilizadas no contexto da prática do letramento nos espaços da EJA, faz-se necessário pensar na formação dos professores,

A formação de professores passa, nos tempos atuais de pós-modernidade, por um momento rico quanto às diversidades e pluralidades de diálogos que podem ser estabelecidos. Esta diversidade e pluralidade, que em muitos casos são vistas como um perigo, ao contrário, são uma excelente oportunidade para ampliarmos o repertório de conhecimentos e de saberes sobre nosso fazer educativo. (BARCELOS, 2014, p. 26).

A partir disso, é interessante apontar que o ambiente escolar – assim como todos os outros espaços da sociedade – tem se modificado com a evolução das tecnologias. Em razão da transformação constante das tecnologias digitais e dos movimentos que esta provoca na sociedade contemporânea, percebe-se que – como apresentado no tópico anterior – os discursos jurídicos governamentais apontam a importância dos espaços escolares possuírem práticas pedagógicas que tenham articulações com as tecnologias digitais, para que o aluno e o professor se sintam preparados para navegar nos textos impressos e digitais, que percorrem não só o universo da escola, mas o cotidiano dos alunos e dos professores, que é cada vez mais multimodal.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celu-

lares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. (STREET, 2014, s. p.).

Desta maneira, consoante com Coscarelli (2016a, p. 12), a formação de alunos que tenham intimidade com as tecnologias passa pela perspectiva cidadã, uma vez que, saber navegar, selecionar e interpretar determinado texto, é condição necessária para os alunos que, independentemente da idade, são “[...] cidadãos do século XXI [...]”. Assim, “Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno da cidadania.” (COSCARELLI, 2016a, p. 12).

Outro ponto a ser destacado é que, a prática do letramento digital nas escolas, mais especificamente nas instituições que ofertam à modalidade de EJA, muitas vezes conduzem para o imaginário de formar/treinar o sujeito aluno para o mercado de trabalho, o que, de acordo com Magalhães (2017), ocorre em alguns programas que visam a formação técnica do aluno especificamente para o mercado de trabalho. Assim, na contemporaneidade, pensando nos jovens, adultos e idosos que retomam a caminhada educativa e que, na maioria das vezes, já estão inseridos no mercado de trabalho, o uso das tecnologias digitais na EJA deve atender as capacidades de cada aluno pensando nas práticas sociais como um todo. Nesta conjuntura, a formação não deve ser “[...] pensada em termos de treinamento, voltada tão somente para a inclusão no mercado de trabalho.” (MAGALHÃES, 2017, p. 221).

Já foi tratado neste trabalho que, as tecnologias digitais alcançam todos os espaços da sociedade. E, retomando Frade (2017), as escolas não devem ficar alheias ao uso das tecnologias para desenvolver as habilidades de letramento digital dos alunos, as escolas necessitam considerar as demandas sociais e trabalhistas desenvolvidas pelo avanço ininterrupto das tecnologias digitais. Nesse contexto, de acordo com Ribeiro (2018), se as escolas e os respectivos funcionários deste espaço, assim como os órgãos que contribuem com a formação dos profissionais da educação – formação inicial e continuada – continuarem a serem alheios às atividades que utilizam/compartilham dos recursos tecnológicos digitais como meios pedagógicos e metodológicos, estarão compactuando com a exclusão ao acesso educacional orientado, ou seja, estarão se omitindo ao direito de cidadania.

É interessante aqui retomar que, consoante com (DIAS, 2011, p. 58), por causa da discursividade que o digital provoca, é impossível afirmar que há sujeitos que não são afetados pelo digital, pois todos são afetados pela discursividade do digital, “Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade do e-, somos administrados por ela.” Mas, entende-se que, se o sujeito não possui acesso à determinada ação do digital ofertada pelo Estado – como por exemplo, as atividades pedagógicas e metodológicas construídas/realizadas no ambiente escolar público –, o direito de acesso está sendo negado ao cidadão brasileiro, conforme consta na Constituição Federal.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL E CIDADANIA

Este capítulo tem o propósito de apresentar o percurso realizado durante a pesquisa de campo, realizada no ano de 2019 em escolas que atendem a EJA no município de Sinop, localizada na região norte do estado de Mato Grosso, pertencente ao espaço da Amazônia Legal brasileira.

Assim, dar-se-á a apresentação da análise da prática discursiva dos cinquenta (50) entrevistados que, a partir das respectivas posições que ocupam, se disponibilizaram a participar da pesquisa. Faz-se importante destacar que a interpretação das entrevistas não se baseia em encontrar o sentido do outro lado do texto, uma vez que, para a AD, é impossível que a linguagem seja tomada como transparente, busca-se, a partir das análises, responder a seguinte pergunta proposta por Orlandi (2015, p. 16): “[...] como este texto significa?”.

Buscar compreender os sentidos das entrevistas realizadas é entender que os sentidos encontrados nas práticas discursivas foram produzidos em condições determinadas e que, tais condições, se fazem presentes nas falas dos sujeitos, através do simbólico. É compreender que o espaço escolar nunca foi, não é, e jamais será espaço de acontecimentos neutros.

O espaço escolar é múltiplo, de vozes e de sentidos. Nesse espaço, circula o discurso pedagógico que deixa vestígios, através dos jogos polissêmicos e parafrásticos, nos discursos dos sujeitos, sendo marcados interdiscursivamente. Assim, de acordo com Maldidier (2017, p. 56), “O sentido não é dado mais do que o sujeito. Sentido e sujeito são produzidos na história, em outras palavras, eles são determinados.”. Assim, ao procurar compreender como o texto significa, busca-se os vestígios que dão norte ao objetivo desta pesquisa, pois, ao enunciar, os sujeitos deixam “[...] vestígios que o analista de discurso tem de apreender.” (ORLANDI, 2015, p. 28).

3.1 Espaços discursivos: apresentação e delimitação dos espaços de pesquisa

Sinop. Município localizado na região norte mato-grossense, integrado ao espaço brasileiro denominado Amazônia Legal, é fruto do processo de colonização que

marca a região na década de 1970. É caracterizado como foco deste trabalho, uma vez que, a pesquisa a campo foi realizada no município de Sinop, nas quatro instituições escolares que ofertam a modalidade de EJA.

Para iniciar a pesquisa, deu-se entrada nos arquivos necessários para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT. O parecer consubstanciado do CEP foi aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) através da inscrição 13952119.1.0000.5166, contendo o seguinte número do parecer: 3.453.140.

Inicialmente, foi entregue aos diretores, das quatro escolas que ofertam a EJA em Sinop, o requerimento para a realização da pesquisa dentro do espaço escolar. Após o aceite, outros arquivos foram entregues para formalizar a pesquisa, a ‘declaração e autorização para o uso da infraestrutura’, a ‘declaração de responsabilidade da pesquisadora’, o ‘termo de compromisso das instituições envolvidas no estudo’ e o ‘termo de consentimento livre esclarecido das instituições’. Após os tramites documentais, deu-se início à pesquisa a campo no dia 11 de abril de 2019.

A pesquisa foi realizada em quatro instituições que são responsáveis por atender a modalidade de EJA no espaço urbano da cidade de Sinop. Como acordado com o CEP, os nomes das escolas não serão divulgados, por isso, optou-se em identificar as escolas pesquisadas através de números – I, II, III, IV.

Segue a seguir as quatro instituições – todas estaduais –, caracterizadas com os níveis de ensino ofertados:

- Instituição I: Oferta o 1º segmento, o 2º segmento e o Ensino Médio;
- Instituição II: Oferta o 1º segmento, o 2º segmento e o Ensino Médio;
- Instituição III: Oferta o 2º segmento e o Ensino Médio;
- Instituição IV: Oferta o 1º segmento e 2º segmento em uma sala multisseriada.

As instituições I e II – definidos neste trabalho como o Espaço I, pois possuem características semelhantes de funcionamento – iniciaram as atividades com a modalidade de EJA no ano de 2019, uma vez que, até o ano de 2018, algumas instituições municipais atendiam o 1º e o 2º segmento da EJA, contudo, no final do ano de 2018, o município deixa de atender a EJA e o estado assume toda a responsabilidade desta modalidade educativa. As instituições I e II estão no centro urbano do município de Sinop, ambas atendem a modalidade de EJA no período noturno. Possuem laboratório de informática, contudo, os computadores não são utilizados pois, não há – no ano de 2019, de acordo com a coordenação e direção das escolas – a presença de um

técnico de informática responsável pela manutenção e orientação do uso dos equipamentos digitais. Sobre materiais de suporte, as escolas possuem alguns aparelhos *data shows* móveis e caixas de som, mas, como não há a disponibilidade para cada sala de aula, os professores e/ou os alunos que queiram utilizar devem agendar antecipadamente o uso de tais equipamentos. As escolas possuem acesso *wi-fi* para os funcionários da escola, os computadores das instituições possuem acesso à internet. Os alunos não possuem acesso *wi-fi*, podem usar os computadores que tem acesso à internet para pesquisa se, algum técnico ou o coordenador(a) for remanejado para auxiliar os alunos durante o uso, é interessante destacar que, o aluno só pode ter este acesso no contraturno, ou seja, se os alunos das instituições estudam no período noturno, se quiserem ter acesso aos computadores, necessitam ir à escola no período da manhã ou da tarde.

O Espaço II é composto pela Instituição III, que é categorizado como Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O CEJA de Sinop foi instituído no ano de 2009, a partir da Comissão Interinstitucional fundada no ano de 2007 – Portaria nº 393/2007 – organizada pela SEDUC/MT, com o intuito de redimensionar a EJA no estado de Mato Grosso (MELLO, 2010a). O CEJA de Sinop atende jovens, adultos e idosos que retomam a vida educativa nos períodos vespertino e noturno – na parte da manhã, a escola é extensão de uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental Regular. A Instituição III oferta o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e está localizada no centro urbano da cidade. Sobre recursos digitais, a escola possui um amplo laboratório de informática com acesso à internet, que fica disponível para os alunos nos três períodos de funcionamento. A sala de informática possui um técnico que auxilia e instrui os alunos na utilização dos equipamentos digitais, a sala também possui uma impressora, caixas de som e um aparelho *data show*. A Instituição III também possui uma sala de vídeo, específico para a apresentação de filmes/vídeos. Toda a equipe administrativa e pedagógica da escola possui acesso à rede de internet. Os alunos têm acesso à rede apenas pelos computadores que estão disponíveis no laboratório de informática.

O Espaço III é formado pela Instituição IV que fica localizada a 22 quilômetros do centro de Sinop, as margens da BR 163. Enquanto a pesquisa de campo estava em andamento – 11 de abril a 23 maio –, a Instituição IV estava associada às escolas do centro urbano de Sinop como escola urbana, mas, ao terminarem a estruturação do PPP – disponibilizado no mês de novembro de 2019 – e, por pedirem a alteração para

SEDUC/MT – no mês de junho –, a Instituição IV passou a ser caracterizada como escola do campo²². Como, durante a pesquisa, a escola caracterizava-se como escola do espaço urbano, decidiu-se por manter os dados coletados na instituição.

A Instituição IV, nos três períodos do dia, atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Regular, no período noturno também há a presença da modalidade de EJA. A escola oferta o 1º segmento – turma 1 e 2 – e 2º segmento – turma 1 e 2 – em uma sala multisseriada, pois o número de alunos não é suficiente para formar turmas exclusivas para cada segmento. A opção de ter uma sala multisseriada da EJA foi um pedido da escola para a SEDUC, para não deixar de ofertar a EJA no bairro onde se localizam. Sobre os recursos tecnológicos digitais, a escola possui dois equipamentos *data shows*, um dos equipamentos fica fixo no laboratório de informática. O laboratório de informática disponível para os alunos não está em funcionamento pois, de acordo com a equipe gestora da instituição, apenas dois computadores funcionam, além de que, todos os equipamentos estão cobertos por uma lona, uma vez que, no período chuvoso, há a impermeabilidade na sala. Os alunos que pedem para realizar alguma pesquisa/trabalho, contatam a coordenação da escola e agendam um horário para utilizar um dos computadores da secretaria no contraturno. Os professores, se optarem por não utilizar o computador/*notebook* próprio, também usam os computadores que estão na secretaria ou na coordenação. Os professores, assim como os demais profissionais da escola, possuem acesso *wi-fi*, ficando restrito o uso para os alunos.

Um comentário interessante a se fazer – e que pode ser considerado uma das primeiras análises realizadas ao olhar para as quatro instituições pesquisadas – é que, todas as instituições possuem acesso à rede *wi-fi*, o que promove a imagem de que cada instituição está conectada com muitos outros pontos na rede. O que supõe que a escola está, conforme Dias (2015b; 2018), conectada como o mundo, conectada com o desenvolvimento da nação, conectada com o desenvolvimento. Pois, se uma instituição não está conectada à rede, pressupõe-se que está fora do espaço que inclui os sujeitos conectados contemporâneos, está ‘desconectada’ dos avanços tecnológicos e do mundo.

Na possibilidade de acesso à rede *wi-fi* em todas as escolas que atendem a EJA, o discurso governamental autentica e/ou garante, imaginariamente, pela conectividade, a

22 De acordo com a equipe gestora da escola, o pedido de alteração para ‘Educação do Campo’ foi realizada pois a própria comunidade se nomeia como um ‘bairro do campo’, além de que, também foi uma medida adotada para conseguirem novos recursos para a revitalização da horta escolar – que passaria de um projeto para algo concreto e vitalício da escola –, para aprimorar os meios de transporte – ônibus – que os alunos utilizam para se locomover à escola e, para melhorar a infraestrutura da escola.

entrada das instituições escolares no mundo contemporâneo, “civilizado”. Tal afirmação remete à individuação do sujeito capitalista pelo Estado, conforme aponta Dias (2015b, p. 1), quando afirma que o “[...] modo de individuação do sujeito pela conectividade como “autenticadora” da entrada desse sujeito no mundo “civilizado” [...].

Nas instituições foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores, professores e alunos. A entrevista, de acordo com Chizzotti (2013, p. 45), é a comunicação entre interlocutores, que tem como objetivo apresentar/debater/discorrer sobre determinado assunto. A entrevista “Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada (o informante responde sobre algumas perguntas específicas), ou semiestruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves).”

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, p. 175).

A seguir apresenta-se, em forma de quadro, o número de sujeitos entrevistados em cada espaço escolar.

Quadro 7 – Número de sujeitos entrevistados nas escolas

	Diretores	Coordenadores	Professores	Alunos	Total de sujeitos por escola
Instituição I	1	1	6	6	14
Instituição II	1	1	6	6	14
Instituição III	1	1	3	4	9
Instituição IV	1	1	2	4	8
Total de sujeitos por posição	4	4	17	20	-
Total Geral: 45 sujeitos entrevistados nos espaços das escolas					

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Como observado no quadro 7, entrevistamos os quatro diretores das instituições que coordenam a rotina no setor financeiro e administrativo, visando a organização das atividades e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Os coordenadores entrevistados foram indicados pelos diretores das instituições, pois possuem maior relação com os professores e as turmas da EJA, ficando responsáveis pela orientação dos trabalhos pedagógicos realizados nas salas de EJA, entre outras atividades que lhes

são destinadas visto o cargo que ocupam. Já os alunos e os professores entrevistados foram selecionados/indicados pelos coordenadores da escola.

Sobre os segmentos que os alunos cursavam:

- Na Instituição I foram entrevistados dois (2) alunos que estão do 1º segmento, dois (2) alunos do 2º segmento e dois (2) alunos que estão no Ensino Médio;
- Na Instituição II foram entrevistados dois (2) alunos que fazem parte do 1º segmento, dois (2) alunos do 2º segmento e dois (2) alunos que estão no Ensino Médio;
- Na Instituição III foram entrevistados dois (2) alunos do 2º segmento e dois (2) alunos que cursam o Ensino Médio;
- Na Instituição IV foram entrevistados quatro (4) alunos de uma sala multisseriada, que compõem o 1º segmento e o 2º segmento.

Para que a presente pesquisa pudesse alcançar os objetivos propostos, realizou-se também a entrevista semiestruturada com outros sujeitos que auxiliaram na construção do trabalho. São:

- Três (3) alunos egressos da EJA;
- Dois (2) profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica que trabalham no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

Assim, soma-se aos quarenta e cinco (45) sujeitos entrevistados nos espaços escolares, cinco (5) sujeitos que não fazem parte do corpo escolar, mas que se ligam à EJA. Totalizando o montante de cinquenta (50) sujeitos entrevistados.

Os alunos egressos foram indicados pela coordenação das escolas pesquisadas. No tocante aos profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica, foram escolhidos os formadores que desenvolvem atividades nas escolas de EJA da região de Sinop.

Após a realização das entrevistas – encerradas no dia 23 de maio de 2019, quando foi coletada a última entrevista –, iniciou-se a organização dos arquivos de mídia e o processo de transcrição literal dos áudios obtidos. Foram contabilizadas 654 páginas²³ transcritas em documento *Word*.

Tendo como materialidade os PPPs das escolas e as entrevistas transcritas, para constituir o *corpus* de análise, foi realizado recortes. De acordo com Dias (2015a, p.

23 A formatação das entrevistas transcritas seguiu as normas da ABNT, com o layout da página superior e esquerda 3 cm e, inferior e direita 2 cm. As falas foram transcritas sem recuo de primeira linha, com espaçamento 1,5. Fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

979) os recortes são “[...] formulações feitas em certas condições de produção, que levam em conta a linguagem e a situação.” Assim, “A materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade.” (DIAS, 2015a, p. 973).

Isso porque o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170).

É interessante retomar também que, o *corpus* “[...] resulta de um trabalho de leitura de arquivo, cujo nó central é a relação entre língua e exterioridade, uma remetendo ao jogo, ao equívoco, e outra, aos efeitos linguísticos materiais na história.” (DIAS, 2015a, p. 975). O *corpus* da pesquisa possibilita compreender a relação entre a materialidade da língua, a história e o simbólico, nesta conjuntura, o *corpus* representa o conjunto dos discursos. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014).

Para melhor identificar as transcrições realizadas, cada sujeito foi identificado com siglas específicas, apresentando o sujeito ‘S’, a ordem numérica relativa a sequência da entrevista ‘n.’ – exemplo: o ‘S3’ foi o terceiro sujeito a ser entrevistado, o ‘S42’ foi o sujeito quadragésimo segundo a ser entrevistado –, a posição sujeito que ocupa, o sexo – identificado com itálico –, a idade e, por fim, a instituição a qual pertence. Segue um quadro explicativo de cada sigla escolhida:

Quadro 8 – Siglas dos sujeitos entrevistados

SUJEITO – ORDEM – POSIÇÃO SUJEITO – SEXO – IDADE - INSTITUIÇÃO
Snº: Sujeito – sequência de entrevista
P: Professor
A: Aluno
D: Diretor
C: Coordenador
PFC: Profissional de Formação Continuada
AE: Aluno Egresso
f: feminino
m: masculino
Depois do sexo/gênero há números que correspondem à idade do sujeito entrevistado
inst.: Instituição

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Observe os seguintes exemplos:

S10. Dm49. inst. 1

S12. Am79. inst. 2

S45. Pf36. inst. 3

S49. AEf27

A primeira sigla está representando o décimo sujeito entrevistado, é diretor, do sexo masculino, tem 49 anos e atua na Instituição I.

A segunda sigla representa o décimo segundo sujeito entrevistado, é um aluno, do sexo masculino, possui 79 anos e faz parte da Instituição II.

A terceira sigla representa o quadragésimo quinto sujeito entrevistado, é professora, do sexo feminino, tem 36 anos e atua na Instituição III.

A quarta sigla representa o quadragésimo nono sujeito entrevistado, é uma aluna egressa da EJA, do sexo feminino e possui 27 anos.

Os seguintes quadros apresentam as siglas de cada sujeito entrevistado, considerando a instituição a qual faz parte:

Quadro 9 – Siglas dos sujeitos entrevistados da Instituição I

Instituição I		
Professores	Alunos	Gestão
S6.Pf63.inst.1	S1.Af55.inst.1	S10.Dm49.inst.1
S7.Pf55.inst.1	S2.Af47.inst.1	S22.Cf23.inst.1
S8.Pm31.inst.1	S3.Af88.inst.1	
S25.Pm37.inst.1	S4.Am32.inst.1	
S26.Pm30.inst.1	S5.Af22.inst.1	
S31.Pf41.inst.1	S9.Am25.inst.1	

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Quadro 10 – Siglas dos sujeitos entrevistados da Instituição II

Instituição II		
Professores	Alunos	Gestão
S15.Pm27.inst.2	S11.Af41.inst.2	S21.Dm41.inst.2
S18.Pf27.inst.2	S12.Am79.inst.2	S20.Cf32.inst.2
S19.Pf37.inst.2	S13.Am35.inst.2	
S23.Pf54.inst.2	S14.Af22.inst.2	
S24.Pf44.inst.2	S16.Am28.inst.2	
S30.Pf28.inst.2	S17.Am22.inst.2	

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Quadro 11 – Siglas dos sujeitos entrevistados da Instituição III

Instituição III		
Professores	Alunos	Gestão
S40.Pm52.inst.3	S36.Af52.inst.3	S42.Dm37.inst.3
S45.Pf36.inst.3	S37.Af18.inst.3	S46.Cf31.inst.3
S47.Pf51.inst.3	S38.Am58.inst.3	
	S39.Af19.inst.3	

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Quadro 12 – Siglas dos sujeitos entrevistados da Instituição IV

Instituição IV		
Professores	Alunos	Gestão
S33.Pm37.inst.4	S27.Af34.inst.4	S32.Df63.inst.4
S41.Pf56.inst.4	S28.Am20.inst.4	S35.Cm38.inst.4
	S29.Am19.inst.4	
	S34.Af52.inst.4	

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

Quadro 13 – Siglas dos sujeitos entrevistados do CEFAPRO e siglas dos sujeitos alunos egressos da EJA

CEFAPRO	EGRESSOS
S43.PFCf36	S48.AEf40
S44.PFCm35	S49.AEf27
	S50.AEm42

Fonte: arquivo de pesquisa, 2019

3.2 O funcionamento do letramento digital e as questões de cidadania nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) também é caracterizado como materialidade deste trabalho, ou seja, faz parte do *corpus* discursivo, uma vez que, é um texto que apresenta o discurso jurídico pedagógico das escolas pesquisadas, recordando que, a instituição escola é tomada por Althusser (1980) como um Aparelho Ideológico de Estado. Faz-se importante destacar que, quando se fala de ‘texto’ na Análise de Discurso, retoma-se o sentido de Pêcheux (2014a, p. 60), “[...] o “texto”, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência linguística pois ele não funciona; o que funciona é a *língua*, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, [...]”

Pode-se inferir então que, o arquivo que compõe o PPP, apresenta o discurso ideológico da instituição – e dos sujeitos que o construíram –, assim, analisar a ideologia presente nos discursos dos PPPs das quatro instituições pesquisadas, possibilita a compreensão da constituição dos espaços escolares referidos, assim como as relações de produção. De acordo com Pêcheux (2014c, p. 131), “[...] os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...]”

Trata-se o PPP como arquivo pois, “[...] é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ocupa em uma série.” (GHILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170).

O PPP é arquivo obrigatório para as escolas públicas e privadas do Brasil. Neste

arquivo há a apresentação das proposições construídas por toda a equipe escolar, pais, alunos, professores e demais funcionários da instituição, além de seguir os discursos das políticas educacionais – leis, diretrizes curriculares nacionais, parâmetros e pareceres educacionais, entre outros arquivos que se apresentam de acordo com cada etapa e/ou modalidade educativa (BARCELOS, 2014).

De acordo com Barcelos (2012), o PPP pode ser construído a partir de componentes curriculares necessários para se compreender e conhecer o espaço escolar, mas não só destes componentes que o currículo pode ser caracterizado. Nos componentes curriculares necessários no PPP, é recomendado conter as definições históricas, econômicas e culturais da escola e do ambiente – bairro/cidade – onde está localizada; a missão/filosofia da instituição, assim como seus desafios e objetivos; apresentar as condições físicas e estruturais do ambiente; descrever quem são os sujeitos que fazem parte da equipe gestora; indicar quem são os sujeitos que estudam na escola, apontando o contexto social e econômico dos alunos; definir diretrizes pedagógicas e metodológicas e propostas curriculares; apresentar a concepção de avaliação; possuir planos e projetos de ação/intervenção; a rotina que constará no calendário anual da escola, apontando as atividades e reuniões; apresentar a o sistema de organização da unidade escolar – que inclui as ações de acolhimento, atendimento, rotina diária, alimentação, atividades que competem à secretaria da escola –; definir e organizar as atividades dos professores dentro e fora da sala de aula, como as horas destinadas à hora-atividade e à formação continuada; assim como outros itens que enriquecem e explicitam como a escola está inserida na sociedade e, o que a escola pretende alcançar com seus alunos, professores e demais funcionários. Outro ponto de destaque no PPP é o diagnóstico da realidade escolar, que retrata os pontos positivos e negativos das últimas ações que foram realizadas no espaço escolar, promovendo a sugestão de novas ações.

Barcelos (2012) discute que, há a necessidade de componentes curriculares, mas não devem ser vistos como itens distintos. Os componentes curriculares devem se articular. Por isso, “[...] o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo conjunto e permanente. Um processo de construção curricular que precisa envolver todos os atores da ciranda educativa.” (BARCELOS, 2012. p. 35-36). Assim, dentro de cada currículo, encontram-se outros currículos, possíveis pela contribuição de cada sujeito – principalmente no item de diagnóstico da realidade escolar. Desta forma, o currículo “[...] precisa estar em permanente movimento de

construção e que não pode descuidar dos sentidos e significados atribuídos à escola [...]” (BARCELOS, 2012, p. 59).

Barcelos (2012) também evidencia que, no currículo escolar, há a necessidade de a escola expor cada tipo de ensino – Educação Infantil/Ensino Fundamental/Ensino Médio – e modalidade – EJA, Educação Indígena, Educação Especial, entre outras – que possui, pois, cada categoria de ensino é marcado por características próprias, conteúdo diretrizes específicas para a realização das atividades pedagógicas e metodológicas.

Pode-se compreender então que, o PPP se caracteriza como o currículo – formado por diversos outros currículos – da escola, um mapa que indica os delineamentos que a instituição propõe para si durante a extensão de um ano, com o objetivo de nortear toda a prática metodológica e pedagógica.

Dada as exposições acima, percebe-se que o PPP é uma materialidade discursiva, que se faz presente dentro de um espaço discursivo – a escola. Assim, esta materialidade apresenta diversas vozes de sujeitos e de discursos jurídicos governamentais que construíram o arquivo em um determinado espaço-tempo – extensão de um ano. Pode-se destacar também que o PPP pode ser apresentado como materialidade incompleta pois, mesmo depois de ‘concluído’, novas inferências são realizadas ao longo do ano para que o currículo escolar seja sempre condizente com a realidade escolar.

Assim, conhecer e analisar a materialidade dos PPPs contribui para a compreensão do funcionamento discursivo dos espaços de pesquisa, pois o currículo escolar é “[...] uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.” (PFEIFFER, 2010, p. 90). Assim, buscou-se recortar dos PPPs das instituições pesquisadas as marcas discursivas que nos propõe pensar a EJA, as tecnologias digitais, o letramento digital e a cidadania, ou seja, buscar compreender os sentidos que lhes foram atribuídos.

Desta forma, foram selecionadas cinco marcas discursivas: a temporalidade, expressada na preocupação com a contemporaneidade, em estar/ser “atual”; a formulação tecnologia na relação com o letramento digital, como essencial no processo de formação; a relação entre cidadania e trabalho; o discurso de falta de equipamentos/pessoas associados às tecnologias digitais e; a marca de negação encontrada durante a pesquisa de campo. Tais marcas estarão apresentadas nos próximos tópicos.

3.2.1 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): a contemporaneidade necessária

Em toda organização linguística há a marca da noção de tempo, isto ocorre, pois, a temporalização da fala é necessária para distinguir os tempos aos quais o sujeito se refere – os tempos verbais ‘presente, pretérito, futuro e ou infinitivo’, além das flexões de modos, pessoas, números e vozes. Assim, todo enunciado está inscrito em um tempo determinado, ou seja, em todo discurso encontram-se a noção de ‘tempo’ marcado no interdiscurso, que se liga ao ‘tempo presente’ do enunciado do sujeito, que se caracteriza do intradiscurso.

Pode-se inferir que a temporalidade caracteriza a construção de sentido, e infere determinadas imagens ao espaço, ou seja, as marcas de temporalidade também indicam as formações imaginárias que os arquivos/sujeitos apresentam sobre a ‘contemporaneidade digital’. Imagens que se estabelecem a partir das relações linguísticas sociais, culturais, econômicas, entre outras, que versam pré-construídos regulados por formações imaginárias outras, que foram se construindo na historicidade.

Os efeitos de temporalidade foram percebidos nos processos sintáticos dos discursos encontrados nos PPPs das escolas, uma vez que, a organização temporal dos PPPs remete-se ao avanço das tecnologias digitais e da ciência que, por causa da ininterrupta transformação, provoca, na concepção ideológica e imaginária das escolas pesquisadas, o sentido de movência²⁴, ou seja, por causa dos avanços tecnológicos digitais, as escolas ‘devem’ se mover, se ‘modificar’, se ‘adaptar’ para estar nesse novo espaço onde, o digital significa e provoca significações.

Pode-se compreender que, a ‘adaptação’ – que se constitui no imaginário dos sujeitos como via de regra para conseguir ‘sobreviver’ em determinado espaço e que circula com significações diversas nos discursos dos sujeitos – ocupa os discursos das instituições devido as exigências requisitadas pelo mercado de trabalho brasileiro, um mercado capitalista que visa o aumento da cadeia produtiva. A escola se ‘adapta’ para cumprir com os requisitos expostos pelos discursos jurídicos governamentais – caracterizado como discurso pedagógico/autoritário – estabelecidos pelo Estado

24 De acordo com o dicionário, ‘movência’ é de [mover+ -ência], do francês *mouvance*, que tem como significado, qualidade ou condição daquilo que se move ou é movente (DÍCIO, 2019).

capitalista, em que a exigência de uma educação que capacite o sujeito é o único ‘caminho’ para ingressar no mercado de trabalho.

Assim, as escolas, reguladas por imagens que estabelecem, imaginariamente, a necessidade do digital, se colocam como espaços que ‘devem’ realizar alterações nas atividades pedagógicas e metodológicas diárias do espaço escolar, por causa do movimento que as tecnologias digitais produzem na sociedade.

Observa-se os seguintes recortes do Espaço I e III²⁵,

(01) Instituição I: Diante da contemporaneidade, vivencia-se um período de constantes transformações decorrentes sejam elas sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas. Tais mudanças refletem no ambiente escolar e torna a educação um processo permanente e contínuo. [...] A função primordial da educação já não pode ser adaptar o aluno a uma ordem já existente fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-lo em tal ordem, como procederam gerações anteriores, mas, ao contrário, ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico tornando-o capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas. [...] O passar do tempo supõe ao ser humano o desenvolvimento de habilidades específicas externas ao seu convívio social, necessitando ampliar o conhecimento mediante novas técnicas e métodos educacionais, transitando da educação formal para a informal, no intento de aprimorar o ambiente vivido. p. 16-17.

(02) Instituição II: Na sociedade atual, a educação tem saído cada vez mais dos muros da escola e alcançado outros espaços sociais. Esse é um cenário desafiador para os educadores, pois eles precisam repensar a prática pedagógica. p. 4.

(03) Instituição II: Vivemos no mundo atual as consequências do neoliberalismo, sofrendo as diferenças sociais causadas pelo sistema capitalista desencadeado pela busca do consumismo desenfreado, pela competição e pelo enriquecimento rápido. Como nosso país faz parte dessa conjuntura mundial nos deparamos atualmente com a crescente exclusão social e concentração de renda com uma minoria. O ser humano, dessa forma, fica reduzido a um instrumento de produção. Sabendo que a educação reflete o momento histórico que vivenciamos sendo uma prática social, uma atividade específica dos homens situando-os dentro da História, acreditamos que ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações de trabalho. p. 15-16.

(04) Instituição II: A escola está tensionada a refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer educação para todos. p. 16.

(05) Instituição II: O mundo atual está repleto de inovações científicas e tecnológicas, no qual estamos inseridos e vivenciamos experiências. p. 23.

(06) Instituição IV: [...] a sociedade atual se caracteriza como uma rede, pois vivemos num ambiente entrelaçado por fluxos de informações para as quais temos de adaptar-nos

²⁵ Apresentados no tópico 4.1.

e readaptar-nos. Essa sociedade é marcada também pelo uso intensivo das tecnologias da informação que implicam em profundas alterações em nosso modo de viver, aprender e conviver. Esse desenvolvimento impulsionado pelas novas tecnologias, resulta em profunda alteração no modo de viver em sociedade. A globalização transformou o mundo numa aldeia global, pois nossos horizontes deixaram de ser as informações locais e passaram a ser mundiais, caracterizadas pelo aumento da velocidade com que os bens e as informações são produzidos. A aceleração, na sociedade da informação e do conhecimento, nos mostra que nada é estável tudo está em constante mutação. Portanto a escola passa a ter o desafio de educar para a sociedade da informação, ou seja, educar para o mundo em constante transformação. p. 32.

Nas práticas discursivas dos PPPs propostos para análise, o descompasso temporal em relação à tecnologia digital é uma marca que aponta evidências na relação da sociedade com ‘mundo contemporâneo’ pela ‘constante transformação’ e com a ‘escola’, em uma constante ‘necessidade de adaptar-se’; quando reafirma a necessidade de novas metodologias educacionais.

A Instituição I, afirma que ‘diante da contemporaneidade’, “[...] vivencia-se constantes transformações decorrentes sejam elas sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas.” e que estas transformações “[...] refletem no ambiente escolar [...]”. Desta forma, imaginariamente, dissocia-se o ambiente escolar do mundo contemporâneo. A escola passa a ser um reflexo do mundo. Reitera a afirmação na formulação quando se refere ao aluno, em “[...] ajudá-lo a viver num mundo que se transforma[...]”, em que “O passar do tempo supõe ao ser humano o desenvolvimento de habilidades específicas externas ao seu convívio social, necessitando ampliar o conhecimento mediante novas técnicas e métodos educacionais [...]”.

Na Instituição II, a questão da temporalidade afirma o descompasso entre sociedade/escola em relação às práticas pedagógicas, nas formulações “Na sociedade atual [...]”, “Vivemos no mundo atual [...]” e “[...] conjuntura mundial [...]”; temos “[...] um cenário desafiador para os educadores, pois eles precisam repensar a prática pedagógica.”

Reafirma-se o descompasso temporal na formulação “O mundo atual está repleto de inovações científicas e tecnológicas [...]”, considerando “[...] o momento histórico que estamos atravessando [...]”, em processo de constante ‘transformação/mutação’, e “A escola está tensionada a refletir o momento histórico que estamos atravessando [...]”.

A Instituição (IV) caracteriza “[...] a sociedade atual [...]” como um “[...] ambiente entrelaçado por fluxos de informações [...]” para as quais a escola sente a necessidade de adaptação – “[...] adaptar-nos [...]” –, e os professores de readaptação –

“[...] readaptar-nos [...]”. A instituição afirma ainda que, “Essa sociedade é marcada também pelo uso intensivo das tecnologias da informação que implicam em profundas alterações em nosso modo de viver, aprender e conviver”.

A rapidez com que os fatos se apresentam e se transformam se apresenta mundialmente, como podemos ver na afirmação da Instituição IV, “A globalização transformou o mundo numa aldeia global, pois nossos horizontes deixaram de ser as informações locais e passaram a ser mundiais, caracterizadas pelo aumento da velocidade com que os bens e as informações são produzidos”. A aceleração, na sociedade da informação e do conhecimento, nos mostra que nada é estável tudo está em “[...] constante mutação”. E este é o grande desafio da instituição escolar, acompanhar a velocidade. Portanto “[...] a escola passa a ter o desafio de educar para a sociedade da informação, ou seja, educar para o mundo em constante transformação”.

Nos PPPs das escolas, imaginariamente, temos a construção de sentidos de temporalidades diferenciadas entre a sociedade contemporânea, atual, em constante movimento, marcada pelo uso intensivo das tecnologias. Nessa seara, a instituição escolar tensionada, procura adaptar-se a este cenário ‘desafiador’ e, se propõe, sob a ideologia do digital, repensar as práticas pedagógicas.

Assim, na análise da relação escola e o uso das tecnologias digitais, a formulação do digital se faz presente, nem que seja para afirmar a distância estabelecida e a necessidade de adaptação.

[...] a relação tecnologia e ensino só é possível se considerarmos os sentidos da metaforização do digital no processo educacional, o que desloca o sentido de uma necessidade de adequação do digital ao educacional ou do educacional ao digital, para a historização dos sentidos e dos sujeitos, construção da história dos sentidos, na qual há deslocamento tanto do digital quanto do processo educacional, na medida em que trabalham no entremeio dos dois discursos. (DIAS, 2018, p. 137).

‘Diante da contemporaneidade’, das ‘constantes transformações, das ‘mudanças que refletem no ambiente escolar’, as escolas se veem no papel de construir possibilidades e práticas pedagógicas e metodológicas para ‘adaptar’/‘ajudar’/‘inserir’ os sujeitos alunos no ‘mundo que se transforma’, por causa das tecnologias digitais que avançam cotidianamente e, que se encontram no dia a dia dos sujeitos.

A necessidade de “estar no mundo contemporâneo”, coloca as escolas em movimento e, neste funcionamento de busca, escola e digital se significam. Nessa seara, a escola, como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980), possui um

discurso próprio, que produz sentidos ao circular. Orlandi (2009a), classifica o discurso pedagógico como um discurso autoritário, uma vez que, tende a interditar a circulação de diferentes sentidos, colocando em privilégio a produção de um sentido único, indiscutível, o que se apresenta como, repetição empírica – a repetição de *mnemônica* dos mesmos sentidos, em diversos espaços.

Para Orlandi (2009a) o discurso pedagógico é autoritário pois os sentidos que circulam no espaço da escola são determinados por sujeitos/discursos outros – como por exemplo, materiais didáticos, as orientações curriculares estabelecidas pelo Estado de Mato Grosso e pelo Governo, entre outros –, que possuem e ocupam o poder de representar a fala dos sujeitos. Assim, o discurso pedagógico é “[...] um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” (ORLANDI, 2009a, p. 23).

No discurso pedagógico encontram-se algumas informações que direcionam a articulação do discurso, “[...] no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.” (ORLANDI, 2009a, p. 29). Nesse sentido, o discurso pedagógico produz efeitos de sentido sobre a forma sujeito histórica, assim como, o processo de produção de sentidos, conduzindo o discurso dentro da paráfrase, negando a polissemia. Assim, “[...] o DP, sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário.” (ORLANDI, 2009a, p. 37).

Percebe-se que, por se tratar de um discurso autoritário, o discurso pedagógico possui marcas que evidenciam o discurso com as marcas do autoritarismo. Algumas destas marcas podem ser percebidas pelo verbo, que podem determinar valores, direções e ordens. Nos PPPs das escolas pesquisadas, quando o assunto se volta para a temática das tecnologias digitais e a utilização destes recursos nas práticas em salas de aula, nota-se a presença de verbos no infinitivo, que não carregam nenhuma marca de pessoa e não indicam a temporalidade, são utilizados para exprimir máximas e verdades gerais.

(07) Instituição I: [...] para tanto, é necessário fazer e reestruturar o funcionamento da escola: os seus tempos e os seus espaços. E depois inovar temas, didáticas, métodos e técnicas de ensino e atualizar disciplinas a partir das interrogações dos educandos para assim efetivar uma educação baseada na participação, na inclusão, no diálogo e no prazer, buscando uma sociedade de seres autônomos. p. 19.

(08) Instituição I: A educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações para o aluno. Deve garantir-lhe autonomia de pensamento, capacidade de

tomar iniciativa e de desenvolver o pensamento crítico, para viver em uma sociedade em constante e acelerado processo de crescimento e transformação. p. 25.

(09) Instituição I: Os cursos da EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino, através de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia emancipadora, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual [...]. p. 27.

(10) Instituição II: Ademais, oportunizar uma educação que valorize o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que as tecnologias já estão inseridas no cotidiano dos alunos, destacando assim o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades. p. 16.

(11) Instituição IV: [...] a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos. p. 40.

Observa-se o uso de recursos diretos, ou seja, de verbos que ordenam/são autoritários, com o objetivo de ‘atrair’ o sujeito que lê aos objetivos propostos, afetando ideologicamente o leitor pelo processo discursivo utilizado, através da imposição de opiniões e ordens que postulam o posicionamento do arquivo.

Como em todo discurso caracterizado como autoritário (ORLANDI, 2009a), nota-se que as afirmativas retomam discursos autoritários outros, que impõem leis, diretrizes e bases para as escolas brasileiras. Pela apresentação dos recortes, é possível observar que os discursos são baseados em discursos jurídicos governamentais.

- Sequência discursiva (07): Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013);
- Sequência discursiva (08): Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013);
- Sequência discursiva (09): Parecer CNE/CEB nº 11/2000. (BRASIL, 2000a);
- Sequência discursiva (10): BNCC (BRASIL, 2018a);
- Sequência discursiva (11): BNCC (BRASIL, 2018a) e LDB (BRASIL, 2018c);

- Sequência discursiva (12): BNCC (BRASIL, 2018a) e LDB (BRASIL, 2018c).

Assim, evidencia-se o b que reverbera nos PPPs das escolas. Nesse ponto, identifica-se que as Instituições apresentam o funcionamento do jogo parafrástico. A repetibilidade no processo parafrástico proporciona o efeito de imobilidade às sequências discursivas, que manifestam a repetição de alguns elementos que se inscrevem no interdiscurso, nos pré-construídos que reafirmam à escola o direito a ordenar, a dirigir as reflexões sobre as atividades, como podemos observar nos verbos: “[...] é necessário fazer e reestruturar o funcionamento da escola[...]” (07); “[...] inovar temas, didáticas, métodos e técnicas de ensino e atualizar disciplinas a partir das interrogações dos educandos para assim efetivar uma educação baseada na participação, na inclusão, no diálogo e no prazer [...]” (07); “Deve garantir-lhe autonomia de pensamento, capacidade de tomar iniciativa e de desenvolver o pensamento crítico [...]” (08); “[...] devem pautar-se pela flexibilidade [...]” (09); “[...] atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora [...]” (09); “[...] enfrentar as transformações do mundo atual [...]” (09); “[...] oportunizar uma educação que valorize o uso das tecnologias [...]” (10); “[...] a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos” (11).

A larga utilização de verbos, que pressupõe ordens, reitera o discurso pedagógico como autoritário. Assim, as formulações discursivas de sentidos presentes na produção dos arquivos se dão por meio de verbos que funcionam como efeito de verdade, como efeito de unidade, como efeito de ordem, pois possui o discurso esperado – legitimados pelos discursos jurídicos governamentais – para com os discursos que se inscrevem na formação ideológica do sujeito capitalista. Ou seja, os sentidos encontrados nos PPPs das instituições são submissos ao discurso pedagógico/autoritário que advém dos discursos jurídicos governamentais, o que aponta para a reprodução/obediência de sentidos, para a paráfrase discursiva.

3.2.2 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): as práticas pedagógicas afetadas pela discursividade do digital

Nesta reflexão, procura-se os efeitos de sentidos provocados pelo digital através de gestos de leitura e interpretação (ORLANDI, 2014), para compreender de que modo tem se dado as práticas pedagógicas e metodológicas dos sujeitos professores relacionadas ao avanço das tecnologias digitais e as práticas de letramento digital. Deste modo, destacar-se-á os discursos que se remetem as práticas dos sujeitos professores relacionadas às tecnologias digitais e o letramento digital, no processo de ensino e aprendizagem.

(12) Instituição IV: Ao conceber a responsabilidade de se dedicar a formação de cidadãos emancipados, a escolha das estratégias de ensino e as concepções que estão subjacentes a estas são fundamentais [...]. As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades [...] deve-se usar diversos recursos tecnológicos, experimentais e informacionais. p. 20.

(13) Instituição IV: A atividade docente necessita de pensamento constante, de novas práticas, de novos fazeres, que por sua vez produza novos contextos educativos e nesse sentido a prática pedagógica está diretamente relacionada à formação dos profissionais, alicerçada numa fundamentação teórica consistente. p. 25.

(14) Instituição I: Os cursos da EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino, através de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia emancipadora, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual. p. 27.

(15) Instituição IV: A atividade docente necessita de pensamento constante e moderno, de novas práticas, de novos fazeres, que por sua vez produza novos contextos educativos e nesse sentido a prática pedagógica está diretamente relacionada à formação dos profissionais, alicerçada numa fundamentação teórica consistente.

Na prática discursiva (12), o professor tem a responsabilidade de se dedicar a formação de cidadãos emancipados, de escolher estratégias de ensino que estimulem diversas capacidades, utilizando-se de diversos recursos tecnológicos, experimentais e informacionais.

O recorte (13), afirma a necessidade de pensamento constante, de novas práticas, de novos afazeres em novos contextos educativos, alicerçados em uma fundamentação teórica consistente. Como efeito da discursividade dos PPPs, compreende-se há

necessidade de se iniciar um “novo” processo. Ao reiterar a necessidade do “novo”, afirma-se que os métodos utilizados precisam ser repensados, que não se ajustam mais, como aponta o recorte (15).

Nota-se que, nas sequências discursivas (12), (13) e (14) há o apontamento do que deve ser feito nas práticas pedagógicas dos sujeitos professores. No discurso (12) lê-se “[...] deve-se usar diversos recursos tecnológicos, experimentais e informacionais.”, no discurso (13) “A atividade docente necessita de pensamento constante, de novas práticas, de novos fazeres [...]”, e no discurso (14), “[...] a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual.” Assim, interpreta-se que, as práticas dos sujeitos professores, mediante as significações do digital na sociedade, ‘devem’ e ‘necessitam’ acolher as tecnologias digitais, assim como, as práticas de letramento digital, uma vez que, as práticas pedagógicas e metodológicas são voltadas para sujeitos alunos que voltam à escola para (re)construir habilidades encontradas nas disciplinas escolares, no intuito de re(estabelecer) – como há nos discursos jurídicos governamentais, como o do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – a tomada da cidadania.

Na prática discursiva (14) há a proposição de ‘enfrentar’ às transformações, a escola se coloca no lugar de luta, de ataque, o que leva a compreensão de que as tecnologias digitais no espaço escolar ainda são percebidas como algo difícil de se aliar às práticas pedagógicas e metodológicas, ou seja, o ‘novo’ existe, mas não se sabe como ‘enfrentá-lo’.

É preciso ter uma formação teórica consistente, mas que não é explicitada, não é dita. Este é o efeito do protagonismo do digital. Instaura a inquietação da necessidade do novo, da presença do digital como mudança, mas não se sabe como fazê-lo. Como se o acesso ao digital fosse capaz de instaurar o novo na formação profissional.

Ainda no que diz respeito as práticas pedagógicas e metodológicas dos sujeitos professores da EJA, orientadas pelos PPPs, observa-se nos recortes (16), (17) e (18) das Instituições II e IV o módulo ‘diferentes linguagens’.

(16) Instituição I: Ao discutir as questões da avaliação os PCN’s consideram que entre outras características que o processo de avaliação deverá: [...]; possibilitar observar, interpretar, comparar, relacionar, registrar, criar novas soluções usando diferentes linguagens [...]. p. 30.

(17) Instituição II: No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. p. 28.

(18) Instituição IV: Na função social da EJA, a educação se apresenta como demanda fundamental, que possibilita o envolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, garantindo-lhes o acesso aos saberes em suas diferentes linguagens, intimamente articulado com suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, despertando-lhes a oportunidade de continuidade de escolarização. p. 41.

As práticas discursivas acima se referem a diferentes tipos de linguagem que podem ser utilizadas em todas as disciplinas que constam na grade curricular da EJA, assim como em outros tipos de atividades – como programas e projetos – que a escola pode vir a realizar (COSCARELLI, 2012). Quando os PPPs afirmam a importância da presença de ‘diferentes linguagens’ nas práticas dos sujeitos professores, declaram que é imprescindível que a escola proporcione as diferentes linguagens para os alunos, inscritas na área dos multiletramentos – na perspectiva de Rojo (2012; 2013). No corpo dos multiletramentos, encontra-se o letramento digital, um dos tipos de linguagem, que possibilita ao sujeito práticas sociais de leitura e de escrita nos ambientes digitais, propondo a interpretação/reflexão crítica dos espaços que estão na rede.

As ‘diferentes linguagens’ estão ligadas à discussão de avaliação escolar, que emite o jogo parafrástico, retomando o discurso jurídico governamental. Há a proposta de realizar a avaliação dos sujeitos alunos através de diferentes linguagens, possibilitando o deslizamento de sentido para a prática dos multiletramentos e/ou do letramento digital.

“[...] criar novas soluções usando diferentes linguagens [...]” Recorte 16.

↓

criar novas soluções usando a prática dos multiletramentos

↓

criar novas soluções usando a prática do letramento digital

Nos recortes, a noção discursiva de ‘diferentes linguagens’ é relacionada a área de Linguagens e suas Tecnologias. A perspectiva de diferentes linguagens também pode ser deslizada para os sentidos de → multiletramentos e → letramento digital.

3.2.3 Os sentidos de educação, cidadania e mercado de trabalho nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

O sujeito aluno da EJA que se liga à cidadania-trabalho, apresenta-se, discursivamente, como sujeito excluído do ensino regular e que retorna à escola com o objetivo primeiro de alcançar a cidadania que lhe dê direito ao mercado de trabalho.

Nos PPPs, outras marcas discursivas destacaram-se durante a leitura. Os termos ‘cidadania’, ‘cidadão’ e ‘trabalho’ se fundem em situação de interdependência. É preciso aprender a ler e escrever para ser cidadão e, ao alcançar a cidadania, conseguir uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

Compreende-se que os termos ‘cidadania’ e ‘cidadão’ são formulações históricas que carregam o peso do social, do ideológico e do político das relações humanas. Nesta análise, toma-se as significações apresentadas por Oliveira (2006) e Guimarães (2013a; 2013b) – com base na Semântica do Acontecimento e da Análise de Discurso –, no qual estabelece que o sentido de cidadania no século XXI está voltado ao acesso à direitos e, por sua vez, cidadão retoma os sentidos do sujeito que detém, frente ao Estado brasileiro, direitos e deveres.

De acordo com Guimarães (2013b, s.p., grifo do autor),

A palavra **cidadão** significa fundamentalmente o indivíduo tomado enquanto detentor dos direitos próprios da cidadania. Neste sentido o cidadão é um sujeito de direitos e deveres num Estado Nação. [...] o sentido político de cidadão hoje não se define pela relação com a palavra cidade, mas com a palavra cidadania, e tanto cidadão quanto cidadania são definidas formalmente por uma relação de direitos com o Estado.

Para iniciar as análises, primeiro, optou-se por observar as concepções, significados e os sentidos de cidadania e de cidadão que as Instituições I, II e III apresentaram no corpo discursivo dos PPPs.

(19) Instituição I: A construção de uma sociedade justa deve ser pautada no esclarecimento e no comportamento dos indivíduos, quanto aos seus direitos, deveres e obrigações individuais e coletivas, promovendo o senso crítico, a fim de se obter mudanças que beneficiam a todos. Formar cidadãos participativos, responsáveis, criativos, críticos e com autonomia intelectual e profissional para o exercício da cidadania sendo sensível quanto à dignidade humana é um dos vários objetivos da escola. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso – OC’s - sobre a globalização da economia e a reestruturação produtiva, “(...) passa-se a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente.” (2012, p. 27) Com isso, a escola necessita pensar em transformações futuras preparando as crianças, adolescentes e jovens adultos para enfrentar os desafios de uma sociedade seletiva e ao mesmo tempo tentar superar tais problemas na coletividade. p. 17-18.

(20) Instituição I: Afinal, o que é ser cidadão? Segunda a (SECRETARIA DA JUSTIÇA, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS. DEPARTAMENTO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA - DEDIHC). Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada. É a qualidade do cidadão de poder exercer o conjunto de direitos e liberdades políticas, socioeconômicas de seu país, estando sujeito a deveres que lhe são impostos. Relaciona-se, portanto, com a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados. A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para as mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. p. 18.²⁶

No início do recorte (19), da instituição I, o sujeito cidadão é apresentado como detentor de direitos e deveres frente à sociedade brasileira, com responsabilidades sociais que afetam o sujeito outro, ‘obter mudanças que beneficiam a todos’. Neste fragmento, a cidadania consiste em indicar o papel do sujeito cidadão na concepção democrática de ações em função do outro, assim, cada cidadão não é formado único e exclusivamente por seus direitos e deveres, mas também pelas ações do sujeito outro. Nesse sentido, a Instituição I coloca como objetivo escolar a formação de cidadãos para o exercício da cidadania e, o cidadão, por sua vez, é caracterizado por termos que remetem o sentido do cidadão de bem, que levam o sujeito aluno a ser aquele que ajuda na construção de uma sociedade justa; os termos são ‘participante, responsável, criativo, crítico, com autonomia intelectual, com autonomia profissional e, sensível’.

Após a caracterização do sujeito cidadão, no recorte (19), o sentido de cidadania é retomado em paráfrase pelo discurso jurídico governamental das ‘Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso’ (OCs), que expõe o sujeito como ‘cidadão/trabalhador’. Esta ligação, que forma uma palavra com sentido de sinonímia, retomando o discurso das OCs, provoca o sentido de que, o mercado de

26 No *link* que se encontra a seguir, apresenta-se o texto original utilizado pela Instituição I ao buscar explicar sobre o ‘ser cidadão’.
<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>.

trabalho é a ação do sujeito que leva ao exercício de ser cidadão e, para ser cidadão, o sujeito deve estar inserido ou ter relação com o mercado de trabalho. Através desse sentido, há a possibilidade de estabelecer o jogo parafrástico com outro discurso jurídico governamental, o da LDB, que discorre que, toda a Educação Básica “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 2018c, p. 17).

Nesse contexto, a Instituição I afirma que, o cidadão trabalhador, inserido numa sociedade que se transforma diariamente por causa dos avanços das tecnologias digitais deve ‘educar-se permanentemente’, ou seja, da mesma forma que a marca discursiva da ‘prática pedagógica’ – discutida no tópico anterior – lança a necessidade do sujeito professor se atualizar, na perspectiva do discurso das OCs, o aluno da EJA – assim como os demais cidadãos trabalhadores – devem procurar a formação permanente.

Quando o discurso de formação e educação permanente aparecem na sequência discursiva, retoma-se o jogo parafrástico encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. A formação e educação permanente dos alunos e dos alunos egressos da EJA é tratada no pilar ‘qualificar’ do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que, por sua vez, retoma o discurso de ‘educação ao longo da vida’ – enunciada pela Unesco no arquivo ‘Educação: um tesouro a descobrir’ – utilizada no jogo parafrástico por arquivos outros que representam o discurso jurídico governamental na educação.

A partir do discurso das OCs, a Instituição I se insere na temporalidade do futuro ao afirmar que a escola “[...] necessita pensar em transformações futuras [...]”, para que esteja preparada para formar cidadãos que estão/estarão no mercado de trabalho. A proposição de se pensar no futuro é encontrado na BNCC, o que significa que, o discurso da escola também se significa através das orientações desse arquivo, mesmo sem a referência, o que leva ao jogo parafrástico, mostrando-se no interdiscurso.

Outro ponto a se destacar é que a escola toma o sentido de cidadão-trabalhador em seu discurso, fluindo o sentido de a escola, além de formar o sujeito aluno cidadão para as práticas sociais, deve formar o sujeito aluno cidadão para o mercado de trabalho. Para explicar o que seria então a formação imaginária de ‘ser cidadão’ na temporalidade contemporânea, a escola no recorte (20), recorre ao discurso do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC) que é copiado e incluído no PPP da Instituição I.

De acordo com Pêcheux (2014a, p. 82), todo discurso possui determinadas

condições de produção, que se definem durante as circunstâncias do discurso. Tais circunstâncias podem envolver o lugar de fala do sujeito e o lugar o qual faz referência, designando imagens que caracterizam os espaços. Nesse sentido, “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.”, cada sujeito enuncia e constrói a imagem a partir dos espaços e lugares sociais que ocupa, ou seja, enunciará a partir da posição discursiva que ocupa durante o momento que enuncia, adequando o discurso as condições de produção favoráveis naquele momento, para que – na busca de afirmação – seu discurso seja legitimado. É interessante destacar que a formulação da imagem é da ordem do inconsciente, e são condicionantes à historização e à ideologia, sob viés do simbólico, do real e do político.

A partir do discurso parafrástico das OCs e do discurso copiado do DEDIHC, a Instituição I propõe o objetivo de formar cidadãos, no recorte (21). Percebe-se que a utilização do adjetivo ‘nova’ permite a interpretação de que, sabendo dos avanços tecnológicos digitais e que esses avanços estão enraizados nas relações que o mercado de trabalho provoca, a escola se propõe renovar as práticas pedagógicas e metodológicas em nome dos alunos, cidadãos trabalhadores.

(21) Instituição I: Propõe a formação de cidadãos participativos, comprometidos, críticos, com capacidade criadora e com autonomia intelectual e profissional para o exercício da cidadania. Na sua dimensão política, propõe a reflexão de ações necessárias para assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola para a construção de uma nova realidade, frente rompendo com as resistências em relação às novas práticas educativas. p. 16.

A Instituição II, no recorte (22), retoma o discurso da Constituição Federal de 1988 para tratar sobre cidadania. O conteúdo que marca a relação entre escola e cidadania evidencia a marca discursiva do ‘trabalho’, mas também a conecta com os sentidos de educação e saúde. Assim, a Instituição II, que se fundamenta na Constituição Federal de 1988, discorre que o sujeito cidadão se efetiva através da participação no mercado de trabalho, na presença nas esferas educativas e no acesso às instituições de saúde de qualidade.

Assim, como a cidadania se relaciona com o direito à educação, a Instituição II, no recorte (23), apresenta o papel social da escola.

(22) Instituição II: A sociedade é composta por indivíduos que na prática das condutas sociais exercem os direitos e deveres do cidadão, entretanto para a efetivação da cidadania não há como dispensar para todo e qualquer ser humano o direito à liberdade e direitos previstos na constituição, bem como deveres do convívio social para que se tenha uma sociedade livre, democrática, justa, fraterna e organizada, tornando eficaz os princípios fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988, que estabelece para todo o cidadão brasileiro ou estrangeiro a dignidade da pessoa humana, sendo assim, a cidadania de cada um (ser humano) efetiva-se com trabalho, educação e acesso a saúde de qualidade. p. 18.

(23) Instituição II: A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos educandos e na construção da cidadania. p. 4.

Nas sequências discursivas (24) e (25) do Espaço III, temos a representação do discurso da Instituição IV. O sentido de cidadania é relacionado ao espaço escolar, evidenciando que, nesse espaço há a formação de cidadãos, assim, a escola é território que ‘deve’ preparar o sujeito aluno para o exercício de ser cidadão. Nesse discurso, percebe-se a incumbência da escola criar/definir/apresentar/ensinar o que seria ‘sua’ cidadania e criar/definir/apresentar/ensinar o que é ‘ser’ cidadão. Nos discursos das instituições escolares percebe-se que há a construção imaginária de uma condição – sob a articulação em paráfrase – sobre isso, Orlandi (2012b, p. 159-160) discorre que, “Tem se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. ela não reforça apenas algo que já estaria na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão [...]”

Para que os sujeitos alunos cidadãos compreendam “[...] o meio em que vivem [...]” – Recorte (25) –, afetados ideologicamente pela discursividade do digital, a escola propõe um ensino que retoma as noções pedagógicas de Paulo Freire, com a necessidade de um ‘[...] ambiente solidário, participativo e de respeito mútuo.’

(24) Instituição IV: A escola tem como filosofia construir uma escola que promova um convívio harmonioso, que seja um espaço de trocas de conhecimentos, experiências e de valores humanizadores, na qual promova uma prática de ensino e aprendizagem embasados nos princípios de igualdade, conduzindo o educando a preparação da cidadania consciente e responsável, através da formação moral, intelectual e social, valorizando e respeitando as diferenças dentro de suas diversidades. p. 30.

(25) Instituição IV: Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que sejam capazes de entender o meio em que vivem, respeitá-lo e interferir nele com conhecimento, criatividade e possibilidade de transformação e sustentação de vida,

oferecendo um ensino de qualidade em ambiente solidário, participativo e de respeito mútuo. p. 31.

Antes de apresentar as análises sobre a relação entre cidadania/cidadão e mercado de trabalho nos PPPs das escolas, que atendem a modalidade de EJA. É interessante apresentar que, a Instituição II e a Instituição IV, nos recortes (26) e (27), retomam o discurso da LDB lançada no ano de 1996, que impõe – na possibilidade do autoritário presente no discurso pedagógico – que as instituições de Educação Básica do Brasil devem preparar os alunos para o trabalho e a cidadania – exercer o papel de cidadão –, com o objetivo de ‘adaptar’ o sujeito aluno cidadão as ‘novas condições’ que surgem na sociedade por causa da discursividade do digital, que, por sua vez, movimenta as condições de produção de produtos no mercado de trabalho que, utiliza cada vez mais, as tecnologias digitais.

(26) Instituição II: [...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]. p. 23.

(27) Instituição IV: [...] a educação constitui-se nos processos formais e organizados, realizados nas escolas, com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996). p. 32.

Assim, a Instituição II retoma o discurso da LDB de 1996, republicado no ano de 2018, “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” (BRASIL, 2018c, p. 24). E, a Instituição IV também retoma o objetivo da educação proposto na LDB, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2018c, p. 8).

Percebe-se que, os elementos linguísticos utilizados pela LDB, repetidos pelos PPPs das instituições, inferem sentidos que se modalizam nos tempos verbais, indicando

a ordem, a certeza e a veracidade das ações. Os elementos linguísticos também provocam a capacidade discursiva de interpelar o sujeito leitor sob a ideologia apresentada. Assim, se o discurso enunciado é estabelecido como de ordem maior, ou seja, com poder maior sobre os leitores, como no caso da LDB que é uma lei, os sentidos apresentados serão tomados como corretos e indiscutíveis. Nesse sentido, compreende-se que a educação tem como um dos propósitos apresentados, qualificar o sujeito aluno para o mercado de trabalho.

Os próximos recortes destacam os enunciados das Instituições I, II e IV sobre a relação entre cidadania/cidadão e mercado de trabalho na EJA.

(28) Instituição I: A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como, prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. A oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando as características do aluno, seus interesses, condição de vida e trabalho. A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. p. 23.

(29) Instituição I: Os aspectos pedagógicos do currículo para Educação de Jovens e Adultos devem basear-se no contexto da experiência freiriana com educação popular - na utilização de metodologia que propicie ressocialização dos sujeitos no processo educativo, no exercício da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho. p. 27.

(30) Instituição I: [...] a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos através de: [...] • Desenvolvimento de competências para o trabalho. p. 27.

(31) Instituição II: Segundo a Constituição Federal, a educação não é somente um dever do Estado, mas também da família. Seu principal objetivo é o desenvolvimento pessoal, seu preparo para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, despertando o ser crítico capaz de identificar as injustiças que são intermetidos. p. 18.

(32) Instituição IV: Para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada à formação humana, é necessário que o processo ensino aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com: [...] b) o exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça; c) os três eixos articuladores do trabalho pedagógico com jovens, adultos e idosos – cultura, trabalho e tempo. p. 40.

A relação estabelecida entre cidadania/cidadão e mercado de trabalho no espaço

escolar, propõe a reflexão sobre as condições de produção que influenciaram este modelo educativo. Os sentidos de cidadania/cidadão foram sendo construídos a partir do político das relações que estrutura a sociedade capitalista.

Com a capacitação, ele continua um objeto na relação de trabalho, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. Que deu mais um passo no mercado, tornando-se um maior consumidor. Na pessoa capacitada, sua capacitação é para o trabalho e não para o conhecimento. Este, portanto, não produz efeitos de transformação nesta direção, pois encontra-se instrumentalizado, em função das relações sociais sustentadas pela relação capitalista com o trabalho.

Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística. A pressa, a rapidez e a quantidade estão conjugadas, comprometidas com a aceleração do desenvolvimento e não com a transformação social. Com a informação e não com o conhecimento. Com a linguagem enquanto instrumento de comunicação e de informação e não como produtora de sentidos e de constituição de sujeitos (bem formados). (ORLANDI, 2016, p. 73).

As definições que contribuíram com a construção de sentidos da cidadania, levam a interpretação de que o trabalho é um dos meios que levam o sujeito à construção imaginária de ser cidadão, ou seja, um objetivo a ser alcançado.

Sobre isso, Oliveira (2006, p. 117, grifo da autora) aponta que “[...] há uma especialização da palavra em relação ao seu étimo, pela qual *cidadania* se liga a direitos e *cidadão* a direitos e deveres.” A partir de Oliveira (2006), Orlandi (2016) e das sequências discursivas que tratam sobre a relação entre cidadania e mercado de trabalho no espaço escolar da EJA, pode-se compreender que, a noção de cidadania – como propõe Oliveira (2006) – remete ao sujeito os direitos que possui, como o acesso à escola gratuita. Mas, quando o discurso se volta para as atividades do sujeito cidadão, deveres são mencionados, como o da participação no mercado de trabalho.

(33) Instituição I: Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, o Ensino Médio compreende [...] II. A preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. O aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV. A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. p. 22-23.

(34) Instituição II: A escola como representante de uma comunidade oriunda dos trabalhadores urbanos e conscientes da situação econômica, social e política da qual está

inserida, construiu um Projeto Político Pedagógico que atenda os anseios da sociedade regional, no sentido de ser transformadora da prática social voltada para uma política de inclusão na educação. Tendo em vista as características de seu alunado e os objetivos educacionais da Lei de Diretrizes e Bases, é papel da educação: formar o aluno como pessoa e cidadão do mundo, capaz de contribuir para o progresso de sua família e seu país; proporcionar-lhe a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades; orientá-lo para o trabalho, elemento de sua formação integral; a dar-lhe condições de usar a herança cultural da sociedade brasileira, de maneira dinâmica, face a evolução permanente das relações tecnológicas; fazê-lo adquirir a cultura e aos conhecimentos básicos que lhe garantam a liberdade de expressão, a prática da crítica ética, lhe incentivando o desejo permanente de auto avaliação e crescimento individual. p. 16.

(35) Instituição II: Para que todos os objetivos elencados sejam atingidos, faz-se necessário as seguintes metas, metas essas que tenham base no PPP e nas disposições legais para dessa forma se fazer cumprir seu plano de trabalho com base nas seguintes ações: • a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; [...]. p. 16-17.

(36) Instituição II: [...] para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) [...] II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]. p. 28.

(37) Instituição IV: O Educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Passam a reconhecer que são sujeitos do processo e que, portanto, venham obter melhor atendimento de sua relação com o mundo do trabalho e com as demais relações sociais que permeiam o mundo atual. p. 41.

Nas sequências (33), (34), (35), (36) e (37) as instituições acionam novamente os discursos jurídicos governamentais na área da educação, que se colocam como arquivos que orientam e inferem ações para as instituições.

As práticas pedagógicas e metodológicas dos professores devem se aliar, de acordo com os arquivos jurídicos governamentais que orientam as escolas, às habilidades e competências de capacitação do sujeito aluno cidadão da EJA para o mercado de trabalho,

Acontece que, no Brasil a cidadania, como tenho dito, é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma qualidade histórica. No Brasil, contraditoriamente à nossa história republicana, não se “nasce” cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado. A cidadania – e com ela a ciência que nela se representa – é um vir a ser constante nunca realizado. Tem-se delega-

do à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constituiu como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já-cidadãos. (ORLANDI, 2012b, p. 159-160).

Pensando a construção da noção de cidadania como argumento, conforme Orlandi (2012b), encontra-se no discurso do arquivo da Constituição da República Federativa do Brasil faculta que, “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2018b, p. 60).

Nessa conjuntura, pode-se dizer que o discurso sobre cidadania apresentados pelos PPPs, coloca-se em lugar próximo à contradição (OLIVEIRA, 2006), no qual, o sentido jurídico de cidadão liga-se aos → direitos e deveres, enquanto cidadania relaciona-se apenas aos → direitos do Estado.

Nessa seara, a cidadania se instaura no imaginário do sujeito como algo a ser alcançado através da conquista da educação que ‘deve’ – de acordo com os discursos jurídicos governamentais – funcionar com base em conhecimentos contemporâneos/modernos. Ao mesmo tempo que funciona no imaginário do aluno da EJA – como ‘bem comum’ destinado a ‘todos’ –, em que os sujeitos são individualizados pelo Estado através das instituições as quais participam, dando a abrangência imaginária de que o acesso e o direito à educação e, subsequente, à cidadania, são atos sem falhas na democracia do Estado capitalista e, o cidadão, “[...] passa a ser alguém em quem depositar as esperanças de um país melhor, de uma sociedade mais promissora.

Com isso, a formulação da cidadania torna-se reafirmação constante da individualização nas sociedades de estado e passa a ser um produto democrático.” (LAGAZZI, 2010, p. 82). Assim, “Em sua abrangência imaginariamente irrestrita, o “bem comum” aparece como causa sem falha da democracia liberal, formulação pacificadora da sociedade capitalista. [...]” (LAGAZZI, 2010, p. 83).

Assim, as habilidades e competências de capacitação do sujeito aluno cidadão da EJA para o mercado de trabalho contemporâneo, funciona na constituição da cidadania, o que responsabiliza o indivíduo pelos deveres frente ao Estado e ao país, portanto, apaga o político, “[...] o lugar do político seria o da luta por esses direitos que já se

configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos. Independentemente de se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*.” (PFEIFFER, 2010, p. 98, grifo da autora). Concessão esta inferida pelas políticas públicas do Estado. Desta maneira, as condições exercidas no espaço do mercado de trabalho circulam transfiguradas nos discursos jurídicos governamentais da educação, através dos ‘direitos’ e ‘deveres’ do cidadão, instaurados sob a égide de políticas públicas consensuais.

As políticas públicas da EJA apresentam um ‘consenso’ de inclusão (LAGAZZI, 2010) considerado ideal para sanar satisfatoriamente os conflitos sociais encontrados na sociedade – conflitos estes que são mobilizados discursivamente pelo funcionamento de sentidos que os sujeitos não concluintes da Educação Básica provocam, imaginariamente, na sociedade, como um ‘problema’ que dever ser sanado. Assim, as políticas públicas instituem orientações que versam sobre o funcionamento da sociedade capitalista, que atendem às aspirações do mercado de trabalho que, por sua vez, busca sujeitos ‘capacitados’ para trabalhar na sociedade contemporânea, ou seja, “Sob a ilusão de transparência desse discurso esconde-se a obscuridade do sentido de uma política social integrada a uma política econômica [...]” (DIAS, 2010, p. 47). Nessa conjuntura, o consenso, considerado democrático, movimenta o funcionamento das práticas sociais, em que as noções de letramento digital e cidadania são (re)significadas, derivando para a ideologia do mercado de trabalho capitalista.

3.2.4 O discurso da ‘falta’ nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

Se há o discurso da falta, há a falta de algo que, mesmo não estando ali no espaço referido, faz falta aos sujeitos, o que os leva a pronunciarem a falta.

A falta provoca o sentido de incompletude, uma vez que, se o espaço não possui esse algo está incompleto, se consegue ter esse algo, se torna completo. A falta está na linguagem, na ordem sintática na estrutura do enunciado ‘Ganhou’, ‘ganhou o quê?/quem ganhou?’, está na omissão, nas expressões e no silenciamento. Orlandi (2012) afirma que, a incompletude indica a fissura do simbólico, do movimento que constituem sentidos e sujeitos, do equívoco, da falha, da falta. “Só há causa daquilo que falha [...] o que falta é essa causa, na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar [...]” (PÊCHEUX,

2014c, p. 277).

Contudo, a marca de falta que irá se apresentar neste tópico não se ‘esconde’ na estrutura sintática. Os PPPs das escolas enunciam o motivo das tecnologias digitais e práticas a partir desses instrumentos – como a do letramento digital – estarem associadas às práticas pedagógicas dos professores da EJA. Poderiam finalizar os PPPs com esse ideal, mas, a falta dos meios tecnológicos no ambiente da escola move a discussão e surge como fator principal de os professores não conseguirem atingir os objetivos estabelecidos nos PPPs, como demonstra o recorte (38).

(38) Instituição I: O grande fluxo de informações é de domínio público, pela baixa renda dos responsáveis o acesso à internet fica comprometido em grande parte dos domicílios, sendo a escola o único local com livre acesso para o aluno desenvolver suas pesquisas. p. 6.

Os discursos sobre a/da falta de recursos tecnológicos digitais apontam a incompletude como responsável pelo não sucesso das atividades escolares. Esquecem-se de que os recursos tecnológicos são instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, mas não são fundamentais, sendo que o ensino pode ocorrer com ou sem aparatos tecnológicos.

Nos textos dos PPPs analisados, a escola deve formar o sujeito para o exercício da cidadania, capacitando-o para o mercado de trabalho, compreendendo as condições de produção contemporâneas que o mercado exige, “É fato que, na sociedade atual, alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho).” (ORLANDI, 2016, p. 69).

Assim, como produção contemporânea, advindas dos discursos jurídicos governamentais que se destinam à educação, temos a afirmação da necessidade do acesso aos recursos tecnológicos, como garantia de cidadania e ingresso no mercado de trabalho como sujeito atualizado e inserido na sociedade atual.

Quando estas questões não se efetivam, procura-se encontrar o que é que está faltando. E é no discurso da falta que se assentam desculpas para o não êxito da formação dos alunos. Assim, a impossibilidade do tecnológico se apresenta como responsável pelo fracasso na formação da cidadania e ingresso no mercado de trabalho.

Observa-se os seguintes parágrafos,

(39) Instituição I: Quanto aos materiais provenientes dos programas governamentais de incentivo a qualidade da educação, tais como: livros, computadores, internet, projetores,

televisão, vídeos, estão organizados pela escola e disponível a aqueles que deles necessitam, porém, não tem em quantidade e qualidade suficiente, para atender a demanda da escola e muito menos de toda a comunidade. p. 33.

(40) Instituição II: Análise do Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos - Diário Eletrônico: Precisa Melhorar, No diário eletrônico do Ensino Médio não há campo para plano de aula, somente para registros de frequência, conteúdos e notas. Em relação ao campo preenchimento de conteúdo, frequência e nota, acredita-se que não seja feita nenhuma mudança, apenas no que diz respeito aos lançamentos dos diários, pois há necessidade de melhorias nas tecnologias de acesso, como os computadores que são poucos para atender o grande número de professores (em torno de 50 professores para 3 computadores). p. 9.

(41) Instituição II: PLANO DE AÇÃO BIENAL 2019-2020

Ambiente Educativo

Necessidades: <u>Adquirir e consertar equipamentos de mídia e de informática.</u>
Objetivo: Manter um ambiente favorável e educativo para o aprendizado disponibilizando <u>equipamentos tecnológicos adequados.</u>
Indicador: Melhorar a qualidade da educação.
Meta: Manter em 90% o bom andamento das atividades escolares no decorrer do ano letivo.
Ações Interventivas
<u>Atualizar os recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar.</u>
Proporcionar um ambiente físico adequado para <u>melhorar</u> as atividades educativas.

p. 32.

(42) Instituição IV: É preciso uma atenção maior em relação a sala de professores, pois a mesma não possui recursos físicos suficientes para atender aos docentes. Faz se necessário ampliação do espaço, bem como destinar espaço reservado para estudos e aumento da quantidade de computadores (1).

Nos recortes acima nota-se o discurso da falta que se repete e aponta outros sentidos, como o não acesso à rede “[...] o acesso à internet fica comprometido [...]” (38) e “[...] há necessidade de melhorias nas tecnologias de acesso [...]” (40); a não necessidade de apresentar o plano de aula no diário eletrônico, o que significa a falta de organização e planejamento para os sujeitos da instituição “[...] No diário eletrônico do Ensino Médio não há campo para plano de aula [...]” (40); a falta de computadores para o uso dos professores “[...] os computadores que são poucos para atender o grande número de professores [...]” (40) e “[...] não possui recursos físicos suficientes para atender aos docentes.” (42); a aquisição e o conserto de recursos digitais indicam a falta de equipamentos adequados “Adquirir e consertar equipamentos de mídia e de informática.” (41) e “Atualizar os recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar.” (41); a indicação de falta de espaços físicos para o uso de recursos digitais “Manter um ambiente favorável e educativo para o aprendizado disponibilizando

equipamentos tecnológicos adequados.” (41) e “Faz se necessário ampliação do espaço, bem como destinar espaço reservado para estudos e aumento da quantidade de computadores.” (42).

Compreendeu-se que as instituições, em repetição, apontam o discurso da falta relacionado ao digital, dando-lhe a responsabilidade para o não sucesso educacional, ou seja, justificam o descompasso no processo de ensino e aprendizagem através da falta. Culpa-se a falta de recursos tecnológicos como fundamental, esquecendo-se que sim, é importante, mas não pode ser a causa de ações educacionais que não se efetivam.

Assim, entende-se que, através da aquisição, do conserto e da atualização de recursos tecnológicos digitais, a escola conseguiria ‘proporcionar’ adequadamente aos alunos os equipamentos em espaços apropriados, o que ‘melhoraria’ as atividades realizadas através das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores desenvolvidas para os alunos.

3.2.5 Projeto Político Pedagógico da Instituição III: a marca de negação

Até o momento se observou os recortes dos PPP das Instituições I, II e IV. O PPP da Instituição III não foi incluso nas análises, pois, a escola, mais precisamente os responsáveis em organizar e possibilitar o acesso ao arquivo – coordenação escolar –, não disponibilizou o acesso ao PPP em forma de arquivo digital. Ofereceram o arquivo para visualização em forma impressa, não permitindo o registro – fotos/xerox – do PPP, impossibilitando a realização dos recortes que também iriam compor o *corpus* de análise deste trabalho.

A partir desta ocorrência, observou-se a situação de negação ao acesso do arquivo de PPP. A negação possibilita a ruptura do discurso, oportuniza compreender a negação a partir de outros sentidos que se inscrevem nas práticas discursivas dos sujeitos.

Neste sentido, a partir do ponto de vista da negação ao acesso ao PPP, entende-se que a perspectiva se insere na política da contradição, mais precisamente da contradição pública pois impediu a circulação dos sentidos que o PPP certamente apresentaria, ou seja, houve a proibição da formulação de interpretações. Nessa conjuntura, pode-se afirmar que, houve a existência da negação através da proibição/censura/interdição, “[...] o indivíduo ao ser interpelado em sujeito tem inserida em sua natureza a censura, começando então o duelo entre os sentidos, a

competição entre os polos de contradição: desejo e censura, que surgem através da negação discursiva.” (DOROW, 2001, p. 91).

A pesquisadora pede o acesso ao arquivo, mas, em resposta, a equipe de coordenação escolar opõe-se ao pedido, negando o acesso, assim,

[...] a negação permite que, em um mesmo enunciado, co-existam pontos de vista antagônicos de dois enunciadores distintos: há um enunciado positivo, atribuído a um primeiro enunciador (E1) por um lado, e, por outro, um enunciado negativo, ao qual um segundo enunciador (E2) opõe-se. (DOROW, 2001, p. 81).

Nesse sentido, de acordo com Indursky (1992), a negação é um processo de internalização de enunciados, ou seja, é um processo de retomar discursos outros que se constituem na circulação dos pré-construídos, que indica a existência de discursos outros durante a formação discursiva.

O escopo da negação se incorpora nas práticas discursivas da equipe de coordenação escolar, o que aponta a negação funcionando como indício da presença da imagem de um pré-construído no discurso, desde modo, endente-se que “[...] toda negação pressupõe uma afirmação [...]” (DOROW, 2001, p. 81). Ou seja, ao negar, a equipe de coordenação escolar afirma que não querem que a incompletude do PPP seja apresentada/analisa/divulgada.

Compreende-se que a marca de negação produz um duplo sentido nas práticas discursivas da equipe de coordenação, ao mesmo tempo que se nega o acesso à materialidade do arquivo, apresenta-se no discurso a negação não só do arquivo, mas também, a negação da interpretação sobre o arquivo, que avém de um discurso outro, de um já-dito, que funciona nas práticas discursivas dos coordenadores.

Vale dizer que o já-dito remete para o interdiscurso, para a memória do dizer. Assim, o estudo da heterogeneidade permite apreender tanto o contato entre Formações Discursivas diferentes e suas respectivas formas-sujeito, estabelecendo relações de confronto, de aliança, de exclusão, quanto o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas, o que implica a concepção de uma Formação Discursiva heterogênea, em que o mesmo convive com a diferença e a divergência, dando origem à contradição. O trabalho discursivo mobiliza, pois, um discurso que é, em sua própria constituição, heterogêneo. (INDURSKY, 2001, p. 28).

O PPP aqui é tido como o não-analisado, mas que, mesmo assim, a partir dos discursos da equipe de coordenação escolar, pode ser analisado sob a perspectiva da negação, uma vez que, produz sentidos que nos leva a compreensão de outros sentidos, como o da incompletude. Na rápida visualização do PPP impresso – no mês de

novembro –, percebeu-se que estava incompleto. Vários setores estavam para ser preenchidos. O gesto de leitura sobre tal ocorrido infere o sentido imaginário de que, para o papel ideológico da Instituição, como o PPP ainda estava em processo de construção no final do ano de 2019 – sendo que o PPP deve ser entregue à CEFAPRO no 1º semestre, uma vez que a escola deve seguir as orientações que nele consta –, o intuito foi o de não divulgar o atraso/a incompletude do arquivo, ou seja,

Nessa seara, houve negação ao acesso do arquivo do PPP, o que confere o sentido de contradição, pois, se a escola – pública – nega um arquivo que é tomado como público, está contrariando o acesso do cidadão aquele documento que, deveria – por ser um arquivo público escolar que rege as bases e as ações dos profissionais da instituição –, estar disponível a todos os sujeitos que quisessem ter o acesso, assim, “[...] na negação busca-se estabelecer a recusa do dizer do outro [...]” (DOROW, 2001, p. 86). Por – eu – estar na posição sujeito pesquisadora que busca analisar algo para depois expor os resultados à sociedade, a recusa ao acesso ao PPP funciona no sentido de não querer que a pesquisadora exponha a incompletude do PPP, assim como o não permitir que o PPP seja analisado. Assim, entende-se que a contradição presente pela negação funciona na direção de relacionar um sentido outro que não poderia/não queriam que fosse visto/divulgado/analísado/exposto.

3.3 As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no discurso dos Profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica

Os profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica que participaram das entrevistas são ligados ao CEFAPRO/Sinop, responsável pelos processos formativos dos sujeitos-professores das escolas da região²⁷ que respondem ao CEFAPRO/Sinop, assim como, orientam os arquivos curriculares que as instituições produzem – como o PPP e projetos de extensão de atividades.

O espaço de formação continuada retrata um espaço social e ideológico onde os sentidos circulam, geralmente, retoma-se os discursos jurídicos governamentais para compreender/orientar as ações das práticas pedagógicas e metodológicos dos professores com os alunos, no espaço da formação continuada percebe-se o jogo da língua, “[...] que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela

²⁷ Os municípios atendidos pelo CEFAPRO/sinop são: Sinop, Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Itaúba, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Ubiratã, Santa Carmem, Sorriso, Tapurah, União do Sul e Vera.

ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades.” (ORLANDI, 2015, p. 30). A partir do discurso do sujeito que está na posição sujeito de profissional de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica, é possível compreender os ecos discursivos que constituem e formulam o discurso dos profissionais responsáveis pela fala institucional das escolas, uma vez que, o sujeito apresenta nas práticas discursivas a memória discursiva, retomando os efeitos de já-ditos.

Nesta conjuntura, toma-se o sujeito como sujeito da linguagem – sócio-histórico-jurídico e ideológico –, que, a partir da relação com o outro significa e provoca significações a partir da posição que ocupa durante a enunciação. O sujeito da linguagem traz à tona o funcionamento da linguagem através do jogo entre a paráfrase e a polissemia, provocando movimentos e deslocamentos durante a formulação do discurso.

Durante a leitura dos recortes, nota-se que o sujeito profissional de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica se posiciona em relação à memória institucional. É atravessado pelo assujeitamento ideológico dos discursos jurídicos governamentais que determinam a constituição e a formulação dos discursos em sua posição sujeito. O que retoma o sujeito determinado no esquecimento número dois, “[...] *o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua “liberdade” de sujeito-falante.*” (PÊCHEUX, 2014c, p. 164, grifo do autor).

Assim, percebeu-se nos recortes que os profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica se constituem de práticas discursivas que retomam os discursos jurídicos governamentais e, também das experiências encontradas nos ambientes escolares. Como se observou no capítulo três, os atuais discursos jurídicos governamentais que gerem a educação colocam em relação os sentidos de educação – tecnologia digitais – letramento digital – cidadania – e mercado de trabalho. Nos próximos recortes ir-se-á observar essas relações nos discursos dos sujeitos.

(43) S43.PFCf36: É. E vai também do perfil de cada formador. Quando o formador vai numa escola pra falar sobre alguma temática, se ele tem o perfil de utilizar tecnologias, ele pode até abordar um pouco mais. Se ele não tem, né? Esse conhecimento, esse domínio, ele talvez faça só a leitura ou passa batido, né? Essas orientações. Ele não dá muita ênfase, pelo menos é o olhar que eu tenho.

(44) S43.PFCf36: [...] é... uma questão de formação continuada também porque não adianta ter os recursos se a gente não souber fazer usos... uso pedagógico deles, não

adianta a gente ter um laboratório de ponta, uma internet de primeira se a gente só fazer o uso técnico, né? Se a gente não fazer o uso que reverta em aprendizagem dos alunos. Então eu acredito que, além de ter os equipamentos, além da parte física, nós precisamos da logística do funcionamento e a gente precisa também que os professores, que os gestores tenham conhecimento, que eles, é... façam o uso pedagógico, né? Que eles consigam inserir. Talvez agora com essa... com a BNCC trazendo, eu já observei que a BNCC vários trechos traz a orientação de uso de tecnologias, de recursos digitais, né? Eu acho que uma das 10 competências lá fala que... É. O letramento, é... na... na vida, no mundo... digital, fala logo no comecinho, fala no mundo físico e virtual, né? Então eu pensei o que que significa esse mundo virtual, porque a gente tá vivendo um momento em que a gente tem um mundo virtual também, né? E os nossos alunos, da escola pública principalmente, eles têm acesso à internet em casa, em alguns lugares, mas eles não têm um acesso, é... direcionado, eles não têm um acesso orientado, eles não têm a parte do letramento crítico, né? Então, para além do letramento digital nós temos que chegar o letramento crítico. E é aí que talvez tá o grande... a gran... o grande nó da questão, a gente precisaria ter um letramento digital primeiro pros nossos professores sentirem, é... a vontade em utilizar tecnologias, pra eles terem, mesmo que eles não saibam tudo... a gente sempre trabalhava isso nas formações, o professor não precisa saber tudo, não precisa ter o domínio, mas ele precisa ter ideia da potencialidade daquela tecnologia. [...] Talvez na EJA, por conta do mercado de trabalho, possa ser que essa... essa preocupação exista, né? Nós já fomos chamados pra trabalhar os recursos de laboratório de informática, é... alguma... criação de Blog, no CEJA daqui pra trabalhar alguns recursos disso, muito provavelmente, é... os professores que tavam lá queriam fazer projeto com seus alunos e aí nos convidaram, né? Então, é... eu acho que essa parte que a gente precisa focar, né? No que... no uso pedagógico dessas tecnologias que podem melhorar a vida do aluno pro social, pro dia a dia, pra ir pra faculdade, pra arranjar um emprego... que englobe a vida do aluno da EJA, beneficiando ele e as práticas sociais dele, no dia a dia.

(45) S43.PFCj36: Eu penso que em relação talvez à EJA é isso que eu... que eu falei, né? Eu acho que, é... pode ser que pela EJA ter um trabalho diferenciado, ter um público diferenciado, talvez esse olhar pro uso de te... das tecnologias pro letramento digital principalmente, seja importante porque os professores... diferente dos professores das escolas regulares que os alunos estão jovens, que eles têm ainda um mundo pela frente pra explorar, o aluno da EJA, ou ele perdeu a oportunidade de estudar na idade certa ou ele tá com problemas, ele... né? Ele não tá... não tá no fluxo regular. Então talvez o letramento digital seja uma forma de tanto cativá-lo e buscá-lo como inclui-lo também na sociedade, né? Então eu vejo que às vezes muitos adultos já que passaram da idade, eles, é... precisam de... de utilizar as tecnologias pra ter um pouco de autonomia, pra... né? Pra conquistar a sua cidadania, pra talvez conseguir um emprego melhor. Então eu vejo que um... talvez a EJA seja o lugar, um lugar interessante pra discutir letramento digital, mas que a gente percebe que nem sempre há essa preocupação, nem sempre a gente vê que... nos diagnósticos das escolas que têm EJA, muitas vezes um dos grandes desafios é a evasão, é que os alunos iniciam e não continuam nas escolas. Talvez, - não tô afirmando -, talvez essa seria uma... uma vertente que poderia ser melhor explorada e que poderia contribuir pra que os alunos não evadissem tanto, né?

(46) S44.PFCm35: Então eu não sei até que ponto isso pode favorecer a aprendizagem e até que ponto isso é bom, mas a... a nossa realidade, ela exige muito mais agora o estudo dessas tecnologias do que o estudo... do que exigiu antes, por isso que é importante.

(47) S44.PFCm35: Bem, eu acho que é um ponto que toda escola deveria trabalhar nas suas... nas suas salas, né? Independentemente do ensino fundamental ou médio, porque é algo que está... que está aqui no dia a dia, né? De todos eles. O próprio celular, ele é uma... uma forma até de... como que eu poderia dizer? Uma forma de empoderamento, uma forma de... uma forma, é... de ascensão social, digamos assim, de uma pessoa pobre, porque a gente... ele tem máquina fotográfica, ele tem um computador, ele tem várias... várias mídias diferentes dentro de um equipamento só. [...] Então, a escola deveria trabalhar sim com todas essas tecnologias, mas não só... é... não só simplesmente no laboratório de informática, né? Muitas vezes a escola... os formadores, os professores, enfim, eles entendem que a tecnologia se dá no laboratório de informática. Se dá também de fato no laboratório de informática, muitas vezes o acesso que o aluno tem no computador é no laboratório de informática da escola, né? Mas dada a realidade de cada escola, o professor, ele precisa, a escola precisa, o Estado precisa também dar condições para com que todos nós consigamos utilizar essa tecnologia das suas diversas formas como são apresentadas e das diversas mídias que eu tenho disponível, né? [...] Então, a escola precisa trabalhar com as tecnologias, como tinha falado, não só no computador, mas outras formas de letramento que compreende todo, digo novamente, todo o espaço da cultura digital do aluno da EJA, seja na casa dele, seja nas redes sociais, seja no serviço, entende? Desenvolver em todos os sentidos.

(48) S44.PFCm35: Por isso que é importante que o professor desenvolva essa competência de inclusão, de cultura digital pra que ele consiga orientar o próprio professor na sala de aula no... lá na escola a ultrapassar seus limites e barreiras sociais, digamos assim, né? E saber o... e saber observar, saber ler uma... uma notícia, saber utilizar uma tecnologia, identificar as suas potencialidades, né? É bem... é bem sério esse ponto, mas também não é algo que se resolve... que eu vejo numa formação que envolve uma mudança de postura, uma mudança conceitual, né? Não é um trabalho fácil, é um trabalho árduo. Então com a... eu creio que com a base do ensino médio focando na cultura digital, ela por si só não vá fazer a mudança, mas a... enquanto currículo, enquanto é... é proposta curricular digamos assim, né? Que ela não é o currículo da escola, mas uma proposta, uma orientação curricular, ela vai favorecer com que haja essa discussão. E uma vez favorecendo essa discussão ela pode promover-se mais o desenvolvimento dessas competências.

Como se observa no discurso (43), a S43.PFCf36 aponta que a utilização das tecnologias digitais, assim como as possíveis orientações sobre a utilização desses equipamentos envolvendo atividades a partir do letramento digital, são condicionadas às experiências de cada formador. Assim, se o ‘perfil’ do formador se caracteriza em evidenciar a importância das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores, o sujeito formador irá apresentar e utilizar tais meios durante a formação continuada, mas se o ‘perfil’ do formador não se condiciona às atividades de letramento digital, este não as utilizará e, por sua vez, não apresentará para os professores da Educação Básica que estão em formação.

O discurso (46) do S44.PFCm35 discorre sobre as tecnologias digitais apontando a temporalidade do discurso, inscrita na contemporaneidade. Assim, ‘antes’ – no

passado –, como as tecnologias digitais não eram disponíveis aos sujeitos, o estudo e a compreensão sobre as tecnologias não tinham seus sentidos aferidos ao espaço escolas, mas, ‘agora’ na atual ‘realidade’, a escola necessita das tecnologias digitais e do letramento digital associadas às práticas dos professores para que, a escola cumpra o objetivo de formar cidadãos para a atual realidade.

A construção imaginária do profissional de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica conduzem à imagem de sujeitos constituídos pela formulação de diferentes discursos, em contínuo processo de aprendizagem e (re)significação, que são afetados pelas experiências advindas dos discursos jurídicos governamentais da educação e das experiências compartilhadas com diversos professores que ocupam diferentes espaços educativos.

Assim, as práticas discursivas (44), (45), (47) e (48) retratam na materialidade discursiva do interdiscurso as paráfrases advindas dos discursos jurídicos governamentais da educação, ou seja apontam no intradiscurso o ‘dever’ da escola seguir o discurso sedimentado que determinam as ações escolares, assim, a escola em seu funcionamento “[...] divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais.” (ORLANDI, 2017c, p. 237). Por esse motivo, os formadores evidenciam a necessidade de uma formação continuada embasada na perspectiva do ‘uso das tecnologias/recursos digitais’, ‘letramento digital’, ‘letramento crítico’, ‘cultura digital’ e ‘inclusão digital’, que retomam, pela elaboração de paráfrase, os discursos dos arquivos que orientam/estabelecem as ações educativas.

A partir das orientações – sob o viés do discurso pedagógico – sobre o trabalho com as tecnologias digitais nas práticas dos professores, as práticas discursivas (44), (45), (47) e (48), conduzem a relação de escola ↔ tecnologias digitais e práticas pedagógicas e metodológicas ↔ letramento digital, para a relação com o sujeito cidadão, cidadania e mercado de trabalho. Os efeitos de sentidos gerados nesse contexto conduzem a retomar o já-dito, que está no intradiscurso, na memória discursiva, ou seja, como se observou no capítulo três, os discursos jurídicos governamentais objetivam para as escola a formação de cidadãos para atuar na sociedade contemporânea, nesse sentido, o sujeito aluno cidadão egresso da EJA retoma o direito à cidadania, mas para cumprir com seus deveres, enquanto cidadão de direitos – deve buscar o acesso ao mercado de trabalho para efetivar a cidadania.

Assim, de acordo com Lagazzi (2010, p.78) “[...] o acesso dos sujeitos à esfera

pública estatal só é permitido aos indivíduos despojados de sua condição de classe e qualificados por uma determinação jurídica: o acesso ao Estado só é permitido aos indivíduos na condição de cidadãos.”, ou seja, no caso do aluno da EJA, a determinação jurídica vem a partir da certificação da Educação Básica. Nesse sentido, o espaço da EJA, assim com os sujeitos que se ligam à modalidade, são afetados pelo processo de produção consensual das políticas públicas, ou seja, são afetados pela historicidade, pelo simbólico, pelo real e o imaginário que circulam na sociedade contemporânea/capitalista, assim, “[...] o direito toma a forma de uma subjetividade jurídica, por meio da qual a força de trabalho circula transfigurada em elemento jurídico, sendo que essa esfera de circulação só o modo de produção capitalista pode constituir.” (LAGAZZI, 2010, p. 78).

Nessa seara de movimentos, o mercado de trabalho – amparado pelas políticas públicas educacionais – cobra a certificação/qualificação/capacitação do sujeito, assim, o sujeito busca a afirmação da imagem estabelecida como sujeito de direitos e deveres, como sujeito simbólico, histórico e social. Assim, “As políticas públicas entram em cena uma vez que elas vão criar um consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação dos sujeitos, o que permitirá ao governo exercer o poder regulador sem tensão.” (DIAS, 2010, p. 50).

Sobre essa questão e, para finalizar este tópico, apresenta-se os sentidos que Orlandi (2017c, p. 238) coloca sobre as relações entre o espaço da escola, a cidadania, o conhecimento – ensino e aprendizagem – e o mercado de trabalho.

Na sociedade atual, a noção de cidadania liga-se à de consumidor, e o conhecimento relaciona-se a emprego, juntando mercado e trabalho. O conhecimento assim significado em relação ao emprego coloca a Educação na perspectiva do “humanismo reformista”, definindo-se como uma questão de desenvolvimento, e de demanda de informação para o trabalho.

Tampouco se coloca a questão da Educação como uma questão de estrutura a ser transformada. Ela aparece, na ideologia reformista, como uma questão de *capacitação*, de *treinamento* e não de formação. Assim, o digital é visto utilitariamente como instrumento para a aceleração desse processo.

3.4 O funcionamento da paráfrase nas práticas discursivas dos diretores e coordenadores: ‘formar cidadãos para o mundo atual’

No cotidiano das atividades administrativas das escolas, há sujeitos que ocupam a posição sujeito com a função de dirigir e coordenar, encarregados de suprir/orientar as necessidades administrativas e pedagógicas da escola, ou seja, em conjunto com os

outros funcionários, diretores e coordenadores são responsáveis pela gestão da escola, é responsabilidade desses sujeitos orientarem os demais profissionais a atuarem em favor da prática educativa, além de organizar a construção do currículo escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2013, p. 77).

A pesquisa a campo proporcionou a entrevista com os quatro diretores das instituições pesquisadas e de quatro coordenadores que foram, respectivamente, indicados pelos diretores. Durante as análises, notou-se que, por mais que os discursos dos diretores e coordenadores tenham sido enunciados em quatro pontos da cidade de Sinop, que se distinguem entre si, os discursos possuem traços discursivos que possibilitam evidenciar a circulação dos discursos dos diretores e dos coordenadores, que permeiam a circularidade do discurso pedagógico – advinda dos discursos oficiais –, além do discurso da posição sujeito que ocupa frente a realidade da instituição que gesta, o que aponta a polissemia, mesmo que contida.

Por isso, para buscar compreender o funcionamento do sentido do letramento digital e da cidadania nos espaços das escolas que ofertam a EJA no município de Sinop – no ano de 2019 –, recortou-se os discursos dos diretores e coordenadores, evidenciando as seguintes marcas discursivas: temporalidade; tecnologias digitais e letramento digital no PPP; práticas pedagógicas; cidadania e trabalho; e falta.

Como se observou no tópico anterior, toda a organização linguística possui a marca da temporalidade inscrita nas práticas discursivas dos sujeitos, o que possibilita a busca pela compreensão dos sentidos que se apresentam nas práticas discursivas. A partir da temporalidade, o sujeito coloca em circulação os pré-construídos, o interdiscurso e, através do intradiscurso, lineariza o discurso, formula o texto de acordo com o contexto sócio histórico que está inserido. Assim, a temporalidade não se limita apenas aos advérbios de tempo, estende-se a verbos e substantivos, entre outros termos que se relacionam nas práticas discursivas, que delimitam a instância temporal do discurso. Assim, buscar entender as marcas temporais significa buscar compreender as diversas temporalidades que se destacam nas práticas discursivas, que apresentam as relações e os efeitos de sentidos produzidos.

Desse modo, a temporalidade – que não é a temporalidade de tempo

(dias/anos/semanas), mas sim a temporalidade do sentido do discurso – expressa a relação do sujeito com a exterioridade – interdiscurso –, uma vez que, “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia.” (ORLANDI, 2015, p. 36).

A temporalidade demarca o espaço-tempo contemporâneo, que é marcado pelo tecnológico, que é digital. O digital é o principal fator que coloca em funcionamento o acontecimento tecnológico com suas recorrentes ‘transformações’. Nesse movimento que constitui e individua o sujeito, há a produção de rupturas e deslocamentos discursivos, que aferem – novos/outros – sentidos as atividades – sociais/culturais/econômicas/políticas – dos sujeitos inscritos na contemporaneidade, que afere o sentido de decalagem temporal na sociedade.

A decalagem marcada pela temporalidade dentro da pesquisa se remete ao tempo da tecnologia digital e o tempo da escola. Sabe-se que espaço, sujeito e sociedade estão ligadas ao modo de significação que as tecnologias digitais produzem na contemporaneidade, contudo o espaço possui decalagens que conflitam com a relação do sujeito com a exterioridade. No espaço que corre o ‘tempo’ da tecnologia, tudo é rápido, fluido, em que o sujeito se desloca sem sair do local que está. O tempo da escola, relacionado à tecnologia, é estabelecido por calendários, horários e rotinas de aulas, advindas de um processo histórico a qual a escola sempre esteve ancorada, regras e organização, que marcam a constituição da instituição escolar, ou seja, há outra(s) temporalidade(s) que permeia(m) os sentidos da escola, que organiza a vida escolar da instituição e a vida escolar do sujeito que ‘corre’ diferentemente do tempo das tecnologias digitais fora dos espaços das aulas. Assim, pode-se considerar que o tempo do digital na escola é regido por uma exterioridade que fala sempre antes, sob a forma do complexo das formações ideológicas, que constrói a imagem de escola, por isso, a temporalidade do digital se diverge da temporalidade do espaço da escola, o que não quer dizer que diverge na constituição do sujeito, pois, o sujeito, hoje é significado – independente do espaço que ocupa – pela circulação do digital.

Durante as leituras, para constituição dos recortes, notou-se o funcionamento do dizer no espaço-temporal que marca a linguagem que está em curso, indicando o movimento de tempo do texto, ou seja, observou-se a constituição do tempo nas práticas discursivas dos sujeitos entrevistados que ocupam, nas escolas pesquisadas, a posição sujeito de diretores e coordenadores, que são instituídos de identidades que lhes são

atribuídas no exercício das funções no espaço escolar.

A seguir, observa-se as práticas discursivas do Espaço I²⁸, constituídos pelos discursos da coordenadora da Instituição I, do diretor e da coordenadora da Instituição II:

(49) S22.Cf23.inst.1: E hoje, querendo ou não, o celular, os meios tecnológicos, eles são aliados também da prática do professor, né? Se a gente sabe usar isso de forma que consiga chamar atenção dos alunos, que bom que dá no ensino aprendizagem deles, né?

(50) S21.Dm41.inst.2: É, a tecnologia hoje, ela... ela está no centro da questão, né? Então se... se a gente analisar mais afundo, a gente vê que a pessoa humana, o ser humano, ele não é mais o centro, mas ele... ele está ao seu redor, e tudo gira entorno da tecnologia. E a gente sabe que hoje aí a questão da robótica... é... do ultramoderno... é... isso está muito em questão.

(51) S21.Dm41.inst.2: Embora nossa... assim, a gente vê que tem muitos alunos, de modo especial o peçoal de mais idade, que de repente não está mais no mercado de trabalho, está até aposentado já, né? Mas ele ainda sente que... é... é necessário entender a realidade, entender o mundo, as coisas, as pessoas, os eletrônicos e isso ele só consegue se ele estudar, né, se ele... é... aprofundar o conhecimento. [...] E aí às vezes ele acompanha o filho ou o neto que está estudando ou ele quer acompanhar e ele não consegue, ele se esbarra nessa... nessas dificuldades, e ainda mais no momento que se fala em tecnologia, né? Então a pessoa que não tem um pouco de conhecimento, ela vai sentir mais dificuldade com a tecnologia também, né, no mundo moderno e tudo mais, e aí vai ficando excluído, pra trás. Então é uma necessidade também.

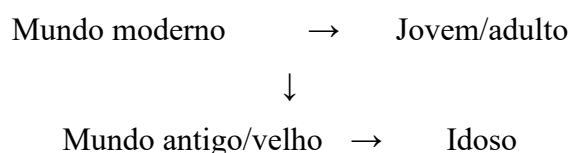
No recorte (49) a coordenadora enfatiza através do advérbio de tempo ‘hoje’ – voltando-se ao funcionamento das tecnologias digitais no mundo contemporâneo – que

²⁸ No tópico 4.1 apresentaram-se os Espaços I, II e III delimitados: “As instituições I e II – definidos neste trabalho como o Espaço I, pois possuem características semelhantes de funcionamento – iniciaram as atividades com a modalidade de EJA no ano de 2019, uma vez que, até o ano de 2018, algumas instituições municipais atendiam o 1º e o 2º segmento da EJA, contudo, no final do ano de 2018, o município deixa de atender a EJA e o estado assume toda a responsabilidade desta modalidade educativa. As instituições I e II estão no centro urbano do município de Sinop, ambas atendem a modalidade de EJA no período noturno. Possuem laboratório de informática, contudo, os computadores não são utilizados pois não há – no ano de 2019, de acordo com a coordenação e direção das escolas – a presença de um técnico de informática responsável pela manutenção e orientação do uso dos equipamentos digitais. Sobre materiais de suporte, as escolas possuem alguns aparelhos *data shows* móveis e caixas de som, mas, como não há a disponibilidade para cada sala de aula, os professores e/ou os alunos que queiram utilizar devem agendar antecipadamente o uso de tais equipamentos. As escolas possuem acesso *wi-fi* para os funcionários da escola, os computadores das instituições possuem acesso à internet. Os alunos não possuem acesso *wi-fi*, podem usar os computadores que tem acesso à internet para pesquisa se, algum técnico ou o coordenador(a) for remanejado para auxiliar os alunos durante o uso, é interessante destacar que, o aluno só pode ter este acesso no contraturno, ou seja, se os alunos das instituições estudam no período noturno, se quiserem ter acesso aos computadores, necessitam ir à escola no período da manhã ou da tarde.”

as tecnologias digitais são aliadas dos professores nos espaços da sala de aula, o que leva a interpretação de que, as interlocuções sociais advindas do funcionamento das tecnologias digitais na contemporaneidade produzem novas formas de mediação entre os sujeitos no espaço escolar, o que torna possível novas práticas pedagógicas, favorecendo a relação de ensino e aprendizagem com o alunos.

No recorte (50) o diretor da Instituição II também recorre ao emprego do advérbio de tempo ‘hoje’ para definir que as tecnologias digitais movimentam todo o corpo da sociedade, sendo assim ‘o centro da questão’. Nesta conjuntura, para o S21.Dm41.inst.2, hoje, na sociedade contemporânea, ‘tudo gira entorno da tecnologia’. Tal prática discursiva leva a reflexão da noção de construção do sujeito a partir de sua forma histórica e social, inserido na atual sociedade, “[...] levando em conta a forma como o conhecimento e seu modo de produção tem significado a sociedade e os sujeitos que a constituem enquanto tal: uma sociedade digital.” (DIAS, 2018, p. 50-51).

No discurso (51) o diretor da Instituição II apresenta na formulação temporal ‘mundo moderno’ – substantivo + adjetivo – o sentido de antagonismo referente aos sujeitos que são ‘aposentados’, possuem ‘mais idade’, no caso, os idosos. Melhor dizendo, os idosos, imaginariamente pertencentes ao ‘mundo antigo/velho’ – recorrendo à prática de deslizamento de sentido referente ao ‘mundo moderno’ – não são totalmente incluídos na atual sociedade, o que gera, de acordo com o S21.Dm41.inst.2, a exclusão do idoso da sociedade, uma vez que este fica ‘pra trás’.



De acordo com o recorte (51), na contemporânea sociedade digital, parte dos idosos que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica buscam, ao voltar para o espaço escolar, ‘entender a realidade, entender o mundo, os eletrônicos’, para conseguir ‘acompanhar’ a realidade dos sujeitos outros – filhos/netos – que estão a sua volta, assim como ‘acompanhar’ os equipamentos tecnológicos. A prática discursiva que retoma a constituição e determina a formulação de ‘idoso/pessoa de mais idade/aposentado’, confere ao sujeito o *status* de ‘excluído’, contudo, o ‘excluído’ busca na escola a capacitação, como sujeito que conquista o conhecimento na sociedade digital.

Assim, se o sujeito idoso que não tem ou não concluiu a Educação Básica é apresentado como ‘excluído’, observa-se – a partir dos discursos jurídicos governamentais observados nos capítulos dois e três – que o sujeito é visualizado como um ser afastado de sua cidadania, uma vez que, é tratado como sujeito que está fora da sociedade – “Trata-se do sujeito "fora da sociedade", sem emprego, cultura, educação.” (DIAS, 2011, p. 25). Nessa conjuntura, ao buscar na escola o imaginário de inclusão, o sujeito se depara com a instituição – Aparelho Ideológico de Estado – que oferece a retomada da cidadania através da educação, incluindo o sujeito idoso no ‘mundo moderno’ através de práticas pedagógicas ligadas à contemporaneidade – letramento digital.

Outro ponto interessante a se destacar é que, em determinadas situações – como o sentido retomado no dizer ‘pessoal de mais idade’ – a escola e os sujeitos que a representam – no caso o S21 que ocupa a posição sujeito diretor da Instituição II – naturalizam imaginariamente alguns sentidos que se destinam a especificidades dos alunos. Aponta, através dos pré-construídos, que ‘todos’ aqueles que se enquadram na especificidade de ‘mais idade’ possuem dificuldades em realizar atividades nos espaços digitais.

Aqui, os discursos sobre educação, inclusão digital e cidadania se entrelaçam. Nessa conjuntura, retoma-se novamente as palavras de Dias (2011, p. 29),

[...] o discurso da inclusão pré-constrói, ele mesmo, pelo funcionamento da memória, a exclusão, e é nessa discursividade que o indivíduo é interpelado à cidadania, ou seja, do seu lugar de excluído, já que na Sociedade da Informação só é considerado cidadão aquele que tem acesso rápido: a velocidade do acesso que for disponibilizado será uma importante medida de inclusão social do cidadão.

A coordenadora e o diretor da Instituição III, caracterizada como Espaço II²⁹,

²⁹ No tópico 4.1 apresentaram-se os Espaços I, II e III delimitados: “O Espaço II é composto pela Instituição III, que é categorizado como Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O CEJA de Sinop foi instituído no ano de 2009, a partir da Comissão Interinstitucional fundada no ano de 2007 – Portaria nº 393/2007 – organizada pela SEDUC/MT, com o intuito de redimensionar a EJA no estado de Mato Grosso (MELLO, 2010a). O CEJA de Sinop atende jovens, adultos e idosos que retomam a vida educativa nos períodos vespertino e noturno – na parte da manhã, a escola é extensão de uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental Regular. A Instituição III oferta o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e está localizada no centro urbano da cidade. Sobre recursos digitais, a escola possui um amplo laboratório de informática com acesso à internet, que fica disponível para os alunos nos três períodos de funcionamento. A sala de informática possui um técnico que auxilia e instrui os alunos na utilização dos equipamentos digitais, a sala também possui uma impressora, caixas de som e um aparelho *data show*. A Instituição III também possui uma sala de vídeo, específico para a apresentação de filmes/vídeos. Toda a equipe administrativa e

apresentam as seguintes práticas discursivas:

(52) S42.Dm37.inst.3: Eu penso assim, as tecnologias, elas vieram, tomaram o espaço delas e difficilmente vão deixar de existir, a tendência é ficar cada vez mais presente na nossa vida pra todas as coisas.

(53) S42.Dm37.inst.3: [...] hoje em dia, acho que pouca gente aqui da nossa escola, especificamente, tá em off, ou seja, que não navega, não tem acesso às tecnologias, quer queira no celular, assim o celular pra navegar nas redes sociais ou pra instruir, uma forma de educação, enfim. Eu acho assim, ó, tomou espaço mesmo, não tem mais pra onde voltar, é... a tendência é crescer mais, evoluir mais, com novas... novas tecnologias, os multiletramentos, novos aparelhos e mais fáceis de manusear, enfim. Eu penso que ela deve tá presente na escola, porque a escola é o espaço de aprendizado por natureza, né? Se não tem, faz falta. Quando se fala de aprendizado, de aprender alguma coisa, começa primeiramente na família e depois na escola e por que não aprender também sobre esse tema, sobre esse assunto na escola? Que eu acho que é o local mais... mais apropriado também pra se aprender, porque você não... não vai aprender com vícios, não vai aprender da maneira errada, professor que vai cuidar dessa parte, certamente ele vai passar da melhor maneira possível pra você ficar mais bem instruído possivelmente.

(54) S46.Cf31.inst.3: Hoje a gente tem a maioria dos alunos que já... já manuseiam, já têm acesso à internet. Há algum tempo atrás, principalmente os mais velhos, quando a gente perguntava quem tem acesso à internet, a maioria respondia que não. Mas agora, com esse... com todo esse avanço e a necessidade... hoje em dia ninguém mais vive sem *Whatsapp*. Então eles já têm mais acesso à informática. Os senhorzinhos e as senhorinhas... vixi, tudo com o *zap* na mão, todos conectados.

(55) S46.Cf31.inst.3: [...] a gente tá numa atualidade que quem não tem... quem não consegue manusear as tecnologias vai ficando pra trás. Infelizmente uma faxineira, por mais que eles falem, "ah professora, eu vou limpar chão o dia inteiro", mas, cara, você tem que manusear máquinas, você tem que manusear aparelhos. Se você não utilizar, se você não aprender, vai ficando pra trás. [...] então a tecnologia vem pra facilitar nossa vida quando bem usada. E eu repito isso, quando bem utilizada. Nem sempre ela é bem utilizada. Então o papel da escola é que esse aluno tenha... é... ajudar esse aluno a entender que se ele souber usar bem, ele vai ter vantagens, ele vai ter um progresso. A tecnologia é progresso, de certa forma, né? [...] Ele ter... ele ter acesso ao mínimo da sociedade. Porque os avanços tecnológicos estão aí pra facilitar. Se ele não consegue acessar, ele fica fora da sociedade, ele fica perdido. Então a ideia da escola é: dar acesso, "ó, tá aqui. Vamos aprender? Vamos utilizar corretamente?". Então eu acho que esse é o nosso papel, né, tentar auxiliar.

O recorte (52) tem a temporalidade a partir dos verbos flexionados no pretérito perfeito – ‘vieram’ e ‘tomaram’. As tecnologias, de acordo com a prática discursiva do diretor, adentraram os espaços da sociedade e continuam gerando movimentos nas

pedagógica da escola possui acesso à rede de internet. Os alunos têm acesso à rede apenas pelos computadores que estão disponíveis no laboratório de informática.”

práticas sociais dos sujeitos, ficando ‘cada vez mais presentes’, ou seja, o funcionamento do digital na vida dos sujeitos, não só por causa dos aparelhos tecnológicos digitais, fica mais evidente. No recorte (53) o S42.Dm37.inst.3 continua a afirmação do recorte (52), retratando que no espaço escolar da Instituição III, poucos sujeitos estão em ‘off’, ou seja, a maioria dos sujeitos que estão relacionados à escola estão conectados.

Nesse sentido, de acordo com Dias (2018), a conectividade passa a ser a forma material da mobilidade do sujeito na sociedade contemporânea, sendo que, é por meio da conectividade que o sujeito ‘tece’ a rede cartográfica do espaço que ocupa em sua posição sujeito, em sua individuação na forma sujeito capitalista.

Percebe-se que, a temporalidade na Análise de Discurso não é trabalhada de forma empírica e/ou cronológica. A temporalidade é observada nos processos discursivos, por meio da linguagem e das formas que se apresentam. Ao observar as práticas discursivas que recorrem às marcas temporais, percebe-se no emaranhado do intradiscurso discursos dispersos, que retomam tempos outros – passado, presente, futuro –, que fazer emergir efeitos de sentidos que se inscrevem no processo sócio histórico, indicando as relações entre o eixo da formulação – o intradiscurso – e o eixo dos dizeres já ditos – o interdiscurso.

Em sentido antagônico ao recorte (51) da Instituição II, o recorte (54) da S46.Cf31.inst.3 aponta os idosos como sujeitos que estão conectados às redes, apontando a temporalidade de que “Há algum tempo atrás [...]” – no tempo pretérito – os sujeitos idosos não estavam participando da sociedade digital, mas, com o uso do “[...] hoje em dia [...]”, a coordenadora destaca a posição antagônica temporal, condicionando – hoje – os sujeitos idosos à participação nas redes, à inclusão na sociedade digital. “[...] todos conectados.”

Ao longo dos recortes (53) e (55), pertencentes aos sujeitos da Instituição III, percebe-se que o diretor e a coordenadora associam a questão da atualidade – referente ao avanço das tecnologias digitais – com as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores no ambiente escolar. Retomam parafrásticamente na prática discursiva os debates sobre a importância das ‘novas tecnologias’ e dos ‘multiletramentos’ – evidenciando o jogo parafrástico e polissêmico dos termos ‘novas tecnologias’ e ‘multiletramentos’ que são encontrados nos discursos jurídicos governamentais e em arquivos de autores que trabalham a relação tecnologias-escola, como Roxane Rojo, Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli – estarem presentes na escola através das

práticas dos professores.

O diretor e a coordenadora evidenciam também que, a escola, como espaço de ensino e aprendizagem, é o local onde o sujeito aluno “[...] não vai aprender da maneira errada [...]”, ou seja, onde o aluno adquirirá no contexto da contemporaneidade a habilidade do manuseio de novas tecnologias e aprenderá a interpretar e criar textos em diferentes espaços midiáticos, compreendendo os multiletramentos que se apresentam nos espaços digitais, considerando a leitura crítica dos textos para uma boa atuação na sociedade, o que leva ao sentido da inserção digital do sujeito na sociedade, o que, por sua vez, retrata a retomada da cidadania (RIBEIRO, 2018 e BARRETO, 2009).

Nesse contexto a Instituição III retoma a importância do trabalho com o letramento digital nas práticas pedagógicas dos professores e destaca que, “Então a ideia da escola é: dar acesso, “ó, tá aqui. Vamos aprender? Vamos utilizar corretamente?” [...]”, ou seja, a coordenadora no discurso (55) coloca a escola não só como espaço para manusear os aparelhos tecnológicos digitais, mais compreender o funcionamento destes recursos de maneira crítica, “[...] Vamos utilizar corretamente?” [...]”, o que retrata as práticas associadas ao letramento digital.

A seguir, apresenta-se as práticas discursivas da Instituição IV, caracterizada como Espaço III³⁰.

³⁰ No tópico 4.1 apresentaram-se os Espaços I, II e III delimitados: “O Espaço III é formado pela Instituição IV que fica localizada a 22 quilômetros do centro de Sinop, as margens da BR 163. Enquanto a pesquisa de campo estava em andamento – 11 de abril a 23 maio –, a Instituição IV estava associada às escolas do centro urbano de Sinop como escola urbana, mas, ao terminarem a estruturação do PPP – disponibilizado no mês de novembro de 2019 – e, por pedirem a alteração para SEDUC/MT – no mês de junho –, a Instituição IV passou a ser caracterizada como escola do campo. Como, durante a pesquisa, a escola caracterizava-se como escola do espaço urbano, decidiu-se por manter os dados coletados na instituição. A Instituição IV, nos três períodos do dia, atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Regular, no período noturno também há a presença da modalidade de EJA. A escola oferta o 1º segmento – turma 1 e 2 – e 2º segmento – turma 1 e 2 – em uma sala multisseriada, pois o número de alunos não é suficiente para formar turmas exclusivas para cada segmento. A opção de ter uma sala multisseriada da EJA foi um pedido da escola para a SEDUC, para não deixar de ofertar a EJA no bairro onde se localizam. Sobre os recursos tecnológicos digitais, a escola possui dois equipamentos *data shows*, um dos equipamentos fica fixo no laboratório de informática. O laboratório de informática disponível para os alunos não está em funcionamento pois, de acordo com a equipe gestora da instituição, apenas dois computadores funcionam, além de que, todos os equipamentos estão cobertos por uma lona, uma vez que, no período chuvoso, há a impermeabilidade na sala. Os alunos que pedem para realizar alguma pesquisa/trabalho, contatam a coordenação da escola e agendam um horário para utilizar um dos computadores da secretaria no contraturno. Os professores, se optarem por não utilizar o computador/*notebook* próprio, também usam os computadores que estão na secretaria ou na coordenação. Os professores, assim como os demais profissionais da escola, possuem acesso *wi-fi*, ficando restrito o uso para os alunos.”

(56) S32.Df63.inst.4: É. Quem sabe algum dia o nosso país vira uma China ou um Japão, né? ((risos)) Que tem esse incentivo tecnológico, né? Né? É primeiro a educação, né? Mas é difícil. Tenho muita fé não.

(57) S32.Df63.inst.4: Eu acredito que hoje... [...], eu não sei ficar sem meu celular, né? Já aqui eu necessito demais ficar no computador. Então quer dizer, hoje eu acho que ninguém mais vive sem eles, não é verdade? Então é importante, e muito, né? Só que é assim, vamo saber trabalhar neles, né? Né? Só que... eu tenho aqui o aparelho, tô usando ele pro trabalho... os alunos também tinham que ter, né? Só que eles estudam... trabalha também na sala, né? Mas eles não têm, a escola não tem condição de da acesso... e sabe, é por causa do governo que não dá pra nós... e daí o que eu faço?

Na prática discursiva (56) a diretora da Instituição IV apresenta a construção da sintaxe “Quem sabe algum dia [...]”, marcando a temporalidade do futuro – sem data certa para ocorrer – indicando o desejo, em sua posição sujeito diretora, do Brasil se assemelhar a países que possuem, pelo contexto ideológico e imaginário da diretora da Instituição IV, espaços escolares mais equipados com recursos tecnológicos digitais.

A prática (57) retoma a temporalização do ‘hoje’ relacionado aos avanços tecnológicos da contemporaneidade, contudo apresenta o introdutor ‘só que’ – conjunção adversativa –, que permite a interpretação de oposição ao que foi falado anteriormente. Assim, a diretora afirma que ‘hoje’ existe a necessidade de os recursos tecnológicos caminharem conjuntamente com a educação, ‘só que’, no espaço escolar da Instituição IV, o acesso aos recursos tecnológicos digitais se delimita ao uso dos funcionários, pois a escola não possui – utilizando-se do recurso da negativa – os equipamentos para que os professores o incluam nas práticas pedagógicas e metodológicas com os alunos da EJA. Assim, a adversativa coaduna com as marcas de negação – três vezes – no discurso, indicando a falta de recursos, e a oposição às faltas/falhas do Estado para com a escola.

Os discursos se materializam no espaço da língua(gem) dos sujeitos – interpelados pela ideologia –, o que revela a exterioridade que faz parte da constituição e da formulação dos discursos. Quando se observa os enunciados ligados aos espaços ocupados pelas escolas – Espaço I e Espaço II –, percebe-se que as instituições enfatizam a temporalidade do ‘hoje’, ou seja, as tecnologias digitais se fazem presentes na contemporaneidade e movimentam as instituições, assim como os sujeitos que ocupam esses espaços. A partir de práticas parafrásticas, retomadas do discurso jurídico governamental, que se caracteriza pelo discurso pedagógico/autoritário, as escolas compreendem que as tecnologias digitais estão no cotidiano dos sujeitos, por isso ‘devem’ estar ligadas às práticas pedagógicas e metodológicas dos professores da EJA

através do exercício do letramento digital, sendo que, objetiva-se formar cidadãos para a contemporaneidade, ou seja, formar sujeitos alunos preparados para exercer a cidadania.

Contudo, quando não se tem os aparelhos tecnológicos digitais para auxiliar nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, como se observou no recorte (57), há rupturas nos processos parafrásticos, há deslocamentos que apontam a presença da polissemia, mesmo que contida. Ou melhor, quando a figura do discurso jurídico governamental que orienta e encaminha as etapas da educação se afasta por causa das faltas/falhas de equipamentos tecnológicos digitais, o que aponta a realidade do espaço escolar, os sujeitos mobilizam pelo interdiscurso pré-construídos que permitem novos sentidos – que ampliam e reconfiguram a formação discursiva – e novas práticas pedagógicas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como no caso do recorte (59), o uso do aparelho tecnológico digital *smartphone* ressignifica as práticas dos professores e dos alunos em sala de aula na contemporaneidade, possibilitando vieses de atividades a partir do letramento digital. O uso do *smartphone* dos próprios alunos e professores, para exercerem atividades em sala, apontam a denúncia para com o discurso jurídico governamental, para com o Estado que, de acordo com as instituições, não garantem eficientemente os equipamentos necessários para ‘obedecer/cumprir’ às orientações determinadas pelo discurso pedagógico/autoritário.

(58) S21.Dm41.inst.2: O aluno tem contato com a realidade lá fora, com o digital, mas aqui dentro não tem... tá no passado, deveria acontecer o contrário, né? É... porque assim, a educação, ela deveria ao menos acompanhar a tecnologia e ela não consegue, ela sempre está atrás, né, está sempre correndo atrás da tecnologia, e ela deveria estar acompanhando ou além. [...] alguns fazem o uso de mídia do celular aí pra montagem de vídeos, por exemplo, com alguma intervenção em sala de aula, um projeto, é utilizado também. É... pra rodar vídeos, né, que é pedagógico também, letramento, lógico, que está dentro do conteúdo [...]. Até porque se a gente se privar completamente, mesmo com as dificuldades das tecnologias, aí eu creio que fica mais difícil ainda o aprendizado... e mais difícil ainda de conseguir um emprego, porque a gente sabe que hoje em dia, né, você acessa o mundo com um aparelho com internet, né? Então isso é necessário, os documentos todos dizem que é necessário, as tecnologias na sala de aula, né? Pra oferecer, voltar a cidadania, principalmente na EJA.

(59) S42.Dm37.inst.3: E eu penso que a escola deve ser sim um espaço pra que essas... essas trocas, experiências, essa aprendizagem aconteça, né? E tem o intuito de ... é que a escola tem que formar cidadãos para o mundo atual, né? O mundo é digital, não é? Então como eu faço isso sem ter o computador? A escola tem que ter, se não, não vai... Só no celular não dá, tem que ter suporte de verdade, o computador.

O discurso (58) da Instituição II aponta que, mesmo sem os recursos

tecnológicos digitais – como computadores – oferecidos pelo governo, a escola, dada a realidade digital a qual está inserida, não pode se privar da utilização de tais recursos durante o processo de ensino e aprendizagem, o que recorda o texto de Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 8) quando discorrem que, “[...] as escolas não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades”. O uso do celular é observado constantemente nas instituições que fazem parte do Espaço I e III, as escolas, através dos recursos possíveis, buscam associar às práticas o letramento digital, com o objetivo de ofertar para o aluno novas possibilidades de aprendizagem, em novos meios, o que estende a compreensão de práticas sociais.

O discurso (59) da Instituição III, caracterizada como um espaço que possui diversos recursos tecnológicos digitais e um amplo espaço de laboratório de informática, aponta que as práticas pedagógicas e metodológicas realizadas pelos professores de outras instituições, a partir do uso do celular, não compreendem a extensão das atividades que envolvem o letramento digital. O diretor afirma que “Só no celular não dá, tem que ter suporte de verdade, o computador.”, ou seja, no contexto do Espaço II, para haver atividades a partir do letramento digital, o aparelho tecnológico digital computador se faz imprescindível.

Nos recortes (58) e (59), as instituições retomam o discurso jurídico governamental em paráfrase, quando indicam que, é ‘necessário’ que as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores estejam aliadas ao letramento digital, pois beneficiam o alcance do objetivo da escola, que é formar cidadãos para exercer seu papel no mercado de trabalho. Assim, a necessidade do letramento digital nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, relacionam-se ao sentido de ‘cidadania’ e ‘mercado de trabalho’.

Acerca disso, observa-se os seguintes recortes nos discursos dos sujeitos das instituições do Espaço I.

(60) S22.C/23.inst.1: [...] eles vêm mais pra questão de aprendizagem pro dia a dia, muitos deles vêm porque o empregador pegou e falou “ou você aprende a ler e escrever ou você tem que procurar outro emprego”. [...] Então, se você tem um emprego, você aprende ler e escrever, você pode subir no seu cargo, e se você vai ainda mais além, por exemplo, aprende a manusear as tecnologias de forma crítica, você vai ter uma graduação, daqui a pouco você é o chefe daquele seu emprego. Então é a oportunidade de fazer a pessoa crescer, não só como profissionalmente, mas como pessoa. [...] Então, eu acho que isso vem... a EJA em geral, não só a questão da alfabetização, mas anos finais, iniciais, vem trazer o quê? Oportunidade... Melhor, cidadania. Você ainda pode crescer, você ainda... você... você ainda pode mudar a sua realidade.

(61) S21.Dm41.inst.2: Então a EJA é oferecida à noite a um público que... é... durante o dia a maioria trabalha, ela... né, eles têm as suas ocupações, então é uma oportuni... oportunidade de regularizar a sua situação com relação à sua educação, o seu estudo, o seu certificado, enfim, né? É... diante da sociedade sinopense, a gente vê que tem uma demanda muito grande nesse sentido. Até porque o mercado de trabalho exige muito, né, a qualificação, o estudo, "ah, você já tem ensino médio? Já tem ensino fundamental?", então limita muito. [...] E assim, a gente sabe que o mercado é competitivo e tá sempre mais acirrado, então nesse sentido aí é uma exigência, é uma necessidade deles. Até porque, analisando um pouco depois que ele sair, por um exemplo, do ensino médio, ou até durante o ensino médio, no mercado de trabalho ele vai se deparar com diversas situações que exigem, né, o conhecimento da tecnologia, né? [...] a escola, ela sente que é necessário formar esse tipo de cidadão também.

(62) S20.Cf32.inst.2: É uma necessidade, né? A gente tá num... as crianças já nascem com acesso à internet hoje, já com o dedinho lá mexendo no celular. Então assim, conhecer, mesmo que se não faça uso extremo, dependa disso, mas é... é preciso às vezes conhecer a... as tecnologias, o letramento digital que tem na BNCC. [...] Porque assim, a gente tem aqui com o EJA, a maioria deles, eles falam dessa questão que eles tão por causa da habilitação, do trabalho. Então assim, como que a gente vai organizar aqui pra que eles... auxiliie eles nesse processo. Se esse é o objetivo dele, o que que a gente pode fazer pra auxiliar nesse objetivo? E aí o uso de aparelhos digitais tem uma importância bem grande ali pela questão de material e social, né, do que pode trazer, melhor do que a gente. [...] é... poder também eles terem acesso à essas novas tecnologias, os multiletramentos, poder ser incluídos nesse mundo digital.

No recorte (60) e (61) os sujeitos enunciam do lugar discursivo de quem conhece os processos para se adentrar no mercado de trabalho na cidade de Sinop, o que aponta a relação dos sujeitos em suas posições com os alunos. Destacam que na ‘atual’ sociedade, o mercado cobra a certificação/a qualificação do sujeito para ser inserido nas relações do mercado de trabalho “Até porque o mercado de trabalho exige muito, né, a qualificação [...]”. Assim, as condições de acesso ao mercado de trabalho se relacionam com os sentidos da educação, que objetivam formar cidadãos de direitos e deveres (OLIVEIRA, 1998) para atuar na sociedade contemporânea.

Neste sentido, o sujeito de direitos, aluno da EJA, recorre à escola para retomar seu processo educativo para que, na passagem para sujeito de deveres, seja aceito no mercado de trabalho, assim “[...] o emprego e sua manutenção estariam atrelados a uma pedagogia que ensine ao indivíduo, sobretudo, *adaptar-se*.” (PFEIFFER, 2010, p. 86, grifo da autora), adaptar-se ao modelo de educação que visa preparar os sujeitos alunos da EJA para a sociedade em constante processo de crescimento tecnológico, “[...] seria dar a esse sujeito uma competência básica, de modo que ele se sinta apto a fazer parte de uma sociedade em construção, cujo fundamento é o da concorrência. Não é que o sujeito esteja apto, o importante é que ele se sinta apto, incentivado a.” (DIAS, 2010, p.

48).

Na relação entre direitos e deveres, têm-se o modo de individuação do sujeito pelo Estado, através das instituições. O sujeito possui a imagem de um sujeito livre, responsável pelo seu dizer, que responde por si, contudo o sujeito não é o indivíduo de origem (ORLANDI, 2015), ele é a compilação – contínua – de processos jurídicos construídos pelo Estado. Nessa forma de individuação pelo Estado – capitalista –, o sujeito é aquele que possui direitos e deveres, é aquele que responde ‘somos todos iguais perante à Constituição’ e/ou ‘todos temos direito à...’, ou seja, no complexo da individuação, cada sujeito e, ao mesmo tempo, todos os sujeitos, se reafirmam no funcionamento da configuração jurídica da sociedade, pelo político.

Os recortes (60) e (62) retratam o sujeito afetado pela sociedade de consumo que necessita do conhecimento das tecnologias digitais para poder crescer dentro das relações sociais estabelecidas de ‘emprego’, ‘habilitação’ e ‘trabalho’; mas também apontam a prática do manuseio dos meios digitais de “[...] forma crítica [...]”, o que retoma as práticas do ‘letramento digital’ na escola.

Nessa esfera de circulação de sentidos pode-se dizer que, as políticas de ensino que se destinam à EJA funcionam do mesmo modo que as políticas públicas. Buscam um ‘consenso’ (LAGAZZI, 2010) – em vista do ‘bem maior’, que poder-se-ia apontar na sociedade capitalista como o fator econômico – construído de modo natural onde escola ↔ mercado de trabalho se relacionam e são regularmente produzidos “[...] por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam o Estado.” (PFEIFFER, 2010, p. 86).

Os três recortes – (60), (61) e (62) apresentam, a partir do jogo parafrástico, o discurso jurídico governamental, destacando a formação ideológica manifestada no discurso pedagógico/autoritário. No discurso (60), retoma-se o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, quando aponta que a EJA é o espaço de ‘oportunidade’ que reflete a retomada da ‘cidadania’, que estão em relação no discurso com ‘mercado de trabalho’ e ‘letramento digital/tecnologias’. No discurso (61), a LDB e a Constituição são colocadas em paráfrase quando o S21.Dm41.inst.2 retoma o sentido de formar cidadãos inseridos na sociedade contemporânea. Já o recorte (62) apresenta as formulações apresentadas na BNCC, no contexto dos multiletramentos e do letramento digital. Traz também o discurso de inclusão no mundo digital, o que traz a interpretação de que, antes os sujeitos estavam excluídos desse processo, a partir das práticas educativas relacionadas ao digital, o sujeito passa a fazer parte da sociedade digital, ou seja, “O

discurso da inclusão digital ganha forma no cenário brasileiro a partir de um deslizamento de sentido de inclusão social.” (DIAS, 2010, p. 50).

A Instituição III destaca que,

(63) S46.C/31.inst.3: [...] o CEJA é uma possibilidade de reintegrar esse aluno que já foi... é... marginalizado por todo o sistema e tá fora de tudo, ele tem essa chance de, não só ter um diploma, mas adquirir nem que seja o mínimo de conhecimento, sabe, um pouquinho, conseguir, sabe, cidadania, chegar no mercado e saber escolher um produto. E... tá. Como é que eu vou te explicar? É essa chance, sabe? É a tábua de salvação pra quem realmente quer... Ir para o mercado de trabalho, com certificação...

A coordenadora da Instituição III no recorte (63) aponta o espaço escolar como espaço de direitos e garantias, o que evidencia o sujeito aluno de direitos e deveres, ou seja, oferta o direito à retomada educativa do aluno anteriormente ‘marginalizado’ através da aprendizagem e, garante a qualificação do sujeito aluno com a emissão de certificado, com a prerrogativa do alcance à cidadania e a inserção/melhoria de cargo no mercado de trabalho. Nesse aspecto, no espaço da formação discursiva, o sujeito, em sua forma sujeito histórica, se coloca em posição de dizer o que pode ser dito em sua posição sujeito, aferindo assim a unidade imaginária de domínio do saber, contudo, percebe-se que retoma em paráfrase o discurso jurídico governamental sobre a cidadania na EJA.

(64) S32.Df63.inst.4: Então a importância é isso, que chega lá no final do ano você vê aqueles que chegou bem cru, eles tão lendo, tão fazendo conta, eles tão feliz sabe? E aí essa aí é a importância que a gente vê que é como acender uma luz pra eles, né? Da cidadania, né? Que realmente é acender uma luz pra eles que é como se estivesse no escuro, né?

(65) S35.Cm38.inst.4: É um processo histórico que nós temos no país, né? Em questão de... de educação, né? De não ser valorizada em momentos diversos e jovens que alguns não tiveram oportunidade, e olha que a gente recebe a ordem, o...o... o objetivo de formar cidadãos pra sociedade. E eles forma excluídos lá antes, por isso tem que reparar. E que hoje necessitam, né, de ter um... né? Um avanço no seu conhecimento, seja no processo de alfabetização, seja no processo de terminar a Educação Básica, né? Na sua qualificação pra poder, é... lhe permitir fazer um curso técnico e fazer um curso diferente, fazer até um curso superior, né? Pra ingressar no mercado de trabalho, né? [...] Voltar pro mercado de trabalho, né? Então é nesse papel que a escola, que a EJA tem que se posicionar, né? Reparar e formar para a cidadania. Esse papel reparador desses... né? Desse processo histórico, né? Reparar e incluir na sociedade, sabendo ser cidadão crítico, de tudo, inclusive do que vem pelas tecnologias.

Na prática discursiva (64) a diretora da Instituição IV traz o substantivo ‘luz’ ao se referir aos alunos e indica que, antes dos alunos retornarem ao espaço escolar,

estavam ‘no escuro’. A partir do gesto de leitura (PÊCHEUX, 2014b) do recorte, pode-se inferir que, os sentidos de ‘luz’ e ‘escuro’ deslizam-se para os sentidos de inclusão e exclusão, ou seja, antes o sujeito estava no ‘escuro’, ‘excluídos’ das práticas educacionais e cidadãs. Após a conclusão da etapa educativa o sujeito aluno se encontra na ‘luz’, ‘incluído’ nos processos de conhecimento, o que favorece o ‘acender’ da cidadania na contemporaneidade.

Nessa argumentação, pode-se compreender que educação ↔ mercado de trabalho coaduna-se na individuação do sujeito, percorrendo o que Pfeiffer (2010) chama de ‘capacidade de adaptação’, ou seja, para que a ‘luz’ seja ‘acesa’, o sujeito deve adaptar-se ao modelo estabilizado juridicamente das instituições inseridas na sociedade capitalista, apagando metodicamente o político. O político “[...] como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica.” Pfeiffer (2010, p. 98) ainda inclui que, “[...] o político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que tem garantido direitos.”

Assim,

[...] a cidadania cobre gestos que compõem um conjunto tão heteróclito, abrangendo questões de ordem tão diversa [...] que acaba ficando indistinta na possibilidade de ser tudo o que é almejado numa sociedade capitalista bem disciplinada. Apagada na sua constituição jurídica, a cidadania naturaliza o cidadão como um sujeito livre, consciente e lutador: “Ser cidadão é respeitar e participar...”, “é não pichar...” Apaga-se a injunção da cidadania como o modo de nos relacionarmos com o Estado [...] a formulação da cidadania torna-se a reafirmação constante da individualização na sociedade de estado e passa a ser um produto democrático. (LAGAZZI, 2010, p. 82).

O discurso do S35.Cm38.inst.4 no recorte (65) traz que a escola “[...] recebe a ordem [...]” do Estado de “[...] formar cidadãos para a sociedade [...]”, ou seja, a partir do discurso jurídico governamental do Estado, caracterizado pelo discurso autoritário, o coordenador coloca como objetivo da escola a formação de sujeitos cidadãos para a atual contemporaneidade. Para afirmar tal proposição, o coordenador, que está na posição sujeito coordenador da escola, retoma o espaço do dizer do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que apresenta o funcionamento de ‘reparar’ o sujeito que foi ‘excluído’ anteriormente do processo educacional, assim, a escola oferta ao sujeito aluno práticas de aprendizagem que envolvem o letramento digital – cidadão crítico – para que este, ao ser reinserido na sociedade possa, a partir dos seus deveres de cidadão, atuar no

mercado de trabalho.

Faz-se interessante destacar neste ponto, a partir das práticas discursivas dos coordenadores e diretores das instituições pesquisadas, que o sentido de emprego – como ‘dever’ do cidadão para com o Estado, que possibilitou anteriormente o direito à educação, enquanto ideologia dominante – é construído pelas ações educacionais, ou seja, pela busca da certificação e qualificação coadunadas com as práticas associadas às tecnologias digitais. A condição de conquista de emprego na contemporaneidade apresenta a busca do sujeito de fazer parte de um lugar social, para alcançar a possibilidade de exercício da cidadania.

Nesta análise percebeu-se que os discursos dos sujeitos diretores e coordenadores das instituições foram marcados linguisticamente pelo eco do processo parafrástico dos discursos jurídicos governamentais da educação. As práticas discursivas dos sujeitos sugerem o efeito de memória e faz retomar no discurso, o sentido do mesmo, do já-dito. Trata-se da repetição do discurso pedagógico que é autoritário, circunscrito na mobilização do efeito metafórico inerente à língua(gem), que permite compreender o modo como o sujeito se posiciona, se constitui e formula os discursos como sujeito ideológico historicidade, encontrado na posição sujeito de diretor/coordenador.

A polissemia contida nas práticas discursivas destacou-se quando se observou uma ruptura no sentido do ‘mesmo’, destacando um discurso ‘diferente’ daquele que estava em circulação. Através de ‘denúncias’, os sujeitos apontam que as orientações/ordens do discurso jurídico governamental não são possíveis de realização uma vez que, não há a instrumentalização tecnológica digital – como salas equipadas com equipamentos tecnológicos digitais – para o uso pedagógico e metodológico dos professores e alunos, contudo, como o processo ainda se volta para o discurso pedagógico/autoritário, as práticas discursivas retomam o processo parafrásticos, apontando que utilizam aparelhos tecnológicos digitais próprios – como os *smartphones* – para conseguir cumprir as orientações/ordens dos discursos jurídicos governamentais.

3.5 Entre a falta e a tranquilidade de ter: os sentidos de letramento digital e cidadania nos discursos dos Professores

Os professores da EJA são caracterizados pela posição sujeito que ocupam, ou seja, são ideologicamente representados e constituídos através do lugar que trabalham, a

escola, que aferem ao sujeito a prática de interventor e mediador profissional de ações pedagógicas. Os professores são responsáveis pelas práticas metodológicas e pedagógicas – que interligam a teoria e a prática – que objetivam a mediação do ensino e aprendizagem nos espaços escolares. A formação imaginária que constitui a posição sujeito professor se constitui no confronto entre o simbólico e o político, “[...] em processos que ligam discursos e instituições.” (ORLANDI, 2015, p. 40).

Orlandi (2015, p. 40) discorre que os discursos se significam de acordo com a posição do sujeito que enuncia, quando se observa a posição sujeito professor, percebe-se que ele, assim como outros sujeitos, é determinado pelas posições ideológicas e pelo processo sócio-histórico. Assim, “Tudo isso vai contribuir para a constituição das condições em que o discurso se produz e, portanto, para seu processo de significação.”

Nesta conjuntura, durante o processo de recorte das práticas discursivas dos professores, algumas marcas e regularidades se destacaram e se repetiram – recordando que a repetição, no espaço do esquecimento, não é reprodução, uma vez que os sujeitos, em suas posições, podem se referir ao mesmo, em contextos totalmente diferentes, assim, como aponta Pêcheux (2014c, p. 150), “[...] o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina”. Mas, para a apresentação destas, separou-se as análises em espaços, caracterizados como Espaços I, II e III – tópico 4.1 –, uma vez que, durante as análises percebeu-se que as condições estruturais das escolas aferiam sentidos nas falas dos professores, principalmente na questão da utilização de recursos digitais aliados às práticas pedagógicas e metodológicas dos professores.

Assim, primeiramente, ver-se-á alguns recortes do Espaço I – constituído pelas Instituições I e II.

(66) S25.Pm37.inst.1: Então assim, é... eles gostam do celular, mas é música, só pra... e sempre você tem que chamar atenção, advertir e pedir pra eles sair para fora. E às vezes eu também me sinto assim, é... um pouco, eles não têm assim culpa. Por quê? Porque eles tão vivendo numa era digital, eles tão ó, bem lá na frente do que a gente, e chega pra sala de aula sentado numa cadeira e fica quatro horas sentado ouvindo o professor falando, escrevendo no quadro, só isso, é cansativo pra eles também. Então precisa de mais investimento nessa área, né? Pra envolver eles ali naquele momento. E... aí eu às vezes (fico), “o que eu vou fazer com eles” porque na hora sempre dá aquela raiva, mas depois você... eles faz você repensar, você replanejar. Faz você usar o celular como recurso pedagógico, pra... Mas a questão é a falta desses recursos na escola, mas o celular pra eles é tudo, é o que salva eles e as aulas ((risos)).

(67) S31.Pf41.inst.1: Como... eu utilizo tanto o meu celular, como o celular dos meninos. Quando eu vou referir à pesquisa, que eu estou gostando, adorando trabalhar com pesquisa com os meus alunos, e é necessário a internet, por quê? Eu tenho numa

sala 28 alunos, 30 alunos, cada grupo, geralmente é separado em grupos, e aí eles têm esse acesso por meio da internet, a várias pesquisas de um mesmo assunto, então aí facilita, porque por meio da pesquisa depois eles fazem a devolutiva pra mim, fazendo apresentação, explicando o que eles entenderam, então é essencial hoje, não tem como se desligar desse mundo virtual e dessa tecnologia, só que eu sinto que a globalização chegou para a sociedade de forma excludente porque o estado mesmo, eu não vejo essa promoção dessa globalização de forma efetiva como deveria ser, vejo nos documentos, é muito bonito quando eu pego um documento pra ler, uma formação continuada, que eu chego a sonhar, idealizar a escola que está posto nesse documento, mas quando eu venho para a minha realidade, aí eu me sinto frustrada como profissional da educação, eu sei que eu posso fazer mais, a capacidade eu tenho, mas o que me falta é um apoio, um suporte do estado. Olha bem pro laboratório da escola, se tiver 4 computadores funcionando é muito, então o que eu tenho que usar? Pra atender todos os alunos? E alcançar o objetivo da BNCC, da LDB e outros documentos que nos orientam? O celular.

(68) S18.Pf27.inst.2: Agora, quando se trata de artes que nem a última aula, eles tavam pesquisando sobre a Grécia, a gente fazendo um trabalho em sala de aula e eu pedi pra eles olharem imagem. Eu falei “já que vocês tão, tão empolgados com o celular vamos utilizar isso pro nosso favor”. [...] De certa forma, assim, a gente tem que ser tudo bem, tudo muito bem controlado porque se é o que a gente tem à disposição, eu tento usar.

(69) S23.Pf54.inst.2: É só o celular mesmo, né? Que a gente tem, pra pesquisar alguma coisa, às vezes, eles querem saber, “ah, professora, mas o que que é isso?”, “não sei, vamos pesquisar?”. [...] Já fiz umas duas vezes já nesse início de ano porquê... e o mais peço pra eles pesquisarem em casa quem tem celular.

Nos recortes (66), (67), (68) e (69) percebe-se que todos os professores indicam a utilização do aparelho tecnológico digital *smartphone* para realizar atividades com os alunos, uma vez que, no contexto do Espaço I, as instituições não oferecem os equipamentos tecnológicos digitais necessários para as práticas serem realizadas em instrumentos oferecidos pelo Estado, nesta conjuntura, os professores indicam a utilização do *smartphone* como o recurso que está à disposição.

O discurso jurídico governamental, sob a égide do discurso pedagógico/autoritário, afirma a necessidade de acesso ao digital como condição de se adaptar ao mundo contemporâneo. Mas, ao mesmo tempo, não oferece as condições necessárias de acesso. Assim, os sujeitos da EJA reforçar em seu discurso a falta, ou melhor, o que falta. Dessa maneira, o sistema capitalista desvia o foco das discussões e não se percebe que as práticas pedagógicas poderiam acontecer mesmo sem o digital.

Desta forma, o discurso governamental instaura uma forma de governar sob o discurso de ‘solidariedade’, onde, por falta dos recursos tecnológicos digitais, os professores e alunos cedem os próprios equipamentos para realizarem atividades em sala de aula. Tal ato de solidariedade evidencia o funcionamento de uma falta do

Estado, que faz com que os professores busquem outros modos de se trabalhar com o digital. De modo geral, os sujeitos que estão em uma situação de exclusão – perante o Estado – refletem uma conduta de solidariedade, que propõe o esforço próprio e o coletivo, para superar a falta.

A partir da leitura do recorte (67) e, recordando as orientações/ordens dos arquivos apresentadas no capítulo três, percebe-se que existem arquivos – como a BNCC e a LDB – que se configuram como instrumentos políticos discursivos, ou seja, arquivos que formulam e apresentam o discurso jurídico governamental destinado à educação. Nesses arquivos encontram-se questões sobre as práticas no/do e sobre o ensino, que instituem diretrizes educacionais, que são retomadas parafrásticamente nos currículos – representado pelo PPP – das escolas pesquisadas.

Contudo, a prática discursiva da S31.Pf41.inst.1, no recorte (67) rompe a paráfrase instituída através do discurso pedagógico. De certo modo, dentro da polissemia contida do discurso pedagógico, a professora retoma, através do discurso de ‘denúncia’ que, há arquivos oficiais que apontam a necessária importância de se trabalhar com as tecnologias digitais e os letramentos nos espaços das salas de aula com os alunos da EJA, contudo, o mesmo enunciador do discurso – o Estado – não dá condições para que o professor utilize tais instrumentos em suas práticas. Nessa perspectiva, sem fugir do discurso pedagógico, a professora se vê na posição/obrigação de cumprir as orientações/ordens dos discursos jurídicos governamentais, assim, enuncia que “Olha bem pro laboratório da escola, se tiver 4 computadores funcionando é muito, então o que eu tenho que usar? Pra atender todos os alunos? E alcançar o objetivo da BNCC, da LDB e outros documentos que nos orientam? O celular.”

De acordo com as leituras das práticas discursivas dos professores da Instituição I e da Instituição II, nota-se que, por causa da falta/falha do Estado, o celular passa a ser o instrumento pedagógico necessário para se atingir às práticas de letramento digital. Nota-se o mesmo sentido discursivo no recorte (70).

(70) S25.Pm37.inst.1: Ó, eu quero pontuar assim, primeiro: é a falta de mais investimento pra nós termos essa tecnologia, principalmente em sala de aula, é... funcionando perfeitamente e... e também outro ponto é nós... é... o Estado ou o CEFAPRO se aproximar mais dos professores em relação a essa tecnologia. é... temos oficina, é... fazer isto assim, é... fazer valer essa ideia dos professores e também explicar, né? Que a gente não quer transformar a sala ou a escola em um cinema, mas nós precisamos de um fôlego e a tecnologia, ela... é... o uso da tecnologia ajuda muito eles, porque eles se prende com aquilo que vê, com aquilo que ouvem... aquilo que ouvem, né? Então ficar só no livro, livro, livro, livro. [...] É o que falta. Não é só ler a

BNCC né? Não é ver o que está escrito lá e ‘puf’ aprender como usar de um dia pro outro. O governo tem que bater nessa tecla aí, né? Pra eles despertar pra essa realidade e depois nós vamos ter os resultados, o que que deu? Fica até melhor pra falar “qual foi os resultados que teve em sala?”.

O recorte (70) também traz a questão da formação continuada, enuncia que para uma boa utilização dos recursos digitais nas atividades pedagógicas e metodológicas dos professores – além da necessidade de o Estado investir em recursos na escola – pede que a CEPAPRO – representante institucional – abarque práticas de formação que envolva o uso das tecnologias na prática e não só na teoria, “Não é só ler a BNCC né?”. No mesmo sentido discursivo, notamos a mesma paráfrase no recorte (71).

(71) S15. Pm27.inst.2: [...] mas sempre assim nas... nas formações, eles colocam alguma coisa ligada à tecnologia, uso da tecnologia em sala de aula, né? Mas é só teoria viu? Nada de prática... Só falam da ‘Rojo’.

Nesse espaço, a discursividade das práticas enunciadas pelos sujeitos produz sentidos sobre o suprimento de recursos tecnológicos digitais. A ‘denúncia’ dos professores indicam a marcação da falta, que afeta as práticas pedagógicas e metodológicas pois, ‘impedem’ a escola de cumprir a atribuição de espaço educativo, afetando o objetivo de formar cidadãos. Mesmo com o impedimento, as marcas de falta fazem com que o professor, em sua posição sujeito, procure outros meios para ‘preencher’ esta falta – no caso o celular – e, mesmo com as adversidades, procura trabalhar com as práticas do letramento digital. Nessa conjuntura, mesmo com a falta, os professores indicam o uso do digital na sala de aula, assim, executa/obedece as orientações/ordens dos discursos jurídicos pedagógicos.

Quando se propôs compreender o funcionamento de sentidos do letramento digital e da cidadania nos espaços das escolas que ofertam a EJA, sabíamos que outros sentidos iriam se relacionar aos processos de significação. Os outros sentidos – que também se destacam no Espaço II e III –, até o momento, retomam o funcionamento do digital – através das marcas de temporalidade –, a inclusão/exclusão dos sujeitos alunos da EJA e o mercado de trabalho.

Constata-se os seguintes recortes:

(72) S26.Pm30.inst.1: A EJA, então, o mundo digital, os aparelhos digitais ajudam demais a EJA, porque são os alunos que não tem quase tempo, a maioria, né? Porque tá aqui... mercado de trabalho. Se você vê a EJA você vê o mercado de trabalho. Ele não se separa. Não se separa. [...] Então, a gente tem... é o mercado de trabalho, a gente tem

que preparar os alunos pro mercado de trabalho, o que que eu cobro? Mas o governo dá o suporte? Não dá! Quer coloca o jovem e o adulto no trabalho de volta? Quer? Mas ele dá suporte pra escola ensina a... a... mexer com o digital? A saber o que é? E aí? O que muda na vida dele e no mercado de trabalho? A coordenadora disse que tem que forma pro mercado, (sinal de aspas) 'profissionalizar' o aluno... te pergunto, como? Se nem computador tem pra, pra, pra mostra pra eles?

(73) S18.Pf27.inst.2: Como professor é interessante, porque a gente aprende que nós também enquanto professores não estamos mais aqui só pra passar conteúdo do livro, temos que entender a realidade do aluno e a realidade que ele está inserido, já vamos pontuar o uso das tecnologias, né? Todos eles acessam, estão conectados, então, tenho que trabalhar também. [...] Então assim, a gente tem que tá o tempo inteiro voltando no nosso planejamento pra gente se adaptar a eles... eles são diferentes das crianças e jovens do regular, precisam de outra atenção... Quando você entra no segmento do EJA você encontra trabalhadores, ou desempregados, que querem trabalhar, então temos que nos atualizar por eles e ajudar eles a aprender a pesquisar também.

Os discursos dos professores das Instituições I e II retomam a temporalidade da contemporaneidade, através da indicação do atual 'mundo digital' e da 'realidade' a qual o aluno da EJA está inserido. A partir da temporalidade, indica que a escola "[...] tem que preparar os alunos pro mercado de trabalho [...]", mas, para isso o professor tem "[...] que entender a realidade do aluno e a realidade que ele está inserido [...]", ou seja, compreender que o sujeito aluno da EJA está 'incluído' no 'mundo digital' que se liga às práticas sociais dos sujeitos, deste modo as atividades com os recursos tecnológicos se fazem 'necessárias' para a realidade do aluno da EJA.

O discurso e os sentidos sobre inclusão/exclusão do sujeito aluno da EJA na contemporaneidade evidenciam o funcionamento de administração da vida dos sujeitos, sob a forma de individuação. De acordo com Dias (2010, p. 59),

Com esse discurso, o governo digital individualiza o sujeito na forma de todos, da universalização. Esse dispositivo intervém na maneira de viver do sujeito e é por essa via que ele se constitui em sujeito da sociedade em rede pelo modo como sua vida passa a ser administrada pelo poder público. A sociedade da informação é, no meu entender "uma forma de esquematização própria a uma tecnologia particular de governo": o governo eletrônico (e-gov).

O S26.Pm30.inst.1 na prática discursiva (72), volta a 'denunciar' a discrepância entre o que se aborda nos arquivos jurídicos governamentais destinados à educação e o que acontece, o que se encontra na realidade estrutural de uma escola localizada na região norte do estado de Mato Grosso, indagando "Mas ele dá suporte pra escola ensina a... a... mexer com o digital? A saber o que é? E aí? [...] te pergunto, como? Se nem computador tem pra, pra, pra mostra pra eles?"

Incorporado às práticas sociais dos sujeitos está o mercado de trabalho, que cobra, de acordo com Orlandi (2017c) a capacitação do sujeito e, esta capacitação advém dos espaços escolares. Nesse sentido o S26.Pm30.inst.1 no recorte (72) aponta que “Se você vê a EJA você vê o mercado de trabalho. Ele não se separa. Não se separa.” Nesse sentido, compreende-se que a escola, para o professor, tende ao objetivo de capacitar o sujeito aluno da EJA para o mercado, nesse sentido, o sujeito consolida o discurso jurídico governamental e retoma a imagem da construção do mercado de trabalho. Há-se então, o deslizamento demonstrando a baixo, mas antes, sobre o processo de deslizamento, Orlandi (2017a, p. 31), aborda que “O deslize, próprio da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. É assim que podemos compreender a relação entre língua e discurso [...]”.

Formar o sujeito aluno da EJA para exercer a cidadania **na sociedade contemporânea**



Capacitar o sujeito aluno da EJA para exercer a cidadania **no mercado de trabalho**

Sobre a capacitação do sujeito, Orlandi (2017c, p. 241-242) compreende que,

[...] a capacitação, ele continua um objeto na relação de trabalho, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um “país rico”. Que deu mais um passo no mercado, tornando-se um maior consumidor. Na pessoa “capacitada”, sua capacitação é para o “trabalho” e não para o conhecimento. Este, portanto, não produz efeitos de transformação nesta direção, pois encontra-se instrumentalizado, em função das relações sociais sustentadas pela relação capitalista com o trabalho.

Neste ponto é importante destacar pontuações sobre o letramento digital. Compreende-se que os recursos tecnológicos digitais utilizados no espaço educativo, que movimentam as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, envolvendo os sujeitos alunos a manusear, acessar, identificar, selecionar e interpretar os multiletramentos no espaço do digital, estão relacionados às práticas de letramento digital. Assim, a compreensão do letramento digital perpassa as ações das práticas sociais, possibilitando a formação do sujeito para a sociedade, em um posicionamento interpretativo do lugar que ocupa frente ao funcionamento do digital, à sociedade e à cidadania, “Aí inserimos a formação, como elemento capaz de produzir a mudança [...]” (ORLANDI, 2017c, p. 243).

Quando se aponta o uso de equipamentos tecnológicos digitais apenas como

meio metodológico – por exemplo, uma atividade escrita no quadro passa a ser escrita na tela digital –, indica-se a migração da ação e não a mudança da prática. Por isso destaca-se que, as ações dos professores se inscrevem na perspectiva do letramento digital. Tais discursos retomam a interpelação do indivíduo como sujeito de direito, individuado pelo Estado, constituído por determinada formação discursiva que o domina em sua posição sujeito, assim “[...] *os traços daquilo que o determina*, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.” (PÊCHEUX, 2014c, p. 150, grifo do autor).

Voltando aos recortes, na prática discursiva (73) da S18.Pf27.inst.2, a professora enuncia que “[...] então temos que nos atualizar por eles e ajudar eles a aprender a pesquisar também.” A partir deste discurso, a professora infere os sentidos de atualização de conhecimentos, na perspectiva da pesquisa, que compreenderia a formação tanto do professor quanto a do aluno. Ao propor “[...] ajudar eles a aprender a pesquisar também.”, a S18.Pf27.inst.2 indica uma das práticas do letramento digital, que investe nas atividades que coloquem o sujeito aluno a selecionar as informações – no montante de hipertextos que irrompem na rede – desejadas e, compreendê-las no espaço das informações (RIBEIRO, 2012). A S31.Pf41.inst.1, no recorte (74), também se posiciona como utilizadora das práticas do letramento digital, envolvendo a pontuação da criticidade.

(74) S31.Pf41.inst.1: O que é novidade para os meus alunos, é se tornar letrados críticos digitais, é... se tornar um leitor crítico digital, saber utilizar essa ferramenta tecnológica para a sua pesquisa de forma que irá contribuir no desenvolvimento dele como leitor crítico mesmo.

O Espaço II é constituído pela Instituição III, polo do CEJA em Sinop, considerada uma escola que possui amplos espaços e recursos tecnológicos digitais. Como se observa na prática discursiva (75).

(75) S47.Pf51.inst.3: Especificamente as tecnologias que eu tenho aqui, os espaços de tecnologia que eu tenho aqui, eles são aproveitados na minha disciplina? Claro que são. É... eu procuro contemplar nos meus planos ensino a ida dos meus alunos ao laboratório de informática, eu procuro contemplar na minha disciplina, nos meus planos de aula, a... a... a presença dos meus alunos na biblioteca da escola... é... eu procuro contemplar no meu plano de aula e executar a presença dos meus alunos na... na sala de vídeo, porque eu entendo que eu tenho que dar acesso aos meus alunos àquilo que eles já vivenciam, às tecnologias digitais.

A S47.Pf51.inst.3 discorre que realiza as atividades em diferentes espaços da

escola, possibilitando ao aluno, experiências pedagógicas a partir dos recursos das tecnologias digitais. É interessante destacar que a professora evidencia que os alunos já possuem o acesso ao digital no cotidiano, contudo, na posição sujeito professora, compreende que deve ‘dar acesso’ às novas perspectivas de utilização das tecnologias, retomando o letramento digital.

Acerca do letramento digital, a S47.Pf51.inst.3 – no recorte (77) – e o S40.Pm52.inst.3 – no recorte (76) – discorrem que,

(76) S40.Pm52.inst.3: Então ela é uma ferramenta, eu vejo simplesmente que ela é uma ferramenta, quem vai dar o tom do uso somos nós. [...] Eu tô querendo trabalhar com os alunos que nós temos que ter uma visão crítica de mundo, letramento digital está nas diretrizes por isso, pra que a gente possa compreender o mundo e participar desse mundo, porque não adianta a gente compreender o mundo. Você tem que sentir que você participa do mundo.

(77) S47.Pf51.inst.3: [...] hoje nós vivemos afetados por um... por um mundo fonográfico diver... totalmente diferente daquilo que a gente tem, de textos que a gente possa tomar pra esse momento... é... daquilo que eu gosto de trabalhar, né? Realidade do digital, da sociedade, que envolve o aluno. Trabalho o letramento digital. Então se eu cito Milton Nascimento, por exemplo, eles vão dizer, "professora, nunca ouvi isso", Skank, "ai professora, é uma banda que eu já ouvi, mas eu não conheço esse texto", Piti, "ah, é uma roqueira, mas eu não sei esse texto", então é a oportunidade que ele tem de ouvir, sentir e depois a gente fazer aquilo que a gente vai fa... vai discutir. Então quando vamos pro laboratório a gente tá pesquisando desde um ponto gramatical à literatura, então vai depender daquilo que eu estou empreendendo.

Percebe-se que ambos os professores utilizam da temporalidade para indicar o sujeito aluno incluído na sociedade digital. Indicam também que, o uso das tecnologias digitais depende da ação do professor, “[...] quem vai dar o tom do uso somos nós.” e, “[...] depender daquilo que eu estou empreendendo.” Evidenciando a diferença entre a utilização dos recursos digitais como instrumentalização e o uso dos recursos digitais envolvidos nas práticas do letramento digital. É interessante destacar que ambos os professores abordam sobre o trabalho com o letramento digital, no recorte (76) o S40.Pm52.inst.3 retoma que o “[...] letramento digital está nas diretrizes [...]”, destacando o processo interdiscursivo do já-dito, enunciado antes pelos discursos jurídicos governamentais, o que aponta que o interdiscurso é afetado pelo complexo de formações ideológicas, encontradas na memória discursiva.

Faz-se interessante apresentar – no recorte (78) – uma das atividades que os professores da Instituição III realizam a partir das práticas do letramento digital.

(78) S40.Pm52.inst.3: E aí então o... o... a parte que eu peguei atualmente pra trabalhar com os alunos é pegar essa contação de história, fazer um apanhado de um ou de outro capítulo, de um recorte, e transformar em literatura de cordel. Então eu escrevo poesias de cordel de matemática, depois se você quiser eu te passo alguns... alguns textos, e aí a gente interpreta isso, filma, produz o vídeo, participa do festival e disponibiliza no *Youtube*. [...] Eu trabalho com produção de vídeos, de teatro, de contação de história, isso eu não vou perder. E o uso da tecnologia, eu mais aprendo do que ensino, porque ele vem mais dos alunos do que de mim, porque são eles que fazem geralmente... é incrível, nós temos filmadora, temos câmera fotográfica, mas a qualidade do celular é melhor. [...] eu digo que na parte de artes eu coordeno com a meninada ali, sou o contador de história e tal, mas na parte de tecnologia, o show é a molecada mesmo, são os alunos, eles que... "ah professor, fica melhor se a gente fazer assim", "pô, não tinha pensado. Então manda ver", eles têm essa liberdade.

Como mencionado anteriormente, os sentidos de cidadania e letramento digital no espaço da escola sempre retoma a questão envolta do mercado de trabalho, por causa do funcionamento do digital. Acerca disso, analisa-se os recortes (79) e (80).

(79) S40.Pm52.inst.3: Quando nós entrevistamos os nossos alunos na última pesquisa que nós fizemos [...], nós perguntamos, "por que que eles saíram da escola quando criança e adolescente?", a maioria respondeu, "por causa de trabalho". Tiveram que assumir responsabilidade, compromisso com a família e não conseguiram conciliar o trabalho com o estudo. Ainda fizemos a segunda pergunta, "e por que que vocês voltaram pra escola?", a resposta foi a mesma, por causa do trabalho, a exigência da qualificação profissional, de manusear as tecnologias digitais.

(80) S45.Pf36.inst.3: Sim, sim, gostam bastante, têm se interessado bastante. É, a questão do uso do computador lá, é... também eu não esperava, né? Quando eu cheguei, alguns alunos falaram que não sabiam nem, né? A procurar, fazer a pesquisa na internet, né? Então, eles se sentam próximos a mim, eu vou auxiliando e eles adoram assim, ficam fascinados com o que eles estão olhando e achando, encontrando, sabe? "E agora eu vou pra onde?" aí volta, mostra lá, então esse é um problema... não que impeça a gente de caminhar, né? Porque é a minoria também, mas existe essa realidade, né? E não só os mais velhos que são assim, tem muita gente nova que não sabe mexer no computador. Então, é uma coisa que é bom também pra ele na vida profissional, né? Ter esse acesso, porque eles não têm em casa, né? Então, aonde é que eles vão ter? No trabalho direto? Chegar lá no emprego e não sabe nem ligar o computador, né? Então, acho que é bom nesse sentido também.

O recorte (79) aborda a historicidade da EJA, que foi comentada no capítulo dois. Atualmente, de acordo com Leite (2013) e Arroyo (2017), a funcionalidade da EJA perpassa em atender jovens, adultos e idosos que foram excluídos de alguma forma, anteriormente, do espaço escolar. Parte desse afastamento é relacionado ao mercado de trabalho que, contraditoriamente, é o mesmo motivo que os sujeitos apresentam ao voltar para a EJA. O interessante no recorte (79) é que o professor

destaca que os alunos retratam a volta à escola como “[...] exigência da qualificação profissional [...]” e associa a qualificação às capacidades de manipulação das tecnologias digitais.

A prática discursiva (80) indica a apresentação de uma das práticas pedagógicas realizadas pela S45.Pf36.inst.3. Retrata a relação entre os alunos e o equipamento tecnológico digital computador, indicando que, o simples acesso às operacionalidades básicas do computador, beneficiam as práticas sociais dos alunos no dia a dia, incluindo o espaço de trabalho.

Faz-se interessante destacar também que no recorte (80) a imagem, pré-construída, dos sujeitos “[...] mais velhos [...]”³¹ naturaliza a concepção/crença de que, tais pessoas, que possuem idade mais avançada, não conseguem e/ou apresentam dificuldades em manusear o computador. Assim como “[...] muita gente nova [...]”, que não possui/não concluiu a escolarização, possui dificuldades em mexer em equipamentos tecnológicos digitais. Esse discurso mobiliza os sentidos do efeito de pré-construído – já ditos – que estão inscritos na memória discursiva do sujeito, trazendo a imagem ideológica de realidade total sob toda a sociedade, sob a forma de universalidade – todos os idosos/mais velhos/sujeitos não escolarizados ‘não’ conseguem e/ou possuem dificuldades.

Para concluir o tópico, apresentar-se-á em seguida os recortes retirados das práticas discursivas dos sujeitos professores pertencentes ao Espaço III, representado pela Instituição IV.

(81) S33.Pm37.inst.4: Na verdade, é que não tem laboratório né? Falta ele aqui na escola. Então assim, eu... eu sou franco em falar que eu uso muito celular em sala de aula, eu... pra pesquisa de trabalho, eu uso bastante. [...] É claro que se tivesse um espaço apropriado para a pesquisa, seria melhor, né, até porque o espaço também já te diz alguma coisa, né, o ambiente diz alguma coisa também. Mas como não tem esse espaço, e esse espaço que tem aqui, como só tem um *data show*, ele acaba ficando um pouco concorrido e... e nunca... dificilmente tá disponível, então eu acredito que... é... o celular é uma ferramenta, e... e se dá pra ser utilizado, não vejo porque não utilizar. [...] Que nem, agora, se eu não me engano, tem três que tá funcionando com internet. Então numa sala com... vou contar com pouquinho aluno, tá com 25 aluno, que a... que a maioria é 27, 28, com 25 aluno com três computador, como que você faz? Aí você tem que usar esse aqui. E esse nem todos têm ou se não tem internet que suporte, então como você trabalha? Aí trabalho com... que nem, no meu caso eu estipulo, dois, três celular por grupo. Faço um grupinho lá com cinco aluno, "eu quero dois celular com internet aqui, dois com internet ali e dois com internet ali.

³¹ A S45.Pf36.inst.3 não especifica a idade relacionada aos ‘mais velhos’, mas pode-se aferir os sentidos aos sujeitos idosos (+60).

(82) S33.Pm37.inst.4: É como eu já falei aqui e vou repetir, a tecnologia por si só não vai fazer milagre de trazer um resultado. Você precisa acompanhar, você precisa direcionar os trabalhos [...]. Esse é o ponto positivo, né, do celular, se você usar adequadamente, corretamente pra pesquisa.

(83) S41.Pf56.inst.4: [...] a gente não quer mais informações, a gente tem muita informação já. Chega. A informação só não... não muda a situação, não muda. CEFAPRO tem, nós temos formação de CEFAPRO, entendeu? Chega de informação, chega de capacitação, nós queremos... Prática, prática. Chega, chega, chega, chega de teoria. Nós estamos saturados de informação, de... de estratégica, de isso, de isso, de coisas mirabolantes. Nós queremos ação, ação, prática, nos dê ferramentas pra que a gente possa praticar, porque ainda sim tem uma grande distância pra poder, é... experimentar, avaliar e vê se aquilo que você propôs lá na BNCC, que você tá cobrando lá no início... Entendeu?

O recorte (81) retoma o discurso da falta, que também foi visualizado no Espaço I. Por causa da falta de recursos tecnológicos digitais, representadas também pelas negativas ‘não tem’, o professor compreende a utilização do *smartphone* em suas práticas pedagógicas e metodológicas, como o único recurso possível de acesso às informações. Nessa conjuntura, em que nem todos os alunos possuem aparelhos *smartphones* – dada a realidade da instituição que possui a maioria dos alunos da EJA ligados ao trabalho no campo e na indústria de colheita –, o professor se organiza em sala de aula para que, mesmo com poucos recursos, o acesso ao digital, por meio de práticas de letramento digital – observadas no recorte (82) –, seja desenvolvido nas aulas de aula.

Nota-se que há um deslocamento do papel da instituição escola e do Estado – que deve ofertar os materiais de aprendizagem necessários aos alunos, como consta nas leis, diretrizes e pareceres que condicionam a EJA – para o papel dos alunos que utilizam seus próprios equipamentos como recursos pedagógicos. Ou seja, de acordo com Dias (2010, p. 52), há um deslocamento dos deveres do Estado para o papel de solidariedade, “[...] que tem no apelo ao sujeito pessoal, um de seus modos de funcionamento. É pelo esvaziamento de sentido do lugar da instituição social e política, que o apelo ao sujeito pessoal, sob o discurso da solidariedade, ganha força.”

Pode-se compreender que a solidariedade apaga o jurídico, apaga o político. “Uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas, e seus sentidos, passam a ser administrados pelos sentidos de benevolência, da necessidade de adequação, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades (in)habilidades.” (PFEIFFER, 2010, p. 98). O ato de aceitar o uso solidários dos

equipamentos digitais dos alunos condicionam ao sentido de não acesso à instrumentos tecnológicos digitais ofertados pelo Estado, o que significa o não acesso a um direito do aluno cidadão da EJA.

De acordo com Straub (2012, p. 95), “O governo é o responsável pela Instituição pública escolar, conforme a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.) nº 9394/96 [...]”, propõe diretrizes/leis entre outros arquivos que orientam as práticas pedagógicas voltadas ao letramento digital, contudo, como seu observou nos recortes destinados à Instituição IV, a falta dos equipamentos indica a falta do Estado para com as instituições.

No recorte (83) apresenta-se a prática discursiva da S41.Pf56.inst.4. A marca da falta, apresentada pelo S33.Pm37.inst.4 no recorte (81), é retomada na prática (83), em forma de revolta e ‘denúncia’. A professora discorre que não quer mais a reprodução teórica dos sistemas tecnológicos digitais e suas possibilidades nas práticas pedagógicas e metodológicas. Formula no discurso repetidamente os termos ‘prática’ e ‘ação’ conduzindo ao sentido de que deseja “[...] ferramentas pra que a gente possa praticar [...]”, ou seja, ferramentas tecnológicas digitais que possibilitem o uso com os alunos da EJA.

A S41.Pf56.inst.4 ainda no recorte (83) faz uma crítica à BNCC, que infere o sentido de crítica ao Estado, uma vez que, a professora aponta que o discurso pedagógico/autoritário da BNCC, que orienta/dá ordens ao espaço escolar, cobra dos professores às práticas, contudo, o mesmo enunciador – o Estado/União – que infere as orientações/ordens não proporciona ao espaço escolar os recursos necessários.

Compreende-se que o sujeito se coloca na posição sujeito de professor crítico e tenta, a partir do discurso, materializar seu dizer, fazer ser entendido conforme a posição que ocupa, buscando apresentar um discurso e não outro. Para isso, recorre a formulações inscritas no pré-construído e as formulações imaginárias, para buscar legitimar seu dizer. Ao recorrer às formulações contidas na posição profissional, o sujeito busca criar a imagem de credibilidade, afirmando-se.

Sabe-se que, durante a construção do processo discursivo, o discurso é determinado pela imagem que o sujeito constrói sobre si e seu discurso, sobre o outro e o discurso/espço do outro e, finalmente, sobre o lugar e o discurso que ambos ocupam no momento da enunciação. Compreende-se que, por não ter seu nome divulgado, por se sentir ‘impedida’ de realizar todas as atividades que desejaria por causa da falta de equipamentos digitais e por se sentir ‘revoltosa’ com as formações continuadas, a

professora busca todo o momento afirmar seu discurso a partir da realidade construída em sua formação imaginária. Assim, pode-se compreender que o jogo discursivo estabelecido conduz à produção de outros efeitos de sentidos que, por sua vez, buscam definir a construção/o andamento do discurso.

Na análise das práticas discursivas dos professores do Espaço I, do Espaço II e do Espaço III, percebe-se que a relação entre os discursos dos profissionais se dá de acordo com o espaço que os cercam. Nesse movimento, foi possível observar a ‘falta’ – Espaços I e III – e a ‘tranquilidade de ter’ acesso – Espaço II – às tecnologias digitais nas instituições. Considera-se esses movimentos como causa da discursividade do digital, que é caracterizado como “[...] processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas.” (DIAS, 2011, p. 58).

Nessa conjuntura, nota-se que o funcionamento do digital condiciona a existência e o desdobramentos das discursividades dos sujeitos, que coloca em movimento as questões de cidadania e letramento digital, possibilitando o deslize de significações para outros sentidos. Assim, de acordo com Orlandi (2017c, p. 257), “[...] é pensando as tecnologias que produzem um acontecimento nas relações sociais, uma alteração na formação social, que se podem pensar deslizamentos que aí são produzidos, atingindo-se o *real* deste *acontecimento* de *linguagem*.”

3.6 O sujeito aluno da Educação de Jovens e Adultos: sujeito sócio-histórico-ideológico e digital

Ao longo do trabalho, apresentou-se que a EJA proporciona aos jovens, adultos e idosos a oportunidade de retomar o espaço educativo, retomar o direito cidadão de uma educação pública de qualidade, retomar os direitos que antes lhes foram negados. Os sujeitos alunos que estão na EJA são caracterizados como sujeitos que foram desterritorializados do espaço da escola, pois, em algum momento da vida, foram impedidos de participar/continuar no processo educativo, ou seja, foram excluídos do processo de desenvolvimento educacional, que é, sob rege da Constituição brasileira, garantida a todos os cidadãos.

Quando se retratou no capítulo dois o esforço teórico de percorrer os caminhos da educação destinada à população adulta, do período colonial aos dias atuais, percebe-

se que a história cronológica tece a historicidade presente da EJA, ou melhor, tece a materialidade histórica da linguagem em que pode-se observar a discursividade em funcionamento, “Unidade que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação.” (ORLANDI, 2015, p. 67). Assim, a partir da unidade linguístico-histórica, percebe-se que os sujeitos alunos da EJA, na posição sujeito, carregam as características de silenciamento, exclusão e desterritorialização do espaço escolar.

Nos discursos dos sujeitos alunos da EJA é possível perceber as práticas discursivas que o constituem na posição sujeito que, por sua vez, através do discurso, apresentam na linguagem as práticas que constituem a sociedade na história. Assim, na articulação das diferentes formações discursivas, destacam-se as regiões interdiscursivas que representam o sujeito do discurso e suas formulações sócio-histórico e ideológicas, possibilitando a interpretação do discurso do sujeito em movimento, considerando a temporalidade da contemporaneidade brasileira, que coloca o sujeito inserido nos processos sócio-histórico-ideológico e digital.

Antes de apresentar os recortes, é interessante destacar que, diferentemente do que foi realizado com as análises dos arquivos de PPPs, das práticas discursivas dos diretores, coordenadores e dos professores, não iremos separar os discursos dos sujeitos alunos em espaços, uma vez que, buscou-se observar nas falas dos sujeitos a relação entre cidadania e letramento digital através da maneira como o sujeito aluno se coloca como sujeito/identidade no espaço escolar, constituído pela exterioridade, atravessado pela memória discursiva e pelas relações do sujeito com o outro, no movimento da sociedade contemporânea que funciona sob o discurso do digital.

Assim, observa-se alguns recortes realizados das práticas discursivas dos sujeitos alunos da EJA que retratam a temporalidade como marca discursiva que indica a utilização das tecnologias digitais no espaço escolar.

(84) S5.Af22.inst.1: [...] o campo de pesquisa, a gente tem um campo de pesquisa bem maior, antes era só livro, dicionário, essas coisas. Hoje em dia não, internet, o que você pedir vai te aparecer mil e uma coisa ali, né?

(85) S2.Af47.inst.1: É, facilita bastante, porque antigamente era mais era no livro, né? E você viajava no livro imaginado aquele conteúdo maravilhoso. E hoje tendo a internet, você viaja dentro daquele aparelho ali, parece que você tá lá no meio daquela... é muito bom isso, sabia que é maravilhoso também? Pra mim, que sou uma pessoa curiosa e pros outros também que não têm a oportunidade de ver essas coisas [...].

(86) S13.Am35.inst.2: Foi que nem eu falei, né? O que vai me beneficiar estudar é... que eu voltei a estudar mesmo pra eu querer ser alguém, né? Aprender coisas diferentes, da disciplina, da vida, da sociedade... do mundo moderno de hoje.

(87) A16.Am28.inst.2: A EJA é uma oportunidade pra quem desistiu há um bom tempo, né? Pra quem parou no tempo de estudar, quem quiser aproveitar, a oportunidade tá aí, né? Com esse mundo moderno, cheio das tecnologias, tem que estudar.

(88) S27.Af34.inst.4: Ah, eu quero aprender bastante coisa ainda, bastante. E agora porque tem tecnologia bastante, eu quero es... aprender bastante, se Deus me permitir eu quero aprender pra mim ser alguma coisa na vida, que hoje em dia só vale os estudo, né? [...] Porque hoje em dia... a tecnologia tá crescendo, né? Aí tem que... aí a pessoa tem que ficar atento, tudo hoje em dia se você não estudar, é tipo, eu tô fa... eu ter um... eu tenho vontade de estudar mais, aprender mais, que eu quero aprender assim, eu vou no banco “ah, eu quero fazer uma transferência aqui do... de casa” aí eu quero aprender isso aí.

(89) S28.Am20.inst.4: Ah, que hoje em dia, né, a tecnologia tá bem avançada, né? Hoje, é... quando a gente mais vê a população é... mais é tecnologia. E nós tem que aprender, se não a gente fica desconectado... não é bem essa a palavra, fica... fica... esses dias o professor de filosofia disse... que nós fica afastado da sociedade é... excluso, eu acho... fica excluso da sociedade por não saber mexer, né? Mas ele disse também que não adianta só mexer, tem que saber mexer, escolher.

(90) S36.Af52.inst.3: [...] eu acho que é muito importante, é muito necessário, hoje em dia não se faz nada sem, sem tá ligado na internet, sem tá pesquisando, sem tá estudando. Lê no noticiário, tudo, tudo hoje em dia é via internet.

Nota-se, nas práticas discursivas apresentadas acima que, as marcas de temporalidade retomam o contexto dos avanços tecnológicos digitais que estão presentes na contemporaneidade. A discursividade do digital que está na textualidade dos discursos, materializam os sentidos de tecnologia associadas à realidade dos sujeitos alunos. Os sujeitos utilizam termos como ‘hoje’, ‘hoje em dia’ e ‘mundo moderno’, a modalização discursiva desses termos indicam a relação do sujeito com a sociedade digital, aferindo os sentidos de que, ‘antigamente’ – recorte (85) – não havia a disponibilização de conhecimentos que ‘hoje’ o digital possibilita. Nesse sentido, ‘hoje’, ele, sujeito aluno da EJA, observa a realidade da sociedade como tecnológica e, também se inscreve no espaço da sociedade digital.

A partir da temporalidade, percebe-se o jogo imaginário do sujeito social, que aceita o ‘hoje’ como ‘tecnológico’. O sujeito é, na contemporaneidade, afetado e determinado pelo digital, o que leva ao apagamento de sua singularidade, “São as determinações empíricas da vida que individualizam o sujeito.” (DIAS, 2010, p. 52).

Percebe-se que o imaginário do aluno da EJA é construído sobre o lugar do

sujeito cidadão de direitos e deveres, sob a implicação dos sentidos de ‘estar inserido/fazer parte’ do mercado de trabalho – onde exerce imaginariamente sua cidadania – em um mundo contemporâneo – sob o discurso do digital. Assim, o sujeito se inscreve nas formações discursivas ideologicamente marcadas pelo funcionamento do digital na sociedade contemporânea brasileira, que é capitalista.

Todos esses processos maquínicos portáteis e miniaturizados são parte dos modos de individuação do sujeito, pelo discurso da tecnologia, da “era tecnológica”, da “era digital”, [...] a partir do qual o sujeito se identifica e assume posições na sociedade, inscrevendo-se em certas formações discursivas. (DIAS, 2018, p. 56).

Os sujeitos também aferem as marcas de temporalidade ao sentido da exclusão. No recorte (89) o S28.Am20.inst.4 retoma a paráfrase de um dos seus professores, afirmando que “[...] nós fica afastado da sociedade é... excluído, eu acho... fica excluído da sociedade por não saber mexer [...]”. A exclusão fica englobada a diversas práticas da sociedade, não só as escolares, como apresenta a S36.Af52.inst.3 no recorte (90), “[...] hoje em dia não se faz nada sem, sem tá ligado na internet, sem tá pesquisando, sem tá estudando.” Assim, se o sujeito está excluído do processo educacional e, respectivamente, das práticas de letramento, também está excluído dos direitos e deveres que a cidadania dispõe, ou seja, há a noção de ‘não pertencimento’ que se liga ao sentido de que o sujeito ‘está fora’/‘não faz parte’ da sociedade/do mundo.

Ainda na cultura política e até pedagógica, segregadoras da educação escolar, o letramento é *precondição* para a humanidade e a cidadania: educação *para* a cidadania, educação *para* a humanização. Logo, aqueles que não fizeram esse percurso, ou os milhões de iletrados e não escolarizados, serão pensados como ainda não humano, não cidadãos, não reconhecíveis como sujeitos de direitos humanos. De dignidade humana. (ARROYO, 2017, p. 107)

Ou seja, se determinado sujeito não está inscrito nas práticas escolares, nas práticas de letramento que envolvem as tecnologias digitais, o sujeito aluno da EJA o visualiza como ‘excluído’, noção esta que retoma a memória discursiva na relação interdiscursiva de outros dizeres já-ditos antes, em outros lugares.

O S28.Am20.inst.4 no recorte (89), retomando novamente o discurso de um de seus professores, destaca a importância das tecnologias digitais serem associadas às práticas dos professores através da organização de objetivos pedagógicos, “[...] que não adianta só mexer, tem que saber mexer, escolher.” Tal recorte demonstra a prática pedagógica e metodológica do professor aliada ao letramento digital. Sobre isso, outros

alunos também apresentam, nos discursos, a perspectiva do uso de aparelhos tecnológicos digitais aliados às práticas sociais de leitura e escrita em diferentes espaços digitais – computador, *tablet*, televisão, entre outros – que indicam o trabalho com o letramento digital.

É interessante destacar também que, nos recortes (86) e (88), os sujeitos alunos enunciam as seguintes construções frasais “[...] pra eu querer ser alguém [...]” e “[...] pra mim ser alguma coisa na vida [...]”. Essas frases, que são cotidianamente repetidas na sociedade, que retomam o sentido de ‘estudar para ser alguém’, indicam a paráfrase que reverbera na memória ligada à educação e mercado de trabalho, pois, para ‘ser alguém’ na sociedade capitalista contemporânea, o sujeito de direitos e deveres – ao concluir a Educação Básica – ‘deve’ assumir uma posição profissional que lhe ofereça condições de se auto sustentar e/ou sustentar alguém/família, cumprindo seus deveres como cidadão.

Essa memória aponta para a concessão de que, a escola – coordenada pelos discursos jurídicos governamentais advindos das políticas públicas – é o primeiro espaço que o sujeito ‘deve’ passar para conseguir alcançar a Educação Básica – conseguir o diploma – para assim, conseguir acessar outras possibilidades de ensino e aprendizagem – educação continuada/educação ao longo da vida – e/ou ingressar no mercado de trabalho com um currículo mais completo. Assim, o ‘ser alguém’ produz a imagem de que, se conseguiu ser ‘alguém’ é porque concluiu a Educação Básica e conseguiu uma ‘boa’ inserção no mercado de trabalho. Atingindo o objetivo da escola/Estado: ser cidadão de direitos e, mais ainda, de deveres. Então, o ‘ser alguém’ indica a busca de um lugar, de uma posição.

As práticas discursivas (97) – “[...] se você não se aprofundar, você não vai ter um salário digno, você não vai ter um salário que... que sustente a sua família [...]” –, (98) – “[...] eu quero crescer [...]” – e (102) – “[...] oportunidade de emprego melhor pra mim [...]”, também apresentam os mesmos sentidos discursivos.

Agora, observa-se os seguintes recortes.

(91) S2.Af47.inst.1: A professora, é... de inglês, né, a gente tem aula de inglês na segunda-feira [...]. E aí trouxe uma música pra gente treinar e a gente viu filme, viu outras coisas tal, tal, pesquisamos a letra, traduzimos ela, escrevemos uma paródia. Nossa, e eu gostei muito, eu amei. Eu até falei pra professora que a gente poderia trabalhar mais, porque eu tenho vontade de aprender inglês.

(92) S3.Af88.inst.1: Foi o seguinte: pra mim aprender ler, escrever mesmo meu nome. Aí quando eu cheguei na escola, o lápis quebrava, furava até o papel, ficava com ver...

“vem escrever no quadro” eu não ia, ela ia passar no quadro, eu não sabia fazer nada daquilo com o giz e vinha pra lá, e eu pelejava, digo “professora, eu não consigo” ela disse “consegue” fez no papel, num pedacinho de papel assim, ela fez “olha... olha aqui e vai fazendo, vai fazendo” eu digo “eu não consigo fazer meu nome” aí ela disse “consegue, consegue” e não é que eu consegui ler? Agora leio as coisinha da TV, do computador da neta, receita...

(93) S9.Am25.inst.1: Pra mim, tecnologia na sala, quem sabe usar, opa, é ótimo, mas tem muitos que não... não usam pro bem. Por isso eu acho que o professor da escola tem que ensinar a mexer, a pesquisar o que é certo, o que é de mentira o que é de verdade na internet.

(94) S12.Am79.inst.2: Aí eu... eu vim estuda porque aí desenvolve a... a mente da gente desenvolve, a gente arruma conhecido assim, novo... os aluno assim, a gente começa a conversar, começa a pegar conhecimento, né? Eu acho bom por isso. Aí aprendo a ver o que as crianças estão vendo na TV, jogando, no aparelinho, quero ficar com elas... Aí eu quero aprender mais.

(95) S34.Af52.inst.4: [...] tem muita gente que não presta atenção, né? Isso é até normal dentro de uma sala de aula, mas se você prestar atenção pela explicação e o motivo de qual ele tá explicando ali e até te ensinando como usar... eu acho pra mim que é muito maravilhoso. Vi na veja que isso é ótimo, que eles trabalha as multitecnologias, não só o aparelho, né? As páginas, as pesquisas, as redes sociais.

(96) S39.Af19.inst.3: Normalmente, quando a gente não consegue usar o laboratório, os professores utilizam pra fazer pesquisas, isso acontece quase todo dia. Calculadora também a gente utiliza bastante, é... pra quando... vamos supor, a aula tá acabando, eles deixam tirar foto do quadro pra poder pegar o conteúdo certinho. Utiliza mais pra isso, da maneira correta, né? A professora de português sempre bate nisso, tem que usar, mas usar certo, pro lado da educação... ela fala... ela fala do lado pedagógico. Só que tem muita gente que extravasa também, começa a mexer em outra coisa.

Nos recortes acima os sujeitos apresentam situações que evidenciam as práticas sociais do letramento digital que, foram possíveis, através das práticas de letramento realizadas pelos professores da EJA. Nota-se que no recorte (91) a aluna retrata a experiência de práticas sociais de leitura e escrita na disciplina de inglês.

O recorte (92) apresenta o discurso do sujeito de 88 anos que está em processo de alfabetização que, a partir das práticas de letramento, passou a ter relações de leitura e escrita com os meios tecnológicos digitais, “Agora leio as coisinha da TV, do computador da neta [...]”. O recorte (94) também apresenta a prática discursiva do sujeito de 79 anos que está em processo de alfabetização, assim como no recorte (92), indica os processos de letramento que o levaram a estabelecer uma relação não só com as tecnologias digitais, mas também com os netos.

A prática discursiva (93) apresenta a interpretação do sujeito aluno para como deveriam acontecer as práticas dos professores em relação às tecnologias digitais, “[...]”

o professor da escola tem que ensinar a mexer, a pesquisar [...]”.

As práticas discursivas (95) e (96) destacam o entusiasmo das alunas ao ter aulas a partir dos suportes digitais, por isso, a S34.A/52.inst.4 retoma na memória discursiva o artigo da revista *Veja*, salientando que leu sobre as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores associadas às tecnologias digitais, “[...] eles trabalha as multitecnologias, não só o aparelho, né? As páginas, as pesquisas, as redes sociais.”, e a S39.A/19.inst.3 retoma o discurso da professora de língua portuguesa “[...] tem que usar, mas usar certo, pro lado da educação... ela fala... ela fala do lado pedagógico.”. Interpreta-se que ambas as alunas compreendem que, as práticas ligadas ao letramento digital não cabem apenas no campo da instrumentalização do equipamento digital.

Ao buscar compreender os sentidos do letramento digital e da cidadania na EJA, nota-se o funcionamento do digital associado ao mercado de trabalho, na perspectiva de que o domínio das tecnologias digitais – que passam tanto pela perspectiva de formação (letramento digital) quanto à de capacitação (instrumentalização do equipamento tecnológico digital através da informática) (ORLANDI, 2017c) – garantam a inserção no mercado de trabalho que, por sua vez, garante o exercício da cidadania dos sujeitos. Nessa conjuntura, “[...] o aprendizado da informática é uma condição para a manutenção do sujeito no mercado de trabalho, no jogo econômico. É a lógica da concorrência que está funcionando discursivamente aí.” (DIAS, 2010, p. 62).

Ter conhecimento de informática passa, portanto, a fazer parte fundamental do princípio identificador valorizante da sociedade da informação. O aprendizado da informática é a motivação desse sujeito para sair de um lugar de não-reconhecimento, de isolamento, de pobreza, de desemprego. Sem esse conhecimento o sujeito é relegado à “inutilidade”, ele está fora do jogo. E, como vimos, não é interessante para o Estado que o sujeito esteja fora, pois para que a máquina funcione, é preciso que o sujeito jogue o jogo. (DIAS, 2010, p. 66, grifo nosso).

Nessa conjuntura, percebe-se que a construção da sociedade contemporânea, baseada nos avanços das tecnologias digitais, é constituída/estruturada sobre o jogo estabelecido pelas relações de força e poder, em que o processo de consumo do digital passa a ser mais importante do que o processo de conhecimento humano. E, nesse processo de consumo do digital, o sujeito é individuado pelas tecnologias digitais. O sujeito, mesmo sem perceber a administração pública sobre ele, concorda que necessita da capacitação para atuar no mercado de trabalho, na forma de concorrente.

Pelo funcionamento da linguagem e da ideologia, o sujeito é interpelado pela ideologia em sua constituição como sujeito em sua forma-histórica, nesse processo o

sujeito é individuado pelo Estado na forma social capitalista, assim, percebe-se dois processos, o de interpelação e o de individuação.

1) processo de interpelação do indivíduo em sujeito, pela linguagem e pela ideologia, ao mesmo tempo, o que constitui sua forma-histórica, e 2) processo de individuação do sujeito, em sua forma de existência histórica, pelos discursos, instituições e a partir do qual o sujeito passa a se identificar e se posicionar na sociedade. (DIAS, 2018, p. 50).

Assim, de acordo com Orlandi (2017c, p. 256, grifo da autora), “[...] o *digital* apresenta-se como *condição de existência e desdobramento das discursividades*. O digital existe como condição de existência, e também como sendo um objeto específico da discursividade.”, que se relaciona com sentidos outros inscritos nos processos interdiscursivos, retomados pela memória discursiva.

(97) S5.Af22.inst.1: Porque o mercado de trabalho, é... hoje em dia você... até pra você catar um lixo da frente da casa do vizinho você tem que ter o ensino médio completo, o mínimo, o mínimo do mínimo. Então o mercado de... o mercado de trabalho tá bem exigente em relação a... à educação, cursinho, tecnologias, essas coisas. Então se você não concluir, se você não se aprofundar, você não vai ter um salário digno, você não vai ter um salário que... que sustente a sua família, que ninguém sobrevive hoje com salário mínimo, nem pagando, não tem como, né? Então eu acho que a competitividade no mercado de trabalho me fez, é... antenar e voltar pra escola.

(98) S2.Af47.inst.1: [...] porque eu trabalhei em Madeireira, hoje eu trabalho com reciclagem, mas eu não quero trabalhar nisso mais, eu quero outra coisa, eu quero crescer, eu tenho vontade de trabalhar em um lugar que mexa com vendas de jardinagem, ir no banco, vender pro pessoal usando maquininha, registra lá no computador... sabe?

(99) S4.Am32.inst.1: [...] o benefício é... é que hoje, sem o estudo, você fica meio perdido e o meu sonho é trabalhar de máquina, e eu já tenho já experiência, mas sem uma habilitação, sem curso, fica difícil pra gente arrumar um emprego assim. E as máquina hoje é tudo com tecnologia. Tem que aprender daí isso, né? [...] Eu já perdi tanto emprego por causa que não ter um curso ou habilitação, mas quem sabe a gente chega lá.

(100) S11.Af41.inst.2: É, aprender ler e escrever, e hoje em dia, é... as firma que contrata a gente, precisa muito desse papel do colégio, é o... escolaridade do colégio e muito... muitas vezes a gente não tem, os lugar que eu já trabalhei não tinha, então era muito difícil. Aí eu estudando, agora até arrumar um trabalho já fica bem mais fácil pra mim.

(101) S14.Af22.inst.2: [...] já era pra eu ter terminado, né? E por isso que... que eu acho que, é... por isso que... que eu não consigo arrumar emprego, por causa que eu não te... eu tô no fundamental ainda, não tenho o ensino médio completo. Eu acho que é por isso também. [...] Eu entrei no site lá do Sine, várias vaga de emprego, mas na frente tava lá

querendo o ensino médio completo, exigindo o ensino médio completo. E tem que saber o básico de computador... e eu não sei muito não... aí voltei para a escola pra isso.

(102) A16.Am28.inst.2: Eu fiz até o primeiro, aí eu... por causa do trabalho, né? Eu parei de estudar. Aí agora eu tô retornando que houve a oportunidade. [...] Porque na época era mais, assim, compensava mais trabalhar do que estudar, né? Que não... não exigia tanto estudo, né? Mas a profissão mesmo, mais a... como é... como se diz, a... a especialização, né? Mais a mão de obra mesmo, o estudo nem tanto. Agora exige mais o estudo do que... Por causa que surgiu uma oportunidade de emprego melhor pra mim, por causa do estudo eu não fui, só experiência não contou, né? Exigiu estudo, aí eu decidi retornar.

(103) S29.Am19.inst.4: É, porque hoje em dia, na minha visão assim, pelo que eu já trabalhei, onde já trabalhei, eles exige muito, né? Eu sempre digo pra minha mulher, às vez você pode ter o estudo, pode ter tudo, aquele lá que não sabe, ele pode saber horrores de trabalhar, mas se ele não tiver o estudo completo, não sabe trabalhar na atual... com as tecnologias... ele perde a vaga.

(104) S38.Am58.inst.3: Se não tiver... se eu... se não correr atrás da ca... se qualificar pra concorrer com o mercado de trabalho, sem chance, né? Que hoje a qualificação tem que correr atrás, tem que estudar, né? Ou quem vai fazer faculdade, faz sua faculdade, estuda, corre atrás dos... de aprender as tecnologias, né? Pra aperfeiçoar, né, porque só entra no mercado de trabalho os que têm.

Os sentidos aferidos nas práticas discursivas acima sustentam o movimento da colocação profissional do sujeito na sociedade contemporânea, uma vez que, tomam a qualificação – baseada no uso das tecnologias digitais – como elemento indispensável para conseguir um posto no mercado de trabalho que, justamente por causa do avanço das tecnologias digitais, encontra-se em permanente transformação e atualização, o que lança a prerrogativa de ‘adaptação’, ‘qualificação’ e ‘capacitação’ do sujeito às atuais exigências do mercado de trabalho, assim, de acordo com Dias (2010, p. 65), “Uma vez “integrado” a esse sistema sócio-econômico, o sujeito se vê reconhecido, valorizado. Esse sujeito atinge um “ideal de eu social” sancionado pelo reconhecimento social e a valorização [...]”. Contudo, todo esse processo a qual o sujeito se inscreve é administrado pelo governo, através das políticas públicas que se destinam a ‘inclusão’ digital e à EJA. Nesse jogo político, o objetivo do Estado é oferecer algo – o digital, por meio das práticas pedagógicas dos professores – ao sujeito, para que este, após o término da escolarização, esteja garantido no jogo econômico da sociedade, na corrente concorrência por uma vaga no mercado de trabalho.

Percebe-se a individuação do sujeito pelo Estado, pelas políticas públicas e pela instituição escola regida, por sua vez, pelos discursos pedagógicos/autoritários. Esses sujeitos alunos individuados pelos discursos que circulam, passam a se identificar – por

causa da construção identitária do sujeito – com os processos parafrásticos que circulam na sociedade, ou melhor, com as paráfrases de construções imaginárias que exclui/inclui o sujeito na sociedade em que vive. Fazendo com que firme, no discurso, a posição sujeito aluno/social a qual pertence – um aluno em busca do término da escolarização e do alcance à cidadania –, e que almeja – cidadão escolarizado, com direitos e deveres, incluído no mercado de trabalho contemporâneo. Conforme formula Pêcheux (2014a), na imagem do lugar que o sujeito se coloca é possível interpretar que, o sujeito, conduz a imagem – baseada nos pré-construídos do imaginário social – da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, assim, produz sua imagem de sujeito de direitos e deveres que busca voltar/retomar a cidadania na sociedade tecnológica a partir do mercado de trabalho.

Assim, o sujeito individuado, dado o espaço de significação que lhe é estendido e a posição a qual ocupa – sujeito aluno da EJA –, significa a partir do imaginário social, enunciando como se fosse o dono do dizer. Individuado na sua forma sujeito histórico ideológico, um sujeito pertencente à sociedade capitalista.

Para isso, vem se instaurando progressivamente no Brasil as políticas públicas de inclusão digital. Essas políticas públicas colocam necessariamente o sujeito sob controle do Estado, pois “incluir” já traz em si o sentido da domesticação, da separação entre os que sabem e os que não sabem, dos que ficam dentro e dos que ficam fora (dos muros da cidade de fibra ótica). Enfim, o discurso da inclusão pressupõe, ele mesmo, a exclusão, e é nessa discursividade que o indivíduo é interpelado à cidadania, já que na sociedade da informação só é considerado cidadão aquele que tem um computador e que tem noções básicas de informática. (DIAS, 2010, p. 50).

Neste sentido, os alunos da EJA retomam ao espaço educativo com a compreensão imaginária de que, com a certificação e a qualificação conseguirão uma vaga no mercado de trabalho. O que leva a reflexão de que, os discursos jurídicos governamentais que especificam, dão ordens aos espaços educativos, assim como o funcionamento do mercado de trabalho, ‘exigem’ dos sujeitos alunos da EJA – ‘futuros’ cidadãos de direitos e deveres – e, dos espaços escolares, a educação associada às tecnologias, para que, após a certificação e qualificação, o sujeito egresso da EJA adentre no mercado de trabalho para então exercer seu dever de cidadão para com o Estado, o que aponta o sujeito individuado pela instituição Escola e pelo Estado. Assim, “compreender os processos de individuação do sujeito na sociedade de informação é, portanto, compreender essa demarcação político-tecnológica do espaço de circulação e seu modo de funcionamento” (DIAS, 2010, p. 70).

Nesse sentido, numa compreensão imaginária, a escola, como Aparelho Ideológico do Estado, se projeta para as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho contemporâneo, assim, o sujeito aluno da EJA, assujeitado em sua forma sujeito histórica, “[...] sofre os efeitos desta conjuntura tecnológica em sua configuração.” (ORLANDI, 2017c, p. 330), ou seja, no que diz respeito ao processo de individuação do sujeito através do discurso pedagógico há a determinação da posição sujeito aluno e aluno egresso na sociedade contemporânea, na sociedade digital.

3.7 Escola, cidadania e sujeito: os sentidos nos discursos dos alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com os discursos jurídicos governamentais da educação, a EJA é convocada a ser responsável pela formação do sujeito aluno, promovendo-o ao exercício pleno da cidadania. Mas o que fica é, depois que os sujeitos completam o ciclo da EJA, depois que passam pelas disciplinas de grade em que os professores realizaram práticas pedagógicas e metodológicas destinadas à formação do aluno, depois que experienciam atividades através das práticas sociais que o letramento digital possibilita, como fica o sujeito aluno egresso da EJA? Que experiências relatam ao falar sobre o uso dos recursos tecnológicos digitais? O que fica de formação – envolvendo o letramento digital – para os egressos? Como as práticas pedagógicas e metodológicas se efetivam? Como textualizam a prática de ‘cidadão formado’? Como o sujeito, no processo de individuação, se determina na sociedade contemporânea?

Neste tópico analisar-se-á as práticas discursivas dos sujeitos alunos egressos da EJA procurando compreender as questões aferidas acima, principalmente no que compete à cidadania. Assim, busca-se compreender a produção de sentidos nas práticas discursivas dos alunos egressos da EJA, como parte integrante das práticas sociais.

Primeiramente, observa-se as práticas discursivas da S48.AEf40, dona de casa, que parou de estudar no Ensino Médio, volta à escola através da EJA no ano de 2013 e conclui os estudos no final do ano de 2014.

(105) S48.AEf40: O CEJA, ele é bom pra qualquer ser humano, né, que... que não terminou seus estudos. Vai melhorar profissionalmente em vários sentidos, né, a vida da pessoa, só traz benefício. Pra mim foi bom. É uma oportunidade de você... você passar de uma fase pra outra e crescendo, né? De aprender coisas diferentes, né? Porque sem você terminar o estudo você não vai ter como fazer a faculdade né? Então você tem que vencer essa parte pra você conseguir. Às vezes nem um emprego. Você tem que ter uma

noção de certas coisas pra determinado emprego, né? Das tecnologias, de mexer no computador em sistemas... Tem que entender bem de matemática, por exemplo. Português, né? Pra não falar errado no trabalho, não escrever errado, né? Tem que ter uma noção básica pelo menos, né?

(106) S48.AEf40: Nossa... depois que sai do CEJA minha vida mudou pra melhor sabe... parece que, parece que fiquei completa novamente, sabe? ((risos)) Parece que o CEJA me devolveu o que eu tinha abandonado, parece que... é engraçado, mas parece que ele me pegou e disse “ei menina, volta pra sociedade” ((risos)).

No recorte (105), percebe-se que o sujeito confere à EJA o sentido de ‘oportunidade’ e, discorre que apenas através desta modalidade, aqueles que anteriormente não iniciaram/concluíram o ensino regular, podem ‘crescer’ perante a sociedade e iniciar uma nova etapa de estudo – ‘faculdade’ – ou conquistar uma vaga no mercado de trabalho. No que se relaciona ao mercado de trabalho, o sujeito S48.AEf40 evidencia que, hoje, o sujeito se submete ao estabelecimento de novas habilidades e competências para conseguir se inserir no mercado de trabalho e, as habilidades e competências giram em torno do conhecimento básico das tecnologias digitais.

O recorte (106) apresenta a ruptura entre a posição sujeito aluno da EJA e a posição sujeito aluno egresso da EJA. Destaca que, após concluir a Educação Básica, se sentiu “[...] completa novamente [...]”, interpreta-se que o sujeito compreende que ao finalizar a Educação Básica pela EJA, possuiu seus direitos, ligados à educação, restaurados, evidenciando o imaginário de completude de uma etapa educativa.

A formulação “[...] completa novamente [...]” traduz os efeitos no modo como o discurso sobre as tecnologias afeta os sujeitos egressos que, imaginariamente, precisam se sentir como sujeito que faz parte da sociedade moderna contemporânea assentada no funcionamento do digital. Os arquivos apresentados no capítulo três insistem e reforçam a necessidade do uso das tecnologias digitais que afeta o sujeito e o coloca em determinada relação com a sociedade. Esta necessidade de aproximação, este colocar o sujeito em uma certa relação é o processo de individualização.

Além disso, destaca que a EJA ‘proporcionou’ sua volta à sociedade, o que levou, imaginariamente, ao ‘resgate’ da cidadania, a (re)inclusão/(re)inserção do sujeito nos espaços de práticas sociais. Sob a imagem da cidadania, há um pré-construído que circula nos discursos dos sujeitos, de acordo com Lagazzi (2010, p. 80), o exercício da cidadania encontra-se em constante construção, “A cidadania constrói-se e conquista-se. É objetivo perseguido por aqueles que anseiam por liberdade, mais direitos, melhores garantias individuais e coletivas frente ao poder e à arrogância do Estado.”

Nesse ponto, percebe-se que os discursos jurídicos governamentais advindos das políticas públicas, administram a imagem que o sujeito tem sobre a ‘volta à sociedade/cidadania’, através da possibilidade de (re)inclusão/(re)inserção na sociedade, nesse sentido, pode-se compreender que a ação de incluir digitalmente o sujeito é um modo de administração da vida do sujeito, realizada pelo Estado. O aluno egresso da EJA vivencia a utopia tecnológica que apaga o político, ou seja, o processo de inclusão para o sujeito pode ser visto como um processo natural, causada pelo avanço das tecnologias na contemporaneidade.

Contudo, sabe-se que o discurso do digital movimenta os sistemas econômicos, culturais, sociais e políticos mundiais, o que afere ideologias aos discursos jurídicos governamentais que, por sua vez, colocam aos sujeitos o digital como processo obrigatório para se adentrar no mercado de trabalho e, para que o processo de inclusão se concretize, o aluno da EJA deve – na conjuntura brasileira – concluir a Educação Básica para concluir sua formação e, ou melhor, ‘capacitação’, para conseguir ‘(re)conquistar’ sua cidadania – que também se inscreve na lógica do mercado de trabalho –, orientada pelos discursos pedagógicos/autoritários do Estado, que repõe politicamente sob a égide de uma lógica capitalista – lucro.

A sociedade da informação e da comunicação contribui fortemente para essa “redivisão do espaço urbano”, pautada sobre aqueles que têm acesso ao computador e à Internet e aqueles que não têm. O consenso gerado a partir dessa redivisão é o de que é preciso “incluir” para gerar a igualdade. O contrassenso aí é o de que ao mesmo tempo em que se redivide se busca incluir. (DIAS, 2010, p. 50).

O sujeito se individua pelo funcionamento da instituição escola e dos discursos que advém desse espaço social, o que estabelece a construção da imagem durante seu processo de identificação com determinado discurso/sujeito outro/espaço/posição sujeito inscrito na história, na sociedade moderna, midiática e digital, proporcionando o sentido de se sentir integrado, resgatado e incluído, atendendo, desta maneira, aos objetivos propostos nas políticas públicas educacionais de universalização na construção da necessidade de pertencimento a um “todos”.

O contraditório se apresenta posto sistema econômico capitalista em que a “igualdade” não se concretiza. Assim, a (re)inclusão/(re)inserção e a noção de ‘completude’ – apresentada pelo S48.AEf40 – apresentam-se na forma de paráfrase, o que aponta o jogo de identificação da construção da identidade do sujeito, assujeitado em sua forma de sujeito de direitos e deveres.

Ainda ao analisar os recortes, pode-se dizer que, a mudança na perspectiva de vida da aluna egressa gira em torno do resgate à cidadania ligada à contemporaneidade, uma vez que, na perspectiva do jogo imaginário, a escola ‘transforma’ a vida do aluno e ‘devolve’ os direitos de cidadão através da perspectiva educativa da contemporaneidade, relacionada à inclusão digital. Percebe-se que ambos, ‘sujeito e sociedade’ são colocados no processo de individuação determinados pelo discurso digital, que ressignifica as práticas sociais e o modo de existência histórica do sujeito.

[...] o modo como o discurso da inclusão digital, da integração, da universalização do acesso, vai produzindo evidências que submetem o sujeito a um sistema determinado, afetando a produção de sentidos. Esse discurso vai produzindo no sujeito a ilusão de fazer parte da sociedade em construção, a sociedade da informação, individualizando-o na forma de “todos”, num processo sócio-econômico mundializado. Esse modo de individualização na forma de “todos”, produz no sujeito, ao mesmo tempo, o sentimento de liberdade, de estar livre das coerções, ele está, no entanto, aprisionado nessa forma de “todos” que não permite que ele seja um, singular. O “todos” produz a ilusão de igualdade, na própria contradição do sistema econômico [...]. (DIAS, 2010, p. 72, grifo nosso).

A entrevistada S49.AEf27 aos seis anos de idade para de frequentar a escola. Retorna ao ensino regular aos sete anos com idade/série defasada. Aos 14/15 anos ausenta-se novamente da escola pela necessidade de trabalho. Aos 17 anos ingressa na EJA e conclui o Ensino Médio aos 19 anos. Atualmente, é formada no ensino superior em Educação Física com pós-graduação na área e trabalha em uma escola de Educação Infantil. No ano de 2019 cursava o quinto semestre de Pedagogia no período noturno

(107) S49.AEf27: [...] nós tínhamos acesso às salas de informática, nós íamos, tínhamos aulas sempre no laboratório de informática, pediam muitas pesquisas para a gente, passavam vídeos de explicações de aulas e uns de motivações, bem diferente... e também tinha alguns professores que faziam aulas diferentes. Uma vez nós... os prof... um professor nos levou lá no CEPROTEC, que agora acho até que tem outro nome até, não sei se é CEPROTEC ainda, que é um lugar de... de que... é uma escola técnica, né? Então levou nós lá pra termos um dia na sala de técnica de lá da... da acho que é CEPROTEC, né? É... é uma escola de... de técnica... de cursos técnicos. De cursos técnicos. Então nós... aconteceu acho que uma ou duas vezes por ano, de alguns professores de matemática principalmente, nos levar lá pra ter aula em uma sala que fosse montada pra tecnologia [...].

(108) S49.AEf27: Acredito que por causa das pesquisas que os professores pediam pra gente, o modo como eles davam essas aulas diferentes lá no laboratório de informática, sabe... fez eu me interessar em ser professora também... ((risos)) é que eu achava diferente, e outras amigas minha da época, diziam que eu... que não tinha nada disso na escola delas... eu achava legal... hoje eu acho lindo... né, foram 10 anos já, e eles faziam já.

No discurso (107) a aluna retoma uma das práticas pedagógicas ligadas ao letramento digital que os professores realizaram quando estava cursando a EJA e, no discurso (108) afirma que, por causa dessas diferentes práticas pedagógicas e metodológicas com as tecnologias que os professores já realizavam no espaço temporal de 2009, se interessou em também ser professora. No tópico anterior, alguns alunos – nas práticas discursivas (88), (90), (99), (100) e (104) – retomam o pré-construído de ‘estudar para ser alguém’, o que apresenta a paráfrase que reverbera na memória do sujeito, ligando sociedade ↔ educação ↔ mercado de trabalho.

Na prática discursiva (108) a aluna egressa rememora os sentidos de ‘estudar para ser alguém’, ou seja, ela evoca, da memória discursiva – do já dito, do pré-construído – a memória social, repetindo/rememorando o discurso. Rememora o discurso em sua prática discursiva, para que este, intradiscursivamente, se atualize horizontalmente em seu discurso.

A prática discursiva do sujeito reitera o discurso pedagógico, que funciona como individuação do sujeito. Assim, a educação continua servindo ao desenvolvimento econômico encontrado na sociedade capitalista, em que se capacita o aluno para atuar no mercado de trabalho. Compreende-se que o sujeito aluno egresso da EJA retoma os sentidos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que empreende a atualização educativa contínua do sujeito egresso da EJA no mercado de trabalho, produzindo a ilusão de alcance da igualdade, de equiparação das condições de acesso ao mercado de trabalho no contraditório sistema capitalista de desigualdades.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a, p. 10).

A prática discursiva da S49.AEf27 retoma sentidos preexistentes, remete à exterioridade, ao intradiscurso, à memória discursiva que se liga aos discursos jurídicos governamentais destinados à educação. Como aponta Pêcheux (2014c), o sujeito pensa ser a fonte da origem dos sentidos que enuncia, mas, discursivamente, se identifica com as formações discursivas que circulam na sociedade e, subsequentemente, no cenário onde está inserido na posição sujeito acadêmico ‘educado para o universalismo, a

solidariedade, a igualdade e a diversidade’ (BRASIL, 2000a) – licenciatura em Pedagogia/ Ensino Superior.

De acordo com Pfeiffer (2010, p. 88, grifos da autora), as políticas públicas, através da concessão, buscam conceder direitos aos sujeitos de direitos e deveres, respeitando e abarcando o montante de ‘todos’. Porém, a extensão de ‘todos’ é opaca e contraditória, o que possibilita evidenciar o jogo de imagens estabelecidos durante a construção do processo de individuação do sujeito. A concessão está no jogo parafrástico que apresenta “[...] *benefícios, benevolência, ajuda, solidariedade, cruzada humanitária, caridade*, apagando, sistematicamente e eficientemente, o **político**.” Na EJA a concessão funciona enquanto medidas de reparação, equalização e qualificação – Parecer CNE/CEB nº 11/2000 –, enquanto impossibilidades que necessitam ser superadas pelo Estado para atingir determinado objetivo, “[...] poder ser algo outro.”, ou seja, o dever da escola – sob ordem do discurso pedagógico/autoritário – individua o sujeito a pensar em sair da posição de não escolarizado, para escolarizado, obtendo assim, imaginariamente, a concessão de cidadão, onde exercerá seus deveres – frente ao Estado – através da inserção no mercado de trabalho, ser um cidadão escolarizado trabalhador, capacitado para atuar no mercado contemporâneo.

A retomada do discurso jurídico governamental aponta que o simbólico constitui o sujeito, sustentando o seu dizer. De outro modo, os sentidos que se articulam entre sociedade ↔ educação ↔ mercado de trabalho é sustentado pelo Estado – no lugar de articulador entre o simbólico e o político –, repetido pelo sujeito individuado, apagando o político. Este é o ‘próprio sentido da EJA’, que assume, em seu dizer, a tarefa de propiciar a ‘todos’ a ‘atualização do conhecimento por toda a vida’, como função ‘qualificadora permanente’. Qualificar para o trabalho.

Por fim, observaremos as práticas discursivas do S50.AEm50, microempresário no ramo de construção civil. Licenciado em Artes visuais, cursando especialização em Educação Especial. Parou de estudar na 3º série, volta para a escola em 2007 e conclui até a 5º série, depois se afasta por motivos de trabalho. Volta para a escola no ano de 2012, faz provão do Ensino Fundamental e cursa disciplinas regulares do Ensino Médio, conclui a escolarização básica no ano de 2015.

(109) S50.AEm50: Mas no laboratório a gente ia muito... nossa... muito mesmo... os professor queria que a gente aprendesse a mexer, escrever e pesquisar... eles davam muita atenção pra isso, né? Demais. Pedia pra pesquisar coisa do dia a dia, mais que tinha haver com a matéria, né? Pedia pra pesquisar coisas da sociedade, sobre cidadania... a professora de inglês uma vez pediu pra pesquisar a facilidade de aprender

a outra língua com a internet... ela deu um monte de dica pra gente acessar lá, né? Foi bem interessante... a... a... esqueci o nome dela, mas a professora de sociologia pedia pra gente vê o que o computador causava na sociedade... ((risos))... era divertido, que mudava a concepção de todo mundo, sabe? E a sala de vídeo a gente sempre ia assistir vídeo, né?

(110) S50.AEm50: Quer dizer, a escola pra mim foi um... eu... eu digo assim, essa aqui é a minha casa, porque vira e mexe eu tô lá, anteontem eu fui lá só pra ver os professor e inclusive, sábado à tarde a gente vai... eu vou começar a participar de um... de uma peça de teatro, né? Que o professor - tá fazendo lá. [...] E agora tenho a oportunidade de participar do teatro do professor... de voltar a atuar na escola, mas como egresso, formado em artes visuais, ajudando a montar os vídeo pra ir pro concurso... trabalhar com a mídia que eu nem sabia como era, e depois da escola, que eu comecei a aprender lá, sabe?... eu aprendi a usar e conhecer ela pro lado bom, aprendi a usar pro conhecimento, pra escola... [...] Então, eu fico muito feliz, sinceramente. É... uma participação dessa pra muitos às vezes pode ser simples, comum, mas é a minha área também, teatro. [...] E, sem querer me dar mérito, mas eu, ajudando o professor - agora tô... fazendo parte de um trabalho social. Eu que era de lá, saí, me formei *on-line*, agora volto pra ajudar sem cobrar nada em troca... sem me dar mérito de novo, mas já dando ((risos)), tô fazendo meu papel de cidadão grato... grato por tudo que a escola me ofereceu pra eu tar aqui hoje, falando com você [...].

(111) S50.AEm50: É o... eu acredito assim, que é uma ferramenta essencial. Você tem que saber, se não fica pra trás, né? Por isso eu devo muito à escola... muito mesmo... Se não fosse a escola e os professores, eu não estaria aqui hoje nessa pós-graduação a distância, sem medo de trabalhar com as tecnologias, devo muito... muito, pra dar ênfase ((risos)), à escola.

No recorte (109) o sujeito relembra algumas ações pedagógicas que os professores realizaram tendo como suporte as tecnologias digitais. A partir da descrição da memória, percebe-se que os professores destacavam o trabalho com o uso das tecnologias digitais, incentivando as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, trabalhavam com as práticas do letramento digital.

O S50.AEm50 no recorte (110) apresenta a ruptura entre a posição sujeito aluno da EJA e a posição sujeito aluno egresso da EJA. Destaca que, volta ao espaço da EJA como cidadão grato, exercendo a atividade de trabalho social a partir do auxílio no projeto de teatro da escola, que conta com a utilização das tecnologias digitais.

O sujeito também destacou no recorte (110) e (111) que, a partir das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores da EJA, com o uso de recursos tecnológicos digitais, saiu da escola preparado para ingressar no Ensino Superior – a distância –, nesta conjuntura enuncia que “Se não fosse a escola e os professores, eu não estaria aqui hoje nessa pós-graduação a distância, sem medo de trabalhar com as tecnologias [...]”

Os recortes do S50 idealizam a conduta de um cidadão bom e grato, que volta à escola com atividades voluntárias para representar a gratidão que sente pelo percurso trilhado na EJA e, além disso é recompensado com situações de aprendizagem. Seguindo uma das análises de Dias (2010, p. 56), no discurso do S50, percebe-se que o sujeito que retoma os estudos, alcança a completude da Educação Básica, aproveita as oportunidades de cursos/faculdades e especializações que lhe são ofertadas – pois concluiu o Ensino Médio –, que diz compreender sua ‘posição’ dentro da sociedade, que, mesmo não percebendo, é controlado pelas relações de força e poder do Estado que age nas instâncias educacionais a favor do mercado de trabalho, assim o sujeito “[...] alcança aquilo que lhe é permitido.” Há-se o funcionamento de uma atividade/discurso comunitário/pastoral, que prevê a ajuda ao outro, uma vez que já foi ‘ajudado’.

A imagem construída pelo sujeito é a representação da ‘realidade’ por ele vista, ou seja, a realidade que apresenta no discurso é a relação imaginária que infere a partir de determinações – a imagem que ele constrói ao estar sentado em frente à pesquisadora, respondendo perguntas sobre escola/tecnologias digitais; a imagem que o egresso formula ao o que dizer sobre a escola e sobre as tecnologias digitais – que se apresentam no intradiscurso, dando ao sujeito a sensação de ser origem do dizer. Há o funcionamento de produção de sentidos que são determinados ideologicamente, ou melhor, sentidos outros que se dão sob o domínio do complexo das formações ideológicas.

Ao deitar o olhar sobre as práticas discursivas dos alunos egressos da EJA, percebe-se que os sujeitos tomam imaginariamente o sentido de cidadão e cidadania em suas identidades, evidenciando que o processo educativo estabelecido na modalidade de EJA auxiliou na retomada desta cidadania, assim como a prática da cidadania nos espaços sociais. O sujeito se significa e se identifica como cidadão a partir do momento que conclui a Educação Básica, e se sente preparado perante o processo contemporâneo que o digital provoca na sociedade. Nessa perspectiva, de acordo com as práticas discursivas dos sujeitos egressos, a escola ‘cumpre’ seu objetivo de formar cidadãos para o mundo atual, proporcionando a formação qualificadora do sujeito ao longo da vida, como podemos observar no dizer “Se não fosse a escola e os professores, eu não estaria aqui hoje nessa pós-graduação a distância, sem medo de trabalhar com as tecnologias [...].”

Contudo, nas práticas discursivas expostas, percebe-se o processo identitário, no modo de subjetivação capitalista, ou seja, a individuação do sujeito pelo Estado, que

apaga o político. O Estado individualiza o sujeito na forma de direito de cidadão, intervém nas atividades cotidianas do sujeito – desde seu nascimento – que o constitui como sujeito da sociedade ‘conectada’, desse modo, pode-se aferir que os sujeitos entrevistados possuem a vida administrada pelo poder público (DIAS, 2010, p. 59), mesmo o sujeito acreditando ser a unidade de origem, ter construído sua própria identidade, ser a origem de seu dizer/das suas atividades cotidianas em uma sociedade capitalista.

Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a fora sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. (ORLANDI, 2012b, p. 106).

Na contemporaneidade – usando a temporalidade do discurso para relembrar a sociedade conectada atada aos moldes capitalista de mercado que os sujeitos brasileiros estão inseridos –, os alunos e os alunos egressos da EJA, por todos os arquivos jurídicos governamentais enunciados pelo discurso pedagógico/autoritário do Estado – discutidos no capítulo dois e três –, são constituídos por todos os dizeres que foram enunciados antes, em um processo de interpelação do indivíduo em um sujeito, um sujeito individualizado pelo Estado na forma social capitalista e à margem do simbólico, do histórico e da ideologia. O aluno da EJA, na contemporaneidade, sente a necessidade do letramento digital e da ‘capacitação’ tecnológica ofertada nas instituições escolares, para que se ‘sinta incluído’ na sociedade, sendo que, “[...] o discurso da inclusão digital é uma exigência normativa que induz/produz no sujeito o desejo de fazer parte, de pertencer à nova sociedade, de se integrar.” Incluir-se na sociedade/no mercado de trabalho/no nível superior para se sentir cidadão em seu processo identitário.

4 EFEITO DE FECHO

Tendo como suporte teórico as noções da área da Análise de Discurso, foi possível estabelecer um gesto de leitura na compreensão das representações do discurso jurídico governamental que ampara o funcionamento da EJA em seu processo de constituição e dos sujeitos diretamente envolvidos neste processo, como os profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica que trabalham no CEFAPRO, os diretores, os coordenadores, os professores, os alunos e os alunos egressos. O processo analítico permitiu encontrar paráfrases que, na porosidade da linguagem, funcionam como marcas que evidenciam efeitos de sentidos.

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa estavam, no ano de 2019, ligados às quatro instituições públicas pesquisadas, que atendiam a EJA no município de Sinop, pertencente à região norte mato-grossense, inserida na Amazônia Legal brasileira. Encontra-se na EJA um público, de sujeitos alunos, que foram excluídos em algum momento de suas vidas do acesso à escolarização básica, e que retornam às salas de aula em um discurso marcado pela busca da cidadania e ingresso no mercado de trabalho.

O discurso da exclusão, que afere o sentido de não direito a educação, é a importante marca discursiva encontrada nas práticas discursivas dos sujeitos, independentemente da idade dos entrevistados, que variou entre 18 e 88 anos. Assim, a circulação do conhecimento, como forma de acesso ao ‘poder ter/ser’ – distribuído na sociedade, articulado pelo poder administrativo e jurídico no Estado capitalista, é cerceada a determinados sujeitos. A exclusão educacional ao sujeito não escolarizado afere os sentidos de não acesso à cidadania e, contemporaneamente, a exclusão educacional também significa estar fora de uma equidade na concorrência do mercado de trabalho tecnológico.

Durante o processo de escrita, compreender os processos que individualizam o sujeito na sociedade contemporânea é aprender que existe, segundo Dias (2010), uma ‘demarcação político-tecnológica’ dos espaços da EJA e dos discursos que a ela se referem em funcionamento na sociedade. A EJA possui características e configurações que a determinam, como resultados das condições de produção trazidas pelo juridismo e que (re)significam o funcionamento da EJA a partir dos discursos governamentais. Tal fato se confirma quando notou-se nos arquivos dos PPPs a larga utilização de verbos

que pressupõe ordens, que reitera o discurso pedagógico autoritário, que aponta o funcionamento político.

Assim, apresentando-se como um Aparelho Ideológico do Estado, a EJA assume o papel de ‘reparar’ o direito negado – anteriormente pelo próprio Estado – na possibilidade de oferta reparadora, que visa o ‘bem’ de ‘todos’ os cidadãos, tendo como uma de suas prioridades as práticas pedagógicas associadas ao uso das tecnologias digitais – através do letramento digital – para que o sujeito, a partir das relações imaginárias constitutivas dos processos discursivos, possa se sentir um cidadão capacitado tecnologicamente frente à sociedade contemporânea. Para os alunos da EJA, o não domínio dos recursos digitais se apresenta como um impedimento ao mercado de trabalho e à cidadania.

Para suprir as expectativas, as práticas pedagógicas e metodológicas, sob orientação do CEFAPRO, e postas em prática por coordenadores, diretores e professores, reafirmam a preparação e capacitação do sujeito aluno da EJA para o mercado de trabalho, apresentando como evidente as mudanças que as tecnologias digitais provocaram/provocam na sociedade e a importância do conhecimento do digital para o mercado de trabalho. Assim, a análise deu visibilidade ao modo de funcionamento da sociedade capitalista, em que o mercado de trabalho e as recorrentes transformações tecnológicas digitais orientam os anseios da sociedade e definem as práticas pedagógicas.

Notou-se nas práticas discursivas dos professores grande apreço em ‘ser/estar’ na posição sujeito professor da EJA. Contudo, no dizer dos professores, a questão estrutural das escolas, como a falta de espaço adequado e também de equipamentos tecnológicos, inviabiliza as atividades com o digital, o que os fazem recorrer a ‘solidariedade’ de usar os próprios equipamentos e/ou dos alunos, para, mesmo assim, buscar cumprir com o discurso jurídico governamental.

O discurso pedagógico institucional afirma e reafirma a necessidade do acesso ao digital como condição de se adaptar ao mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, não oferece as condições necessárias às escolas, instituindo o discurso da falta. Apresenta-se como recorrente o dizer ‘não temos isto, não temos aquilo’, e não se discute sobre ‘o porquê’ de não se ter. O discurso do ‘não se tem’ se repete e encobre questões históricas da educação, sobre o processo social e histórico da educação no Brasil. Assim, o sistema capitalista desvia o foco das discussões e não se percebe que o avanço educaci-

onal poderia acontecer mesmo sem a presença do digital, como argumento, no espaço escolar.

O discurso da falta aponta o deslocamento do papel da instituição escola e do Estado – que deveria estar fornecendo os recursos tecnológicos digitais e o melhoramento do espaço para a construção de conhecimento dos sujeitos alunos, como conta nos arquivos que condicionam a EJA – para o papel de solidariedade dos alunos, que utilizam seus próprios equipamentos como recursos pedagógicos. Nesse ponto, destaca-se o deslocamento de deveres do Estado para o papel da solidariedade, em que, no apelo ao sujeito pessoal, afere seu funcionamento. A falta/falha do lugar do Estado frente as instituições educacionais, indicam o apelo ao sujeito pessoal, que responde – individuado pelo processo, com o discurso da solidariedade.

Compreende-se então que a solidariedade apaga o jurídico, apaga o político, uma vez que, o sujeito tem o direito concedido pelo juridismo – o Governo é responsável pela instituição pública escolar –, mas, sob o argumento político do Estado, o sujeito em suas práticas é individuado e não percebe a ação do apagamento, assim o sujeito passa a ser administrado pelos sentidos de solidariedade, da necessidade de se adequar para responder aos discursos jurídicos governamentais. O ato de aceitar o uso solidários dos equipamentos digitais dos alunos condicionam ao sentido de não acesso à instrumentos tecnológicos digitais ofertados pelo Estado, o que significa o não acesso a um direito do aluno cidadão da EJA. Deste modo, a falta dos equipamentos indica a falta do Estado para com as instituições.

Em relação à coleta de dados nos PPPs das escolas, uma das instituições pesquisadas – Instituição III – negou o acesso ao arquivo. O sentido da negação ao acesso a um documento que, a priori, é público evidencia restrições a algo que não poderia ou não queriam que fosse visto/divulgado/analísado, ou, até mesmo a ausência do documento.

Em relação à imagem que o aluno – incluindo os egressos – da EJA tem de si, os efeitos de sentidos encontrados apontam para a exclusão da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, da cidadania e direito ao trabalho. O desejo de alcançar um lugar, um espaço, uma posição, se apresenta pela necessidade da inclusão. Ao afirmar a necessidade da inclusão, o aluno da EJA reafirma sua posição de excluído.

Quanto à imagem que os alunos e egressos possuem da EJA, esta apresenta-se como a única possibilidade de ‘restaurar’ algo que lhes fora negado ou tirado. Aferem à EJA o ‘poder’ reparador e equalizador do acesso ao trabalho, conferido,

imaginariamente, a todo cidadão a qualificação educacional para toda a vida. Assim, o sujeito aluno da EJA, individuado pelo processo, têm suas práticas administradas pela concessão das políticas públicas, como necessidade de adquirir o conhecimento digital – ofertado pela escola a partir do letramento digital – para resgatar a imagem do direito de cidadão e tentar uma vaga/inserção no mercado de trabalho. O sujeito é, na contemporaneidade, determinado ao uso das tecnologias digitais.

Em uma das práticas discursivas, a diretora da Instituição IV traz o substantivo ‘luz’ ao se referir aos alunos e indica que, antes de os alunos retornarem ao espaço escolar, estavam ‘no escuro’. A partir do gesto de leitura do recorte, pode-se inferir que, os sentidos de ‘luz’ e ‘escuro’ deslizam-se para os sentidos de inclusão e exclusão, ou seja, antes o sujeito estava no ‘escuro’, ‘excluídos’ das práticas educacionais e cidadãs. Após a conclusão da etapa educativa o sujeito aluno se encontra na ‘luz’, ‘incluído’ no processo educacional, o que favorece o ‘acender’ da cidadania na contemporaneidade.

Nessa argumentação, pode-se compreender que a relação educação ↔ mercado de trabalho, coaduna-se na individuação do sujeito da EJA, já formado e agora inserido em um ‘todos’ sustentado pela discursividade do jurídico nos processos educacionais que proclamam a utopia do pilar tecnológico como solução e, como efeito, deixam de fora o político, caracterizado pelo simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito.

O discurso do digital movimenta os sistemas econômicos, culturais, sociais e políticos na sociedade contemporânea, o que afere ideologias aos discursos jurídicos governamentais que, por sua vez, colocam aos sujeitos o argumento do acesso ao digital como processo obrigatório para se adentrar no mercado de trabalho e, para que o processo de inclusão se concretize, é preciso que o aluno da EJA – na conjuntura brasileira – conclua a Educação Básica para, imaginariamente, sentir-se capacitado a ingressar no mercado de trabalho e ‘(re)conquistar’ sua cidadania – que também se inscreve na lógica do mercado de trabalho –, orientada pelos discursos pedagógicos/autoritários do Estado, que responde politicamente sob a égide de uma lógica capitalista – lucro.

A temporalidade apresenta-se como efeito que marca o descompasso entre a sociedade contemporânea e a escola. Enquanto temos como consenso formulações como ‘mundo digital’, ‘sociedade da informação’, ‘velocidade de informações’; a escola apresenta uma rigidez marcada pelas políticas públicas, liberação de recursos, planos anuais e possibilidade de formação do quadro docente. A escola se esforça e assume o

papel de construir possibilidades e práticas pedagógicas e metodológicas para ‘adaptar’/‘ajudar’/‘inserir’ os sujeitos alunos no ‘mundo que se transforma’, por causa das tecnologias digitais que avançam cotidianamente e, que se encontram no dia a dia dos sujeitos. Pode-se afirmar um constante efeito de adaptar-se e readaptar-se. Uma constante busca marcada pelo descompasso.

Nos discursos dos profissionais de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica que trabalham no CEFAPRO, dos diretores e dos coordenadores das instituições pesquisadas, percebe-se que o discurso da inclusão digital presume a própria exclusão do sujeito – a escola tem que formar o aluno para a cidadania e para o mercado de trabalho do ‘mundo atual’, pois se o sujeito não concluiu a Educação Básica ele, imaginariamente, não atinge a cidadania e, por sua vez, não consegue entrar na concorrência instaurada pelo mercado de trabalho tecnológico. É nessa discursividade que o indivíduo se interpela – na forma sujeito-histórica e na forma social capitalista – à cidadania, uma vez que, de acordo com Dias (2010) só é cidadão o sujeito escolarizado que se inscreve na discursividade do digital.

O sujeito toma para si esse processo como algo natural para existência humana – brasileira –, contudo, o que fica nas tessituras das discursividades é o apagamento do político. Nas relações de força e poder não transparentes, não visíveis aos olhos dos sujeitos, o Estado regulamenta a vida administrativa do sujeito de direitos e deveres para que esse ‘sirva’ ao seu propósito. Desse modo, ao se instaurar a capacitação como modelo educacional da EJA, temos o atravessamento do discurso econômico que sustenta o modelo capitalista de preparar para o mercado de trabalho. Frente à mundialização do avanço da proposta das tecnologias digitais, a EJA tem um papel institucional e administrativo de equalizadora social, que deve cumprir com as questões sociais e econômicas.

Nesta conjuntura, o funcionamento do digital que se liga ao letramento digital e a cidadania que, por sua vez, associa-se ao mercado de trabalho, apresenta a perspectiva de que, o domínio das tecnologias digitais – que passam tanto pela perspectiva de formação (letramento digital, como objeto de conhecimento) quanto a de capacitação (instrumentalização do equipamento tecnológico digital, como objeto de consumo) – ‘garantem’ a inserção no mercado de trabalho que, por sua vez, ‘garante’ imaginariamente o exercício da cidadania dos sujeitos, cidadãos de direitos e deveres. Nessa seara, a escola, como instituição que retoma o discurso ideológico do Estado, tem a tarefa de fazer funcionar as discursividades político-educacionais, baseadas na

perspectiva ideológica do mercado de trabalho.

Mas não é qualquer sujeito que o mercado de trabalho quer, é o cidadão escolarizado, capacitado para atuar no mercado tecnológico contemporâneo. Com isso, é interessante destacar que, entendeu-se que o mercado de trabalho é a ‘manivela’ que regula o sujeito na forma da concorrência. O mercado de trabalho não se coloca no lugar do Estado, mas afere funcionamentos de base econômica na sociedade contemporânea capitalista, que -redundantemente – avança por causa dos avanços das tecnologias digitais.

Assim, pode-se aferir que, nas relações de força e poder do Estado, o digital, juntamente como os equipamentos que lhe servem, são a unidade de consumo de valor que colocam os sujeitos em estado de concorrência, por isso, pelo funcionamento do digital, temos os discursos jurídicos governamentais que incumbem as instituições escolares a terem as práticas pedagógicas dos professores associadas às tecnologias digitais – seja pelo viés do Letramento digital ou da informatização/capacitação – para que o sujeito, após a conclusão da educação básica, na situação imaginária de conquista da cidadania, torne-se apto a competir, se incluir no mercado de trabalho.

A construção imaginária das noções de cidadão e cidadania orientam-se na direção do trabalho escolar para capacitar os alunos para o exercício da cidadania, assim, o cidadão de direitos e deveres deve, para se tornar cidadão, estar apto ao mercado de trabalho. Desta forma, o espaço escolar da EJA retoma a formação do sujeito excluído do ensino regular como possibilidade de mudança das práticas sociais pelo viés do letramento digital e inserção no mercado de trabalho como paráfrase de cidadania.

Os documentos de constituição da EJA no Brasil e, em especial, no município de Sinop, Estado de Mato Grosso, afirmam o discurso do digital nas práticas pedagógicas e na sociedade como condição para o acesso ao mercado de trabalho, individuando o sujeito aluno EJA. Esta premissa do tecnológico como sustentáculo é parte da individuação do sujeito, que passa a se sentir identificado com a ideia de pertencer a uma sociedade, significada na formulação ‘todos’ e, este pertencimento, ao mesmo tempo, é marcado pela contradição do sistema capitalista que instaura as desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins fontes, 1980.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 139-153, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Editora da UNNICAMP, 1998.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de; *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova: 1932. In: AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 31-66.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: entre menestréis e parangolés. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. (org.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 173-195.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BATES, Anthony Willian. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgado em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Casa Civil; Subchefia para

Assuntos Jurídicos, 1934. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Publicação original de 5 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 out. 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais 99/2017. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018b. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União:**

Seção 1, Brasília: Diário Oficial da União, 16 dez. 1999. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3294-15-dezembro-1999-370605-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 20.047, de 27 de maio de 1931. **Diário Oficial da União:** Seção 1.

Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 27 maio 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20047-27-maio-1931-519074-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.111, de 1 de março de 1932. **Diário Oficial da União:** Seção 1.

Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 4 mar. 1932. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacaooriginal-81840-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 24.655, de 11 de julho de 1934. **Diário Oficial da União:** Seção 1.

Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 11 jul. 1934. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24655-11-julho-1934-503561-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 29.783, de 19 de julho de 1951. **Diário Oficial da União:** Seção 1.

Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 20 jul. 1951. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29783-19-julho-1951-337396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 61.313, de 8 de setembro de 1967. **Diário Oficial da União:** Seção

1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 11 set. 1967. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61313-8-setembro-1967-402380-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.949, de 30 de dezembro de 1939. **Diário Oficial da União:**

Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 30 dez. 1939. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1949-30-dezembro-1939-412059-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC, Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Documento final da Comissão Organizadora Nacional da CONAE**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/385-documentos>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Documento final da Comissão Organizadora Nacional da CONAE: o PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2014/381-documentos>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular para o 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13533-proposta-curricular>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e dá outras providências. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 30 jun. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-publicacaooriginal-30355-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 26 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **O projeto de reconstrução nacional e o compromisso com a democracia: Diretrizes para um novo Brasil**. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1990. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Projeto%20de%20Reconstru%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 10 maio 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 37/2006, de 7 de julho de 2006. Dispõe sobre a aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024**: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília: MEC; SEB; Coordenação-Geral de Apoio às Redes de Educação Básica e Infraestrutura Educacional, 2019b. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: manual de operações – edição revista e atualizada. Brasília: MDA; INCRA, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica; MEC; SEMTEC, 1994.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO**: diretrizes. Brasília: MEC/SEED, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto do Programa ProJovem**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude; Coordenação Nacional do ProJovem, 2005a. Disponível em: file:///D:/Downloads/PROJOVEM_projeto_2005.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Projeto Escola de Fábrica**: uma sala de aula em cada empresa para formar jovens profissionais. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**: 5ª a 8ª série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534->

material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 16 jun. 2010b. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/marcos-legais/educacao-jovem-adultos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Teleducação no Brasil**: um documentário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 2000c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001816.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Um relato do estado atual de informática no ensino no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, 1985.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez editora, 2013.

CONAE, CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: CONAE; PDE; MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Abrindo a conversa. *In*: Coscarelli, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a. p. 11-14.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: Coscarelli, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b. p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos versus hipertexto na teoria e na prática. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Hipertextos**: na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 147-174.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 7-12.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

DIAS, Cristiane Pereira. A escrita como tecnologia da linguagem. In: SCHERES, Amanda Elويد; PETRI, Verli; DIAS, Cristiane Pereira. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**. v. 2. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_content&view=article&id=1123:sumario&catid=101:diversos&Itemid=492. Acesso em: 8 mar. 2019.

DIAS, Cristiane Pereira. **Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus**. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 3, p. 972-980, set.-dez., 2015a, São Paulo. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 18. out. 2019.

DIAS, Cristiane Pereira. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, Cristiane Pereira. **O digital: cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo**. Campinas: LABEUB/UNICAMP, 2011.

DIAS, Cristiane. Para uma compreensão discursiva do digital: o sentido da tecnologia. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD): A ANÁLISE DO DISCURSO E SUA HISTÓRIA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS, 7., 2015, Recife. **Anais do VII SEAD**. Recife: SEAD, 2015b. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead7.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.

DIAS, Cristiane Pereira. Telecentros como políticas públicas de Inclusão Digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 43-73.

DOROW, Cloris Maria Freire. Ironia: um estudo sob óticas diferenciadas. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. (org.). **A leitura e a escrita como praticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 75-104.

DRUCKER, Peter. **Desafios Gerenciais para o século XXI**. Tradução Nivaldo Montingelli Junior. 4. ed. São Paulo: Thomson, 2007.

ESTEVEES NETO, Hildebranco. **PROINFO e seus desafios: a política de informática educativa em Mato Grosso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=120825. Acesso em: 27 jan. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito

e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017. p. 59-84.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 169-192.

GUIMARÃES, Eduardo. Cidadania. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; NUNES, José Horta. (coord.). **Enciclopédia discursiva da cidade – ENDICI**. Campinas: Laboratório de Estudos Urbano (NUDECRI/UNICAMP), 2013a, s. p. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=43>. Acesso em: 21 maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. Cidadão. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; NUNES, José Horta. (coord.). **Enciclopédia discursiva da cidade – ENDICI**. Campinas: Laboratório de Estudos Urbano (NUDECRI/UNICAMP), 2013b, s. p. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=44>. Acesso em 21 maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Editora Pontes, 2002.

HADDAD, Sérgio. Algumas conclusões produzidas pelo levantamento. *In*: HADDAD, Sérgio. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 14-24.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: UNICAMP, 1992.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 27-42.

KLEIN, Rejane. **O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LAGAZZI, Suzy Maria. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 75-83.

LAGAZZI, Suzy Maria. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LIMA, Adriana dos Santos Marmori. Processo educativo e inclusão sócio-digital na EJA: uma proposição. *In: OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; PESCE, Lucila. Educação e cultura midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 97-117.

LIMA, Grácia Lopes; SOARES, Donizete. Rádio e Educação: da produção radiofônica para o público à produção radiofônica com o público. *In: DÂNGELO, Newton; SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. (org.). Noventa anos de rádio no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 55-66.

MAGALHÃES, Ligia Karam. Presença de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. *In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. (org.). Educação de Jovens e Adultos em debate*. Jundiaí: Editora Paco, 2017. p. 219-244.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística e outros escritos**. v. 3. New York: Editora Peter Lang, 2018.

MATTELART, Armand. A globalização da comunicação. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 2000.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **A implantação dos Centros da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso**. *In: Mostra Acadêmica UNIMEP*, 8, 2010a, Piracicaba. **Anais [...]**. Piracicaba: UNIMEP. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/261.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: estudo do programa Letração de 2004 a 2007. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2010b.

MOVÊNCIA. *In: DICIO, Dicionário On-line de Português*. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/movencia/>. Acesso em: 17 out. 2019.

NIC.BR - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios – 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/publicacoes>. Acesso em: 8 nov. 2019.

NIC.BR - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios – 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/publicacoes>. Acesso em: 8 nov. 2019.

O CRUZEIRO, revista. **Imagem 10 – Recorte de uma das primeiras propagandas de Madureza Ginásial por correspondência no Brasil**. n. 11, Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 23 dez. 1961. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&pesq=%22instituto%20universal%20brasileiro%22&pasta=ano%20196>. Acesso em: 10 dez. 2019.

O CRUZEIRO, revista. **Imagem 11 – Recorte de anúncio sobre alguns cursos por correspondência, incluindo o Madureza Ginásial e o Madureza Colegial**. n. 46, Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 15 nov. 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&pesq=%22instituto%20universal%20brasileiro%22&pasta=ano%20196>. Acesso em 10 dez. 2019.

O CRUZEIRO, revista. **Imagem 12 – Recorte de anúncio sobre as especificações de cursos por correspondência, incluindo o Madureza Ginásial e o Madureza Colegial**. n. 46, Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 15 nov. 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&pesq=%22instituto%20universal%20brasileiro%22&pasta=ano%20196>. Acesso em 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

ONU – Organização das Nações Unidas Brasil. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Rio de Janeiro: Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 13-36.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso – Aled**, Brasília, n. 2, v. 16, p. 68-80, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://raled.comunidadealed.org/index.php/raled/article/view/231>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Introdução: uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 9-16.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo sentidos. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 11-25.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014a. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. *et al.* **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 43-50.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59-158.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-99.

RIBEIRO, Ana Elisa. Convergências e divergências em navegação e leitura. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 93-114.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 125-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale; UFMG/Faculdade de Educação, 2014. s. p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale; UFMG/Faculdade de Educação, 2014. s. p.

RIBEIRO, Poliane Corrêa; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Amapá. *In*: DIAS, Alder de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Pensamento Freiriano e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia**. Curitiba: Appris editora, 2019. p. 115-139.

RIPPER, Afira Vianna; BRAGA, Álvaro José Pereira. Projeto Eureka: programa de informatização da rede municipal de ensino de Campinas. **Em Aberto**, v. 12, n. 57, p. 110-112, jan./mar., Brasília, 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Tend%C3%A2ncias+na+inform%C3%A1tica+em+educa%C3%A7%C3%A3o/08934c14-e3e5-49c6-8789-1fa8f274081e?version=1.1>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1958, Pernambuco. *In*: **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 145-156, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/259>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SMAILI, Soraya. Ciência e Tecnologia na era Lula: retórica e prática sucumbem à política econômica. **Revista ADUSP - Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 34, p. 39-45, maio 2005. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/112-revista-n-34-maio-de->

2005. Acesso em: 8 fev. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 27 mar. 2019.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Política de informática na educação**: o discurso governamental. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:

STREET, Brian Vincent. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale; UFMG/Faculdade de Educação, 2014. s. p.

TECNOLOGIA. In: MICHAELIS, Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa *on-line*. Editora melhoramentos, 2019. s. p. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2010, Brasília. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; CONFINTEA VI; MEC, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 22 out. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS POLÍTICAS CULTURAIS, 1982, México. **Declaração do México**, ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios. México: UNESCO, 1982. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Confer%C3%A7%C3%A3o-Mundial-sobre-Pol%C3%ADticas-Culturais-Mondiacult-M%C3%A9xico-1982.pdf>

Livro digital:
ISBN 978-856866958-7



9 788568 669587

Livro impresso:
ISBN 978-856866961-7



9 788568 669617