



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDO DE CULTURA E
TERRITÓRIO - PPGCULT

KERLLY REGINA SANTOS PACHECO

**A EJA E O ENSINO COM INTERAÇÃO A PARTIR DO *SMARTPHONE* NA ESCOLA
MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ, EM ARAGUAÍNA-TO**

Araguaína/TO
2021

KERLLY REGINA SANTOS PACHECO

A EJA E O ENSINO COM INTERAÇÃO A PARTIR DO *SMARTPHONE* NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ, EM ARAGUAÍNA-TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de Pesquisa 1: Natureza, Poder e Territorialidades.

Orientador: Dr. Braz Batista Vas

Araguaína/TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P116e Pacheco, Kerlly Regina Santos.
A EJA E O ENSINO COM INTERAÇÃO A PARTIR DO
SMARTPHONE NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO
PARANAGUÁ, EM ARAGUAÍNA-TO. / Kerlly Regina Santos Pacheco.
– Araguaína, TO, 2021.
149 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2021.

Orientador: Braz Batista Vas

1. Smartphone. 2. Ensino. 3. EJA. 4. Educação. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KERLLY REGINA SANTOS PACHECO

A EJA E O ENSINO COM INTERAÇÃO A PARTIR DO *SMARTPHONE* NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ, EM ARAGUAÍNA-TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Orientador: Dr. Braz Batista Vas

Data de aprovação: 21 / 01 / 2021

Banca Examinadora:



BRAZ BATISTA VAS (UFT)
Orientador – Via web conferência



REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA (UFT)
Avaliadora – Via web conferência



ROSÁRIA HELENA RUIZ NAKASHIMA (UFT)
Avaliadora – Via web conferência



JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR (UFMA)
Avaliador – Via web conferência

Araguaína, 2021

*Às minhas filhas Áurea Cristina e Maria
Antônia, que são minha alegria e força
para continuar a caminhar.*

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire, em Educação como Prática da Liberdade)

RESUMO

O projeto se desenvolveu na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, na cidade de Araguaína, interior do Estado do Tocantins situada na região norte do país. A presente pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT da Universidade Federal do Tocantins – UFT, sob o tema: “Educação, Ensino e Tecnologia Móvel”, que tem como objeto de pesquisa “O *smartphone* como ferramenta pedagógica e suas implicações sociais e territoriais”. Temos como objetivo geral investigar o ensino, com o uso do *smartphone*, na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública de Araguaína – TO, apropriações e ressignificações geradas por esse aparato técnico-tecnológico. Mais especificamente, mobilizamos a reflexão sobre a importância da inclusão de novas mídias na educação, a par da verificação sobre como os professores utilizam essa ferramenta/equipamento (*smartphone*) no processo ensino, e discutimos o uso do *smartphone* em sala de aula, como ferramenta de ensino, de maneira que os professores percebam a importância e potencialidade deste equipamento, dadas as possibilidades de uso enquanto ferramenta pedagógica, para a formação educacional, pessoal e profissional do professor que atua na EJA, facilitando a compreensão e trabalho dos conteúdos e como suporte a melhoria do processo de ensino e consequentemente aprendizagem. A abordagem metodológica preza pela dimensão qualitativa, de caráter interdisciplinar com características da pesquisa-ação, somadas a pesquisa documental e revisão de literatura. A proposta visa trabalhar junto a 05 docentes da EJA como meio facilitador para o conhecimento e, no que couber, desenvolvimento das práticas metodológicas no uso do *smartphone* e de que forma o uso pedagógico dessa ferramenta pode contribuir no processo ensino. A temática em tela está intrinsecamente relacionada à pesquisa-ação, com foco educacional, como estratégia para o desenvolvimento de professores no que diz respeito a formação, em que possam utilizar suas pesquisas de modo a aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas, cientes de que mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgirão variedades distintas de possibilidades de análise e encaminhamentos. O resultado nos mostrou que o produto desenvolvido possibilita, aos professores e alunos, o diálogo com as múltiplas metodologias tão presentes no nosso dia a dia e que pode sugerir estratégias e auxiliar no processo de ensino. Isso amplia a prática pedagógica na aquisição de competências e habilidades necessárias à didática. Proporcionar acessibilidade tecnológica é viabilizar o ensino contextualizado com a sociedade que se configura como digital.

Palavras chaves: *Smartphone*, Ensino, EJA, Educação

ABSTRACT

The project was developed at the Joaquim de Brito Paranaguá Municipal School, in the city of Araguaína, in the interior of the state of Tocantins, located in the northern region of the country. This master's research is part of the Post-Graduate Program in Culture and Territory Studies - PPGCULT of the Federal University of Tocantins - UFT, under the theme: "Education, Teaching and Mobile Technology", which has as its research object "The smartphone as a pedagogical tool and its social and territorial implications". Our general objective is to investigate the teaching, with the use of smartphones, in Youth and Adult Education, in a public school in Araguaína - TO, and the appropriations and re-significations generated by this technical-technological apparatus. More specifically, we mobilize the reflection about the importance of the inclusion of new media in education, along with the verification of how teachers use this tool/equipment (smartphone) in the teaching process, and discuss the use of the smartphone in the classroom, as a teaching tool, so that teachers realize the importance and potentiality of this equipment, given the possibilities of use as a pedagogical tool, for the educational, personal and professional formation of the teacher who works in EJA, facilitating the understanding and work of the contents and as a support to improve the teaching process and consequently learning. The methodological approach is qualitative, interdisciplinary in nature, with characteristics of action research, in addition to documentary research and literature review. The proposal aims to work with 05 teachers of EJA as a facilitator for knowledge and, where appropriate, development of methodological practices in the use of smartphones and how the pedagogical use of this tool can contribute to the teaching process. The theme in question is intrinsically related to action-research, with an educational focus, as a strategy for the development of teachers with respect to training, in which they can use their research to improve their teaching and, consequently, the learning of their students, but aware that even within educational action-research there will be different varieties of possibilities for analysis and directions. The result showed us that the product developed enables teachers and students to dialogue with multiple methodologies that are so present in our daily lives and that can suggest strategies and assist in the teaching process. This expands the pedagogical practice in the acquisition of competencies and abilities necessary for didactics. To provide technological accessibility is to enable teaching in the context of a society that is configured as digital.

Keywords: *Smartphone*, Teaching, EJA, Education

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar os agradecimentos sem antes dizer: Grata a ti eu sou Senhor, por todas as maravilhas que fez, faz e sei que fará na minha vida.

À minha família que, mesmo questionando minha ausência em muitos dos encontros familiares, sempre me apoiou, com palavras de incentivo.

Às minhas filhas que entenderam o fato de não podermos realizar os passeios de finais de semana, e me ajudaram como puderam dividindo os afazeres domésticos.

Aos companheiros de trabalho que por muitas vezes suportaram minhas crises de ansiedade no percurso no mestrado.

Em especial, ao meu amigo e companheiro de profissão Isaías, por acreditar em mim desde o início. Se você não tivesse praticamente me obrigado a realizar a inscrição no processo seletivo, não estaria aqui. Obrigada pelas tardes de estudos e discussões no processo preparatório da seleção do mestrado, obrigada pelo apoio diário.

À Ghiovanna, que sempre acreditou que eu seria capaz de concluir mais esta etapa da minha formação.

Aos meus amigos de turma, por todo dos momentos vividos, por permanecerem juntos mesmo distante, por sempre manterem os cuidados para com os outros, pelo ombro amigo nos momentos de desespero, pela mão amiga nas horas que muitas vezes estávamos no chão, pelas palavras de incentivo, enfim, por permanecerem apoiando uns aos outros durante o processo formativo do mestrado.

A você, Laylson, obrigada por ser um amigo incondicional, pelas madrugadas. Mesmo de áreas de pesquisas diferentes, você esteve sempre presente. Sou grata por brigar comigo quando eu estava “borbolentando”, ficando neurótica, com medo de não conseguir concluir esta etapa de formação. A você, gratidão.

Aos professores do programa, por compartilhar saberes, oportunizar momentos ricos de discussão e construção de conhecimento. Em especial, agradeço ao Professor Dr. Braz Batista Vas, meu orientador, por todas as sugestões de leituras,

indagações, apontamentos no decorrer do mestrado, pela calma, paz, segurança e serenidade que o senhor transmite. Muito obrigada por dividir um pouco dos seus saberes comigo.

Agradeço em especial aos professores da EJA da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, que aceitaram fazer parte desta discussão. Sem vocês, este momento não seria possível. Obrigada por acreditarem e acima de tudo fazerem uma educação dialógica, por acreditarem que a escola é um espaço privilegiado de transformação, e por não cansarem de buscar melhorias no fazer docente.

À minha irmã Kayla, toda a minha gratidão. Você é parte deste resultado. Obrigada por puxar minha orelha, por me mostrar que no processo de escrita acadêmica devemos estar vigilantes, obrigada por discutir todos os conceitos comigo. Ora presencial, ora virtualmente, nunca me deixou sem um argumento. Todas essas discussões foram de suma importância.

Enfim, a todos que de certa forma foram um suporte nesta caminhada, e a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), aos colegas de turma, aos professores da EJA da escola municipal Joaquim de Brito Paranaguá, aos alunos, o meu respeito, a minha admiração por serem resistência na Educação Pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 01 – Estrutura Curricular para a Educação de Jovens e adultos – EJA 2º segmento-noturno	40
IMAGEM – 02 – Evolução do celular	63
IMAGEM – 03 – Competências gerais da BNCC	64
IMAGEM – 04 – Alunos durante realização do simulado <i>on-line</i>	113
IMAGEM – 05 – Alunos durante realização do simulado <i>on-line</i>	113
IMAGEM – 06 – Alunos durante realização do simulado <i>on-line</i>	115
IMAGEM – 07 – Alunos durante realização do simulado <i>on-line</i>	115

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Quadro – 01 – Resoluções e instruções normativas da EJA no estado do Tocantins	37
Quadro – 02 – Referencial pedagógico / EJA. 2º segmento	49
Quadro – 03 – Dissertações EJA e Tecnologias	52
Quadro – 04 – Índices Gerais de Aproveitamento dos Alunos	82
Gráfico – 01 – Alunos da EJA 2019	83
Quadro – 05 – Perfil dos Professores Participantes	86
Quadro – 06 – Plano de aula professor E	105
Quadro – 07 – Plano de aula professor A	106
Quadro – 08 – Plano de aula professor B	107
Quadro – 09 – Estrutura do simulado – online	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Conselho de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional do Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Companhia Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DCN/EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
DCREJA	Diretriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMJBP	Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCULT	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretária Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer
SNEA	Sistema Nacional de Educação de Adultos

TDIC	Tecnologia digitais da comunicação e informação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

	OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	21
2	TERRITÓRIO EM DISPUTA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FERRAMENTAS DIGITAIS	27
2.1	Os marcos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	27
2.2	A EJA no território tocantinense	36
2.3	Um olhar sobre a EJA nos documentos curriculares	41
2.4	A cultura escolar da EJA	46
2.5	Compreendendo a cibercultura a partir de Castells, Levy e Lemos	55
2.6	A evolução do telefone móvel e a cibercultura	61
2.7	A EJA no território digital	69
2.8	Torna-se necessário questionar o ensino na EJA a partir de Freire	70
3	INTERAÇÃO DO <i>SMARTPHONE</i> NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	77
3.1	Da Pesquisa-ação qualitativa	79
3.2	Descrição do Universo pesquisa	80
3.3	O público pesquisado	83
3.4	Proposta de intervenção junto ao planejamento das aulas com interação do <i>smartphone</i>	87
3.5	A seleção e análise do corpus da pesquisa	88
4	<i>SMARTPHONE</i> COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ – ARAGUAÍNA-TO	90
4.1	Como o <i>smartphone</i> vem sendo utilizado atualmente na EJA da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá?	91

4.1.1	Relatos sobre a utilização de tecnologias digitais na formação inicial e continuada	93
4.1.2	Opinião sobre o uso de ferramentas digitais como recurso pedagógico, a organização de espaços e os recursos no ambiente escolar	95
4.1.3	Visão dos professores sobre que educação é proposta para a EJA na Escola JBP e quais seus desafios para efetivar esse modelo	97
4.1.4	O <i>smartphone</i> e a sala de aula: vantagens e desvantagens, e possibilidades de interação no processo de ensino da EJA.	99
4.2	Inclusão digital nas escolas – encontro pedagógico para planejamento das aulas com utilização do <i>smartphone</i>	104
4.3	Reflexões sobre o fazer docente pela tecnologia	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6	REFERÊNCIAS	123
7	ANEXOS	128

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Em 04 de outubro de 1981, nascia a primogênita da família Santos & Pacheco, uma menina de cabelos e olhos pretos que seu tio materno, Alaor, deu o nome de Kerlly Regina. Porém, a bisavó paterna Arcangela (*in memoriam*) brigou por muito tempo, pois teria que se chamar Francisca, por ter nascido no dia do santo católico São Francisco de Assis.

Parte da infância foi vivida no Povoado Boa Esperança, zona rural do município de Sítio Novo, no norte do Tocantins, localizado na região do Bico do Papagaio. O lugarejo até hoje é conhecido como o Cento do velho Raimundo, um dos fundadores daquela comunidade rural e avô paterno da pesquisadora que vos fala.

Lá, sempre pudemos experimentar momentos marcantes que jamais se apagarão da memória, como o leite fresco saindo do curral - leite mais saboroso desconheço. As frutas doces do quintal (manga, tamarindo, laranja, jaca, jambo, goiabas, pitombas...) e do pé de fruta do conde que ficava na frente da casa de um dos tios vêm à lembrança. As aventuras com minha amada avó Antônia (*in memoriam*), pelas quintas em busca dos melhores babaçuais, os choros para ir levar comida aos trabalhadores na roça, e do acordar antes do sol nascer para recolher buritis, das noites de fogueira no mês de junho, das batatas assadas, das competições de castanha de caju são recordações da infância e da vida no campo.

Tinha um amigo, o Fábio, neto da dona Viúva, que morava num pedacinho de chão cedido por meu avô. Ele sabia onde estavam os melhores cajueiros, dos festejos em honra a Santa Ana, conhecida pelos católicos como avó de Jesus Cristo, das novenas nas casas dos vizinhos e na igrejinha. Também havia a espera na beira da estrada para pegar carona na Toyota do Padre Pedro, um padre Italiano, de quem lembro com muito carinho, pois gostava de ouvi-lo, dos conselhos no início de minha adolescência.

Oriunda de uma família de trabalhadores rurais, o primeiro contato com o mundo da leitura e da escrita e com a educação escolar foi em uma singela “escolinha” primária da zona rural. Buscando oferecer oportunidades de formação para as filhas, meus pais mudaram-se para a cidade. Cursei parte do Ensino Fundamental na Escola Municipal 14 de Outubro, em funcionamento até hoje, e recordo-me com carinho de quase todos os professores, em especial a da 3ª série, Terezinha.

Aquele foi um ano marcante para uma menina que não gostava de faltar um dia sequer à escola. Entre os meses de abril e maio de 1990, após um final de semana maravilhoso no Cento, com febre alta e crises de vômito, fui levada às pressas ao hospital onde meu pai trabalhava. O médico da cidade, Dr. Orlando, ao me examinar, pediu para me retirarem com urgência para a cidade vizinha, Imperatriz. Lembro-me de todos os detalhes, na ambulância que corria levantando poeira na estrada de chão batido, da espera pela balsa para atravessar o Rio Tocantins, na divisa dos estados do Tocantins e Maranhão, e da aflição do meu pai, com medo de me perder. Na chegada ao Hospital Santa Mônica, na saída para o centro cirúrgico, veio a luz forte e branca do centro cirúrgico, com o enfermeiro aplicando um negócio que eu não sabia o que era. Quando acordei, já no quarto, meu pai, minha mãe e minha amada avó materna Áurea Maria (*in memoriam*) estavam aflitos porque eu não acordava.

Graças ao bom e Deus e aos médicos, a apêndice estourada não me levou, apenas me fazendo passar um bom tempo sem ir à escola. Aos nove anos, tive o primeiro grande exemplo do modelo de educação e o tipo de profissional que deveria me tornar. Enquanto ainda estava acamada, no repouso do pós-operatório, a escola veio até mim. A professora Terezinha mandava todas as atividades, meus colegas traziam os cadernos para eu copiar. As provas eu fiz na casa da professora, quando tive condições de sair de casa. Foram alguns meses de espera, com a ansiedade de voltar à escola que não cabia no peito. Na 4ª série, a professora também se chamava Terezinha, a turma era a mesma. Eu gostava muito das apresentações nas datas comemorativas e participava de todas as atividades escolares. Era um misto de aprendizado e amor a tudo aquilo que, hoje, lembro com nostalgia. Minha mãe conta que as professoras sempre elogiavam a força de vontade, dizendo: “essa menina vai longe”.

Já no ensino fundamental II, na Escola Estadual Marechal Ribas Júnior, não era mais só uma professora. Não tinha mais a relação de afetividade com a figura da professora misturada à de segunda mãe ou tia bondosa. Alguns dos docentes não residiam na cidade. Recordo-me da professora Eleonor, que ministrava a disciplina de História, de suas fichas de resumos dos conteúdos a serem repassados, pois não tínhamos livros didáticos.

Estudei nessa escola até a 7ª série, sempre com os mesmos colegas de turma. Em dezembro de 1995, na tentativa de ofertar oportunidade de formação, minha mãe me mandou para morar com sua irmã, Eliane (naninha), no interior de Goiás, pois

minha tia precisava de uma pessoa para ficar com os filhos na cidade enquanto ela trabalhava na fazenda. O ano seguinte seria muito difícil, pois passava a semana cuidando dos meus primos, um de 10 e outro de 8 anos. Minha tia conseguiu uma bolsa de estudos no colégio mais famoso da cidade, onde os meus primos estudavam, para ficar mais fácil acompanhar os meninos. Senti um pouco de dificuldade, já que uma escola muito rígida (escola de freiras). Além disso, não tinha com quem contar em casa, pois ficava a semana inteira sozinha com as crianças e estava em uma cidade onde não conhecia ninguém. Fui muito bem recebida pelos colegas de turma, que foram essenciais para superar os conflitos de uma adolescente longe de casa e acompanhar o ritmo dos conteúdos.

Uma das experiências marcantes desse ano foi a feira de ciências, pois eu nunca havia participado de um evento científico. Meu grupo escolheu trabalhar com rãs: as incansáveis horas de pesquisa na biblioteca, as inúmeras ideias para a apresentação, onde encontrar as rãs, a aventura na noite de coleta, altas risadas, a queda na lama, o medo/nojo de umas colegas. Até o grande dia da apresentação, nosso estande tinha desde rã viva, do vestuário à culinária.

As amizades ali formadas me ajudaram a superar os momentos de tristeza e solidão. No final do ano, a turma ganhou uma viagem a Pirenópolis, cidade histórica, outra experiência marcante para uma menina do interior que nunca tinha saído da cidadezinha onde morava. No final do ano, ao voltar para minha cidade para visitar minha família, meu pai disse que eu não voltaria para o Goiás. Mal sabia ele que eu também não queria por diversos problemas.

A experiência escolar vivida naqueles meses me fez perceber que a formação que desejava estava além do que a minha cidade poderia me proporcionar. Falei para meus pais que queria ir estudar em Imperatriz/MA. Eles me apoiaram, mas não tinham aporte financeiro para me manter na cidade vizinha. Através de um seletivo, ingressei na Escola Estadual Amaral Raposo, onde novamente fui morar separada dos meus pais e irmãs, na casa de uma amiga da família, mas dessa vez estava mais perto, podendo estar com eles aos finais de semana e feriados.

O 1º ano do Ensino Médio cursei no período vespertino, sempre muito dedicada aos estudos, quando já imaginava qual carreira seguiria. Todos os dias, no caminho da escola, eu olhava o muro da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e imaginava que logo estaria lá. No 2º ano, passei a estudar à noite, pois fui morar com dona Mercês, uma senhora enfermeira que estava precisando de alguém para ficar

com seu filho. Foi o ano que comecei a receber meu primeiro salário, mas não perdi o foco do estudo. Tinha, então, me empenhado com mais dedicação, pois sabia que seria através da educação que eu conseguiria atingir meus objetivos. Durante o dia, cuidava dos serviços da casa, acompanhava o Bruno nas tarefas escolares e estudava. Concluí o Ensino Médio na mesma escola, em 1999, onde sempre tive uma participação ativa. No final do ano, prestei meu primeiro vestibular para química, na UEMA, e não passei. Não me recordo por quais razões fiz a inscrição para esse curso. O sonho de estar do outro lado dos muros, na universidade, foi adiado. No ano seguinte, meus pais vieram para Imperatriz com minhas irmãs. Foi um ano muito difícil, mas feliz, pois após quatro anos, pude estar junto da família todos os dias novamente e desfrutar das alegrias diárias, e das brigas também.

No primeiro semestre de 2000, ingressei em um cursinho preparatório para o vestibular, mas fiquei por pouco tempo. Com o pai desempregado e a mãe costureira, não tinha condições de pagar porque ajudava nas despesas da casa. Prestei novamente vestibular, agora na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para o curso de Pedagogia. Nessa época, o vestibular era em duas etapas. Passei na 1ª etapa, mas não encontrei meu nome na relação de classificados fixada no muro. Só meses depois, quando encontrei um colega do Ensino Médio que perguntou se eu tinha sido aprovada na 2ª etapa, relatei que não cheguei a fazer, pois não tinha passado na 1ª. Então, ele me disse que eu havia passado, e ainda me mostrou o jornal impresso com o resultado e meu nome na relação, o que foi um choque, me fazendo perder o ânimo e a vontade de estudar.

Após alguns meses dedicada somente ao trabalho e à família, por incentivo do namorado que morava em Araguaína, prestei o vestibular novamente numa faculdade particular, o Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos - ITPAC, sendo aprovada. Então, surgia o novo dilema: como arcar com as mensalidades e as demais despesas da vida acadêmica longe de casa. Com a ajuda de familiares, consegui me matricular e pagar as primeiras mensalidades até conseguir um emprego e poder me manter. Parti novamente para a jornada dupla, como trabalhadora do comércio durante o dia e estudante no período noturno.

Durante os primeiros períodos da graduação, percebi que tinha feito a escolha certa. Os momentos de discussão, a análise dos períodos da história da educação e suas interferências, e o estudo das metodologias de ensino foram me mostrando que meu lugar era na educação, era ser professora. Os obstáculos foram muitos para

concluir o curso dentro do prazo normal, mas sempre tive o apoio familiar, que sempre viu a educação como o meio de mudança de vida e não media esforços para que esse sonho se concretizasse. Após concluir a graduação, em 2004, deixei vários currículos em busca de ingressar na carreira docente e vivenciar, na prática, os conhecimentos construídos na academia. Foram muitos não, pois tinha formação, mas não tinha experiência.

Continuei trabalhando no comércio até 2006, ano em que prestei seletivo para professor alfabetizador do programa SESC LER, para Educação de Jovens e Adultos (EJA), como professora voluntária. Agarrei a oportunidade com convicção, mais pela experiência do que pelo salário, o que marcou significativamente o início da carreira docente. Ali, poderia contribuir com a formação de pessoas ricas de sabedoria, mas sem o conhecimento escolar, sendo mediadora de conquistas como: escrever seu nome, ler a notícia de um jornal, fazer a lista de compras, ler a bíblia. Naquele período, mais aprendi do que ensinei. Foram muitas caminhadas nos bairros da periferia em busca de novos alunos, ou dos faltosos, e muitas histórias de vida com as quais pude dialogar durante o tempo em que trabalhei ali.

Por questões familiares, tive que deixar o programa em março de 2007, ficando sem trabalhar até agosto de 2008, quando fui contratada pela rede estadual para lecionar como professora substituta em uma escola de tempo integral. Ali, permaneci por dois anos e pude compartilhar de muitas experiências. Nesse período, cursei especialização em Educação Especial Inclusiva, pelo Centro Universitário Internacional - Uninter.

Em 2013, após aprovação em concurso público, ingressei como professora efetiva na rede municipal de ensino de Araguaína. Desde então, vivencio a dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, tanto na docência como na coordenação pedagógica.

Para alicerçar melhor a prática pedagógica no atendimento ao público da EJA, entre os anos de 2016 e 2017, cursei pós-graduação em Educação, pobreza e desigualdade social, pela Universidade Federal do Tocantins. Nesses 24 meses, discutimos os impactos do programa Bolsa Família na conjuntura social de diversas regiões. Logo em seguida, fui admitida como aluna especial do curso de mestrado em Estudo de Cultura e Território, também pela UFT.

A escolha pelo programa de pós-graduação do PPGCULT deu-se pela relevância da proposta de pesquisa dentro de uma vertente muito discutida na

graduação e vivenciada na trajetória profissional. Pelo viés da interdisciplinaridade, o programa tem olhar voltado às minorias, em busca de alternativas de mudança.

O mestrado em Estudo de Cultura e Território (PPGCULT) hoje é um novo degrau na busca pela formação acadêmica, um sonho realizado, adiado por 14 anos. É uma grande oportunidade de dialogar com autores, professores da Educação de Jovens e Adultos, a fim de analisar o *smartphone* como ferramenta pedagógica, buscando assim contribuir significativamente na minha prática.

1 – INTRODUÇÃO

Ao apresentar este trabalho de pesquisa, que também é uma importante etapa de formação para a organização do ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, iniciamos nossa explanação relatando a relação com o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território – PPGCULT, e sua especificidade de mestrado acadêmico, para formação continuada de profissionais de áreas diversas, em suas manifestações no meio-norte do Brasil, mediante sua atuação profissional.

Durante o período de atuação na equipe da Semed, pude contribuir com os estudos e a elaboração do Referencial Curricular para a EJA, motivo pelo qual assumi a função de coordenadora dessa modalidade de ensino em uma escola há quatro anos. Nesse período, também concluí especialização *latu sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Nesse último curso, tomei conhecimento do programa PPGCULT e ingressei no primeiro semestre como aluna especial na disciplina de Linguagens e Tecnologias da Informação e Comunicação, na qual, a partir das leituras e discussões em sala, foi despertado o interesse pela presente pesquisa. Motivada pelo desejo de prosseguir em minha qualificação profissional, e pela vivência no espaço da EJA, optei pelo PPGCULT como o curso ideal para minha trajetória acadêmica e profissional, pelo seu viés interdisciplinar, inclusivo e voltado às minorias.

Desse modo, considero esse percurso de formação, em um mestrado dessa natureza, uma das etapas mais desafiadoras de minha carreira enquanto profissional da educação, tendo em vista que minha trajetória se difere bastante do perfil dos demais acadêmicos, pois, apesar da formação em licenciaturas, a maioria dos colegas de curso não tem atuação na educação básica. Com experiências em áreas como setores administrativos e jurídicos, compõem uma turma multifacetada.

Nesse contexto de pesquisa, para uma dissertação, consideramos relevante, para a organização da educação pública, refletir sobre a utilização dos recursos digitais nos processos metodológicos que constituem a rotina da Educação de Jovens e Adultos. Assim, pretendemos compreender os desafios e as possibilidades desses recursos como componentes de metodologias na prática pedagógica nas aulas dessa modalidade.

Dessa forma, pensamos também no contexto em que profissionais de diferentes áreas encontram-se inseridos enquanto acadêmicos do curso de pós-

graduação interdisciplinar, ou seja, um curso de formação destinado especificamente a fomentar políticas de inclusão sociocultural. Conforme as diretrizes do curso, espera-se que os mestrandos desenvolvam pesquisas que promovam uma reflexão sobre questões nas áreas interdisciplinares de cultura e território, que, conforme art. 1º do regimento do programa, tem como “objetivo formar recursos humanos na área interdisciplinar tanto no que se refere à docência quanto à pesquisa” (BRASIL, UFT, 2018, p. 6).

Considerando a relevância da presente pesquisa, entendemos também que a prática docente carece de mais reflexão, em especial no tocante às especificidades da EJA, visto que é direcionada por documentos oficiais que propõem a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação. Nessa prática, apesar do tempo decorrido da implementação desses documentos, cabem reflexões, que podem ser realizadas por profissionais da educação em formação continuada.

O mérito de nossa pesquisa também desponta quando observamos que, em um programa de mestrado como o nosso, os pós-graduandos têm a oportunidade de repensar sua prática a partir da investigação científica.

Nos estudos sobre a EJA na educação brasileira, num contexto em que o ensino esteve ancorado em tendências como o tradicional e o tecnicista, retomamos o disposto nos documentos oficiais que regem essa modalidade, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, em todas as suas edições, as Diretrizes Curriculares da EJA, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, PNE – Plano Nacional de Educação, PEE – Plano Estadual de Educação e PME – Plano Municipal de Educação no município de Araguaína, numa perspectiva sócio-histórico-crítica.

Essa análise é apontada por Haddad (2017), ao afirmar que

A educação de jovens e adultos deve ser reconhecida não apenas como um processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, operações matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade que deveriam ter sido apropriados no passado, mas também como parte de um processo que se dá ao longo da vida e que visa garantir possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. (HADDAD, 2017, p. 40).

Entendemos que essa perspectiva se concretiza quando relacionamos os documentos oficiais com os estudos teóricos para repensá-los na era da cibercultura¹.

Demonstrada a relevância de nosso trabalho pelo contexto de formação e compromisso social, nosso objetivo foi realizar enquanto pesquisa-ação qualitativa, com professores que atuam na EJA em uma escola da rede municipal de Araguaína – TO. Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a utilização de recursos digitais em sala de aula pode e deve ser implementada também na modalidade EJA. Essa implementação deve partir de trabalho conjunto e interdisciplinar entre equipe pedagógica e professores, pelas recomendações dos documentos oficiais, produção de livros e de outros materiais didáticos, por diversos estudos na área da educação e tecnologia, mais especificamente na relação entre EJA e tecnologias móveis. Por outro lado, observa-se que essa forma de ensinar ainda permeia mais o campo teórico do que o prático, necessitando de reflexões para aprimoramento teórico-metodológico.

Desse modo, a utilização de recursos digitais no ensino da EJA é problematizada a partir da seguinte pergunta: como a interação do *smartphone* em sala de aula afeta o processo de ensino a fim de formar cidadãos críticos e participativos?

A pesquisa foi desenvolvida em Araguaína, segunda maior cidade do estado do Tocantins, com observação do trabalho de coordenação pedagógica junto aos professores da EJA, da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá. Os interlocutores do estudo foram professores regentes da Educação de Jovens e Adultos, na qual desenvolveremos nossa investigação, a partir do eixo da pesquisa-ação, colocando em perspectiva a análise da prática pedagógica para a EJA. Portanto, ao passo que a EJA ganhou destaque e avançou em relação ao aspecto conceitual, ainda temos muito a caminhar no que diz respeito à formação de professores e aos sistemas de ensino em si. Como podemos perceber, nas palavras de Soares:

[...] tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que a educação ocorre, não mais considerado de forma abstrata, mas encarnado em homens e mulheres, concretos, negros, brancos, índios, jovens, idosos. Nesse

¹ A partir das leituras, podemos estabelecer que o conceito de cibercultura pode ser entendido como o fenômeno da comunicação a partir da cibernética. O termo designa a reunião de relações sociais, das produções artísticas e intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, ciberespaço (MARTINO, 2015, p. 27).

debate, ganha importância o papel desempenhado pelo educador que atua junto a essa população. (SOARES, 2003, p. 283-284).

Em virtude desse contexto, Soares (2003) aponta que, apesar dos avanços que os documentos oficiais e o financiamento público garantiram à EJA, é preciso discutir e repensar o *modus operandi* desse ensino, colocando o professor como sujeito de sua prática e dotando-o de qualificação específica para o trabalho que realiza. Pensando nessas colocações, consideramos importante refletir sobre nossa própria prática como o ponto de partida, para entender como deve ser o ensino na EJA, pelo eixo da prática docente.

Sobre o objetivo geral de nosso estudo, a proposta é realizar uma pesquisa-ação para:

- Discutir o ensino com a interação do *smartphone* na Educação de Jovens e Adultos, no desenvolvimento crítico-social, tomando como eixo a cibercultura.

Essa proposta compreende a investigação sobre alguns elementos e aspectos: o percurso histórico-legal da EJA no Brasil, no Tocantins e em Araguaína; a elaboração de proposta com uso de recursos digitais, a saber, o *smartphone*; a interlocução na sala de aula com alunos e professores, com uso de plataformas como o *google docs*; a produção de textos e vídeos etc.

Propomos também os seguintes objetivos específicos para a presente pesquisa:

- Discutir sobre a importância mídias e/ou ferramentas digitais na educação, em especial na modalidade EJA;
- Verificar como os professores utilizam essa ferramenta (*smartphone*) no processo ensino aprendizagem;
- Discutir o uso do *smartphone* em sala de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem, de maneira que os professores percebam a importância para a formação educacional, pessoal e profissional, favorecendo a compreensão dos conteúdos e a melhoria do ensino, com vistas à subjetividade da EJA.

Sobre os fundamentos teóricos, partimos do resgate dos marcos históricos da EJA, apresentando estudos de pesquisadores como Freire (1996), Haddad (2017), no campo sociológico dialogamos com Castells (1999, 2003, 2015), Levy (1999, 2007), Bourdieu (2007), dentre outros. Além disso, consideramos os documentos oficiais, como a LDB, PCN (1998), PNE (2014-2024), Diretrizes Curriculares do Tocantins (2019) e PME (2015), dentre outros. Posteriormente, temos incursão no legado de

Freire (1970, 1987, 1996) em torno da defesa de uma educação libertadora, a partir da pedagogia do oprimido, como base teórica para nossa reflexão e construção deste texto.

Para esta pesquisa, acreditamos que o procedimento de pesquisa-ação, com viés qualitativo, é o mais adequado para situarmos a função de sujeito de nossa prática. Os questionários para entrevista e as propostas de atividades em forma de simulado *on-line* foram elaborados com a intenção de proporcionar condições para a rotina de ensino da EJA pelo eixo da cultura digital². Destacamos que essa postura não é idealizada, pois reconhecemos os desafios de se transpor didaticamente teorias do conhecimento em sala de aula para um público já estigmatizado.

Consideramos o presente estudo, também, como um percurso de formação continuada, apresentado em três capítulos. No primeiro capítulo, começamos com breve histórico da EJA. No segundo capítulo, mostramos o percurso metodológico na realização desta investigação. Já no último, apresentamos o processo analítico, tendo em mãos as atividades desenvolvidas com a utilização do *smartphone* no processo de ensino.

O capítulo que abre esta dissertação recebeu o título de “O território da educação de jovens e adultos”. Começamos esse capítulo mostrando o marco legal da EJA nas esferas federal, estadual e municipal. No fechamento desse primeiro capítulo, trazemos discussões e estudos sobre a cibercultura para pensarmos em metodologias para EJA.

No segundo capítulo, que recebe o nome de “Educação de Jovens e Adultos: território em disputa”, apresentamos a EJA no território digital, o questionamento do processo de ensino dessa modalidade e o percurso metodológico, em que conhecemos a escola pesquisada e as características da pesquisa-ação voltada para a área educacional. Nesse capítulo, explicitamos o processo de elaboração da pesquisa e o de produção e análise de dados disponíveis. Trata-se de um capítulo metodológico, trazendo discussões teórico-metodológicas que podem ser interessantes para a formação dos professores tanto da EJA como de demais modalidades.

² Com base nas pesquisas, podemos concluir que o conceito de cultura digital não está consolidado. Aproxima-se de outros, como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital, era digital. Cada um deles, utilizado por determinados autores, pensadores e ativistas, demarca esta época, quando as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais.

No último capítulo, que recebe o título de “*Smartphone* como ferramenta de ensino na educação de jovens e adultos da escola municipal Joaquim de Brito Paranaguá – Araguaína - TO”, direcionamos nosso olhar analítico para a ação-reflexão-ação, apresentando as aulas desenvolvidas e os seus possíveis desdobramentos. No primeiro momento, foram realizadas as entrevistas com os professores participantes da pesquisa; o segundo momento é o do planejamento e execução das atividades; o terceiro corresponde aos resultados observados a partir das entrevistas e do encontro pedagógico para avaliar a utilização da ferramenta no processo de ensino na EJA.

Durante todo o percurso desta pesquisa, não deixamos de acreditar que a formação do(a) professor(a) pode ser conduzida para chegar à sala de aula, ou seja, uma professora de Língua Portuguesa, Matemática ou das demais áreas, ao se aperfeiçoar, pode tornar o ensino mais significativo. Nesses termos, um dos aspectos mais relevantes do trabalho seria a busca pela transposição dos saberes decorrentes desse e nesse percurso de refletir acerca da própria prática para sua área de atuação.

2. TERRITÓRIO EM DISPUTA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FERRAMENTAS DIGITAIS

Desde o início do século XX até os dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos nas escolas brasileiras de educação básica tem sido influenciada pelos pressupostos da qualificação de mão de obra, com sua vertente mais forte nos anos 1970 e 1980. Como enfatiza Haddad e Di Pierro (2000, p. 117):

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Com a redemocratização do país e a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, o ensino da EJA passa a se ancorar, em termos de orientação curricular, na formação para o exercício da cidadania, com formação, embora em regime especial, de caráter amplo que promova a formação crítica participativa dos jovens e adultos.

Desse discurso, alguns avanços, como a inclusão da EJA nas pautas e agendas governamentais, bem como o financiamento público, foram observados na prática cotidiana de escolas públicas Brasil afora, e muitos desafios têm se colocado ao ensino da EJA. Sobre esse cenário, apresentamos algumas considerações nas seções seguintes.

2.1 Os marcos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Com o desígnio de que todos têm o direito ao acesso à Educação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 138) garante, no artigo 208, que é dever do Estado propiciar no âmbito nacional “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A Constituição Federal do Brasil (1988) diz no artigo 205 que

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, 1988, p. 136).

Embora esteja consagrada na Carta Maior, a ideia de educação para todos ainda não é uma realidade no Brasil, infelizmente. O que se acredita ser um ensino

formal, regular e igualitário ainda tem muito a superar, crescer e avançar por todo o país.

Seguindo o que diz o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem como principal objetivo ofertar educação formal para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Tudo isso deve ser efetivado de forma gratuita e como responsabilidade do Poder Público (federal, estadual e municipal) que, além de viabilizar essa modalidade de ensino, tem o dever de desenvolver estratégias e ações para estimular a permanência desses alunos na escola.

Assim como toda a educação básica brasileira, a trajetória da EJA no Brasil é cheia de desafios. Essa modalidade parte do pressuposto que a educação no país carrega os reflexos das desigualdades sociais, culturais e econômicas, vista por Haddad (2006) como “marca registrada da sociedade brasileira”. Nesse sentido, caracteriza-se como uma tentativa de recuperar uma dívida histórica com uma parcela marginalizada na educação regular.

Embora o ensino de adultos, no Brasil, tenha seus primeiros registros com o método jesuítico de educação indígena, iniciado no século XVI, ainda não havia critérios educacionais propriamente ditos. Nos séculos seguintes, outros projetos espalhados de forma não sistematizada também ensaiaram o ensino de adultos. Haddad e Di Pierro (2000) asseveram que

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa em grande parte com adultos. [...] No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

É somente no século XX que a EJA toma corpo como Política Educacional de Jovens e Adultos, ainda com intervenções curtas e isoladas, sem a responsabilização do Estado como mantenedor de tal política de forma sistematizada e regular. Até os anos 1930, as tentativas de implantar a Educação de Jovens e Adultos baseavam-se meramente no objetivo de ensinar esse público a ler e escrever.

Na Era Vargas, influenciada pela crescente industrialização do país, entre as ações do governo ditatorial, a expansão da educação pública é vista como uma das

formas de centralizar o poder por meio do discurso “de preparar os sujeitos para as responsabilidades da cidadania”, como pontua Scortegagna (2006, p. 02). Porém, na Constituição de 1937, Vargas tirou do Estado a responsabilidade da educação pública, o que tornou o ensino mais elitista, sendo posteriormente refutado por Paulo Freire. Sobre marcos da EJA no Brasil, nesse período, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) destacam que “com a criação em 1938 do INEP e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário”.

Mesmo com tal iniciativa, as taxas de analfabetismo não foram reduzidas de forma substancial. Com a queda de Vargas, em meio ao processo de redemocratização e intenso debate político³, aumenta a pressão dos organismos internacionais sobre as desigualdades sociais, incluindo os índices educacionais.

Nesse cenário, após 13 anos de discussão, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4024/61, mas nenhum de seus 120 artigos faz menção à sistematização da EJA no ensino público. Ao tratar dos sistemas de ensino, o documento apenas cita a formação de “classes especiais” e “cursos supletivos” para atender os alunos que não iniciavam o ensino primário aos sete anos, conforme determina o artigo 27: “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos [...] para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

Sem atribuir a responsabilidade por tal oferta, podemos afirmar que a previsão do ensino supletivo não saiu do papel, deixando espaço para os debates sobre o tema que, em plena Ditadura Militar, passa a ser visto como medida de controle da grande massa da população, com o discurso de incentivo ao desenvolvimento do país através da formação de mão de obra. Segundo Haddad (2000, p. 111), relatório da então recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a de adultos, no processo de desenvolvimento das nações”. A discussão sobre a política da educação de Jovens e Adultos, nesse momento, passa a ser vista como meio eficaz

³ É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, dentre outros: o Movimento de Educação de Base, da CNBB; o Movimento de Cultura Popular, do Recife; os Centros Populares de Cultura, da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal; o Movimento de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO 2000, p. 113).

para que o Brasil alcançasse o tão sonhado “desenvolvimento”. Como medida para tal meta, o reconhecimento do direito dos analfabetos nos processos decisórios, através do voto, foi defendido nos debates da época, como registra a Agência Senado, em texto publicado por Ricardo Westin, em novembro de 2016:

Na mensagem presidencial enviada ao Congresso em março de 1964, Jango escreveu: “Considerando-se que mais da metade da população é constituída de iletrados, pode-se avaliar o peso dessa injustiça. O quadro de eleitores já não representa a nação”. Castello recorreu a outro argumento na proposta que apresentou aos congressistas em junho do mesmo ano: “Em nossos dias, pelas novas técnicas da comunicação e da convivência, o analfabeto já se informa, já tem consciência de colaborar na existência coletiva pelo seu trabalho e já pode participar da vida cívica”. (AGÊNCIA SENADO, 2016).

Por influência do movimento liderado por Paulo Freire, que defendia a Educação de Jovens e Adultos como meio para a autonomia, e da corrente⁴ que a entendia como ferramenta para a formação profissional, antes da LDB 4024/61, em 1947, iniciou-se uma discussão sobre o analfabetismo no Brasil, com a criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA). Posteriormente, em 1949, foi realizado o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos, com foco na redução do analfabetismo.

Já nos anos de 1950, segundo Ribeiro (2001, p. 59), o SNEA contaria com o apoio de outras iniciativas, tais como: o Fundo Nacional do Ensino Primário; a Campanha de Educação de Adultos; a Campanha de Educação Rural; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNE, em 1958; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); e, na década de 1960, o Movimento da Educação de Base (MEB). Tratava-se de uma diversidade de programas e iniciativas que também não tinham a escolarização sistematizada e contínua como eixo norteador, mas que foram percussores do período conhecido como “entusiasmo pela educação⁵”.

Estruturada em um programa de alfabetização em 14 meses, com complemento voltado à capacitação profissional, segundo Scortegagna (2006), inicialmente a proposta galgou resultados positivos. Além disso, foi estendida a várias regiões do país, fomentando a criação dos famosos supletivos Brasil afora, com

⁴ Também é denominada de Pedagogia Libertadora ou Pedagogia da Libertação, que propõe uma educação a serviço da transformação social, partindo da tomada de consciência do indivíduo. (FREIRE, 1987)

⁵ Observava-se a importância dada à educação após a ditadura militar por um grupo de profissionais para tirar ao país do problema do analfabetismo.

atuação do Estado e apoio de voluntariado. Mas a campanha, na forma de política pública, durou menos de dez anos, “sobrevivendo à rede de Ensino Supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios” (SCORTEGAGNA, 2006, p. 5).

Numa postura de resistência ao modelo político-social instaurado no Brasil, ainda na década de 1960, surgem os movimentos encabeçados por Paulo Freire, que trabalha em prol de uma educação popular e libertadora. O educador cria um método de alfabetização que leva em consideração a importância de se contextualizar a história de vida do aluno, inserida no processo de ensino-aprendizagem. Freire inovou ao propor um diálogo entre educando e educador, superando a educação bancária e jesuítica, na qual o professor era o sujeito centralizador e detentor total do conhecimento.

Nesse interim, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista como “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1983, p. 12), reforçando a discussão sobre o analfabetismo como consequência histórica da desigualdade social no território nacional, o que logo viria a ser sufocado durante os anos de chumbo no Brasil: “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Reconhecer a urgente necessidade de investir em um modelo de educação voltado à conquista da cidadania plena aos milhões de analfabetos tornou-se a tônica da proposta defendida por Freire, inclusive no exílio durante a ditadura. Após décadas de luta, volta aos palcos de discussões das políticas educacionais brasileiras, como meio principal de pôr em funcionamento a democracia, pois

[...] a construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança. (FREIRE, 1983, p. 34).

Foi na época do Regime Militar que começou a se configurar uma estratégia para educar jovens e adultos que estavam fora da idade escolar, conhecida como Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este foi criado em 1967, pela Lei nº 5.379/67, com a proposta de “alfabetização funcional para jovens e adultos adquirirem leitura, escrita e cálculo”. O movimento, que durou até a reabertura democrática em

1985, esteve inicialmente vinculado ao Departamento Nacional de Educação e funcionou via convênios, como Haddad e Di Pierro (2000) detalham:

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros. [...]A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Quatro anos mais tarde, o Mobral foi incluído na LDB 5.692/71, então como ensino supletivo. A lei que tornou o ensino profissional obrigatório no Brasil foi publicada em 11 de agosto e trouxe o capítulo IV totalmente dedicado a estabelecer a finalidade e as regras da modalidade, conforme o artigo 24:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.
- b) Proporcionar mediante repetida volta à escola estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Em seu artigo 25, o documento reforça o caráter elementar que a formação supletiva compreendia, sempre voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho: “abrangerá desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional [...] até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos”. Outro ponto implantado com a reforma educacional de 1971 é o ensino a distância, conforme o §2º do artigo 25: “serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação”.

Embora a referida norma tenha estabelecido critérios para o funcionamento, como o currículo, a avaliação e a certificação dos estudantes em idade escolar defasada, nenhum dos cinco artigos dedicados aos cursos supletivos tratou da responsabilidade financeira para o funcionamento da modalidade. A menção a mantenedoras é feita no artigo 28, ao tratar apenas da responsabilidade na emissão dos certificados aos estudantes, mas especifica que a fonte de recursos teria o dever de financiar os cursos, deixando em aberto a responsabilidade das instâncias

administrativas, seja em nível federal, estadual ou municipal: “Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham”.

Embora ainda não tivesse seu funcionamento assegurado, foi um marco histórico da implantação do ensino supletivo, realizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, o fato de constar um capítulo específico sobre a EJA. Poucos anos depois, em 1974, o Ministério da Educação criou os Centros de Estudos Supletivos.

Com os debates pela redemocratização do país, essa modalidade de ensino foi passando por transformações, já que a sociedade também foi se modificando e as cobranças por educação pública e de qualidade se acentuaram. Assim, na década de 1980, o governo criou, via MEC, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), com o papel de ofertar apoio técnico e financeiro aos projetos e ações de alfabetização no Brasil.

Tudo isso foi dando fôlego a novas tratativas para que os movimentos educacionais dessem atenção especial à necessidade de se alfabetizar jovens e adultos fora da idade escolar. Vale pontuar, durante a abertura democrática, a criação do Ministério da Cultura, em 1985, de forma que em 1995 o MEC passou a ser responsável somente pela educação.

Em 1996, o Congresso Nacional aprovou e o presidente da República sancionou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, que reafirmou o direito à educação de jovens e adultos fora da idade escolar, especificando que é uma obrigação do poder público e que tais iniciativas devem ser levadas à população de maneira gratuita. O documento também traz as responsabilidades de cada ente federativo, sinalizando o que governos federal, estadual e municipal devem realizar.

No Título III, ao tratar do “direito à educação e do dever de educar”, a nova LDB determina em seu artigo 4º, inciso VII:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Além do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, no capítulo II, dedicado à Educação Básica, o §2º do artigo 24 estabelece a oferta pelos sistemas de educação de jovens e adultos “adequado às condições do educando”. Também dedica toda a seção V do referido capítulo às especificidades da EJA, que delimita seu público, no artigo 37, bem como assegura a gratuidade da oferta em regime supletivo e articulada à educação profissional, revelando ainda resquício do modelo pensado inicialmente no Regime Militar.

No mesmo ano que foi promulgada a LDB 9.394/96, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef, e garantiu recursos à manutenção da EJA, mesmo que restrita apenas à primeira etapa da educação básica, ampliado em 2006 para o Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Sobre os avanços que a LDB 9.394/96 e demais regulamentações garantiram à EJA, Haddad (2017) pontua:

Passados mais de vinte anos de promulgação da LDB, surgiram novas normas jurídicas, que deram conteúdo ao direito à educação de jovens e adultos previsto na Constituição. As principais, sem dúvida, são os Planos Nacionais de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014 -, a Emenda Constitucional n. 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual passa a contemplar, com 10 anos de atraso em relação ao Fundef, a EJA no cômputo das matrículas consideradas para efeito de distribuição de recursos. (HADDAD, 2017, p. 34).

No processo de conquistas e reconhecimento dessa modalidade de ensino, podemos citar, ainda, o Parecer nº 11/2000, do MEC, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Sobre os fundamentos e funções da EJA, o documento ressalta: “[...] EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. [...]”. Além disso, assevera que

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso 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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

Desse modo, faz-se necessário um apoio maior para o público da EJA. Com isso, observa-se que estão sendo incorporadas novas ideias para suplementar e facilitar o acesso desse grupo de pessoas ao ensino público. O Plano Nacional de Educação (PNE) traz três metas para subsidiar as ações voltadas para o jovem e o adulto que não puderam concluir a educação básica em tempo hábil. São apresentadas no texto do PNE as seguintes metas:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 10).

Passados seis anos da publicação do PNE, observam-se muitos desafios a serem superados no cotidiano da EJA. Analisando as metas supracitadas, arriscamos afirmar que, após todo o percurso marcado por esquecimento e exclusão no tocante às políticas públicas, apesar do discurso de formação para o exercício da cidadania, o ensino na modalidade EJA ainda é visto pelo poder público pelo viés quantitativo, focado na formação de mão de obra.

Devemos reconhecer que, embora tímidos, há avanços concernentes ao atendimento a esse perfil de público, porém, ainda não se alcançou o ritmo das exigências que a sociedade globalizada impõe à escola pública brasileira. Entre tais cobranças, atender às especificidades regionais está entre as principais metas dos documentos oficiais.

Dessa forma, para vislumbrar com mais clareza como se configura a EJA em nível local, faz-se necessário um olhar direcionado à realidade dessa modalidade de ensino a partir da análise de documentos que regem a EJA no estado do Tocantins. Para um olhar de nossa pesquisa concentrado no território, também trataremos de documentos que atualmente regem o ensino na modalidade EJA no município de Araguaína.

2.2 A EJA no território tocantinense

Por essa metodologia de organização, a EJA é entendida como uma modalidade de ensino da educação básica, atendendo às necessidades e especificidades dos jovens e adultos que ainda precisam cursar o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN EJA), no Art. 6º, “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura, a duração dos cursos da EJA, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais”. O documento dá, assim, uma abertura para que cada sistema de ensino estruture a EJA segundo suas realidades e especificidades.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 passou a compreender a EJA da seguinte forma:

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...], deixando claro que essa modalidade de ensino é parte da Educação Básica, considerando o termo modalidade como diminutivo de ‘modus’ (modo, maneira) e expressa uma pequena medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. (BRASIL, 2000, p. 05 - 25).

Desse modo, acompanhando o modelo realizado em nível nacional e no Tocantins, as turmas de EJA foram ofertadas ao longo dos anos, tendo como referência o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabeleceu: “os respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso aos cursos e exames supletivos sob o princípio da gratuidade”.

A partir dessa orientação, as instituições públicas de ensino passaram a manter os cursos da EJA e exames supletivos. Ainda conforme o parecer citado anteriormente, os entes federados são autônomos no processo de gestão, observando os limites e princípios da Constituição Federal e da LDB.

No Tocantins, a Resolução nº 071/2003 dá nova redação à Res. nº 135/2001 e regulamenta os cursos de modalidade EJA, organizando-a em segmentos e períodos:

1º Segmento composto por períodos conforme à primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), 2º Segmento composto por quatro períodos correspondentes a segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e 3º Segmento composto por três períodos conforme os três anos do Ensino Médio. O Exame da EJA será realizado pela SEDUC através de seus órgãos próprios, ou por instituições por ela designados. (TOCANTINS, 2003, p. 28 - 29).

Observa-se, nos anos seguintes, o surgimento de outras resoluções e instruções normativas a nível estadual, a fim de estruturar a modalidade no estado. Tais documentos normativos estão explicitados no quadro a seguir:

Quadro 01: Resoluções e instruções normativas da EJA no estado do Tocantins.

<i>Ano</i>	<i>Resolução/Instrução</i>	<i>Descrição</i>
2005	Instrução normativa nº 019	Define Critérios para abertura de novas turmas de EJA – 3º segmento (mínimo de 25 e máxima de 35) e estabelece a idade mínima para ingresso no 1º período do 3º segmento da EJA, passando a ser de 22 anos completos.
2005	Instrução normativa nº 024	Retifica o número de alunos para o 1º período do 3º segmento (mínimo de 30 e máxima de 35).
2006	Instrução normativa nº 006	Estabelece critérios diferenciados para abertura de turmas nas Unidades Escolares do Sistema Prisional.
2007	Resolução 076	Reconfigura a organização da EJA, incluindo a alfabetização de único período de 8 meses, com a permanência dos demais segmentos da mesma forma.
2007	Resolução 127	Novo currículo – 2º segmento passa de quatro para seis períodos e o 3º segmento de três para cinco períodos.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

São avanços no que diz respeito à organização da EJA no estado do Tocantins, porém, o percurso para se efetivar uma educação de qualidade é complexo e desafiador. Há questões ainda preocupantes no que diz respeito à evasão e infrequência, infraestrutura, suporte didático pedagógico, políticas de permanência, pontos que refletem as mazelas sociais.

Falar da EJA no Tocantins não é muito diferente da história educacional nos demais estados. A demora pela institucionalização dessa modalidade fez com que os “pedaços” de sua história não se juntassem. Ainda que até 2020 haja uma série de pesquisas, publicações, artigos, livros e outros estudos em torno da EJA, observa-se que muito se perdeu ou se guardou ao longo dos anos, tanto a nível global como local.

A EJA, segundo a proposta curricular do estado do Tocantins, estruturalmente é vista como as demais modalidades de ensino enquanto responsabilidade social:

E quando dizemos responsabilidade social, não queremos com isso dizer que a EJA deve ser ofertada apenas pelos segmentos sociais, como o fora no passado. Com isso queremos reafirmar seu caráter popular, seu caráter de educação para a cidadania e mais que isso queremos assumir e garantir a exequibilidade de suas funções: reparar, equalizar e qualificar (ou educação permanente). [...] A Educação no estado não se faz somente a partir da operacionalização ou da gestão; ela se faz em sua organização do ponto de vista macro (SEDUC) e do ponto de vista de cada aula ministrada pelo professor todos os dias. Somos nós homens e mulheres, jovens e adultos (as) envolvidos no processo de escolarização ao longo da vida que somos responsáveis pela qualidade da educação ofertada as crianças, jovens e adultos em nosso estado. (TOCANTINS, 2008, p. 12).

Segundo a proposta curricular da EJA no Tocantins, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a sua oferta está centrada somente em oportunizar a aquisição de conhecimentos elementares do currículo escolar, sem aprofundar a discussão acerca da formação crítica do cidadão, como se o público da EJA fosse menos capaz que os alunos do ensino regular, conforme descrito no próprio documento:

[...] no mundo contemporâneo é necessário que o aluno saiba ler, interpretar e reproduzir os códigos e as linguagens, refletindo sobre as diferentes questões da realidade que o cerca, podendo auxiliá-lo a transpor a consciência ingênua do mundo. (TOCANTINS, 2008, p. 45).

No tocante ao funcionamento da EJA no município de Araguaína, temos como mecanismo regulamentador mais recente, o Plano Municipal de Educação (PME), publicado em 24 de junho de 2015, através da Lei nº 2.957, que traz nas suas diretrizes:

Art. 3º São Diretrizes do PME:
 I – Erradicação do analfabetismo;
 II – Universalização do atendimento escolar;
 III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 [...]
 VII – Promoção humanista, científica, cultural e tecnológica do País;
 (ARAGUAÍNA-TO, 2015, p. 01).

As presentes Diretrizes estão em consonância com o PEE e PNE, sendo, portanto, o documento para o Território Araguainense⁶, que conforme o Art. 4º “[...] deverá vincular-se a outros instrumentos de planejamento, como o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais” (ARAGUAÍNA, 2015, p. 01).

De acordo com a Resolução nº 01, de 18 de fevereiro 2014, que “Organiza e Regulariza o Atendimento da Educação de Jovens e Adultos EJA no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Araguaína – TO”, a Educação de Jovens e Adultos procura resgatar principalmente o compromisso com a qualidade da escola pública. Desse modo, constrói valores de solidariedade e respeito aos diversos saberes e o conhecimento historicamente construído, considerando o homem como um ser integral (social, político, afetivo, cultural), ou seja, cidadão. Com base nessa proposta em nível local, espera-se que o aluno jovem ou adulto, busque no ambiente

⁶ Neste caso compreendemos como território Araguainense o Município, visto que as diretrizes regulamentam as escolas urbanas e rurais.

escolar, sua promoção individual e social, fazendo a ponte entre o seu conhecimento sistematizado na escola e o conhecimento integrado ao ambiente de trabalho.

Assim como está assegurado no PNE, a EJA, no PME, vem se destacando cada vez mais na sociedade brasileira, por considerar que o domínio de habilidades de leitura e escrita é condição essencial para o enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo. Dessa forma, o plano municipal ressalta que as atuais mudanças na divisão e organização do trabalho exigem dos profissionais a elevação no nível de conhecimento, especialmente aqueles repassados pela escolarização, bem como uma preparação mais qualificada dos jovens e adultos, para a vivência da cidadania crítico-participativa (ARAGUAÍNA – PME, 2015, p. 20).

Orientada pelos documentos supracitados, a Resolução nº 01/2014 organiza e regulariza a modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos no município de Araguaína, aliada à Instrução Normativa Nº 005/2014, que dispõe sobre as orientações e procedimentos para o processo de matrícula da Rede Municipal de Ensino de Araguaína. Nessa direção, observa-se o crescimento proporcional de matrículas no município, nas turmas de 1º, 2º e 3º segmentos da EJA, ficando o 3º segmento sob a responsabilidade do estado.

Buscando oferecer um ambiente escolar que oportunize aos alunos a promoção individual e social, assim como fazer uma ponte entre os conhecimentos escolares e os saberes para a vida, a Rede Municipal de Ensino propôs mudanças na estrutura curricular da EJA, incluindo a disciplina de Iniciação à Qualificação Profissional no 2º segmento. Na referida disciplina, a proposta de conteúdos está intimamente relacionada às práticas de trabalho e estudo, pois conhecimento e prática de trabalho não se separam, estando sempre juntos nas vivências coletivas e individuais.

Portanto, alguns dos problemas enfrentados nas escolas e classes da EJA decorrem exatamente dessa organização curricular da EJA no município, que separa os saberes já construídos dos conhecimentos e conteúdos escolares. Configura-se, assim, como um território em disputa, como afirma Miguel Arroyo (2013): “mais que ensino-aprendizagem, [...] o currículo garantirá o direito dos educandos e dos educadores-docentes à riqueza de conhecimentos e de culturas produzidos e em constante produção?”. Na imagem a seguir podemos observar como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos 2º segmento da rede municipal de ensino de Araguaína.

Imagem 01 - ESTRUTURA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 2º SEGMENTO-NOTURNO



Estado do Tocantins
Prefeitura Municipal de Araguaína
Secretaria da Educação

ESTRUTURA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 2º SEGMENTO-NOTURNO

Semanas Letivas: 20
Turno: Noturno
Aulas Semanais 05:
Duração hora/aula: 42min

Carga Horária do Curso: 1.800
Vigência: a partir de 2014
Carga Horária do Período: 400
Regime: Semestral

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º PER	2º PER	3º PER	4º PER	5º PER	6º PER	7º PER	8º PER	
LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	80	80	80	80	320
	ARTE	1	1	1	1	20	20	20	20	80
MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	1	20	20	20	20	80
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	80	80	80	80	320
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	HISTÓRIA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS	1	1	1	1	20	20	20	20	80
PARTE DIVERSIFICADA	INICIAÇÃO A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	3	3	3	3	60	60	60	60	240
	TOTAL DE AULAS	20	20	20	20	400	400	400	400	1600

Observações:

I – Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;

II – Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;

III – As Unidades Escolares devem trabalhar a música, conteúdo obrigatório, conforme determina a Lei nº 11.789/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, mas não exclusiva do Componente Curricular Arte;

IV – História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;

V – O conteúdo de Redação é trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa;

VI – Os cursos de Iniciação a Qualificação Profissional corresponderão a cursos na área de gestão (auxiliar administrativo, Auxiliar de Recursos Humanos, Promotor de Vendas, Recepcionista e/ou Operador de Caixa) e Tecnológico (Operador de Computador).

Fonte: Resolução da EJA: 02/2014.

Diante de tal cenário, surgem alguns questionamentos: Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? Qual o tempo necessário para desenvolver as competências e habilidades necessárias para a vida? Quais recursos utilizar? Poderíamos pensar que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Dessa forma, é importante analisar e refletir como os documentos que organizam o currículo da EJA tratam desse aspecto.

Ainda segundo Arroyo (2013), professores e educandos trazem às salas de aula suas experiências sociais, suas indagações, desconcertantes sobre suas culturas, memórias e seus modos de viver, modo de pensar a sociedade, a cidade, o campo, suas vivências do tempo e espaço, lutas por sobreviver. [...]. Essas vivências e indagações terão vez no território cercado de currículos?

Na seção a seguir, trazemos recorte do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam sobre o que se deve ensinar aos alunos da EJA.

2.3 Um olhar sobre a EJA nos documentos curriculares

O ensino de jovens e adultos direcionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) foi pensado para que o professor exerça a função de mediador entre o aluno e os conteúdos, já na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, tais conteúdos tornam-se objetos de conhecimento. Nessa concepção, o aluno é o sujeito da aprendizagem, e o repertório sociocultural deve compor a gama de informações a serem organizadas em forma de conhecimento científico, sendo o próprio trabalho de mediação uma forma de aprendizagem.

Nessa atuação, o professor precisa “planejar, implementar e dirigir atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Esse repertório traduzido na experiência adquirida fora da escola, portanto, não está colocado apenas como tema gerador do processo educativo, mas como recurso inerente ao fazer pedagógico do ensino na modalidade EJA, pois traduz sentido para o aluno nas diversas atividades que compõem o percurso educacional. Nessa perspectiva, somente o trabalho com o cotidiano do aluno, compreendido a partir da diversidade de temas que trazem à escola, oportunizaria aulas contextualizadas e dotadas de sentido para o desenvolvimento de competências para o convívio social.

O ensino da EJA, conforme dispõe a Proposta Curricular para o segundo segmento, deve levar em “consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura” (BRASIL, 2002, p. 114). Portanto, ao se pensar na elaboração da proposta curricular para EJA, faz-se necessário levar em conta os processos sociais dos quais aos alunos fazem parte. Atualmente, o perfil dos alunos da EJA segundo segmento, modalidade atendida na unidade escolar *lócus* da pesquisa, na grande maioria, é de sujeitos que fazem parte do universo da cibercultura, ou cultura digital.

Na parte específica da proposta curricular para a modalidade EJA, consta recomendação expressa para considerar o público de jovens e adultos como

“cidadãos que participam da vida em sociedade” [...], sendo que a participação nos cursos da EJA “deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente” (BRASIL, 2002, p. 115). Em relação ao documento anterior, a inovação trazida pela BNCC, para a educação de jovens e adultos, refere-se somente à citação dessa modalidade ao tratar do campo “vida cotidiana”, no eixo práticas de linguagem, na disciplina de Língua Portuguesa, quando orienta pela valorização do repertório do aluno nas situações de oralidade.

Sobre esse cenário constante de exclusão da EJA, podemos citar Haddad (2013) em entrevista à revista Nova Escola:

São muitas as barreiras que precisam ser superadas para a EJA dar certo: as redes fixam um número mínimo de alunos para formar as turmas no período noturno, faltam coordenadores pedagógicos especializados na modalidade, as bibliotecas ficam fechadas e não há iluminação na quadra de esporte à noite, entre outros problemas. O aluno mal sabe onde há vaga. Não se investe em divulgação, que precisaria ser feita nos metrô, nos ônibus e pela internet. (HADDAD, 2013, p. 02).

Tal desinteresse em discutir e elaborar orientações voltadas ao perfil de atuação da EJA, para o autor, deve-se à lógica do “custo-benefício”, uma vez que nos financiamentos *per capita* os alunos da modalidade regular sempre foram mais rentáveis às instituições públicas:

Há uma influência forte da economia sobre a Educação. Prevalcem as óticas da racionalidade e da produtividade em prejuízo da do direito à Educação. A EJA não cabe nem naquela visão: ela sempre será mais cara e terá turmas menores, pois os estudantes têm dificuldades específicas e isso exige um ensino de natureza diferente. (HADDAD, 2013, p. 02).

Diante do exposto, consideramos que, mesmo com a Constituição Federal de 1988 assegurando o direito de todos ao acesso ao ensino, essa máxima não se configura na realidade em termos qualitativos. Retomando o artigo 208 da CF, está bem claro que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Isso representa a preocupação mais recente do Estado com uma educação que fortaleça a ideia de igualdade e democracia, embora na prática ainda não consiga contemplar as especificidades dos públicos mais vulneráveis, em especial os alunos da EJA.

Dessa forma, se percebe que a trajetória da EJA foi construída na perspectiva de uma política pública educacional para oportunizar escolarização a todos. Porém, a

percepção política da Educação de Jovens e Adultos ainda não conseguiu saldar a dívida histórica de promover educação a todos de forma igualitária e superar o desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso no aprendizado do povo brasileiro, conforme Haddad afirma:

No Brasil, a educação de pessoas jovens e adultos veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares, Fundação Educar da Nova República e outros programas recentes implantados pelos governos do Partido dos Trabalhadores nos primeiros anos do século. (HADDAD, 2017, p. 33 - 34).

Contudo, a EJA deve possibilitar ao jovem e ao adulto trabalhador as condições para que possam concluir a Educação Básica, visando propiciar-lhes meios de construção do conhecimento e preparação e qualificação para o mercado de trabalho. Nesse entendimento, Haddad atesta que a EJA

Deve ser reconhecida não apenas como um processo de ensino e aprendizagem de leitura, escrita, operações matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade que deveriam ter sido apropriadas no passado, mas também como possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. (HADDAD, 2017, p. 40).

A LDB, preconizando o que rege a Constituição, assegura no 37º artigo que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em continuidade, a partir do intuito de favorecer aos jovens e adultos que não conseguiram concluir na idade certa todo o ciclo da Educação Básica, a lei viabiliza que

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 19).

Ainda em relação ao direito à educação e ao dever de educar, estabelecido na LDB, o artº 4º, inciso VII, relata que

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, p. 35).

Porém, o que vemos na prática são sistemas de ensino lineares, sem mecanismos que garantam, de fato, a permanência do aluno na escola, tampouco a aprendizagem da qual necessita. Ao transpor tal determinação aos documentos que regem a forma de realizar esse ensino, houve silenciamento quanto às peculiaridades que a Educação de Jovens e Adultos apresenta.

Apesar de toda omissão nos documentos em tela, há menções que consideramos relevantes no texto da BNCC. Embora não trate do território da EJA particularmente, quando se refere às competências gerais da Educação Básica, a BNCC traz em seu *corpus* a valorização das experiências cotidianas em favor da construção do saber científico.

Sobre as competências gerais da educação básica dispostas na BNCC, que contemplam a realidade da EJA, recortamos as de número um, cinco e seis:

1. 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. [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 09).

Aqui, podemos colocar a rotina da EJA em lugar privilegiado, pois, desde as teorizações de Freire (1985), a prática da sala de aula tem buscado partir da realidade diária do aluno em direção à sua autonomia social por meio do saber escolar.

Sobre a estrutura curricular específica para a EJA, a BNCC deixou a cargo de estados e municípios a discussão e organização em seus documentos locais, atendendo a tais individualidades. Em relação ao território tocantinense, o documento curricular local foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, em 14 de março de 2019. No entanto, só foi publicado oficialmente pela Secretaria de Educação do estado em novembro, quando foi

disponibilizado em cinco cadernos, no formato PDF, na página da Seduc - TO⁷ na internet.

Para observação sobre a abordagem do ensino da EJA no referido documento, escolhemos inicialmente o caderno de Ciências Humanas, no qual não observamos qualquer menção à modalidade EJA em específico. Em análise do caderno de Linguagens, encontramos, na apresentação do texto, a observação de que o referido documento “visa garantir direitos de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país, por meio de um conjunto de habilidades básicas” (TOCANTINS, 2019, p. 17). Porém, mais uma vez, silenciou-se sobre habilidades ou objetos de conhecimento específicos desse público.

Outra crítica pertinente à BNCC e seus documentos curriculares regionais é sobre o campo das habilidades e objetos de conhecimento específicos do público da EJA, também ausentes nos PCN, que não foram abordados. Dessa forma, embora os objetos de conhecimento sejam iguais aos níveis de ensino, para que os alunos da EJA alcancem as mesmas habilidades de estudantes da modalidade regular, o percurso para seu desenvolvimento não pode ser realizado da mesma maneira ao que se trabalha com crianças e adolescentes.

A EJA tem como modelo metodológico o trabalho de transformar e significar o mundo, o qual também equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que os sujeitos envolvidos no processo têm idade e vivências social e cultural que não podem ser ignoradas. Como assegura Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos alfabetizando”.

Pensar em currículo na e para a EJA exige avançar para além do modelo de educação compensatória⁸, com propostas e práticas infantilizadas. É necessário pensar e agir a partir da realidade cotidiana, transformando-a através das ações e mudanças coletivas no fazer pedagógico, de modo a tornar, portanto, o processo de ensino apropriado aos fazeres e saberes tanto do corpo docente como discente.

⁷ Cf.: <https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

⁸ Por “educação compensatória”, entende-se o modelo de educação a compensar o tempo perdido, ou até mesmo não acessado pelo aluno no tempo regular.

2.4 A Cultura escolar da EJA

Podemos considerar que existem diversas características em comum relacionadas ao comportamento das escolas em geral. Contudo também existem elementos que as diferem, tornando, assim, cada instituição única, com uma cultura própria. Dentre esses elementos que desenham a cultura das instituições, podemos citar: família, professores, gestores e alunos, a linguagem, o discurso, as práticas, como também a organização e o sistema de ensino.

Segundo Silva (2006 apud CHERVEL, 1998), a escola oferece à sociedade uma cultura formada por duas partes: a primeira por programas oficiais, e a segunda pelos resultados efetivos da ação da escola. Desse modo, para o autor, cultura escolar é entendida como a cultura adquirida na escola.

Silva (2006) afirma que a estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano nacional estabelecido pela burocracia, sendo a escola uma totalidade mais ampla. Nessa direção, segundo Morin (2018), precisamos entender as inter-retro-ações que estão entre cada fenômeno e seu contexto, assim como “as relações de reciprocidade todo/parte: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (MORIN, 2018, p. 25). A escola é, portanto, o espaço da totalidade e das partes.

Sendo uma instituição da sociedade, podemos definir a escola como a base para a sociedade moderna. Como considera Silva (2006), trata-se de “elemento fundante” para a modernidade (apud PINEAU, 1999, p. 39), isto é, “um dos principais motores de triunfo da modernidade”.

Nesse contexto, Candido (1964, p. 111) considera que “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade”. Podemos então considerar, segundo Silva (2006), que a “cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (SILVA, 2006, p. 4).

Além disso, Viñao Frago (2000 apud 2006 SILVA) defende que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional. No conceito de cultura escolar, veem-se

Os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Com base nas teorizações acima expostas, entendemos que a escola assume, portanto, a função de promover uma incursão de valores que não sejam estritamente aqueles estabelecidos pelos objetivos escolares. O conceito de cultura escolar, segundo Viñao Frago (2000 *apud* SILVA, 2006), é entendido como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimento que são expressos em modos de fazer, agir e pensar no cotidiano da escola:

Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 10 *apud* SILVA, 2006).

Nesse viés, os sujeitos e suas práticas são primordiais para a compreensão de cultura escolar. Dessa forma, segundo Silva (2000), os “discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura”.

Para Bourdieu (2007), a escola é vista como um espaço de dominação da reprodução social, além de também legitimar as desigualdades sociais. Contudo, as ideias desse autor sobre reprodução estão pautadas nos conceitos de *campo* e *habitus*. A estrutura de uma dada sociedade, “está fundada numa divisão social do trabalho, cujos agentes, instituições, práticas e produtos movimentam-se no âmbito de um mercado material e um mercado simbólico” (BOURDIEU, 2007. p. 71).

Aqui, não podemos esquecer que a escola, enquanto espaço de formação, tem seu papel fundamental no processo formativo do indivíduo, gerando, assim, tensões diárias. Ao falar especificamente da cultura escolar da EJA, observamos tratar-se da modalidade com foco nos sujeitos que não tiveram acesso à escola no tempo e idade certa, pensada e estruturada para alfabetizar e formar para o mercado de trabalho, estando, pois, ancorada na abordagem estruturalista⁹ de cultura escolar.

Sobre as peculiaridades da EJA, apontamos a definição do conceito de cultura escolar abordada por Dominique Julia (2001), sendo definido por.

⁹ A Teoria Estruturalista baseia-se no conceito de estrutura, que é um todo composto por partes que se inter-relacionam. Portanto, o todo é maior do que a simples soma das partes (MORIN, 2018, p. 24).

É um conjunto de normas que define saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, de acordo com a citação acima, estamos diante de dois elementos importantes para compreendermos a cultura escolar, suas normas e práticas. Segundo uma abordagem funcionalista¹⁰, as práticas se limitam às normas e ambas traduzem as finalidades sociais, estando as escolas ligadas a outros órgãos sociais, tais como costumes, crenças e valor que, por vez, podem influenciar o funcionamento de cada escola.

Diante do exposto, percebe-se que há um certo distanciamento entre teoria e prática nos diversos documentos que orientam e formalizam a EJA, tanto a nível nacional como regional e local. Ora, o que está expresso não dialoga com a diversidade presente no cotidiano de cada unidade de ensino que oferece a referida modalidade. Na prática, encontramos unidades de ensino com estruturas voltadas para a educação infantil e ensino fundamental, quer sejam pelas estruturas físicas ou curriculares e até mesmo por sua prática pedagógica.

Dessa forma, observadas as abordagens curriculares em níveis nacional e estadual, após problematização sobre a complexidade da definição de cultura escolar, voltamos nosso olhar mais particularmente para o currículo da EJA na rede municipal de Araguaína. Em consonância com os demais documentos nacional e estadual, o currículo da EJA, na esfera municipal, estabelece o papel da escola de contribuir para a preparação do jovem e do adulto, visando a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, prima-se por considerar as diversidades de regiões e de público, por meio do processo educativo flexível e abrangente que contemple o atendimento às dimensões intelectual e tecnológica na formação inicial. A proposta de conteúdos no referencial da EJA do município está intimamente relacionada às práticas de trabalho e estudo, numa proposta de contextualizar conhecimento e prática de trabalho, que na EJA não se separam, pois estão sempre juntos nas vivências coletivas e individuais.

¹⁰ O funcionalismo é "uma estrutura que visa construir uma teoria que considera a sociedade como um sistema complexo cujas partes trabalham juntas para promover a solidariedade e a estabilidade" (MORIN, 2018, p. 24). Esta abordagem olha para a sociedade por meio de uma orientação de nível macro, ou seja, um foco amplo sobre as estruturas sociais que moldam a sociedade como um todo.

Como demonstra o quadro a seguir, que apresenta a disciplina de Iniciação à Qualificação Profissional, constante no referencial curricular do 2º segmento, para o 1º bimestre, o olhar para o conhecimento e o trabalho consta na sua estrutura conteúdos referentes à formação profissional do curso de promotor de vendas.

Quadro 02 –Referencial pedagógico / EJA. 2º segmento

2º BIMESTRE - INICIAÇÃO A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
CURSO – PROMOTOR DE VENDAS	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • O profissional, o mercado e as relações de trabalho. • Pesquisa de mercado. • Estabelecimento comercial: ponto de vendas e layout. • Estratégias de venda e promoção de vendas. • Plano de marketing. • Merchandising. • Estratégia de negociação. • Planejamento estratégico: plano estratégico. • Exposição, reposição e a divulgação de mercadorias; • Vitrinismo; • Gestão de pessoas; • Informática aplicada à ocupação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características e limites da área de atuação profissional; • Identificar características e metodologias de pesquisa econômicas de mercado e tecnológicas; • Identificar e selecionar pontos de vendas para expor o produto de acordo com perfil do espaço e do público-alvo, pautado na definição do layout; • Estabelecer estratégias de planejamento de vendas de produtos, promoção de vendas e de pós-venda; • Adotar técnicas adequadas para utilizar estratégias de marketing voltadas para a divulgação da empresa e/ou de seus produtos junto aos possíveis consumidores e/ou junto aos distribuidores; • Adotar técnicas adequadas para aplicação de ferramentas de Merchandising no PDV; • Identificar os procedimentos necessários para o estabelecimento da negociação acerca dos produtos e/ou serviços; • Compreender o processo gerencial da empresa sob vários ângulos, por meio de um direcionamento que possa ser monitorado nas ações concretas, utilizando-se, para tanto, de um instrumento denominado plano estratégico; • Promover os produtos comercializados pela empresa, cuidando da exposição, reposição e a divulgação dos mesmos; • Adotar técnicas adequadas na organização dos produtos no estoque e na área de venda de forma a garantir uma boa visualização e inclusão do mix completo; • Caracterizar política de recursos humanos, identificando os elementos que a compõem. • Adotar técnicas adequadas para utilizar programas de computadores para editoração de textos e desenvolvimento de planilhas de cálculos.

Fonte: Referencial Curricular da EJA – Araguaína – 2015, p. 4-5.

Neste trabalho, em busca da gama de habilidades exigidas ao aluno ao final do ensino fundamental pelos documentos em vigor, entendemos que o público da modalidade EJA deve utilizar os conhecimentos construídos no ambiente escolar para sua atuação como profissional e cidadão crítico. Para tanto, destacamos que é

necessário que saiba utilizar e produzir tecnologias presentes no cotidiano da sociedade, em especial as da informação e comunicação, situando-se como sujeito nas relações sociais.

Dessa forma, julgamos relevante tratar sobre a influência das mídias digitais¹¹ no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Não se trata de uma problemática inédita, haja vista a gama de pesquisas que analisam as questões que perpassam o cotidiano escolar, em especial, as concernentes à EJA. Para vislumbrar o cenário das investigações científicas que analisam o uso das mídias digitais na EJA, buscamos pesquisas bibliográficas de diferentes universidades brasileiras que problematizam essa interação.

Iniciamos nossa busca primeiramente nos repositórios da UFT, onde utilizamos a busca pelo assunto, TDIC, localizamos 10 trabalhos que discutem o termo, porém, ao filtramos acrescentando no assunto os termos EJA e Tecnologia, não obtivemos êxito. Em seguida partimos para o portal de periódicos da CAPES.

Iniciamos a busca pelo assunto EJA, onde identificamos 2.753 trabalhos relacionados a temática em geral, dado que não esgota o campo de pesquisa, haja vista ainda ser uma modalidade sem políticas afirmativas.

Em uma nova busca com o novo critério, EJA e tecnologias, localizamos 406 e trabalhos em geral e 263 revisados por parte. Realizando mais uma busca com o critério, EJA e Tecnologias Móveis, chegamos ao dado de 42 trabalhos em geral e 20 revisados por parte.

Localizamos 17 pesquisas, entre teses e dissertações, que se debruçam sobre o território da EJA e seus desafios e perspectivas. No entanto, atentamo-nos em analisar 09 trabalhos que estão diretamente ligados ao ensino da EJA com as tecnologias digitais e investigações. Como critério de escolha, além o tema circunscrito ao uso de ferramentas digitais na EJA, utilizamos o recorte espaço-temporal e selecionamos pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2015 á 2020) em universidades brasileiras. Para tornar a análise mais didática, organizamos os dados coletados no quadro a seguir.

¹¹ Mídias digitais pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação, as mesmas permitem inúmeras formas de relacionamentos, as quais tem afetado as relações sociais. (Martino, 2015).

QUADRO 03: Dissertações EJA e Tecnologias

Ano de defesa	Instituição	Título	Objeto	Resultado
2015	UNEB	A formação continuada do professor da EJA: modelagem do <i>software auxilix</i> para práticas inovadoras	Quais as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA?	Os <i>softwares</i> têm relevante potencial para o exercício formativo <i>in loco</i> , auxiliando os docentes nas práticas pedagógicas na EJA com o uso da TIC. Recomenda-se que o sistema <i>Auxilix</i> seja implementado nos colégios da rede pública, em outros espaços formativos do Território do Sisal/BA e para além dele.
2016	UNEB	Círculos de diálogos e práticas de letramentos com as TIC: Saberes, fazeres e interfaces com a EJA	Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA?	Necessidade de repensar o currículo, a formação continuada dos professores, para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, e implantação de práticas dialógicas. Possibilitar aos sujeitos da EJA novas formas de utilizar as TIC como interfaces pedagógicas, mas desde que se garantam as rodas de conversas, os temas geradores como fundantes no empoderamento e reconhecimento dos saberes e experiências dos sujeitos; participação ativa dos sujeitos tendo a interação, a produção colaborativa e difusão dos saberes.
	UNEB	As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do proeja Salvador	Diante do percurso escolar, como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA?	É necessário discutir sobre o lugar da profissionalização e da alfabetização e o papel social que a tecnologia assume no cotidiano do mundo do trabalho desses sujeitos, evidenciando o descompasso entre os desejos e as necessidades que os homens e as mulheres da EJA elaboram em referência ao domínio das competências da escolarização na Educação Básica e Educação Profissional e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. É preciso reconhecer a capacidade reflexiva que esses homens e mulheres da EJA demonstram por meio de oralidades em que se evidenciam referências aos processos de aprendizagem para a diversidade cultural e às estratégias de interlocução com a sociedade da informação.
2017	UNEB	Formação docente e TIC: a colaboração nas práticas Pedagógicas da EJA	De que maneira se dá a inserção das TICs nas práticas educativas, procedimentos educacionais e organizacionais nas escolas públicas municipais de Guanambi no contexto da Educação de Jovens e Adultos?	Identificação de problemas estruturais, tecnológicos e de apoio técnico para o uso das TICs por parte das gestoras, professores e alunos da EJA nas escolas investigadas; ao despreparo docente para aplicação das TICs nas atividades pedagógicas. Destaque para a necessidade de construção de um plano de ação, em nível municipal, contemplando a adequação da estrutura física e o apoio ao educador para uso das TICs, mediante qualificação profissional, a construção de uma rede colaborativa de informações e o desenvolvimento de um repositório de recursos

				educacionais digitais que se adequem ao contexto sociocultural da comunidade escolar.
	UFU	Práticas de ensino e aprendizagem de matemática e tecnologia: um olhar para as especificidades da educação de jovens e adultos (EJA)	Averiguar as potencialidades das tecnologias, em especial as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no processo de aprendizagem matemática de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Contribuição do uso das tecnologias, em especial as TICs, no favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de Matemática quando se propõem tarefas exploratórias investigativas em turmas da EJA.
2018	UNEB	O uso do aplicativo <i>Whatsapp</i> no processo de alfabetização e multiletramento na educação de jovens e adultos	Investigar como as TIC, através do aplicativo <i>Whatsapp</i> potencializam a aprendizagem na EJA?	Os discentes possuem e utilizam telefones móveis com aplicativo <i>Whatsapp</i> , em várias situações e necessidades, porém não têm hábito de produção textual. Entre os docentes, foi verificado que cem por cento possui telefones com o aplicativo, porém nenhum dos entrevistados utiliza o aplicativo como possibilidade didática em seus planejamentos.
2019	UNEB	Formação continuada de professores e coordenadores da educação de jovens e adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional	Formação de educadores e seus processos formativos na Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, ressaltando a importância da formação específica em EJA.	Necessidades de formação com temáticas específicas no campo da EJA, numa perspectiva que supere as práticas tecnicistas e considere os saberes e fazeres dos docentes e discentes, sujeitos da EJA.
	UNEB	Letramento digital: o uso das mídias digitais no ensino de língua portuguesa na EJA	Qual o impacto do uso das mídias digitais (computadores, celulares, ambientes virtuais de aprendizagem) no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos num Centro Estadual de Educação Profissional do município de Ilhéus - Bahia?	Necessidade da realização de formação continuada para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de língua materna nas classes de PROEJA do centro estudado, bem como da desconstrução da resistência de alguns professores para o uso de tais recursos midiáticos.
	UFMG	Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no	Investigar as relações de educandos populares de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, que frequentam os anos finais do ensino fundamental na EJA em uma escola da rede municipal de educação de	As TDIC, mesmo que de forma limitada, estão presentes no cotidiano dos educandos da EJA e seus usos ocorrem para diferentes fins, mas, sobretudo, de entretenimento. Por outro lado, os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino têm a percepção de que tais usos nas práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de diferentes conhecimentos, inclusive escolares.

		contexto da EJA sobre os usos de TDIC?	Contagem, com as TDIC dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.	
--	--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os trabalhos analisados apresentam categorias em comum, tais como: a utilização das ferramentas sobretudo para entretenimento, como instrumento de comunicação. Também figuram como equipamento com fins didáticos, como para realizar pesquisas diversas.

Ponto convergente em todos os trabalhos descritos acima é a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, para que abordem a temática em estudo. Além disso, observa-se o reconhecimento da potencialidade dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, com a mediação do professor, e as mudanças nas relações socioculturais.

Contudo, podemos destacar ainda que mesmo com as pesquisas realizadas sobre a temática, mais diretamente as desenvolvidas pela UNEB, por ter um programa de mestrado específico sobre a modalidade EJA, a discussão não se esgota. Observa-se a ausência de trabalhos sobre a temática em estudo na Região Norte, especificamente no estado do Tocantins, nos levando a alguns questionamentos. Será que as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos na região são efetivas? As questões de ordem estrutural, pedagógicas e didáticas estão em consonância com as diretrizes em vigor? As mudanças sociais e culturais não refletem no ensino na região? Os índices de analfabetismo foram atingidos? Dentre outras indagações.

Nessa perspectiva, para problematizar a influência que as ferramentas digitais exercem nos processos educativos, faremos breve incursão sobre a cultura digital mediante os estudos de Castells (1999) e Lévy (1993), que tratam da cibercultura.

2.5 Compreendendo a cibercultura a partir de Castells, Lévy e Lemos

Todos os dias, a sociedade passa por macro e micro transformações, o que faz parte da trajetória humana, assim como a comunicação e as relações interpessoais e intersociais. As vivências e o advento de novas tecnologias mudam a vida em sociedade e fazem com que o pensamento e as expressões culturais também mudem.

Na “pós-modernidade”¹², os ambientes e as relações são cada vez mais interativos, colaborativos e descentralizados. O advento da internet trouxe novos componentes, ambientes e processos organizativos de mobilização. As mudanças

¹² Não temos por objetivo discutir o conceito de pós-modernidade, sendo utilizado no trabalho apenas como recorte temporal e espacial de modo geral.

sociais, culturais, econômicas e tecnológicas têm feito a sociedade e as relações entre as pessoas assumirem uma nova dinâmica.

Castells (1999) observa que o mundo está em uma sociedade em rede onde a Era da Informação demonstra um novo momento histórico para a humanidade. Nesse contexto, de forma revolucionária, a internet cria e se apropria de novos espaços e propõe novas configurações para o sistema capitalista. Para o autor, “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 43). São essas ferramentas que trazem a evolução da sociedade e transformam a comunicação e, como consequência, a vida humana.

Ao falar sobre a comunicação em rede, o autor dá subsídios para novas pesquisas sobre comunicação, internet e relações sociais. Como sociólogo, ele fala sobre a existência de um cenário de multiplicidade e interpenetração no qual cada pessoa costuma desempenhar mais de um papel no espaço social e no ciberespaço¹³, o que se convencionou chamar de multitarefa.

Na sua obra “O poder da comunicação” (2015), Manuel Castells problematiza sobre como as relações de poder são construídas a partir dos processos de comunicação. O autor aborda conceitos como coerção e consentimento. Para o sociólogo, a forma como sentimos e pensamos determina a maneira como agimos, sendo que a coerção é a fonte essencial de poder e é através dela que se consolida a dominação.

Ainda nessa perspectiva, a sociedade é composta por regras que expressam as relações de poder, as quais se determinam quando há consentimento das pessoas em segui-las e serem dominadas. São essas relações de poder que o autor tenta compreender e explicar a partir dos meios de comunicação e, de forma mais recente, a partir da internet e suas tecnologias. Castells (1999) traz à tona uma teoria do poder na era da informação que se consolida através das redes de comunicação, elaborando uma análise das relações de poder e políticas por meio da comunicação e do que ela faz com esses processos e com as pessoas.

¹³ Ciberespaço pode ser definido como “o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Em que, segundo Lévy (1999, p. 17), não é necessária a presença física do homem para constituir a comunicação como fonte de relacionamento, dando ênfase ao ato da imaginação, necessária para a criação de uma imagem anônima, que terá comunhão com os demais.

No capítulo dois do livro “A sociedade em rede”, Manuel Castells fala sobre como se dá a comunicação na era digital e como se fundamentam os determinantes estruturais do processo de comunicação de massa em condições organizacionais, culturais e tecnológicas da época atual, nos quais as redes sociais e a internet dominam as relações do espaço público e político. O sociólogo deixa claro em sua concepção que existe uma cultura própria da internet, a qual deve ser entendida a partir das relações e interações que se estabelecem através dessas ferramentas e suas tecnologias avançadas. Sobre a sociedade em rede, observa:

Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional. (CASTELLS, 1999, p. 50).

Assim como as perspectivas sociais, econômicas e culturais, as tecnologias digitais e as formas de reflexo e atuação da internet na vida das pessoas também foram se modificando à medida que o acesso foi ampliado e novas tecnologias digitais e ferramentas surgiram. Nesse aspecto, as relações de trabalho foram modificadas, assim como a força dos sindicatos, com flexibilização das relações, crise do patriarcalismo, crescimento de movimentos feministas, mulher no mercado de trabalho, núcleo familiar tradicional, urbanização e política (CASTELLS, 1999, p. 39-41).

O autor também trata a ideia de sociedade da informação, a partir da qual a comunicação de conhecimentos torna-se primordial para seu desenvolvimento, quando em todas as sociedades a informação exerceu um papel importante na evolução das questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesse cenário, a internet teria surgido para também revolucionar tudo isso:

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infraestrutura intelectual (ver Southern, 1995). Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p. 64-65).

Nesse aspecto, falando de cultura da internet e sociedade em rede, damos um passo importante para entender o conceito de ciberespaço, que surge a partir das mudanças nos processos de comunicação, os receptores também assumem poder de agentes emissores, dentre tantas outras inovações, inclusive nos meios de comunicação. Assim, a Cibercultura é entendida como um fenômeno da comunicação, direcionado à mídia cibernética¹⁴. Tal fenômeno, por situar-se no campo da comunicação, influencia todas as esferas do convívio social.

As pesquisas e produções científicas de Manuel Castells e Pierre Lévy apontam similaridades nas inovações oriundas do surgimento da Internet. A constituição e o conceito da sociedade em rede se mantêm e se fundamentam com mais força. O processo de universalização da cibercultura tem representado novas relações de comunicação e de produção de conhecimento.

Manuel Castells (1999, p. 413) defende a existência de uma cultura da virtualidade real, fundamentada a partir da integração das novas tecnologias com a comunicação eletrônica, que faz surgir novas redes interativas. O aspecto multimídia das novas tecnologias transforma as experiências humanas de percepção e criação simbólica:

Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p. 414).

Já Pierre Lévy se consolidou como um dos intelectuais mais respeitados na pesquisa sobre internet como fenômeno social e cultural. Para o pesquisador, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universo, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Logo,

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

¹⁴ A cibernética estuda os fluxos de informação que rodeiam um sistema, bem como a forma em que essa informação é usada pelo sistema como um valor que o permite controlar-se a si próprio: ocorre tanto em sistemas animados como inanimados (HOUAISS, 2015, p. 210).

Além disso, Lévy aborda o conceito de virtual para compreender o crescimento do ciberespaço através da virtualização. Aquilo que é virtual não se opõe ao real ou material, mas é um novo espaço de atuação que se configura como desterritorializado. O espaço virtual ocupa um espaço físico menor, como o computador, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos eletrônicos que operam a virtualização. Nesse novo espaço, não há hierarquias predefinidas, estabelecidas, isto é, a depender do âmbito cultural e político entre as camadas sociais, controles e fronteiras são inexistentes ou flexíveis.

Desse modo, o crescimento do ciberespaço é direcionado através de três princípios fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A dinâmica do ciberespaço é dialógica, estabelecendo, assim, a interconexão. Sobre comunidades virtuais, o autor explica que “são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p. 127).

Outro teórico que aborda tal temática é André Lemos (2008), que conceitua o termo *cyberspace* como algo criado pelo escritor de ficção científica William Gibson, na sua obra *Neuromancer*, de 1984. Nesse sentido, o ciberespaço é um espaço territorial não físico onde informações circulam de vários modos. André Lemos aborda a ideia de que cibercultura é a modalidade sociocultural que surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias. Para o teórico, a cultura e a sociedade emergidas nessa convergência das telecomunicações se tornou crescente com o surgimento da informática, na década de 1970.

Lemos (2008) analisa as relações e inter-relações compostas por comunicação, informação e cultura, que originaram novas formas de se colocar perante essa cultura e mídia digitais, de forma a trazer novos ambientes para a sociedade inserida em processo de midiatização e de novos contextos:

A cibercultura é a relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea. (LEMOS, 2008).

Ainda nessa perspectiva, o autor aponta três leis que configuram a cibercultura. A primeira seria a da liberação do polo de emissão, a partir do qual surgem novas formas de relacionamento social com a informação, opinião e movimentação. Já a

segunda se refere à conexão generalizada, com participação e a colaboração de todas as pessoas no processo de construção e escolha de conteúdo. A terceira, por fim, é a reconfiguração, que modifica os fundamentos das instituições sociais e das práticas comunicacionais, o que não significa o fim de um modo, mas a transformação deste em novas ferramentas de interação:

A cibercultura não representa o fim da indústria cultural/massiva. Por sua vez, a indústria cultural não vai absorver e massificar a cultura digital pós-massiva. A cibercultura é essa configuração na qual se alterarão processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela. (LEMOS, 2008, p. 18).

Nesse âmbito, a cibercultura surge a partir de uma série de descobertas e criações científicas e tecnológicas que envolvem diretamente toda a sociedade, recriando a comunicação. Na época em que só existiam os meios de comunicação de massa (rádio, televisão e jornais), a interação e participação do público era tímida. Com as novas formas de mídia, isso tem se ampliado e o material desenvolvido é divulgado em todas as partes do mundo através da internet. Nessa perspectiva, Lemos (2008) apresenta a cibercultura como uma nova configuração que transforma os processos de massa e pós-massivos, na rede ou fora dela. Ocorre, portanto, a reconfiguração dos meios de produção e da difusão da informação, como também novos meios das pessoas se relacionarem.

A partir do que falam esses três autores, pode-se concluir que o ciberespaço tem uma perspectiva rizomática, em um território de resistência que questiona as hierarquias existentes e os processos hegemônicos. Na esteira de Deleuze e Guatari (1995), Santos (2019) ressalta que essa perspectiva, inspirada nas ramificações arbóreas, não hierarquiza as relações, mas, pelo contrário, se expande e aprofunda, numa espécie de teia colaborativa:

O currículo rizomático prolifera e se ramifica através de múltiplas conexões sem nenhuma ordem, subordinação ou progressão. Feito de traçados súbitos, cortes e retomadas adversas, ele se mapeia com a efetuação de conexões nunca antes feitas, já que não prescinde de nenhum modelo apriorístico ou ente metafísico primordial. (SANTOS, 2019, p. 110).

Nessa perspectiva, também se apresentam os movimentos sociais, transformados e pensados nessa era digital do ciberespaço, na qual tudo se estrutura e movimenta a partir da internet, que é um componente vital para a formação de redes de colaboração e solidariedade. Tomando o campo educacional, em especial a

dinâmica das relações na EJA, essa perspectiva colaborativa reforça a proposta defendida por Freire, que toma o aluno e suas experiências fora da escola como centro do processo educativo.

Podemos afirmar que a cibercultura transformou a cultura, a política e a economia da sociedade, mas não apenas isso. Os processos de comunicação têm sofrido os reflexos desse novo ambiente, assim como a educação, a saúde e tantas outras áreas da vida humana. Nova ambiência, novos sujeitos e novas funções são estabelecidas a partir disto. Até mesmo a linguagem tem se transformado, seguindo as diretrizes da internet/web.

Os fluxos de como as informações circulam na internet também se modificam com o surgimento e a consolidação do ciberespaço. Essa nova realidade traz reconfiguradas formas e ferramentas de intervenção, pressupondo novas estruturas de poder. Estas não se organizam apenas de maneira vertical, mas vindo de todos os lados e se fundamentando de diferentes modos, pois a hierarquia tradicional já perdeu espaço e poder com a internet.

Deve-se ressaltar que essas mudanças não podem ser percebidas como um aspecto ou reflexo negativo para a sociedade, pois são necessárias e resultantes das demandas e exigências da evolução tecnológica e humana.

2.6 A evolução do celular, telefone móvel e *smartphone* e a cibercultura

A cibercultura é importante para a sociedade e deve ser estudada e compreendida a partir dos novos comportamentos e como estes podem contribuir para as relações e o desenvolvimento da sociedade. Inclui ainda novos fenômenos, desde a comunicação em rede e o acesso à informação até a indústria cultural na era da internet, observando, também, como modificam a identidade e a privacidade das pessoas.

Nesse cenário de interação constante, a informação está literalmente ao alcance das mãos, acompanhando todos os nossos movimentos, principalmente a partir do advento do aparelho *smartphone* com acesso à internet. Inicialmente através de chamadas telefônicas sem fio e troca de mensagens de texto, a comunicação em rede influenciou e foi alterando com muita rapidez a dinâmica do tecido social:

Por volta de 1980, surgiram os primeiros telefones celulares. Eles pesavam de 3 a 10 quilos, consumiam muita bateria e tinham baixa qualidade de voz

e, além disso, o sinal era analógico. Em 1992, estes aparelhos começam a ser substituídos pelas redes digitais e em 1997, nasce a tecnologia GSM. Em 2001, os celulares começam um processo de hibridização incorporando em suas funções mensagens de texto, envio e recebimento de e-mails, etc. A terceira geração de celulares começa a chegar ao Brasil. O aparelho se destaca por ser um terminal multimídia e pela sua maior velocidade de transmissão de dados. A tecnologia permite transmitir imagens ao vivo, música, e TV no celular. (PAMPANELLI, 2004, p. 41).

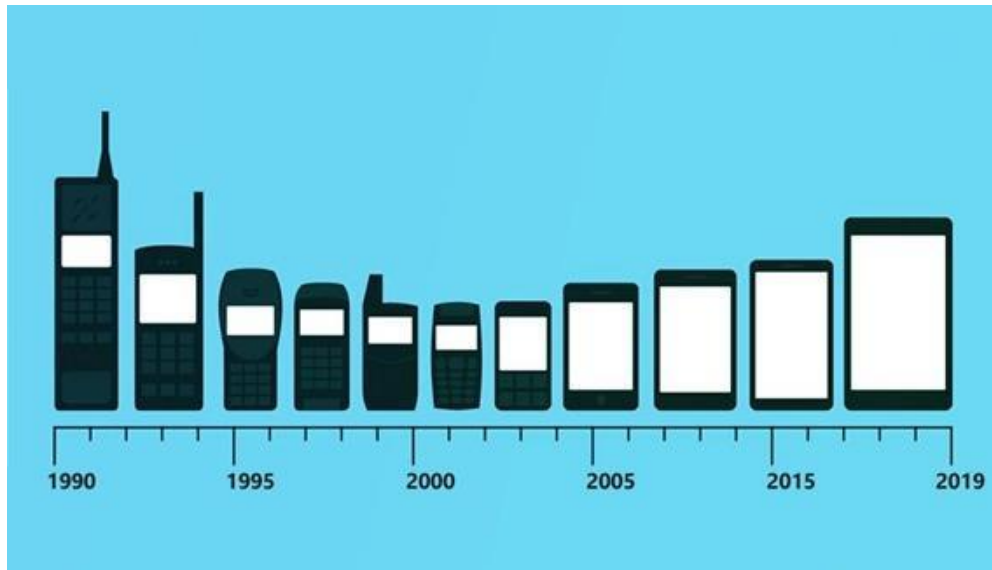
As relações tornaram-se ainda mais presentes e instantâneas quando as inovações tecnológicas uniram os recursos da telefonia móvel com os da internet. A partir de então, instaurou-se uma corrida desenfreada rumo à inteligência artificial a serviço da conectividade e mobilidade em tempo integral. É o que Lemos (2015, p. 08) observa ao enfatizar que “essa nova configuração social vai ser influenciada e impulsionada pelas tecnologias móveis”.

O primeiro aparelho com tecnologia *touch screen* começou a ser fabricado e vendido há 26 anos. O primeiro smartphone no mundo, com modelo exibido no Museu de Ciência de Londres, tinha calendário e podia ser usado para tomar notas, enviar *e-mails* e mensagens¹⁵.

Para ilustrar a evolução cronológica dos dispositivos de telefonia móvel até a versão contemporânea dos smartphones, escolhemos o infográfico que acompanha uma matéria sobre essa trajetória na corrida tecnológica, disputada pelos maiores fabricantes dessa ferramenta.

¹⁵ Por conta de seu aniversário de 20 anos, desde 2014 o Museu de Ciência de Londres passou a exibir o aparelho em sua nova galeria dedicada à era da informação <https://oglobo.globo.com/economia/primeiro-smartphone-do-mundo-completa-20-anos-13630167>

IMAGEM 02: Evolução do aparelho celular para o smartphone



Fonte: <https://www.rankmyapp.com/pt-br/mobile-marketing/evolucao-do-celular-como-o-smartphone-se-tornou-um-aparelho-indispensavel>

O sistema de comunicação virtual não só invadiu, como também dominou em pouco tempo o nosso jeito de ser e estar na sociedade. Com *layout* cada vez mais leve e moderno, os aparelhos *smartphone* unificaram diversas atividades num só lugar, englobando ferramentas como televisão, telefone, máquina fotográfica e computador, com acesso à rede mundial de computadores em um só clique.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as pessoas conversam por meio de uma chamada, podem fazer pesquisas na internet enquanto caminham, por exemplo. A partir disso,

As tecnologias de comunicação móveis são tidas como desterritorializantes, instituintes de processos nômades, justamente por criar deslocamentos de corpos e informação. [...] permitem exercer um maior controle sobre o espaço e o tempo, agindo também como ferramentas de territorialização. (LEMOS, 2015, p. 10).

Como bem menciona o autor supracitado, no universo da cibercultura, fomentada pelos dispositivos móveis, vivemos uma ruptura de espaços, haja vista que “o ciberespaço cria linhas de fuga e desterritorializações, mas também reterritorializações, um espaço nômade” (LEMOS, 2015, p. 06). Nessa dinâmica de reconfiguração cultural e de sociabilidade coletiva em rede, o autor chama a atenção para que reconheçamos o ciberespaço como lugar de quebra e criação de controle e de hierarquias em todos os estratos e espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

É por reconhecer a grande influência da cibercultura através das ferramentas digitais, em especial do *smartphone*, que a escola deve assumir seu lugar de espaço privilegiado não apenas na formação para o manuseio, mas para reflexão social sobre os usos que o universo da cibercultura interfere no cotidiano dos discentes e docentes, em especial o público da Educação de Jovens e Adultos.

Se analisarmos as competências gerais que norteiam a BNCC como apresentado na imagem 03, observaremos que a cultura digital perpassa todos os 10 eixos. Para ilustrar, de forma sucinta, o propósito das competências elencadas no documento norteador do currículo da Educação Básica, escolhemos o infográfico abaixo, elaborado pelo Instituto Anísio Teixeira.

IMAGEM 03: Competências Gerais da BNCC.



Fonte: Inep 80 anos.

Em meio à dinâmica de constante transformação das relações sociais que a cibercultura impõe, enquanto espaço de formação, a escola não pode situar-se à margem da tecnologia digital. Conforme o documento cita, é necessário considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

Embora esteja no rol de instituições com maior influência na dinâmica social, a escola ainda amarga grande atraso no tocante à inserção das práticas ligadas à cibercultura no cotidiano educativo. Em relação à operacionalização do ensino na modalidade EJA, tal atraso é ainda mais preocupante.

Sobre esse cenário de exclusão e atraso, trazemos, no capítulo seguinte, abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos como um território em disputa no que diz respeito aos sujeitos que transitam por esse espaço, com diferentes experiências, no qual a escola possibilita outros aprendizados, diferentes dos demais espaços não-escolares. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) afirma que:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos foco de tensas disputas. [...]. Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessa disputa para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados [...]. (ARROYO, 2013, p. 13).

Portanto, a mediação pedagógica na EJA frente ao cenário que a sociedade contemporânea vem passando, tais como mudanças organizacionais, econômicas, culturais e sociais, advindas da presença marcante de diversos aparatos tecnológicos, acabam modificando a maneira de pensar, conhecer e interagir com o mundo. Com essas reconfigurações, a escola precisa avançar no contexto das TDIC, uma vez que o perfil dos educandos está mudando, tendo em vista a crescente ampliação da presença dos considerados nativos digitais nas salas de aula.

Entender a escola enquanto espaço que possui uma geografia única, como também práticas culturais próprias, as quais podemos dizer que estão ligadas/relacionadas aos territórios, ou podemos nos arriscar a multiterritórios, da qual faz parte. Para tanto precisamos compreender as noções de espaço, território

relacionados a escola e associado ao digital, ciberespaço, segundo Raffestin (1993), “o espaço antecede o território”. Território, na concepção de Haesbaert (2006) é uma:

[...] dimensão espacial que se revela em processos de dominação mais concretos, tanto pela produção material quanto em termos jurídico-políticos. É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar. O território também assume um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de desterritorializações e (re)territorializações. (HAESBAERT, 2006, p. 20).

Neste sentido entende-se por território as dimensões, relações, divisões e subdivisões obtidas e produzidas no e a partir do espaço, conceito o qual não é usado exclusivamente pela geografia, como explica Haesbaert (2004) quando diz que:

[...] enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBAERT, 2006, p. 37).

Contudo a escola pode ser entendida como um espaço formado por seus territórios e, conseqüentemente, multiterritórios, que segundo Haesbaert (2006) pode ser entendido a partir de uma perspectiva integradora das diferentes dimensões sociais. Desse modo pode se definir território como:

[...] referências às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido. [...]. É imprescindível, portanto que contextualizemos historicamente o “território” com o qual estamos trabalhando. (HAESBAERT, 2006, p. 78)

Prosseguindo, faz-se necessário entender a relação território, escola e as relações de disputa na EJA. Segundo Rodrigues (2016), os “territórios dos quais tratamos podem ser ocupados por diferentes grupos”, sendo considerado por alguns, sujeitos desterritorializados, no entanto concordamos com Haesbaert (2006) que esses sujeitos agora se organizam em um território, formando o que ele chama de “mutiterritorialidade” ou seja:

[...] diferentes grupos sociais que vivem e usam um determinado espaço territorial e podem ocupá-lo nas suas múltiplas dimensões, no sentido de pertencerem àquele espaço, aos de sua origem e muitos outros ao mesmo tempo. (RODRIGUES, 2016, p. 72).

Contextualizando essa perspectiva de multiterritorialidade, Haesbaert (2006) afirma que sempre vivemos em uma e que:

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica na interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certos sentidos, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2006, p. 344).

É importante compreender, dentro dessa lógica abordada pelo autor, os vários territórios experimentados não só na mobilidade física como também na mobilidade virtual, defendida por autores como Bauman (1999), segundo o qual estamos em movimento mesmo que fisicamente parados. Portanto, vivenciar essas múltiplas modalidades requer incluir as dimensões “tecnológico-informacional” apresentada por Haesbaert (2004) uma reterritorialização via ciberespaço, proporcionando, assim, uma compreensão espaço-tempo de múltiplos alcances com o fenômeno do “tempo real”. Desse modo Haesbaert (2006) explica que:

[...] pela comunicação instantânea, contatar e mesmo agir sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade de mobilidade física, trata-se de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a conectividade e/ou vulnerabilidade (ou virtual) dos territórios. (HAESBAERT, 2006, p. 345).

Tal afirmação nos leva a compreender que o fenômeno é uma das perspectivas para construir uma sociedade reconhecidora das suas diferenças, e a escola, como espaço formativo, tem um papel fundamental. Podemos dizer que as salas de aula, segundo Arroyo (2013), são espaços que disputas, geralmente entre docentes, discente e currículos. Concordamos com Arroyo (2013) quando afirma que:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcende-los. [...] Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2013, p. 32).

Partindo desse pressuposto, Freire (1996) ressalva que:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Podemos compreender que é no chão da sala de aula que estabelecem novas práticas e significados para o contexto social e cultural no qual vivemos e conseguinte levamos para a sala de aula. Concordamos com Arroyo (2013), quando afirma que:

[...] as salas de aulas passaram a ser os espaços mais disputados seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externos através de medidas limitadoras das autoridades profissionais. (ARROYO, 2013. p. 33)

Portanto compreender o novo contexto vivido nas salas de aulas, é primordial para que possamos tomar decisões políticas e pedagógicas, construindo, assim, novos espaços formativos, respeitando os aspectos sociais e culturais dos grupos que compõem esse território. Na subseção seguinte abordaremos mais especificamente a EJA no território digital, considerando os aspectos socioculturais no ciberespaço.

2.7 A EJA no território digital

Desde o início do século XXI a internet tornou-se inegavelmente um dos maiores avanços da modernidade, causando relevante impacto no cotidiano das pessoas, e, por conseguinte, nas suas relações. Como podemos observar nas palavras de Castells (2003), quando afirma que a internet:

[...] é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. (CASTELLS, 2003, p. 7).

As últimas décadas foram marcadas por diversos avanços, especialmente no campo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A exemplo, nos dispositivos digitais como computadores, *smartphones*, *tablets*, *smartwatches*, entre outros, vêm sendo cada vez mais utilizados como ferramentas de suporte às mais diversas tarefas do dia a dia, seja elas profissionais, de lazer e entretenimento dentro outros, seja para obter maior precisão ao executá-las ou mesmo para diminuir a quantidade de recursos e gastos.

Como instituição que integra uma sociedade estratificada e globalizada, a escola pública encontra-se mais do que nunca diante do desafio de erradicar ou ao menos amenizar os diversos tipos de exclusão que seu público sofre. Em tempos de cibercultura, superar tal desafio perpassa pela inclusão digital não apenas de alunos e professores, mas de metodologias no processo educativo.

Ciente desses desafios e de tais mudanças, e reconhecendo que todo educador exerce um papel fundamental na sociedade devido à sua influência e ao seu estímulo sobre o pensar, o questionar, o aprender e, em muitas vezes, o agir dos alunos, é necessário refletir sobre como usar a Internet de forma consciente e responsável.

O aluno, como vimos em Freire (1987), tem sido oprimido ao longo da história de desigualdade social que o território brasileiro enfrenta desde sua colonização. Para que possamos superar a opressão socioeconômica e cultural arraigada nas práticas sociais, devemos começar pela escola.

É urgente que no espaço da sala de aula o aluno construa conhecimento para sua atuação social, não mais como oprimido, mas como sujeito e ator de mudança.

Para tal, é necessário oportunizar a esse aluno o acesso às mídias digitais não apenas como mero atrativo, mas como ferramenta para a aprendizagem.

Tal contexto requer, além do aluno, do professor a disposição em aprender, em oportunizar a inserção de novos mecanismos que auxiliem na realização de suas aulas, em especial os digitais, recursos estes que, muitas vezes, estão intimamente ligados à rotina da comunidade e inerentes à vida em sociedade na era digital.

Desta maneira, nos últimos anos, o ciberespaço vem desempenhando um papel crucial no que tange ao surgimento de novos costumes, novos grupos, novas posições sociais e culturais, às quais indivíduos da sociedade contemporânea se submetem diariamente através das redes de comunicação digital (CASTELLS, 2009). Sendo, portanto, a EJA um território rico para esses debates, vistos que os indivíduos que dela fazem parte, partilham essas experiências e relações do ciberespaço.

Para Silva (2004), o ideal é que os professores estejam abertos a essa nova realidade, oportunizadas a esses profissionais ações de suporte, orientação ou formação para fins de superação da tecnofobia¹⁶, ou seja, do medo ou da recusa a fazer uso de qualquer tecnologia (SILVA, 2004).

Atentos à importância do uso do *smartphone* como recurso no processo de ensino de jovens e adultos, nesta seção apresentaremos o percurso realizado na pesquisa, os instrumentos utilizados na produção dos dados e abordagens teórico-metodológicas que baseiam nossa pesquisa, visando responder o problema do presente trabalho: como a interação do *smartphone* afeta o processo de ensino na EJA?

2.8 Torna-se necessário questionar o ensino na EJA a partir de Freire

É comum ouvir entre os profissionais do ensino que a educação é capaz de transformar pessoas e até mesmo o mundo. A concepção do poder da educação e de que o conhecimento é construído e relacionado com a realidade pode ser amplamente compreendida a partir dos estudos e teorizações elaborados por Paulo Freire (1967, 1987, 1996) sobre o oprimido, compreendendo a educação como prática da liberdade em direção à autonomia do sujeito. Reconhecido entre os educadores,

¹⁶ Aversão a tecnologia moderna, sendo no dia a dia, pode ser classificado como o receio ou recusa aos usos dos meios tecnológicos tais como: o uso de *smartphone*, caixas eletrônicas, serviços online, compras pela internet etc (HOUAISS, 2015, p. 906).

Freire tem em seu nome respaldo de novas formas de se compreender e fazer educação em uma nação onde este é um dos direitos fundamentais, mas que muitas vezes é esquecido e nem todos têm acesso.

Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, no dia 02 de maio de 1997. Autor de uma vasta bibliografia de resistência, foi educador e filósofo brasileiro, um dos pensadores mais notáveis e mais influentes na educação. Foi a partir de suas pesquisas que surgiu a inspiração para a pedagogia histórico-crítica.

De acordo com suas proposições teóricas, pautadas na experiência de alfabetização de adultos, Paulo Freire disseminava a ideia de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialógica com a realidade. Assim, professor e aluno, pelo diálogo e a investigação, movimentam-se na construção do pensamento que os conduzirá a uma visão crítica do mundo e de si: “O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 86).

Inspirado em movimentos populares que resistiram aos anos de Chumbo no Brasil, suas teorizações ganharam força no cenário internacional, e posteriormente na educação brasileira, com a ideia de transformação para a autonomia, deixando de lado a educação bancária, tecnicista e alienante. Sua proposta defende uma educação libertadora que pode ser utilizada como forte ferramenta em direção à transformação social. As proposições freirianas ainda resguarda, fortemente, sua atualidade, tão necessárias no momento que estamos vivenciando, quando a atividade de grupos e instituições da sociedade da informação, fomentada pela cibercultura, tem sido no sentido de utilizar os recursos digitais como mecanismo de manutenção e alargamento de desigualdades, bem como de alienação.

Para Freire, o educando construiria seu próprio conhecimento, sob orientação do professor, fazendo o seu caminho de forma autônoma, sem seguir um já previamente delimitado, haja vista que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p. 14).

Aqui reside a principal missão da escola, e do professor, a partir do ensino sistematizado em sala de aula: o aluno assumiria seu papel de sujeito, situando-se como agente de transformação social, livre e consciente de seu papel. Segundo Freire

(1967, p. 17), “a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”.

Assim como na obra *Educação como prática liberdade*, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta a ideia de uma aprendizagem que pode se construir de modo dialético, trazendo para a educação a importância da perspectiva democrática ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, não há como falar em opressão sem evocar teorias e objetos de análise do marxismo para compreender que os oprimidos são aqueles que, não detendo os meios de produção, estão marginalizados das escolhas, constituindo-se como frutos da simples reprodução do sistema que deseja. Para tanto, empreende-se uma educação que não leva em consideração a realidade e que não conscientiza as pessoas dos seus papéis sociais e importância de se construir um modelo de educação de forma dialógica e crítica:

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (FREIRE, 1967, p. 16).

O livro *Pedagogia do Oprimido* traz uma reflexão sobre a importância e necessidade de uma perspectiva dialógica emancipatória do oprimido. Nessa perspectiva, é através da educação que o sujeito, ora oprimido, poderá mudar de vida e transformar sua realidade social. Assim, percebem-se fortes tendências à compreensão marxista da sociedade, quando Paulo Freire concebe a existência de uma classe dominante que não quer que o oprimido entenda sua exploração e nem planeje formas de libertação, mantendo-o alienado dos processos decisórios que conduzem a sociedade.

Já em *Pedagogia da autonomia*, procura dialogar diretamente com professores para que assumam o papel de mediador do processo de construção da autonomia do aluno. Portanto, é através da educação que se poderá transformar a vida do sujeito que, nessa perspectiva, será autor da sua própria história:

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] como experiência especificamente humana, além do conhecimento dos conteúdos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 98).

Outro termo que evoca a teoria marxista é a práxis que o autor propõe como ação e reflexão que caminham para uma educação dialógica, o que deve ser o cerne do ensino de jovens e adultos. Nessa ideia, a educação existe para conscientizar, capacitar e transformar a realidade de modo a elaborar uma consciência crítica do oprimido que o leve a movimentos e fundamentações lógicas para sua liberdade.

Para Freire, é fundamental que a sociedade construa uma evolução de consciência de maneira a compreender os modos de produção, as disparidades sociais e a forma de romper tais barreiras utilizando a educação. Expressões como consciência crítica, educação libertadora e autonomia foram inauguradas por Paulo Freire, que contribuiu com uma nova maneira de se pensar e fazer educação no Brasil.

A partir da reflexão freiriana, a subjetividade e objetividade precisam atuar e pensar sobre a realidade, podendo, assim, acontecer a transformação que a sociedade precisa. Nesse aspecto, as três obras aqui citadas podem até ser entendidas com uma teoria radical e marxista, mas estão para além disso, no que tange a um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a realidade e planejado de modo a dar significado às aulas para os alunos.

Refletindo sobre o processo educativo, numa perspectiva de superação da educação bancária, Paulo Freire traz concepções para transformar a prática docente. Ele propõe o diálogo como ferramenta importante para compreensão da vida humana, da vida em sociedade e no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a ideia é construir educação de modo dialético e crítico, compreendendo os fenômenos humanos e a palavra analisada, enquanto diálogo cheio de representações.

O diálogo é a essência da educação e representa uma forma de refazer e repensar as práticas pedagógicas, trazendo à tona a historicidade, as experiências vividas e a realidade dos alunos, bem como os processos inseridos na dinâmica educativa. Educação não se faz sem reflexão da realidade, e por isso Paulo Freire dá tanta importância à práxis social. Defende que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Ou seja, a realidade se reflete no diálogo, nas construções sociais e comportamentais e no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto levantado por Freire é a necessidade da comunhão dos homens para se libertarem. É preciso que aqueles que estão oprimidos, à margem da sociedade e sem o respaldo de seus direitos, se reúnam e lutem para que suas

necessidades e anseios sejam atendidos, para que as políticas públicas, principalmente as relacionadas à educação, sejam ofertadas de forma igual a todos.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro, em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo, a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 79).

Tais proposições são ainda muito atuais ao refletirmos sobre a realidade educacional brasileira, principalmente no tocante ao público da EJA, sempre visto pelo discurso “da dívida histórica” e da “garantia ao exercício da cidadania”, mas apenas com acesso a uma educação bancária.

Para Freire, a educação das pessoas deveria ser mediatizada pelo mundo, ou seja, a realidade e os problemas sociais devem ser contextualizados dentro de sala de aula, concebendo uma educação problematizadora que leve à superação da contradição educador-educando e favoreça o diálogo, no qual todos têm algo a aprender e ensinar.

O autor fala do diálogo e da dialógica como essência da educação, que é vista como a prática da liberdade. Uma consciência livre e crítica irá construir diálogos que favoreçam uma verdadeira *práxis*, entendida como a reflexão sobre as ações, elaborando também uma percepção crítica da realidade, da importância de se conhecer o mundo para então transformá-lo. Para os oprimidos, a dialógica da ação do conhecimento pode propiciar uma libertação verdadeira e efetiva, deixando de lado a opressão e massificação reproduzidas pelas classes dominantes.

Resultado de suas observações durante cinco anos em que esteve no exílio, a proposta era analisar a conscientização, a liberdade, além de suas dúvidas e inquietações. Por tudo isso, é impossível pensar a educação de jovens e adultos sem comungar da ideia de que educação se faz com diálogo, participação, conscientização, significado e representação social.

Contradição, superação, opressão, liberdade, instrumentos, humanidade, dialogicidade, relação entre o homem e o mundo, conquista, colaboração e união são algumas das palavras que Freire significa ou ressignifica, chamando à reflexão sobre sua obra. Para o educador, a sociedade é dividida entre oprimido e opressor, sendo que essa divisão está presente de forma clara na educação, pois a escola acaba servindo como aparelho ideológico de Estado para a reprodução do *status quo* da sociedade capitalista. Estes sujeitos devem compreender seus papéis e, a partir desse

autoconhecimento, questionar se querem ou não manter essa estrutura reproduzida pelo Estado e pela sociedade.

Desse modo, Freire traz a ideia de que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, salientando a necessidade de que a educação reflita e fale sobre isso para que as massas não sejam mais alienadas quanto ao sistema e compreendam a necessidade de se fazer uma revolução através da cultura e da educação: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107).

Assim, diante do atual cenário social, no qual os processos se tornam cada vez mais digitais, em que a tecnologia se faz presente em quase todos os tipos de serviços, a escola não pode ficar à parte desse processo, visto que é espaço privilegiado de formação.

No entanto, o que observamos na legislação vigente no estado do Tocantins é divergente. A Lei 2.075, de 06 de julho de 2009, publicada no D.O. nº 2.927, dispõe sobre a utilização de *smartphones* nos estabelecimentos de ensino do estado. Traz no seu artigo 1º a seguinte redação:

Art. 1º - É proibida a utilização de aparelho de telefonia celular dentro das salas de aulas dos estabelecimentos de ensino da rede pública.
Parágrafo único – os aparelhos celulares deverão ser mantidos desligados enquanto as aulas estiverem sendo ministradas. (TOCANTINS, 2009, p.1).

A expressão proibição do uso de aparelhos *smartphones* durante as aulas, sem exceções, demonstra um entrave no que tange à utilização dos *smartphones* com fins didáticos. Nesse cenário, o professor vive o conflito entre cumprir a determinação legal e oportunizar os alunos a utilizarem recursos digitais como o *smartphone* como ferramenta didática.

Na dinâmica social, os recursos digitais tornaram-se ferramentas essenciais na execução de diversas tarefas, e a escola, sendo isolada dessa interação, não conseguirá ser o espaço privilegiado de construção do conhecimento como deve ser.

Para pôr em prática as reflexões de Freire, a escola, enquanto espaço destinado à produção do saber, não deve apenas incorporar os avanços tecnológicos à sua rotina, mas ser promotora de tais inovações. É no ambiente escolar que os incentivos aos processos criativos devem oportunizar aos alunos seu posicionamento

histórico enquanto indivíduo - crítico como sujeito, e social enquanto promotor de mudança.

Desse modo, faz-se necessário aos sistemas de ensino oportunizar antes ao professor mecanismos que o capacitem para o trabalho contextualizado com as mudanças sociais que interferem e influenciam a rotina educativa. Para que o professor seja o problematizador e incentivador de tais processos criativos, é imperioso que seja, antes de tudo, um aprendiz, mas que também seja comprometido com seu fazer docente. Para Freire (1996, p. 92), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. [...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Portanto, as ferramentas digitais configuram-se como instrumentos aos quais os alunos da EJA precisam, além de ter contato, saber manuseá-las e decidir sobre seu uso de forma crítica e responsável. Para isso, antes de tudo, é necessário oportunizar ao professor tornar-se sujeito desse processo, ciente de que a comunicação oral e a escrita, o acesso e o compartilhamento de informações convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode ampliar o universo cultural e a inserção social.

3 INTERAÇÃO DO *SMARTPHONE* NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A trajetória deste trabalho de pesquisa tem como orientações metodológicas os procedimentos para a pesquisa-ação, sobre os quais fizemos nossa análise acerca do estudo no território escolar a partir das considerações de Thiollent (2011). Dessa forma, descrevemos as características da instituição *lócus* da pesquisa, bem como do perfil dos participantes que contribuíram na produção dos dados. Também elaboramos questionário socioeconômico e dois encontros com os interlocutores para planejamento e elaboração da proposta de intervenção utilizando o *smartphone* como ferramenta no processo de ensino nas turmas da EJA. Tal intervenção objetivou a formação e seleção do corpus de análise do presente trabalho, decorrente de sua aplicação.

Nesse aspecto, consideramos pertinente identificar o percurso metodológico através da metodologia da pesquisa-ação qualitativa, sob o viés da ação-reflexão-ação. Feitas essas considerações iniciais, nosso procedimento de pesquisa está estruturado nos passos seguintes.

A escolha do campo de pesquisa deu-se ao fato da pesquisadora ser professora do ensino fundamental, atuando no momento junto à coordenação pedagógica da escola, trabalhando conjuntamente com os docentes que estão na regência. O quadro docente noturno atualmente é composto por 05 (cinco) professores, sendo que 03 (três) são professoras e 02 (dois) professores.

Temos como interlocutores os 05 (cinco) profissionais, representando a totalidade do corpo docente noturno da EJA na Unidade Escolar, os quais, após apresentação da proposta de pesquisa, mostraram interesse no uso da ferramenta no processo ensino-aprendizagem, pois o nosso intuito é verificar, acompanhar e participar na melhoria do processo ensino-aprendizagem através do uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica, de acordo com o planejamento do professor, para uso em sala de aula.

As atividades para o levantamento de dados foram realizadas após apresentação do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética¹⁷ e fornecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inicialmente, foram realizadas 05 entrevistas semiestruturadas individualmente, com roteiro contendo 20 questões. A

¹⁷ Projeto submetido ao Comitê de ética aprovado em 13/03/2020.

fim de evidenciar a inclusão de novas mídias na educação, bem como sua utilização no processo ensino-aprendizagem, fizemos registro em formato de áudio com gravador de voz, onde utilizamos o aparelho de *smartphones* e aplicativo de gravação.

A entrevista semiestruturada, segundo Gil (1999, p. 117), é uma técnica de coleta de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam a investigação”. Sellitz et al. (1967) corroboram tal perspectiva, afirmando que a entrevista é uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Posteriormente, foi realizado um encontro para realizar orientações metodológicas aos professores participantes da pesquisa e planejamento de aulas com o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica. O referido encontro foi realizado na Unidade Escolar *lócus* da pesquisa, com a participação da pesquisadora, interlocutores, coordenação pedagógica da escola e gestão, com duração de aproximadamente 03 (três) horas, tendo em vista o objetivo de planejar aulas com o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica no processo ensino.

Por fim, um novo encontro foi feito para avaliar dos pontos positivos e negativos sobre a inclusão da interação do *smartphone* como ferramenta pedagógica e as mudanças socioculturais na aprendizagem, realizado na Unidade Escolar focalizada, com a participação da pesquisadora, interlocutores, coordenação pedagógica da escola e gestão. Este último encontro também teve duração de 03 horas, para que pudesse avaliar, em conjunto, as aulas com o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica na educação.

A fase seguinte do presente trabalho consiste na análise e interpretação dos dados gerados. Esses dois processos, apesar de terem conceitos diversos, estão sempre relacionados. A análise tem como objetivo estabelecer os dados de forma que propicie elucidar a resposta ao problema em pauta na pesquisa. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p. 156).

Ainda no processo de interpretação, também foram analisados o diário de campo e os documentos curriculares da EJA da rede municipal de ensino de Araguaína – TO, com foco no PME.

Acredita-se, assim, que essas ações poderão contribuir para um repensar de práticas dentro da EJA, fortalecido pela visão de um espaço construtor de conhecimentos compartilhados entre o professor-mediador e os educandos como sujeitos partícipes, críticos e autônomos.

O presente capítulo está estruturado da seguinte forma:

- a) entender o que é um pesquisa-ação qualitativa;
- b) apresentar a escola pesquisada;
- c) mostrar a elaboração das aulas e atividades envolvendo o *smartphone* como ferramenta;
- d) apresentar um relatório da execução da sequência didática;
- e) formar o *corpus* de análise pensado sob a perspectiva de pesquisas ação, refletindo a prática pedagógica nas turmas de EJA.

3.1 Da pesquisa ação qualitativa

A temática apresentada nesta pesquisa está intrinsecamente relacionada à interdisciplinaridade, com caráter de pesquisa-ação, com foco educacional. Constitui uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Observamos, no entanto, que mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Para Michel Thiollent (2011, p. 14), “a pesquisa-ação além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontram em propostas de pesquisa participante”. Dessa forma, entendemos que o papel metodológico consiste em tentar, por meio da cooperação conjunta e articulada, elucidar eficientemente as problemáticas que os métodos tradicionais não conseguem contemplar de forma eficaz.

Já segundo Barbier (2007), a dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se a um tempo, sendo a prática os valores sociais possíveis de mudanças. A partir dessa análise, a pesquisa-ação se apresenta como método promissor para o desenvolvimento do presente trabalho no meio educacional,

haja vista que os interlocutores participantes poderão desenvolver uma ação reflexiva sobre suas práticas e alcançar coletivamente aspectos de mudanças.

Complementando as considerações sobre a metodologia da pesquisa, Bortoni (2008) ressalta que, em uma pesquisa qualitativa, é possível (re)construir o conhecimento através da prática e do processo de ação-reflexão-ação. Orientados pelas contribuições teóricas acima expostas, a escolha pela pesquisa-ação deu-se por ser um dos métodos de pesquisa que permitem dialogar com os interlocutores de forma democrática, participativa e colaborativa, propondo, assim, mudanças sociais.

Complementa e completa esses procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, que fornecem argumentos teóricos acerca do objeto em estudo, nos quais a teoria decorrerá da avaliação permanente da ação. Utilizamos, também, a pesquisa documental da instituição escolar, a fim de justificar o objeto em estudo, buscando fornecer dados oficiais e características, pois se trata de dados reais do cotidiano escolar: Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular, Ata de Conselho de Classe, da Rede Municipais de Ensino de Araguaína – EJA.

3.2 Descrição do Universo pesquisa

Localizada no bairro Eldorado, a escola *lócus* da pesquisa integra a Rede Municipal de Araguaína, situada no norte do estado do Tocantins, a 384 km da capital, Palmas. Araguaína, com aproximadamente 183.381 habitantes, segundo dados do IBGE de 2020, é o segundo maior município tocantinense, com economia baseada no comércio e agropecuária. Seu PIB é R\$ 22.809,80, mas ainda apresenta grande desigualdade social, com IDH em 0,752. Tem 25.739 alunos matriculados na rede municipal, com o IDEB do município de 6,1. Desse corpo discente, a Educação de Jovens e Adultos é o público de nossa pesquisa.

Sobre o universo da EJA em Araguaína, escolhemos a Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá como *lócus* para nosso trabalho. Fundada pela lei municipal nº. 719, de 08 de novembro de 1984, inicialmente vinculada à rede estadual, e desde 2014 à rede municipal, a instituição possui estrutura física em uma área de 735,87 m², com 10 salas de aula, além de outros espaços: uma sala para o Atendimento Educacional Especializado - AEE; espaço administrativo com uma secretaria, 01 diretoria, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 depósito de merenda; espaço de apoio pedagógico com 01 biblioteca, 01 sala de suporte de coordenação, 01 sala

dos professores (insalubre¹⁸); 04 banheiros masculinos e 03 femininos para alunos e funcionários; 01 pátio coberto e 01 área imprópria para prática de atividades físicas.

A unidade atende cerca de 650 alunos, da educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais na modalidade regular nos turnos matutino, vespertino, e o 2º segmento do ensino fundamental dos anos finais na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno.

A Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá atende a um público situado na base da pirâmide social, em sua maioria em situação de vulnerabilidade socioeconômica, segundo informações obtidas no sistema de matrículas, perfil dos alunos, bem como por observações *in lócus* e nas visitas aos alunos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a unidade escolar tem como filosofia o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como atitudinais, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, para que promovam os valores que visam o bem comum. Objetiva-se a educação que fortaleça o cidadão com autonomia para exercer ações coerentes para as mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e igualitária.

As profundas mudanças sociais, somando-se a uma grande quantidade de informações acumuladas exigem um profissional que além de conhecer as especificidades do seu trabalho seja capaz de relacionar os diferentes aspectos da vida aos interesses do bem comum. Pensar a escola e sua função social significa pensar também sua relação com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Pois a relação das pessoas com o saber sistematizado passa por muitas alternativas e fontes de conhecimento além da escola. (EMJBP, 2019 p. 16).

Pautados em tal visão de mundo e de sujeito, a principal linha de ação, enquanto equipe escolar, é garantir a permanência do aluno na escola e uma educação de qualidade, desenvolvendo uma cultura permanente de avaliação da prática pedagógica, com atendimento individualizado aos educandos com dificuldade de aprendizagem e valorização do trabalho coletivo.

Tal postura configura grande compromisso institucional no desafio de formar cidadãos para o pleno exercício da cidadania. Em decorrência disso, a referida instituição foi escolhida como universo de nossa pesquisa, bem como por se tratar do ambiente de trabalho e do espaço que atende um público excluído de muitas práticas sociais.

¹⁸ O espaço físico pequeno e mobiliário sem conforto.

Pela missão de proporcionar aos alunos uma educação que priorize a excelência no ensino, tendo como pilares os valores e o respeito à diversidade sociocultural e individual dos educandos, formando cidadãos autênticos, críticos, responsáveis e comprometidos com os direitos e deveres da sociedade e comunidade local, a referida instituição tem histórico de resultados relativamente satisfatórios nas avaliações externas, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, calculado com base no Saeb, num comparativo com os índices de reprovação e abandono. No último índice de aproveitamento divulgado pelo Inep, a Escola Joaquim de Brito Paranaguá obteve nota de 5,7, quando sua projeção para 2017 era de 5,3. Porém, é importante observar que os alunos da EJA não participam do Saeb ou outra avaliação externa nem de nível nacional, estadual ou municipal. Como demonstrado no PPP da escola, essa parcela de alunos representa a totalidade nos dados sobre abandono, bem como percentual significativo nos números de repetência.

QUADRO 04 - Índices Gerais de Aproveitamento dos Alunos

Índices Gerais de Aproveitamento dos Alunos			
EJA- 2º Segmento - (Três últimos anos)			
Ano Indicador	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2016 - 2º Semestre	91,3%	7,6%	1,1%
2017- 2º Semestre	71,9%	11,6	16,5%
2018	81,3%	15,8%	2,9%

Fonte: PPP – EMJBP, 2019.

Outro ponto a ser ressaltado refere-se ao registro, em seu PPP, do programa de combate à evasão escolar. Porém, não observamos nenhuma seção dedicada à metodologia de ensino voltada aos alunos da EJA, como se o trabalho em sala de aula para esse público tivesse que ser realizado segundo os mesmos procedimentos voltados às crianças do ensino regular.

Tal realidade exige que a escola reflita sobre sua prática pedagógica no tocante ao atendimento aos alunos da EJA, o que requer buscar práticas contextualizadas com as inovações tecnológicas e que tenham sentido para o aluno adulto que trabalha o dia inteiro em busca de garantir subsistência. Haja vista que estão imersos na cibercultura, crianças, jovens, adultos e até idosos chegam à sala de aula sabendo utilizar diversos recursos digitais, em especial o celular/*smartphone*. Sendo as mídias digitais uma ferramenta pedagógica cada vez mais utilizada em diversos espaços

sociais, a escola deve ser lugar privilegiado para o manuseio e correta utilização desse recurso.

A mobilidade das TDIC possibilita o acesso ao global e local no apontador do mouse ou no deslizar da tela dos *smartphones*, já que “constitui uma potencial plataforma para fazer emancipar progressivamente as comunidades, na medida em que através dela se podem desabrochar novas energias emancipatórias e realizar os princípios da autonomia, da participação, da colaboração e da solidariedade” (SILVA, 2002, p. 41).

3.3 O público pesquisado

Conforme orientam os documentos oficiais que regem o ensino público no Brasil, o público da EJA é composto por jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica na idade certa. Essa faixa etária tem como idade mínima 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Na unidade escolar focalizada pela pesquisa, em 2019, 208 alunos frequentaram as salas da EJA, divididos em 10 turmas, organizadas em 6º/7º e 8º/9º anos com ensino supletivo dividido por semestre.

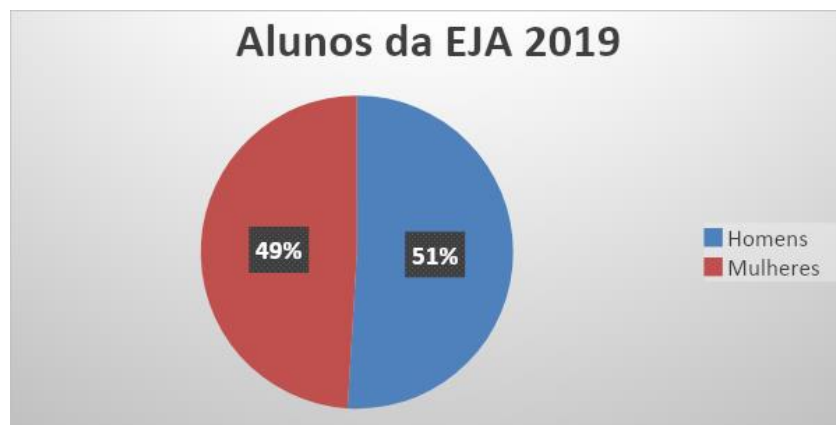


Gráfico 1 – Alunos da EJA 2019 – Fonte: PACHECO, 2020.

Dos 208 alunos matriculados na EJA, 106 são homens e 102 são mulheres, na faixa etária entre 15 e 60 anos, residentes em diferentes regiões da cidade, desde o bairro onde a escola está localizada, até comunidades distantes cerca de quatro quilômetros. Desse total, em média 80% são jovens com menos de 21 anos, que já ficaram reprovados pelo menos uma vez, fator que contribuiu para que se tornassem público da EJA pelo histórico de repetência no ensino regular.

Atualmente, não podemos afirmar que todos os alunos da EJA são trabalhadores. Alguns possuem ocupações entre empregos formais e informais nas áreas de comércio, indústrias de transformação (construção civil, frigoríficos, granjas, etc.), diaristas, autônomos e desempregados, além de alunos em conflito com a lei, cumprindo medidas restritivas ou em processo de ressocialização.

É importante ressaltar que a maioria é responsável pela subsistência da família e já tem em média entre 02 e 03 filhos. Outro fator é que, embora já tenham família construída, muitos alunos não possuem casa própria, vivendo de aluguel ou de favor na casa de parentes. Embora a realidade socioeconômica seja de vulnerabilidade, todos os participantes da pesquisa afirmaram possuir eletrodomésticos e recursos digitais como TV e aparelho celular tipo *smartphone*.

De acordo com o último censo do IBGE, apenas 19,9% da população araguaense têm trabalho formal e 34,4% da população possuem rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Dessa forma, pode-se constatar que o perfil socioeconômico local reflete diretamente nos índices de desenvolvimento humano, entre eles os educacionais, gerando problemas como repetência, evasão escolar e exclusão em diversas esferas sociais, decorrentes da não formação na idade certa.

Conforme descrito no PPP, o abandono nessa escola diminuiu de 16,5% para 2,9%, mediante acompanhamento da frequência escolar, com orientação junto às famílias dos alunos faltosos. Isso se deve ao trabalho desempenhado pela equipe pedagógica no combate ao abandono da Unidade Escolar.

Ainda segundo o documento norteador da instituição, devido à falta de oportunidade de emprego na região, a evasão escolar é uma característica marcante entre os trabalhadores economicamente ativos. Como se tornam responsáveis por famílias muito cedo, devido ao alto índice de gravidez na adolescência, acabam abandonando a escola por desempenharem funções laborais que requerem grande esforço físico, como serviço doméstico e construção civil, e pelo desgaste laboral. Nesse sentido, tais estudantes veem o ensino noturno como um peso a mais na rotina cotidiana.

Outra característica da comunidade escolar em análise são os problemas de cunho social. Segundo diagnóstico da própria instituição, por meio de questionário socioeconômico aplicado no ato da matrícula e nos acompanhamentos educacionais, a baixa renda familiar, gerada em grande medida pelo desemprego, ocasiona vários

problemas, como a desestruturação familiar, alcoolismo, falta de higiene e alimentação inadequada. É diante desse cenário de desafios, de acordo com o PPP, que a referida escola tem como filosofia:

[...] o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como atitudinais, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres para que promovam os valores que visam o bem comum. Um cidadão com autonomia para exercer ações coerentes para as mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e igualitária. (EMJBP, 2019, p. 17).

Como filosofia, o documento explicita proposta pedagógica comprometida com “o tipo de ‘homem’ que deseja ajudar a formar”. O PPP enfatiza que o trabalho deve propiciar o desenvolvimento integral dos alunos, a fim de torná-los sujeitos de sua história, no qual podemos identificar forte influência das teorizações de Paulo Freire, a partir da Pedagogia da Autonomia (1996), no discurso adotado pela equipe da instituição, como detalhado no trecho a seguir:

Ser uma escola compromissada com a qualidade do ensino aprendizagem, tendo como norte a excelência dos serviços prestados aos alunos, pais e comunidade através de um trabalho transparente, mediados pela comunicação e pelo trabalho em equipe. (EMJBP, 2019, p. 17).

Dessa forma, observa-se que a Escola Joaquim de Brito Paranaguá visa trabalhar esses valores, no intuito de contribuir para uma formação mais respeitosa, consciente, reflexiva e crítica da nossa sociedade. O projeto da instituição é o de proporcionar uma formação de valores em que o respeito mútuo às diferenças, a solidariedade e a tolerância permeiem todas as relações no espaço escolar. A escola faz parte de um contexto social múltiplo, que envolve diferentes realidades. Essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos. Como a escola faz parte da sociedade, sofre reflexo dessas desigualdades.

Do outro lado do processo educativo, estão os professores que atuam na EJA na referida instituição. São cinco profissionais, sendo três do quadro efetivo e outros dois trabalhando em regime de contrato temporário, ambos na rede municipal, sendo 01 homem e 04 mulheres, todos com formação superior e atuação no segundo segmento, que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental. Para nosso recorte de pesquisa, tendo em vista o número restrito de profissionais, incluímos todos os docentes atuantes na EJA e definimos o número de entrevistas conforme a produção dos dados enfocados foi sendo satisfeita, mediante vasta exploração dos aspectos que implicam o ensino da EJA nas falas dos participantes.

O quadro a seguir traz um demonstrativo do perfil desses profissionais, relacionando os aspectos explanados: formação, tempo de magistério e atuação na EJA. Considerando os princípios da ética em pesquisa, identificamos os participantes pelas cinco primeiras letras do alfabeto, para garantir o anonimato. No decorrer do texto, os(as) professores(as) participantes da pesquisa estão identificados como professor(a) A, B, C, D e E.

Quadro 05: Perfil dos Professores Participantes

	Área de formação inicial e continuada	Tempo de magistério	Docência na EJA
Professor A	Graduação em pedagogia e geografia, com especialização em mídias na educação.	Mais de dez anos de docência como professor efetivo na rede municipal.	Todo esse tempo na EJA, ministrando Matemática e Iniciação à qualificação profissional.
Professora B	Licenciatura em Matemática e especialização em educação matemática.	Cerca de cinco anos de docência como professora contratada em regime temporário.	Quatro anos, ministrando somente Matemática.
Professora C	Graduação em pedagogia e geografia, e especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.	Mais de cinco anos de docência como professora em regime temporário.	Um ano atuando na EJA, ministrando as disciplinas de geografia e Iniciação à qualificação profissional.
Professora D	Licenciatura em pedagogia	Mais de dez anos como professora efetiva.	Atuando a EJA há mais de 10 anos, ministrando as disciplinas de História, Arte, Língua Portuguesa e Iniciação à qualificação profissional.
Professora E	Licenciatura em letras/francês.	Onze anos como professora efetiva.	Quatro anos na EJA, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte.

FONTE: Elabora pela autora, 2020.

A escolha pela EJA justifica-se pelo fato de a pesquisadora em questão também ser professora, atualmente atuando como coordenadora pedagógica da modalidade em análise na instituição pesquisada.

3.4 Proposta de intervenção junto ao planejamento das aulas com interação do *smartphone*

A partir dos perfis docentes acima descritos, nossa proposta de trabalho foi construída com base no levantamento bibliográfico, simultaneamente à atuação na coordenação pedagógica. Alicerçados nas investigações da pesquisa-ação, de Thiollent (2011), partimos de uma breve discussão sobre o universo da cibercultura, passando pela formação crítica do aluno, para analisar a prática docente.

Para a produção e análise dos dados, nos pautamos na metodologia da entrevista semiestruturada, amparada também em técnicas da História Oral temática, e direcionamos nossa discussão sobre a interação no *smartphone*, como ferramenta pedagógica, baseando-nos na proposta de intervenção junto aos professores, realizada em etapas, num processo dialógico. Planejamos nossas atividades de forma a acompanhar os conteúdos estipulados no Documento Referência do município de Araguaína 2015-2020, atualmente em vigor, para as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Iniciação à Qualificação Profissional, nas turmas do 1º ao 4º período do segundo segmento do Fundamental.

Atentos à discussão e organização da BNCC, que tem entre suas competências gerais a valorização e utilização do conhecimento sobre o mundo, a curiosidade intelectual, a compreensão e utilização das tecnologias digitais de forma crítica, a argumentação com base em fatos e dados, além de a ação pessoal e coletiva com responsabilidade, o planejamento de nossa proposta de intervenção, com foco no uso do *smartphone*, parte da escolha do conteúdo a ser trabalhado em cada área/disciplina e da metodologia das aulas, de forma mais atrativa, com o uso da ferramenta para realização de atividades.

Nesse caso, a base da presente proposta de planejamento é o referencial curricular do município para a EJA, que tem os conteúdos a serem trabalhados em cada período. No referido documento, os conteúdos estão organizados por disciplina e período, buscando, assim, uma formação mais completa do ser humano. No entanto:

[...] os conteúdos selecionados no referencial pedagógico servirão para nortear o trabalho dos professores durante o desenvolvimento de cada período. Mas, isso não impede que o professor debata em sala de aula temas e descobertas recentes, como aquelas veiculadas na mídia. Por isso, o planejamento não deve ser um compartimento fechado e impermeável, que não possa abrir espaço para discussões sobre novos assuntos. Dessa forma espera-se que os alunos aprendam a refletir sobre questões relevantes para

a sociedade e a utilizar seus conhecimentos e habilidades para que sejam pessoas responsáveis, solidárias e participativas na sociedade [...]. Estimular o estudante a pensar, refletir e opinar sobre determinado tema, tirando-o assim da situação de passividade de mero expectador, para um indivíduo que seja capaz de emitir conceitos e formar opinião a respeito dos fatos. Desse modo, será de verdade um participante do processo de ensino e aprendizagem e poderá assimilar melhor os conteúdos aprendidos (ARAGUAÍNA, 2015, p. 1-2).

Ao propor atividades com recurso digital através de plataformas *on-line*, que permitam o desenvolvimento das competências citadas acima, o ideal é ir além dos elementos básicos de cada conteúdo para contextualizá-los à vivência dos alunos fora da escola e transformá-los em conhecimento científico, útil à vida cotidiana. Com estratégias de reflexão que permitam despertar postura crítica diante do que é estudado, tal postura crítica será inerente à tomada de posição do aluno, que vê no recurso digital grande oportunidade de interação.

Dessa forma, a produção dos dados que constituem o *corpus* da presente pesquisa foi direcionada a partir de cinco entrevistas semiestruturadas com os professores que atualmente lecionam na EJA da unidade escolar focalizada. Em todas as entrevistas, registradas individualmente com uso de um aplicativo de gravador de voz de um aparelho *smartphone*, os depoimentos foram coletados a partir de 20 questões norteadoras, que versaram sobre a visão dos docentes acerca da utilidade de dispositivos móveis no processo de ensino de jovens e adultos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Araguaína.

Outro procedimento utilizado para produção de dados foram cinco encontros individuais para orientação e planejamento com a utilização do *smartphone* na realização das aulas, sendo realizados na unidade de ensino no tempo destinado para planejamento. Após o período destinado à realização das aulas, foram marcados outros cinco encontros individuais para análise da metodologia executada.

3.5 A seleção e análise do corpus da pesquisa

Neste tópico, são abordados, de maneira detalhada, os critérios utilizados para a seleção e análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa, buscando, assim, constatar os objetivos propostos. Vale ressaltar a que o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética em 03 de maio de 2019, tendo sido aprovado quase um ano depois, em 13 de março de 2020. Tal prazo alterou o cronograma inicial de realização das etapas propostas.

Contudo, durante a avaliação do projeto pelo CEP, realizamos as duas primeiras etapas para a produção dos dados. A partir encontros individuais de orientação aos professores para planejamento de aulas, com uso do *smartphone* para atendimento ao público da EJA, procedeu-se à análise do corpus da pesquisa. Para colaborar na produção dos dados, foi solicitado dos participantes que elaborassem um plano de aula a partir das orientações fornecidas nos encontros individuais, para posterior análise do material produzido.

Vale ressaltar que as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os participantes da pesquisa só ocorreram após aprovação junto ao CEP, alterando, assim, a ordem de produção de dados no cronograma inicialmente proposto. Para melhor compreensão do teor das entrevistas realizadas com cinco participantes, agrupamos as perguntas norteadoras em quatro categorias de análise, tendo como cerne o tema em comum entre as perguntas.

A primeira categoria trata da utilização das tecnologias digitais na Formação Inicial e Continuada dos participantes, na qual foram analisadas as questões 2 e 3. Na segunda categoria, abordamos o uso de ferramentas digitais como recurso pedagógico, contemplando as questões de 4 a 8. Já na terceira categoria, trazemos a visão dos professores sobre que Educação é proposta na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, tendo como foco de análise as circunstâncias concernentes ao atendimento aos alunos da EJA, bem como seus desafios, circunscritos nas questões 9 e 10. A quarta categoria versa sobre as implicações do *smartphone* e a sala de aula, com suas vantagens e desvantagens, tendo sido trabalhado nas questões 11 a 20, mediante interação dessa ferramenta digital no processo de ensino da EJA.

Após realização das entrevistas, foi proposto encontro de formação em formato de oficina com os participantes para interação do *smartphone* em sala de aula. Tal encontro não foi possível devido à pandemia da Covid-19.

4. SMARTPHONE COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ – ARAGUAÍNA-TO

O presente capítulo tem por finalidade discutir o uso do *smartphone* em sala de aula como ferramenta de ensino, de maneira que os professores percebam a importância para a formação educacional, pessoal e profissional, facilitando a compreensão dos conteúdos e tornando o ensino mais eficaz.

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulo e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das classes sociais chamadas favorecidas. (FREIRE, 1996, p. 87).

Avançar numa nova concepção de educação, frente à rapidez com a qual as tecnologias da comunicação e informação ocupam espaços no dia a dia, requer da escola o (re)pensar seu papel frente à formação pessoal, social e profissional dos educandos. Com isso, julgamos importante, no desenvolver das aulas, o uso de tecnologias como o *smartphone*, de modo que possa aperfeiçoar o trabalho do professor em sala de aula e facilitar a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos, de forma dinâmica e atrativa.

Para construir os dados de nossa pesquisa, inicialmente foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais os professores(as) responderam, individualmente e oralmente, a 20 perguntas, elaboradas a partir de temas que permeiam os objetivos da pesquisa. Para garantir visão ampla sobre os pontos abordados nas entrevistas, organizamos a análise dos depoimentos de acordo com as perguntas, destacando pontos de convergência e divergência entre as respostas apresentadas pelos professores.

Após a transcrição das gravações, passou-se para o processo de agrupamento das temáticas investigadas, buscando obter uma certa organicidade dos principais assuntos envolvidos pela pesquisa. A análise das entrevistas teve como objetivo compreender a concepção do uso do *smartphone* pelos professores no processo de ensino nas turmas de EJA.

4.1 Como o *smartphone* foi utilizado na EJA da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá?

Neste sub tópico iremos analisar como o *smartphone* vem sendo utilizado atualmente na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, a partir da visão dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, EJA. A coleta das informações foi iniciada no segundo semestre de 2019. Na primeira etapa, partimos para a proposição de encontros de orientação individual durante o horário de planejamento, para sugerir estratégias de interação no *smartphone* com fins pedagógicos.

Após análise dos planos de aula enviados pelos professores, onde observou a dificuldade de desenvolver aula com a interação do *smartphone* pelos professores individualmente nas suas disciplinas. Foi sugerido a realização de um simulado *on-line* envolvendo todas as disciplinas e turmas da EJA. Onde cada professor(a), elaborou as questões relativa a sua disciplina, enviou para a coordenação que consolidou e gerou os formulários *on-line* no *google forms*, os quais foram enviados nos grupos das turmas através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Em seguida, fizemos entrevistas para conhecer de forma mais detalhada o perfil dos professores e sua visão sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Sobre a aceitação da proposta de pesquisa, consideramos como relativa, haja vista que todos os professores demonstraram interesse em colaborar com a produção dos dados, mas, em contrapartida, não tivemos autorização da gestão da escola, que estava à frente da instituição no ano letivo de 2019, para a realização da segunda etapa de produção dos dados em um encontro coletivo de formação proposta pela pesquisa. Tal fato gerou certo desconforto para a continuidade da produção dos dados, tanto por parte dos pesquisadores como dos professores participantes, o que provocou adiamento da etapa para o ano letivo de 2020. Dessa forma, com a mudança da gestão da instituição, tivemos a devida autorização para a realização do trabalho. Mais uma vez, planejamos o encontro coletivo em forma de oficina para orientar os professores, a fim de acompanhar o planejamento e a realização das aulas.

Porém, pelo cenário de calamidade sanitária em nível mundial, provocada pela pandemia da Covid-19, e a conseqüente suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino do país a partir de 17 de março de 2020, o cronograma de produção dos dados foi novamente afetado. Com a antecipação das férias na rede

municipal de Araguaína, entre os dias 01 e 30 de abril, a geração de dados mediante entrevistas com os professores foi interrompida para respeitar o período de descanso dos profissionais participantes da pesquisa.

Após as férias coletivas, conforme a rotina de trabalho da unidade foi sendo retomada, então por meio remoto, tentamos a reaproximação com os sujeitos da pesquisa. Tal interação foi realizada exclusivamente por meio virtual, via *smartphone*, com uso dos aplicativos *WhatsApp* e *Google Forms*. Consideramos tal dado de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que, por força das medidas de isolamento social, a utilização do aparelho *smartphone* tornou-se alternativa mais acessível para a continuidade da rotina de trabalho da instituição, comprovando, assim, o potencial desse recurso como ferramenta pedagógica.

Vale ressaltar que, mesmo antes da Semed de Araguaína se pronunciar sobre a realização de aulas por meio remoto, a escola *Iócus* da pesquisa elaborou projeto de incentivo à rotina de aprendizagem através do envio de roteiros de atividades não presenciais logo na primeira semana de suspensão das aulas. Conforme o projeto, a iniciativa deliberada coletivamente foi a estratégia adotada para evitar ou minimizar os efeitos da pandemia relativos à evasão escolar na EJA.

Para manter o ritmo da aprendizagem dos alunos da EJA da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, através dos grupos de *WhatsApp* de cada turma, como metodologia de trabalho durante o isolamento social, cada professor deveria planejar atividades conforme os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula.

Os roteiros foram enviados no e-mail da coordenação pedagógica para elaboração das atividades nos aplicativos de formulários *on-line* do *Google Forms*, para envio do *link* relativo a cada atividade nos grupos de *WhatsApp* das respectivas turmas. A resolução das tarefas pelos alunos também foi realizada no próprio celular, sem uso de papel, facilitando também o processo de correção, uma vez que o mesmo fica disponível no formulário (anexo 04).

Sobre a reaproximação com os participantes da presente pesquisa, após observar como os profissionais foram se ambientando com a interação professor-aluno via *smartphone*, entre os dias 08 de maio e 15 de julho de 2020, partimos para as entrevistas pós uso da ferramenta. Em função desse cronograma, iniciamos nossa análise justamente pela última etapa da produção dos dados, com as entrevistas junto aos participantes. Como já informado, as 20 questões que nortearam as entrevistas

semiestruturadas com os cinco participantes foram organizadas em quatro categorias para tornar a análise mais acessível.

4.1.1 Relatos sobre a utilização de tecnologias digitais na formação inicial e continuada

A primeira entrevistada foi com a professora B, devidamente identificada no quadro 05, que é regente da disciplina de matemática. Com as respostas enviadas por áudios, via WhatsApp, sobre o uso de recursos tecnológicos durante a formação inicial, a participante afirma que, pelo período mais recente de sua graduação, conviveu com ferramentas digitais durante a formação acadêmica:

Durante a minha formação acadêmica, foi estimulado, né, o trabalho com uso de recursos tecnológicos. Iniciei no ano de 2008, né. Então, os recursos tecnológicos que nós tiramos disponível e que a faculdade poderia nos oferecer nessa época foi nos oferecido. Nós tivemos uma aula voltada para isso, né. Uma das atividades do curso era justamente esse envolvimento com o uso da tecnologia. Nós tivemos muitos debates e diálogos a respeito desse novo uso da tecnologia, mas também tivemos aulas com o uso de outros materiais concretos que não sejam tecnológicos digitais, para que se tivesse essa dinamização. Então, sempre foi estimulado que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, deveriam atrair mais a atenção do aluno; foi estimulado durante a minha formação inicial. (Professora B, 17/07/2020).

Em contrapartida, a profissional observa que o uso de recursos digitais nunca foi tema de formação continuada, ofertada pelo sistema de ensino que integra. Outro ponto enfatizado pela participante é o modelo de formação que se costuma ofertar aos professores, permeando mais pelo campo teórico que prático:

Eu nunca participei de uma formação voltada para o uso das ferramentas digitais. Nunca participei com esse tema específico não, voltado para essa questão específica. E se existem as formações hoje em dia, são muito teóricas. Elas não incidem a prática e eu acho que é uma falha que existe, né. Mas devemos ter informações para docentes que envolvam mais a prática e não teoria. Então, acho que o docente precisa hoje é saber como usar essa tecnologia na sala de aula. (Professora B, 17/07/2020).

Já o professor A, entrevistado em 23 de junho, durante cerca de 30 minutos, respondeu aos nossos questionamentos sobre sua visão de mundo, trajetória profissional e atuação da EJA. Muito receptivo, por meio de mensagens de áudio, o professor foi enfático ao dizer que não teve contato com ferramentas digitais durante a formação inicial.

Durante minha formação, não tive nenhum acesso a recursos tecnológicos durante todo esse processo de formação acadêmica, e isso eu vim despertando interesse por essa área quando eu já tinha uns cinco, seis anos de educação, tá. E, aí, como eu já tinha visto algumas coisas sobre tecnologia no tempo do antigo Dos, que não era nenhum sistema Windows, era só como um teclado, não tinha Mouse, e, aí, quando eu já vi esse sistema Windows, aí, me encantei mais. Aí, eu tive mais vontade de usar recursos tecnológicos. E, nesse decorrer, quando eu vi que eu podia utilizar como ferramenta pedagógica, aí, me encantou muito mais. (Professor A, 23/06/2020).

Pelo fascínio que teve pelas ferramentas tecnológicas, o professor narra que buscou um curso de especialização em mídias na educação, tendo participado do Projeto e-proinfo¹⁹, tanto como aluno quanto como formador.

A ausência do uso de ferramentas digitais na formação inicial é experiência também vivenciada pela professora E, da área de Linguagens, entrevistada em 11 de maio, também pelo aplicativo WhatsApp, que converge para a experiência do professor A. Esse fator, segundo relata, configura-se como um entrave para o manuseio, com segurança, desses recursos digitais em sala de aula:

Na formação acadêmica, o que mais se utilizava era material xerocopiado de livros e material impresso. Com a gente não tinha uso de Smartphone, né, até porque na época da disciplina de didática e de estágio nos trabalhos era com as turmas de Ensino Fundamental regular do 5º ao 9º ano, né. Então, a nossa única tecnologia era o material impresso e material xerocopiado, diferente de hoje que eu trabalho nas Turmas da EJA, dou aula de português e a maioria dos alunos tem seu Smartphone. E a gente tenta ir se adequando aos alunos que utilizam bastante, muitas vezes sabem utilizar mais do que o professor. (Professora E, 11/05/2020).

Assim como os professores A B e E, a professora C, da área de geografia, relata que não vivenciou o uso de tecnologias digitais em sua formação inicial. Conforme narrado na entrevista coletada em 10 de maio, pelo WhatsApp, as ferramentas digitais só passaram a ser utilizadas em um curso de formação continuada, quando fez especialização na modalidade a distância, o que exigiu a inclusão no mundo digital:

Durante minha formação acadêmica de graduação, não houve muito estímulo na questão de recursos tecnológicos. Já na minha especialização, foi uma especialização feita a distância, semipresencial. Então, nesse caso, houve a utilização, né, do computador, Smartphone. E foi onde eu utilizei mais recursos tecnológicos durante a minha especialização, pois tudo era feito por e-mail, através de e-mail. A gente tinha também as aulas na plataforma, e as atividades eram feitas na plataforma e o contato com os professores também

¹⁹ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Atualmente o Ministério da Educação mantém um ambiente de aprendizagem colaborativa, com site e aplicativo para sistema operacional IOS e Android (MEC)

da mesma forma, além de grupo de WhatsApp que a gente utilizava. (Professora C, 10/05/2020).

Para a professora D, entrevistada em 15 de julho, o contato frequente com essas ferramentas também é recente. Graduada em pedagogia, atualmente lecionando as disciplinas de IQP – Iniciação a Qualificação Profissional e arte, relatou que não houve o incentivo ao uso das tecnologias durante a formação inicial e que não tinha participado de nenhum programa de formação continuada com a referida temática até o advento da pandemia da Covid-19.

Na minha formação inicial, não houve um incentivo ao uso das tecnologias e até esse novo cenário vivido diante da pandemia do novo coronavírus. Não havia participado de nenhuma formação continuada abordando o uso das mídias digitais, e recentemente tivemos oportunidade de participar de um curso ofertado pelo IFTO sobre mídias digitais, e tive a oportunidade de conhecer algumas ferramentas. Foi uma experiência muito rica e pude perceber, né, as possibilidades do uso das mídias em sala de aula, pois o uso pedagógico das ferramentas digitais é importante e estimulante para o aprendizado dos alunos e a prática docente. (Professora D, 15/07/2020).

Com exceção da professora B, há de se considerar que, pela realidade do período de formação inicial quando cursaram a graduação, os professores não vivenciaram práticas com ferramentas digitais, na formação inicial. Outro fator que pode ser observado é que a interação de tais ferramentas é ainda mais escassa quando se trata das escolas de Educação Básica. Devemos salientar que, embora a maioria não tenha tanta intimidade com o uso de recursos como o *smartphone* na realização de suas aulas, é unânime o reconhecimento desse recurso como ferramenta que pode auxiliar na interação em sala de aula.

4.1.2 Opinião sobre o uso de ferramentas digitais como recurso pedagógico, a organização de espaços e os recursos no ambiente escolar

Sobre o uso de ferramentas digitais em sala de aula, o professor A observou que a eficácia de tal recurso depende da postura docente, que deve assumir o papel de mediador entre a estratégia envolvendo a ferramenta e o aluno, o que requer preparo prévio e, acima de tudo, compromisso:

Pode contribuir e contribui, desde que o professor, ele tenha o principal interesse de estudar primeiro esses recursos, tá, para poder trabalhar com os alunos, tá, que é a grande resistência que a gente percebe: a falta de vontade de conhecer essas ferramentas para depois utilizar. Não dá para você só chegar e utilizar. Eu tenho que estudar ela, eu tenho que fazer experiência

com ela primeiro para depois poder aplicar com os alunos. (Professor A, 23/06/2020).

Já para a professora E, ao utilizar ferramentas digitais em sala de aula, o principal requisito exigido ao professor é a capacidade técnica para manuseá-las:

O professor deve acompanhar as demandas do aluno, mas para isso também tem que ter formação. Organizado bastante nesse sentido, é, nós temos a rede do aluno que o professor pode estar utilizando a Internet para pesquisa em sala de aula junto com aluno simulado on-line. Uma vez no semestre tem umas atividades auxiliares que a gente também encaminha por meio das redes sociais no WhatsApp; cada turma tem um grupo. Eu uso bastante o datashow em sala de aula e confesso que antes eu precisava muito de ajuda para instalar o aparelho na sala de aula, mas hoje eu já faço isso sozinha. (Professora E, 11/05/2020).

Essa capacidade operacional, vista culturalmente como entrave para muitos professores, é enfatizada nas palavras da professora C, que apresenta resposta também similar às dos demais professores. Detalhe muito importante que ela coloca é a interação dos alunos, os nativos digitais, auxiliando professores no manuseio dessas ferramentas: *“É muito importante a questão de ajudar, tanto o professor como ajudar aluno. É algo que vem para melhorar a vida acadêmica e facilitar também a vida do professor e até mesmo dos alunos”*.

Além do compromisso que o professor deve adotar em se permitir transpor barreiras para oportunizar a interação com recursos digitais durante o processo educativo, em sua fala, a professora D apontou o papel fundamental da equipe de apoio pedagógico nesse processo:

A escola disponibiliza as ferramentas pedagógicas existentes para os professores da EJA, a coordenação estimula os professores a fazerem uso das mesmas em suas aulas. A escola não possui laboratório de informática, sala de vídeo, mas podem estar levando data show para sala de aula sempre que solicitado, mediante planejamento. A escola também oferece uma rede de internet para os alunos, o que auxilia nas pesquisas em sala de aula e outras atividades com uso do celular e simulados online de modo geral. (Professora D, 15/07/2020).

A escassez de recursos disponíveis na escola e a competência técnica para o correto manuseio de ferramentas digitais, no trabalho com os alunos, também foram apontadas pela professora B que, inclusive, ressalta já utilizar, mesmo de forma pontual, esses recursos em suas aulas:

Eu já usei o recurso tecnológico na sala de aula, né, e eu já tive essa experiência de usar. Entretanto, eu não usei os computadores porque não são suficientes para demanda de alunos que nós temos. Foram usados

outros equipamentos tecnológicos no ensino, dentre eles o próprio celular dos alunos, né, já que como nós trabalhamos no segmento EJA é mais fácil para esses alunos utilizarem o aparelho celular. Eu já usei, foi bem produtivo. Eu consigo sim manusear sozinha tanto o computador do laboratório como um celular, um smartphone, e consigo, é, ensinar para o aluno como manusear e como mexer. Eu tenho esse conhecimento sim. Mas meu conhecimento técnico não é suficiente para essa proposta educativa, porque hoje nós temos equipamentos mais sofisticados. Então, eu creio que meu conhecimento técnico ainda é pouco diante do que a sociedade oferece em nível de tecnologia. Creio que os professores têm que acompanhar o andamento da sociedade e, portanto, acompanhar como usar essa nova tecnologia de forma adequada. (Professora, 17/07/2020).

Outro aspecto observado na fala da professora B é a empatia do aluno da EJA pela utilização do recurso com fins didáticos. Para a docente, isso requer a contrapartida dos sistemas de ensino, com oferta de capacitação aos professores:

Eu precisaria de formações voltadas para o uso dessa tecnologia. Eu sinto a necessidade de ter uma formação mais voltada para área tecnológica. Eu creio que todos os professores têm, principalmente na parte da prática. Sobre a teoria que eu falei, teoria não é suficiente. Professor precisa de uma formação que o leve à prática. As formações não têm que ser informação como a gente tem agora uma, duas horas. Têm que ser formações de semanas, né, uma semana de formação que o professor consiga assimilar como desenvolver uma aula usando o novo equipamento tecnológico. (Professora, 17/07/2020).

Percebem-se, nas observações dos participantes, falas complementares e harmoniosas entre si, havendo o reconhecimento sobre a potencialidade da interação com ferramentas digitais em sala de aula, a exemplo do *smartphone*. Porém, ressaltam que, para além da capacidade técnica, é necessário o compromisso de toda a equipe escolar para que essa utilização não seja pelo recurso em si, mas pelas oportunidades que a apropriação planejada com fins pedagógicos proporciona no processo de construção do conhecimento.

4.1.3 – Visão dos professores sobre que educação é proposta para a EJA na Escola JBP e quais os desafios para efetivar esse modelo

Nessa categoria, os professores foram indagados quanto ao modelo de educação que vislumbram na escola focalizada e os desafios para exercê-lo. Nesse aspecto, organizamos nossa observação pelo perfil das respostas apresentadas.

Alguns participantes não conseguiram formular com clareza sua percepção sobre o modelo de educação que a equipe da qual fazem parte desenvolve. A

professora B, por exemplo, citou uma equipe focada no propósito de ofertar educação de qualidade, atenta ao perfil de aluno atendido na EJA, mas não explicou que educação busca almejar nessa realidade.

A equipe da Escola Joaquim de Brito Paranaguá é uma equipe que tem o desejo de ofertar ao aluno a qualidade de ensino. É uma equipe muito focada na qualidade do ensino, não só na quantidade, mas a qualidade é que tá aprendendo de que forma. Então, existe essa preocupação da coordenação, da gestão, é, dos professores, de como o aluno tá recebendo a informação, do que ele tá aprendendo. Tentamos ver a realidade dessas pessoas que já são adultos, que trabalham, que têm sua vida fora. Então, a gente tem que sempre aliar esses conhecimentos do dia a dia com os conhecimentos que a gente leva para sala de aula. Existe essa preocupação. Então, vejo uma equipe disposta a novas experiências e ajudar os alunos nesse processo de ensino-aprendizagem. (Professor A, 23/06/2020).

Nas palavras da professora E, observamos que a visão de educação está intimamente ligada à postura do professor, sem mencionar os demais setores que são corresponsáveis na prestação desse serviço: *“Professor deve acompanhar as demandas do aluno, mas para isso também tem que ter formação”*.

Além disso, observamos certa preocupação em validar o trabalho com frases de efeito, mas sem um viés realmente reflexivo, como a resposta apresentada pela professora D:

Oferecer uma educação mais atrativa e ativa, onde os alunos possam participar mais ativamente e a escola tem abertura para isso, pois reconhece que a EJA é uma modalidade de ensino que requer um olhar diferenciado que estimula o aluno a não desistir, que ajude a despertar o interesse pelo estudo, pois os adultos que trabalham chegam cansados e os jovens preferem estar com o celular. (Professora D, 15/07/2020).

Nesse mesmo contexto, embora utilize termos como compromisso e formação do cidadão, assim como as colegas de docência, a professora C também não conseguiu expressar qual tipo de sujeito busca formar e para qual sociedade:

A educação proposta na escola Joaquim de Brito é uma educação de excelência, pois todos os professores são eficientes, né. Têm compromisso com a questão da formação do cidadão não só em passar o conhecimento mesmo formal, mas também de passar uma educação em que eles possam sair dali. (Professora C, 10/05/2020).

Consideramos, no entanto, que há o intuito de reconhecer o aluno como centro do processo, observando a escola como lugar privilegiado para a formação de cidadãos. Identificamos tal postura inspirada na perspectiva da EJA como território em disputa entre o saber escolarizado e sua vivência em outros espaços sociais,

defendida por teóricos como Arroyo (2013) Contudo, a docente teve dificuldade em expressar com clareza/certeza quais os propósitos/objetivos do processo de ensino na modalidade da EJA.

Tal afirmação nos levanta os seguintes questionamentos: estará a docente em crise de identidade profissional? Terá claro as concepções e papel da educação na sua vida e na dos alunos? Essas e outras questões vão ao encontro das discussões de Arroyo (2013), é preciso (re)afirmar politicamente a diversidade na sociedade e nas escolas, para, assim, repolitizarmos o campo da docência, do aprender e do conhecimento.

Essa visão de que a escola é a principal responsável pela formação de consciência crítica também foi observada na resposta enviada pelo professor A. Propositamente apresentada por último neste tópico, por melhor contemplar o indagado no enunciado desta seção, aqui observamos uma visão mais aproximada do que se pretende ser um modelo de educação que contemple as demandas da EJA:

Pelo que eu vejo, pelo tempo que trabalho aqui, é uma educação dialógica, tá? O intuito de diálogo com o aluno, de fazer um trabalho voltado para a realidade dele, para o dia a dia dele, é a proposta que a equipe pedagógica trabalha. Da preocupação dos professores em passar conteúdos, não é simplesmente cumprir a carga horária ou a estrutura proposta, mas fazer com que esse controle para o aluno se transforme em conhecimento. A grande informação para ele, para sua vida no dia a dia no mercado de trabalho e na sua vida pessoal. (Professor A, 23/06/2020).

Consideramos a reflexão acima transcrita como a mais contundente. Aqui, percebemos palavras inspiradas no método freiriano, que tem o diálogo como base para o ensino de adultos, sendo que sua legitimação como indivíduo é capaz de torná-lo agente de transformação social. Pela experiência vivenciada no cotidiano da escola, pela mediação do professor, consegue sair da condição de oprimido para tornar-se sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

4.1.4 - O *smartphone* e a sala de aula: vantagens e desvantagens, e possibilidades de interação no processo de ensino da EJA.

Nesta última categoria, elencamos as respostas a partir da utilização do *smartphone* em sala de aula com fins educativos, tomando como referência o fazer pedagógico dos professores antes do início da presente pesquisa.

As professoras B, C, D e E demonstraram ter boa receptividade e uso, mesmo que esporádico, do *smartphone* como ferramenta de ensino. A professora B coloca o professor como figura essencial para esse processo de interação do aluno com a ferramenta em experiências didáticas:

Eu creio que as pessoas que param há muito tempo e voltaram agora, elas têm um pouco de receio de usar novas tecnologias. Mas com o professor ajudando, incentivando, eles são dispostos e têm essa abertura. Meus alunos usam os celulares na sala de aula de diferentes formas. Se for durante a aula, ele consegue desenvolver um bom trabalho, né, ainda mais se for um aluno que já usava o celular, já tinha conhecimento do celular. Então, ele tem uma grande facilidade. Eu já vi alunos usando celular na hora dos cálculos, né, usando a calculadora que vem no celular, eu já vi o aluno fazendo pesquisa né, “vou ver o que que significa essa palavra”, ele usando dicionário on-line pelo celular. E eu já vi o aluno também, né, acessando redes sociais. (Professora B, 17/07/2020).

Embora com desvantagens, a participante considera o *smartphone* um aliado, se utilizado de forma correta, tanto do professor como dos alunos. Transcrevemos mais um trecho da resposta da professora B pela riqueza do exemplo que ela coloca:

Eu vejo o uso do celular na sala de aula com uma grande vantagem. Se o professor souber, se ele tiver a formação necessária para ele envolver esse celular durante a aula, torna-se interessante até para o aluno entender que no processo educativo dele algo que ele gosta muito de usar pode ser aproveitado. Uma coisa que o professor poderia tá fazendo nessa questão seria o seguinte: ele usar essas redes sociais durante a aula. Eu já vi professor de língua portuguesa, por exemplo, usando comentários do Facebook para mostrar a forma correta da escrita, né, porque a gente sabe que nas redes sociais os alunos escrevem de forma errada, né. Então, já vi professores de língua portuguesa da própria escola Joaquim de Brito pegar esses utensílios de redes sociais e colocar durante a aula para mostrar para os alunos a forma correta da escrita. Mesmo sendo com redes sociais, tentando puxar esse desejo e essa gama de curiosidade que o aluno tem da rede social. Tentar atrair isso para a aula é bastante interessante. (Professora B, 17/07/2020).

Numa visão bem centrada da realidade que vivencia, a professora C destaca os principais percalços que encontra na rotina da EJA, apontando o uso aleatório do *smartphone* entre os estudantes:

*Os alunos fazem uso do *smartphone* muitas vezes de forma desnecessária. São as dificuldades mesmo do cotidiano deles, porque, muitas vezes, chegam cansados de um trabalho corrido. O dia todo cansativo e mesmo assim eles estão lá, embora muitas vezes cansados. E uma outra coisa que eu vejo que atrapalha muito também é a questão da utilização dos celulares durante as aulas. Muitas vezes, eles não utilizam o equipamento para realizar atividades dentro da sala de aula. Eles ficam entrando em redes sociais ou coisas que muitas vezes não têm nada a ver com a aula. Então, eles acabam se distraindo. Outras vezes, utilizam com algumas atividades na qual eles*

realizam pesquisas. Você tem uma ferramenta de estudo ali ao alcance das suas mãos, com internet disponível, facilitando assim o acesso dos alunos. Nesse momento, para trabalhar com smartphone, o professor precisa estar bem preparado para conseguir fazer com que os alunos tenham interesse nas pesquisas. (Professora C, 10/05/2020).

Como comentado pelas participantes, um aparelho de rápida interação ao alcance das mãos, se não utilizado como recurso para o ensino, acaba assumindo o centro das atenções, interferindo de forma negativa no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, se aliado a um planejamento bem delineado, pode trazer bons resultados, conforme ratificado pela Professora D:

O uso do celular smartphone é tão presente no cotidiano dos alunos da EJA que muitas vezes ele se torna um obstáculo para as aulas, e outras vezes uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem. O que podemos fazer é buscar utilizá-los ao nosso favor, e uma das ações da escola é um simulado on-line que tem uma ótima aceitação por parte dos alunos, levando a ter um bom desempenho. No entanto, o uso dessa ferramenta, quando não está no plano do professor, atrapalha, pois o aluno estará fazendo outras coisas alheias às aulas, até mesmo deixando de cumprir com suas atividades. (Professora D, 15/07/2020).

Com exemplos de benefícios e desafios para o uso do *smartphone* com fins pedagógicos, a Professora E apresentou sua opinião de forma detalhada, mais uma vez corroborando a visão das participantes citadas acima:

Dificuldade maior é que, mesmo que a escola disponha desses recursos tecnológicos, mesmo que o professor planeje sua aula com uso de smartphone, ainda assim surja os contratempos. Quando a gente tá entrando na temática proposta em sala de aula, os alunos começam a discutir outros conteúdos que viram na internet, aí, se distraem com outras coisas. Quando peço que utilizem durante a aula, alguns usam para ouvir música com fone de ouvido, e é regra não usar o fone em sala de aula, mas é difícil manter o controle. Alguns dos alunos não têm aparelho smartphone ou não levam para a escola por medo de serem roubados. Gosto de aulas com o uso do smartphone. O problema é que eles se distraem muito com coisas que não dizem respeito à temática da aula. Por mais que conversamos ou explicamos que é necessário prestar atenção, que é importante, mesmo assim eles se distraem bastante. Mas eles gostam e acham interessante trazer isso como aprendizado, né. Trazer algum recurso que eles têm disponível em casa, né, para aprender dentro da escola. Peço para eles utilizarem o tradutor para traduzir textos em inglês para o português, na aula de arte para pesquisar imagens, e nos grupos de WhatsApp de cada turma a gente encaminha atividades com alguma explicação ou tirar dúvidas também. (Professora E, 11/05/2020).

O posicionamento das participantes demonstra que, na maioria das vezes, o planejamento do professor não contempla o *smartphone* como ferramenta para o ensino, o que gera a dispersão dos estudantes durante as aulas. No entanto, sempre

que utilizado, o aparelho de interação digital pode se tornar aliado do fazer docente. Além de ser um atrativo em si, também há a multiplicidade de ações que podem facilitar a construção de conhecimento, caso a tecnologia seja utilizada como ferramenta de um percurso metodológico, e não como o objetivo da aula.

Ainda sobre essa discussão, trazemos mais um recorte da fala da professora E, por considerar de suma importância a reflexão sobre o papel da escola, com sua estrutura física e de apoio pedagógico, para a efetivação de práticas que contemplem o uso das tecnologias digitais na rotina da EJA. Mais precisamente, a relevância de sua fala se configura pela interação com o smartphone, haja vista que a instituição pesquisada não dispõe de um laboratório de informática, nem de sala de vídeo:

A vantagem é que é uma arma nosso favor por ser um recurso que eles têm disponível e gostam. Portanto, nós, professores, devemos trazer esses recursos para a sala de aula para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Penso desta forma por ser um recurso de que eles gostam e utilizam bastante e isso nos traz consequências e desvantagens, como a distração de sala de aula, porque, mesmo que a escola disponha de recursos e facilite o nosso trabalho, com a rede wi-fi do aluno e com os outros projetos, né, mesmo assim ainda acontecem as falhas. Ou não tem internet em algum momento, ou grande parte dos alunos não leva o celular com medo de ser roubado porque já aconteceu de aluno ser roubado, assaltado no caminho de casa para escola e vice-versa. E, aí, o trabalho do professor que foi planejado, né, com aquela aula com o celular não atinge o objetivo proposto. Mas percebo que vários alunos não aprenderam a pesquisar no celular dentro da escola porque muitos deles não sabiam utilizar o Google como ferramenta de pesquisa e nem o tradutor de texto, e isso é importante na aprendizagem deles. (Professora E, 11/05/2020).

Para última análise, destacamos a resposta do professor A pelo fato de ter apresentado, até então, reflexões mais contundentes do ponto de vista teórico. Porém, ao tratar em específico sobre a integração do *smartphone* à rotina educativa da sala de aula, demonstrou certa resistência e até pessimismo sobre os efeitos desse recurso na rotina da EJA, bem como relativos à postura do professor:

O que eu particularmente entendo é que ela facilita uma forma de acesso para o aluno que, às vezes, não pode vir naquele momento ou que ele precisa fazer uma atividade, mas não pode estar presente na escola. Como uma ferramenta que pode ser usada como fonte de pesquisa para ele, tá, porque nem sempre as escolas têm uma biblioteca, tá. E como eles estudam à noite, no nosso caso, ajuda até quando a biblioteca está fechada esse horário. Então, se você coloca para fazer pesquisa durante o dia, eles não podem porque trabalham. Então, a única forma que eles têm pra fazer pesquisa nesse formato, neste momento, assim utilizando o recurso tecnológico que é o smartphone ou qualquer outra ferramenta tecnológica, tá. Agora, desvantagens eu vejo do equipamento ou de uso tecnológico, era falta de planejamento do professor. Não planejar com cuidado de que forma vai ser utilizado esse equipamento, se ele vai causar um tumulto na sala, não vai

gerar aprendizado e dificilmente o professor consegue ter gestão do espaço escolar nessa situação. (Professor A, 23/06/2020).

Nesse recorte da entrevista com o professor A, vale delinear o seu lugar de fala. Essa problematização acerca da responsabilidade central, quase única, na figura do professor pode ser decorrente de sua trajetória profissional. Além da função docente, o participante em questão atua como supervisor da Secretaria de Educação da Rede Estadual do Tocantins, Seduc.

Poderíamos arriscar dizer que a visão adotada pelo professor A é elaborada de forma hierarquizada, concebendo o papel do professor como único responsável pela inserção das tecnologias em sala de aula. No trecho transcrito a seguir, percebemos um certo silenciamento, ou até mesmo isenção, sobre o papel do Estado nesse processo:

A dificuldade que a gente tem hoje para trabalhar na EJA é a melhor preparação da equipe de professores. Ele tem que ser formado, fazer um tipo de formação específica para a clientela que atende, porque trabalho assim, mas não tem uma estrutura baseada em livros propostos específico para EJA. O que a gente trabalha é improvisando do livro do regular com a estrutura da EJA. Então, se o professor não tendo o conhecimento daquela área, daquela disciplina, ele vai pegando o que é mais fácil, não o que é mais necessário para o aluno, tá. Com relação ao aluno, é uma grande dificuldade manter a frequência, de conseguir chegar até a escola no horário de aula por causa de trabalho e outras situações, porque sempre, na maioria, a clientela da EJA são aquelas pessoas lá que necessitam de ter um trabalho e esse trabalho dele não permite que ele estude, por isso dessa dificuldade, por isso dele, às vezes, até esse período, esse momento sem ter uma formação, sem ter uma escolaridade mais elevada. Porque o trabalho dele sempre tá sugando ele em primeiro momento. (Professor A, 23/06/2020).

Pelas respostas elaboradas pelo professor A nas categorias anteriores, compreendemos um certo distanciamento entre o dizer e o fazer docente. Há uma discreta dicotomia entre teoria e prática, quando se trata da interação em sala de aula, em relação ao uso didático do *smartphone* em turmas que atendem jovens e adultos.

Há o reconhecimento dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, ao mesmo passo em que há a não validação da autonomia desses sujeitos diante do desafio da inserção das mídias digitais na rotina educativa. Tal postura vai de encontro ao que fora preconizado por Freire (1996) sobre o dialogismo, mediante o reconhecimento da necessidade de oportunizar ao público da EJA experiências permeadas pelos recursos digitais, reforçando a cultura da dissociação entre educação e tecnologia.

No cenário atual, não podemos desconsiderar a presença do *smartphone* como ferramenta de uso constante em todos os estratos sociais. Portanto, permeando também a rotina do público da EJA, a escola não pode, por constituir espaço privilegiado de formação, negar a potencialidade dessa ferramenta.

4.2 Inclusão digital nas escolas – encontro pedagógico para planejamento das aulas com utilização do *smartphone*

Neste tópico, serão apresentadas as análises dos encontros com os interlocutores da pesquisa, realizados para orientação sobre a utilização do *smartphone* no processo de ensino.

A princípio, tínhamos planejado três encontros pedagógicos coletivos para discutir a utilização da ferramenta. No entanto, devido à rotina e ao fluxo de trabalho no cotidiano escolar, bem como à resistência da gestão da escola no ano letivo de 2019, ficou acordado com os participantes que os encontros de orientação seriam realizados individualmente, de acordo com os horários de planejamento de cada professor.

Como já mencionado, os encontros planejados foram prejudicados devido à gestão da escola ter dificultado a realização de alguns encontros após a apresentação do projeto, vale ressaltar que a pesquisa já havia recebido a autorização da secretaria municipal de educação, bem como pela suspensão das aulas presenciais em decorrência do período de isolamento social no primeiro semestre de 2020. Dos encontros previamente organizados, conseguimos aproveitar seis momentos, com orientações básicas para elaboração de plano de aula com interação do *smartphone*.

O primeiro encontro ocorreu no turno noturno do dia 30 de janeiro de 2019, na escola focalizada na pesquisa, que também foi realizado no dia do planejamento coletivo para retorno do ano letivo, estando presente todos os professores do quadro da EJA, com coordenação pedagógica e gestão. No momento, foi detalhada a retomada da pesquisa, que seria efetuada após aprovação do CEP, explicando que essa etapa se basearia pela consulta sobre o interesse dos docentes em continuar participando da produção dos dados, quando obtivemos aceitação de 100% dos professores.

Os demais encontros ocorreram nos dias de planejamentos individuais, o que proporcionou à pesquisadora e aos professores um contato mais estreito, a fim de

discutir melhor as questões referentes à interação do smartphone no ensino da EJA. Nesses encontros, percebeu-se que a grande maioria dos professores não tem segurança de planejar aulas utilizando a ferramenta, por questões relativas à competência técnica, mas acreditam na potencialidade oferecida pela tecnologia.

Durante os diálogos, percebeu-se certa insegurança de boa parte dos professores no processo de elaboração das metodologias, mais precisamente sobre quais aplicativos e recursos poderiam ser selecionados para o ensino de determinado conteúdo. Das propostas discutidas com todos os docentes, embora tenham demonstrado otimismo para a possibilidade de inserir a ferramenta como recurso pedagógico, obtivemos apenas três planos no retorno.

O retorno abaixo das expectativas demonstra que muito do que se tem discutido em torno da implementação do ensino contextualizado, voltado a atender as especificidades do público da EJA, ainda permeia mais o campo teórico do que a prática docente. Nas entrevistas, todos os cinco participantes afirmaram já ter experiências em sala de aula com a ferramenta em tela, porém, a maioria demonstrou resistência quando foi necessário sistematizar seu uso nos planos de aula.

Apenas os professores A, B e E fizeram a devolutiva com proposta considerada satisfatória para as aulas de Matemática e Língua Portuguesa, conforme apresentado a seguir. As professoras C e D não apresentaram o plano de aula, que envolvesse a interação com o *smartphone* nas suas disciplinas

Quadro 06 - Plano de aula elaborado pela professora E

Tema: Produção de um conto
<p>Habilidades Ler, interpretar o gênero textual conto; Conhecer tipologia textual narrativa; Identificar os elementos que estruturam o gênero conto</p> <p>Conteúdo Características do gênero Conto Discurso direto e discurso indireto</p> <p>Metodologia Apresentar aos alunos o conteúdo escrita e oral Propor aos alunos que produzam um conto pelo e-mail Apresentar oral e escrita o conteúdo</p> <p>Recursos Quadro e pincel Celular</p>

Pelo plano de aula enviado pela professora E, observa-se a presença do termo “celular” no rol de recursos a serem utilizados em sala durante a aula de Língua Portuguesa. Porém, a única menção quanto à utilização desse recurso, observada no campo da metodologia, é a produção de um conto via e-mail.

Observa-se que não há detalhamento quanto à forma, ao passo a passo de tal atividade de produção escrita, nem como a professora irá intermediar essa interação com a ferramenta. Nesse sentido, parece-nos ter sido um roteiro para mero cumprimento de formalidades e satisfação da solicitação apresentada durante o encontro de orientação.

Considerando que os aplicativos de e-mail permitem a criação e o envio de mensagens, mas que não são o recurso ideal para uma atividade de produção escrita, podemos compreender que não houve o rendimento esperado no atendimento ao objetivo da proposta.

Quadro 07 - Plano de aula elaborado pelo professor A

<p>TEMA: Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis</p>
<p>Competências gerais 1 Conhecimento, 2 Pensamento científico, 5 Cultura digital</p>
<p>Competências Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. 3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. 4. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
<p>Habilidades (EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau</p>
<p>Objeto(s) de Conhecimento: Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações</p>
<p>Recursos Didáticos e Tecnológicos: Xerox; pincel; lousa; cadernos; canetas; aparelhos celulares; calculadora</p>

Metodologias/Procedimentos:

Leituras individuais; leituras em grupo; exercícios escritos; Testes escritos; vídeos aulas

Avaliação (conceitual, Procedimental e Atitudinal):

Registros escritos individuais;

Observação; exercícios orais e escritos; simulados com questões de múltipla escolha; colaboração; iniciativa; envolvimento com a tarefa.

Referências

JUNIOR, José Ruy Giovanni; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da matemática**, 4ª edição FTD – São Paulo 2018.

SOUZA, Joamir. **Matemática realidade e Tecnologia**, 1ª edição FTD – São Paulo 2018.

Embora seja um roteiro pouco claro e detalhado, mas que cita os documentos oficiais e menciona o termo cultura digital, também consideramos que o plano não satisfaz o objetivo proposto. Aqui, mais uma vez, o termo aparelho celular é mencionado entre os recursos a serem utilizados, mas não aparece no campo dos procedimentos metodológicos. A única estratégia apresentada pelo professor A, que pode estar relacionada ao uso didático do *smartphone*, é a apresentação de videoaulas.

Observamos, assim, a predileção dos docentes pelo eventual e esporádico em detrimento da possibilidade contínua da utilização das ferramentas digitais na sua prática. Consideramos que as reflexões docentes sobre o objeto da pesquisa permeiam mais o campo teórico do que prático, pois se observa que, frequentemente, a teoria não dialoga com a prática, havendo, assim, inconformidades no fazer pedagógico no que tange à EJA em Araguaína.

Quadro 08 - Plano de aula elaborado pela professora B

Título: Simulado de matemática aprofundando conhecimentos de trigonometria, porcentagem e Juros simples.

Conteúdo Programático: Trigonometria, Porcentagem e Juros simples.

Objetivos:

- Usar o celular (*smartphone*) como ferramenta de ensino em sala de aula para aplicabilidade de simulados abordando atividades e conceitos matemáticos em turma de segmento EJA;
- Estimular os alunos EJA há uma visão crítica e investigativa a partir do uso de uma ferramenta no contexto de sua vivência diária com a relação de ensino e aprendizagem de matemática dentro da sala de aula.

Local para a realização da atividade:

Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá
Sala de aula EJA, 9º ano.

Materiais didáticos necessários:

- Plataforma online
- Celular/*Notebook*/*Tablet*
- Caneta
- Borracha
- Lápis
-

Metodologia

Em relação à realização do simulado *on-line*, o primeiro passo foi apresentar a plataforma virtual aos alunos para que os mesmos compreendessem seu uso, através do envio do *link* de acesso via grupo formado em aplicativo de *WhatsApp* e ou via *e-mail*, identificar quais alunos dispõem de celular (*smartphone*) para realização da atividade *online*, quais àqueles que não detêm o aparelho celular serão destinados *tablets* e *notebooks* cedidos pela unidade de ensino. O conteúdo abordado no simulado foi apresentado ao decorrer das aulas de matemática ministradas na turma no transcorrer do bimestre letivo, sendo apresentado gradativamente.

No intuito de os objetivos específicos serem atingidos serão realizadas aulas de revisão de cada tema a ser exigido no simulado, para que os alunos reflitam os temas trabalhados e aprofundem seus entendimentos para a resolução das questões propostas no simulado.

Instruiu-se aos alunos que os celulares (*smartphone*), *notebooks* e *tablets* fossem previamente carregados para que no decorrer da realização do simulado não venha a diminuir a carga podendo prejudicar o andamento da atividade desenvolvida, assim, também foi sugerido que trouxessem os carregadores para eventual necessidade.

Tempo previsto: 3 h

Diferente do apresentado pelos outros dois participantes, constatamos mais autonomia da professora B, tanto na organização das ideias, como na realização da proposta. Como descrito no quadro acima, um dos objetivos da aula sobre trigonometria, porcentagem e juros simples foi o de usar o *smartphone* para realização de um simulado em turmas da EJA.

Pontuamos que o objetivo mencionado dialoga de forma harmoniosa com os recursos elencados (plataforma on-line, celular, acrescidos ainda dos recursos *tablet* e *notebook*), além dos recursos manuais, bem como com a metodologia, detalhadamente descrita. Pela organização da proposta focalizada, vale ressaltar que, diferente dos outros participantes, a professora B possui formação da área específica em que atua, o que pode ter influenciado na forma de conduzir o planejamento e a realização de aulas com ferramentas digitais.

Além da formação inicial mais recente, mesmo sendo uma das professoras com menor tempo de docência na EJA, o compromisso profissional e a disposição em ressignificar seu fazer pedagógico ficaram evidentes. E nos levanta questionamentos no que tange as diferenças geracionais profissionais e ao processo formativo inicial. Será que os currículos de formação passaram a questionar/problematizar as tensões que se dão nas salas de aulas? Será resultado da aceleração ou velocidade imposta pela nova dinâmica social da cibercultura?

Segundo Arroyo (2013, p. 30), “se o trabalho docente se amplia não dá para continuar a reduzir o professor e a professora a aulistas. Portanto exige uma revisão radical das políticas de formação e trabalho docente”. Sobre a necessidade e urgência de (re)pensar o fazer docente na EJA a partir da interação com recursos digitais, como o *smartphone*, discorreremos a seguir.

4.3 Reflexões sobre o fazer docente pela tecnologia

A escola pública ainda enfrenta o desafio de harmonizar o uso de ferramentas digitais na rotina letiva. Assim, a presença tímida de atividades que envolvem esses recursos nos remete à reflexão dessa aceitação, tanto por parte dos alunos como da equipe de trabalho.

Tais reflexões nos levam a questionar se permitir o celular (*smartphone*) em ambientes de ensino pode ou não ser considerado mecanismo facilitador de aprendizagem. Assim, pressupomos essa atividade como uma importante iniciativa para viabilizar a mudança da estruturação de aplicativos, *sites* e uso do aparelho celular no contexto da sala de aula.

A partir da iniciativa da professora B, relatada na seção anterior, chegamos ao consenso de realizar um simulado *on-line*, envolvendo todas as disciplinas do currículo da EJA. A proposta era demonstrar de forma simplificada como o *smartphone* pode ser um poderoso aliado na rotina educativa.

Num primeiro momento, no ato de apresentação da proposta de trabalho para a equipe, os questionamentos foram longos e os olhares meio duvidosos, afinal, é uma turma de EJA e compreende-se que em tais segmentos de ensino parte dos alunos não possui contato direto com novas tecnologias ou mesmo tem dificuldade no manuseio de aplicativos ou *sites*. Pensando nisso, uma grande discussão veio à tona: “Será que alunos idosos vão demandar um tempo maior para a realização do simulado? Eles vão conseguir?” No entanto, para vislumbrarmos esse panorama, tal dúvida por vezes coloca em xeque nossa própria conduta: “E se os alunos apresentarem mais dificuldades? E se perdermos muito tempo tendo que explicar e reexplicar o uso do aparelho ou mesmo da plataforma?”

Acreditamos que se permitir inovar sempre é um desafio que implica o fazer docente na busca pela qualidade do ensino e na concretude da aprendizagem. Não existe possibilidade de criar algo novo sem o desafio de aceitar possíveis falhas e

potenciais conquistas. Sendo assim, a práxis pedagógica nos leva a sempre refletir sobre nosso plano de ensino e proposta de trabalho.

As relações sociais estão em constante evolução, e a sala de aula necessita acompanhar tais mudanças, por serem espaços privilegiados de formação. Diante de tantos questionamentos, o mais desafiador deve ser o de pensar se “qual é nosso ofício em um mundo globalizado?”. Temos convicção de que as respostas carregam significados políticos tensos, como afirma Arroyo (2013, p. 30), quando diz:

[...] na medida que os docentes são obrigados a olhar para os alunos, para as marcas de um digno viver que levam às escolas e têm de olhar para o ensinar e o educar, as políticas conservadoras reorientações curriculares os obrigam a fechar seu olhar apenas para o ensinar para obter bons resultados nas avaliações[...]. (ARROYO, 2013, p. 30).

A reflexão acima nos mostra que pôr o foco no educando, faz com que os educadores desenvolvam seu trabalho na contramão do sistema, num clima de transgressão, sem apoio/suporte das políticas públicas educativas, curriculares e de material didático pedagógico sendo que cada educador deve buscar seu aperfeiçoamento técnico. Em contrapartida, o Estado deve (re)assumir sua corresponsabilidade nesse processo.

Nesse sentido, vale pontuar que, embora não tenha se conseguido elaborar planos de aulas com a interação do *smartphone* de forma proveitosa, a equipe docente engajou-se na proposta de simulado *on-line* apresentada pelos coordenadores. A adesão dos colegas à proposta de trabalho de uma das professoras participante da pesquisa foi substancial para o êxito na realização da atividade. Com a colaboração de todos os professores, os alunos foram devidamente instruídos quanto à nova modalidade de simulado.

Diante dos alunos, o primeiro contato com a plataforma no momento da instrução foi “tímido” e “pouco coeso”, sendo possível ouvir declarações como: “professora, eu não sei mexer muito bem no celular”; “como vai funcionar esse simulado? Vamos fazer cálculos?”; “Eu tenho celular, mas não disponho de internet. A escola vai fornecer?”; “Todos os simulados serão assim?” Foram muitas perguntas e exclamações. O novo sempre causa inquietação, dúvidas e expectativas, mas a equipe estava disposta a transformar essas euforias em vias facilitadoras de aprendizagem.

Fato esse que reforça a necessidade de (re)significar a prática docente, quer seja pelos eventos esporádicos os quais podem construir confiança e segurança na integração da ferramenta, de tal maneira que passe a incorporar a prática no cotidiano disciplinar (em cada disciplina) sem constrangimentos. Como criar práticas e significados novos para o novo contexto social e cultural que os educandos e educadores levam para as salas de aulas (Arroyo, 2013).

Corroborando com o pensamento de Arroyo (2013, p. 33) ao afirmar que “é no chão da sala de aula que crescem as autorias profissionais e autocontrole sobre o que se faz e sobre o trabalho docente”. Porém, cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Contudo, dado o novo contexto podemos defender que as salas de aula passaram a ser territórios mais disputados pela criatividade, tentativas de controle internos e externos, instabilidade, tensões pelas diferenças geracionais entre discentes-discentes, discentes-docentes e currículo.

Podemos ressaltar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996), então, porque não discutir com os alunos os “saberes curriculares fundamentais”, se se confirma na fala de Freire (1996, p. 33): “o ensino dos conteúdos não dar-se alheio a formação moral dos educandos. Educar é substancialmente formar”. Tal afirmação deixa mais evidente a urgência de (re)pensar as práticas pedagógicas especificamente da EJA.

Tais movimentos pedagógicos em busca de uma autonomia docente tem sido palco de pesquisas e estudos como apresentado nos quadros 03 e 04 páginas 50 a 52 e mostrado que esse cenário tem avançado, mesmo que timidamente, nas últimas décadas. Sendo, portanto, uma tomada consciente de decisões (FREIRE, 1996), o fazer pedagógico, é “um ato de intervenção no mundo”, colocando ao educador consciente, democrático, o não papel da “neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p. 112). Porém, não se deve deixar levar pelo pensamento utópico de que sozinho mudará o mundo, mais se abrir as reflexões de que é possível mudar, como “sua importante tarefa político-pedagógica”.

A partir da reflexão de Freire e outros autores que abordam a prática docente, sobre a qual nos debruçamos na pesquisa, buscando analisar as interações a partir do *smartphone* em sala da EJA, e como essa interação pode contribuir na formação de cidadãos críticos.

Primeiramente vale ressaltar que uma das etapas da pesquisa seria a elaboração de aulas a partir das áreas de conhecimentos (disciplinas), porém, como

dados apresentados anteriormente no desenrolar da pesquisa, não obtivemos êxito, por fatores diversos, desde o tempo para planejamento das aulas, como domínio da ferramenta pelos docentes. Passou-se, então, para atividade coletiva “simulado *on line*”.

A atividade foi pensada, discutida e planejada de forma coletiva com a equipe pedagógica. Foi estabelecido o quantitativo de questões por disciplina, tempo de realização, e meios de conectividade, como apresenta o quadro a seguir.

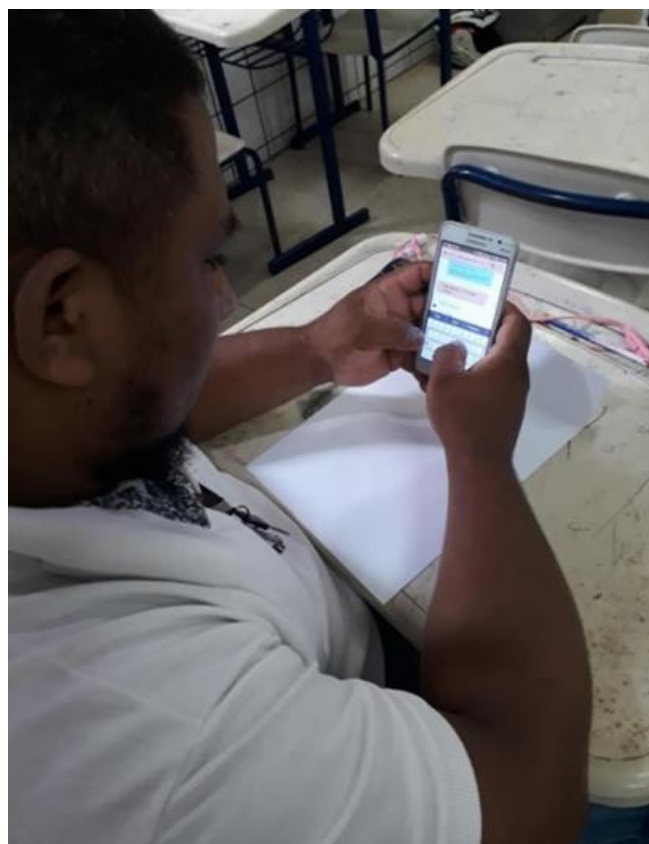
Quadro 09 - Estrutura do simulado – online

Disciplina	Quantidade de questões	Tempo de duração simulado
Língua Portuguesa	10	4 horas de duração
Matemática	10	
Ciências	05	
História	05	
Geografia	05	
Arte	05	
Língua Estrangeira (Inglês)	05	
Educação Física	05	
IQP	05	

Fonte: Autora, 2020.

Cada professor elaborou suas questões e enviou para a coordenação pedagógico a quem coube o papel de criar os formulários online e os links para serem enviados aos alunos no dia da realização. Como a EJA é semestral realizamos dois simulados, o 1º no mês de junho de 2019, nessa primeira edição utilizamos a conectividade exclusivamente da escola, onde os alunos com pareceu a unidade no horário das 14h às 18h. Durante a aplicação do simulado *on-line*, uma grande mudança foi perceptível. Muitos depoimentos positivos foram observados nas falas espontâneas de alunos e professores:

IMAGENS – 04 e 05 – Alunos realizando simulado



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

As imagens acima apresentam alunos realizando o simulado, nessa primeira edição, a realização foi exclusivamente nas dependências da escola, o sinal da internet foi liberado, o professor A, por possuir o domínio melhor em informática, criou algumas redes que ficaram específicas para cada sala a fim de melhorar o sinal. Para os alunos que não dispunham de celular (*smartphone*) a escola disponibilizou o acesso através de laptop e computadores da sala dos professores, bem como tiveram alunos que mesmo com *smartphone*, preferiram fazer no notebook, pois dominava melhor.

Essa narrativa reforça uma das questões mais discutidas em diversos pesquisas, o celular usado como ferramenta de entretenimento, ligações, redes sociais. E a partir da atividade alguns comentários surgiram que o campo da reflexão do uso da ferramenta foi aberto. “Como é bom estar conectado”; “Todas as atividades deveriam ser assim”; “Isso faz esquecer ser coisa do passado. Agora, vamos digitar”.

Pelos enunciados registrados acima, além da concentração dos alunos demonstrada nas imagens, pode-se observar que os discentes foram assertivos quanto à funcionalidade da proposta. As inquietações sobre a capacidade dos alunos

idosos de se adaptarem às tecnologias não preocupavam mais, pois no dia da aplicação eram visíveis a empolgação e o desejo de conhecer ainda mais essa ferramenta de ensino.

Após a realização da atividade, os comentários da equipe, eufórica, ganharam a página da escola em uma rede social, delineando nesse veículo sobre a importância da etapa de trabalho realizada pela equipe docente, conforme depoimento transcrito a seguir:

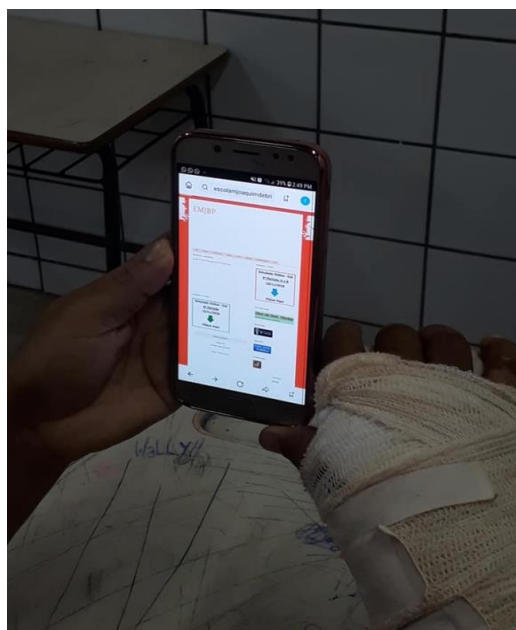
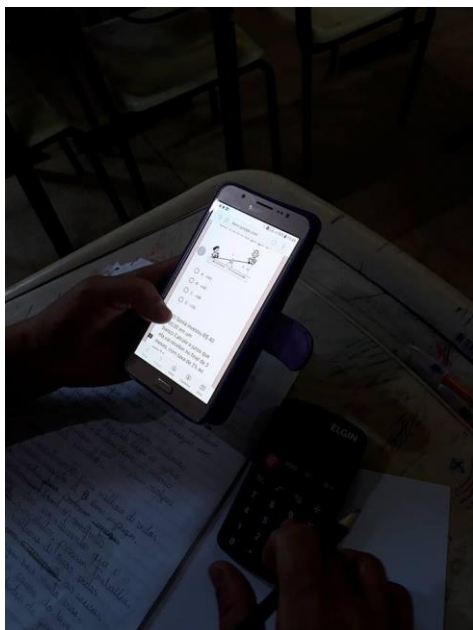
“Quem disse que o celular atrapalha durante as avaliações ou simulados? NADA DE DESLIGAR O CELULAR, a Escola municipal Joaquim de Brito trouxe uma solução inovadora o Simulado online, economia de papel, tinta, agilidade e praticidade, parabéns professor, Isaías Brito e a coordenadora Kerly Regina e a toda a equipe da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá! 🙌🙌🙌🙌🙌🙌 (F.M., 2019).

Dessa forma, foi possível refletir sobre o fazer docente e compreender que as tecnologias podem ser um viés complicador ou facilitador, dependendo da disponibilidade pela busca de conhecimento docente. O desenvolvimento de políticas públicas que fomentem programas de formação continuada e o trabalho da equipe de apoio pedagógico também são facetas fundamentais nesse processo.

A segunda edição foi realizada em novembro de 2019, seguindo a mesma estrutura do 1º, porém, agora abrimos a possibilidade de realização de outros espaços, dentro do horário estabelecido para postar as respostas. Buscando nessa edição avaliar também o compromisso dos alunos com seu processo formativo, já que não havia a obrigatoriedade de realizar nas dependências da escola.

Mesmo com a possibilidade de realizar em outros espaços os números alunos presente na escola no dia foi significativo, muitos afirmaram que na “escola a conexão era melhor por ser *wi-fi*”, e outros com tom de brincadeira mais que remete outras análises “na escola a internet é de graça”.

IMAGENS 06 e 07 - Alunos durante a realização do simulado *on-line*



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

A realidade pode ser melhorada quando saímos da zona de conforto e aceitamos novas possibilidades para orientar e formar nossos alunos para o contexto social. Nesse sentido, tomamos como exemplo a matemática, considerada uma disciplina essencial, mas ainda vista como vilã, que com o uso da ferramenta adequada pode facilitar seu entendimento e aplicação. Abaixo, segue comentário de uma professora que participou da atividade:

"Sabe aquele momento único de transição em que uma realidade é modificada e a sociedade demonstra evolução? Foi essa a sensação no II Simulado online da EJA, alunos perplexos com exclamações do tipo: "Como é bom está conectado!" "Todas as atividades deveriam ser assim!" "isso faz escrever ser coisa do passado, agora vamos digitar!" " Mãe pode ficar conectada sim!" Que equipamentos eletrônicos sem supervisão e orientação de um professor trás incômodo durante as aulas é inegável, porém uma atividade planejada para o uso adequado da tecnologia oferta momentos únicos não pode ser de forma alguma negligenciada. Vamos usar a tecnologia ao nosso favor. Venha conectar-se a essa nova realidade proposta pela Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá! Parabéns coordenadores: Parabéns Gestor Honorato Parabéns equipe da EJA vocês fazem a minha realidade evoluir". (F. M., 2019).

Nessa perspectiva, a equipe formada por 05 professores, 02 coordenadores pedagógicos, 01 gestor, e demais servidores da unidade escolar, engajada na atividade foi instruída a proporcionar uma nova atmosfera, que modificou a forma dos

alunos realizarem um simulado e o entusiasmo de trabalho da equipe. Como anteriormente, todos participaram da elaboração e execução da atividade. Assim, é possível visualizar que mudar não se refere apenas aos alunos, mas a todos os envolvidos no processo educativo. Se a educação é transformar, aceitar novas mudanças é se abrir à modificação de seu entendimento educacional, em esferas complexas, mas com resultados que podem ser analisados e aperfeiçoados.

Durante a execução da atividade, percebemos que mesmo com a criação de redes específicas a conexão ficou lenta, pois os roteadores não conseguiam emitir sinal para todos os alunos. A primeira 1h hora de realização, foi o momento mais crítico, devido ao número de pessoas conectada, à medida que uns foram concluído o sinal foi melhorando, nessa época a escola dispunha de um pacote de conexão menor, atualmente a escola está com capacidade de conexão através do programa do governo federal Educação Conectada²⁰, foram trocados os roteadores.

Na segunda edição, visto que a estrutura da internet da escola já estava melhor, e a possibilidade de os alunos responderem de outros lugares, não tivemos problemas de questões técnicas. Porém a insegurança de alguns alunos, ao manusear o celular como ferramenta na realização da atividade, foi presente nos dois momentos. Sentimento esse percebido em alunos de diferentes faixas etárias. Arroyo (2013) nos chama atenção quando diz:

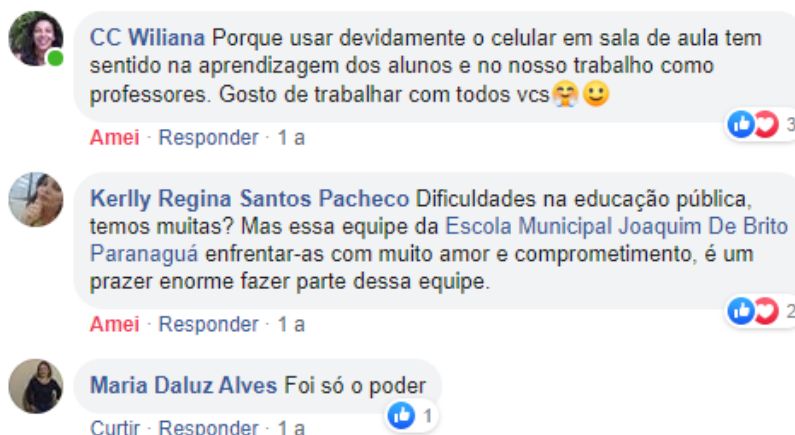
É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimento e de leituras e significados. (ARROYO, 2013, p. 37).

Diante do exposto na citação acima nos questionamos a partir de Freire (1996), quando este discute o processo de autonomia do fazer docente, e a partir de Arroyo (2013), sobre os currículo em disputa, sobre o qual o autor faz o seguinte questionamento: “Quais as consequências de ignorar a tensa dinâmica social?” (ARROYO, 2013, p. 113). Dinâmica essa pujante pelo movimento da cibercultura,

²⁰ O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Nesse sentido, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais (MEC).

onde reafirmamos a necessidade de se problematizar o fazer docente na escala do local ou global como do global para o local. Como apresentado na figura 7 que apresenta as falas de uma professora, uma aluna e uma coordenadora que participaram da atividade.

Figura 07 - Comentários na página do Facebook (professora, coordenadora e aluna)



Fonte: Facebook, 2019.

Portanto, o celular *smartphone* pode e deve fazer parte das aulas e das atividades de ensino. Ao ser planejado o seu uso, mudanças acontecem e a educação ganha sentido quando envolvida na globalização e em propostas tecnológicas. Se pensarmos a educação limitando seu contexto e amplitude, nos afastaremos do maior ato descrito, isto é, a capacidade de ensinar e mostrar novos caminhos e possibilidades. Atentos a esse universo, apresentamos à escola *lócus* uma proposta de formação continuada voltada aos professores da instituição para a integração do *smartphone* com perspectivas didáticas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

O guia elaborado para auxiliar os professores no planejamento de atividades está disponível em anexo 04 (página 139). O produto consiste em apresentar, de forma dinâmica, recursos do sistema operacional dos aparelhos, bem como aplicativos que podem ser utilizados em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento, no que convencionamos chamar de “aprender a fazer, fazendo”.

Diante do cenário de pandemia provocado pelo Coronavírus (Covid-19), e a suspensão de todas as atividades presenciais desde março de 2020, a etapa prevista

como oficina de planejamento foi alterada para o guia acima citado. Na busca por elencar aplicativos e recursos gratuitos que auxiliem o professor no processo de ensino, apresentamo-los bem como algumas das possibilidades de utilização em sala de aula. Essa etapa foi totalmente à distância, através de diálogos via WhatsApp, ligações, e e-mails entre a pesquisadora e os professores participantes da pesquisa. Ora a pesquisadora enviava uma sugestão de aplicativo e sua possibilidade, ora o professor(a), que enviava, chegando à seleção dos recursos apresentados no guia, por serem de fácil manuseio e por terem versões gratuitas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos os resultados desta pesquisa de mestrado, materializada na presente dissertação. Na reflexão sobre a interação do *smartphone* em sala de aula, tendo em vista o contexto da cibercultura, que perpassa todos os círculos sociais contemporâneos, pudemos analisar as possibilidades de interação com esse recurso no fazer docente no território do ensino de jovens e adultos.

No fascinante mundo da Era Digital, compreende-se que todo o dinamismo do ciberespaço deve fazer parte do universo escolar. Portanto, durante todo o percurso da pesquisa, procurou-se não perder de vista o objetivo principal do trabalho. Partimos do princípio de que o fazer docente não deve ocorrer através de um só método, mas por meio de uma série de estratégias de ensino, as quais podem fazer uso das mídias digitais.

Assim, buscamos problematizar o ensino na EJA pelo eixo da interação com o *smartphone*, numa perspectiva dialógica, em três momentos distintos de análise, mas complementares em nosso percurso de investigação. A primeira etapa foi constituída por revisão bibliográfica sobre a temática em estudo, na qual foi feita uma busca por teses e dissertações que versassem sobre o assunto em estudo, a fim de sondar o cenário das discussões acerca da problemática levantada e quais os apontamentos ainda mereciam reflexões. O segundo momento foi de realização das entrevistas individuais com os professores participantes, a fim de traçar uma análise acerca das percepções dos professores da EJA em relação ao uso de ferramentas digitais no processo de ensino. Na terceira etapa, foram realizados os encontros individuais nos dias dos planejamentos, quando foi sugerida a interação do *smartphone* nas aulas.

Contudo, parte dessa etapa foi realizada via chamadas de vídeos pelo WhatsApp e Google Meet, mensagens de textos, áudios, ligações e e-mails, devido ao cenário mundial já descrito. Nessa etapa ficou ainda mais evidente as potencialidades que a ferramenta pode proporcionar tanto no fazer docente como na realização da pesquisa.

As possibilidades didáticas com a interação do *smartphone* em sala de aula são abrangentes e estão em constante inovação. Desse modo, a escola deve situar-se como espaço de mobilização para o desenvolvimento das competências necessárias ao convívio e ao protagonismo nas relações sociais.

Está no professor, em especial, a missão de oportunizar ao aluno as experiências necessárias para a aquisição desse saber. Além disso, a escola, enquanto instituição de operacionalização do dever do Estado, deve contemplar em seu modelo de educação as experiências de construção de tais competências, sendo o docente corresponsável nesse processo, compartilhando do pensamento freiriano, buscando, assim, diminuir a distância entre que dizemos e fazemos, entre a teoria e a prática (FREIRE, 1996).

Assim, são diversos os fatores que incidem sobre a não utilização do *smartphone* em propostas didáticas dos professores da EJA. Com regularidade, dentre as principais barreiras apresentadas pelos participantes durante a produção dos dados, constam a falta de competência técnica decorrente de formação inicial que não oportunizou tal experiência, a multiplicidade de atrativos que desviam a atenção do aluno, como o frequente acesso a redes sociais durante as aulas, a falta de infraestrutura das escolas, que não dispõem de recursos suficientes, e a escassez de oportunidades de formação continuada que contemple a aquisição das habilidades necessárias ao uso das mídias digitais na práxis docente.

Por outro lado, considerando as experiências vivenciadas pelos participantes no decorrer da pesquisa, o modelo de educação que se vislumbrou, bem como a proposta pedagógica desenvolvida pela escola *lócus*, alguns avanços em prol da interação das ferramentas digitais com fins pedagógicos já foram percebidos durante o percurso construído até aqui. Se orientados de forma sistemática, com proposta de formação contínua, através de políticas de gestão que não apenas aparelhem as escolas, mas oportunizem aos profissionais que nelas atuam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de interação com ferramentas como o *smartphone*, temos convicção de que os professores poderão exercer seu papel de mediadores na construção do conhecimento.

Nesse íterim, o fomento à utilização consciente das diversas ferramentas que se colocam ao professor e ao aluno, em especial aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, deve estar alicerçado no dialogismo. A perspectiva dialógica, neste estudo, está relacionada à proposta de educação histórico-crítica, preconizada pela obra de Paulo Freire, entre outros pensadores que consideram a subjetividade inerente à conquista de autonomia, tanto pelo professor como pelo aluno.

Buscando conhecer melhor a relação do professor da EJA com a inserção das mídias digitais no processo pedagógico, com ênfase no uso de *smartphone*, esta

pesquisa procurou responder ao seguinte questionamento: como a interação do *smartphone* em sala de aula afeta processo de ensino a fim de formar cidadãos críticos e participativos?

Chegamos ao denominador de que o professor também pode usar da tecnologia, vez que esta faz parte do tecido social. Nesse sentido, é necessário que seja usada de forma planejada no processo educativo, criando e oportunizando novas possibilidades pedagógicas. O aluno, por exemplo, pode ter acesso a jornais, jogos, museus, zoológicos e a uma infinidade de situações que agregam conhecimento, tudo isso em poucos cliques, ao alcance das mãos.

Atentos aos desafios e possibilidades aqui circunscritos, apresentamos a proposta de capacitação aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá. Nosso objetivo não é esgotar o assunto que permeia a discussão da interação do *smartphone* no ensino da EJA, mas apresentar possibilidades didáticas, que vão desde a criação de textos em diversos gêneros utilizando aplicativo *Canva*; ou uma produção coletiva utilizando drive e compartilhando os arquivos; uma visita ao museu virtual na aula de arte; pesquisa e dicionários online; WhatsApp, como um canal de comunicação da turma para orientações de atividades e dúvidas; gravação e edição de vídeos, com essa ferramenta interativa que já se faz presente em outros espaços de vivência, tanto de professores como dos alunos.

Dessa forma, após a aplicação dos simulados e análise das possibilidades que a ferramenta dispõem, elaboramos uma guia reunindo alguns aplicativos gratuitos, disponíveis para equipamentos com tecnologia móvel, que pode subsidiar o trabalho docente e ressignificar a rotina da EJA, a partir do uso consciente desse recurso. Tais processos demandaram de uma ordem prática do processo de ensino, na qual, após professores e alunos perceberem que o universo de possibilidades que a ferramenta ligada a rede de computadores ou não oferece, as indagações foram inúmeras. Nos momentos de planejamentos vários, questionamentos foram levantados, tais como: “O que será que consigo fazer/desenvolver na disciplina X com *smartphone*”. (Professora E, 11/05/2020). “Eu prefiro pesquisar pelo celular, pois ele abre umas imagens, opções que eu tenho mais dificuldade pelo computador, e o celular está comigo o tempo todo” (Professora D, 15/07/2020).

Muito já foi feito na academia e na educação básica para que o uso de ferramentas digitais chegasse à sala de aula e contribuísse para o ensino. Do

contrário, poderíamos ainda estar vivendo exaustivas experiências baseadas no binômio lousa-giz. Assim como outras ferramentas, a interação via *smartphone* nos faz sentir parte do mundo, tendo em vista a gama de tarefas que realizamos com esse tipo de tecnologia.

Não devemos deixar a educação escolar dissociada da cibercultura, devendo evoluir com a mesma rapidez que as demais dimensões sociais estão avançando. Se proporcionarmos tal ambiente de aprendizagem, vamos fomentar em nossos alunos a capacidade de adentrar nesse universo tecnológico de forma mais consciente de seu papel como usuário, consumidor e produtor de conteúdo e informação.

Proporcionar acessibilidade tecnológica é viabilizar o ensino contextualizado com a sociedade que se configura como digital, não deixando no passado o que deve ser presente. A proposta de educação que utiliza os recursos digitais como ferramentas de acesso e inclusão tem o real poder de ser presente e modificar o futuro. Vale ressaltar que mesmo diante dos resultados obtidos, o campo de pesquisa apresenta um leque de possibilidades e questionamentos a serem feitos, tais como: Quais as políticas públicas voltadas para formação continuada da EJA no município? Quais as ações para impulsionar a EJA na rede municipal de ensino? Garantia de igualdade de condições de acessos aos direitos educativos, considerando as especificidades da EJA? Dentre inúmeros questionamentos que se desdobram sobre a EJA e a sociedade na cibercultura.

6 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; MARIA, Angela. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em 21/11/2019.

ARAGUAÍNA. PME - Plano Municipal de Educação. Lei n. 2.957, de 24 de junho de 2015.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação **REFERENCIAL PEDAGÓGICO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, SEMED: Araguaína – TO, 2015.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARRETO, E. *Ensino fundamental*; CUNHA, L. *Educação*; CUNHA, L. A. *Educação, Estado*; INF. Sinclair Cechin; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. *Mobral*; PAIVA, V. *Educação*. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em 21 nov. 2019.

BAUMAN, Zygmunt, 1925- *Globalização: as conseqüências humanas* / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico. Memória e Sociedade**. Editora Bertrand, Rio de Janeiro. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Notas sobre a educação e desenvolvimento social no Brasil (Um clássico da sociologia da educação entre nós). **Revista Contemporânea da Educação**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/1699-2873-2-PB.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. **LEI Nº 5.692**, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.

BRASIL. Parecer das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. Tocantins. **Araguaína**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso em 05/01/2020.

BRASIL. UFT. **Regimento interno do programa de pós-graduação em estudo de cultura e território**. PPGCULT.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v. 3).

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da comunicação**. Original de 2009, tradução de 2015.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Gilles v. I Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERNANDES, Elisângela. Os governos desistiram da EJA. **Nova Escola**. ano V, nº 27, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7834/os-governos-desistiram-da-eja> . Acesso em 10/12/2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREITAS, R. C. S; BRAGA, C. D.; BARROS, N. V. Famílias e Serviço Social – Algumas Reflexões para o Debate. In: DUARTE, M. J. O; ALENCAR, M. M. T. (Org.). **Família & Famílias: Práticas Sociais e Conversações Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Lumem Juris, 2011. p.15-38.

FUINI, Lucas Labigalini. O Território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. In: **Geografia, Ensino & Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria: v. 21, n. 1, 2017, p. 19-29. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/22589>. Acesso em: 30/09/2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai./jun./jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>, acesso em 14/07/2020.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: JUNIOR, Roberto Catelli. (org). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HADDAD, Sérgio. Os governos desistiram da EJA. Entrevista. **Nova Escola**. Ano V. Ed. 27 agost/set. Edt. Abril. São Paulo, 2013.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 400p.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre. 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 29/09/2020.

HOUAISS, Antonio (org.). **HOUAISS, Pequeno dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, 2001 n. 1, p. 9-44.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, André Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura1 2. in **Carnet de Notes**, 02/12/2005, disponível: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2020. As 23h30min.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**, tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993. 208p. (Coleção TRANS)

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 24ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MOURA, Elizangela Silva de Sousa. **Alfabetizar em Contextos De Cibercultura**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação profissional em educação. UFT/Palmas – 2019.

PAMPANELLI, Giovana Azevedo. A evolução do telefone e uma nova forma de sociabilidade: o flash mob. **Razón y Palabra**, nº 41, outubro-noviembre, 2004. Disponível: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/gazevedo.html> Consultado: 15 de jul.2020.

PALFREY, Jhon. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativo digitais: tradução Magda França Lopes: revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros – Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, Nº15, jan/jun 2006, p. 208-249.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. Ponto e Vírgula – PUC – nº 20. 2016 – p.56-82. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31165>. Acesso em 29/09/2020.

SANTOS, J. A. **Gênero na Teoria Social**: papéis, interações e instituições. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a5.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. Construindo uma Proposta de Abordagem Territorial (i)material. (p.157 a 177). In: **Abordagens Concepções de Território**. Editora Expressão Popular. São Paulo -2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1079/1079.pdf. Acesso em 20/11/2019

SILVA, Bento Duarte, (2002). A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola. *Movimento*. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, nº 5, Tecnologia Comunicação e Educação. Rio de Janeiro, Brasil, pp. 28-44. (ISSN: 1518-0344). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17226/1/A%20Tecnologia%20%C3%A9%20uma%20Estrat%C3%A9gia%20para%20a%20Renova%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola.pdf>. Acesso em janeiro de 2020.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares Silva, **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR, 2006.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUTO, K.C. **A constatação da deficiência do(a) filho(a) e os processos de (re)organização das famílias para o cuidado**. 141f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WESTIN, Ricardo. Por 100 anos, analfabeto foi proibido de votar no Brasil. Fonte: **Agência Senado**. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/04/por-100-anos-analfabeto-foi-proibido-de-votar-no-brasil> . Acesso em 15 jan 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287- 1302. 2007.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019, ISSN:1984-9540.

Sites:

Primeiro smartphone do mundo completa 20 anos (2014). Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/economia/primeiro-smartphone-do-mundo-completa-20-anos-13630167>> Acesso em 17 jun 2020.

7 ANEXOS

ANEXO 01

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO SABER: APRENDIZAGEM COM O USO DO SMARTPHONE

Pesquisador: KERLLY REGINA SANTOS PACHECO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15210319.0.0000.5519

Instituição Proponente: TOCANTINS SECRETARIA DE ESTADO DE SAUDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.914.869

Apresentação do Projeto:

No mundo atual com o avanço das tecnologias, das técnicas de linguagens e comunicação, assim com o crescimento da publicidade, marketing e de um estilo de vida cada vez mais consumista, os meios de comunicação assumem um papel importante da vida do ser humano. Com isso é um momento de refletir e analisar o papel pedagógico e por muitas vezes ideológico que as mídias em especial o smartphone ocupa, quer seja pelo lado bom ou ruim eles estão presentes cada vez mais na vida do ser humano, não podemos fechar os olhos para essa realidade, momento este de buscarmos compreensão acerca desse fenômeno.

O tema das mídias em específico o uso do smartphone é um tanto controverso, não podendo assim fazer uma única leitura sobre um ponto de vista, levando-se a grandiosidade e complexidade que o mesmo é pautado, por ser um tema que é interdisciplinar, exigindo assim uma atenção redobrada. É importante antes de tudo apresentar algumas ideias para avançarmos nas discussões e reflexões. Ou seja, pensar a relação do smartphone e a educação é necessário tomar como eixo as noções de cultura e território.

A noção de cultura compreendida a partir do seu sentido antropológico, como resultado ou produto da atividade humana, quer seja ela material ou simbólica, como a capacidade de criar significados, de interagir e de se comunicar a partir de símbolos. Partindo do princípio refletir o smartphone como ferramenta pedagógica é reconhecer - los enquanto produtores de cultura. Buscar compreender uma das formas de cultura do nosso tempo, portanto a cultura das mídias

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (83)3232-8023

E-mail: cep_uf@uf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.214.009

pode ser uma forma de compreender a sociedade na qual vivemos, seus interesses, conflitos, lutas, anseios, medos, fantasias, a sociedade da "informação".

Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS

GERAL

Problematizar a ensino, com o uso do smartphone, na Educação de Jovens e Adultos, bem como analisar a importância no desenvolvimento crítico-social.

ESPECÍFICOS

Refletir sobre a importância da inclusão de novas mídias na educação, a saber a modalidade EJA;

Verificar como os professores utilizam essa ferramenta (smartphone) no processo ensino aprendizagem;

Os objetivos foram descritos adequadamente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No PB - Informações básicas do projeto, Projeto detalhado e no TCLE:

Complementar os riscos e a forma de ameniza-os.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para problematizar a ensino, com o uso do smartphone, na Educação de Jovens e Adultos, bem como analisar a importância no desenvolvimento crítico-social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE

- Melhorar a redação para uma melhor compreensão.

- Complementar os riscos e a forma de ameniza-os.

- Descrever que em caso de dúvidas e esclarecimentos o participante deverá entrar em contacto com o CEP

- UFT, e não com o CEP - HDT - UFT, considerando que o projeto foi submetido ao CEP - UFT.

- Numerar as páginas

Recomendações:

No PB - Informações básicas do projeto, Projeto detalhado e no TCLE:

Complementar os riscos e a forma de ameniza-os.

TCLE

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoçoarifeado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.601-690

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.014.009

- Melhorar a redação para uma melhor compreensão.
- Complementar os riscos e a forma de ameniza-los.
- Descrever que em caso de dúvidas e esclarecimentos o participante deverá entrar em contato com o CEP - UFT, e não com o CEP - HDT - UFT, considerando que o projeto foi submetido ao CEP - UFT.
- Numerar as páginas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atualizar o cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1284392.pdf	18/12/2019 12:05:27		Acelto
Outros	formula_resp_pend_parecer_3744001.docx	18/12/2019 12:04:14	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado_versao_03.docx	18/12/2019 11:59:26	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_C_L_Esclarecido_modificado_versao_03.docx	18/12/2019 11:58:56	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Outros	formulario_resp_pend_parecer_3451957.docx	10/08/2019 00:55:00	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.docx	10/08/2019 00:54:05	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_C_L_Esclarecido_modificado.docx	10/08/2019 00:53:51	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Outros	oficio.pdf	30/05/2019 15:56:06	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisador_Orientador.pdf	03/05/2019 01:32:43	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	03/05/2019 01:32:32	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto
Folha de Rosto	Folha_derosto.pdf	03/05/2019 01:25:03	KERLLY REGINA SANTOS PACHECO	Acelto

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090

UF: TO Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.914.002

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 13 de Março de 2020

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

ANEXO 02**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Educação de Jovens e Adultos e os Caminhos na Construção do saber: ensino com a interação do *smartphone*”**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Kerlly Regina Santos Pacheco**, aluna do curso de **Mestrado em Estudos de Cultura e Território (PPGCult)** da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, sob orientação do Prof. **Braz Batista Vas**. Nesta pesquisa, pretendemos **problematizar o ensino com o uso do *smartphone* na Educação de Jovens e Adultos, bem como analisar a importância no desenvolvimento crítico-social de professores e alunos**. O motivo que nos leva a estudar tal problemática é refletir **como o *smartphone* pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, de modo que professores possam aperfeiçoar sua prática em sala de aula e facilitar a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos de forma dinâmica e atrativa**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa-ação, análise documental, e história oral**. A sua participação consistirá em **conceder entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio a serem realizadas na unidade escolar, participar de um encontro a ser realizado na unidade escolar com aproximadamente 3(três) horas de duração para planejamento de aulas utilizando o *smartphone* como recurso pedagógico, e um encontro para avaliação das atividades**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em que os(as) participantes poderão se sentir desconfortáveis ao conceder a entrevista para a pesquisadora, pois poderá resgatar lembranças muito pessoais da sua história de vida ou até mesmo sentirem-se constrangidas ao saber que suas narrativas serão parte de um método de investigação, onde acadêmicos terão acesso às informações coletadas. Ressaltamos que será garantido o direito à plena liberdade e à participação voluntária em todas as etapas, bem como a reserva do anonimato nas entrevistas, e ainda a recusa ou retirada em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Mesmo assim, caso surja, em decorrência do processo de participação da pesquisa, algum dano o(a) participante, o(a) mesmo(a) tem direito a assistência e indenização por parte da pesquisadora. A pesquisa contribuirá com a comunidade escolar produzindo subsídios para as discussões e encaminhamentos que podem auxiliar a instituição no desenvolvimento de estratégias que possam garantir um melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas com o uso do *smartphone*. Os dados coletados irão compor o corpo da dissertação, que após conclusão e defesa, será entregue uma cópia para a instituição *lócus* da pesquisa, compondo assim o acervo da biblioteca escolar para servir de referência a trabalhos futuros.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer

aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala (CDH – Bloco C) do Curso de História da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

(PPROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA
MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ – ARAGUAÍNA - TO

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**Educação de Jovens e Adultos e os Caminhos na Construção do saber: ensino com o uso do *smartphone*.**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () **Concordo que o meu registro sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.**
 () **Concordo que o meu registro sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Em caso de dúvidas poderei chamar a Pesquisadora: **Kerlly Regina Santos Pacheco**, o professor orientador **Braz Batista Vas**, nos telefones: (63) 99237-2909 e (63) 99225-9344. Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Data:

Nome do Participante:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: **Kerlly Regina Santos Pacheco**

Endereço: Rua dos Mecânicos

Bairro: Vila Bragantina

CEP: 77809-300

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Fixo: (63)

Telefone Celular: (63) 99237-2909

E-mail: kerlly04@gmail.com / kerlly.pacheco@uft.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

O CEP HDT-UFT é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, criado com a finalidade de analisar, sob os aspectos éticos e científicos, os protocolos de pesquisa a serem desenvolvidos por pesquisadores do HDT e dos cursos de graduação e pós-graduação da UFT do Câmpus de Araguaína. A análise dos protocolos visa resguardar a integridade e dignidade dos participantes da pesquisa, contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa científica dentro dos padrões éticos na Instituição.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090

UT: TO Município: Palmas

Telefone: (63) 3232 – 8023

E-mail: cep_uft@uft.br

ANEXO 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO- PPGCULT
 MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO

Professora Pesquisadora: Kerlly Regina Santos Pacheco
 Professor Orientador: Prof. Dr Braz Batista Vas
 Parceria: SEMED/Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá de Araguaína - TO.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO SABER: ENSINO COM O INTERMEDIÇÃO DO *SMARTPHONE*.

Roteiro de Entrevista

1 - Perfil do Professor

Nome: _____

Idade: _____

Sexo () Masculino () Feminino

Escolaridade: _____

e-mail: _____

Disciplina(s): _____ que _____ leciona _____ ou

lecionou: _____

Turmas que leciona: _____

2 - Durante sua formação acadêmica como foi estimulado o trabalho com uso de recursos tecnológicos?

3- Já participou de algum programa governamental de formação para o uso de ferramentas digitais? Se sim, quando e como foi a experiência?

4 – Qual sua opinião sobre o uso pedagógico das ferramentas digitais?

5 – A escola disponibiliza esses recursos para o uso em sala de aula? Pode nos descrever como funciona?

6 - Costuma utilizar espaços como laboratório de informática, sala de vídeo? Como se dá? Consegue manusear sozinho ou necessita de auxílio?

7 – Como você avalia seu conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas digitais em propostas educativas?

8 - Sente necessidade de receber formação nesse aspecto?

9 - Como você definiria a educação que é proposta na Escola JBP aos alunos da EJA?

10– Para você, quais as maiores dificuldades do trabalho na Educação de Jovens e Adultos?

11 – Os seus alunos fazem uso do smartphone em sala de aula? De que forma?

12 - Os alunos já deixaram de realizar, executar atividades, para usar o smartphone com fins não educativos? Comente.

13 - Como você vê, sente, em relação ao uso do smartphone em sala por parte dos alunos?

14- Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens sobre o uso do smartphone em sala de aula?

15 - Sobre as habilidades multitarefa, como observa o desempenho dos alunos da EJA? Como você avalia a utilização dos smartphone em relação ao desempenho (notas) dos seus alunos? Comente.

16 - Quantas horas por dia em média você usa seu smartphone? E quais as finalidades?

17 – Como você descreveria o compromisso pedagógico com o uso de tecnologias a partir dos documentos oficiais como a BNCC?

18 - A rede municipal oferece formação continuada com a temática do uso de Tecnologias na sala de aula, voltada para a Educação de Jovens e Adultos?

19- O que você conhece sobre regulamentações relacionadas ao uso de celular em sala? Comente.

20 - Diante do cenário atual já imaginou, então, daqui a alguns poucos anos, que tecnologias você, eu, todos nós teremos à nossa disposição? E o que poderá ser feito com essas tecnologias a favor da educação?

ANEXO 04

Projeto EJA – Conectados e aprendendo: durante o plano de contingência para o enfrentamento da Covid-19 (Coronavírus) com a suspensão das aulas pela pandemia.

Duração: A partir do dia 17/03/2020 até o Período de suspensão das aulas pelas medidas de proteção contra o Coronavírus (Covid – 19).

Tema: EAD na EJA da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá – Araguaína – TO.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967)

Objetivo Geral:

Manter o ritmo da aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, através dos grupos de WhatsApp de cada turma.

Objetivos Específicos:

- Oportunizar através dos grupos do WhatsApp, atividades a fim de que os alunos desenvolvam as habilidades referente a cada período/ano;
- Elaborar um cronograma de atividades no formato EAD para os dias de suspensão das aulas, devido as medidas preventivas contra o Coronavírus (covid – 19);
- Incorporar atividades relacionadas a situação de pandemia que o Brasil e o mundo estão vivendo atualmente;
- Incentivar o processo de aprendizagem através do uso dos meios digitais e tecnológicos a fim de minimizar o índice de evasão.

Justificativa

Um dos grandes desafios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido combater a evasão e incentivar a permanência dos alunos/trabalhadores em sala de aula, visto que os conhecimentos, informações e vivências que permeiam o cotidiano destes estudantes vai muito além do disposto no currículo escolar. O que abre precedentes para que as aulas dessa modalidade envolvam situações-problema da rotina, em busca de formação ampla, incluindo a preparação básica para o mundo do trabalho, oportunizando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais para sua inserção no mercado e o fortalecimento da autoestima frente às tomadas de decisões na vida profissional.

Nesse caso, o uso de recursos tecnológicos pode ser ferramenta eficaz na construção da aprendizagem, haja vista que a *internet* se tornou um dos principais espaços de pesquisa e interação social, tanto de alunos quanto de professores. Na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, local onde o presente projeto foi idealizado, notou-se que o uso da *internet* para obtenção de bons resultados na aprendizagem em sala de aula ocorre por estar o professor variando em recursos de ensino durante as aulas. Diante do exposto, destacam-se questões importantes, para isso, as tecnologias associadas ao ensino têm sido relevantes, visto que há necessidade de introduzir esse tipo de ferramenta como uma maneira de otimizar o ensino e a aprendizagem tanto em sala de aula como nos espaços não escolares. Como também oportunizar o desenvolvimento pleno da 5ª competência geral da Base Nacional Comum Curricular a BNCC, que versa sobre:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 9).

Metodologia:

Cada professor planejará atividades conforme os objetos de conhecimento trabalhado em sala de aula onde será enviado no e-mail da coordenação pedagógica a fim de que sejam criados os formulários das atividades nos aplicativos de formulários on-line do *Google Forms*, onde será gerado o link relativo à atividade a ser encaminhado nos grupos de WhatsApp das respectivas turmas;

Cada professor poderá elaborar suas atividades tendo como base o referencial curricular da rede municipal de ensino para EJA, Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT) e a BNCC dentre outras fontes de pesquisa.

Cronograma

Serão enviadas uma atividade por disciplina durante a semana, sendo as mesmas enviadas no período das 19h às 22h, com prazo de reenvio da atividade respondida.

Mês	Turmas				
	2º Período	3º Período A	3º Período B	4º Período A	4º Período B
Março 23/03/2020 à 27/03/2020	Ed. Física IQP Geografia Ciências Arte	Ed. Física IQP Ciências Arte Matemática	Ed. Física Ciências Geografia Matemática	Ed. Física Ciências	IQP Ciências Arte
Março/Abril 30/03/2020 à 06/04/2020	Língua Portuguesa Inglês História Matemática	Língua Portuguesa História Inglês Geografia	Língua Portuguesa Arte História Inglês IQP	Língua Portuguesa História Inglês Geografia Matemática Arte IQP	Língua Portuguesa Ed. Física História Inglês Geografia Matemática

Avaliação

O processo de avaliação acontecerá no decorrer do projeto de acordo com a participação dos alunos, a organização das atividades propostas, no tempo de entrega das atividades EAD, On-line, de forma Interdisciplinar.

Será usado uma planilha de controle das notas para cada turma das atividades propostas no período de suspensão das aulas.

Referências:

ARAGUAÍNA. **Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Araguaína – TO.**

BRASIL. Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, nº. 248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 págs. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** MEC, 2017.



ANEXO 04

A EJA pelo smartphone: Proposta de formação continuada aos professores da escola municipal Joaquim de Brito Paranaguá.


Este guia tem por objetivo sugerir ferramentas digitais que podem ser realizadas nas salas de aulas. O intuito é aprender a fazer fazendo com as ferramentas digitais disponíveis gratuitamente, tanto do sistema operacional do aparelho, como na internet.

Para desenvolver o cognitivo dos alunos, o professor deve ser o mediador das ações em sala, oportunizando ao aluno assumir seu lugar de protagonista na construção do conhecimento. Conhecer – através do conhecimento e da compreensão. Usar – ao aplicar os conhecimentos e analisar suas utilidades na vida cotidiana. Criar – Síntese, avaliação e criação. Propor atividades a partir das ferramentas digitais em sala de aula disponíveis na palma da mão.

Aprender a fazer fazendo

Ferramenta / App	Função	Possibilidade didática
	Canva Aplicativo com proposta de criação gráfica. Disponível nas lojas de aplicativos tanto para Android como IOS.	Produção de textos em diversos gêneros (convite, cartões, comunicados, panfletos etc)
	É uma plataforma de ensino de idiomas que compreende sites e principalmente um aplicativo para smartphones, como por exemplo, Android e IOS.	Leitura, escrita e aquisição do vocabulário de língua estrangeira.
	O StudyGe é um aplicativo que abrange a disciplina de geografia com um sistema de aprendizagem de memorização, como por exemplo, o nome dos países e suas bandeiras. Pode ser instalado em smartphones Android ou IOS.	

	DailyArt é um aplicativo para smartphones Android e IOS que tem como finalidade ensinar a cada dia sobre uma obra de arte diferente, seu autor, o nome da obra e a história por traz da obra.	Oportunizar ao aluno a apreciação de diferentes manifestações estéticas bem como a história da arte.
	Dicio é um aplicativo que pode ser instalado nas lojas de aplicativos e tem como intuito trazer o dicionário de língua portuguesa de forma rápida e de fácil uso.	Consulta ao significado de palavras, bem como sua escrita e classificação.
	Dicionário de sinônimos é um aplicativo que pode ser usado sem o uso da internet. Têm como intuito trazer as palavras e seus sinônimos.	As atividades de língua portuguesa, produções de texto.
	Conjugação dos Verbos é um aplicativo disponível na loja de aplicativos com o intuito de proporcionar praticidade na hora de conjugar verbos, também com o modo de ser usado sem internet.	As atividades de língua portuguesa, produções de texto.
	A calculadora do celular é uma das ferramentas que pode ser bem utilizada.	As atividades de matemática.
	O aplicativo Geometria Calculadora traz uma série de meios para calcular formas geométricas.	As atividades de matemática.
	O aplicativo filmoraGo tem tudo o que você precisa para criar o tipo de vídeos que adora assistir.	Gravação e edição de vídeos, pode ser aplicado nas diversas áreas de conhecimentos.
	WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz	Para comunicação com os alunos, compartilhar e receber de atividades, grupo de discussão.

	para smartphones, tanto para Android como IOS.	
História	<p>Site de jornais e museus virtuais https://www.annefrank.org/en/museum/web-and-digital/</p> <p>https://www.mna.inah.gob.mx/</p> <p>https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil?hl=pt-BR</p> <p>https://www.storyboardthat.com/pt/</p>	Pesquisa
<p>Ferramentas do google</p> 	<p>Existem diversos aplicativos e ferramentas disponíveis para isso. Mas muitos acreditam que esses recursos são caros e difíceis de usar. O <u>Google para Educação</u> é uma iniciativa que pode te mostrar que isso é um mito. Além de uma série de <u>ferramentas colaborativas online</u> que você pode usar com sua turma, ele oferece também o <u>Google Sala de Aula</u>.</p> <p>A sua sala de aula virtual do Google, pronta para usar e transformar a experiência de ensino de seus alunos, é totalmente gratuita para escolas.</p>	<p>Sala de aula, formulários, E-mail da turma, drive para compartilhamento de arquivos, Reunião, aulas <i>on line</i>, Agenda. Site de busca.</p>

FOTOS

