



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

VERÔNICA DE ARAUJO OLIVEIRA SILVA

JOGOS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA
CAMPO - PE

Salvador

2024

VERÔNICA DE ARAUJO OLIVEIRA SILVA

JOGOS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA
CAMPO - PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação, Campus I, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Dra. Flávia Lorena Souza de Araujo.

Salvador
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUC. EM PÓS-GRADUAÇÃO
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

JOGOS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA CAMPO-PE

VERÔNICA DE ARAUJO OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 05 de julho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. FLAVIA LORENA DE SOUZA ARAÚJO (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

Profa. Dra. MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO UFRN/UFPE
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S586j Silva, Verônica de Araújo Oliveira
Jogos digitais e práticas de alfabetização e letramento na EJA Campo PE /
Verônica de Araújo Oliveira Silva. -Salvador, 2024.
169 f. : il.

Orientador: Flávia Lorena Souza de Araújo.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens
e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de Jovens e Adultos – Caetés (PE). 2. Alfabetização. 3.
Letramento. 4. Jogos educativos. 5. Aprendizagem – Jogos para computador. 6.
Prática de ensino. 7. Professores – Formação. I. Araújo, Flávia Lorena Souza de.
II. Melo, Maria Aparecida Vieira de. III. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

CDD: 372.098134

Dedico este trabalho aos professores e a todos que com dedicação contribuíram para a realização dessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Um estudo de mestrado é fruto de um processo cheio de desafios: Abordagens teóricas, metodológicas, escolhas de posicionamentos; o uso adequado das palavras a serem utilizadas em diversos conceitos; de ideias; de tempos; de prioridades. Mesmo diante de tantos obstáculos e renúncias, em meio a múltiplas possibilidades e escolhas, algumas pessoas se tornam essenciais. A elas dedico meus agradecimentos.

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de concluir mais uma etapa na minha vida acadêmica, in memoriam do meu querido e saudoso pai Esveraldo Maria de Araujo.

Em especial a minha família, por me apoiarem e estar sempre presente; a minha querida e estimada mãe Margarida Inácio; ao meu esposo João Manoel; as minhas filhas amadas Renata Oliveira; a Vitória Oliveira e a Otávia Oliveira, que tanto me incentivaram, dando o suporte necessário para que esta conquista fosse realizada.

A minha querida e estimada professora da UFRN Maria Aparecida Vieira de Melo, que esteve sempre presente com apoio e motivação para que este sonho fosse concretizado.

A Coordenação do MPEJA com o apoio e suporte necessário para a realização do curso.

Aos (as) colegas do MPEJA e que fizeram parte desta trajetória, por me acompanhar desde o início e por suas orientações, em meio a tantas turbulências; pela partilha de experiências; pelos ensinamentos e pelo apoio; por todo suporte e trocas de afetos. Senti que estávamos de mãos dadas.

Aos (as) professores do MPEJA, que se fizeram presente durante todo meu percurso formativo, que auxiliaram em minhas reflexões para a realização desta conquista.

Dedico este trabalho à minha querida professora orientadora, Flávia Lorena Souza de Araujo, que contribuiu de forma significativa em minha caminhada no Mestrado e favoreceu meu percurso formativo e conseguir chegar até aqui.

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou
o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou
o que era antes”.*

Marthin Luther King

QUADROS

QUADRO 01 – Desenvolvimento da pesquisa in loco.....	32
QUADRO 02- Profissionais que atuam na Escola Estadual Erem Luiz Pereira Júnior.....	35
QUADRO 03- Profissionais que atuam no anexo da Escola M. Manoel Bernardo da Silva...37	
QUADRO 04- Profissionais que atuam na Escola Municipal Manoel Izidório.....	39
QUADRO 05 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	41
QUADRO 06 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	42
QUADRO 07 - Formação específica na área.....	42
QUADRO 08 - Compreensão sobre a modalidade de ensino.....	43
QUADRO 09 - Os recursos tecnológicos que são utilizados na EJA.....	44
QUADRO 10 - Outros recursos utilizados na EJA.....	45
QUADRO 11 - Realidade socioeconômica dos estudantes.....	46
QUADRO 12 - Material didático utilizado a partir da realidade dos estudantes.....	46
QUADRO 13- Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA.....	47
QUADRO 14 - Especialização na área atuante.....	48
QUADRO 15- Introdução das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na Sala de aula em diferentes níveis da modalidade.....	49
QUADRO 16- Projeto de ação para a escola estadual EREM Luiz Pereira Júnior.....	126

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01- Mapa conceitual da pesquisa.....	23
FIGURA 02 - Procedimentos metodológico para a produção de informações.....	30
FIGURA 03 -Imagem panorâmica/ localização da cidade de Caetés	33
FIGURA 04 - Imagem da entrada da Escola Luiz Pereira Júnior	34
FIGURA 05- Imagem panorâmica da Escola EREM Luiz Pereira Júnior- Escola certificadora GRE Agreste Meridional.....	36
FIGURA 06- Imagem panorâmica da localização do Anexo da escola pesquisada Manoel Bernardo da Silva.....	36
FIGURA 07- Imagem panorâmica da localização do anexo da Escola pesquisada Manoel Izidorio.....	39
FIGURA 08 - Foto da entrada da Escola Manoel Izidório.....	40
FIGURA 09 - Registro fotográfico dos estudantes.....	52
FIGURA 10 - Organização Curricular da EJA Campo.....	107
FIGURA 11 - Link de acesso para o <i>Edupulses</i>	121
FIGURA 12- Nuvem de palavras: Influência da tecnologia na vida dos estudantes.....	122
FIGURA 13 - Espaço virtual de divulgação das atividades.....	125

GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Identificação de raça/cor dos sujeitos participantes da pesquisa	106
GRÁFICO 02 - Formação acadêmica.....	107
GRÁFICO 03 - Formação específica	107
GRÁFICO 04 - Realização de cursos sobre tecnologias da informação e comunicação (TDIsC).....	108
GRÁFICO 05 - Procura de cursos na área.....	109
GRÁFICO 06 - A importância de especialização na área.....	109
GRÁFICO 07 - Dificuldades na prática docente.....	110
GRÁFICO 08 - Uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) em Sala.....	111
GRÁFICO 09 - Potencialidades das metodologias ativas.....	113
GRÁFICO 10 - Interesse dos estudantes pelas tecnologia.....	114
GRÁFICO 11- Uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na Sala de aula em diferentes níveis da modalidade.....	115
GRÁFICO 12- Uso das metodologias ativas.....	116
GRÁFICO 13- As tecnologias da informação e comunicação podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem.....	118
GRÁFICO 14- Incentivo da SEE PE para utilização das TDICs na Modalidade EJA.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
TDA	Transtorno e déficit de atenção
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ESAF	Escola de Administração Fazendária
FABEJA	Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas de Belo Jardim
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPEJA	Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos
PPF	Programa Paulo Freire Pernambuco Alfabetizado
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SJDH	Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SEPE	Secretaria do Estado de Pernambuco
SEEPE	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDICs	Tecnologia da informação e comunicação
TV	Televisão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
WEB	Rede

Silva, Verônica de Araujo Oliveira. **Jogos digitais e práticas de alfabetização e letramento na EJA Campo-PE**. 2023. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), a área de concentração três - Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação. A pesquisa intitulada “Jogos digitais e práticas de alfabetização e letramento na EJA Campo – PE”, teve como objetivo geral compreender como as tecnologias digitais podem potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos das escolas do Campo no município de Caetés-PE. Traz a seguinte questão: Como as tecnologias da informação e comunicação (TDICs), são utilizadas no processo de alfabetização e letramento na EJA Campo- PE? Na atual conjuntura em que estamos inseridos, pensar no letramento digital, propõe analisar os impactos da aplicabilidade das TDICs e a utilização de jogos digitais na EJA Campo ao sugerir uma reflexão aos professores, sobre as diferentes formas de fomentar sua mediação e utilizá-las como ferramentas potencializadoras e uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. As escolas pesquisadas foram Manoel Bernardo e Manoel Izidório, localizadas na zona rural de Caetés. Nesta perspectiva, para alcançar o objetivo proposto, buscamos especificamente identificar as práticas potencializadoras de alfabetização e letramento e o uso de jogos digitais na práxis pedagógica de professores que atuam nas escolas pesquisadas; analisar as dificuldades encontradas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na implementação e uso das TDICs associadas aos jogos, desenvolver plano de ação sobre o uso de jogos digitais no processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos que estudam na modalidade EJA Campo. A metodologia a ser utilizada para esta pesquisa de acordo com Minayo (1995), fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa participante cuja proposta metodológica foi desenvolvida em duas etapas: a primeira intervenção foi realizada pelo pesquisador mediante a observação das docentes durante a ministração das aulas para a coleta de dados durante a realização da pesquisa. A segunda etapa foi elaborada através de entrevistas utilizando-se do método da história oral seguido de questionários respondidos pelos estudantes e pelos docentes participantes deste estudo. O produto da pesquisa apresenta um plano de ação, tendo como proposta realizar sua divulgação no Instagram da educação do campo de Caetés, um espaço onde são divulgadas as práticas e compartilhamentos de atividades docentes, a fim de que possam utilizar, de forma participativa e colaborativa, os jogos educativos digitais. A proposta também envolve a construção de Padlet- mural virtual de divulgação em sala de aula que apresentará o processo de planejamento das ações pedagógicas, desenvolvimento dos trabalhos envolvendo os jogos digitais com os estudantes e avaliação de todo processo realizado. Sendo assim, os achados da pesquisa trazem contribuições referente ao uso ou à aplicação das TDICs e a utilização de jogos digitais na sala de aula, apontam para ferramentas potencializadoras no processo de ensino/aprendizagem e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na EJA Campo-Pe.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização. Letramento. TDICs na EJA Campo.

Silva, Verônica de Araújo Oliveira. **Digital Technologies: Potentializers of New Literacy and Literacy Practices in EJA**. 2023. Dissertation (Master). Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This research is part of the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education (MPEJA), area of concentration three - Educational Management and Information and Communication Technologies. The research entitled "Digital games and literacy practices at EJA Campo - PE", had the general objective of understanding how digital technologies can enhance the literacy and literacy process in Youth and Adult Education at Campo schools in the municipality of Caetés -PE. It raises the following question: How are information and communication technologies (TDICs) used in the literacy and literacy process at EJA Campo-PE? In the current situation in which we are inserted, thinking about digital literacy, proposes analyzing the impacts of the applicability of TDICs and the use of digital games in EJA Campo by suggesting a reflection to teachers, on the different ways of promoting their mediation and using them as enhancing tools and use of active methodologies in the teaching and learning process. The schools researched were Manoel Bernardo and Manoel Izidório, located in the rural area of Caetés. From this perspective, to achieve the proposed objective, we specifically sought to identify practices that enhance literacy and literacy and the use of digital games in the pedagogical praxis of teachers who work in the schools researched; analyze the difficulties encountered by teachers working in Youth and Adult Education in the implementation and use of TDICs associated with games. Develop an action plan on the use of digital games in the literacy process of young people and adults who study in the EJA Campo modality. The methodology to be used for the study, according to Minayo (1995), is based on a qualitative approach. This is an action research whose methodological proposal was developed in two stages: the first intervention was carried out by the researcher by observing the teachers during classes to collect data during the research. The second stage was carried out through interviews using the oral history method followed by questionnaires answered by the students and teachers participating in this study. The research product presents an action plan, with the proposal to promote it on Instagram of education in the Caetés field, a space where practices and sharing of teaching activities are publicized, so that they can use it, in a participatory and collaborative way. digital educational games. The proposal also involves the construction of a Padlet - a virtual mural in the classroom that will present the process of planning pedagogical actions, development of work involving digital games with students and evaluation of the entire process carried out. Therefore, the research findings bring contributions regarding the use or application of TDICs and the use of digital games in the classroom, pointing to enhancing tools in the teaching/learning process and pedagogical practices of literacy at EJA Campo-PE.

Keywords: Literacy. Literacy practices. TDICs at EJA Campo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 RELATO E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA.....	20
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA JUSTIFICATIVA.....	22
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	26
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E OS DISPOSITIVOS INVESTIGATIVOS UTILIZADOS	26
2.2 ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES	29
2.3 O LÓCUS DA PESQUISA.....	34
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS	37
2.5 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	37
2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.7 A EQUIPE GESTORA.....	42
2.8 ANÁLISE E TRATAMENTO DA INFORMAÇÕES.....	43
3.O USO DAS TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS FORMACIONAIS:	53
3.1 INTERATIVIDADE E CONECTIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	53
3.2 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	59
4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA	65
4.1 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EJA NO BRASIL, A PARTIR DA DÉCADA DE 90.....	65
4.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EJA CAMPO: UM DESAFIO A SER SUPERADO.....	75
4.3 A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	84
4.4 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	90
4.5 A BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CURRÍCULO DA EJA.....	93
4.6 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA CAMPO -PE.....	98
5. ANÁLISE INTERPRETATIVA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NA SALA DE	

AULA DA EJA CAMPO- PE.....	106
5.1 DOS ESULTADOS.....	106
5.2 DA DISCUSSÃO.....	106
5.3 DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS.....	114
5.4 USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA EM DIFERENTES NÍVEIS DA MODALIDADE.....	116
5.5 PROPOSTA DE AÇÃO E O USO DE JOGOS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	125
6. CONSIDERAÇÕES.....	129
7. REFERÊNCIAS....	135
APÊNDICES.....	145
ANEXOS.....	153

1. INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza da alegria.

(Paulo Freire, 1996. p. 53)

A expansão da internet trouxe também o acesso a diversas informações que é facilitada e ampliada por meio das tecnologias da informação e comunicação (TDICs,) que através de instrumentos comuns ou modernos, alguns mais sofisticados que podem ser utilizados por crianças e jovens que possuem habilidades que em grande maioria dos casos superam de muitos adultos.

São questionamentos e inquietações presentes no cotidiano dos docentes que atuam na EJA Campo, que diante de tal contexto demonstram múltiplas indagações, principalmente, no que se refere ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs), associado ao uso de jogos digitais na Educação. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como as tecnologias digitais podem potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos das escolas do Campo no município de Caetés-PE. Tendo como objetivos específicos identificar as dificuldades encontradas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do campo, na implementação e uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) através de jogos digitais; verificar se o uso das tecnologias contribui para a melhoria da qualidade aprendizagem dos jovens e adultos que estudam na modalidade EJA Campo; elaborar um mural virtual de divulgação para a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, com o conteúdo divulgado no Instagram e no Padlet.

Considerando que na modalidade de ensino de EJA Campo, o ingresso dos discentes em quase sua totalidade são por pessoas que buscam a recuperação do tempo perdido, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil,1996. 27). Algumas pesquisas já vêm sendo realizadas sobre a implementação e uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) associadas aos jogos digitais, que podem promover um aprendizado significativo quando implementada a prática educativa, sendo possível superar métodos tradicionais.

Pretende-se neste trabalho provocar nos professores que atuam na EJA Campo, no município de Caetés a busca de novas práticas de ensino, considerando a necessidade de acompanharem a evolução tecnológica em curso envolvidos no processo

ensino-aprendizagem, a se inserirem neste processo, possibilitando o uso das tecnologias digitais como ferramentas mediadoras e metodológicas, oportunizando aos sujeitos aprendentes uma educação contextualizada no seu tempo histórico.

Considerando o contexto da Educação de Jovens e Adultos do Campo, esta pesquisa também propõe a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TDICs), associadas aos jogos digitais como instrumento e ferramenta potencializadora, que media e fomenta o processo de ensino aprendizagem.

O ensino significativo transforma vidas, é neste sentido, que me coloco no lugar de fala como egressa da EJA. O processo de pesquisa está imbricado com o percurso formativo da pesquisadora, suas concepções de vida, de mundo, dentre outros aspectos, assim como a relevância atribuída ao conhecimento formal, seja vocacional ou pelo desejo de transformação social, tudo isso associado às possibilidades que lhes são oportunizadas.

Quando tracei os caminhos que eu iria percorrer não foi diferente, uma descoberta significativa não só na vida acadêmica, mas, na minha trajetória profissional ao longo de minha vida, que acabaram por direcionar meus esforços para a área que considero a de maior relevância para a sociedade, a educação.

A área de investigação está profundamente ligada à minha essência, assim como a trajetória acadêmica e profissional. São reflexões a partir de concepções freireanas, centrada em uma educação mais libertadora e humanizada, que dentre outros teóricos, pensadores e educadores deram embasamento teórico para o percurso formativo e assim, constitui-se numa profissional que luta em favor de uma educação inclusiva e transformadora.

Início à minha trajetória em educação no ano de 2007, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em História da Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas de Belo Jardim-FABEJA, mesmo não tendo ideia muito clara do que seria frequentar uma universidade, acreditava ser um espaço muito distante da minha realidade mas, a escolha pelo curso foi determinante para a construção da trajetória profissional, que antes era um olhar voltado apenas como um único campo de atuação a estudante que cursava licenciatura, o da didática.

Assim, foi o início de uma nova etapa, os desafios de uma estudante que por ser mulher, sofria a resistência por parte dos familiares que não aceitavam que mulher e, principalmente, com laços matrimoniais pudesse estudar, e por outro lado, que se deparava com uma nova abordagem de ensino, o ingresso em curso superior. Não imaginava qual seria o campo de atuação de um historiador, mas ao longo do curso percebi a amplitude da escolha.

Infelizmente, não foi possível iniciar nenhum trabalho de iniciação científica, era tema pouco discutido em sala de aula, não me sentia motivada para despertar qualquer abordagem dessa natureza. Mas, superando a minha timidez consegui me adequar, a vontade de aprender venceu o medo, apesar de não possuir o mínimo necessário em conhecimento de informática consegui finalizar o meu TCC e finalmente consigo concluir o curso no ano de 2012.

Aos 41 anos voltei a estudar, e percebi que a falta de compreensão em relação aos conteúdos apresentados por professores em sala de aula, dava-se a TDA, (Transtorno e déficit de atenção). Dificuldade que só percebi hoje como professora do ensino regular e de EJA, ao observar alunos com as mesmas características que eu, enquanto aluna possuía. Agora com apoio das tecnologias da informação e comunicação, assistindo vídeo aulas, leio os textos várias vezes, consigo ter uma compreensão melhor do que é exposto.

Em 2016, fiz um curso técnico na modalidade EAD em Recursos Humanos pela Secretaria do Estado de Pernambuco (SEPE), e o curso na modalidade EAD Disseminadores da Educação Fiscal, oferecido pela Escola de Administração Fazendária-ESAF.

Em 2018 fiz o curso na modalidade presencial de Tiflogia¹ ofertado pela SEPE e o Curso de curta duração na modalidade EAD no Programa Nacional de Alimentação Escolar, promovido pelo Ministério da Educação.

Em 2019, tive a oportunidade de fazer mais um curso na modalidade EAD em Promoção dos Direitos Humanos nos Municípios de Pernambuco, ofertado pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, SJDH.

Ainda no decorrente ano de 2019, tive a oportunidade de cursar uma Especialização na modalidade a distância em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens, com ênfase em Didática, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que ao propor a construção do gênero memorial para a conclusão do curso, destaca a importância e sistematização das abordagens teóricas no processo de formação e na construção da identidade pessoal e profissional, como uma construção da história de vida e influência cultural e, acima de tudo, propicia no ato da escrita uma autoavaliação. A elaboração do trabalho gênero memorial me proporcionou momentos de reflexões, sobre os saberes e experiências adquiridos no exercício da profissão, os saberes pedagógicos, os conhecimentos científicos e metodologias adequadas à prática docente na EJA.

¹ Tiflogia é um campo de estudo que se dedica à pesquisa e ao estudo da cegueira e de questões relacionadas à visão. Também conhecida como ciência da deficiência visual, a tiflogia abrange um amplo espectro de tópicos, desde a fisiologia e a anatomia do olho até a educação e a reabilitação de pessoas cegas.

Vale ressaltar a relevância de programas de cursos de especialização em formação e aperfeiçoamento de profissionais para a educação e domínio técnico, e qualificar profissionais para o desenvolvimento de políticas públicas para a EJA, que atuem na linha de frente dos municípios, que geralmente não possuem uma formação específica para atuar na modalidade.

O PROEJA, é um programa que proporciona qualificação profissional, com cursos de Especialização a nível de Pós-Graduação Lato Sensu, de professores e gestores que atuam na modalidade de Jovens e Adultos, promove o reconhecimento da diversidade e saberes dos docentes, produzindo avanços significativos na EJA, com objetivo de promover ações e articulações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, e com práticas pedagógicas humanizadas, e métodos educacionais, que perpassam os muros da escola.

Em 2020, continuei com mais dois cursos na modalidade a distância, em Qualificação Profissional em Formação Continuada de Tutores a Distância-T, ofertado pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, CETAM, e o curso Justiça e Diálogo Social ofertado pela Fundação Demócrito Rocha. Ainda no ano de 2020 finalizo o curso de Pós-graduação de História e Cultura Afro Brasileira, ofertado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI.

Em 2021, finalizei o curso de Pós graduação do PROEJA, Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens, com ênfase em didática, que em diversas abordagens descrevem as características do curso, buscando um enfoque na questão conceitual, epistemológica e histórica da didática, voltadas especificamente para essas três áreas da educação, a educação básica, tecnológica e Educação de Jovens e Adultos.

No segundo semestre de 2021, mesmo diante do isolamento social marcado pela pandemia do novo coronavírus, consigo minha tão sonhada aprovação no Mestrado Profissional do MPEJA, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Uma mistura de sentimentos medos, incertezas oriundas da pandemia foi vivenciado pela autora, como mestranda, na tentativa de manter a normalidade e dar continuidade ao mestrado, mesmo diante da necessidade de replanejamento. A forma de ensino aprendizagem sofreu mudanças, as universidades reinventaram-se, oportunizou acesso a ferramentas digitais que mesmo as distâncias promovem conhecimento.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela autora no período pandêmico da covid-19, e as limitações, principalmente por não possuir conhecimentos necessários e habilidades com os recursos tecnológicos, compreendo que foi necessário no processo de mudança e adaptação organizacional, advindas desse contexto doloroso, para o enfrentamento no convívio

institucional, pessoal e coletivo, considerando que, a partir das dificuldades enfrentadas, emergem verdadeiras oportunidades de transformação e de inovação.

Em 2022, finalizei o curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI. Ainda em 2022 concluí o curso de Especialização em Ciências humanas e sociais aplicadas e o mundo do trabalho, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Em 2023, finalizei o curso Cidadania Regional no Mercosul, oferecido pelo Instituto Nacional de Formação Docente.

Iniciei o ano de 2024 concluindo o curso de Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ofertado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI. Ainda em 2024 finalizei o curso de Educação do Campo ofertado pelo Instituto Ginead.

E, por fim, no decorrente ano de 2024, estou finalizando o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), e posso afirmar que o acompanhamento do curso foi um processo extremamente desafiador, um mestrado em uma área específica, mas, maravilhoso com conteúdos alinhados a prática docente, com professores motivadores, presentes nas dificuldades de aprendizagens, que facilitou a compreensão em diversas abordagens durante a realização dos estudos.

No processo formativo do mestrado no MPEJA da UNEB, possibilitou um olhar crítico às práticas docentes, ao definir e sistematizar a dinâmica de produção das atividades e conteúdos para melhor compreensão das disciplinas e dos seminários propostos, que mesmo sendo realizados em um período atípico, vivenciado na pandemia covid-19, os professores proporcionaram uma contextualização das aprendizagens ao longo do curso. Com muita dedicação e compromisso estamos chegando à reta final do curso, foram diversas abordagens com propostas investigativas, as atividades práticas para melhor compreensão da relação teoria-experimento, sempre evidenciando a relação da abordagem do conteúdo ao cotidiano da prática docente.

Destacando a potencialidade do programa o MPEJA da UNEB, que oferta um espaço a discussão teórica, através dos projetos de pesquisa aplicados, enquanto proposta de intervenção, com relevância educativa e social, sendo o único programa *stricto sensu* de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

O MPEJA foi criado em 11 de outubro de 2013, por meio do Parecer nº 1009, do Conselho Nacional de Educação – CNE, promovendo um espaço no desenvolvimento de pesquisas voltadas às seguintes áreas de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente; área de concentração 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas e área de

concentração 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O MPEJA - Mestrado Profissional se consolida enquanto lócus de pesquisa e formação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, fomentando propostas interventivas significativas.

1.1 Relato e reflexões sobre a experiência profissional na EJA

Em 2013, tive a minha primeira experiência ao lecionar em turmas de EJA, composta principalmente por adolescentes, posso afirmar que esse seria o primeiro desafio de uma recém-formada. Em uma turma havia apenas três alunas do sexo feminino com idades entre 32 a 40 anos de idade, o restante da turma eram adolescentes do sexo masculino entre 16 e 18 anos.

Um processo desafiador, mas consegui ganhar a confiança da turma, foi a primeira experiência como docente em turmas da EJA, e sem dúvidas inesquecíveis. Uma turma que a maioria dos professores não conseguiam ministrar sua aula, consegui concluir meu trabalho com êxito, e a turma finalizar o módulo em curso. A partir dessa experiência procurei sempre partir dessa dinâmica que envolve a EJA, ter um olhar para cada aluno, e suas especificidades, o meio o qual este aluno está inserido, observar a conduta deste aluno, e principalmente a escuta, faz a diferença durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Em 2014, tive outra experiência maravilhosa que me fez crescer muito enquanto profissional, ter a oportunidade de coordenar turmas do Programa Paulo Freire (PPF). Conhecer muitas histórias de vidas que às vezes ficam esquecidas. O prazer de ouvir muitos relatos de idosos, que agora se sentem realizados em conseguir escrever seu próprio nome, a felicidade estampada no rosto, após tanto tempo descobrindo o encantamento da leitura.

Em 2015, ainda atuando no Programa Paulo Freire, fiz parte da Coordenação do Programa Mais Educação, e nesta experiência, conheci de fato quem eram os alunos da EJA, e seu perfil. Uma experiência em projeto social para entender a realidade desses adolescentes em reprovações simultâneas, que antes só conhecia no ouvir falar. No cotidiano escolar, precisava fazer visitas em seus lares, me deparava com inúmeras realidades, passei a compreender os comportamentos desses alunos.

No ano de 2016, atuei em regime de contrato temporário como professora do ensino regular na rede municipal da prefeitura de Jupi-PE, lecionando nas disciplinas de história e geografia.

Em 2017, tive a oportunidade de conhecer o trabalho de uma coordenação da EJA,

atuei como coordenadora de Programas e Projetos Educacionais, participei de diversos fóruns estaduais. E na pauta discussões que evidenciam a falta de articulação do poder federal, estadual e municipal, para esta modalidade de ensino.

Fazendo parte da coordenação da Secretaria Municipal de Educação em regime de trabalho temporário no município de Jupi-PE, percebi o quanto são limitadas as Políticas Públicas no município para a EJA. Falta um empenho maior dos profissionais e domínio técnico, e principalmente, apoio financeiro para a permanência dos trabalhadores-estudantes.

Ainda em 2018, tive oportunidade de fazer parte de um projeto de letramento para crianças do 1º ao 5º ano, que mais uma vez contribuiu para o processo formativo, e um olhar crítico em relação a infantilização de atividades no processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2019, atuei como Coordenadora de Programas e Projetos Educacionais, fazendo parte de projetos de educação e formação integral na rede municipal de ensino.

O cenário educacional em 2020, com os desafios impostos pela pandemia, sem dúvida alguma considero como o mais complexo e desafiador para profissionais da educação, e me coloco neste contexto de me reinventar enquanto professora e inserir novas práticas educacionais. Sendo assim, oportunizou reflexões e aprendizagens sobre as teorias pedagógicas, e modelos adotados em diferentes práticas de ensino, despertou em mim, um modelo de educação centrada no professor e no conteúdo para uma educação centrada na pessoa, possibilitou uma compreensão sobre diferentes aspectos teóricos, pedagógicos e marcos legais que normatizam a Educação de Jovens e Adultos, dentre estes enfatizo uma “ressignificação da prática docente no campo da didática”, que para Libâneo (Libâneo,1994, p.25-26,) não é uma tarefa simples buscar uma definição objetiva da didática.

No ano de 2021 e 2022, ainda atuando como Coordenadora de Programas e Projetos Educacionais no município de Jupi-PE, consegui identificar os desafios impostos pela falta de acesso às tecnologias utilizadas na EJA, para a alfabetização e letramento no contexto educacional para permanência dos estudantes na sala de aula.

Ainda em 2022, inicia-se um novo capítulo da minha trajetória de vida, não apenas como professora articuladora territorial da Educação do Campo, mas, como uma profissional cuja trajetória de vida pessoal está sendo contada por outros personagens.

Dou continuidade aos trabalhos direcionados não apenas ao lado profissional, mas a pesquisa na Educação do Campo, nos anos seguintes de 2023 até o presente ano de 2024.

Para Masetto (1997), a didática é uma prática sistemática e reflexiva. Neste contexto,

posso afirmar que evidencia uma investigação crítica como estratégia para melhoria da qualidade e aperfeiçoamento dos docentes da pós-graduação, mas, ainda é um processo desafiador. As discussões específicas e políticas públicas para formação inicial de professores ainda são extremamente limitadas.

1.2. Delimitação do problema, dos objetivos e da justificativa

A Educação do Campo está integrada para a oferta, permanência e melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio no estado de Pernambuco para a população jovem, adultos e idosos, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos.

É uma modalidade de ensino desenvolvido através dos movimentos sociais em comunidades quilombolas, populações do campo dentre tantas outras que buscam construir, junto com comunidades rurais alternativas frente ao fenômeno do analfabetismo da população jovem e adultos do Campo.

A educação constitui uma prática social e deve ser comprometida com a emancipação dos alunos, visando a construção de uma escola democrática, permitindo uma maior participação efetiva dos indivíduos na sociedade e permitindo que usufruam da cidadania em seu sentido pleno. O domínio da leitura e da escrita possibilita uma visão crítica do mundo, de situar-se nele instrumentalizado para uma participação política. (Oliveira, Oliveira, Scortgagna, 2012, p. 67).

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, embora sejam processos distintos, eles são indissociáveis, e é dentro desse contexto, que é fundamental trabalhá-los simultaneamente.

Compreendemos por alfabetização a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita, para Soares “embora diferentes, são indissociáveis também no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita”. (Soares, 2003, p.54).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. (Soares, 2003, p.54).

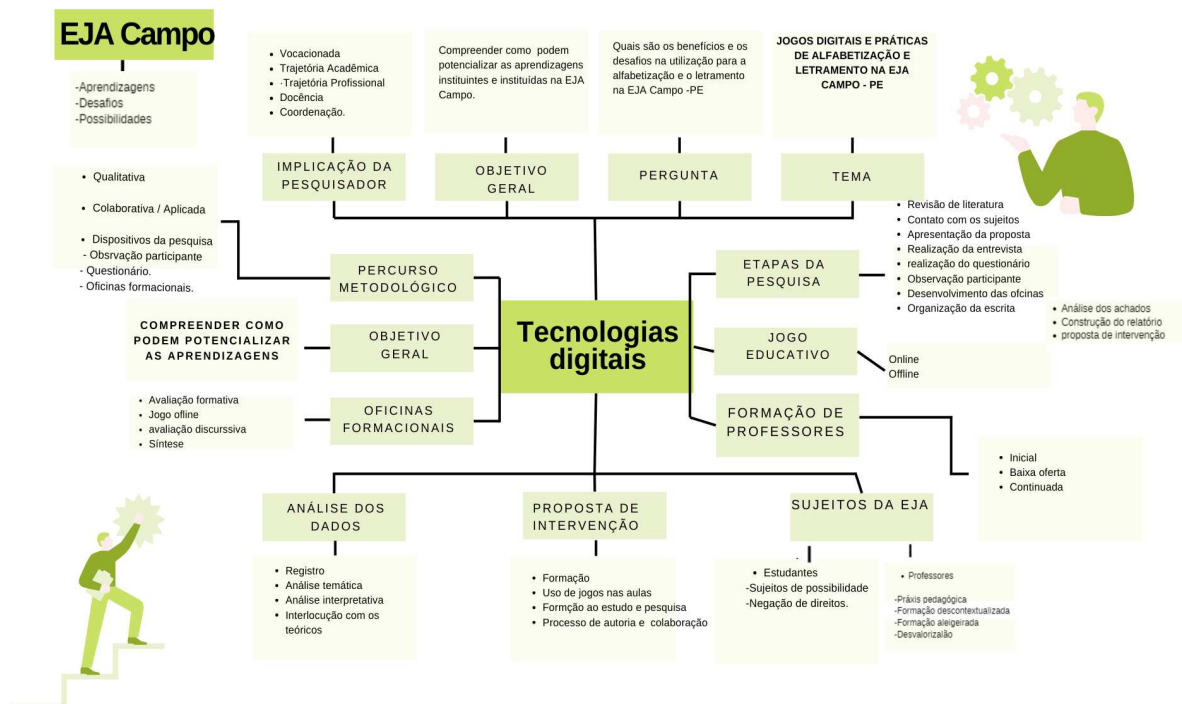
Para Soares (2003), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Sendo assim,

precisamos ensinar a técnica, para então devolvê-la também nas práticas sociais de leitura e escrita.

É neste contexto, que se insere esta pesquisa, possibilita uma discussão acerca de uma possível melhoria na aprendizagem dos estudantes, mediante a utilização dos jogos digitais, da mesma forma, enfatizar sobre a importância de formação do corpo docente para desenvolver as habilidades necessárias nas aulas da modalidade, com a inserção de jogos digitais como estratégias de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de discussão e socialização de saberes mediante o uso desse mecanismo tecnológico para o coletivo da EJA.

Logo abaixo apresento alguns caminhos traçados pela autora e estruturação da pesquisa:

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Vale destacar que o presente trabalho encontra-se em sete partes, sua estrutura está organizada da seguinte forma: Introdução; capítulos conceituais; metodologia utilizada na realização da pesquisa; análise dos resultados evidenciados, além das considerações e referências bibliográficas.

A introdução está composta no primeiro capítulo deste trabalho e traz em seu contexto a compreensão geral da pesquisa. O tema que idealizou todas as demandas investigadas, da mesma forma que os objetivos gerais e específicos, a pergunta geradora do problema para a pesquisa ação, além da justificativa para a realização da mesma. Ela evidencia as inferências da pesquisadora com a investigação, assim como o seu percurso formativo e trajetória profissional, de forma intrínseca com a proposta investigativa do estudo.

Neste segundo capítulo, apresentamos o Itinerário Metodológico da Pesquisa, consta o cronograma das atividades executadas durante o processo de estudo, expõe sobre os caminhos percorridos para que o processo investigativo acontecesse, assim como os diálogos construídos através de teóricos que sustentam o embasamento do estudo. No capítulo em questão, discorremos sobre a utilização da interdisciplinaridade de forma sistemática e constante com materiais lúdicos, apresentamos também sobre os perfis dos estudantes e dos professores envolvidos no processo investigativo e o letramento digital, assim como a caracterização do lócus da pesquisa. Para tal, buscamos embasamento em autores como: Bogdan e Biklen apud Ludke e André (1986); Trivinos (1987) e André (1986); Santos 2019; Arroyo (2008); Arroyo (2001); Freire (2002); Freire (1996); Freire (1997); Santos (2017); Minayo (1995); Minayo (2003); Magalhães (2004); André (2002); Amado (2017); Soares (1998), dentre outros.

No terceiro capítulo, intitulado como “O uso da tecnologias nos espaços formacionais”, como dispositivos potencializadores das aprendizagens, conforme apresentado no texto, traz uma breve abordagem sobre a realidade dos estudantes da EJA no Brasil, descrevemos os recursos que mediam e interferem os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos, e uso de novas tecnologias na escola, bem como, sua utilização em sala de aula, como campo de interação e troca de informações entre professores, estudantes e conteúdos, no desenvolvimento das aprendizagens durante o processo formativo dos estudantes.

O embasamento teórico deste trabalho destaca as contribuições de autores que dialogam conosco, convidamos: Almeida (2020); Brasil (1996); Cysneiros 2003); Faria (2016, 2017); (Freire (1988) Moran apud Vieira (2003); Soares (1998); Tajra (2001);dentre outros.

No quarto capítulo, discorreremos sobre um breve panorama “Os desafios e Perspectivas para a formação de professores da EJA, uma breve abordagem sobre a EJA no Brasil, a práxis emancipatória que envolve os processos formativos na EJA e Educação do Campo, levando em consideração o processo educativo e a relevância do trabalho docente

direcionado para uma educação libertadora. Apresentamos também, sobre os movimentos sociais em Pernambuco, os desafios e perspectivas para a formação de professores da EJA Campo, que aborda sobre a oferta e qualidade das formações disponíveis para professores, assim como o percurso formativo destes sujeitos. Buscamos fundamentação nos autores Arroyo (2002; 2007; 2008, 2011,); Brasil (1996); Oliveira (1999); Proeja (2018); Haddad (2000); Unesco (2015,); Freire (2011); Saviani (2020); Melo (2017); Brandão (2006,1985); Faria (2016, 2017); Melo (2015, 2017), etc.

No capítulo quinto, apresentamos os “Resultados”, que trazem em seu contexto a análise da pesquisa realizada por meio de recursos estatísticos básicos como porcentagem e média aritmética simples, tendo como suporte as atividades realizadas em sala de aula, as análises dos achados, assim como as possíveis alternativas para potencializar o processo de ensino aprendizagem não apenas durante o processo investigativo, do mesmo modo que apresenta uma proposta de divulgação dos resultados alcançados durante o processo de investigação para os profissionais que compõem a equipe docente, considerando as contribuições com a sua práxis docentes da EJA Campo de forma efetiva. Para fundamentar essa construção, nos apoiamos nos teóricos como: Freire (2019); Libâneo (2008); Magalhães & Amorim (2003); Chaves (2004); Alves (2010); Brasil (2014); Caldart (2012); Freitas (2008); Melo (2017; faria (2017); Soares (1998), dentre outros.

No sexto capítulo, nas “Considerações” apresentamos algumas reflexões concernentes aos achados durante a realização do estudo investigativo.

No sétimo capítulo nas “Referências” apontamos o suporte teórico de todo o processo de pesquisa que fundamentou o trabalho.

Os anexos e apêndices trazem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, Parecer Consubstanciado pelo Comitê de Ética, os formulários utilizados nas entrevistas e questionário, dentre outros documentos consubstanciam esta pesquisa.

2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente sessão tem como objetivo apresentar a abordagem da pesquisa e os dispositivos investigativos utilizados, bem como descrever o percurso metodológico da pesquisa, que em todo o seu contexto prioriza os sujeitos envolvidos, assim como, as contribuições teóricas para desenvolvê-la.

Apresentaremos os resultados do decurso da pesquisa, fruto da participação dos

sujeitos envolvidos no transcurso do processo investigativo. O curso de perquirição seguido está profundamente ligado à nossa proposta investigativa deste estudo e pretende responder às interrogativas.

A metodologia utilizada para o pesquisa de acordo com Minayo (1995, pg.21), fundamentou-se em uma abordagem qualitativa. O método utilizado foi por amostragem, foi aplicado através de entrevistas com um público-alvo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Educação do Campo.

A proposta deste estudo identificou que as professoras dos anos iniciais dos ciclos I e II de alfabetização da EJA Campo utilizam a interdisciplinaridade de forma sistemática e constante materiais lúdicos para a alfabetização na EJA.

A proposta metodológica foi elaborada em duas etapas: A primeira intervenção foi realizada pela pesquisadora mediante a observação das docentes durante a ministração das aulas para a produção das informações durante a realização da pesquisa. A segunda etapa foi elaborada através de questionários respondidos pelos estudantes e pelas docentes participantes deste estudo.

O campo escolhido para a pesquisa foram os anexos das escolas Manoel Bernardo e Manoel Izidório, ambas localizadas na zona rural no município de Caetés. Estas escolas foram escolhidas por ofertarem o ensino na modalidade de Educação de Jovens e adultos no Campo, devido os sujeitos pertencerem às comunidades e residirem neste local, e por serem assistidas pelo movimento social quilombola de Pernambuco também dão suporte pedagógico a estas turmas, e para uma melhor locomoção da pesquisadora, onde observou-se que boas práticas de ensino foram desenvolvidas na Educação do Campo.

Visto que houve a preocupação com o sujeito, foi utilizada, neste estudo, a pesquisa qualitativa, uma vez que buscou-se dar ênfase a leitura e não a ênfase numérica, mas, dar qualidade dos dados encontrados, dentre outras características assim como descrevem os teóricos Minayo (1995), André (2002) e Trivinos (1987).

Os recursos utilizados para a pesquisa de campo foram através da observação, seguida da aplicação de um questionário. O embasamento teórico da pesquisa bibliográfica deu-se a partir de fontes como teses, dissertações, artigos e livros, alguns desses postados em redes eletrônicas.

Quanto ao tratamento dos dados, trabalhamos com todos os dados que não podem ser quantificados, e podem ser classificados como multimétodos, uma vez que são deduções entre as respostas que em seguida foram submetidas a avaliação de coleta versus a teoria defendida

pelos autores utilizados, como embasamento no referencial teórico, dentre outros referenciais apontados no questionário aplicado, sendo representada primeiramente com uma amostra por 02 professoras que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do campo nos anos iniciais em duas escolas públicas que têm seu anexo cedido para o funcionamento das turmas de EJA da SEEPE, seguindo com a abordagem através de outros professores que atuam nos níveis fundamental e médio da modalidade.

Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1995, pa. 21), “procura-se dá ênfase ao nível de realidade e não quantificar”, porque se estabelece explicações de acordo com diversos significados, valores e atitudes, crenças, motivos aspirações, que se estabelecem em um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos observando-se que, não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis.

Para tal, Trivinos (1987), de uma forma geral, um estudo inicialmente deve apresentar a escolha do problema, existe uma sequência de procedimentos, continua com a coleta de dados e seguida com análise das informações, esta ordem nos procedimentos a serem seguidos estão presentes em uma pesquisa qualitativa. Porém, esta sequência não é rígida visto que as informações coletadas normalmente são interpretadas e, conseqüentemente surge a necessidade de novas buscas de dados. Estas eventualidades podem emergir porque a pesquisadora inicia a perquirição orientada, e não por hipóteses. O investigador normalmente inicia o estudo apoiado na fundamentação teórica geral, realizando sua investigação no processo de desenvolvimento da pesquisa, que é possível surgir questionamento sendo necessário retomar à teoria.

Os momentos realizados foram com a equipe gestora da escola EREM Luiz Pereira Júnior, que em seguida procedeu-se à autorização para a realização da pesquisa. Após a revisão de literatura, prosseguimos com a entrevista onde foi elaborado o questionário que foi respondido por professores de acordo com a proposta escolhida para a investigação e que atuam na modalidade de EJA.

Para tanto, a realização desta sequência como aponta Trivinos (1987), posteriormente a coleta, as informações foram analisadas e interpretadas de acordo com o subsídio teórico dos autores estudados, chegando-se a conclusão que são indispensáveis e necessário novos processos investigativos, pois o saber é dinâmico e os temas inesgotáveis.

No enfoque qualitativo, o investigador possui autonomia teórica metodológica para realizar seus estudos, tendo como condições limítrofes às exigências do trabalho científico. Em concordância com Trivinos (1987), esta análise precisa de estrutura compreensível, ou

seja original, objetiva, coerente e consistente, e apresentar condições de aprovação dos cientistas.

Neste contexto, cinco características fundamentais são destacadas de acordo com Bogdan e Biklen *apud* Ludke e André (1986), na pesquisa qualitativa;

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima, (Bogdan e Biklen *apud* Ludke e André, 1986, p. 11-12).

Tais considerações, seguindo as orientações metodológicas de acordo com Minayo (1995, p. 18), Trivinos (1987) e André (1986) as características descritas nesta pesquisa são apresentadas através de um estudo “qualitativo”, como descrito anteriormente realizado em anexos de duas escolas públicas do município de Caetés de PE, tendo como finalidade investigar as dinâmicas que envolvem o processo de ensino aprendizagem com a utilização de metodologias ativas por professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.2. Etapas do processo de produção e análises das informações

Seguimos algumas etapas, com o objetivo de organizarmos o processo de análise, considerando a importância da produção dos dados coletados, para a análise e resultado da pesquisa. Neste sentido, consideramos a natureza e os dispositivos a serem utilizados, proporcionando mais clareza em compreender como as tecnologias digitais associadas aos jogos podem potencializar as aprendizagens instituintes e instituídas na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo nesse processo da investigação.

No que concerne aos aspectos éticos do estudo, todos os registros realizados, foram devidamente assinados e autorizados pelos participantes da pesquisa, a exemplo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Anexo I.

Na primeira etapa principiamos para fundamentar o estudo com as leituras, realizamos a contextualização da pesquisa com o tema estudado, para melhor compreendermos as experiências profissional e pessoal vividas na EJA assim, como os motivos, as inquietações

na condição de estudante e docente da EJA Campo, sendo possível acessar os materiais, os quais estão disponíveis em meios eletrônicos e escritos e a exemplo de websites, publicações de livros e artigos dentre outros documentos que trazem em sua estrutura referências ao tema estudado.

Na segunda etapa do estudo, demos continuidade ao levantamento dos referenciais teóricos e metodológicos que deram sustentação à pesquisa realizada, conduzidos através de conceitos básicos da fundamentação do estudo. Em relação aos aspectos e as inquietações da pesquisadora no que diz respeito a compreender como as tecnologias associadas aos jogos digitais podem potencializar as aprendizagens instituintes e instituídas na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo nesse processo investigativo.

Na terceira etapa foi o momento de realização das visitas à instituição pesquisada, a escola certificadora e por seguinte aos anexos, sendo possível viabilizar a possibilidade de concretizar o estudo. Para tanto, a priori, se fez necessário realizar contato com a gestão escolar; posteriormente com a colaboração das professoras das turmas fizemos a exposição da proposta e apresentamos o trabalho aos estudantes; elaboramos questionário que foi aplicado de forma individual, que ocorreu no espaço escolar nos anexos que funcionam as turmas de EJA Campo, que são as escolas municipais Manoel Bernardo da Silva e Manoel Izidório. Além disso, também mediante a observação participante; o desenvolvimento, organização e composição da produção escrita, em sala de aula fizemos experimentação e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) associada aos jogos digitais nas atividades; análise da produção dos dados, construção do relatório e proposição de intervenção em seu lócus.

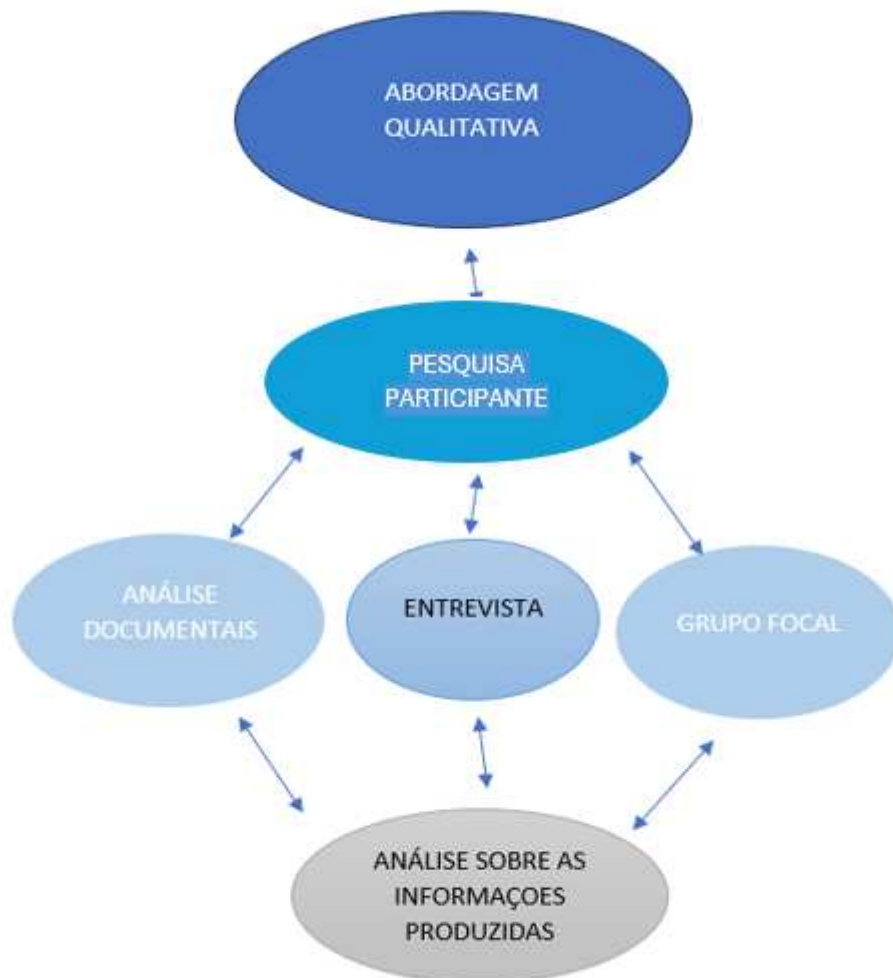
No que se refere à equipe de professores partícipes da pesquisa, elaboramos um questionário utilizando o Google Forms, encaminhado via smartphone, sendo respondido individualmente. Conforme eram respondidas as perguntas automaticamente os questionários do *Google Drive*, com as respostas mesmo que tenham sido feitas em diferentes dias e horários, eram encaminhados para um arquivo único do drive, facilitando assim, a coleta dos dados.

Seguindo a proposta, conforme íamos fazendo as perguntas, registramos as respostas dos docentes que responderam o questionário no formulário eletrônico, que recebe as informações e as compila em um único arquivo, que, por sua vez gera um gráfico simples, facilitando as diversas possibilidades em comparar as respostas de todos os partícipes contribuindo para uma análise mais ampla dos resultados.

O desenvolvimento da pesquisa foi precedido por meio de atividades com o intuito de perceber o que os estudantes aprenderam em relação aos assuntos exigidos pelas docentes para a realização das atividades propostas. Para tanto utilizamos o uso de metodologias ativas intercalando instrumentos avaliativos escritos e descritivos, conforme as etapas da pesquisa em questão.

A última etapa foi o momento de definir a análise que é composta por técnicas que realizamos através do uso de procedimentos sistemáticos com a finalidade de descrição do conteúdo dos dados coletados. Desse modo, a análise decorre quando o pesquisador realiza leituras de documentos, proceder às entrevistas com os estudantes e observações para a descrição dos dados. Ferreira (2012, p. 53) acrescenta que “[...] a análise de dados de uma pesquisa é um momento ímpar, é o momento em que colocamos à prova a nossa capacidade intelectual e afetiva com o objeto da pesquisa”. Neste sentido dispomos do desenho da pesquisa conforme a imagem abaixo:

Figura 2 - Procedimentos metodológico para a produção de informações:



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Segundo Minayo (1995, pg 16), enquanto o conjunto de técnicas “a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Neste sentido como técnica de análise das informações, priorizamos pela análise de conteúdo que segundo Amado (2017, p. 41), como método, torna-se um conjunto de técnica de investigação no contexto social que instiga a possíveis interferências interpretativas, tendo como início através de ideias, conteúdos centrais ou desmembrados em grupos, visando elucidar e compreender o conteúdo manifesto dos diferentes tipos de comunicação, para o autor:

A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconômico e cultural) em

que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos. (Amado, 2017, p. 41).

Nesse sentido, identificamos como categorias na centralidade do estudo os temas: Tecnologias digitais associadas aos jogos podem potencializar as aprendizagens instituintes e instituídas na EJA; O uso das tecnologias nos espaços formacionais: interatividade e conectividade na formação docente; Foi revelado pelas respostas dos docentes que responderam o questionário da pesquisa e trabalham na EJA, que a SEEPE não oferta materiais e equipamentos necessários e não promove a oferta de formações aos docentes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e a utilização de jogos digitais na sala de aula na EJA Campo.

Neste contexto, para Freire (1987), o tema nasce dos contextos concretos e exercício profissional, das exigências e reivindicações dos grupos com os quais trabalhamos. Foram percebidas as falas dos sujeitos compreendidas e interpretadas criticamente, com o objetivo de transformar práticas pedagógicas no espaço escolar como resultado para potencializar a alfabetização e letramento e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Dessa forma, através dos dispositivos utilizados com os sujeitos da pesquisa tendo em vista o conceito de uma prática dialógica, foi possível compreender aspectos fundamentais de forma singular, sem deixar de perceber a imensa totalidade a qual as realidades humanas são produzidas. A análise das informações só foi possível através do grupo focal, por meio de entrevistas, da leitura e do estudo das informações produzidas durante os meses de abril a setembro do ano de 2023. A consequência foi organizar os achados da pesquisa, considerando os ensinamentos a serem compreendidos através de Freire (2011), sendo possível a constatação de inéditos viáveis.

Todas essas etapas de pesquisa contribuíram para o alcance dos objetivos deste estudo e promoveram discussões no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos estudantes.

não é um “método”, mas uma orientação para ensinar com método, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino. (Soares, 2020, p. 112).

No entanto, as discussões acerca das novas práticas de ensino e aprendizagem, nos trazem reflexões sobre as suas potencialidades no processo de alfabetização e letramento associados aos jogos digitais, “na relação teórico-prática”, (Soares, 2020, p. 77), que favoreceram o processo de autoria e cocriação de todos os partícipes da pesquisa.

Logo abaixo apresento o quadro com o desenvolvimento da proposta com a equipe técnica e etapas do pesquisa.

Quadro 1: Desenvolvimento da pesquisa in loco

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DA PESQUISA IN LOCO	PERÍODO
Apresentação da proposta da pesquisa e suas etapas e equipe pedagógica da escola.	13/03/23
Diálogo com as professoras para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.	13/04/23
Alinhamentos com as professoras, organização das oficinas formacionais	14/04/23
Alinhamentos sobre a realização da pesquisa e cronograma e execução.	28/04/23
Apresentação da proposta da pesquisa aos estudantes.	04 à 31/05/23
Realização de entrevistas com os estudantes e questionário com a equipe técnica.	05//06 a 07/07/23
Desenvolvimento das oficinas formacionais.	10/08/23
Avaliação após a ação do projeto piloto.	01/09/23
Realização de entrevistas e envio de questionário com os professores.	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Iniciamos a proposta da pesquisa e suas etapas com a apresentação à gestão e equipe pedagógica da escola, posteriormente seguimos com um diálogo com as professoras para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Escolhemos um conteúdo que ainda não havia sido desenvolvido em sala e outro que os estudantes apresentaram maiores dificuldades em sua compreensão, para realizarmos os trabalhos.

Alinhamentos com as professoras, organizamos oficinas formacionais nas quais utilizamos avaliações escritas e discursivas que foram desenvolvidas com os estudantes, em consonância com o conteúdo escolhido. Após os alinhamentos sobre a realização do estudo envolvendo os estudantes dos eixos I e II dos anos iniciais da EJA Campo, e suas professoras, encaminhamos à equipe técnica, a proposta de desenvolvimento da pesquisa, bem como o cronograma e execução, que estava em consonância com os planejamentos das aulas das professoras.

Seguimos com a apresentação da proposta da pesquisa aos estudantes, dando sequência a realização de entrevistas com os estudantes. Logo após as entrevistas seguimos com o desenvolvimento das oficinas formacionais. A avaliação das informações produzidas



Fonte: Google Maps 2023.

A Escola Estadual EREM Luiz Pereira Júnior (Fotografia 02) está localizada no espaço urbano, no centro da Cidade na rua Prof. Miriam Souto Maior, 45, Caetés, Pernambuco. De dependência administrativa estadual, é de fácil acesso, com oferta das etapas: anos iniciais, anos finais e ensino médio; Modalidades: Ensino Regular, EJA, atende aos estudantes de todas as comunidades do município. É considerada de grande porte, dentre as escolas que compõem o quadro educacional do Agreste Meridional de Pernambuco.

Segundo os dados do IBGE (2010), sua infraestrutura é composta por salas de aula, sala de atendimento educacional especializado, sala de diretoria, sala da secretaria, sala de professores com dois sanitários (masculino e feminino), laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, uma cantina, um depósito de merenda, banheiros para os alunos (masculino e feminino), adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e com uma área de refeitório. Possui TV, DVD, antena parabólica, projetor multimídia (Data show), aparelho de som. A Escola funciona nos três turnos com matrícula de 1.253 alunos, sendo que para as modalidades do Fundamental I, II e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos regular e turmas da EJA Campo, conta com uma matrícula de 245 alunos no noturno, possui o código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP): 26073498.

A gestão escolar é composta por uma Diretora, um diretor adjunto, um secretário e três coordenadoras pedagógicas para atender a demanda do ensino regular e a EJA urbana, que desenvolvem junto com os professores atividades voltadas ao planejamento pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. O corpo docente é constituído por noventa e oito professores.

Enquanto que, para a atender a demanda da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Campo, juntamente com a gestão a coordenação é composta por uma equipe de quatro professoras articuladoras territoriais, que são responsáveis por seis comunidades e dezesseis turmas da EJA Campo, dentre elas algumas são quilombolas, porém, todas acompanhadas pelo movimento quilombola de Pernambuco, com uma demanda de até quatro turmas por coordenação, que além de desenvolver atividades pedagógicas, também são responsáveis pela parte administrativa nos anexos que as turmas funcionam. O corpo docente da modalidade EJA Campo é formado por trinta e dois profissionais de diferentes áreas de conhecimento, dentre estes cinco professores são polivalentes e atuam nos anos iniciais da modalidade.

Neste sentido, é de extrema relevância compartilhar sobre o amplo conhecimento da equipe gestora, que conhece o funcionamento da escola assim como toda a comunidade escolar, suas identidades e suas realidades, demonstrando a importância do seu papel perante a sociedade local, o qual exerce com excelência, bem como atuação diante da realidade de toda a comunidade escolar.

Quadro 2 - Profissionais que atuam na Escola Estadual Erem Luiz Pereira Júnior.

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Professores	98
Funcionários administrativos	3
Auxiliar de disciplina	0
Bibliotecários	1
Intérprete de libras	2
Porteiros	2
Vigilantes	0
Monitor de informática	0
Auxiliar de serviços gerais e agente de alimentação	7

Fonte: Escola Estadual EREM Luiz Pereira Junior 2023.

2.4 Caracterização do lócus

Figura 5- Imagem Panorâmica da Escola EREM Luiz Pereira Júnior- Escola certificadora GRE Agreste Meridional.



Fonte: Google Maps 2023.

2.5 Localização e caracterização das escolas pesquisadas

Anexo 1 da escola pesquisada.

Figura 6 - Imagem panorâmica da localização do anexo da Escola Manoel Bernardo da Silva.



Fonte: *Google Earth*, 2023. Elaborado pela Pesquisadora em coautoria com Santos, 2017.

Localizada no Sítio Marias Pretas na zona rural do município da Cidade de Caetés-Pernambuco, a Escola Municipal Manoel Bernardo da Silva S/N, (Fotografia 04) De dependência administrativa municipal, considerada de fácil acesso, atende aos estudantes da comunidade e das proximidades do município. A escola é considerada de pequeno porte dentre as que compõem o quadro educacional do município por possuir apenas 7 salas de aulas, com uma área ampla, bem dividida e organizada.

A Escola funciona nos dois turnos matutino e vespertino, com educação infantil/Pré-escola e ensino fundamental do primeiro ao 5º ano, com aproximadamente 190 alunos regularmente matriculados, possui o código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP): 26073536. Já para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos do

Campo, a escola apenas cede o espaço físico para o funcionamento das turmas do Fundamental I, II e Ensino Médio da EJA Campo no horário noturno.

A gestão escolar é composta por uma Diretora, uma coordenadora pedagógica que fazem parte da comunidade local e, conhecem o funcionamento da escola, bem como os estudantes suas realidades e suas identidades, desenvolvem encontros mensais voltados para o planejamento pedagógico escolar de cunho municipal. O corpo docente é constituído por vinte profissionais.

Sua infraestrutura segundo os dados do IBGE (2010), a escola possui alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água de cacimba, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet banda larga. A Instalação de ensino é composta por 07 salas de aulas, sala de professores, uma cantina, um depósito de merenda, banheiro (masculino e feminino) adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, pátio descoberto. Possui equipamentos de TV, DVD, aparelho de som e projetor multimídia (datashow).

Logo abaixo apresento o quantitativo de profissionais que trabalham no anexo da escola que funcionam as turmas da EJA Campo:

Quadro 3 - Profissionais que atuam no anexo da Escola Municipal Manoel Bernardo da Silva.

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Professores	20
Funcionários administrativos	0
Auxiliar de disciplina	1
Bibliotecários	0
Intérprete de libras	0
Porteiros	2
Vigilantes	3
Monitor de informática	0
Auxiliar de serviços gerais e agente de alimentação	8

Fonte: Escola Municipal Manoel Bernardo 2023.

Anexo 2 da escola pesquisada.

Figura 7 - Imagem panorâmica da localização do anexo da Escola Municipal Manoel Izidório.



Fonte: *Google Earth*, 2023. Elaborado pela Pesquisadora em coautoria com SANTOS, 2017.

Figura 8 - Imagem da entrada da Escola Municipal Manoel Izidório.



Fonte: *Google Maps* 2023.

Localizada no Sítio Atoleiro na zona rural do município da Cidade de Caetés-Pernambuco, a Escola Municipal Manoel Izidório S/N, (Fotografia 06) De dependência administrativa municipal, considerada de fácil acesso aos estudantes da comunidade e das redondezas do município. A escola é de pequeno porte dentre as que compõem o quadro educacional do município por possuir apenas 7 salas de aulas, com uma área ampla, bem dividida e organizada.

A Escola funciona nos três turnos, no horário da manhã e na parte da tarde, composta por turmas da educação infantil/Pré-escola, e ensino fundamental do primeiro ao 5º ano, com 320 alunos regularmente matriculados. Possui o código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP): 26073927. No período noturno da noite, o espaço físico é cedido para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos do Campo, para as turmas do Fundamental I, II e Ensino Médio da EJA.

A escola conta com uma gestora escolar, com uma coordenadora pedagógica, e dois secretários escolares, que conhecem bem as dependências do espaço escolar, e também fazem parte da comunidade local, facilitando assim o trabalho exercido pela gestão da escola já que são familiarizadas com as necessidades e as possíveis oportunidades que a escola pode oferecer aos estudantes, indo de encontro às realidades da comunidade. Juntamente com a gestão escolar, as coordenadoras promovem encontros mensais com os professores que lecionam na esfera municipal voltados para o planejamento pedagógico escolar. O corpo docente é constituído por dez professores.

Sua infraestrutura segundo os dados do IBGE (2010), a escola possui, alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água de cacimba, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet banda larga. A Instalação de ensino é composta por 08 salas de aulas, sala de leitura, sala de professores, cozinha, sala de secretaria, refeitório, depósito de merenda, banheiro com chuveiro, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, pátio descoberto, almoxarifado. Possui equipamentos de TV, aparelho de som e projetor multimídia (data show).

Logo abaixo apresento o quadro de profissionais que trabalham no anexo da escola municipal que foi cedido o espaço para que as turmas da EJA Campo funcionem no período do turno da noite.

Quadro 4 - Profissionais que atuam na Escola Municipal Manoel Izidório.

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Professores	32
Funcionários administrativos	51
Auxiliar de disciplina	1
Bibliotecários	0
Intérprete de libras	0
Porteiros	2
Vigilantes	3
Monitor de informática	0
Auxiliar de serviços gerais e agente de alimentação	6

Fonte: Escola Municipal Manoel Izidório 2023.

2.6. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Ciclo I da EJA da Educação do Campo, que contava com uma professora com 12 alunos (7 homens e 05 mulheres) de idade entre 30 e 72 anos, já na outra turma do ciclo II era composta por 20 alunos 11 homens e 09 mulheres de idade entre 20

e 68 anos, observando-se o período para a produção de dados que se inicia no primeiro semestre do ano letivo de 2023.

As professoras que atuaram nas turmas do ciclo I e II, foram as primeiras a responderem o questionário, através de perguntas sobre a alfabetização e sua aplicabilidade no cotidiano dos educandos, com perguntas direcionadas ao trabalho pedagógico das docentes, bem como as dificuldades em elaborar um plano de ensino para desenvolver o letramento e uso das TDICs associadas aos jogos digitais na EJA Campo, veremos abaixo:

- 1) Formação, tempo na EJA?
- 2) Quantas vezes por semana você faz uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs)?
- 3) Qual a aplicabilidade das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) para o seu cotidiano?
- 4) Já ouviu falar em alfabetização letramento com Metodologias Ativas?
- 5) Que estratégias você usa para ensinar na EJA?
- 6) Qual a relação entre alfabetização e letramento com Metodologias Ativas?
- 7) Você ensina o conteúdo e depois usa jogos?

Mediante as suas respostas que foram utilizadas para serem analisadas, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos. Para a produção de dados dos estudantes entrevistados optou-se por suporte de gravação, e posteriormente fez-se a transcrição do material coletado.

A participação dos estudantes selecionados para a entrevista durante a realização das aulas, somando um total de 50% dos estudantes de cada turma dos ciclos I, e II, destacando assim o caráter desta pesquisa, que em sua análise contribui para identificar distintas características sejam elas pessoais ou sociais de diferentes idades dos sujeitos participantes.

As perguntas propostas aos estudantes entrevistados, teve como objetivo identificar as dificuldades apresentadas na aprendizagem e uso das tecnologias digitais (TDICS) na utilização de jogos digitais e como eles percebem o uso em outras atividades cotidianas, vejamos a seguir:

- 1) Qual a sua idade?

- 2) Você gosta das aulas de Matemática e Língua Portuguesa?
- 3) Você apresenta dificuldade em algum conteúdo? Porquê?
- 4) Você acha importante o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICS)?
- 5) O que você aprende nas aulas, você aplica em alguma atividade do seu dia a dia.

Mediante as respostas apresentadas pelos participantes desta pesquisa, foi possível fazer uma análise que possibilitou alcançar nas informações os objetivos traçados sobre a alfabetização, letramento digital e a prática docente com o uso de metodologias ativas.

Foram escolhidos dez docentes que atuam nos anexos das escolas participantes da pesquisa, sujeitos de ambos os sexos e idades variadas que trabalham com a Educação do campo em diferentes níveis de atuação, assim como de diferentes áreas de conhecimento, além dos dois professores dos anos iniciais como mostra a tabela abaixo:

Quadro 5: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Tempo de atuação na EJA Campo (anos)
Professor 1	34	2
Professor 2	37	2
Professor 3	38	3
Professor 4	38	2
Professor 5	30	3
Professor 6	31	2
Professor 7	42	2
Professor 8	43	2
Professor 9	35	4
Professor 10	33	4
Professor 11	41	10
Professor 12	52	15

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com os professores, 2023.

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa:

Sujeitos	Formação	Tempo na escola que atua	Tempo na docência
Professor 1	Práticas agrícolas	2 anos	2 anos
Professor 2	Práticas agrícolas	2 anos	2 anos
Professor 3	Linguagens	3 anos	15 anos
Professor 4	Linguagens	4 anos	12 anos
Professor 5	Ciências da Natureza	1 ano	20 anos
Professor 6	Ciências da Natureza	1 ano	10 anos
Professor 7	Ciências Humanas	1 ano	10 anos
Professor 8	Ciências Humanas	1 ano	14 anos
Professor 9	Exatas	4 anos	12 anos
Professor 10	Exatas	1 ano	09 anos
Professor 11	Pedagogia	4 anos	20 anos
Professor 12	Pedagogia	1 ano	25 anos

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com os professores.

2.7. A equipe gestora

A gestão da unidade escolar, ou seja a escola certificadora pesquisada que dar suporte aos anexos, que são as escolas cedidas pelo município para o funcionamento das turmas da EJA Campo, é formada por uma Diretora, um diretor adjunto, um secretário escolar três coordenadoras pedagógicas, todas licenciadas em áreas diferentes de conhecimento mas, com pós-graduação na área de educação.

Toda a equipe de coordenação possui uma atuação efetiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, além de acompanhar e dar todo o suporte necessário, de acordo com as possibilidades e campos de atuação de cada uma. A equipe gestora da escola busca participar ativamente, dando apoio a coordenação pedagógica, principalmente, no planejamento das atividades docentes, dentre elas as atividades Complementar (AC) na escola, e no momento do planejamento das aulas.

2.8 Análise e tratamento das informações

Quadro 7: Formação específica na área

Você realizou alguma especialização para trabalhar com a EJA Campo?
Não, apenas no início do trabalho na EJA. (P1)
Não. Apenas formação de professores em EJA. (P2)
Não, somente na minha área. (P3)
Não. (P4)
Não. (P5)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Mesmo diante de toda a complexidade da modalidade que envolve o ensino e aprendizagem na EJA Campo, podemos observar no quadro II, que nenhum dos 12 docentes que responderam o questionário possui especialização específica para atuar na modalidade. Segundo Arroyo (2001), se faz necessário investir na formação de professores que trabalham na EJA, e estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, que aliada a formação científica, técnica e política do educador, que tornará a construção do conhecimento significativo, contribuindo para uma prática pedagógica humanizada, consciente e crítica.

Neste sentido, entende-se que para a melhoria da qualidade do ensino no atual contexto educacional da EJA campo, deve-se sem sombras de dúvida investir em formação continuada, principalmente quando a formação acadêmica inicial do professor não é específica para a Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Neste sentido, continuamos com o estudo com perguntas direcionadas aos docentes participantes da pesquisa. Vejamos no quadro seguinte:

Quadro 8: Compreensão sobre a modalidade de ensino:

O que você entende por EJA Campo?
1. “Educação de Jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na escola regular”. (P1)
2. “Ensino voltado às pessoas que por inúmeros motivos buscam completar seus estudos”. (P2)
3. “Processo ou ensino e ensino aprendizagem para Jovens e Adultos”. (P3)
4. “Além de sua definição básica como Educação de Jovens e Adultos, entendo como mais um meio educacional que integra a comunidade”. (P4)
5. “Educação voltada para pessoas que não terminaram seus estudos”. (P5)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

“Sabendo que a educação do campo possui uma metodologia própria, ou seja, uma prática pedagógica direcionada para seus processos educativos do campo”, (Melo, 2015, p.23). Embora os professores nem todos tenham formação específica sobre a EJA, eles sabem definir bem a modalidade, o que favorece para que barreiras sejam superadas em sala de aula, quando o professor conhece o significado da modalidade e conseqüentemente busca fazer jus às necessidades de aprendizagens dos sujeitos coletivos da EJA que são diversos

Neste sentido, apresenta informações que nos levam a compreender o seu mundo, ao qual esse estudante está inserido, seus interesses, seus medos, sua cultura, que irá auxiliar e dar suporte a prática docente, buscando construir uma escolarização com alcance dos objetivos almejados, que vai para além de reduzir os índices de analfabetismo mas, oportunizando a esses sujeitos transformar a sua realidade e ao seu entorno e conseguir se inserir no mercado de trabalho e venham contribuir com a sociedade de modo geral.

Portanto, conhecimento dos estudantes da EJA devem ser valorizados, no processo de ensino aprendizagem ao mesmo tempo que ensinamos estamos também em constante aprendizado, se descobrir junto com os educandos, e ressignificar a didática através de práticas lúdicas desenvolvidas durante todo o processo formativo dos estudantes, são formas de conhecer e exercitar os saberes adquiridos na EJA.

Quadro 9: Os recursos tecnológicos que são utilizados na EJA:

O que você acha dos recursos tecnológicos que são utilizados na EJA? Por quê?
1. “Como em toda a educação, os recursos não são os melhores, mas basta ter vontade de trabalhar bem”. (P1)
2. “Adequados para suprir as lacunas da aprendizagem que os alunos apresentam”. (P2)
3. “Os recursos são de boa qualidade e compatíveis com a realidade tecnológica disponível no mercado”. (P4)
4. “São bons, porém, precisam melhorar”. (P5).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Em relação aos recursos utilizados na EJA Campo os docentes acreditam que os materiais são de boa qualidade conforme a afirmação do P4, no entanto, não são suficientes para a demanda. Mesmo assim, quando se existe aspiração e comprometimento com o trabalho conforme a afirmação do P1, o ensino de qualidade acontece, desenvolve-se estratégias de

ensino e métodos que são reconhecidos pelos estudantes, que avaliam de forma positiva os recursos digitais no ambiente escolar.

Para Moran (2001), educar com novas tecnologias é um processo desafiador que requer adaptações e mudanças no espaço da aula. “Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (Moran, 2001, p. 28).

Quadro 10: Outros recursos utilizados na EJA.

Além dos livros didáticos, quais outros recursos que você utiliza na EJA?
Textos. (3)
Vídeos (4)
Pesquisas na internet (2)
Revistas (2)
Artigo de jornal (2)
Programas de TV (1)
Data show (4)
DVDs (0)
Microscópio Óptico (1)
Computadores (3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

De acordo com Tajra (2000, p.114), “o professor precisa conhecer os recursos disponíveis nos programas escolhidos para suas atividades de ensino, somente assim ele estará apto a realizar uma aula dinâmica, criativa e segura”. Questionados se a escola possui equipamentos suficientes para atender as necessidades de todos os professores da instituição, de acordo com as respostas dos participantes desta pesquisa afirmaram que não, e ainda apontaram uma consequência que a falta de equipamentos tecnológicos acarreta no desenvolvimento das aulas, e citaram a impossibilidade de assistir vídeos, slides que contém os mesmos assuntos impressos nos livros - texto; 100% concordam que o professor precisa fazer reserva e nem sempre o horário desejado está disponível.

Segundo Tajra (2000, p.112), “o professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino”. De

acordo com as informações apresentadas nos resultados desta pesquisa sobre quais recursos tecnológicos são mais utilizados com frequência em sala de aula para motivar os estudantes e proporcionar um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem, os partícipes da pesquisa apontaram o retroprojektor e o vídeo como mais indicados, sendo citados como primeira, segunda e terceira opção de todos os pesquisados. Como quarta sugestão, foi lembrado TV, dos pesquisados citaram e incluíram o computador nas suas respostas.

É fundamental que o docente para desenvolver a sua práxis e inserir novos recursos tecnológicos conheça a realidade dos estudantes, principalmente quando implica no processo de ensino-aprendizagem, visto que muitos discentes não possuem aparelho celular e nem acesso a internet para desenvolverem pesquisas, conforme apresentado nesta pesquisa, na tabela seguinte.

Quadro 11: Realidade socioeconômica dos alunos:

Qual é a realidade socioeconômica de seus alunos?
1. “Geralmente são tidos como menos favorecidos economicamente, que buscam uma condição melhor de vida”. (P1)
2. “Variados, mas uma grande parcela com um nível econômico baixo”. (P2)
3. “A comunidade local é muito “pobre”. P (3)
4. “Desconheço a realidade socioeconômica de meus alunos”. (P4)
5. “Acredito que bastante variada, porém a grande maioria pertence a classe baixa” (P5).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

A afirmação do P4, traz alguns questionamentos sobre pontos que nos levam a refletir sobre a realidade destes sujeitos, o quão é importante o professor conhecer a realidade destes sujeitos, uma vez que desconhece a realidade socioeconômica desses estudantes, tão pouco conhecerá as necessidades dos mesmos que a realidade cotidiana deve ser levada em conta no momento de planejamento pedagógico para que a aula faça sentido e significado para os coletivos da EJA. Nesse sentido, Freire (1997), essa compreensão de todo o contexto deve ser valorizada na prática pedagógica do professor, só assim será possível identificar a razão desses saberes e a sua relação dos conhecimentos adquiridos com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Quadro 12: Material didático utilizado a partir da realidade dos estudantes:

O material didático que você utiliza é coerente com a realidade dos estudantes? Por quê?
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Acredito que a questão não é o material e sim a educação de modo geral que precisa ser reestruturada”. (P1) 2. “Em alguns tópicos sim, mas cabe ao professor adequar o material a ser utilizado”. (P2) 3. “Sim. Procura-se relacionar com a realidade dos estudantes”. (P3) 4. “Creio que sim, levando em consideração que as atividades propostas são executadas de modo satisfatório”. (P4) 5. “Não, preciso sempre complementar com outras atividades, pois são insuficientes”. (P5).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

É considerável destacar que em dois depoimentos os docentes evidenciam que é fundamental partir da realidade e saberes culturais dos educandos, trabalhar com materiais que possam ser elaborados, partindo das especificidades da turma, ou seja, que vão para além dos muros da escola.

Nesta perspectiva Freire (1996), ao professor é recomendado que devemos partir do cotidiano e das experiências dos estudantes, para que possam atribuir algum sentido ao conteúdo a ser estudado, que são exemplos práticos a serem discutidos com o aluno, dialogando alguns saberes e a relação com o ensino que está sendo ministrado, partindo relacionando os conhecimentos e enriquecendo sua prática educativa.

Quadro 13: Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA:

Quais as dificuldades encontradas na prática enquanto profissional da EJA?
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Não ter tido uma especialização na área”. (P1) 2. A motivação (ou falta de) apresentado pelos alunos de que não precisa esforçar-se para concluir o curso”. (P2). 3. “Indisciplina. (principalmente dos alunos mais jovens. Diferença de idade dos alunos (15,40,50 anos) e falta muita base, principalmente na Matemática”. (P3) 4. “O tempo é o maior problema, pois o que é proposto nem sempre é possível de se aplicar devido o tempo dos módulos ser curto. (P4) 5. “Penso que a diferença de idade é o grande problema”. (P5).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No que diz respeito à assiduidade, citada pelos docentes evidencia que o comportamento do aluno não pode ser compreendido apenas por falta de interesse pelo

conteúdo que está sendo ministrado, mas, muitas vezes é reflexo de uma jornada exaustiva de trabalho. Neste sentido, para Freire (1996, p.35), é fundamental que o conteúdo/ assunto tenha relação com seus costumes habituais, a maneira de viver, façam algum sentido a realidade desses sujeitos, “A curiosidade como inquietação indagadora”. Observamos que essa essa problemática por parte dos alunos de não compreenderem o conteúdo que está sendo ensinado é motivo de abandono ou desistência nas turmas de EJA Campo, muitos adultos, e até mesmo idosos, que gostariam de fato aprender, este é um dos fatores que os deixam desmotivados.

De acordo com Freire (2002. p. 36), “a partir de sua experiência, argumenta a favor da necessidade da constituição de espaços coletivos de formação na escola, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registo, reflexão e discussão permanentes”.

Quadro 14: Especialização na área atuante:

Em sua opinião, a Especialização, assim como os Cursos voltados à essa modalidade são importantes? Justifique:

1. “Importantíssimo, pois muitos professores foram alunos que na maioria das vezes já desistiram de estudar porque as escolas não satisfazem seus anseios”. (P1)
2. “Sim. Cursos nessa modalidade auxiliam o profissional a entender e trabalhar desde que voltados à realidade e não somente baseados na ideia do que é a EJA”. (P2)
3. “Sim. Precisamos de atualização além de reconhecer nossos métodos de ensino e educação”. (P3)
4. “São importantes, pois o aprimoramento de habilidades, bem como o aprendizado de novas ações nos auxiliam para a boa prática didática”. (P4)
5. “Sim, pois é importante nos mantermos atualizados e possuir uma bagagem de conhecimento grande, pois trata-se de um público diversificado e que exige um conhecimento grande por parte do professor”. (P5)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Diante das respostas dos docentes que responderam o questionário, no que diz respeito a Especialização e formação específica na área em que atuam, todos concordam sobre a importância da formação do professor de jovens e adultos. É, neste sentido que para Arroyo (2008), observa-se que no contexto atual, exige formação inicial e continuada desses docentes, para que possam ressignificar a dinâmica da sua prática educativa, por outro lado, é fundamental e necessário considerar as especificidades da modalidade.

Nesta perspectiva, a capacitação ou a formação de professores pode ser considerada por duas vias, sendo elas: interna e externa. A via externa, ocorre por meio de aperfeiçoamento, cursos de capacitação, leitura, seminários, etc., enquanto que a via interior, que é a crítica a si mesmo, analisando sobre seu papel na sociedade e o que deve ser feito, e se realmente está sendo cumprido o que cabe a cada um de nós.

Para Ens (2006), o professor competente não é aquele que leva o estudante a desenvolver a aprendizagem cognitiva apenas mas, que promove meios para que ele venha a participar e possa contribuir de decisões que envolvam a comunidade escolar, relacionando-se com todos os envolvidos no processo educacional.

No entanto, como afirma Ens (2006), não precisa estar apenas habilitado para exercer a função mas, além de qualificado, através de técnicas ou métodos pedagógicos se faz necessário que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem compreendam que o processo acontece através do diálogo, da interação entre pessoas que antes de ser estudantes, são seres humanos, que possuem habilidades emocionais, intelectuais, desejos e interesses diferenciados e amar o que se faz.

Para Freire, “a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral” (1996, p. 102). Assim afirma o autor que: “[...] Trata-se de uma invenção social que exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar, a que se junta a prática de sobre ela refletir”. (Freire, 1996, p. 146).

Nesta perspectiva, destacamos as respostas dos estudantes que responderam o questionário, mediante o uso dos recursos digitais no cotidiano escolar, visto que nesse sentido ao dialogar com os sujeitos, os mesmos reconheceram como os meios tecnológicos podem contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens. Tivemos os seguintes registros, segue abaixo o quadro de perguntas utilizadas.

Quadro 15: Introdução das tecnologias da informação e comunicação no espaço aula:

Introdução das tecnologias da informação e comunicação no espaço aula
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você prefere assistir às aulas na sala de aula ou pelo computador/celular? 2. Você acha que consegue aprender os conteúdos com mais facilidade em qual sala física ou virtual? 3. Onde você acha que as aulas são mais interativas e dinâmicas?

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa. 2023.

Aluno 1: “Aqui porque é mais legal do que na sala. Porque eu aprendo mais...Quando a gente não sabe mexer o colega ajuda”

Aluno 3: “Na sala eu aprendo mais, é..., eu acho nos dois, os dois é legal, porque aqui tem uma parte que a gente joga, e na sala não tem”.

Aluno 5: “É muito bom fazer a tarefa no computador... Mais na sala com a professora é melhor....Eu aprendo mais quando estou fazendo no papel”.

As respostas dos estudantes demonstram a relevância que os processos formativos com os docentes, além de necessário, devem trazer consigo como pressupostos a superação da dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido torna-se importante evidenciar em relação ao espaço de sala de aula que para Gadotti (2005), compreende que a própria escola enquanto espaço de diálogo assegura o direito aos sujeitos da aprendizagem ao mesmo tempo consolida a relação que se estabelece entre teoria e prática.

Além do mais devemos ter como suporte uma epistemologia dialética social que seja capaz de refletir sobre a concepção de aprendizagem implícita nesse processo, refletir sobre práticas que trazem consigo significados de apropriação as experiências que os estudantes trazem em sua bagagem, partindo de pressupostos como o reconhecimento do tempo histórico, do espaço social e dos saberes apropriados, em busca de avanços que possam ser significativos na aprendizagem de novos conhecimentos.

Em conformidade com Mattos (2013), acesso à informação e a oportunidade de saber transformar informações em conhecimentos são fatores fundamentais para que a inclusão sócio digital seja alcançada. Para tanto, compreende-se que se faz necessário ao docente rever a sua práxis e os seus métodos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem e o uso das tecnologias na EJA Campo, e que não seja apenas a reprodução conteudista promovida em sala de aula mas, transformem-se em algo que vá além e perpassam os muros da escola. Para Freire (2016), o conceito de práxis, no qual é colocado como ponto de partida o concreto, a realidade de cada sujeito e após há uma reflexão sobre essa prática, no sentido de “ação-reflexão ação”, (Freire, 1987, p.54).

Da mesma maneira, compreendemos que as tecnologias estão alinhadas ao processo de mudanças trazendo melhorias, e novas formas de ensino aprendizagem, quando podem potencializar as aprendizagens, ao mesmo tempo fortalece o trabalho do professor. Apesar de sofrer algumas resistências por alguns estudantes sobre o uso das tecnologias

digitais no espaço aula, essa interpretação pode ser visualizada no quadro 11, logo acima, o qual foi organizado baseado nos elementos apontados por estudantes durante as entrevistas realizadas, que evidenciam em suas falas, o quanto é importante a qualidade da efetivação da aprendizagem, em sala de aula.

- O que acham as professoras do ciclo I e II da EJA, que participaram da pesquisa?

Discutiu-se sobre o letramento digital, o uso de metodologias ativas e materiais lúdicos, a exemplo dos jogos digitais utilizados nas aulas de forma rotineira. No entanto, observou-se que este método pouco é explorado em sua potencialidade. Com objetivo de aprofundar as discussões, na sequência foi apresentado sobre a aplicação de jogos digitais, partindo do pressuposto de que o uso das tecnologias da informação e comunicação está presente no nosso cotidiano, logo refletiremos sobre sua funcionalidade social.

Apresentamos logo abaixo, alguns registros fotográficos de algumas atividades desenvolvidas a partir dos jogos digitais.

Figura 9 - Registro Fotográfico dos estudantes:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2023.

Dentro desse contexto, podemos apresentar algumas considerações que de acordo com as respostas dos docentes participantes da pesquisa proporcionou o desenvolvimento das aprendizagens através da utilização dos jogos digitais em sala de aula.

- Oportunizou trabalhar a Alfabetização e Letramento associados aos jogos digitais de forma interdisciplinar com metodologias diversificadas.
- Proporcionou ao aluno a refletir sobre a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) no ambiente escolar;
- Apontou a necessidade de planejar e priorizar o letramento e a cultura digital nas turmas da EJA Campo;
- Potencializou as aprendizagens instituídas e instituintes a partir da utilização de jogos e das tecnologias digitais;
- Promoveu ações pedagógicas que evidenciaram as aprendizagens instituintes dos estudantes da EJA Campo;
- Estimulou o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da EJA Campo a partir das interações com os dispositivos tecnológicos;
- Contribuiu nas orientações pedagógicas para as aprendizagens dos estudantes da EJA Campo.

Em nossa pesquisa, foi possível também observar a relevância do trabalho no processo de inclusão de jovens e idosos da EJA Campo, na medida em que houve a efetiva participação de estudantes, o qual, dentro de suas potencialidades, deu sua contribuição ao jogo.

3. O USO DAS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA EJA

Esta sessão tem com objetivo descrever os recursos que mediam e interferem os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos, e uso de novas tecnologias na escola, bem como, sua utilização em sala de aula, como campo de interação e troca de informações entre professores, estudantes e conteúdos, no desenvolvimento das aprendizagens durante o processo formativo dos estudantes.

O termo tecnologia é de origem grega “techné”, consiste no conhecimento empírico de um objeto ou ação que serve ao homem; portanto, tal saber só se realiza como aplicação prática e não como contemplação”. É utilizado para definir os conhecimentos, “conjunto de

saberes”, que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, “arte, técnica ou ofício” com vista a satisfazer as necessidades humanas.

Vários conceitos são apresentados sobre Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDICs), para Tajra (2001, p. 4), que defende a ideia de que são as tecnologias que associam a informação e a comunicação, e são fundamentais para que os dados sejam processados, através de softwares de computadores, que podem processar, armazenar, proteger, transmitir, converter e recuperar informações.

Segundo Silva (2003), Tecnologias da Informação e Comunicação é constituído por todos os recursos que mediam e interferem nos processos informacionais e comunicativos dos seres humanos. Desse modo, podemos considerar uma fusão das mídias eletrônicas e telecomunicações, e citar como exemplos jogos online, automóveis inteligentes, casas, androides.

No mundo contemporâneo, a era digital ou era tecnológica, que segundo Silva (2003), apresenta velocidade instantânea, a capacidade de alcance incalculáveis. Observamos que desde a invenção da escrita no decorrer do tempo com a evolução da história da humanidade, a começar pela invenção do telégrafo, da imprensa, do correio, televisão, rádio, jornal, telefone, o ser humano convive com um crescimento ilimitado de informações, principalmente de forma mais recente com o surgimento da internet atualmente.

Apesar de diversas discussões sobre Tecnologia da Informação desde a sua criação, ao analisar que este processo não é tão recente e acompanha a história, evolução e o desenvolvimento do homem e todas as suas invenções, porém, neste trabalho delimita-se nas formas mais atuais e principalmente, nos períodos posteriormente à década de 1990. De acordo com Silva (2003), no decorrer da história, as tecnologias da informação e comunicação (TDICs), surgiram no cenário que foi se desenvolvendo gradualmente tendo maior destaque sobretudo na década de 1990, na Terceira Revolução Industrial.

Ao mencionar à Tecnologia de Informação e Comunicação associamos rapidamente ao computador, que evidencia o avanço tecnológico, antes utilizado apenas para cálculos aritméticos, mas em um cenário apresentado na Terceira Revolução Industrial, que ocorreu na segunda metade do século XX, teve um papel fundamental para a evolução nas estratégia militares durante a segunda Guerra Mundial e conquistou seu espaço na na década de 1990.

Apesar de toda a sua importância, também podem ser apresentadas outras formas de recursos tecnológicos representadas pelo rádio, jornal, televisão, telefone que também possuem sua relevância no cenário das comunicações.

Para Keen (1996), a tecnologia passou por períodos marcantes até a sua evolução. Na década de 1960, apresenta-se como uma era que marca o processamento de dados e a evolução das tecnologias de informação; na década de 1970 inicia-se o processo de criação dos sistemas de informações; a década de 1980, ficou conhecida pela inovação e vantagem competitiva; na década de 1990 inicia-se o processo de integração e reestruturação do negócio, que passou a ser gerenciado através do navegador WEB, e assim foi criada a internet nesta década. A partir de então, foram criados diferentes modelos, que possibilitaram, principalmente a comunicação institucional e interpessoal através de programas de processamento de dados e textos, transformando de forma rápida a divulgação de documentos, arquivos e de jornais eletrônicos.

A criação da Internet revolucionou os meios e formas de comunicação, a sua utilização permite alcançar limites incalculáveis, elimina as barreiras de tempo e espaço entre quase todos os povos do planeta. Segundo Moran (2000), por meio da internet pode ser possível adquirir conhecimentos e informações em praticamente todas as áreas necessárias, utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TDICs) em um espaço virtual de comunicação e divulgação, considerando em larga escala.

Para Silva (2003), essa mudança ou nova forma das relações entre as pessoas deu origem ao que conhecemos como a Sociedade da Informação e do Conhecimento. Além da agilidade, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) apresentam características importantes, a exemplo da horizontalidade, sendo possível a manipulação dos conteúdos da comunicação e informação através da digitalização e comunicação em redes.

Segundo Moran (2003), através do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), é possível coordenar e gerenciar as atividades pedagógicas e administrativas, além de facilitar o trabalho escolar, é uma ferramenta indispensável para o funcionamento de forma eficaz e eficiente. Inicialmente, o uso do computador passou a ser utilizado na secretaria escolar para serviços burocráticos e emissão de históricos. O uso do equipamento de computador e internet tornou-se um dispositivo presente e necessário em todos os ambientes escolares de forma cada vez mais integrada.

De acordo com Moran (2003), considerando historicamente o uso do computador nas instituições de ensino, podemos dividir em etapas, visto que, o uso dele tinha como objetivo primeiramente as tarefas administrativas, cadastro de alunos, folha de pagamento, dentre outras. Posteriormente começaram a ser instalados em laboratórios, através de implementação de projetos e para realização de atividades em disciplinas isoladas. Quando o computador começou a ser utilizado nas escolas as atividades pedagógicas e administrativas estavam separadas, no cenário atual é possível fazer uma integração tecnológica dos setores burocráticos do dia a dia da instituição e a gestão pedagógica, com foco no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, observa-se que as alterações no processo tecnológico também estão presentes no âmbito educacional chegou, porém, de forma muito lenta. Neste sentido, observamos que por séculos apenas a minoria privilegiada tinha acesso ao ensino, “Para muitos, as tecnologias delimitam o poder, ou seja, quem detém tecnologia têm o poder”. (Tajra 2001, p. 36). Mas, temos uma das grandes conquistas tecnológicas, a primeira foi o livro que, há anos vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação.

Ainda de acordo com Tajra (2001), logo assim que os recursos tecnológicos de comunicação começaram a ser inseridos na área educacional, ocorreu inquietudes levando a uma tendência ao imaginar que os instrumentos poderiam substituir os professores, e solucionar diversos problemas educacionais, “Apesar do avanço tecnológico, nenhuma tecnologia substituirá a mais perfeita tecnologia humana”, (Tajra 2001, p.38).

Atualmente, considera-se que utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) associadas aos jogos em sala de aula como ferramenta potencializadora das aprendizagens é possível, tornando o ensino mais interessante, motivador e eficiente, e que o professor possui o seu lugar e seu papel extremamente importante que pode e deve utilizar os jogos digitais a seu favor.

Avançamos bastante recentemente no uso de novas tecnologias na escola, embora muito distante do ideal, ainda não conseguimos democratizar o acesso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) a toda comunidade escolar. A existência de computadores e outros recursos multimídias, projetores, aparelhos de televisão, de som, são de grande relevância e fazem parte do acervo de muitas escolas públicas, apesar de ainda não serem suficientes no número de utilização adequado com a demanda tecnológica do momento.

Segundo Schaff (1995), recentemente percebemos o crescente interesse no meio educacional na inserção da informática na escola. Considerando a implantação de novas ferramentas e métodos para se obter melhoria na qualidade de ensino, e agilidade nos processos administrativos, embora ainda persista, já em menor escala, a desconfiança de que a máquina possa substituir o professor.

Segundo Kenski (1998), essa preocupação não pode interferir em um processo, atualmente a comunicação, e a sua utilização permite alcançar limites incalculáveis, as mudanças e os avanços tecnológicos impõem novos ritmos e dimensões, à tarefa de ensinar e aprender. É fundamental que o professor inicie o processo de busca se adapte ao novo e esteja em permanente estado de aprendizagem.

“Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas” (Santos, 2019, p. 20), em uma sociedade caracterizada pela interatividade mediada pela tecnologia, se faz necessário incorporar novas práticas no processo educativo do campo. É imprescindível superar a dicotomia entre pesquisa e ensino, teoria e prática, em busca da construção de métodos que vão para além da didática, permeada pelo envolvimento do docente em projetos próprios e fundamentados, reconhecendo essa diversidade dos sujeitos que estão presentes na EJA Campo.

Confirmando esse aporte, encontra-se no Ministério da Educação a clara menção em documentos oficiais, orientações indispensáveis à formação de professores para a educação básica, no qual podem ser utilizados no âmbito do ensino e da gestão o uso das novas linguagens e tecnologias, considerando novas formas de promover a efetiva aprendizagem dos alunos, como um recurso para o desenvolvimento “do processo de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo”. (Brasil, 1996, 363).

Segundo Cysneiros (2003), é indispensável a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em meio a uma sociedade moderna de indivíduos que formam o século XXI, que tudo busca em sites de pesquisa e que encontra as respostas para seus anseios pessoais, negar o poder e seu papel na construção de práticas educativas é negar a realidade. No cenário atual as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) ou uso das mídias digitais, configuram-se como ferramenta que tornou-se substancial nesse fazer, não se limitando apenas para registrar, armazenar mas, dinamizar informação e conhecimento e democratizar, programas de rádio e TV, filmes, internet, livros digitais, hipertextos e outros

recursos, possibilitando assim, a integração das relações entre alunos, professores e diferentes comunidades no processo de construção do conhecimento.

Essa tecnologia que vem crescendo e desenvolvendo tão rapidamente em inúmeros segmentos, nos leva a questionar como tem sido utilizada nas escolas e mais especificamente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? que é objeto de nossa pesquisa.

Segundo Soares (1988), “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Portanto, lembrar o jovem e adulto, é proporcionar o acesso à cidadania.

Para Freire (1988, p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, a alfabetização precisa estar presente além dos muros da escola, a instituição escolar precisa estar aberta a toda comunidade escolar.

Democratizar o acesso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ambiente escolar gera inquietações e questionamentos quanto a uma série de questões principalmente a Educação da EJA, quais as metodologias abordadas, quais temáticas têm sido priorizadas, qual a relevância e contribuição para o desenvolvimento desses estudantes.

Como diz a professora Magda Soares (1998):

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998, p. 24).

À medida que os estudos sobre alfabetização e letramento digital avançaram, observou-se uma complexidade sobre a temática em questão. Soares pontua que: [...]

a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre Alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturalmente estudos e resultados de pesquisas, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é a revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de “estado de conhecimento” em nosso País, na área da Alfabetização:

uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre Alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas [...]. (Soares, 1989, p. 2).

Para Soares (200), sua preocupação era centrada no docente, visto que é necessário além do saber, o que pode e o que deve ensinar. Saber no sentido de direcionar quais são as ideias e os conhecimentos para promover situações de ensino-aprendizagem, e que possam contribuir para que os sujeitos se apropriem da linguagem escrita. A autora não considerava a escrita como uma especialidade escolar e argumentava que:

Em um ambiente tão alfabetizador como é a sociedade urbana (outdoors, televisão, publicidade, imprensa, práticas familiares, etc.), fica claro que a escrita não é uma especialidade escolar e que a língua escrita aparece independentemente da escrita da mesma. Hoje em dia, são muitas as situações de escrita que têm lugar fora da escola. (Teberosky, 1993, p. 34).

É nesse sentido que para Caldart (2012, p.304), “a libertação não se dá como uma tomada de consciência isolada da injustiça que marca as relações sociais na sociedade capitalista, mas, essencialmente, numa práxis datada e situada, que tem por sujeitos os povos oprimidos”.

A EJA tem um papel muito importante nessa formação dos docentes e discentes críticos, reflexivos, com afirmação de identidades. Para Freire, “a educação, em verdade, necessita tanto de formação técnica, científica e profissional como de sonhos e utopia”. (Freire, 1997, p. 134). O educador Paulo Freire traz um diálogo com a Educação de Jovens e Adultos positivos e resistentes ao processo histórico de inferiorização das classes populares. Para Freire, “A utopia é que nos alimenta e nos impulsiona a caminhar e resistir! O momento é de resistir e de (re)existir”. (Freire, 1997, p. 134).

Concordando com Freire (1997), é importante investir na formação docente específica, assim como metodologias digitais que contribuam para que esses estudantes continuem frequentando a escola, potencializando as aprendizagens e possibilitando uma contextualização dos conteúdos apresentados em sala de aula para uma análise crítica por parte dos mesmos. A seguir, apresentaremos breves considerações referentes a o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) associadas aos jogos no ambiente escolar e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem que orientarão o leitor na compreensão da análise realizada.

3.2 O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem

O uso da tecnologia educacional para Tajra (2002), que em sua análise são decorrentes em dois momentos: nas décadas de 1950 e 1960, neste período tinha como finalidade os estudos dos meios geradores de aprendizagens, e só a partir da década de 1970, com um novo olhar, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) foi redirecionada para o estudo do ensino como processo tecnológico.

No ambiente escolar, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) vem ganhando cada vez mais espaço, com o avanço da ciência a incorporação desta ferramenta ganha destaque no debate teórico. O enfoque sobre as tecnologias educacionais, principalmente as mídias eletrônicas, têm apresentado diversas discussões, de um lado, se destaca no aspecto positivo das potencialidades e de outro, a fenomenologia de tecnologia educacional, percebida como um possível anúncio a materialidade do objeto técnico (Cysneiros, 2003).

Moran (2003), aponta quatro passos consideráveis para que haja a possibilidade de utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em ambientes escolares.

Na implantação de tecnologias o primeiro passo é garantir o acesso, que estejam fisicamente presentes, ou que professores, alunos e comunidade possam estar conectados. Após o domínio técnico, viria a parte da empregabilidade, funcionalidade (...). Assim, o terceiro passo é o do domínio pedagógico e gerencial, ou seja, o que se pode fazer com essas tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem, para que alunos, professores e pais acessem mais facilmente as informações pertinentes (...). O quarto passo é o das soluções inovadoras, as quais seriam impossíveis sem essas novas tecnologias. (Moran, 2003, p.17).

É inegável que o acesso à internet nas instituições de ensino oferece múltiplas possibilidades não apenas para serviços administrativos e burocráticos, mas, às informações sobre o desempenho do aluno ao currículo executado e atividades desenvolvidas na escola que segundo Moran (2003), garante muitos benefícios, não só apenas para os docentes, mas para toda a comunidade escolar. Proporciona aos estudantes possibilidades de acesso a uma ampla variedade de conhecimentos e conteúdos educativos, mas que vai bem mais além da educação formal, a exemplo de jogos, sendo complementares à sua educação formal.

Moran (2000), aponta para possibilidade de comunicação entre estudantes do mundo inteiro, além de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, de oportunidades de integração de toda a comunidade escolar e a gestão administrativa e pedagógica entre outras, é

“... importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar,” (Moran, 2000, p. 137). É nesse contexto que:

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente. (Moran, 2000, p. 137-144).

Há diversas possibilidades de articulações que podem ser desenvolvidas com a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) associadas aos jogos digitais, cabe a equipe pedagógica orientar os docentes e direcionar o trabalho com foco no conhecimento potencializando as aprendizagens, e explorar esta ferramenta, com objetivo de desenvolver habilidades e competências nos discentes que:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os alunos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal os impede de criar. (...) O desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. (Freire, 1996, p. 32).

Não basta apenas lecionar, se abster de conteúdos programáticos descontextualizados, mas, adequar a realidade para que os estudantes possam perceber o uso destes conteúdos no seu cotidiano, é fundamental que participem na prática da construção deste processo, e que segundo Freitas (2008), esta responsabilidade recai sobre a escola no sentido de responder a esta urgência

Neste sentido, se faz necessário considerar que grande parte da população conhece ou tem algum contato com as mídias digitais, seja através de Internet, computador, telefones celulares, televisão ou com videogame, na escola ou fora do ambiente escolar. Sendo assim, é fundamental que os conteúdos curriculares programáticos estejam articulados à realidade dos estudantes.

Embora os objetivos escolares atitudinais sejam parte integrante do currículo oficial, este mesmo currículo ensinado pelo currículo cultural assume outras características: O currículo cultural é mais abrangente em termos quantitativos, pois opera não apenas no interior, mas além do espaço físico da escola. O currículo cultural apresenta grande vantagem em relação ao currículo oficial por funcionar através de mecanismos como diversão, prazer e entretenimento. (Apud Setton (2004, p.131).

Nessa perspectiva, segundo o autor, podemos considerar que ao compreender a metodologia como arte de criar e articular conteúdos no tempo histórico do aluno ao utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no contexto educacional, desta forma podemos fazer o seguinte questionamento, o professor está conseguindo fazer esta mediação? Esta é uma das reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação.

As novas tecnologias criaram espaços de conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar "fora" – informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (Gadotti, 2000, p.10).

É inegável que são inúmeras as fragilidades no contexto educacional, dentre elas está o acesso a uma educação de qualidade, e de forma continuada, aliado a inexistência de equipamentos, entre outros fatores, que resulta na falta de estímulos para despertar o interesse em frequentar a escola, principalmente quando estes estudantes são adultos, trabalhadores e possuem uma jornada diária dupla, ou por estarem fora da faixa etária e em grande parte já se sentem excluídos do processo educacional.

É notório que as mídias digitais são inovações das ferramentas tecnológicas, que consistem em meios que possibilitam as informações e comunicações em tempo rápido. O mundo virtual é interativo, com diversas funcionalidades. A possibilidade de uso deste recurso na escola depende, entre outras condições, da atuação do gestor escolar e do interesse do docente para sua prática pedagógica, através de estímulos e tornem suas aulas mais atrativas, sendo este um motivo maior de aprender:

As condições de gerenciamento de muitas das escolas públicas são precárias. Infraestrutura deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas. É difícil falar em gestão inovadora nessas condições. Mesmo reconhecendo essa dificuldade organizacional estrutural, a competência de um diretor de escola pode suprir boa parte das deficiências. Conheço alguns diretores notáveis na sua capacidade de liderar, de motivar, de encontrar soluções para driblar o orçamento precário. O incentivo do gestor para que os professores aprendam, se aperfeiçoem, inovem deve ser constante. Assim como em escolas com problemas sérios encontramos professores que conseguem comunicar-se de forma significativa com seus alunos e ajudá-los a aprender, também há gestores que superam as limitações organizacionais e contribuem para transformar a escola em um espaço criador, em uma comunidade de aprendizagem utilizando as tecnologias possíveis. Quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. (Moran *apud* Vieira, 2003, p.151).

Considerando o uso da tecnologia no espaço acadêmico é possível identificar as contribuições no processo de ensino e aprendizagem, com apoio e suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) o professor utilizará esta nova ferramenta para tornar suas aulas mais dinâmicas, atrativas e estimulantes, potencializando o que já foi aprendido. Considera que:

A experiência com as interfaces digitais e as redes online no social mais amplo pode potencializar a docência online, uma vez que esta ganha potência quando os sujeitos interagem em rede, trocando e compartilhando informações, saberes e conhecimentos, de forma colaborativa. Esses saberes são fundamentais para a autoria na cibercultura. (Santos, 2019, p. 145).

De tal modo, se faz necessário compreender que no mundo contemporâneo as formas de ensinar e aprender precisam ser revistas, o tempo e energia necessária para ensinar determinado conteúdo, pode ser ensinado em minutos, se associado ao uso das tecnologias disponíveis. Sendo assim, observa-se que o papel do professor também vem sofrendo mudanças, que em determinados conteúdos referentes a recursos tecnológicos alguns estudantes possuem mais conhecimento e habilidades do que o próprio professor.

Estamos inseridos no mundo contemporâneo que vivencia a uma inovação nos meios tecnológicos, para Valente (1999), a tendência futura é diminuir ainda mais as aulas expositivas, sendo assim, indispensável e essencial, assimilar à sociedade tecnológica, com a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) a realidade da sala de aula, para que possa ocorrer de forma efetiva, se faz necessário esta mudança onde o professor deixa de ser o centro das atenções, mas se deixa fazer parte do processo da escuta, e começa a ouvir o que o aluno sabe e pensa sobre os conteúdos, e avalia a sua práxis, a sua metodologia, e imprescindivelmente as habilidades desenvolvidas por estes estudantes onde ambos, professor e aluno aprendem juntos.

Compreendemos que a utilização de meios eletrônicos, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) além da transmissão de conteúdos educacionais podem enriquecer as aulas, seja através de figuras, gráficos, cores, músicas ou jogos digitais, etc, possui potencial para beneficiar todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, considera-se que o processo de ensino e o acesso às tecnologias digitais possam também ser melhorados, principalmente no Brasil, considerando que a evasão escolar e a repetência e analfabetismo ainda alcançam índices elevados na Modalidade EJA.

Entretanto, de acordo com Valente (1999), compreender e perceber os novos recursos tecnológicos, vai muito mais além de desenvolver as habilidades técnicas e específicas em um treinamento para manusear o computador, neste sentido assim expõe:

A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza, em sala de aula, deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (Valente, 1999, p.39).

Ainda de acordo com o autor, a necessidade de mudança na prática pedagógica é emergente, a qualificação e formação se faz necessário diante desta nova realidade de professores, que demandam o uso de conteúdos digitais de modo a incorporar a multimídia em um novo contexto em sua prática diária.

Comprendemos que a área educacional consegue estimular o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) com a utilização de jogos digitais, a considerar níveis qualitativos e criativos, através de novas formas de ensinar e aprender, levando em conta uma nova maneira de ver o mundo e é capaz de fortalecer as pesquisas científicas e a Educação. O uso dos recursos tecnológicos está direcionado à metodologia ou ações de produzir coisas, apesar de estar presente no nosso cotidiano, estas mudanças com o tempo são incorporadas de uma forma que não conseguimos percebê-las como algo que a priori não faziam parte das nossas vidas. No espaço das tecnologias:

A primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação e não constatamos que o livro é resultado de uma técnica. Porquê? Porque já incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico. [...] tecnologia só é tecnologia quando ela nasce depois de nós. O que existia antes de nascermos faz parte de nossa vida de forma tão natural que nem percebemos que é tecnologia. (Tajra, 2012, p. 37).

Assim como o livro, ao longo da história outras tecnologias foram incluídas na nossa rotina: a rádio, o telefone fixo, o telefone celular, o fax, dentre tantos outros. Para Tajra (2012), a tecnologia é uma forma de se comunicar que é bem mais além, a exemplo de instrumentos/recursos, mas, de uma necessidade, que se reflete no mundo contemporâneo diante das transformações da sociedade, decorrente de uma nova forma de se comunicar com o mundo.

Para Tajra (2012):

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa. (Tajra, 2012, p. 39).

Vivemos em uma sociedade tecnológica caracterizada pela interatividade, sendo assim, percebemos que o principal meio de comunicação acontece através dos meios tecnológicos, que só é possível com acesso a internet, e permite a partilha de conhecimentos. Com a evolução destes recursos através dos meios digitais as tecnologias da informação e comunicação (TDICs), são recursos indispensáveis fora e dentro da escola, que possibilita ao professor a dinamização no processo de ensino e aprendizagem.

Para Kenski (2003), pontua que:

A evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para usos que vão da memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas registradas nos equipamentos eletrônicos de última geração. A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, impondo uma nova ordem nos nossos modos de compreender e de agir sobre o mundo”. (Kenski, 2003, p. 32).

Segundo Levy (2003), há três possibilidades de apoderar-se do conhecimento denominados de “Tecnologias Inteligentes”, sendo elas: a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem digital, todas presentes na sociedade e ajustadas à intencionalidade comunicativa. No que corresponde à linguagem digital, no processo de ensino e aprendizagem os meios tecnológicos permitiram uma maior interatividade, denominada como sociedade cibercultura. (Levy, 1993, p. 3).

Para tanto, observa-se que as relações sociais e de comunicação são construídas em diferentes tempos e espaços, que só é possível com o avanço das mídias digitais, possibilitando assim, a produção do conhecimento, que é resultado de uma inteligência coletiva que através das redes de comunicação se conecta mas, por outro lado torna a práxis um desafio para os docentes que buscam constantemente ressignificar a sua prática, mediado pelo avanço tecnológico, buscando possibilidades de interação no processo de ensino e aprendizagem.

O próximo capítulo propõe discutir brevemente a respeito dos aspectos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como os desafios para a formação de professores do campo, sobre os movimentos sociais e a EJA Campo na perspectiva de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Nesta sessão, iremos dissertar sobre a história da educação brasileira de Jovens e Adultos (EJA) que evidencia a sua trajetória, marcada por conflitos localizado em um campo de disputas, sob uma visão, compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, ofertada sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados, de forma geral, por oferecer uma formação de baixo custo, em menos tempo, relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, com as necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo desvinculados da Educação Básica.

Segundo Arroyo (2008), a EJA, sempre esteve localizado em um campo de disputas, implicando uma concepção educacional que está em constantes mudanças, e compreensão sobre um direito que foi negado, e um dever do Estado, sendo ordenado no plano político. Destaco ainda que não se refere apenas como educação escolarizada, mas que acontece em espaços não formais.

Peregrino (2008) compreende a escola da seguinte forma.

Não é onde tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas o reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz. (Peregrino, 2008, p. 113).

Os desafios colocados para a garantia desse direito são complexos, é dever do estado e passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, que possibilita a superação da concepção compensatória de escolarização, historicamente tem papel secundário no cenário da educação brasileira, que só a partir de 1988 à 1996, com promulgação da Constituição, veio o reconhecer o direito à educação para todos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 – §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.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (LDB, 2017, p.30).

Atualmente diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre o campo educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na gestão de políticas públicas que possam atender as especificidades presentes para esta modalidade de ensino. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio”, (Brasil, 1996, p.30).

Segundo Maria Margarida Machado (2010), impulsionados pelos princípios constitucionais e, no conjunto de normas legais que:

Toda a mobilização realizada no Brasil para elaboração da LDB e, os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e às propostas de avanço para o mesmo foram desconsideradas com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96 e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de set/1996). (Machado, Disponível em: <<http://forumeja.org.br/gt18/files/...>>).

Para Machado (2010), mesmo sendo a educação como direito fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - Lei 9394, de 20 -12- 1996, reconhece a educação como um processo socializador que ocorre na convivência humana, seja na família, no trabalho, nas instituições formais de ensino, na sociedade organizada ou nas manifestações culturais, não é observada na perspectiva universalista da educação.

A educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando enquanto exercício da cidadania, segundo o:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art.2º.A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]. (Brasil, 2912 p.8).

Segundo Costa (2009), a LDB (9394/96), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu conteúdo no art. 4º sobre a educação e os direitos constitucionais da população jovem e adulta, e reitera sobre:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Oferta de educação 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. (Costa, 2009, p.75).

Assim, como os teóricos acima citados dialogam sobre a função social da educação, e seus impactos causados na vida da população jovem e adulta não alfabetizada, em suas contribuições podemos identificar que precisamos investir em formação de professores, que é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem na modalidade de Jovens e Adultos, reafirmando o papel social da escola comprometida com a formação humana e justiça social. (Pretto; Bonilla; Sena, 2020; Libâneo, 2020).

Neste sentido, a função reparadora da EJA, no limite, não significa apenas a entrada para adquirir os direitos civis, mas pela restauração de um direito negado: o reconhecimento da igualdade histórica de todo ser humano, mas também o direito a uma escola de qualidade. . “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento”. (Parecer CNE/CEB nº 4/98, p.7).

Ainda de acordo com o documento:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. (Parecer CNE/CEB nº 4/98, p.7).

Na Declaração de Hamburgo traz também em seu contexto sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário,

...a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (Parecer CNE/CEB nº 4/98, p.7).

No Brasil, a escolarização de adultos sempre esteve associada às iniciativas de campanhas educativas em regiões isoladas desenvolvidas no campo, para pobres trabalhadores, relacionada ao pensamento dominante, como a escola de trabalhadores (operários) do campo, com objetivo apenas de instruir para saber ler, escrever e disciplinar.

Mencionadas por Fávero e Freitas (2011), as mudanças no cenário político no Brasil e sobre a educação de adultos, pois refletiam sobre as novas experiências nas últimas décadas, voltadas sobre a relevância do papel da educação de adultos, e principalmente passando a receber um tratamento que se voltava para a solução de problemas no campo do desenvolvimento econômico.

O amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição. A educação de adultos e jovens e adultos de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil. (Fávero; Freitas, 2011, p. 369).

Factualmente as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), visavam a promoção e incentivo a EJA, a primeira foi realizada na Dinamarca ocorreram desde 1949. As Confinteas constituem-se em “um dos mais importantes fóruns de discussões tornando-se espaço de reflexões e lutas a favor da EJA, buscando enfrentar desafios para a manutenção e a promoção de uma EJA, pautada pela qualidade que promova o desenvolvimento humano e social desses indivíduos”, (Declaração de Hamburgo, construída na V Confinteas, 1997, p. 2).

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção da perspectiva cidadã da educação de jovens e adultos e os pressupostos freirianos de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (Unesco/Confiteas apud Ireland; Spezia, 2014, p. 215).

Ao retomar a legislação relativa à EJA, Fávero e Freitas (2011), fazem menção a documentos oficiais relevantes, dentre estes estão três dos anos 2000:

o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Parecer CNE/CEB nº 03/2010, que reformulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos sobre duração dos cursos, idade mínima para acesso, certificação nos exames e a oferta por meio da educação a distância. (Freire, 2020, p. 74).

Segundo Oliveira (1999, p. 59), a realidade da EJA não pode ser compreendida apenas pela evasão ou pela faixa etária desses estudantes, mas por determinantes que englobam questões sociais e culturais, pois devem se levar em conta não só como sujeitos, mas como estudantes, pois “(...) no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”. São sujeitos que buscam a educação com objetivo de resgatar a sua identidade cultural e superação, para a satisfação pessoal e desenvolvimento econômico, e pretende garantir o acesso à profissionalização como classe trabalhadora. Oliveira (1999), apresenta algumas características do jovem ou do adulto que foram excluídos da escola.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.¹ Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (Oliveira, 1999, p. 59-60).

Através de programas governamentais a exemplo do PROEJA² (2018), que com sua implementação assegura o ingresso da população jovem, adulta ao sistema educacional, e possibilita a atualização do conhecimento, além de dar condições e qualificação de vida e, sobretudo, propiciar aos educandos condições para que continuem aprendendo, oferecendo oportunidades e a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, o Proeja (2018), destaca para uma atenção maior por parte da gestão, que se faz presente no ambiente escolar e deve fazer parte dos conteúdos selecionados e

² PROEJA – É a modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além de receber a formação básica, o aluno recebe também uma qualificação ou uma formação técnica.

sistematizá-los didaticamente para facilitar o aprendizado do aluno, que além dos conteúdos específicos para a Educação de Jovens e Adultos, lançamos desafios fora do espaço escolar, que reforça as estruturas nas discussões, gera debates e reflexões desenvolvendo habilidades comunicativas.

Através do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, inicialmente intitulado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA apresentou a decisão governamental, onde são ofertados cursos de Especialização aos docentes que queiram atuar na área de educação profissional técnica de nível médio, e visa atender à demanda de jovens e adultos que foram excluídos do processo de ensino.

Na região Nordeste temos também, a presença marcante de projetos vinculados ao PRONERA³ que fortalecem as pesquisas sobre a temática.

Os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (Haddad, 2000, p.127).

Para Arroyo (2008), apesar de esforços e de programas educacionais que visam alcançar essa parcela da população brasileira, observa-se que ainda não conseguem atingir de forma eficaz as classes marginalizadas pela sociedade, que em sua maioria são trabalhadores do campo e de classes populares presentes nos espaços urbanos, que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (Unesco, 2015, p.4).

Ainda de acordo com a Unesco (2015), os altos índices de exclusão podem ser atribuídos a burocratização presente no sistema de ensino, ou a falta de planejamento da gestão administrativa e pedagógica, ou a falta de gerenciamento de recursos públicos para a capacitação e formação de professores, estes são alguns fatores que contribuem para o distanciamento do ambiente escolar para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O analfabetismo não é uma simples herança que recebemos das gerações passadas. Ao contrário, ele também continua sendo produzido nos dias atuais. E essa

³ PRONERA - O Programa realiza projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação, em distintas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do Brasil.

produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: Os excluídos do processo (os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória), e os excluídos no processo (aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos através da reprovação e repetência. (Ferrari, 1985, pg. 48).

Outros fatores podem ser evidenciados através da repetência e ou evasão nas escolas públicas, que colaboram para a reprodução de analfabetos, o regresso da maioria desses alunos a escola após alcançarem a vida adulta com expectativas para atingirem a escolaridade exigida pelo mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitivo (Gadotti e Romão 2011).

Para Freire (1988), a alfabetização precisa estar presente além dos muros da escola, a instituição escolar precisa estar aberta a toda comunidade escolar, de forma acessível e democrática, que tem por responsabilidade articular ações que garantam o desenvolvimento na formação integrada e permanência dos educandos na vida escolar, além de alimentar os processos formativos de metodologias, buscando alternativas, ativas e constantes.

Para os autores Gadotti e Romão (2011), em seu livro abordam a relevância da “Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta” assim como Freire (2011), mas de formas distintas, mesmo tendo como referência a área disciplinar a prática da educação, a teórica e educação não formal.

Neste sentido, Gadotti (2009) pontua que a educação é um direito social, sendo assim se faz necessário destacar que é fundamental o trabalho em equipe da gestão escolar, observando as singularidades presentes na EJA, contribuindo para a equidade social.

Para o autor,

As novas tecnologias criaram espaços de conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar "fora" – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (Gadotti, 2000, p.10).

Segundo Gadotti (2000), a formação do educador depende muito mais de sua inserção social e política, do que numa boa reformulação dos currículos e de cursos. Mudanças de tempos e espaços para a inovação pedagógica, como ensinar? O que fazer para retomar as condições de ensino aprendizagem? Utilizar estratégias de formação dos trabalhadores, mas com princípios teóricos alinhados à prática docente? Questionamentos a serem abordados ao introduzir a prática de novas tecnologias, que também é visto como um desafio na prática docente em turmas da EJA. Bem como capacitar profissionais para que possam identificar,

compreender e criar estratégias no processo de desenvolvimento cognitivo na aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

“o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de está sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem”. (Freire, 2000, p. 60).

Na perspectiva de Paulo Freire (1994), se faz necessário ressignificar a didática voltada à práticas pedagógicas humanizadas, e métodos educacionais contemporâneos, contemplando a diversidade e saberes dos discentes, intervir com ações que promovam a emancipação cidadã dos indivíduos é um reconhecimento da identidade cultural presentes na Educação de Jovens e Adultos, sem dúvida é fazer uma releitura de nós mesmos enquanto docentes. Sendo assim,

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (Freire, 1997, p . 24).

São inúmeros os desafios enfrentadas por docentes, que requer dos gestores, coordenadores, conhecimentos específicos em políticas educacionais “não só no visível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1970, p. 62), mas que possibilitem às estratégias a serem direcionadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um desafio que torna-se cada vez maior frente às desigualdades sociais presentes em nosso sistema de ensino, frente a processos sociais, nesta modalidade de educação, a alfabetização, educação básica, capacitação para o trabalho, com objetivo de formar cidadãos conscientes e participativos.

Segundo Tardif (2014), o saber docente se configura como um “saber plural”, estratégico porém desvalorizado, observando que na pandemia sob o discurso utilitário no ensino remoto, esses saberes foram reconstruídos, corroborando com essa modalidade era a única alternativa a ser implantada no contexto pandêmico, mesmo sem fornecer formação específica a docência, para formação curricular, profissional, disciplinares, ou experiencial. (Saviani, Galvão, 2020).

Enquanto para Freire (1996) “concebe como os saberes fundamentais à prática educativa como especificidade humana, que ensinar não é transferir conhecimento, ela se realiza com o aluno”. Diante deste contexto tivemos no ensino remoto “as aulas síncronas nas plataformas de comunicação que contribuíram para a sensação do isolamento e solidão para o professor, os saberes foram vividos e testemunhados pelo docente mas de forma autônoma ou

autoformação” (Melo, 2020, p. 4). Podemos compartilhar os sentimentos como a afetividade e tolerância através da cooperação entre docentes e estudantes.

É neste sentido que, conforme o,

Ministério da Educação, a Educação a Distância passou a ser validada a partir do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado pelo Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2012, que regulamentou o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017a). Os Decretos 5.773/2006 e 6.303/2007 foram regulamentados pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. (Brasil, 2017b, pg. 3)

Com base nessa necessidade são criados os polos de apoio presencial, ou polos de EAD, com a intenção de chegar a este estudante que não tem acesso às instituições situadas nos grandes centros, ou que não consegue frequentar com regularidade o ensino presencial em busca de:

Inovação, criatividade, ousadia e desafios são palavras que representam as demandas da sociedade atual e que os sistemas educativos tentam, de alguma maneira, incorporar tanto nas orientações pedagógicas como nas práticas em sala de aula. (Prates; Matos, 2020, p. 532).

Promover a formação de professores pelas universidades públicas e privadas ou a distância é um ato educativo que se realiza na interação social entre alunos e professores e, no caso da EAD, este ato se realiza na mediatização de tecnologias.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) potencializam a ampliação dos recursos disponíveis para a aprendizagem, favorecendo a aplicação de estratégias pedagógicas que atendem aos diversos estilos de aprendizagem e a incorporação de metodologias ativas que incentivam uma maior participação do aprendiz em seu processo educacional. (Abed, 2019, p. 09).

“As políticas públicas para ensino superior à distância no Brasil, por meio da ampliação da oferta de vagas, estão atreladas a uma tentativa de qualificar professores da educação básica” (Mendonça *et al.*, 2020, p. 159), principalmente para proporcionar a qualificação dos profissionais da educação em suas respectivas áreas de conhecimento.

No Brasil, “com o aumento exponencial dos cursos de formação de professores em EAD desde a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, nota-se, também um aumento nas investigações voltadas para a compreensão dessa nova realidade” (Prates; Matos, 2020, p. 523-524), entende-se que é para a melhoria da qualidade da educação, de acordo com a legislação.

É neste sentido que para Tardif (2014, p.), o saber docente é “plural” visto que é uma

mistura de diferentes saberes:

Os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, oriundos de diferentes fontes. Os saberes de formação profissional são voltados para as ciências da educação, já o saber pedagógico compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições ou através da formação de professores. (Saviani, Galvão, 2020, p. 4).

Em relação ao ensino remoto Melo (2021), aponta para o momento vivenciado por docentes, por falta da formação inicial, continuada e específica, para enfrentar as dificuldades impostas no momento pandêmico.

Como é perceptível, houve de início um sentimento de insegurança por parte dos professores, em função de se sentirem despreparados e desprovidos dos meios necessários para o ensino remoto, pois isso implicaria em uma transformação rápida e radical de suas metodologias de ensino. (Melo, 2020, p. 16).

Vale salientar que os saberes disciplinares, se constituem em diversos campos de conhecimento no formato de disciplinas, cursos universitários ou escolares que surgem dos grupos sociais e situações emergentes dos produtores de saberes, fruto das tradições culturais. Desse modo, “os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos que a instituição escolar categoriza e apresenta sobre os saberes sociais por ela definidos e selecionados”. Os saberes experienciais e práticos “se originam da prática cotidiana do professor, são por elas validados, através de sua experiência profissional esses saberes constituem os fundamentos de sua competência”. (Tardif, 2014, p.38).

Os primeiros passos dados para dar sustentação à base legal para a modalidade de educação a distância da legislação educacional no Brasil são dados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996 (LDB,1996). Essa lei foi fundamental, além de direcionar sobre o funcionamento da EAD, a necessidade de credenciamento, apresentando características que vão bem além da abrangência, como oferta, avaliação dentre outros itens importantes.

Neste sentido, sobre o ensino remoto, para Saviani (2020), destaca em sua fala que a,

Essa expressão "ensino remoto" vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EAD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita. (Saviani (2020, p. 05).

Para tanto, a problemática sobre a oferta de ensino remoto na modalidade EJA, apresenta de forma mais clara as desigualdades sociais não só as dificuldades e acesso às

novas tecnologias, mas, apresenta as condições familiares e habitacionais e econômicas que dificultam o acesso e a permanência destes estudantes no sistema educacional.

É preciso trazer no campo das discussões abordagens sobre a problemática atual da Educação de Jovens e Adultos, sobre o acesso a novas tecnologias, na busca do alcance da escolaridade antes não concluída, e que apresentam dificuldades no processo educativo e de inclusão, para o aluno de EJA.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma reflexiva em ações que envolvam os alunos desta modalidade de ensino, e que proporcionem o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de forma transformadora na vida dos sujeitos da EJA.

4.2. formação inicial e continuada de professores para atuarem na EJA: um desafio a ser superado

A Educação de Jovens e Adultos pode ser definida como “Toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”. (Paiva, 1973, p. 16).

A escolarização de jovens e adultos teve início no Brasil devido a ausência de pessoas qualificadas para as indústrias. Então, surgiu a necessidade de preparar mão de obra para a indústria do país. Apesar de décadas de reivindicações foram muitas as lutas e discussões sobre a EJA, lutando pelo direito de uma educação de qualidade, ainda é um processo que requer muitas discussões.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 208, assegura este direito a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante 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”. (Brasil, 1998, p. 1). Entretanto, compreender as especificidades no processo de ensino aprendizagem presentes na EJA, vai para além de conteúdos a serem estudados, mas que atenda às necessidades específicas destes sujeitos.

"Entender que a educação é um direito, torna-se fundamental para ressignificar as práticas de garantia do usufruto desse direito para todos os sujeitos, principalmente daqueles que mais precisam dela para poder se emancipar socialmente e claro, ficarem esclarecidos dos direitos humanos que lhes são inalienáveis, indivisíveis e inalienáveis". (Melo, 2017, 3).

Os professores que atuam na modalidade da EJA Campo trazem consigo um desafio e grande responsabilidade diariamente, além de exercer sua prática pedagógica, ministrando conteúdos obrigatórios, tentar perceber as singularidades que cada aluno nas turmas de EJA Campo possuem, e tentam alinhar a necessidade da turma. Sendo assim, é fundamental compreender os saberes e as experiências vivenciadas pelos estudantes, bem como as histórias de vida dos sujeitos, só então a partir deste contexto planejar e elaborar seu trabalho docente. Assim, como Sarmiento (2012), quando afirma que:

O despertar do sujeito de direito passa pela educação crítica, dialética e comprometida com a valorização da pessoa humana em todas as suas dimensões. Essa é a missão da Educação em Direitos Humanos: formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. (Sarmiento, 2012, p. 3).

Buscamos conhecer a formação destes profissionais, nas informações apresentadas na pesquisa, indicam a necessidade de formação continuada para os docentes atuarem na EJA Campo, é fundamental e urgente, e tentar vencer os desafios no qual nos deparamos cotidianamente para a realização do trabalho docente.

Desta forma, evidenciamos que qualidade do ensino é em grande parte reflexo da educação que está sendo ofertada e está diretamente ligada à prática educativa do professor, que precisa estar qualificado e tentar desempenhar da melhor forma possível o seu trabalho docente com esses estudantes, que buscam por novos conhecimentos de vida e do mundo, porque “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”, (Brasil, 1996, p. 252).

No entanto, para os profissionais que atuam na EJA Campo, se faz necessário uma formação específica voltada a práxis de jovens e adultos do campo, tendo a observar que muitos conteúdos ministrados pelos docentes trazem em sua abordagem a infantilização nas atividades propostas, principalmente nos anos iniciais que trabalham com alfabetização e letramento. Para Oliveira, “elas são distintas e precisam de enfoques diferenciados, já que na opinião, a forma de agir de uma criança é totalmente diferente da forma de agir de um adulto”. (Oliveira, 1999, p.59).

De acordo com as Diretrizes para a Formação Básica nos cursos de formação de professores na atualidade, “ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – “pedagogismo”, (Brasil, 2000, p.26), ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – “conteudismo”, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar na educação básica”. (Brasil, 2000, p.26).

Entretanto, alguns cursos de formação de professores abordam os conhecimentos sobre os objetos de ensino superficialmente, não dando ênfase a temática e sobre a sua importância para um bom desempenho do docente que futuramente irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo, não motivam os mesmos para uma prática pedagógica alinhada formação contínua em busca de novas aprendizagens em distintas áreas, oferecendo-lhes poucas chances e oportunidades de se aprofundarem nos contextos escolares da educação básica.

Uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário, e outra é analisar esse mesmo assunto como um professor que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação destes conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. “Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo que devem estar presentes na formação do professor, é um equívoco que precisa ser corrigido”. (Brasil, 2000, p.28).

Sendo assim, é fundamental usar estratégias que promovam o diálogo entre os diferentes sujeitos jovens e adultos, favorecendo a participação no exercício da autonomia. Além disso, podemos destacar que para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo, requer das docentes estratégias, que permitam desenvolver o conhecimento a partir das especificidades, e da diversidade cultural e social, respeitando a heterogeneidade dos estudantes da EJA Campo. Logo para Brasil, (2006) será que,

No contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (Brasil, 2006, p 23).

É notório que a qualidade e o sucesso no processo de ensino aprendizagem, especificamente falando da Educação de Jovens e Adultos do Campo está ligada à formação continuada de professores e a sua qualificação, o Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, determina que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, LDB 9394/96).

De acordo com o disposto no art. 22 da LDB, a formação dos professores deve ainda observar o qual afirma o texto acima citado que, a educação básica tem por finalidade assegurar a formação comum indispensável além, de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Conforme mencionado no art. 61 da referida lei, que “estabelece como fundamentos da

formação de profissionais da educação a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores”. (Brasil, 2000, p.41). Além de formação específica na área, a educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como considerar as características de cada fase de desenvolvimento do estudante. Portanto, a formação destes professores está de acordo com os preceitos legais e exige o cumprimento, a fim de ir em busca de meios, formas e possíveis soluções para os constantes desafios desta modalidade, (Brasil, LDB 9394/96).

Logo, “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz” (Freire, 2002, p. 38). Para Freire estamos em constantes mudanças, em um processo de transformação uma vez que o mundo não para então, a formação deve ser contínua. Atuar na EJA Campo, ou em qualquer outra área de conhecimento, exige formação adequada, requer disciplina em um processo de preparação, esta afirmação está exposta no documento das DCN’s da EJA:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p.56).

O docente que atua na EJA Campo traz em todo o seu contexto da práxis a reflexão constante de sua prática pedagógica que traz consigo a dimensão da uma “prática social”, assim como afirma Freire (1989, p.25), em uma busca constante que visa ampliar sempre, suas habilidades e conhecimentos metodológicos e possa refletir na qualidade do processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, para Souza (2006), quando afirma que,

A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, construindo comunidade e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. (Souza, 2006, p. 16).

Trabalhar com pessoas jovens e adultas requer do profissional atuante não apenas a graduação que está condicionada apenas como formação inicial, mas também pode ser alcançada mediante a formação continuada, ou cursos de extensão que pode ser compreendida como a realização de cursos de especialização, fórum, seminários que proporcionam a atualização dos conteúdos curriculares de ensino.

Desta forma, espera-se que o docente que atua na EJA Campo, ao utilizar

metodologias que visam atender as especificidades presentes na modalidade de ensino, voltadas a atender este público jovem, adulto e idoso, colabora para reduzir os índices de evasão escolar e contribui para a permanência desses estudantes a obter sucesso na sua vida escolar, reduzindo os índices de evasão nesta modalidade de ensino. Diante do exposto, é possível afirmar que o conhecimento sobre interdisciplinaridade é um recurso que estabelece relações entre os conteúdos estudados com potencial capaz de ajudá-lo a alcançar os objetivos traçados, uma vez que relaciona os conhecimentos de áreas distintas de uma forma global.

“O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é *experimentar a vivência de uma realidade global*, que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e etc. É o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, por um *trabalho coletivo e solidário* na organização do trabalho na escola. (Gadotti, 2010, p.65).

Neste sentido, através da interdisciplinaridade é possível promover a interação entres os estudantes, permitindo ao professor fazer uma análise da sua prática ao utilizar de conhecimentos prévios da turma. Deste modo, apresenta-se como uma ferramenta didática que dá suporte metodológico ao docente e oportuniza ao estudante a promoção de novas experiências significativas, diferenciando-se do ensino tradicional fragmentado.

No entanto, a qualificação do docente que atua nesta modalidade de ensino, está ligada diretamente ao comprometimento do mesmo com a educação, contudo requer dos órgãos públicos o compromisso em fornecer cursos de qualificação a esses profissionais. Ao profissional que vai trabalhar com o jovem, adulto ou idoso deve possuir conhecimentos específicos para este público, além da capacidade de compreender sobre as especificidades dos estudantes dessa modalidade de ensino a EJA Campo. Neste sentido, para Oliveira:

Deve-se repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada. (Oliveira, Oliveira, Scortagna, 2012, p. 68).

Conforme, apresentados pelos autores, é imprescindível e necessário investir na formação inicial e qualificação docente, trazendo em seu bojo a compreensão que a formação ocorre ao longo da vida profissional. Ens (2006) reitera que:

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade. (Ens, 2006, p.12-13).

Contudo, evidencia a importância de uma formação específica para atuar na EJA, exposto pelo Parecer CEB/CNE 11/20006: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”. (Brasil, 2000, p. 58). A escolarização oportuniza o crescimento pessoal e social ao indivíduo viabiliza a promoção e acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido:

A educação constitui uma prática social e deve ser comprometida com a emancipação dos alunos, visando a construção de uma escola democrática, permitindo uma maior participação efetiva dos indivíduos na sociedade e permitindo que usufruam da cidadania em seu sentido pleno. O domínio da leitura e da escrita possibilita uma visão crítica do mundo, de situar-se nele instrumentalizado para uma participação política. (Oliveira, Oliveira, Scortgagna, 2012, p. 67).

A instrução do professor propriamente dita está relacionada diretamente com as suas experiências no campo de trabalho e aos seus saberes pedagógicos, onde suas ações didáticas têm por objetivo contribuir e influenciar no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a relação professor aluno deve ser constituída no diálogo, na troca de experiência, na interação entre os mesmos e comprometimento com o desenvolvimento das aprendizagens do estudante, proporcionando o desenvolvimento a formação de um cidadão crítico e atuante.

Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço. (Ens, 2006, p. 19).

É fundamental ao docente que trabalha com EJA, perceba a necessidade sobre a importância de uma formação específica e direcionada a esta modalidade de ensino, visto que prioriza e respeita as especificidades encontradas nas turmas de EJA Campo, sendo elas e sua maioria cultural ou social, mas que precisam ser consideradas e respeitadas para que não sigam o modelo padrão de educação, condicionada de forma mecânica através da leitura e escrita. Cabe ao professor, conforme Pinto (2000):

Além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (Pinto, 2000, p. 113).

Os estudantes da EJA trazem consigo as suas experiências e suas histórias de vida, uma enorme bagagem de conhecimentos empíricos de si e do mundo. Reconhecer estas

características propriamente ditas presentes a esta modalidade de ensino é priorizar este público e suas necessidades, sendo assim indispensáveis para que o docente alcance êxito e desenvolva um trabalho significativo e tente garantir a permanência dos estudantes da EJA.

Para Freire (1992, p. 52), “todos ensinamos e aprendemos”, dessa forma no processo de ensino aprendizagem também é possível permitir que o estudante se torne também ensinante, sobretudo, o adulto que traz consigo conhecimentos imensuráveis de toda a sua vida. É nesse momento que o professor se torna aluno “e agente de transformação ao valorizar esse aluno como ator principal”. Sendo assim, para Freire (2002, p. 39), “Ninguém educa ninguém (...) os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”.

A ausência de formação continuada na Educação de Jovens e Adultos, evidência a realidade da educação brasileira, mesmo prevista em lei como apresentado no Artigo 62 da LDB 9394/96, em seu parágrafo 1º acrescido pela Lei nº 12.056, de 13-10-2009, que diz: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil 2001, p.11), nos faz refletir sobre a importância da formação inicial e continuada na especificidade da modalidade de Ensino a EJA.

Para que ocorra mudanças nesses paradigmas, o docente da EJA Campo deve “ressignificar a sua práxis, em busca de novas práticas metodológicas”, (Freire, 2002, p. 53), não apenas capazes de introduzir o universo dos educandos, mas tentar levá-los a compreender que sua busca pelo conhecimento é capaz de superar a condição de oprimido para ser uma presença no mundo que rompe, intervém e transforma.

Apesar de os estudantes não possuírem conhecimentos formais, os docentes atuantes na modalidade de ensino, precisam considerar o conhecimento adquirido ao longo da vida que são as vivências e saberes desses estudantes de EJA Campo, propondo metodologias que estejam o mais próximo possível da realidade dos mesmos. É fundamental valorizar os saberes populares tradicionais dos povos, e suas experiências que estes estudantes trazem consigo, para sejam elaboradas “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (Arroyo, 2005, p. 29).

O trabalho dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino da EJA Campo, também está envolvida em laços afetivos, que influenciam e é reflexo das ações do trabalho pedagógico destes docentes, como afirma Freire (2002, p.161,) “a prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou,

lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Desse modo, percebe-se que a escola se configura como um espaço privilegiado que promove o diálogo entre os sujeitos, assim como acontece a escuta de diferentes linguagens e opiniões, presentes no processo educativo da EJA Campo, sendo esta uma condição importante e necessária.

Dessa forma, a instrução do saber do docente vai se somando com o passar dos anos e os conhecimentos adquiridos ao longo da jornada de trabalho, que está comprometido com um ensino que considere o perfil dos alunos, levando em consideração as práticas utilizadas no processo de ensino aprendizagem de acordo com as particularidades da turma e faixa etária, sendo uma delas a ser consideradas bem como sua forma de agir e de se relacionar com o mundo.

(...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 1996, p.30).

Todavia, a formação continuada se apresenta como um dos caminhos a ser percorrido para o sucesso da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o conhecimento docente poderá ser ampliado através de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, em busca de uma reflexão a prática pedagógica e sua importância, assim como o conhecimento já existente, mas sempre aberto a novas aprendizagens, sob o princípio da pesquisa e da superação do senso comum.

As competências desenvolvidas em cursos de formação continuada potencializam os conhecimentos do fazer docente, contribuem para o reconhecimento da importância dos sujeitos da EJA Campo, estes saberes ajudam a diminuir o número de evasões encontradas nesta modalidade de ensino, que diversas vezes são decorrentes da falta de experiência do profissional e não atende às expectativas deste público. Para Freire, tal afirmação destaca que:

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adulta demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (Freire, 2002, p. 58).

Para tanto, temos a formação continuada como espaço de aprendizagem, construção,

reconstrução e socialização de saberes, e promoção de conhecimentos, o qual corrobora para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, potencializando o fazer pedagógico e faz com que os docentes se sintam mais preparados para atuarem com mais objetividade na Educação de Jovens e Adultos do Campo, assim como na implementação das políticas públicas direcionadas a modalidade.

Sendo assim, evidencia o quanto é importante investir na formação continuada dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, cujo objetivo é potencializar as aprendizagens dos estudantes, através do uso dos recursos tecnológicos destacando assim, a importância da formação continuada, bem como a inserção de novas práticas pedagógicas existentes nessa modalidade da EJA Campo, e sua relação com o processo de ensino aprendizagem e os povos tradicionais. Tal afirmação é confirmada por Guidelli que:

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho. (Guidelli, 1996, p. 13).

Tendo em vista que é através da educação que conseguimos transformar o nosso meio e a realidade existente, formando sujeitos capazes de intervir na sociedade na qual estamos inseridos. Nesse sentido, é imprescindível e necessário a cooperação de todos os envolvidos, professores, família e sociedade. Segundo Gadotti (2010), demonstra nesse processo de mediação o papel do educador, o qual deve utilizar de metodologias de ensino específicas e promove ao aluno a ampliação de seus conhecimentos, respondendo às necessidades dos estudantes neste atual mundo globalizado.

4.3 A EJA e a educação do campo

Este tópico disserta sobre as particularidades da educação do campo, cuja especificidade é resultante de lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Sem-Terra, o Movimento dos Camponeses. Uma mobilização marcada por disputas e conquistas históricas construído por homens e mulheres que através de lutas sociais buscam uma educação que considere a sua realidade social, econômica e política dos povos do campo, uma vez que por muito tempo a educação para a comunidade rural sem dúvidas foi rural na concepção de atraso e segregação dos direitos dos camponeses.

Observamos que na atual conjuntura a educação do campo, não pode mais atender aos

interesses da elite, que precariza e negligenciava direitos dos camponeses, mas em um cenário de enfrentamento a favor dos direitos dos povos do campo, que vem ressignificando seus direitos fundamentais, que por meio de cooperação com a academia vem potencializar a narrativa como o da educação para todos. Neste sentido, se faz entender que Pinheiro (2015), nos convida refletir sobre no que se refere a:

[...] educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...]. (Pinheiro, 2015, p. 04).

No meio rural, são percebidas a existência de fragilidades em diversas realidades existentes, em razão do “preconceito” atrelado a população do campo que ainda é visto como lugar de atraso, principalmente pelos gestores públicos. Percebemos referências no descaso para com essas populações, que teve o direito à educação negado, sendo o cenário do campo brasileiro como fortes evidências desse agravamento (Caldart, 2012, p. 376). Essa condição está atrelada ao espaço rural que demonstra a não efetivação de políticas públicas e denota, por sua vez, que mesmo sendo o Brasil um país essencialmente agrário, não se dá prioridade à educação.

Portanto, vale ressaltar que:

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1981, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Brasil, 2001, p. 3).

Sendo assim, é considerável observar que muitos fatores contribuíram para a frustração de muitos jovens, adultos e idosos do campo que não conseguem frequentar a escola. Um desses acontecimentos é o extrativismo que teve a economia como base na exploração de riquezas naturais, em razão disso para Paiva (1987, 6?), “não parece ser necessário exigir qualquer preparo profissional nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita” para os excluídos de um processo educativo os sujeitos da EJA e para as populações camponesas, muito menos promover a emancipação desses povos do campo. Para Beisiegel (2008, p. 18), ressalta que a formação do Brasil está “baseada no trabalho escravo e nas variações retóricas que o tema da educação produziu sendo incapazes de fazer eco para integração da escola ao meio”.

Ao mesmo tempo, para além destes motivos acima mencionados, podemos citar também o aumento da migração urbano-rural no final da primeira década do século XX e as

contrariedades causadas pela concentração da população na cidade com custos elevados em seus padrões de vida urbana e a impossibilidade de padronização urbana da mão de obra pelo mercado de trabalho.

Sendo assim, compreende-se que o êxodo rural seja considerado como um grande problema social, e assim, tentam ir em busca de ações para buscar a criação de ações que busquem com que as populações do campo permaneçam no espaço rural. “É por esta razão que a educação do campo passa a ser sinônimo de grande preocupação de políticos e profissionais da área educacional, o que configura como o movimento do ruralismo pedagógico” (Paiva, 1987, p. 127).

A mudança do capitalismo traz consigo diversas transformações na sociedade após a revolução de 1930, revelando assim o poder decaído das oligarquias brasileiras, favorecendo a criação e as condições necessárias para consolidar o capitalismo industrial. Em razão disso, segundo Romanelli, (1998), aponta para o início de uma exigência social por uma educação pública que ganha força e “se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Enfatiza assim que:

a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (Brasil, 2001, p. 9).

Diante deste cenário, quando o país inicia o seu processo de abertura neste período, a educação começa a ocupar um importante espaço através da democratização da cultura, impulsionando a população em busca romper com o silenciamento que resultou em conformismo gerado pela mudança das populações camponesas para a cidade. Que segundo Freire (1967, p.24), proporcionou condições necessárias para que a população do campo conquistasse o direito de fala e conseguisse soltar a sua voz, contrapondo-se ao silêncio, despertando o povo a uma mobilização para participação ativa nos rumos da nação.

Para este mesmo período, é importante enfatizar que no Brasil a metade da população eram analfabetos vivendo no campo, tendo como principais características quase em sua totalidade “pauperizada por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão”, segundo Wefort (1967, p. 10), a estes era vedado o direito à cidadania pois, os analfabetos eram considerados como:

“ignorantes” não [tinham] condições para participar livre e criticamente da democracia, não [podiam] votar nem ser votados para os cargos públicos. [...] Há, sem dúvida, uma alta correlação – particularmente no campo – entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis pela

estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa, [criando] uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. (Wefort, 1967, p. 12).

Diante deste cenário, através dos movimentos sociais do campo, as lutas se tornam presentes em busca de educação formal e a escolarização, visto que no país e na luta de classes o analfabetismo é um dos principais problemas a serem enfrentados. Segundo Ferraro (1999, p. 333), este fenômeno é considerado uma “vergonha nacional”, consolidados através dos dados censitários do início dos anos de 1870. O analfabetismo da população adulta só começa a ser visto como um problema de estado a partir de 1940, neste mesmo período foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário e a elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos analfabetos. Organizando a partir daí a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no período de 1947-1950 e 1950-1954).

Esta campanha tinha por propósito a “elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio de técnicas avançadas de organização da produção agrícola e do trabalho e promover a cooperação dos serviços educativos existentes no meio rural”, (Fávero, 2009, p. 61), sendo assim, o objetivo principal era preparar as “pessoas para o mercado de trabalho urbano, com mão de obra alfabetizada”, (Paiva, 1987, p. 178).

Esse conjunto de ações foram as campanhas que adentraram no campo, para que os imigrantes fossem integrados e constituíssem o desenvolvimento nos índices do cenário brasileiro e nos indicadores mundiais

Neste sentido, vale a pena ressaltar que percebemos alguns pontos convergentes entre propostas da educação de adultos e educação rural no cenário dos anos de 1940, evidenciando assim, propostas que tencionava “a fusão entre o urbano e rural, considerando-se que o desenvolvimento industrial no Brasil faria desaparecer a sociedade rural. O campo passa a ser visto como uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida” (Soares, 2001, p.7), e assim, permanecendo uma matriz discursiva com a linguagem urbanizadora da educação rural, que instruiu os “que viviam no campo para se adaptarem ao meio que tendia a se uniformizar”, (Soares, 2001, p.8).

Na década de 1950 até meados de 1960, neste período ocorreu o surgimento de políticas compensatórias e paliativas destinadas às populações camponesas, sendo estas com base em uma concepção elitista de educação, apontando para cultura dominante. Estes projetos de governo foram baseados tendo como referência a educação rural, “que é um projeto do

sistema capitalista, para manter a hegemonia da Educação numa perspectiva dualista, que é de classe do campo que se reverbera por meio do agronegócio”, cooperando para perpetuar o analfabetismo como uma tendência secular, como afirma Alceu Ferraro. (2009, p. 155).

Mesmo em pleno século XXI, ainda teve em seu início a permanência do analfabetismo, deixando mais próximo a EJA e a Educação do Campo, em razão dos indicadores apontarem que no campo o índice de analfabetismo é bem mais elevado se comparados com os indicadores urbanos. Neste sentido, Ferraro (2009, p. 194), aponta que “no Brasil, com o forte movimento de urbanização, o analfabetismo está tornando-se crescentemente um problema urbano”.

Segundo Pinheiro (2011), a concepção de educação brasileira é baseada em um modelo elitista que não avança e ainda não tem realizado seu papel que é elevar a escolaridade com qualidade da população que compõem as camadas populares, tampouco promover uma ruptura de um ideário que principiou a nossa república, com um discurso no qual preconiza para a classe trabalhadora, que é aceitável apenas a instrução, não sendo necessário acesso ao conhecimento.

Neste cenário trazemos o discurso em torno de narrativas sobre o campo brasileiro, acerca da definição da “chamada idade própria” ou distorção idade/série, compreende-se que nas regiões brasileiras menos assistidas pelos gestores públicos o acesso a educação se dá de forma mais tardia, gerando insegurança ao processo de escolarização dos sujeitos, que para Pinheiro (2011), é evidenciado pelos baixos investimentos principalmente as populações do campo, contribuindo para reprodução de umas das maiores dívidas históricas com as populações do campo.

Compreende-se a dívida educacional com o povo brasileiro, logo de acordo com Ferraro (2008, p. 281) “pelo número de anos que faltam a cada cidadão (a) para chegarem à conclusão do ensino fundamental”.

Neste sentido, é possível apontar que são naturalizados a negação de direitos e as diferenças dessa demanda da população que fazem parte da formação do povo brasileiro, especificamente as populações camponesas, ao mesmo tempo, são invisibilizadas e negligenciadas pelos gestores públicos, assim como afirma Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

As populações do campo são negadas ao acesso e permanência à educação desta forma, sem acesso ao conhecimento não despertam para o senso crítico da realidade a qual estão

inseridos tornando-se sujeitos “desprovidos de educação escolar, assim como de tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais [esses sujeitos têm] dificuldades de se reconhecerem pessoas credoras do Estado”, (Ferraro, 2008, p. 281), em razão disso, reivindicar o pagamento desta dívida.

Ao formular políticas públicas educacionais a EJA do/no campo, se faz necessários conhecer as especificidades para que atendam e priorizem as populações camponesas. Uma situação clara é enfatizar ações que são formuladas por agentes públicos que não parte da realidade dos sujeitos do campo e que é vista como um resíduo de uma demanda que acabará tendo como consequência a concepção de que o campo se esvaziará. Para Brandão (1985), uma dessas muitas formas de ver sentido na educação seria a ideia de respeito ao outro (coletivo e individual), aprender é um ato coletivo: “aprendemos uns com os outros”. (Brandão, 1985, p. 74).

Deste modo é característico a modalidade da EJA, assimilar a possibilidade de se extinguir e ser compreendida como demanda social de escolarização de jovens, adultos e idosos, em razão de uma ideia hipotética de que tanto o acesso quanto a permanência à Educação Básica estão universalizados de forma igualitária para toda a população brasileira.

Diante desta interpretação que desconsidera que somos uma nação totalmente desigual tanto do ponto de vista social quanto educacional e que estas contradições permanecem como um projeto pelas elites.

Para Brandão (2006), a educação também é troca e partilha. “Ensinar é, sobretudo, tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo”. (Freire, 2001, p. 36).

Neste sentido, demonstra o abandono do poder público por parte dos administradores do Estado brasileiro que não investem em ações que possam dar continuidade ao processo de escolarização das populações do campo, e apontam um déficit com as classes populares que pode ser compreendida como um ponto de confluência entre a EJA e a Educação do Campo. Em razão disso é que podemos explicar que no campo ainda apresentam índices alarmantes de continuidade do analfabetismo.

Mas, segundo Brandão (1985), a educação viva e libertária está sendo praticada nas cidades, pelas periferias e bairros rurais, e precisa ser vista. Sobre esse argumento, apresentamos mais um sentido de educação que segundo Brandão, o de ‘esperança’.

Esta é a esperança que se pode ter na educação (...) acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola, quanto no ato

político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste ‘outro mundo’ – um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador – a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação (...) e o direito de sacudir e questionar tudo o que está sendo consagrado. (Brandão, 1981, p. 110).

Veja-se ainda que, segundo Paulo Freire (2006), a esperança é também um aspecto central da educação. Ele preconiza que não há sonho sem esperança e que o sonho é um dos motores da história e da utopia.

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (Freire, 1997, p. 5).

Freire (1997), refere-se a uma busca por uma prática educativa que seja capaz de trabalhar contra a exclusão, vencer os obstáculos do processo de conhecer e que permite o esperançoso que almeja:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O **sonho** é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (Freire, 1997, p. 51).

Logo, é possível compreender que aos que vivem e produzem no campo, existe uma dívida histórica por escolarização destes sujeitos, que permanece como desafio em ser concretizada por parte do poder público estatal, assim como também adquirir consciência crítica do direito negado a escolarização por parte dos sujeitos invisibilizados do acesso ao conhecimento científico.

E porque não, a inserção para a continuidade do sonho de Paulo Freire,

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” O sonho que “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista. (1991, p. 118).

E assim, dialogando com Freire, recordar que: “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (2000, p. 85), se reinventando, adaptando às novas ideias e circunstâncias, colocando-as em prática.

4.4 Princípios e fundamentos da educação do campo

Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não o conquistar. As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da

consciência oprimida. (Paulo Freire, 1996. p. 53).

A Educação do Campo carrega a sua concepção um conceito ainda em construção, que segundo Caldart (2012), foi pensada com ideais e fundamentos que rege os movimentos sociais do campo, assim como os princípios na luta por uma educação pensada para atender a realidade das populações de campo. Além de promover a “emancipação como busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade para todos”, (Caldart 2012. p. 301), uma educação pensada nas lutas dos povos do campo, capaz de compreender como um campo vivo para a produção do conhecimento, de cultura e trabalho. É nesse sentido, que antes a referência em Educação do Campo era pensada para a classe trabalhadora campesina e não por ela.

É uma concepção de educação que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. (Caldart, 2008^a, p.4).

É necessário compreender que Educação do Campo como afirma o autor, possui em seus fundamentos a educação como “formação humana e cidadã”, (Melo, 2017, p. 59), que percebe e compreende em todas as suas dimensões e os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sendo esta proposta contrária ao molde de educação rural que vem associada às demandas de um modelo de subdesenvolvimento do campo. Desta forma, se faz necessário entender os princípios e fundamentos que regem a Educação do Campo, para que se possa compreender as ações contínuas dos movimentos sociais do campo, na luta por uma educação como outro projeto de sociedade que se contrapõe a uma narrativa de um pensamento dominante a um modelo hegemônico social do capitalismo.

É neste sentido, que os processos educativos que compreendem as populações campesinas devem contemplar o projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais do campo. Uma proposta que rompe com os modelos de educação hegemônicos de ampliação do capitalismo, que não olha o campo como um lugar de vida, mas apenas como um ambiente para gerar lucro.

A proposta de Educação do Campo surge, sendo este “o campo brasileiro foi (ainda é) o lugar das ausências. O lugar onde as políticas públicas nunca chegavam (chegam)”, (Melo, 2017, p. 32). É neste modelo de educação elitista de uma lógica urbanística que são

formuladas políticas públicas para a educação rural, sentenciando os povos do campo ao analfabetismo, ignorando as suas especificidades culturais identitárias camponesas. (Melo, 2017, p. 33).

Diante desta realidade é que os movimentos sociais do campo trazem em sua bandeira de luta e reivindicações a defesa pela terra e trabalho pautados por uma educação que valorize os saberes dos campos, com outro projeto político pedagógico, se opondo ao modelo de educação pensada pela cidade e levada para o campo, mas uma educação pensada em uma escola viva que consiga enxergar esses sujeitos que fazem parte desse espaço escolar, o lugar onde vivem, suas realidades, as suas culturas, as suas identidades, as suas lutas e especificidades, assim como o seu projeto de sociedade. Diante dessa realidade é que afirma Freire (1970, p. 60), que “Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo”.

Diante disso, Freire (1970), para a Educação do Campo, deve ser pensada através de uma perspectiva de conhecimentos emancipatórios dos povos do campo visto que, ao longo dos processos educativos de educação estas propostas pedagógicas sempre ficaram fora.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 1970, p.58).

O contexto educacional no mundo rural vem sendo transformado, é diante desta perspectiva que os movimentos sociais do campo se propõem a mudar este cenário da educação do campo que idealiza uma educação que “está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo”, (Caldart, 2004, p. 148). os sujeitos têm o direito de serem educados no lugar onde vivem.: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais”. (Caldart, 2004, p. 149).

Diante disso, pensar numa escola e estabelecer um modelo específico de ensino para a população originária do campo, principalmente nos sujeitos que constituem essa escola e a partir destas premissas construir um projeto político e pedagógico, que estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem

condizente com os valores e práticas tradicionais do campo. É nesse sentido que:

O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica. Como explorar essa riqueza político-pedagógica no projeto educativo do campo, nos currículos de formação e de educação básica, na pedagogia dos movimentos? (Caldart, 2012, p. 236).

Pensar numa proposta de ensino onde o currículo fortaleça o projeto de sociedade defendido pelos movimentos originários sociais do campo que estabelece saberes locais com a proposta pedagógica, e entender o currículo para além dos conhecimentos escolares, superando a ideia de currículo como controle social, mas que busca romper com esta dinâmica pela valorização local. Diante desta narrativa, o currículo é visto como um território em disputa que, para Caldart (2012) é:

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizadas dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo. (Caldart, 2012, p. 237).

É em razão disso que acontecem as discussões sobre o currículo fundado em concepções ideológicas por um lado a Secretaria de Educação de Pernambuco que defende um tipo de educação, por outro os Movimentos Sociais originários do Campo que se contrapõem a uma narrativa de um pensamento dominante a um modelo hegemônico social do capitalismo.

É neste sentido que para Freire (1997), acontecem às contradições sobre esses conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com a matriz curricular da EJA Campo, que de acordo com movimentos sociais originários do campo, só distancia ainda mais a teoria da prática, invalidando os conhecimentos dos camponeses, que por meio desses processos educativos deixaram à margem a classe trabalhadora, punindo-a ao analfabetismo ou aos meios de conhecimento que promovem a consciência crítica e outras visões de mundo mas, fadando-os a negação dos direitos e ocultar os seus processos de lutas dos povos do campo.

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores. Lamentavelmente, porém, neste “conto” da verticalidade da programação, “conto” da concepção “bancária”, caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter

a adesão do povo à ação revolucionária. Acercam-se das massas camponesas e urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo. (Freire, 1997, p. 60).

Nesta perspectiva surge essa pesquisa, que se propõe a analisar a classe trabalhadora do campo, que é fruto da escuta dos docentes que são originários do campo, e que também apresentam suas discussões acerca das contradições onde “O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência”. (Freire 1970, p.79). Onde as narrativas problematizadas por eles, sobre uma prática docente a “consciência possível” a realidade do campo, chama de “soluções” praticáveis despercebidas” (nosso “inédito viável”), em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas,” que correspondem a “consciência real” (ou efetiva) de Goldman. (Freire 1970, p.79).

4.5 A base legal da Educação do Campo e o Currículo da EJA

Nos artigos 23, 26 e 28 de 1996 da LDB que versam sobre a especificidade e da diversidade do campo considerando diversos aspectos: de gêneros, gerações, etnias, culturais, sociais e econômicos.

Considerando também como um importante marco com a resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, além da modalidade normal, em relação a o exercício da docência em sua prerrogativa.

Além do parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, instituindo assim Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que são consideradas e se se constituem como marcos legais que orientam sobre uma política de igualdade, com a respeito as diferenças, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

É sabido que na legislação brasileira a educação do campo é tratada, sendo formulada como educação rural, dos quais os espaços “têm um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2012, p.453).

É desse modo que, o campo passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre as práticas e os seres humanos que constroem e reconstroem cenários específicos da sua existência social repassada pela dimensão humana, considerando que as diretrizes são subsídios que precisam ser utilizado na construção pedagógica de uma proposta que

contemple os povos originários do campo, e não por “ações e campanhas com poucas implicações nas questões estruturais, insatisfatórias para suas vidas e as da própria comunidade em que vivem”, em que “O sonho de continuar estudando é ceifado constantemente, enfraquecendo o pertencimento ao grupo: laços de amizades que foram construídos são desfeitos”. (Faria, 2017, p. 8).

Trazemos também o parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que além de expor motivos também aprova na pedagogia da alternância os dias considerados letivos. O decreto 6.000, de 2007, que contempla as especificidades e o contexto para uma educação do campo, que através desse decreto foi instituída a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e de comunidades tradicionais.

Além da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que em sua base estabelece diretrizes complementares, princípios e normas para o atendimento à educação básica do campo para o desenvolvimento de políticas públicas.

O Programa Nacional de Educação na reforma agrária PRONERA, que por meio do decreto 7.352 de 04 de novembro de 2011, dispõe sobre a política pública de Educação do Campo.

Com apoio e de frentes sindicais, ONG's, das universidades e principalmente com a participação dos movimentos sociais, foi elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de educação -CNE, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, mesmo antes de apresentar as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, é considerável ter conhecimento como a educação brasileira foi vista, e discutida durante o processo ao longo da história nas constituições.

Logo “O resultado é a negação do exercício do direito à educação. A ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais acaba comprometendo os ideais igualitários do discurso político da educação tão propagados” (Faria, 2024, p. 8).

Entender o processo de exclusão da educação é fundamental para entendermos o problema das desigualdades no Brasil, assim como entender o contexto das desigualdades no Brasil é fundamental para entendermos o processo de exclusão na educação. (Haddad, 2008, p. 10).

Ao final da década de 90, através da luta e mobilização dos Movimentos Sociais surge a Educação do Campo, configurando uma nova compreensão sobre a construção de uma concepção de educação para o campo e não apenas a ser implantada na área rural; ou seja, para Caldart (2004), os Movimentos Sociais originários do Campo reivindicam uma educação

dos e não para os sujeitos do campo, construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem.

Vale a pena destacar que em 2003-2010, foi um período favorável em legislações que concretizaram a materialização de uma política educacional para o campo. Sendo dois documentos extremamente relevantes e se destaca em seu conteúdo por trazer uma maior compreensão em princípios na concepção e fundamentos que norteiam a Educação do Campo. Sendo o primeiro, a Resolução 4 n. 1 de 03/04/2002, do Conselho Nacional de Educação, que em seu Art. 2º que a Educação do Campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE, 2002, p. 1).

E as referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005), que são acompanhadas dos princípios pedagógicos que alicerçam a Educação do Campo voltada na busca identitária da escola do campo que simultaneamente desafia as propostas pedagógicas estruturais a um processo de mudança nos currículos e formação de professores.

Considerando a importância do currículo e pensar segundo quando afirma que:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (Caldart, 2004, p.157).

É nesse sentido que se faz necessário refletir sobre a organização curricular para que ela funcione, e atenda as demandas e os interesses da Educação do Campo, e não na qual foi projetada, sendo estruturada em uma educação escolar urbanocêntrica, que não representa as trabalhadoras camponesas expulsos dos espaços escolares. “Essa realidade se apresenta porque há um desconhecimento do sistema de ensino em relação aos estudantes trabalhadores”, (Arroyo, 2011, p. 223).

Logo, tentar buscar fazer jus a atender as necessidades de aprendizagens dos sujeitos coletivos da EJA que são diversos, como explica Arroyo (2011).

Quando nos defrontamos com a pergunta: “Quem são esses adolescentes e jovens?” (acrescentamos aqui adultos e idosos que retornam ao ambiente escolar) e constatamos que são Outros, podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens (adultos e idosos) objeto de reportagens negativas na mídia e

das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistências, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitações para emprego que lhes abram alguma perspectiva de futuro. As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: são Outros porque sem futuro, sem lugar. (Arroyo, 2011, p. 224).

Contudo, segundo o autor é extremamente importante que ao elaborar propostas pedagógicas curriculares e metodológicas, sejamos criteriosos e reflexivos, “pois tendemos a precarizar as situações considerando que não há a possibilidade de aprendizagem em determinados espaços de aprendizagens” (Silva, 2019. p.40), cujos sujeitos são segregados historicamente e, em resultantes que se oferta menos como se fosse mais; é neste sentido que Silva (1990, p. 40), “caracteriza como ações desumanizadoras nos processos de inclusão” (freire, 1989, p.13),

Assim, logo demonstra que:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer. (freire, 1989. p.14).

As indagações que devem ser abordadas ao iniciar a elaboração de um currículo para o atendimento de trabalhadores camponeses é quem são esses outros. “Quem são esses jovens, adultos e idosos que retornam à sala de aula? O que os fez não estudar, ou o que os afastou da escola? Que escola querem?” (Silva, 1990, p. 40). Ainda, nesta dinâmica podemos nos questionar sobre “Que conteúdos são necessários para as suas perspectivas de mundo e interesse de luta? Ou seja, o que querem aprender esses jovens, adultos e idosos?” pensando nesses sujeitos nos vem a pergunta, “É de que forma o processo de escolarização possibilita essa aprendizagem? “Como está sendo construída essa concepção de formação?” (Silva (1990, p. 40). “Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições traz para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica?” (Caldart, 2012, p. 361).

É neste sentido que:

Os instrumentos formativos, quando aplicados aos processos provenientes da relação entre academia e saberes populares, crescem ao incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação. (Caldart, 2012, p. 244).

É a partir dessas narrativas que surge a discussão sobre uma organização curricular que

corresponda a uma nova proposta de educação para o campo, pautada em sujeitos com realidades concretas que foram excluídos do processo de ensino, mas a partir de uma nova perspectiva e novos olhares possam ser construída através do avanço de direitos sociais antes negados. Ou seja, para estes sujeitos,

Logo, precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional. Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foi pensado para outros adolescentes e jovens (adultos e idosos). Nem melhores, nem piores, apenas outros. (Arroyo, 2011, p. 226).

Para além das inquietações colocadas logo acima, segundo o autor em suas discussões, nos traz reflexões sobre o que devemos incluir, mas não em estruturas excludentes: “O que esses adolescentes e jovens (adultos e idosos) questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, o que é mais radical”. (Ibid., 2011, p. 226).

Nesta perspectiva é considerável salientar que através dessa visão estão os Movimentos Sociais do Campo. Nesta mesma dimensão é possível apontar que não há negação na sistematização dos conhecimentos/conteúdos mediante a formação escolar. Essas problemáticas são viáveis e necessárias e extremamente relevantes para a compreensão e caminho para as respostas, através de um currículo que compreenda as especificidades das populações camponesas, visto que os conhecimentos produzidos pela humanidade não pode ser construído de forma isolada inerentes aos problemas sociais pelas quais a sociedade vive, sendo estes fundamentais para fazer pensar sobre uma lógica humana do viver em sociedade e às contradições sociopolíticas caracterizadas pelas lutas sociais nela posta.

Segundo Faria (2017, p.13), “As políticas governamentais buscam minimizar a educação de pessoas adultas, isto tem se restringido à questão do analfabetismo, sem relacioná-la com o ensino básico como um todo”. Visto que:

Os sujeitos pertencentes às classes populares, tanto do campo como da cidade, historicamente herdaram do Estado uma educação pública marcada pela ausência de uma proposta pedagógica consistente, com uma estrutura física incapaz de satisfazer seus anseios e necessidades educacionais “[...] a trágica herança autoritária transformou a escola em questão de baixa economia”. (Campos, 1992, p. 19).

Para o movimento MST, a educação não é pensada apenas de uma lógica do conhecimento, mas que perpassa o papel da reprodução através dos conteúdos escolares disciplinares. É neste sentido que para o movimento é uma educação pensada na valorização

dos saberes populares como prática emancipatória, na qual, “os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil ao trabalho e aos enfrentamentos vividos no cotidiano dos camponeses” (Ribeiro, 2013, p. 187).

4.6 A organização curricular da EJA Campo - PE

A partir do ano de 2013, iniciou-se no estado de Pernambuco as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, buscando garantir aos estudantes camponeses a continuidade do processo de escolarização, para que os mesmos consigam ir bem mais além da conclusão dos anos finais do ensino fundamental; através de um processo contínuo e interligado com o objetivo de assegurar, e trouxesse garantias para o acesso desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Médio, assegurando o direito constitucional subjetivo da educação.

Neste momento não existia políticas públicas nacionais financiadas pelo Ministério da Educação que atendesse esse público em específico e garantisse a continuidade na etapa do Ensino Médio, na concepção político-pedagógica do ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Inicia-se a elaboração da matriz curricular da EJA do campo com participação de lideranças que representavam os movimentos sociais do campo e professores, no período entre 2013-2015, sendo eles: Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Estadual de Educação Quilombola; e técnicos da Coordenação Estadual da Educação do Campo-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEPE), e outras instituições como a (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade de Pernambuco (UPE), por meio de seus representantes no Comitê Pernambucano da Educação do Campo.

Deste modo procurou-se nas discussões considerar os debates promovidos pelos grupos de pesquisa sobre o currículo e a Educação do Campo assim, como pesquisas e estudos que apresentavam a temática, mas, sobretudo, as análises dos movimentos sociais do campo e dos professores que trabalhavam nos espaços educativos da EJA do campo.

As reuniões de discussão do currículo da EJA do Campo traziam como premissa as experiências vivenciadas com as matrizes do Programa Saberes da Terra e do Projovem Campo-Saberes da Terra; assim como as compreensões dos docentes que através do diálogo

deixaram suas contribuições sendo ouvidos pelos os representantes dos movimentos sociais do campo.

É legítimo as discussões sobre organização curricular e suas concepções para os movimentos sociais do campo, que nos trazem uma compreensão sobre da formação de sujeito social e coletivo, do direito à educação, de sociedade e de trabalho o que torna, o currículo “uma questão de saber, poder e identidade”, como destaca Silva. (1999, p. 148),

Os movimentos sociais buscam em suas perspectivas dar visibilidade ao currículo que está intrinsecamente ligado ao fortalecimento de temas e conteúdos negados pelos sistemas de ensino; porém reconheça também os sujeitos concretos que fundamentam o enfrentamento na luta pela terra, e participar ativamente da vida e usufruir dos seus direitos. Para tal afirmação, segundo Arroyo (2011), é visto no currículo como um território em disputa.

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento. A sacralização dos rituais de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu autonomia. Conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador. Quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes. Lutar pelas nossas autorias sem criticar a submissão do conhecimento ao mercado ou sem lutar pela autonomia do conhecimento será uma luta perdida, (Arroyo, 2011, p.49).

Acredita-se, que os estudantes da EJA Campo, são vistos como sujeitos que vêm de um atraso escolar por não ter tido oportunidade, atrelado ao “preconceito e se intensifica o fracasso escolar”, (Caldart, 2012, p. 376), seja por causa do trabalho na agricultura, ou pela falta de estudos dos pais, dentre outros,

Desse modo, o marco dos debates da Educação do Campo transcorreu a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), logo, mais adiante com a Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) apresentou de forma mais contundente o direito à educação dos povos do campo (Silva; Barros; Garbelini Neto, 2015). No art. 28 da LDB/1996 encontra-se a respectiva redação:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos(as) estudantes da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Logo, para Santos (2018) externa um olhar crítico em relação ao art. 28; embora, reconheça que houve um avanço, um fato merece destaque, é a referência que o artigo faz a

“adaptação” do sistema educacional para a população do campo. Pressupõe então, que através desta proposta prevalece uma concepção de um modelo escolar urbanocêntrico, (Brasil, 1996, p. 21).

Por outro lado, Rossi (2014, p. 46), faz o seguinte apontamento: “com a LDB houve uma desvinculação da escola no campo num entendimento precário como sendo somente reflexo da escola urbana, exigindo um planejamento diferenciado”.

Compreende-se na importância do trabalho curricular do docente quando é vivenciada na sua práxis na “Pedagogia da Alternância,” (Freire, 2023. p. 58), cujo princípios e valores afirmados no Art. 1º, sustenta que a educação deve ser reconhecida como o direito em um processo contínuo, uma vez que transcorre ao longo da vida, valorizando assim as especificidades presente nos povos camponeses, na medida em que considera indissociável a formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos. E neste sentido que:

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo.

Introduzido originalmente pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017), e o Plano Municipal de Educação, orienta que a educação seja ministrada baseando-se em alguns princípios, sendo que: a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na Escola”, assim, como a “valorização da experiência extra-escolar”, na forma da lei, “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, (Brasil, 1996, p.2)

são os princípios norteadores ao desenvolvimento desta pesquisa de acordo com as especificidades da modalidade

Para tanto, vale salientar que o percurso pela Educação do Campo implica numa prática educativa que se consolida historicamente, através da história dos movimentos sociais, e do conhecimento construído a própria prática socioeducativa dos povos do campo. Sendo assim,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (Caldart, 2003, p. 66).

Segundo Brasil (2002), a especificidade da escola do campo está assegurada através de um documento, especificamente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, art. 2º, parágrafo único).

Aponta-se, ainda, no art. 5º, que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (Brasil, 2002, p.30).

Neste contexto, podemos elucidar as questões referentes às discussões e concepções que evidenciam um debate caloroso em disputa para um currículo que busca um lugar neste território fechado; O organizador curricular da EJA Campo é composto por 4 (quatro) eixos temáticos, articulados a um eixo norteador denominado “Trabalho e Educação do Campo”. De acordo com a carga horária total de cada etapa da educação básica, de acordo com a Instrução Normativa (SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011), os eixos temáticos devem ser trabalhados de acordo com o relato do Art. 17, nas escolas que atendem às populações da EJA campo, estando estruturada em 01 (um) eixo articulador conforme apresentado logo abaixo:

- I – Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo;
- II – Política, Emancipação: Estado e Sociedade;
- III – Questão Agrária e Organizações Sociais do Campo; e
- IV – Cultura e Territorialidade.

Posto assim, os eixos temáticos são os mesmos da alfabetização, dos anos finais e do ensino médio. Sendo este a base para o desenvolvimento do processo de escolarização e de letramento da EJA Campo que além de proporcionar complexidade da discussão dos eixos temáticos, segue o “nível exigido em cada etapa da educação básica – ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio”, de acordo com Instrução Normativa. (SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011).

Figura 10: Organização Curricular da EJA Campo.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

O currículo da EJA campo está estruturado pelas quatro áreas do conhecimento que é composto por Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, e Ciências da Natureza), e trazem em seus componentes curriculares, em seu bojo sustentação de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Desse modo, o estudante trabalha todos os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, levando em conta a compreensão política e social dialogando com o conhecimento escolar.

Para além disso, a proposta de um Currículo Integrado que em sua concepção busca inserir no percurso formativo deve ter como fundamento a qualificação profissional e as práticas agrícolas, através do regime de alternância, que além de sistematizar o tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), compreendendo dessa forma a “formação integral dos trabalhadores do campo”, em busca de uma prática interdisciplinar. (Caldart, 2012. p. 466).

Portanto, nesse contexto é necessário, a implantação da matriz curricular do ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio conforme apresentado logo abaixo:

I- no Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

- a) a conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- b) a conclusão do II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental regular;

II- no Ensino Fundamental – Anos Finais:

A conclusão do I, II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular;

III- no Ensino Médio:

a) a conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º ano do Ensino Médio regular;

b) a conclusão do II Eixo corresponde à terminalidade do 2º ano do Ensino Médio regular; e

c) a conclusão do III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º ano do Ensino Médio regular. (SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011)).

Portanto, dispomos da concepção de uma organização pedagógica da EJA Campo, buscando dar suporte ao trabalho do professor com a implementação de diversos elementos metodológicos da intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020, com o currículo integrado, o tempo escolar/tempo comunidade, transdisciplinaridade, situações problemas, transposição didática, jornada pedagógica e pedagogia da alternância, dos quais todos os métodos devem estar de acordo com a realidade do estudante da modalidade do EJA Campo conforme as suas vivências.

De acordo com a pronúncia citamos aqui a relevância das ações que devemos propor para prática docente em possível busca da efetivação de atividades práticas, a exemplo de projetos de intervenções, pesquisas, plano de estudo e práticas agrícolas, práticas artísticas, entrevistas, hortas suspensas, maquetes, técnica de inventário, hortas suspensas, maquetes, sendo aconselhável desenvolver uma cooperatividade na organização das representações das políticas públicas.

Percebe-se que a metodologia da EJA está direcionada às populações do campo na qual norteia-se por eixos que são estruturas curriculares compostas por um tema central intitulado de “Trabalho e Educação do Campo”, sendo este um “Eixo Articulador que está presente nos 4 (quatro) semestres letivos de estudos, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade” para os Povos do Campo. (Caldart, 2012, p.755).

Desta forma, os Eixos Temáticos são desdobramentos originários do Eixo Articulador, trabalhando assim, em cada semestre letivo um Eixo Temático como elemento pedagógico que constitui o currículo integrado. Seguindo assim, a determinação da Instrução Normativa SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011), para a complementação da carga horária do turno noturno (hora-aula de 40 min).

A proposta do trabalho pedagógico deve partir do eixo norteador e dos eixos temáticos para que se organize a ideia da problematização inerente a questões históricas, econômicas e sociais relacionadas às demandas do campo no contexto ao qual estão inseridos

os trabalhadores rurais; a partir dessa realidade trabalhar as áreas do conhecimento, que ao partir dessas premissas os sujeitos no processo de formação, possam refletir, assimilar, analisar, questionar, e compreender a exclusão e a luta por políticas públicas sociais não como um processo de adaptação mas como possibilidade de mudança, que para Paulo Freire (1997, p. 34), “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.

Para este propósito, precisa-se perceber o papel do currículo no campo da formação dos sujeitos concretos, ou seja, é necessário ocorrer mudanças quando se pensa sobre o currículo:

Falar em mudança envolve muitos conflitos, contradições e o confronto de forças que expõem relações que, como vimos, são partes da constituição do próprio currículo. Tal discussão nunca será separada da questão de poder, da politicidade do ato educativo, da correlação de forças no interior da escola, da própria sociedade e da reflexão sobre outra maneira de compreender o currículo escolar. Isso pressupõe, certamente, a reflexão sobre a possibilidade, ou não, de superar, quando discutirmos as teorias de currículo, a sua própria visão dicotômica, que tende a tornar menor e a limitar o alcance da discussão. Em vez de promover mudanças, colocamo-nos num lado ou no outro do problema, simplificando-o. (Padilha, 2004, p. 126).

É considerado como um projeto inovador um currículo pensado através de uma concepção para a EJA do campo, que através da organização de sua matriz foi construído numa perspectiva entre o que é historicamente instituído, desta forma sendo este organizado por disciplinas, que nos levam a pensar sobre qual o papel delas durante o processo de escolarização desses sujeitos? É neste sentido que deixam reflexões sobre um outro currículo possível pensado através da compreensão do MST, que aproxima a realidade histórico político-social dos povos do campo como conteúdo.

É nesse sentido que surgem as resistências, as quais podem ser interpretadas segundo Freire, (1974);

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1974, p.42).

“A ideia-chave que temos aí é de que a educação é, na sua natureza constitutiva, uma prática. E o que é uma prática? É a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade”, (Libâneo, 2008, p.117, de acordo com a visão marxista de atividade. “É a ação humana que mediatiza a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. ”, (Libâneo, 2008, p.117). Desta forma podemos concordar assim com Libâneo (2008), que na educação a atividade é a atuação sobre

a formação e o desenvolvimento do ser humano, em condições materiais sociais concretas. “E o que faz a pedagogia? Ela investiga a teoria para esclarecimento racional da prática educativa partindo da investigação dessa mesma prática, em situações concretas”. (Libâneo, 2008, p.118).

Seguindo a definição do pedagogo francês G. Mialaret:

A pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e de análise, sem, todavia, confundir-se com ela. (Mialaret 1991, p. 9).

Essa ideia à concepção de Educação e de Educação do Campo, pensada através de uma visão idealizada pelo MST, pensada de forma mais específica por meio de um processo educativo que proporciona aos sujeitos do campo a sua autonomia e não apenas a apropriação do conhecimento formal. “Excetuando as experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco”, (Andrade & Di Pierro, 2004, p .7), e posteriormente se estendeu para a região Sul do Brasil, entre os anos de 1989 e 1990, mostrando a história da educação brasileira que teve como primazia uma educação que objetivava "treinar e educar" os sujeitos "rústicos" do rural. (Andrade & Di Pierro, 2004, p. 8).

Diante disso, nos convida a elucidar a discussão acerca do papel da escola e do trabalho pedagógico das escolas do campo.

No próximo capítulo trazemos algumas considerações sobre a função social da educação e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

5. ANÁLISE INTERPRETATIVA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NA SALA DA EJA CAMPO - PE

Essa etapa desta dissertação, é fruto da análise das informações apresentadas na pesquisa, para melhor compreensão e descrever os resultados alcançados e a modalidade de análise aplicada para o tratamento dos dados. A investigação qualitativa dos dados realizou-se através de recursos estatísticos básicos por percentagem e média aritmética simples.

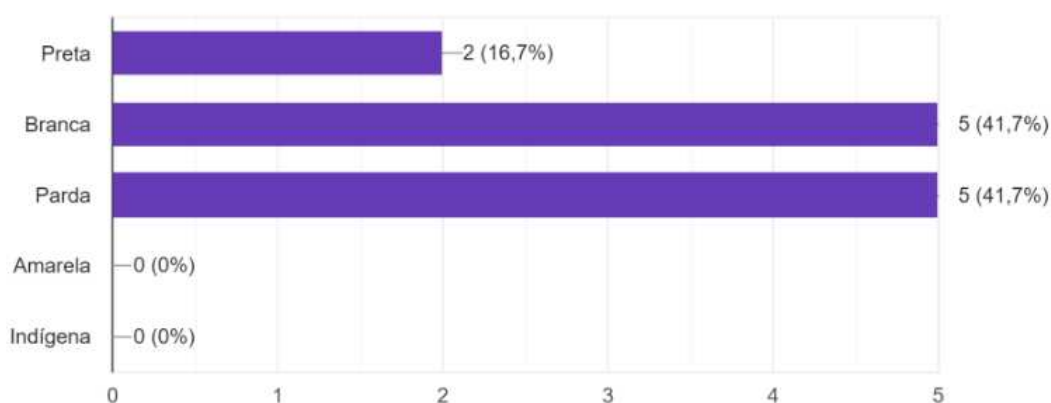
A primeira intervenção foi realizada pela pesquisadora mediante a observação da ministração das aulas das docentes para a coleta de dados durante a realização da pesquisa.

A segunda etapa foi elaborada através de um questionário semi estruturado respondido pelos estudantes. Para os docentes participantes deste estudo utilizou-se para coleta de dados um formulário na plataforma google forms, como evidencia nos gráficos com as respostas dos sujeitos participantes do estudo.

5.2 Da discussão

Os doze sujeitos da amostra do estudo, são docentes que atuam na EJA Campo, apresentam idade média de 30 a 52 anos, observou-se que o profissional que respondeu o questionário mais jovem possui trinta anos, enquanto que, o mais velho possui cinquenta e dois anos, conforme gráfico nº 1.

Gráfico nº 1 – cor/raça.

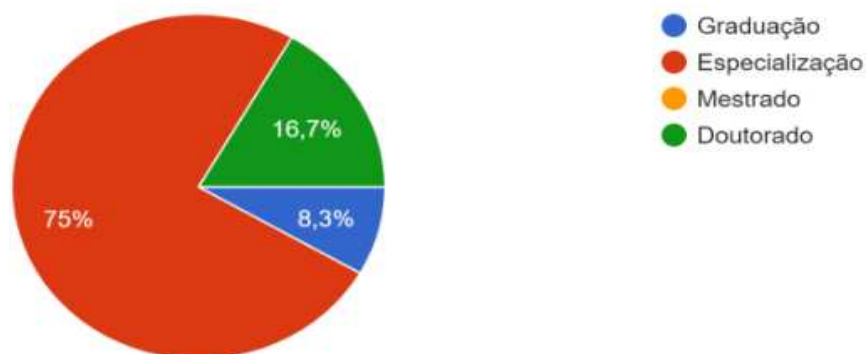


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Dos docentes que responderam o questionário e atuam na modalidade EJA Campo

16,7% consideram-se pretos, 41,7% brancos e 41,7% pardo, conforme apresenta o gráfico nº 1 logo acima.

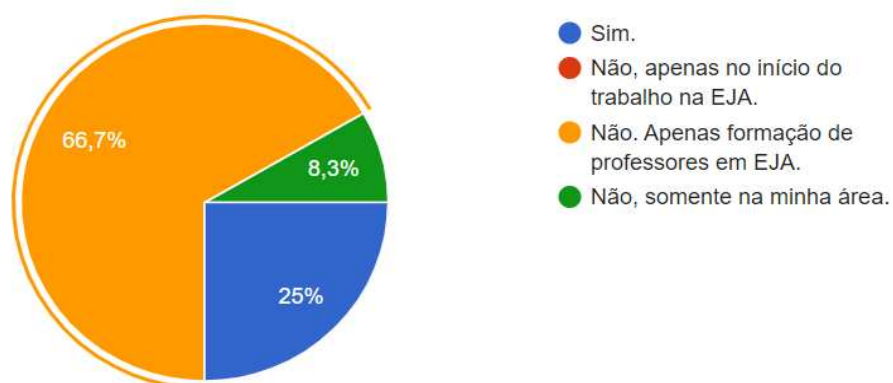
Gráfico nº 2 – Formação Acadêmica.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Quanto à formação acadêmica dos docentes que responderam o questionário, todos possuem formação acadêmica superior como demonstra o gráfico acima nº 2, com especialização lato sensu em diferentes áreas de conhecimento, mas de acordo com o gráfico nº 3, logo abaixo apresentado, que nenhum dos entrevistados possui especialização em área específica na Educação de jovens e Adultos do Campo.

Gráfico nº 3 – Formação específica.



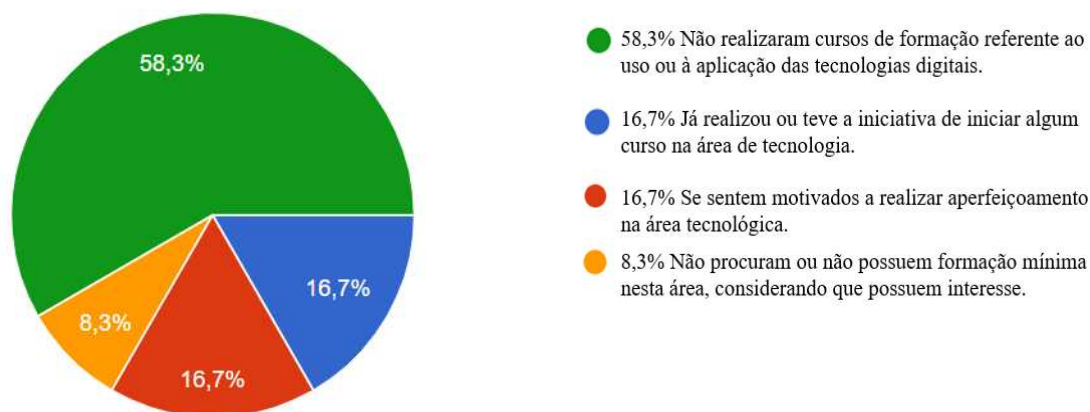
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Ao questionar a respeito da falta de conhecimento sobre a modalidade e formação específica na área para atuar na EJA Campo, percebeu-se que 66,7% dos docentes que responderam o questionário não possuem nenhuma especialização para atuar na modalidade específica da área, apenas 8,3% possuem formação para atuar na EJA Campo, sendo estes

com a participação em plenárias ou cursos, e apenas os 25% que possuem formação específica para atuar nesta modalidade, conforme o gráfico nº 4.

Podemos considerar este fato relevante, concordando com Libâneo (2008, p. 109), “precisa ter excelentes professores, com domínio do conteúdo, capacidade investigativa e formação pedagógica, isto é, professores que lidem de forma rigorosa e competente com o saber científico e tecnológico”. Pois, a educação é um processo sistemático e contínuo construído a longo prazo, por isso, a formação continuada é fundamental.

Gráfico nº 4 - Realização de cursos sobre TIC.

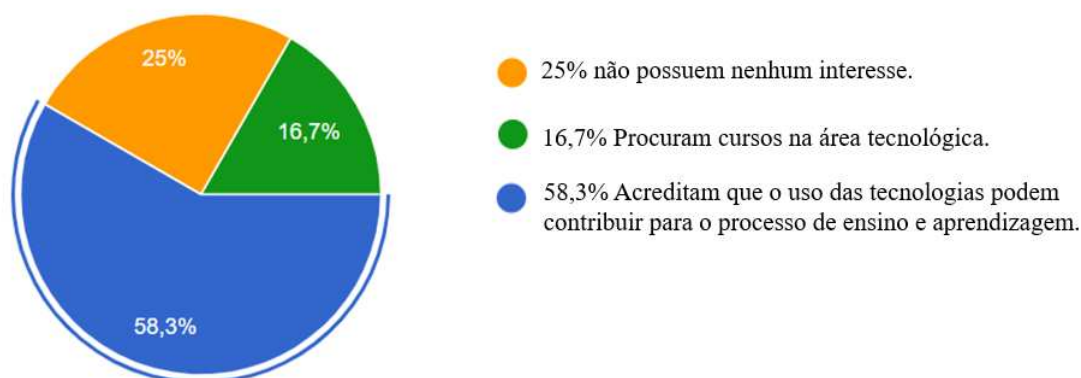


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Investigou-se que 58,3% dos docentes que responderam o questionário da pesquisa, não realizaram cursos de formação referente ao uso ou à aplicação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na sala de aula, e apenas 16,7% já realizou ou teve a iniciativa de iniciar algum curso na área de tecnologia, como demonstra o gráfico nº 4 acima.

Entre os achados da pesquisa, constatou-se que a procura por cursos e especializações tem um índice maior por professores mais jovens, e cerca de 16,7% se sentem motivados a realizar aperfeiçoamento na área tecnológica. Não procuram 8,3% ou não possuem formação mínima nesta área, considerando que possuem interesse pessoal devido a avanços no uso de tecnologias no seu cotidiano, mas não são motivados para uma atualização profissional na área em que atuam, como demonstra o gráfico nº 4 logo acima.

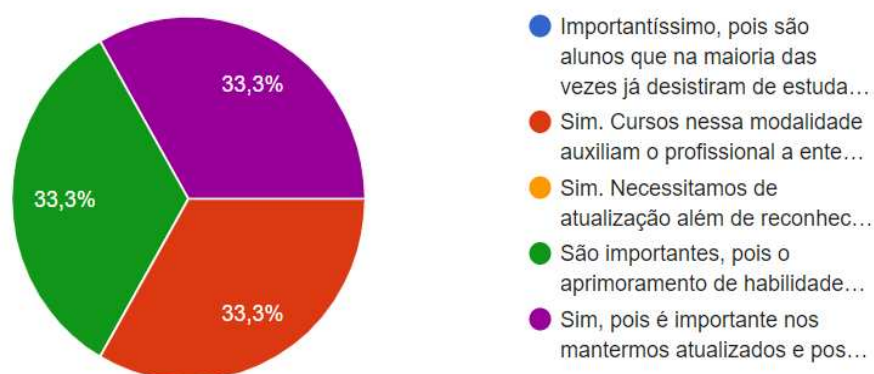
Gráfico nº 5- Procura de cursos na área.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Constatou-se também que os docentes com mais tempo em exercício no magistério se mostraram com menor interesse no uso das tecnologias, como demonstra os 58,3% dos docentes que responderam o questionário conforme apresentado no gráfico n° 5 acima; mesmo conhecendo os meios que a escola dispõem, apesar de concordarem que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) estão presentes e fazem parte do processo de ensino atual, como é revelado pelos docentes que responderam o questionário, acreditam que o uso das tecnologias podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de concordarem que as tecnologias contribuem de forma significativa no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, apenas 16,7% procuram cursos na área tecnológica, e 25% não possuem nenhum interesse.

Gráfico n° 6- A importância de especialização na área.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Desse modo, nas informações coletadas através das respostas dos docentes e apresentadas no gráfico nº 6 logo acima, revelam a necessidade de formação continuada para os docentes nesta área específica. Além de necessário, demonstram que os professores precisam saber usar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para utilizar esses recursos em sala de aula, sendo assim, o estado deve adotar programas de implementação de projetos pedagógicos que promovam capacitação docente para o uso das tecnologias e estimulem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em suas aulas. Além de promover novas oportunidades de aprendizagem a esses sujeitos da EJA, se faz necessário sua inserção no mundo tecnológico para que os mesmos, sejam oportunizados a uma aprendizagem significativa.

Gráfico nº 7 - Dificuldades na prática docente.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Dentre outros fatores e dificuldades encontradas na prática enquanto profissional da modalidade de EJA campo, os dados sobre o conhecimento das tecnologias e domínio técnico para o uso em sala de aula, os resultados com as respostas dos docentes que responderam o questionário revelam que 16,7% dos docentes que responderam o questionário, afirmam não possuir habilidades necessárias na área de atuação, 16,7% se afirmam perceber a falta de motivação por parte dos estudantes, e 58,3% consideram a falta de tempo como o maior problema já que possuem dois vínculos empregatícios e possuem conhecimentos mínimos, conforme acima no gráfico nº 7.

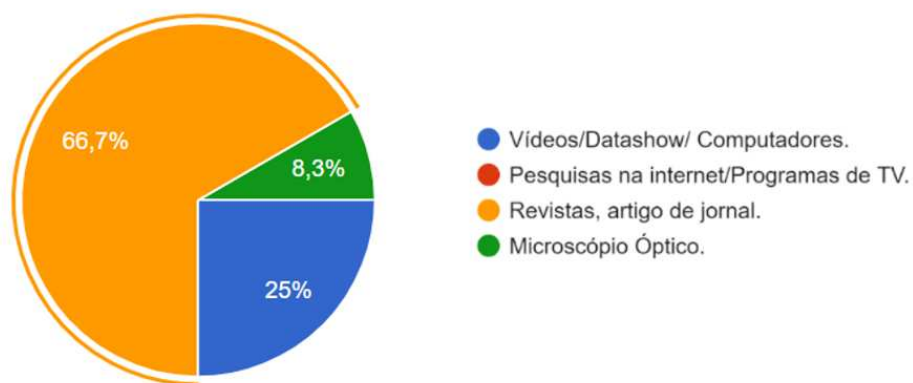
Ainda concordando com Freire (2002, p.39), quando diz que “todos ensinamos e aprendemos mediatizados pelo mundo”, é neste sentido que para Gadotti, “O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz... o professor também precisa ser

curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos...” (Gadotti, 2011, p. 25). Dessa forma, se faz necessário o professor direcionar esse percurso que irá ser percorrido pelos estudantes, observando que conforme vão avançando esses sujeitos conseguem atingir o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva gradualmente. “O professor tornou-se um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e sobretudo um organizador da aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 25).

É nesse sentido que, para a efetividade do objetivo traçado durante o percurso a ser seguido, é fundamental que o docente trabalhe de forma sistemática, com foco no planejamento pedagógico, métodos e estratégias de ensino a serem desenvolvidos durante a ministração de suas aulas.

Portanto, deve-se levar em consideração que no processo ensino aprendizagem os docentes são considerados “mediadores”, mas, este dado deve ser considerado, pois os mesmos não possuem competências necessárias para o uso de tecnologias, como poderão intervir ou promover o desenvolvimento das tecnologias a seus estudantes se os próprios docentes não estão tecnologicamente habilitados?

Gráfico nº 8- Uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) em Sala.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Diante desse contexto, ressaltamos ainda que se o docente não possui conhecimento ou habilidades necessárias sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar, como comprova o gráfico nº 8, logo acima com as respostas dos docentes que responderam o questionário, que é inviável fazer o uso dessa ferramenta em suas aulas, observando que mais de 66,7% dos professores partícipes da pesquisa, dificilmente utilizam recursos tecnológicos em suas aulas,

25% fazem uso do data show e 8,3% raramente utilizam alguma tecnologia mas, apenas em situações muito especiais, conforme apresentado.

Concordando com Libâneo (2008, p. 53), afirma que “a escola não pode ser um espaço exclusivo à transmissão de informação sobre os conteúdos previstos nos planos anuais, visto que a educação acontece em locais diversos. Ela deve ir além e buscar unir a cultura experienciada na sociedade com a cultura formal”. Desta maneira, o docente é partícipe deste processo, a partir do momento em que contribui para que os alunos se apropriem, e ressignifiquem “as mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana”, 2008, p. 53). Compete à escola também, proporcionar aos estudantes conhecimentos para que possam analisar criticamente as mensagens recebidas, compreender e assimilar os significados científicos e culturais.

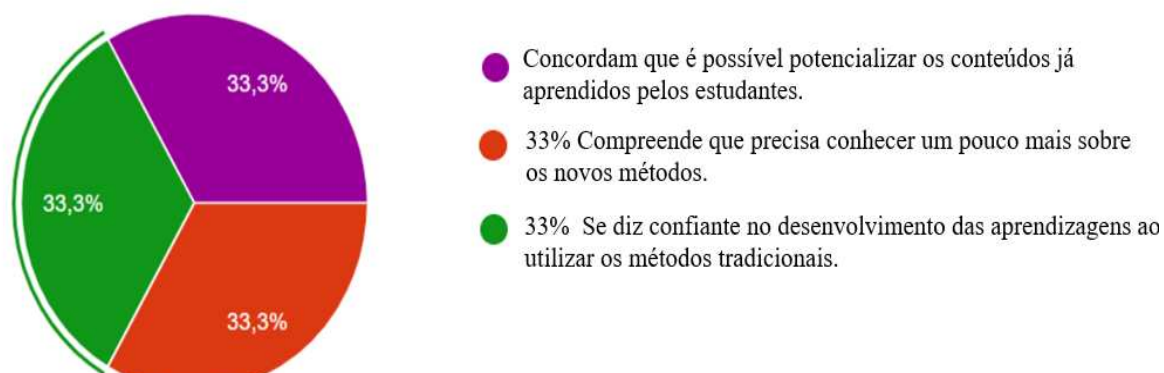
Libâneo (2008), reafirma que é necessário que a escola,

proporcione não só o domínio de linguagens para a busca da informação, mas também, para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito do seu próprio conhecimento. (Libâneo, 2008, p.53).

Diante deste contexto, podemos perceber que são diversos fatores a serem considerados porque muitos docentes não utilizam as tecnologias da informação e comunicação (TDICs). Dentre estes fatos, como indica na questão 4 do questionário, demonstrado no gráfico nº 4, que os docentes não tiveram formação específica na área. Muitos fazem parte de uma jornada dupla com mais de um vínculo empregatício, profissionais com muito tempo exercendo o magistério e desmotivados, devido a longas jornadas de trabalho diário como comprovam os dados dos sujeitos, no início do questionário.

Para Magalhães & Amorim (2003), enfatizam que é preciso desmistificar alguns conceitos sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente sobre o medo do novo, mas considerar que estamos inseridos na era tecnológica e considerar que são ferramentas que oferecem diversos recursos que podem ser utilizados como ferramentas didáticas pedagógicas, além de simplificam e facilitam a organização dentro e fora da sala de aula, potencializando as aprendizagens dos estudantes.

Gráfico nº 09 - Potencialidades das metodologias ativas.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Como demonstra o gráfico nº 09, podemos observar que 33%, dos docentes que responderam o questionário, concordam que é possível potencializar os conteúdos já aprendidos pelos estudantes ao utilizar novos métodos através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), enquanto que 33% compreende que precisa conhecer um pouco mais sobre os novos métodos para apontar uma resposta mais assertiva sobre a análise em questão, e os 33% se diz confiante no desenvolvimento das aprendizagens ao utilizar os métodos tradicionais.

Alguns docentes não utilizam por não saber manusear, e uma minoria não faz uso por que não acreditam que modificam os resultados da aprendizagem na EJA campo, e preferem trabalhar os métodos tradicionais.

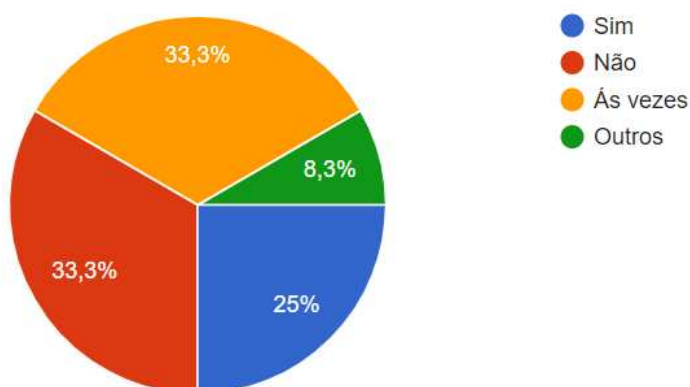
É essencial e urgente o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no cotidiano escolar, sendo este um recurso potencializador no processo de acesso a novos conhecimentos e informatização da sociedade contemporânea, que avança de forma muito rápida influenciando diversas áreas da humanidade tornando assim, necessário aproximar alunos da escola pública destas tecnologias.

Os alunos da escola pública, geralmente, oriundos da classe trabalhadora, sempre ficam à margem destes recursos e precisam ser atendidos por políticas públicas governamentais para que tenham acesso e sejam inseridos no processo de informatização e ao acesso aos meios tecnológicos, sendo desta forma que almejamos uma possível diminuição da disparidade de oportunidades entre o ensino público do privado.

É desta forma que segundo Chaves (2004), diversas pesquisas realizadas revelam metodologias ativas ou uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino promovem o desenvolvimento cognitivo e contribuem para acelerar o raciocínio lógico do educando. Logo abaixo no gráfico nº 10 apontamos o interesse dos alunos sobre o uso das tecnologias e Mídias digitais.

5.3 Dos estudantes entrevistados

Gráfico nº 10- Interesse dos estudantes pelas tecnologias.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Destacamos também nos achados da pesquisa que os estudantes mais jovens demonstram uma afinidade maior, assim como apresentado no gráfico nº 10, logo acima que 25% dos entrevistados são mais habilidosos quanto ao uso recursos tecnológicos como celulares, tablets, computadores dentre outros, e 33,3% não possuem interesse, e 33,3% às vezes, e apenas 8,3% possuem outros interesses.

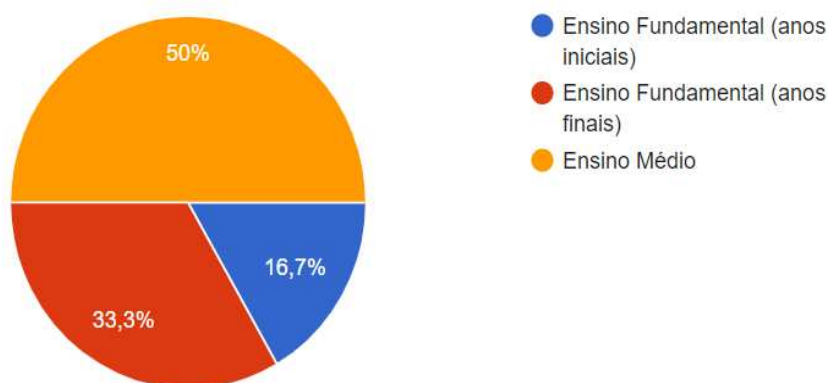
É dessa maneira que podemos utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) ao nosso favor, já que os estudantes demonstram interesse em ampliar seus conhecimentos, levando em consideração que ocorrerá uma aprendizagem de forma pedagógica, atrativa e mais significativa.

Dessa forma, podemos utilizar este recurso na criação de estratégias que além de promover o desenvolvimento das aprendizagens, é uma ferramenta pedagógica, que possibilita o envolvimento dos estudantes ao uso das novas tecnologias em sala de aula. Mesmo considerando, que incluindo o acesso a novas tecnologias no ambiente escolar não assegura a qualidade do ensino, entretanto, se houver um planejamento com objetivos bem definidos, com metas elencadas e objetivas, possivelmente esses instrumentos contribuem para a permanência destes jovens e adultos em sala de aula, e assim potencializando o conteúdo que foi ensinado.

Por outro lado, alguns estudantes acreditam ser possível alinhar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) aos conteúdos a serem ensinados, mesmo alguns dos entrevistados não fazerem uso no seu cotidiano de recursos tecnológicos e de internet, a exemplo de um aparelho celular, mas dizem compreender que as tecnologias digitais podem potencializar as aprendizagens a partir da interação com os dispositivos tecnológicos.

5.4 Uso das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula em diferentes níveis da modalidade

Gráfico nº 11- Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na Sala de aula em diferentes níveis da modalidade.

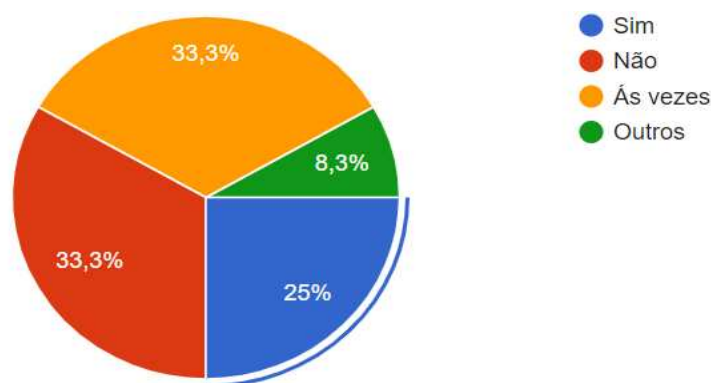


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

As respostas no gráfico nº 11, como demonstrado logo acima por docentes que atuam na modalidade, sobre o uso das tecnologias na sala de aula em diferentes níveis da modalidade, evidenciam que a maioria dos professores que responderam o questionário 50% concordam que existe o interesse dos estudantes por novas tecnologias, esses, 33% deles não percebem que existe interesse em seus estudantes e apenas 16,7% concordam que nem sempre percebem a existência de algum interesse, mas identificam que ao fazer uso deste recurso potencializa as aprendizagens do conteúdo ministrado.

As informações apresentadas demonstram que no momento atual conhecido também pela revolução tecnológica, é imprescindível que os (as) docentes percebam a importância da tecnologia na educação. Com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) as aulas podem ser mais dinâmicas, adaptadas de acordo com a faixa etária, o nível de aprendizado e a necessidade de cada turma a ser ensinada. É neste sentido que foi percebido que a revolução necessária à educação não deve ser considerada limitando-se apenas à instituição física, mas sobretudo na formação dos docentes, partindo do princípio que é algo necessário e urgente o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como constatado nos achados da pesquisa.

Gráfico nº 12 - Uso das metodologias ativas.



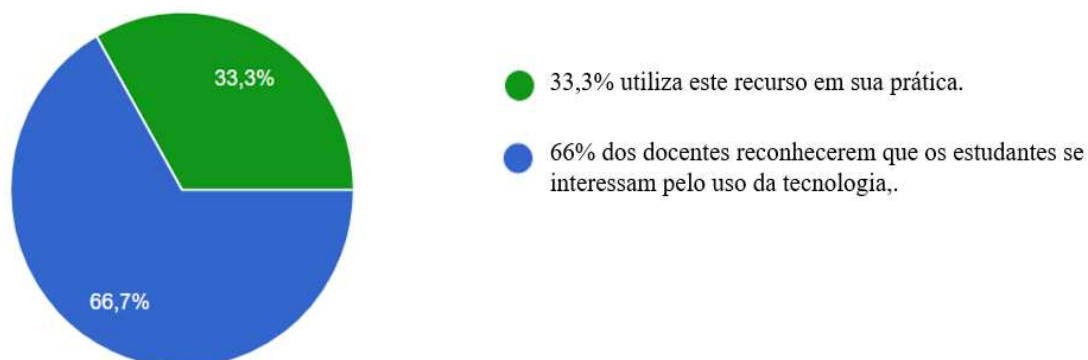
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Pelas respostas dos docentes que responderam o questionário, conforme apresentado no gráfico nº 12, a exemplo de apenas 25% os profissionais envolvidos no estudo utilizam ou fazem uso de jogos, mas que podem ser utilizados diversos recursos para atrair a atenção das pessoas independente de idade. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) possui essa potência, além de encantar, pode atrair o estudante para esse novo mundo tecnológico, e abrir mão desse recurso é perder a oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico e eficaz. Concordando com Alves (2010), quando enfatiza que o mundo hoje é visto em cores, e que não motivam mais a aprendizagem a utilização apenas dos quadros negros em preto e branco.

Compete, portanto, à escola por meio dos instrumentos que ela detém, capacitar os profissionais da educação e promover formação aos docentes, além de proporcionar aos estudantes a autonomia para que esses sujeitos consigam acompanhar os avanços e se tornem capazes de conhecer e dominar as tecnologias.

Nesse contexto, a pesquisa aponta que as práticas pedagógicas utilizando metodologias ativas na EJA Campo promovem o diálogo e interação dos estudantes conforme apresentamos nas respostas dos docentes no gráfico nº 12, que responderam o questionário. Apesar de apenas 25% utilizarem jogos em suas aulas, os demais participantes do estudo concordam que podem ser utilizados diversos recursos para atrair a atenção dos estudantes, e acreditam que uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) possui essa potencialidade, além de atrair pode despertar o interesse do estudante em conhecer o mundo tecnológico que movimenta o mundo. É neste sentido que acreditamos que abrir mão desse recurso é perder a oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico e eficaz.

Gráfico nº 13- As Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem.



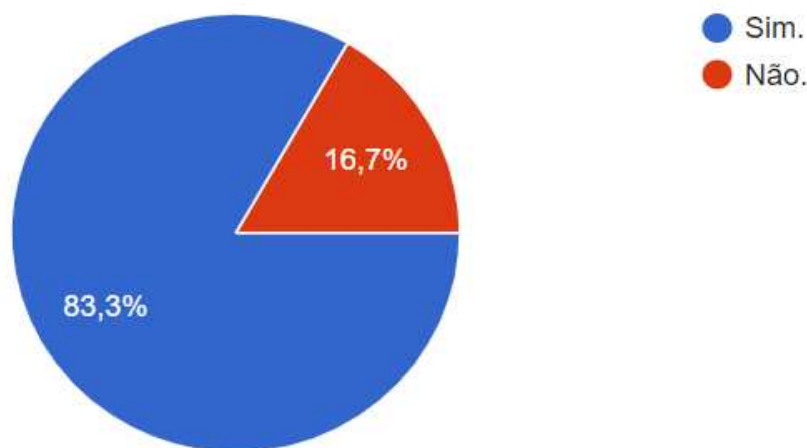
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Os resultados apresentados no gráfico nº 13, logo acima, demonstra que nesta análise investigativa através dos docentes partícipes do estudo apresentam algumas contradições, apesar de 66% dos docentes reconhecerem que os estudantes se interessam pelo uso da tecnologia, observando a realidade na qual estão inseridos, e possuem facilidade em manusear pelo menos um aparelho celular, concordam que a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) contribui principalmente para o processo de ensino aprendizagem, porém, apenas 33,3% utiliza este recurso em sua prática.

Diante desta realidade, nos deparamos com as demandas do mundo contemporâneo que tem a necessidade em utilizar a comunicação digital frequentemente, e os estudantes da EJA não podem ficar à margem desse processo. Então, devemos considerar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na sala de aula, sabendo que ainda é necessário superar resistências principalmente com as pessoas mais velhas que não possuem habilidades em manusear estes recursos, tendo como justificativa a falta de tempo para aprender já que este estudante é também inserido no mundo do trabalho, principalmente no campo.

Dessa forma, se faz necessário a interação entre escola e o cotidiano dos estudantes, fazendo uso das Mídias digitais e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Incluir esses sujeitos, facilitando o acesso aos meios tecnológicos, significa valorizá-los perante a sociedade e o mundo do trabalho. Concerne à escola possibilitar a promoção desse acesso, assim como essa interação, com o objetivo de uma inclusão educacional e social desses sujeitos que por diversos motivos estão à margem da sociedade.

Gráfico n° 14- Incentivo da SEE PE para utilização das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na Modalidade EJA.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Foi revelado pelas respostas dos docentes que trabalham na modalidade, como apresentado na amostra desta pesquisa, que a SEEPE não oferta os equipamentos e materiais necessários nem formações aos docentes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos do Campo, como revelado nas respostas de alguns professores no questionário de pesquisa. “Não dispomos de computadores suficientes na escola para desenvolver atividades no cotidiano da EJA”, (professor 1, 2023), como demonstra o gráfico n° 15 de 83,3% dos docentes que responderam o questionário. (Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023).

Com objetivo de conhecer quais as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e a utilização de jogos digitais são utilizadas na modalidade da EJA Campo, onde o estudo foi realizado podemos perceber que a escola certificadora possui os recursos tecnológicos no entanto, como o espaço físico onde as aulas acontecem são em anexos cedidos pelo município e ficam no espaço rural, os professores não têm acesso aos recursos, ficando assim inviável se deslocar com os equipamentos para as comunidades do campo, dificultando ainda mais o uso destes recursos.

Neste sentido, vale ressaltar que é importante para a escola não perder a chance de ser um agente transformador, e não ficar “à margem do conhecimento produzido sistematicamente pelo homem”. (Brasil, 2014, p. 68). É necessário exercer a práxis docente

de forma contínua para que integre de forma crítica e democrática, aliada a técnica, a tecnologia e a ciência, e que a escola continue se refazendo em um processo de construção e reconstrução, principalmente “a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria”, que a mesma sempre esteja em processo de construção e reconstrução, refazendo-se. (Brasil, 2014, p. 68).

Ainda, concordando com Freire (1996), é correto afirmar que quem atua na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Campo, não atende aqueles que perderam o encantamento promovido pelo poder transformador da educação, mas sujeitos que trazem consigo os seus saberes, fazeres e o seu modo de viver e valores culturais distintos de diferentes visões de mundo e de trabalho. “É uma luta para serem reconhecidos e para se afirmarem como sujeitos de conhecimentos, de formas de pensar, de culturas e identidades; uma luta contra o padrão segregador”. (Caldart, 2012, p. 236).

Pelas leituras efetuadas com os dados produzidos na pesquisa, percebeu-se que as ações desenvolvidas nestas comunidades rurais, estão longe de ser o desejado, e pouco se tem feito em busca de uma educação digital, faltam investimentos na formação técnica dos educadores que ainda possuem dificuldades de lidar com essa realidade em constante mudança.

É neste contexto que aponta o relato da professora 11, que atua há mais de duas décadas na educação, e agora está trabalhando com a educação do campo.

Confesso que quando fui convidada a fazer parte da comunidade Marias Pretas e lecionar em uma turma com níveis de aprendizagem distintos, fiquei bem apreensiva e temerosa, achando que não iria dar conta de desenvolver as aprendizagens necessárias dos estudantes dos anos iniciais. Mas, hoje apesar das limitações, alguns estudantes não têm internet, não temos laboratório de informática, observando que a maior parte dos alunos quando possuem um celular não têm espaço suficiente na memória do aparelho para baixar um aplicativo, eu ainda consigo fazer mediação dos poucos instrumentos que possuo. Trago meu notebook, deixo uma atividade para um aluno, outro faz uso do seu próprio aparelho de celular e assim consigo ir trabalhando com os demais. (professora 11, 2023).

É dentro deste cenário que o relato de experiência da professora 11, que trabalha com os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais do eixo II na comunidade Marias Pretas do município de Caetés - PE, se insere nos achados da pesquisa, ao apresentar as potencialidades desenvolvidas na prática de alfabetização e letramento através de jogos digitais. Mesmo diante dos mínimos recursos tecnológicos que a docente apresenta para desenvolver suas atividades pedagógicas em sala de aula, essa docente percebe o suporte mediado pelas

tecnologias para a mesma conseguir dar o apoio necessário aos estudantes na sala de aula, considerando os diferentes níveis de aprendizagem da modalidade.

As atividades nas oficinas formacionais foram desenvolvidas por uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de perceber se os estudantes conseguiram desenvolver os conhecimentos relativos aos assuntos propostos pela professora e pesquisadora para a realização dos jogos.

As oficinas ocorreram de forma alternada, utilizamos instrumentos avaliativos escritos e descritivos, conforme iremos avançando em cada etapa das oficinas, descritas no quadro 9 da página 55, descrito no capítulo 2 deste estudo.

Com o objetivo de desenvolver os jogos digitais na concepção de autoria e colaboração, discutida pelos teóricos neste estudo, utilizamos o Edupulses, observando as suas características que envolvem múltiplas possibilidades, principalmente de flexibilidade. Orientamos os estudantes que levassem seus *smartphones*.

Dessa forma, no intuito de operacionalizar as atividades, utilizamos *smartphones* dos próprios estudantes, para os que não tinham aparelho celular utilizamos também os *smartphones* de outros professores, além disso, *Notebook* e projetor *data show* disponíveis na escola certificadora.

Figura 11: - Link de acesso para o *Edupulses* /espaço de realização da atividade:



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

As atividades aconteceram em uma sala de aula próxima ao refeitório, onde o acesso ao Wi-fi da escola é melhor, através do programa destinado à instalação de internet nas salas

de aula – *Educação Conectada* – havia sido implantado. Projetamos nesse espaço, todas as etapas da atividade na parede, com a intenção de fomentar a efetiva participação nessa atividade de todos os estudantes da turma, observando se essa ação por meio da introdução dos recursos tecnológicos proporciona de forma dinâmica e lúdica o desenvolvimento das aprendizagens, assim como, o processo comunicacional, como aponta Silva (2010), além de toda a complexidade que envolve os sujeitos da EJA e construção coletiva de saberes.

Durante a atividade, os estudantes conseguiram acompanhar em tempo real, suas respostas às questões apresentadas. A exemplo da construção de uma nuvem de palavras com substantivos, na medida que era criada conforme as equipes iam digitando as palavras, sendo projetadas na parede através de data show. Os estudantes demonstraram-se entusiasmados ao descobrirem suas potencialidades, a figura 17 apresenta a nuvem que foi construída pelas equipes de estudantes num processo de construção coletiva, onde os mesmos responderam ao desafio do jogo.

Figura 12: Nuvem de palavras: Influência da tecnologia na vida dos estudantes:



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Segundo Ramos, Martins e Anastácio (2020), o jogo digital quando é educativo pode proporcionar a construção de conhecimentos com a ludicidade própria dos jogos, que traz em suas características a interatividade, virtualidade, inventividade além de processos comunicacionais etc., que irão contribuir para que os que dele participam, sejam capazes de aprofundar seus conhecimentos dentro de um determinado assunto. Dentro desse contexto e concordando com Santos. (2019):

Conteúdo e comunicação são elementos imbricados, não podemos conceber os

conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. [...] são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas. Nesse sentido, podemos nos apropriar dessas interfaces produzindo conhecimentos num processo de autoria e cocriação. (Santos, 2019, p. 70-71).

Os expostos correspondem com o processo comunicacional e autoral dos estudantes, quando construíram a nuvem de palavras. Observando que os estudantes fizeram inferências conferindo-lhes sentido e significado, elaboraram saberes, de maneira coletiva, inclusive requalificando-os quanto, nos processos de troca, percebiam algum equívoco.

Após a participação nas atividades, constatamos mudanças nas crenças dos estudantes, quanto ao conceito e à utilização de jogos digitais em sala de aula, como um instrumento potencializador para promover a aprendizagem. Os mesmos demonstraram entusiasmo, desejo de interagir e participar das atividades propostas, bem como, o espírito de competitividade de forma prazerosa e saudável, e assim vencer os desafios propostos pelas atividades.

Observamos que através da ludicidade presente nos jogos digitais além, de despertar e movimentar questões internas dos indivíduos, proporciona momentos de motivação e cooperação, que faz com que eles queiram participar juntamente com sua equipe, em busca de solucionar as situações problema propostas. Além do desejo e a alegria em participar das atividades envolvendo os jogos digitais, revelou também a construção de saberes de pessoas jovens e adultas juntas, por causa dos jogos e motivadas para que outras atividades semelhantes a aquelas se repitam outras vezes. Eles perceberam que através dos jogos digitais eles são capazes e que podem contribuir, seja de forma coletiva ou individual na produção de saberes.

[...] os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino- aprendizagem e ainda proporcionar experiências prazerosas, interessantes e desafiantes, transformando-os em uma estratégia de ensino para os educadores além de ser um rico instrumento para a construção do conhecimento. (Ramos; Martins; Anastácio, 2017, p. 62).

O exposto evidencia-se posturas dos estudantes durante a realização das oficinas, houve questionamentos sobre novas propostas de atividades utilizando jogos digitais, os mesmos verbalizaram a necessidade de serem feitas outras vezes atividades dessa natureza ao longo do ano letivo, com o objetivo de que eles pudessem aprender mais, observando que houve uma mudança do pensamento inicial registrado por alguns estudantes no momento das entrevistas, onde alguns relataram suas preferências em realizar as atividades de forma tradicional.

Percebemos a satisfação, sobretudo das pessoas idosas em participar de atividades, utilizando jogos digitais, uma vez que esperávamos um pouco de resistência desses estudantes, entretanto, verificamos que, houve satisfação por terem participado das atividades. Para além disso, percebeu-se a aceitação e uma quebra de tabus, que os levavam a pensar que não possuíam capacidade para utilizar aqueles dispositivos. Por meio das atividades propostas através dos jogos digitais foi possível desconstruir preconceitos, proporcionando a construção de saberes e assim, perceber que os mesmos também têm potencial para participarem ativamente de jogos digitais, constituindo-se protagonistas, contribuindo no processo de construção do outro.

A tecnologia quando usada de forma correta no ambiente escolar auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, sendo esta de forma lúdica, dinâmica e em tempo real. Sendo assim, demonstra que se faz necessário criar métodos adequados capazes de fazer com que o estudante faça uso dessas ferramentas para facilitar as atividades cotidianas, uma vez que os muros da escola vai além do ambiente escolar, e perpassam as barreiras na relação sujeito e sociedade, quer seja no trabalho ou na escola, melhorando sua qualidade de vida, observando que alguns estudantes não possuem habilidade e conhecimento necessário para uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), e possuem dificuldades em realizar algumas atividades.

Esta realidade vivenciada pela professora não é única, mas nas turmas da EJA Campo que apresenta a problemática sobre o acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na modalidade, retratam a forma mais clara as desigualdades sociais não só as dificuldades e acesso às novas tecnologias, mas apresenta as condições familiares e habitacionais e econômicas que dificultam o acesso e a permanência destes estudantes no sistema educacional.

Portanto, segundo Freitas (2008) é fundamental e necessário investir em formação de professores, considerando as especificidades dos povos originários do campo, só assim, que consideramos que a introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) deve ser parte integrante do planejamento e de todo o processo de letramento dos educandos.

Neste sentido, são inúmeros os desafios enfrentadas pelos profissionais que atuam na modalidade, que requerem dos gestores, coordenadores e professores, conhecimentos

específicos em políticas educacionais que possibilitem as estratégias a serem direcionadas a Educação de Jovens e Adultos do Campo, um desafio que torna-se cada vez maior frente às desigualdades sociais presentes em nosso sistema de ensino, frente a processos sociais nesta modalidade da educação, a alfabetização, educação básica, capacitação para o trabalho, com objetivo de formar cidadãos conscientes e participativos.

Em tempos de necessidade de superação da violência cotidiana que é o Analfabetismo, partilho aqui um trecho do pensamento de Freire, onde nos convida a assumir a responsabilidade e o compromisso em enfrentar essa violência histórica “para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma "chaga”, nem uma "erva daninha" a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta". (Freire, 1996, p. 13).

5.5 Proposta de ação e o uso de jogos digitais na prática pedagógica

Dentre outras perspectivas que a ludicidade pode oferecer no processo de alfabetização e letramento, concluímos que, é possível desenvolver atividades com temas diversos para o ensino com propostas reflexivas, lúdicas, dinâmicas e sistemáticas, utilizando novas práticas com uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na EJA Campo.

O presente projeto de ação tem como proposta realizar sua divulgação no Instagram da Educação do Campo de Caetés, um espaço onde são divulgadas as práticas e compartilhamentos de atividades dos docentes, a fim de que possam utilizar, de forma participativa e colaborativa, os jogos educativos digitais.

Figura 13: Espaço virtual de divulgação das atividades:



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

A propositura teve como perspectiva de trabalho a ideia da metodologia Padlet- mural virtual de divulgação em sala de aula que, em nossa realidade, compreendeu o processo de

planejamento das ações pedagógicas, desenvolvimento dos trabalhos envolvendo os jogos digitais com os estudantes, a avaliação de todo o processo realizado e, por fim, o empreendimento de esforços para ajustar os possíveis equívocos na práxis docente no tocante ao uso dos jogos digitais.

Essa asserção pretende contribuir para a divulgação da utilização dos jogos digitais, mediados por docentes na prática de alfabetização e letramento de estudantes da EJA Campo – PE, a fim de que possam fluir no ciberespaço de maneira construtiva e colaborativa. Ao final de todo o ciclo, fazemos a recomendação de retomá-lo, caso seja necessário.

A proposta da metodologia no Padlet, está pautada na busca da melhoria contínua dos processos de divulgação e o uso dos recursos digitais através dos jogos, os quais encontram-se envolvidas a prática pedagógica e o letramento digital. O procedimento ocorreu de forma dialética e busca identificar possibilidades de melhoria a serem colocadas em prática ao longo do processo. Acreditamos que essa metodologia poderá favorecer as ações e divulgação do corpo docente e a transposição em sua práxis pedagógica.

A introdução de jogos digitais na práxis pedagógica do professor foi proposta neste projeto de ação como estratégia a ser trabalhada nos espaços/momentos de aulas com a intenção de somar aos resultados das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes, e assim permitir a divulgação dos resultados alcançados por professores da modalidade.

O presente recurso sugere atividades que permitam a divulgação quanto ao uso de jogos digitais em sala de aula, deixando claro que não se esgota aqui, mas, provoca os leitores a perceberem a necessidade de ampliar a divulgação e dar continuidade às atividades utilizadas no processo de ensino aprendizagem mediados por tecnologias digitais.

A divulgação contou com a participação e co autoria de todos os partícipes do processo, a pesquisadora, a equipe gestora e professores, no que concernem ao processo de concepção, desenvolvimento e realização das aulas utilizando os jogos digitais com os estudantes, uma vez que, “sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas” (Santos, 2019, p. 20). É dentro desta perspectiva, que procuramos fazer a imersão nos pressupostos que envolvem os jogos digitais no universo da cibercultura, a fim de promover o desenvolvimento das aprendizagens e que atenda às necessidades dos sujeitos da EJA Campo, professores e estudantes. A seguir, apresentaremos no quadro 16 a estrutura detalhada do projeto de ação.

Quadro 16: projeto de ação para a escola estadual EREM Luiz Pereira Júnior:

PROJETO DE AÇÃO PARA A ESCOLA ESTADUAL EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR			
Construção de um Padlet: utilização de Jogos Digitais Educativos nas salas de EJA Campo			
Estratégia	Proposta	O quê	Como
PLANEJAR	1 – Elaboração do conteúdo no padlet -mural virtual de divulgação.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o estudo e a pesquisa sobre o assunto proposto; - Reflexão com professores sobre jogos suas possibilidades de aprendizagens baseadas em jogos digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a plataforma digital (enviar materiais antecipadamente, para que os coautores possam tomar conhecimento sobre o conteúdo a fim de ampliarem de forma mais dinâmica a divulgação); - Iniciar os trabalhos propondo a participação de todos os partícipes da pesquisa para a divulgação dos jogos digitais educativos proposto pela pesquisadora, a fim de facilitar a compreensão das potencialidades das aprendizagens dos jogos digitais; - Propor discussões sobre a temática; - Enviar fotografias e vídeos, das atividades em sala de aula desenvolvidas por meio dos jogos digitais educativos, a fim de socialização no ambiente virtual.
PLANEJAR	2 – Planejamento das ações pedagógicas; - Desenvolvimento dos trabalhos envolvendo os jogos digitais com os professores e os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos professores as sinalizações e sugestões dos estudantes quanto ao uso dos jogos digitais em sala de aula; -Fomentar as discussões sobre a inclusão e acesso às novas tecnologias na EJA Campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, por meio eletrônico os resultados das falas dos estudantes, ilustrando, inclusive, com gráficos para facilitar o tratamento da informação, quanto aos resultados diálogos; - Evidenciar também as possibilidades de trabalho e aprendizagens identificados por meio do uso de jogos digitais para a aprendizagem dos estudantes de EJA Campo; - Registrar e divulgar as descobertas e sugestões dos docentes

			mediadas por tecnologias digitais (TDICs).
PLANEJAR	3-Planejamento das ações pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento das aulas envolvendo o uso de jogos digitais como estratégias pedagógicas em sala de aula; Divulgação da utilização dos jogos digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir dos estudos feitos, das descobertas e sugestões dos professores e estudantes sobre a utilização de jogos digitais nas aulas, propor o planejamento e sua divulgação nas mídias digitais.; - Definir, no planejamento, a periodicidade, as temáticas e os dispositivos e a forma como serão divulgados os trabalhos utilizando os jogos digitais; - Propor que haja avaliação do processo, a perceber o desempenho dos estudantes frente a utilização dos jogos digitais; - Sugerir, a elaboração de um cronograma junto com os docentes para acompanhar e colaborar com o desenvolvimento das atividades.
Fazer (Desenvolver)	1 – Organização dos trabalhos.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento ao estudo e à pesquisa; - Construção das práticas pedagógicas; -Divulgação e incentivo para a participação em eventos como congressos, seminários, simpósios, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Levantamento de jogos digitais existentes, que sejam adequados aos estudantes do lócus da pesquisa; - Mediar o processo de autoria e colaboração para o desenvolvimento de jogos digitais por parte dos professores da turma; - Propor no planejamento bimestral dos professores da modalidade a utilização de jogos digitais e avance se possível para além do proposto no planejamento, contribuindo para o processo de colaboração e autoria dos estudantes.
Análise (Avaliar)	1 –Acompanhamento dos trabalhos.	<ul style="list-style-type: none"> -Observação e coparticipação no desenvolvimento das práticas docentes; - Incentivo à produção de artigos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os trabalhos realizando algumas visitas nas turmas da modalidade nos dias de realização dos jogos, com o objetivo de perceber como as atividades estão sendo realizadas, do mesmo modo, cooperar para a realização das mesmas;

		resenhas e publicações em geral das práticas exercidas na EJA Campo.	- Identificar se haverá incoerência na utilização dos jogos digitais ao longo do processo; -Avaliar os resultados do uso dos jogos digitais na aprendizagem dos estudantes da EJA Campo.
AGIR DE FORMA CORRIGIR EVENTUAIS FALHAS	1 - Análise, reflexão e ações desenvolvidas	- Avaliar os resultados obtidos com o desenvolvimento dos jogos digitais durante as aulas e propor melhorias no processo.	- A partir das observações realizadas, da interlocução com as professoras frente aos resultados apresentados e o desenvolvimento das atividades; - Propor reflexões sobre a relevância a utilização dos jogos digitais e suas potencialidades no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da modalidade; -Propor ações para melhoria, caso necessário, frente aos resultados.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

Esperamos que essa proposta possa contribuir com a divulgação de práticas potencializadoras das aprendizagens dos estudantes da Educação do Campo, da Escola Estadual Erem Luiz Pereira Júnior, por meio deste projeto de ação, pois, consideramos que essa ação tem grande relevância para os resultados apresentados pela modalidade de ensino do campo, para além disso, promove a reflexão da práxis pedagógica por parte dos docentes, permitindo-lhe organizar os trabalhos na intenção de propor melhorias contínuas no processo de ensino, aprendizagem e divulgação nas mídias digitais.

6. CONSIDERAÇÕES

A principal motivação para apresentar esta pesquisa está relacionada à importância sobre a escolarização da EJA no contexto social. A abordagem sobre o tema dá ênfase à problemática de jovens e adultos que foram excluídos da vida escolar, e que por algum motivo tiveram que abandonar ou adiar os estudos, que na maioria dos casos ocorre por apresentar dificuldades sociais, econômicas, culturais etc.

O interesse pela temática em questão surgiu a partir de questionamentos e inquietações presentes no cotidiano dos docentes que atuam na EJA Campo, e que nos levaram a refletir sobre as dificuldades encontradas pelos profissionais desta modalidade, além de identificar

quais as características que o professor precisa ter para atuar com esses sujeitos, oportunizando um olhar mais atento às especificidades desta modalidade.

A educação do campo vem ganhando espaço nos últimos anos, presente em pautas na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Nesse contexto é que se insere a presente pesquisa, em que inquietações e percepções em torno das práticas pedagógicas na EJA, mobilizaram a ter a intencionalidade de investigar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em duas turmas dos anos iniciais da modalidade Educação de Jovens e Adultos do Campo, no Agreste Meridional, para compreender as implicações de práticas através de recursos digitais nas aulas ministradas e, assim, apontar sugestões utilizando jogos digitais como possibilidade de alcançar o objetivo para o fenômeno da alfabetização e letramento digital escolar para que os estudantes possam sentir-se estimulados, efetivando o direito à educação com permanência na Escola.

Para esta pesquisa foi preciso um universo de trinta e dois (32) estudantes e doze (12) docentes que atuam na modalidade pesquisada; caracterizou-se em uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa e instrumentalizada. O dispositivo utilizado na pesquisa proporcionou diálogos com os participantes do grupo focal e da entrevista, com os estudantes auxiliados por roteiros semi estruturados, assim como um questionário utilizado através do google forms, enviado aos docentes partícipes da pesquisa, utilizando-se das respostas para análise das informações, onde houve uma interação entre os sujeitos e a pesquisadora.

A partir da realização da entrevista semiestruturada com os estudantes, assim, como da análise dos documentos coletados através da plataforma google forms com as respostas de doze (12) docentes, foi possível perceber para além do que de fato os sujeitos expressaram em suas palavras, uma vez que os comportamentos e emoções dos estudantes, e docentes possibilitou compreender os diferentes envolvimento com as realidades apresentadas e os temas descritos.

Ao longo das atividades propostas, foi possível evidenciar informações sinalizando importantes contribuições, principalmente na execução e apoio dos jogos digitais, que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens e adultos com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) a partir de diferentes práticas, com base na complementaridade de suas vivências e saberes, respondendo assim, a questão norteadora: como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), são utilizadas no processo de alfabetização e letramento na EJA Campo- PE?

A partir da investigação, pudemos observar ao longo da pesquisa, através do campo das possibilidades, mas também a partir das devolutivas, atitudes e considerações dos partícipes, constatou-se que os jogos educativos tendem a instigar a curiosidade, talvez por ser algo inovador para docentes e estudantes da modalidade, por despertar sentimentos pela competitividade que os jogos buscam favorecer, só que, nesse caso específico, com algo a mais que é a utilização do ciberespaço para realizá-lo.

A pesquisa aponta, através das análises das informações produzidas, para a importância da práxis pedagógica mobilizar-se frente à produção de um material escolar adequado aos adultos e a realidade em que estão inseridos, ampliando sua visão no desenvolvimento de práticas sociais e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) que interajam com os estudantes, levando em consideração os sonhos e os projetos de vida, com uma proposta curricular que reconheça as especificidades e respeite as particularidades dos sujeitos da EJA na consolidação das aprendizagens.

Percebemos por meio da análise desta pesquisa na EJA Campo, que os dados apresentados nas turmas partícipes desta investigação, apontou como resultados positivos no processo de desenvolvimento de aprendizagens em atividades propostas nas aulas, com o uso de recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e utilização de jogos digitais.

Neste sentido, foi proposto ações considerando que ao propor intervenções nas aulas que contemplem a vivência diária dos educandos por meio da ludicidade, os docentes passaram o conteúdo ministrado de forma mais dinâmica, de tal modo que levaram os alunos a interagirem nas aulas.

Nessa direção, não defendemos receitas prontas, portanto, durante a realização da pesquisa surgiram sugestões que serviram de orientação para a construção de ações que auxiliam no desenvolvimento de práticas dialógicas, participativas e o uso de jogos digitais.

Essas sugestões foram se agregando e, de forma coletiva, foram construídas orientações de práticas para serem aplicadas nos espaços escolares que atendem a EJA, como possibilidades de estratégias no fortalecimento das metas a serem alcançadas com a introdução de tecnologias nas aulas na EJA Campo.

Esta pesquisa, obedecendo ao objetivo proposto, percebe que algumas práticas na Escola pesquisada utilizadas por alguns docentes não contribuem de maneira positiva para permanência dos estudantes na escola, pois demonstra uma prática engessada, sem comunicação e verticalizada, fazendo com que muitos estudantes percam o estímulo de estar na escola para realizar os seus projetos de vida, alcançando seus objetivos, concluir os seus estudos, ter uma vida melhor e transformar a sua realidade.

Desta forma, compreendemos que no processo de ensino aprendizagem ao mesmo tempo que ensinamos estamos também em constante aprendizado, se descobrir junto com os educandos, e ressignificar a didática através de práticas lúdicas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem, são formas de conhecer e exercitar os saberes construídos na EJA.

Consideramos pertinente que os docentes consigam a princípio se especializar, para que desenvolvam habilidades em manusear os equipamentos com mais facilidade e tornar as aulas mais atrativas, saindo um pouco do modelo tradicional. É neste sentido que além de identificar as aprendizagens instituídas e instituintes a partir das tecnologias digitais, podemos também promover ações pedagógicas que evidenciem as aprendizagens instituintes dos estudantes, e assim analisar a partir da interação com os dispositivos tecnológicos e o uso de jogos, elaborar orientações didáticas para as aprendizagens dos estudantes da EJA Campo.

Diante desse contexto, com os avanços tecnológicos aos quais a sociedade está exposta, a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na prática pedagógica da modalidade EJA Campo será fundamental para a apresentação dos conteúdos, contribuindo de forma significativa no aprendizado dos estudantes, para que possam desenvolver as habilidades e atitudes necessárias diante das demandas da vida moderna e as inovações tecnológicas.

Com a chegada das tecnologias móveis é preciso considerar o ensino da modalidade no contexto ao qual a sociedade está condicionada, e a sala de aula não é indiferente frente à necessidade e imersão a esse processo tecnológico, observando que são atendidas pessoas que estão tentando recuperar o tempo e frequentam a escola, mas agora após uma jornada de trabalho diário, é diante dessa realidade que as aulas precisam ser bem planejadas e atrativas,

para que os estudantes sejam motivados a frequentarem a sala de aula.

Através dessa pesquisa foi possível perceber que o termo tecnologia ainda não está bem difundido na compreensão das pessoas, mesmo vivenciando a era tecnológica, onde o seu conceito ainda se restringe a equipamentos modernos utilizados pela sociedade. Quanto à tecnologia na educação, os estudantes reconhecem a relevância do conhecimento tecnológico para o desenvolvimento de todas as ciências.

Sem dúvidas estamos vivenciando uma revolução nos meios tecnológicos, são diversos avanços presentes na atualidade e a educação não pode ficar à margem dessas mudanças, e para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) se faz necessário o envolvimento de todos os setores da sociedade.

Outro aspecto a ser considerado que percebemos, por meio dos resultados da pesquisa, é que alguns docentes ainda não estão aptos a desenvolverem algumas atividades, possui pouco conhecimento em recursos tecnológicos, mas ainda assim, apresentam pouco empenho em tentar se especializar nesta área, mesmo estando inseridos em um universo social com a dinâmica histórica cada vez mais acelerada, permanecem com práticas pedagógicas que resistem às exigências contemporâneas.

Com as mudanças na educação e o avanço tecnológico, é notório toda evolução pela qual a Educação do Campo percorreu, mas muitas incoerências contribuem para que a modalidade seja vista como mantenedora de analfabetos funcionais, dentre estes, a falta de conhecimento dos docentes para trabalhar com esta modalidade e o descaso dos gestores públicos quanto a evasão dos estudantes deste grupo.

Para vencer os obstáculos impostos pela tecnologia aos alunos da EJA Campo, alguns questionamentos precisam ser solucionados, dentre esses podemos considerar o letramento, compreensão do que se lê e se posiciona quanto a esta leitura, pelos estudantes.

A realização desta pesquisa foi de grande importância para o meu desempenho profissional, ampliando conhecimentos sobre as potencialidades em fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) associada aos jogos na alfabetização e letramento na EJA Campo. Além de proporcionar conhecimento e contato com profissionais de outras áreas de conhecimento, também possibilitou compreender o quão é importante a interação no processo de produção da pesquisa e principalmente em colaborar para que o conhecimento possa ser disseminado.

Quanto às dificuldades encontradas na realização deste estudo são próprias das nossas

limitações humanas, alguns desafios para que o trabalho pedagógico, envolvendo tecnologias e jogos online, aconteçam.

Esta proposta investigativa não finaliza aqui, as (in)conclusões desta pesquisa apontam caminhos que ainda precisam ser percorridos, visto que a Educação de Jovens e Adultos do Campo é um processo em constante mudança e outros questionamentos vão surgindo, na proporção ao qual nos levam a refletir sobre os resultados encontrados. A educação e a tecnologia são assuntos e fonte de pesquisas inesgotáveis, o qual devemos sempre ir em busca de novas investigações, principalmente quando nos perguntamos qual é papel dos gestores públicos na formação dos professores da Educação do Campo de Jovens e Adultos em relação ao uso das tecnologias?

REFERÊNCIAS

Abed. **Censo EAD.br: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018.**

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: intersaberes, 2019.

_____. A docência presencial e online e o desafio comunicacional da cibercultura. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, Corunha, n. 14. p. 79- 91, 2007.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

file:///C:/Users/55879/Downloads/1285-Texto%20do%20Artigo-4018-4646-10-20210924.pdf

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

Alves, João Roberto Moreira, **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. Disponível em :http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/EDUCADIST.PDF . Acesso 14/5/ de 2014.

Alves Lynn: Coutinho, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. São Paulo: Papyrus, 2016.

Amorim, Antônio; Dantas, Tânia Regina; Faria, Edite Maria da Silva de (Orgs.). **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

André, Marli E., A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. Papyrus, 2002. Arroyo, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Araújo, F. L. S. **Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistência de jovens do campo e da periferia urbana**. 1. ed. Novas Edições Acadêmicas, 2018. v. 1. 237p

Arroyo, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

Arroyo, Miguel González. Formar educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

Arroyo Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

Arroyo Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, Raab, 2008. (Coleção Educação para Todos).

Arruda, Marcos. **Humanizar o Infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Brandão, C. R. (Org.). (1999). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.

Brasil. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-112000-aprovado-em-10-de-maio-de-2000>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Resumo técnico IDEB: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2

[017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf](#). Acesso em: 10 fev. 2020.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. n. 125. Brasília: Edições Câmara, 2014. (Série legislação).

Brasil. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Brasil. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. 1996. Caldart, R. Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>.

Brasil. Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 015 maio 2024.

Caldart, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008^a.

Capucho, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da Cidadania**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção educação em direitos humanos).

Campos, Taynara Rúbia; Ramos, Daniela Karine. **Análise Bibliométrica da Literatura Sobre o Uso de Jogos Digitais no Ensino de Ciências Naturais e Biologia no Ensino Fundamental e Médio**. In: XIII Seminário SJECC, 13, 2019, Maceió, **Anais...** Salvador: UNEB, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6351>. Acesso em: 14 dez. 2020.

_____ **Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1/2000 e Resolução nº 3/2010**.

Cysneiros, P. G. **Fenomenologia das novas tecnologias na educação**. Revista da FACED-UFBA, n. 7, 2003.

Chizzotti, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, a./v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

Costa, Claudia Borges; Machado, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

Costa, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. Disponível em: Acesso em: 18.11.2010.

Coutinho, Isa de Jesus; Alves, Lynn R. G. Avaliação de Jogos Digitais com Finalidade Educativa: contribuição aos professores. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 15, p. 7-28, out. 2016.

Currículo em Movimento do EJA- DF. 2013.

D'Ambrosio, U. Prefácio . In Borba, M. C.; Araújo, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Educação como prática da liberdade, 22^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Di Pierro, Maria Clara. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Educação do campo: **políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Análise das Práticas Pedagógicas • Educ. Soc. 29 (105) • Dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt#:~:text=J%C3%A1%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo,e%20de%20desenvolvimento%20local%20sustent%C3%A1vel>. Acesso em 05/out/2023.

Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre o papel do docente. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID1647_04092018232031.pdf. >Acesso em: 05/out/2023.

Faria, E. M. da S. de; Moscovits, A. B. **O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva?**. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398–413, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6976>. Acesso em: 1 maio. 2024.

Faria, Edite Maria da Silva de. Panorama das políticas e propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: Jeffrey, Debora Cristina (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.

Ferrari, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e avanços recentes**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.52, p. 35-49. 1985. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/642.pdf> Acesso em: 24/07/2021.

Ferreira, Maria da Conceição Alves. **Saberes Pedagógicos/Comunicacionais, Pesquisa/Formação**: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online. 2012.

264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Franco, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino Superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Franco, Mônica Gardelli. Inclusão Digital: uma Proposta na Alfabetização de Jovens e Adultos. In: **IX Workshop de Informática na Escola – WIE**, 9, 2003. p. 21-

225. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/790/776>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Freire, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: **uma história de vida**. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Freire, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

Freire, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. **Educação e política: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freitas, M. T. de A. **Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico Cultural**. In: 2º Simpósio

Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, anais eletrônicos, 2008. www.ufpe.br/nehete/simposio/2008. Acesso em 04/03/2014.

Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades. Disponível em :<<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 10/09/2023.

Gadotti, M. Romão, J. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Gadotti Moacir, Romão José E. (orgs.) **Educação de Jovens E Adultos:** 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0345.pdf>. Acesso em 14/06/2020.

Galego, S. J. P. **Gestão e participação numa escola secundária.** 1993. In: Silva, Jerônimo J. Cavalcanti. **Gestão Escolar participada e clima organizacional e participação numa escola secundária.** Gestão em Ação, Salvador. V.4 n.2 p.49-59, jul/dez 2001. Disponível em: <www.scholar.google.pt> Acesso em 10/02/2010.

Galvão, A. M. O.; Soares, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: Albuquerque, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Haddad, Sergio. & Di Pierro, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p. 108-130.2000 Disponível em:<www.scholar.google.com.br> Acesso em: 14/11/2009.

IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 04 nov. 2019.

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-area-s-dos-municipios.html>. Acesso em: 04 /08/ 2024.

Instrução Normativa SEE Nº 8 DE 22/09/2020. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo** 4 Ano XCVII • Nº 178 Recife, 23 de setembro de 2020.

Josso, Marie-Christine. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores.** Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

Kenn, Peter G. W. Guia Gerencial para a tecnologia da informação: **Conceitos Essenciais e terminologia para empresas e gerentes.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.

Kensk, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** 1998. Disponível em: www.ufba.br/prossiga/vani.htm. Acesso em 12/4/2022.

Lèví, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos I. da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: MF Livro. 2008.

Libâneo, José Carlos/ Oliveira, João Ferreira de e Toschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar; políticas, estrutura e organização.** 2ª Ed. São Paulo. Cortez. 2005.

Libâneo, José Carlos. **Didática.** São Paulo : Cortez, 1994.

Libâneo, José C. **O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica.** *Revista Educativa (UCG)*, Goiânia, vol. 11, no 1 (2008).

Liberali F. C. **As linguagens das reflexões.** In: Magalhães M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Ludke, Menga, André, M. E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

Ludke, Menga e André, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 2006. Magalhães, V., Amorim, V. *Cem aulas sem tédio.* Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003.

Machado, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/> Acesso em: 18.11.2010.

Magalhães , M. C. C. **A linguagem na formação de professores reflexivos críticos.** In: Magalhães , M. C. C (org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Mendonça, J., J. R. C. de; *et al.* **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil.** v. 28, n. 106, pp. 156-177, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Melo, M. A. V. de. (2017). **A educação do campo na trilha dos direitos humanos em sua formação identitária e cultural**. *Diversitas Journal*, 2(1), 97–118. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v2i4.439>.

Melo, Maria Aparecida Vieira de. **Educação do campo no agreste de Pernambuco** : um estudo no município de Canhotinho. 2015. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

Minayo, Maria Cecília de S. [*et al.*]. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Minayo, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1995. Moran, José Manuel, Masetto, Marcos & Behrens, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

Moran, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

Moran, José M: Masetto, Marcos T: Behrens, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2002.

Neves, Paiva. **Literatura de Cordel: pedagogia do oprimido**. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2018.

Nóvoa, Antônio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. In: Nóvoa, Antônio. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 33-48.

Oliveira, Marta Kohl. **Organização conceitual e escolarização**. In: Oliveira, Marcos Barbosa de; Oliveira,, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.

PPP – **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, na modalidade a distância (Pós-Graduação Lato Sensu)**. IFRN, 2018.

Paiva, Jane; Haddad, Sérgio; Soares, Leôncio e José Gomes. **Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.24, e 240050, 2019.

Paula, Bruno Henrique de. **Jogos digitais como artefatos pedagógicos: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional**. 2015. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285203>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Paulo Freire **em diálogo com a educação de jovens e adultos** / Tânia Regina Dantas... [et

al]. - Salvador : EDUFBA, 2020. p.212 .

Paulo Freire: **um educador para contextos e tempos atuais** 1.ed. [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. 73p.

Perrenoud, P. et all – **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. https://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gauche_Ed_Matem/cientificos/CC02.pdf. Acesso em 14/06/2020.

Prado, Luciana Augusta Ribeiro do; Missel, Fabíola de Azeredo; Cruz, Dulce Márcia. Game Design e Educação: formação docente e produção de jogos para alfabetização. *In: XIII Seminário SJEEC*, 13, 2019, Maceió, **Anais...** Salvador, UNEB, 2019. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_331/trabalho.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

Prates, U.; Matos, J. F. **A Educação Matemática e a Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura**. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 34, n. 67, pp. 522-543, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a09>>. Acesso em: 01 MAIO. 2024.

Ramal, Andrea Cecília. Educação com Tecnologias Digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho institucional. *In: Silva, Marco (org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://idprojetoseducacionais.com.br/educacao-com-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-29.pdf>. Acesso em 10 set 2023.

Resolução CEB/CNE nº 6/2012. Decreto nº 5.840/2006. Chaves, Eduardo O. C. **O computador na Educação**: disponível em: <http://chaves.com.br/textself/edtech/funteve.html>. Acesso em 15 março de 2014.

Rodrigues Brandão, C. Corrêa Borges, M. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 2 maio. 2024.

Sandholtz, Judith Haymore, Ringstaff, Cathy, Dwyer, David C. **Ensinando com tecnologia – Criando Salas de Aula Centradas no Aluno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Santos, Edméa Caputo, Stela Guedes (Orgs.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: O modê, 2018.

Santos, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

Saviani, D. **As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani**. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-o-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em 01 set 2020.

Schaff, A. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

Silva, Marco. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan.-jun. 2010.

Soares, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Souza, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Tajra, S. F. **Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 4ª Edição. São Paulo: Érica, 2001.

Tavares, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes de; Almeida, Guilherme Cássio. **O Impacto da Cibercultura nas Mobilizações Sociais: o caso dos “rolezinhos” organizados via Facebook**. In: XXXVIII Encontro do ANPAD, 38, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Maringá: Anpad, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EOR1455.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

Torres, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.3, n.2, p.60-69, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Trivinos, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

Valente, J. A, (org.). **Computadores na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

Vargas, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

Vieira, Alexandre (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp: 2003.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC/ CAMPUS I – SALVADOR - BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

Apêndice I – Questionário

Prezad@, colaborad@r!

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), ofertado pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB que tem por objetivo compreender como as tecnologias digitais (TDICs), podem potencializar as aprendizagens instituintes e instituídas na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo no município de Caetés-PE. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos.

Os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Necessito de sua aprovação para utilizar os dados em meu relatório de pesquisa (dissertação de mestrado). Agradeço, desde já, sua atenção e participação.

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO COLABORADOR(A) DOCENTE

Q1. Identificação

Idade: _____

Cor/Raça: _____

Gênero: _____

Estado /Cidade/Trabalha: _____

Formação inicial: _____

Tempo De Docência na EJA Campo: _____

Q2. Em qual área da EJA Campo você atua? Iniciais/finais/médio.

Q3. Você realizou alguma especialização/curso para trabalhar com a EJA Campo?

Q4. O que você entende por EJA Campo?

Q5. Qual é a realidade socioeconômica de seus alunos? *

- Q6. O material didático que você utiliza é coerente com a realidade dos alunos? Por quê?
- Q7. Quantas vezes por semana você faz uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs), e qual a aplicabilidade para o seu cotidiano?
- Q8. Já ouviu falar em alfabetização letramento com Metodologias Ativas?
- Q9. Que estratégias você usa para ensinar na EJA?
- Q10. Qual a relação entre alfabetização e letramento com Metodologias Ativas?
- Q11. Além de material didático impresso, quais outros recursos você utiliza na EJA?
- Q21. O que você acha dos recursos tecnológicos que são utilizados na EJA?
- Q13. Você ensina o conteúdo e depois usa jogos?
- Q14. Quais as dificuldades encontradas na prática enquanto profissional da EJA?
- Q15. Em sua opinião, a Especialização, assim como os Cursos voltados à essa modalidade são importantes? Justifique.

Apêndice II – ENTREVISTA COM O COLABORADOR(A) ESTUDANTE

Q1. Identificação

Idade: _____

Gênero: _____

Q2. Você gosta das aulas de Matemática e Língua Portuguesa?

Q3. Você apresenta dificuldade em algum conteúdo? Porquê?

Q4. Você acha importante o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs)?

Q5. O que você aprende nas aulas, você aplica em alguma atividade do seu dia a dia.

Introdução das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) no espaço aula

Q6. Você prefere assistir às aulas na sala de aula ou pelo computador?

Q7. Você acha que consegue aprender os conteúdos com mais facilidade em qual sala física ou virtual?

Q8. Onde você acha que as aulas são mais interativas e dinâmicas?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

Apêndice III – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação Título do Projeto:

TECNOLOGIAS DIGITAIS: POTENCIALIZADORES DE NOVAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA CAMPO – PE, pesquisador Responsável: **VERÔNICA DE ARAUJO OLIVEIRA SILVA**.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Telefones para contato: (87)

Nome do participante:

Idade:

_____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

responsável legal: _____

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “**TECNOLOGIAS DIGITAIS: POTENCIALIZADORES DE NOVAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA CAMPO - PE**”, de responsabilidade do pesquisador(a) **VERÔNICA DE ARAUJO OLIVEIRA SILVA**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: **Analisar os às possibilidades de aprendizagens instituídas e instituintes na EJA, através das mídias digitais (TDICs).**

Justificativa

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: A possibilidade de ações pedagógicas inovadoras e políticas públicas que auxiliem e garanta o enfrentamento dos enigmas e estigmas das questões que permeia o cotidiano dos estudantes, bem como aquisição de novos conhecimentos, dialogando com a tríade educação–prática–tecnologia no sentido do

experienciar e vivenciar o acesso a mídias digitais. Acreditamos que os benefícios projetados por essa pesquisa são possíveis de serem verificados e executados no contexto das práticas implementadas pela Universidade, que podemos também estender nas escolas da Educação de Jovens e Adultos da educação do Campo.

Entendemos que os relatos de vida podem trazer **danos** imediatos ou retardado tangentes à rejeição ou arrependimento do dizente, sentimentos bem presentes nos seres humanos que podem afetar o bem-estar do indivíduo ou ao grupo. Podemos prever como **riscos**: possíveis alterações emocionais com o arrependimento; modificação do estado físico diante de alguma lembrança que venha provocar um mal estar emocional; os relatos de vida podem trazer algumas lembranças com riscos de criar uma visão imaginária para aquele que narra sua história, pois este não estará livre das vaidades ou do niilismo presentes nas narrativas; a depressão pós lembrança de fatos que marcaram negativamente a vida do dizente. Para tanto, adotaremos procedimentos dentro da etnicidade para que tal situação não seja evidenciada e, caso ocorra, contornada de forma a não reverberar no comportamento dos sujeitos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas narrativas, entrevistas e grupo focal que será gravada em vídeo e áudio, pela aluna Verônica de Araujo Oliveira Silva do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, R
G-nº _____, responsável legal por _____, RG
nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Caetés, ____ de ____ de ____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Apêndice IV - Declaração de anuência

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA



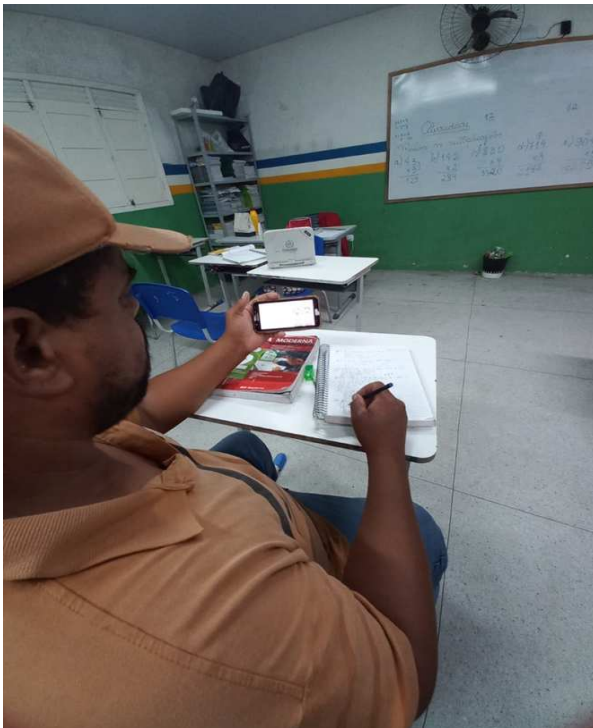
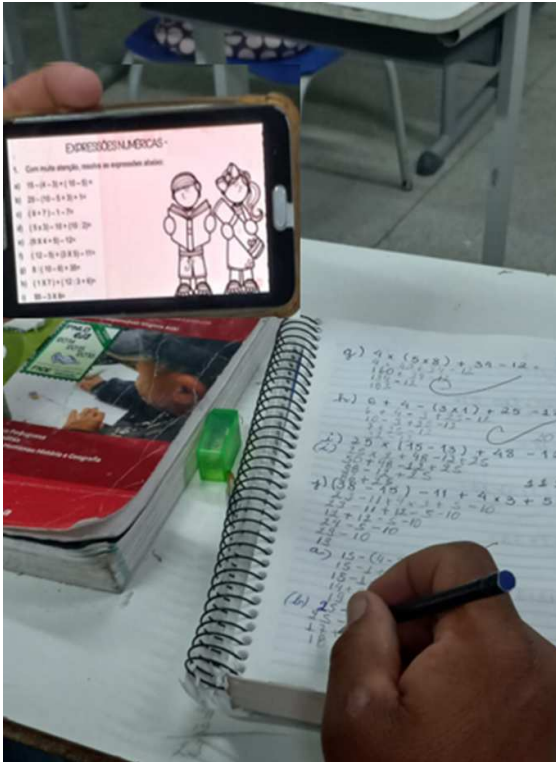
COMUNIDADE REMANESCENTE
DOS QUILOMBOS
CAETÉS-PE

para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado "TECNOLOGIAS DIGITAIS: POTENCIALIZADORES DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CAMPO - PE", sob orientação da professora Dra. Flávia Lorena Araujo através do Programa de Pós- Graduação em Educação de Adultos -- MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia — UNEB, com a anuência dos conselheiros representantes da comunidade de poderá ser realizado nesta comunidade quilombola, caso o projeto aprovado em Comitê de Ética e Pesquisa.

Atenciosamente,

Presidente da associação quilombola de Atoleiros

Caetés- 10 de novembro de 2023



ANEXO I - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Educação do Campo - ENSINO FUNDAMENTAL - Eixos Iniciais

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min ⁽¹⁾
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	TURNO	Diurno/Noturno
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

BASE LEGAL	Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB/ nº 3/2010 Parecer CNE/CEB nº 7 /2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	EIXOS						
			TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	Eixos Temáticos ⁽²⁾					
				I –Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo					
				II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade					
				III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo					
			IV- Eixo: Cultura e Territorialidade						
			ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Eixos				CH TOTAL
					I	II	III	IV	
			LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	480
				Educação Física	2	2	2	2	160
				Arte	1	1	1	1	80
			MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	480
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	240
			CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	160
				Geografia	2	2	2	2	160
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso ⁽⁴⁾	-	-	-	-	-			
Total da Base Nacional Comum		22	22	22	22	1760			
PARTE DIVERSIFICADA	Tempo Comunidade ⁽³⁾	3	3	3	3	240			
	Total da Parte Diversificada	3	3	3	3	240			
Total da Carga Horária Semanal		25	25	25	25				
CARGA HORÁRIA TOTAL		500	500	500	500	2.000			

(1) Para complementação da carga horária do turno noturno (hora-aula de 40 min) deverá ser cumprido o que determina a Instrução Normativa SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011).

(2) A EJA destinada às populações do campo está baseada por eixos que são estruturas curriculares elaboradas por um tema central denominado de "Trabalho e Educação do Campo", o qual sendo um Eixo Articulador está presente nos 4 semestres letivos de estudos, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade para os Povos do Campo.

(3) Os Eixos Temáticos são desdobramentos emanados do Eixo Articulador, tendo cada semestre letivo um Eixo Temático como elemento pedagógico que compõe o currículo integrado.

(4) Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o(a) estudante, sendo ofertado, quinzenalmente, em forma de seminário no contra turno, com carga horária de 1 hora-aula semanal e 20 horas-aulas por semestre.

(5) Tempo Comunidade: O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidos no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

ANEXO II - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Educação do Campo - ENSINO FUNDAMENTAL - Eixos Finais.

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min ⁽²⁾
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	TURNO	Diurna/Noturna
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

BASE LEGAL	Lei Federal nº 9.394/96; modificada pe la Lei nº 13.415/2017; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB/ nº 3/2010 Parecer CNE/CEB nº 7 /2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010;Parecer CNE/CEB nº 11/2010; Resolução CNE/CEB nº 7/2010 Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009;	EIXOS							
		Eixo Articulador ⁽²⁾	Eixos Temáticos ⁽²⁾						
		TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I –Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo						
			II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade						
			III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo						
			IV- Eixo: Cultura e Territorialidade						
		BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Eixos				CH TOTAL
					I	II	III	IV	
			LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5	5	400
				Língua Inglesa	1	1	1	1	80
				Educação Física	1	1	1	1	80
				Arte	1	1	1	1	80
			MATEMÁTICA	Matemática	5	5	5	5	400
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	240
			CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	160
				Geografia	2	2	2	2	160
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso ⁽⁴⁾	--	--	--	--	---	
		Total da Base Nacional Comum Curricular		20	20	20	20	1.600	
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola	2	2	2	2	160	
			Tempo Comunidade ⁽⁵⁾	2	2	2	2	160	
Práticas Agrícolas ⁽⁶⁾	1		1	1	1	80			
Total da Parte Diversificada	5		5	5	5	400			
Total da Carga Horária Semanal		25	25	25	25				
CARGA HORÁRIA TOTAL		500	500	500	500	2.000			

(1) Para complementação da carga horária do turno noturno (hora-aula de 40 min) deverá ser cumprido o que determina a Instrução Normativa SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011).

(2) A EJA destinada às populações do campo está baseada por eixos que são estruturas curriculares elaboradas por um tema central denominado de "Trabalho e Educação do Campo", o qual sendo um Eixo Articulador está presente nos 4 semestres letivos de estudos, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade para os Povos do Campo.

(3) Os Eixos Temáticos são desdobramentos emanados do Eixo Articulador, tendo cada semestre letivo um Eixo Temático como elemento pedagógico que compõe o currículo integrado.

(4) Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o(a) estudante, sendo ofertado, quinzenalmente, em forma de seminário no contraturno, com carga horária de 1 hora-aula semanal e 20 horas-aulas por semestre.

(5) Tempo Comunidade: O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidas no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

(6) As horas-aula das Práticas Agrícolas deverão ser utilizadas em atividades de seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas e partilhas dos saberes apreendidos no tempo escola.

ANEXO III - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Educação do Campo - ENSINO MÉDIO

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min *
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
		TURNOS	Diurno/Noturno
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

BASE LEGAL	Lei Federal nº 9.394/1996; modificada pela Lei nº 13.415/2017; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB nº 3/2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Parecer CNE/CEB nº 5/2011; Resolução CNE/CEB nº 2/2012; Parecer CNE/CEB nº 3/2018; Resolução CNE/CEB nº 3/2018; Resolução CEE/PE nº 02/2004 e Resolução CEE/PE nº 02/2009.	EIXOS								
		Eixo Articulador ⁽²⁾	Eixos Temáticos ⁽³⁾						CH TOTAL	
			I – Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo							
			II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade							
			III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo							
		TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	IV- Eixo: Cultura e Territorialidade						BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
			ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Eixos					CH TOTAL
					I	II	III	IV		
			LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4		320
				Língua Inglesa	1	1	1	1		80
Educação Física	1			1	1	1	80			
Arte	1			1	1	1	80			
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		4	4	4	4	320			
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física		2	2	2	2	160			
	Química		2	2	2	2	160			
	Biologia		2	2	2	2	160			
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História		2	2	2	2	160			
	Geografia		2	2	2	2	160			
	Sociologia		1	1	1	1	80			
	Filosofia		1	1	1	1	80			
Total da Base Nacional Comum Curricular			23	23	23	23	1.840			
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola		1	1	1	1	80			
	Tempo Comunidade ⁽⁴⁾	1	1	1	1	80				
	Total da Parte Diversificada	2	2	2	2	160				
Total da Carga Horária Semanal		25	25	25	25					
CARGA HORÁRIA TOTAL		500	500	500	500	2.000				

(1) Para complementação da carga horária do turno noturno (hora-aula de 40 min) deverá ser cumprido o que determina a Instrução Normativa SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011).

(2) A EJA destinada às populações do campo está baseada por eixos que são estruturas curriculares elaboradas por um tema central denominado de "Trabalho e Educação do Campo", o qual sendo um Eixo Articulador está presente nos 4 semestres letivos de estudos, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade para os Povos do Campo.

(3) Os Eixos Temáticos são desdobramentos emanados do Eixo Articulador, tendo cada semestre letivo um Eixo Temático como elemento pedagógico que compõe o currículo integrado.

(4) Tempo Comunidade: O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidas no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

Anexo IV – Instrução Normativa SEE Nº 8 DE 22/09/2020

O Secretário de Educação e Esportes, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto Estadual nº 40.599/2014, publicado no DOE-PE, de 04.04.2014, por intermédio da Secretaria Executiva de Planejamento e Coordenação (SECO), Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP), Secretaria Executiva de Gestão da Rede (SEGE), Secretaria Executiva de Administração e Finanças (SEAF), mediante parecer favorável da Gerência de Normatização do Sistema Educacional (GENSE) e da Gerência de Políticas Educacionais do Campo (GEPEC),

Considerando a Constituição Federal de 1988; a Constituição Estadual de 1991; a Lei Federal nº 9.394/1996; o Decreto Federal nº 7.352, de 04.11.2010; a Resolução CNE/CEB nº 01/2000; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000; a Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Parecer CNE/CEB 36/2001, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007; Parecer CNE/CEB nº 03/2008; a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 ; a Resolução CNE/CEB nº 03/2010; o Parecer CNE/CEB nº 6/2010; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010; o Parecer CNE/CEB nº 07/2010; a Resolução CNE-CEB nº 2/2012; o Parecer CNE/CEB nº 5/2011; a Resolução CNE/CEB Nº 3/2018; o Parecer CNE/CEB nº 3/2018; a Resolução CEE/PE nº 02/2004; a Resolução CEE/PE nº 02/2009; a Instrução Normativa nº 01/2011-SEE/SEDE/SEGE/SEEP/GENE; a Instrução Normativa nº 10/2013-SEGE-SEDE- SEEP-GENE-SEE-PE (DOE-PE de 09.04.2014 - Republicada); a Instrução Normativa nº 04/2014-SEE/SEGE/SEDE/GENE (DOE-PE de 18.12.2014) e a Instrução Normativa nº 06/2017-SEE/SECO/SEDE/SEEP/SEGE/GENSE (DOE-PE de 29.11.2017).

Resolve:

Art. 1º Fixar diretrizes e orientar procedimentos pedagógicos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no âmbito da Educação do Campo, tendo em vista o atendimento da política pública da Educação do Campo, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

§ 1º A Educação do Campo é concebida e protagonizada pelas populações do campo que buscam uma educação de qualidade, socialmente referenciada nas especificidades de cada povo do campo, que se traduz em ações educativas que valorizam suas práticas sociais, conhecimentos prévios, saberes, culturas, histórias, modos de vida, de trabalho e de produção.

§ 2º O Currículo vivenciado na Educação do Campo pauta-se nos ideais de liberdade, solidariedade e fraternidade humana, no respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos educativos, na pluralidade de concepções pedagógicas e didáticas que orientam as práticas de ensino na educação básica, incluindo a EJA, com base no Art. 2º do Decreto Federal nº 7.352 de 04.11.2010, o qual preceitua os princípios da Educação do Campo.

Art. 2º A EJA, no âmbito da Educação do Campo, deve ser assegurada prioritariamente em escola localizada em espaço rural, considerando as especificidades locais, a geografia, a logística para o atendimento da demanda, bem como pode ser ofertada em qualquer escola, situada em espaço urbano, que atenda às populações do campo.

Parágrafo único. O Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da EJA, devem contemplar a legislação vigente para a Educação do Campo, bem como os termos expressos nesta Instrução Normativa.

Art. 3º A EJA destinada às populações do campo tem como objetivos:

I - difundir o conceito de educação como formação humana integral, visando materializar as políticas afirmativas de gênero, étnico-racial e intergeracional, reconhecendo a complexidade e diversidade do trabalho no campo;

II - potencializar ações educacionais com base no paradigma da sustentabilidade, do respeito aos seres humanos e aos ecossistemas;

III - disponibilizar material adequado para estudantes do campo, oriundos(as) das demandas apresentadas pelos movimentos sociais, entidades representativas dos trabalhadores rurais, órgãos públicos e Organizações não Governamentais (ONGs);

IV - garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos do campo à educação, com especial atenção às demandas diferenciadas entre as seguintes populações do campo:

- a) agricultores familiares;
- b) extrativistas;
- c) pescadores artesanais;
- d) ribeirinhos;
- e) assentados e acampados;
- f) trabalhadores rurais;
- g) caiçaras;
- h) indígenas;
- i) quilombolas;
- j) povos da floresta;
- k) povos ciganos; e demais povos que vivem no campo.

Art. 4º A estrutura curricular da EJA para as populações do campo deve ser organizada nos princípios da Pedagogia de Alternância, contemplando as vivências do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, que se complementam formando os Eixos Temáticos.

Art. 5º O Tempo Escola compreende o tempo formativo que acontece nos espaços aulas, no qual as aulas são vivenciadas por meio de atividades como exposições dialogadas, oficinas, seminários, fóruns temáticos, desenvolvimento de pesquisas e construções de sínteses, visando garantir o ensino e a aprendizagem, em estreita relação com as realidades dos(as) estudantes.

Art. 6º O Tempo Comunidade compreende o tempo formativo vivenciado nas comunidades onde os(as) estudantes residem, no qual são desenvolvidos projetos pedagógicos e socioculturais e atividades práticas que relacionem os saberes construídos no Tempo Escola com a realidade da comunidade.

§ 1º O Tempo Comunidade é destinado à execução de atividades extraclasse no turno ou no contraturno, no qual o(a) estudante é estimulado(a) a ser protagonista de sua história, construindo o seu pensamento emancipatório, vivenciando atividades práticas, desenvolvidas nos territórios das comunidades escolares do campo, que estejam articuladas com os saberes vivenciados em sala de aulas, a partir de eixos temáticos, com vistas a:

I - Mobilizar o (a) estudante a desenvolver atividades na sua comunidade, articulando saberes escolares, familiares e da comunidade;

II - contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades do campo através do emprego de técnicas viáveis e sustentáveis;

III - Oportunizar a pesquisa, o debate, a partilha de saberes por meio de atividades individuais e em grupo, com a orientação do(a) professor(a) ou do(a) técnico(a) agrícola; e

IV - viabilizar a prática de projetos de intervenção a partir de problemáticas identificadas no espaço aula e nas comunidades em que residem os(as) estudantes.

§ 2º Nas atividades do Tempo Comunidade o(a) estudante deverá apresentar relatório das atividades desenvolvidas ao(à) professor(a) solicitante.

Art. 7º O(A) estudante para garantir o seu ingresso na EJA que atende as populações do campo deverá efetivar a sua matrícula na escola devidamente autorizada pela Gerência Regional de Educação-GRE, atendendo os seguintes requisitos:

I - ter idade igual ou superior a 15 (quinze) anos completos, para o Ensino Fundamental, no ato da matrícula; e

II - ter idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos completos, para o Ensino Médio, no ato da matrícula.

Art. 8º A Educação Especial, na modalidade da EJA é assegurada às populações do campo em sala de aula comum para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, ofertando o Atendimento Educacional Especializado.

Parágrafo único. As escolas que ofertam a EJA destinada às populações do campo devem garantir a matrícula em todas as turmas para estudantes, que sejam público-alvo da Educação Especial, bem como assegurar em condições de equidade, os direitos e a participação desses(as) estudantes em todas as atividades e serviços inerentes ao processo educativo.

Art. 9º A oferta de turmas para EJA destinadas às populações do campo pode ser requisitada por intermédio dos(as):

I - movimentos sociais;

II - organizações não governamentais (ONGs);

III - entidades de classe;

IV - representantes de comunidades;

V - órgãos públicos educacionais dos Entes Federados (Município, Estado ou União); e

VI - demais entidades, ligadas às populações do campo.

Parágrafo único. As solicitações de abertura de turmas da EJA serão deferidas pela Gerência de Políticas Educacionais do Campo-GEPEC, quando as informações forem analisadas e confirmada a viabilidade da solicitação pelo Núcleo de Educação do Campo-NEC da Gerência Regional de Educação-GRE.

Art. 10. A instituição que solicitar abertura de turmas da EJA destinada às populações do campo deve apresentar os seguintes documentos: I - ofício da instituição proponente contendo as seguintes informações:

a) cabeçalho da instituição (razão social, CNPJ, endereço, e-mail, telefone);

b) dados de identificação do responsável institucional (nome completo, cargo ou função, CPF, RG, endereço, e-mail e telefone);

II - demanda dos(as) estudantes, classificados(as) por turma contendo nome completo em ordem alfabética e data de nascimento.

Parágrafo único. Os pedidos de abertura de turmas devem ser protocolados no NEC/GRE, com antecedência mínima de 2 (dois) meses do início de cada semestre letivo. Art. 11. A escola que oferta a EJA destinada às populações do campo deve observar os seguintes procedimentos:

I - receber os documentos e informações necessários à efetivação das matrículas dos(as) estudantes relacionados(as);

II - conferir a autenticidade das informações e os dados declarados;

III - organizar os documentos de escrituração escolar recebidos em observância às normas vigentes;

IV - inserir as informações e dados dos(as) estudantes devidamente matriculados(as) no Sistema de Informação Educacional de Pernambuco - SIEPE; V - inserir as informações e dados dos(as) estudantes matriculados(as) na base de dados do Censo Educacional do MEC/INEP; e

VI - inserir as informações e dados necessários dos(as) estudantes matriculados(as) nos programas e projetos que apoiam e fomentam a educação pública estadual, de forma a assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos(as) estudantes matriculados(as) de forma igualitária.

Parágrafo único. Caso o(a) estudante não apresente documento de comprovação da escolaridade anterior, a escola deverá matriculá-lo(a) observando os procedimentos de Classificação e Reclassificação do(a) Estudante.

Art. 12. A escola no ato da matrícula deverá analisar o percurso escolar do(a) estudante, observando a possibilidade de aproveitamento de estudos anteriores, respeitando assim o direito de continuidade de estudos e de circulação de estudos, bem como deverá possibilitar os seguintes procedimentos:

I - os(as) estudantes do Ensino Fundamental-Séries/Anos/Fases/Módulos e Eixos que concluíram os estudos com Progressão Plena ou Progressão Parcial, com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, poderão se matricular no semestre/eixo letivo, que corresponderá à continuidade de seus estudos, observando-se o seguinte:

a) os(as) estudantes que concluíram a 1ª série do Ensino Fundamental; o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental ou o 1º Módulo da EJA do Ensino Fundamental-Módulos Iniciais, poderão se matricular no II Eixo da EJA do Ensino Fundamental - Eixos Iniciais, destinada às populações do campo;

b) os(as) estudantes que concluíram a 2ª série do Ensino Fundamental; o 3º ano do Ensino Fundamental; a Fase I da EJA do Ensino Fundamental ou o 2º Módulo da EJA do Ensino Fundamental-Módulos Iniciais, poderão se matricular no III Eixo da EJA do Ensino Fundamental - Eixos Iniciais, destinada às populações do campo;

c) os(as) estudantes que concluíram a 3ª série do Ensino Fundamental; o 4º ano do Ensino Fundamental; o 3º Módulo da EJA do Ensino Fundamental -Módulos Iniciais, poderão se matricular no IV Eixo da EJA do Ensino Fundamental - Eixos Iniciais, destinada às populações do campo;

d) os (as) estudantes que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental; o 5º ano do Ensino Fundamental; a Fase II da EJA do Ensino Fundamental ou o 4º Módulo da EJA do Ensino Fundamental - Módulos Iniciais, poderão se matricular no I Eixo da EJA do Ensino Fundamental-Eixos Finais, destinada às populações do campo;

e) os (as) estudantes que concluíram a 6ª série do Ensino Fundamental; o 7º ano do Ensino Fundamental; a Fase III da EJA do Ensino Fundamental ou o 6º Módulo da EJA do Ensino Fundamental - Módulos Finais, poderão se matricular no III Eixo da EJA do Ensino Fundamental - Eixos Finais, destinada às populações do campo;

f) os (as) estudantes que concluíram a 7ª série do Ensino Fundamental; o 8º ano do Ensino Fundamental ou o 7º Módulo da EJA do Ensino Fundamental - Módulos Finais, poderão se matricular no IV Eixo da EJA do Ensino

Fundamental - Eixos Finais, destinada às populações do campo;

II - os (as) estudantes do Ensino Médio - Anos/Módulos e Eixos que concluíram os estudos, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, com idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos, poderão se matricular no semestre/eixo letivo, que corresponderá à continuidade de seus estudos na EJA destinadas às populações do Campo, observando-se o seguinte:

a) os (as) estudantes que concluíram integralmente os estudos do Ensino Fundamental, com Progressão Plena em todos (as) os(as) séries/anos/fases/eixos, poderão se matricular no I Eixo da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo;

b) os (as) estudantes que concluíram o 1º ano do Ensino Médio; o 1º Ano da EJA-Escolaridade do Ensino Médio (2008 a 2010); o 1º Módulo do PROEJA do Ensino Médio; o 1º Módulo da EJATEC do Ensino Médio ou o 1º Módulo da EJA do Ensino Médio, poderão se matricular no II Eixo da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo;

c) os (as) estudantes que concluíram o 2º ano do Ensino Médio; o 2º Módulo do PROEJA do Ensino Médio; o 2º Módulo da EJATEC do Ensino Médio ou o 2º Módulo da EJA do Ensino Médio, poderão se matricular no III Eixo da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo; e

d) os (as) estudantes que concluíram o 3º Módulo do PROEJA do Ensino Médio ou 3º Módulo da EJATEC do Ensino Médio poderão se matricular no IV Eixo da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo.

Parágrafo único. O(A) estudante que realizou estudos anteriores em estrutura curricular diversa da estrutura curricular da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo, deverá realizar processo de complementação de estudos, através de um Programa Especial de Estudos, em razão de lacuna de componente curricular e/ou déficit de carga horária de componente curricular referente ao(s) Eixo(s) anterior(es) não cursado(s), assim assegurando o direito de continuidade e de circulação de estudos.

Art. 13. Os documentos de escrituração escolar devem ser expedidos pela escola na qual o(a) estudante está matriculado(a), em observância às normas da Secretaria de Educação e Esportes.

§ 1º Os (As) estudantes que vivenciaram estudos com base nas matrizes curriculares da EJA do Ensino Fundamental e da EJA do Ensino Médio, ambas destinadas às populações do campo, no período letivo de 2013 a 2019, que concluíram o 1º ano letivo (I e II Eixos), deverão, excepcionalmente no ano letivo de 2020, concluir seus estudos com base na mesma matriz curricular que iniciou, respeitando assim o princípio da terminalidade.

§ 2º A abertura de novas turmas da EJA, destinadas às populações do campo, a partir da publicação desta Instrução Normativa, deverá ocorrer com base nas matrizes curriculares dos anexos I, II e III, contidas neste ato normativo.

§ 3º Para os(as) estudantes que iniciaram seus estudos em matriz curricular diversa e que migraram para uma nova matriz curricular da EJA destinada às populações do campo, deverá constar em seus históricos escolares apostilamento, registrando a migração/circulação de estudos, com base nesta Instrução Normativa.

Art. 14. As turmas da modalidade de EJA, destinada às populações do campo, devem ter a seguinte composição:

I - 25 (vinte e cinco) estudantes, no máximo, para a EJA do Ensino Fundamental (Eixos Iniciais ou Eixos Finais); e II - 35 (trinta e cinco) estudantes, no máximo, para a EJA do Ensino Médio.

Art. 15. A carga-horária da EJA destinada às populações do campo deve corresponder a:

I - 500 (quinhentas) horas-aulas para cada um dos 4 (quatro) Eixos/Semestres letivos, perfazendo um total geral de 2.000 (duas mil) horas letivas para a EJA do Ensino Fundamental - Anos Iniciais;

II - 500 (quinhentas) horas-aulas para cada um dos 4 (quatro) Eixos/Semestres letivos, perfazendo um total geral de 2.000 (duas mil) horas letivas para a EJA do Ensino Fundamental - Anos Finais; e

III - 500 (quinhentas) horas-aulas para cada um dos 4 (quatro) Eixos/Semestres letivos, perfazendo um total geral de 2.000 (duas mil) horas letivas para a EJA do Ensino Médio.

§ 1º A carga horária da modalidade da EJA do Ensino Fundamental e da EJA do Ensino Médio está disposta nas Matrizes Curriculares que constam no Anexo I, II e III desta Instrução Normativa.

§ 2º As atividades de Práticas Agrícolas são destinadas aos(as) estudantes matriculados(as) na EJA do Ensino Fundamental - Anos Finais, cuja carga horária é de 1 (um) hora-aula semanal para cada turma, perfazendo um total de 80 (oitenta) horas-aulas totais para os 4 (quatro) Eixos.

Art. 16. O calendário escolar da EJA destinada às populações do campo deve observar os termos do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei Federal nº 9.394/1996), especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos(as) estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 17. A EJA ofertada nas escolas que atendem às populações do campo deve estar estruturada em 01 (um) eixo

articulador "Trabalho e Educação do Campo" e 04 (quatro) eixos temáticos, a seguir:

I - trabalho, produção e suas formas de organização no campo;

II - política, emancipação, Estado e Sociedade;

III - questão agrária e organizações sociais do campo; e

IV - cultura e territorialidade.

§ 1º O eixo articulador "Trabalho e Educação" disposto no caput deste artigo deve permear o trabalho pedagógico nas salas de aulas, assim como deve expressar a efetivação de um currículo integrado, de forma a contribuir na formulação de questões de pesquisas a serem problematizadas nos 4 (quatro) Eixos Temáticos.

§ 2º Em cada Eixo Temático deve ser realizada formação continuada para os(as) professores(as) que ministram aulas na EJA, destinada às populações do campo.

§ 3º Na EJA do Ensino Fundamental - Anos Finais as atividades de Práticas Agrícolas devem ser vivenciadas em cada Eixo Temático, cujas horas-aulas poderão ser utilizadas em atividades práticas, seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas etc., sempre visando à articulação de saberes apreendidos pelo(a) estudante no Tempo Escola.

Art. 18. Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, cuja prática é facultativa para o(a) estudante que se enquadre no que preceitua a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26,

§ 3º. Art. 19. O(A) estudante deve apresentar frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas, considerando que: I - no Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

a) conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental regular;

b) conclusão do II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental regular;

II - no Ensino Fundamental - Anos Finais a conclusão do I, II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular;

III - no Ensino Médio:

b) a conclusão do II Eixo corresponde à terminalidade do 2º ano do Ensino Médio regular; e

c) a conclusão do III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º ano do Ensino Médio regular.

Art. 20. Aos(Às) Estudantes matriculados(as) na EJA destinada às populações do Campo e que requisitam transferência para escolas que não ofertem a modalidade da EJA, no âmbito da Educação Escolar do Campo, deve-se obedecer às normas educacionais vigentes, quando no ato do procedimento que ocasionará a circulação de estudos.

§ 1º O(A) estudante que tenha realizado Exames Supletivos pelo Centro Executivo de Exames Supletivos (CEESU) do Estado de Pernambuco ou exame equivalente por outra instituição, que tenha sido aprovado(a) em um ou mais componentes curriculares, poderá requisitar, junto à Direção da escola que está matriculado(a), o aproveitamento da(s) nota(s) do(s) componente(s) curricular(es) que tenha obtido êxito em exame de suplência.

a) a conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º ano do Ensino Médio regular;

§ 2º Tendo em vista que a matrícula no Eixo/Semestre letivo da EJA não ocorre em componente curricular isolado, o(a) estudante que requisitar aproveitamento da(s) nota(s) do(s) componente(s) curricular(es) que tenha obtido êxito em exame de suplência, não está dispensado(a) de frequentar as aulas dos componentes curriculares que obtiveram aproveitamento de notas, considerando a obrigatoriedade do mínimo de frequência de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas.

Art. 21. O registro dos resultados de aprendizagem e a frequência escolar do(a) estudante são efetivados, pelo(a) professor(a), no diário de classe específico para a EJA destinada às populações do campo.

Art. 22. Os casos omissos serão resolvidos pela Gerência de Políticas Educacionais do Campo - GEPEC e Gerência Regional de Educação (GRE), ouvida a Gerência de Normatização do Sistema Educacional - GENSE.

Art. 23. Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, ficando revogada a Instrução Normativa nº 02/2015 (DOE-PE de 09.10.2015).

Recife, 22 de setembro de 2020.

FREDERICO DA COSTA AMÂNCIO

Secretário de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco – SEE

SEE SEVERINO JOSÉ DE ANDRADE JUNIOR

Secretário Executivo de Planejamento e Coordenação - SECO

GISELLY MUNIZ LEMOS DE MORAIS

Gerente de Normatização do Sistema Educacional - GENSE -SECO

ANA COELHO VIEIRA SELVA

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE

MARIA DE ARAÚJO MEDEIROS SOUZA

Secretária Executiva de Educação Integral e Profissional – SEIP

JOÃO CARLOS CINTRA CHARAMBA

Secretário Executivo de Gestão da Rede – SEGE

EDNALDO ALVES DE MOURA JUNIOR

Secretário de Administração e Finanças – SEAF