



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

ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA

**JOGOS EDUCATIVOS ONLINE:**  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES  
DA EJA

Salvador, BA  
2021  
ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA

**JOGOS EDUCATIVOS ONLINE:**  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES  
DA EJA

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. Maria da Conceição Alves Ferreira

Salvador, BA

2021

Dedico este trabalho Àquele que Era, que É e que há de vir.

Aos responsáveis por eu ter chegado até aqui, Painho (*in memoriam*) e Mainha.

## AGRADECIMENTOS

*“O Deus que me revestiu de força e aperfeiçoou o meu caminho, ele deu a meus pés a ligeireza das corças e me firmou nas minhas alturas. Ele adestrou as minhas mãos para o combate, de sorte que os meus braços vergaram um arco de bronze. Também me deste o escudo da tua salvação, a tua direita me susteve, e a tua clemência me engrandeceu. Alargaste sob meus passos o caminho, e os meus pés não vacilaram.”*

*(Salmos 18:32-36)*

Ao Único que é digno de receber toda a honra e toda a glória, o Deus criador dos céus e da terra que em sua infinita misericórdia, graça e bondade, nos tem concedido o dom da vida. A Ele, toda a minha gratidão e todo o meu louvor.

Ao meu amado e saudoso pai (in memoriam), que me amou e cuidou em todo o tempo que esteve nesta terra. Exemplo de Pai, de homem, de honestidade e de honradez. Saudades eternas...

À minha amada mãe, minha maior incentivadora e inspiradora. Exemplo de Mãe, mulher forte e determinada, que sempre acreditou em mim e impulsionou para que eu chegasse até aqui.

Às minhas queridas e muito amadas irmãs que, juntamente comigo, formam as sete filhas de Sr. Rozendo e D. Maria José. Minha vida não teria o mesmo brilho sem vocês, #tamojuntas! Amo vocês.

Ao meu querido e amado esposo Fred e minhas muito amadas filhas Rebeca e Samara. A vocês que me ensinam todos os dias e fazem cada momento de minha existência mais feliz e cheio de boas expectativas para o futuro. Vocês são bênçãos em minha vida, meus maiores tesouros.

Aos meus sobrinhos queridos, vocês são como um raio de sol em uma manhã ensolarada. Titia ama muito vocês.

À minha querida amiga/filha/irmã Claudinha, quantas estradas percorremos juntas na formação que escolhemos. Que nossa amizade e companheirismo permaneçam para sempre.

Às minhas queridas amigas Eliane e Néia, vocês são tesouros granjeados ao longo da caminhada. Obrigada pelo incentivo e apoio de sempre. A todos os meus amigos, irmãos e colegas da turma 6, que deixam um pouco de si e levam um pouco de mim nessa estrada da vida que percorremos juntos. Deixo aqui o meu muito obrigada!

À minha querida e mui estimada orientadora que contribuiu de forma significativa em minha caminhada no Mestrado e favoreceu meu percurso até aqui. A todos os professores do MPEJA, que igualmente, aperfeiçoaram meu percurso formativo e auxiliaram em minhas reflexões.

*“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantejar, e tempo de dançar; Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora; Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.”*

*(Eclesiastes 3:1-8)*

Estamos no tempo de “afastar-se de abraçar”, cumprindo um determinado “propósito debaixo do céu”. Não sei quanto tempo esse estado de coisas perdurará, mas de uma coisa eu tenho certeza: vai passar... afinal, tudo passa... “o tempo passa rapidamente e nós voamos” já dizia o salmista Davi, assim como tudo o que se move debaixo do sol. Heráclito de Éfeso afirmava que ninguém consegue se banhar no mesmo rio duas vezes, pois as águas passaram e ele já não será o mesmo.

Então, diante disso, precisamos nos permitir, abrir espaço para a mudança, para a renovação de nossas mentes, a fim de deixar para trás tudo o que é carga em nossos ombros, tudo o que nos amargura a alma, tudo o que nos aprisiona, para que possamos ser mais leves. Tenho a plena certeza de que sairemos mais fortalecidos, apesar das mazelas que afligem a humanidade no presente século, se nos oportunizarmos e se nos permitirmos.

Anelo que as misericórdias, a graça e o amor de nosso Deus sejam derramados em nossas vidas todos os dias e que sejamos mais do que vencedores diante das adversidades que nos sobrevieram devido à Pandemia de Covid 19 que abateu toda a humanidade e fez o mundo “parar” por algum tempo.

Que sejamos canal de coisas boas, um fomento para tempos de paz e boas expectativas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Mapa Conceitual da Pesquisa.....	29
<b>Figura 2</b> - Nuvem de Palavras 1 – Tecituras da Pesquisa.....	32
<b>Figura 3</b> - Taxa de analfabetismo: população de 15 anos ou mais .....	44
<b>Figura 4</b> - Nível de Instrução das Pessoas com 25 anos de idade ou mais (BRASIL, 2018).....	45
<b>Figura 5</b> - Prática Pedagógica Inclusiva .....	63
<b>Figura 6</b> - Foto panorâmica do bairro do Rio Vermelho.....	90
<b>Figura 7</b> - Localização da Escola Municipal Osvaldo Cruz.....	90
<b>Figura 8</b> - Dados técnicos da escola .....	92
<b>Figura 9</b> - Fluxo Escolar (aprovação, reprovação e abandono).....	94
<b>Figura 10</b> - Temporalidade de retorno à escola.....	99
<b>Figura 11</b> - Motivos de Abandono da Escola.....	100
<b>Figura 12</b> - Motivos de retorno à escola .....	100
<b>Figura 13</b> - Evolução das hipóteses de escrita (2019).....	101
<b>Figura 14</b> - Influência da tecnologia na vida dos estudantes.....	105
<b>Figura 15</b> - Opinião dos estudantes sobre o tipo de aula que favorece mais a aprendizagem.....	107
<b>Figura 16</b> - Preferência dos estudantes sobre jogos educativos ou atividades convencionais.....	107
<b>Figura 17</b> - Registro Fotográfico da Oficina 1.....	109
<b>Figura 18</b> - Registro Fotográfico da Oficina 1.....	112
<b>Figura 19</b> - Registro Fotográfico da Oficina 1.....	113
<b>Figura 20</b> - Registro Fotográfico da Oficina 1.....	113
<b>Figura 21</b> - Reprodução do Dominó Criado para Oficina 1.....	115
<b>Figura 22</b> - Registro Fotográfico da Oficina 1.....	115
<b>Figura 23</b> - Registro Fotográfico da Oficina 2.....	116
<b>Figura 24</b> - Registro Fotográfico da Oficina 3.....	117
<b>Figura 25</b> - Link para o <i>Edupulses</i> <b>Figura 26</b> - Espaço de realização da oficina 3 .....	119
<b>Figura 27</b> - Processo de cocriação da nuvem de palavras utilizando substantivos	
121 <b>Figura 28</b> - Registro Fotográfico da Oficina	
3.....	123
<b>Figura 29</b> - Registro Fotográfico da Oficina	
4.....	124
<b>Figura 30</b> - Oficina 5 - Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens. 124 <b>Figura 31</b> - Registro Fotográfico da Oficina 5.....	129
<b>Figura 32</b> - QRcode para acesso aos vídeos 01 e 02 - Oficina 5: Encontro Síntese: avaliação do trabalho e	

aprendizagens.....	130	<b>Figura 33</b> - Ciclo do PDCA .....	137
--------------------	-----	----------------------------------------	-----

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Metas 3, 8, 9 e 10 do PNE (2014-2024).....	36
<b>Quadro 2</b> - Escolaridade da População Brasileira .....	46
<b>Quadro 3</b> - IDEB - Resultados e Metas .....	93
<b>Quadro 4</b> - Desenvolvimento das ações da pesquisa in loco .....	96
<b>Quadro 5</b> - Evolução das hipóteses de escrita (2019).....	101
<b>Quadro 6</b> - Desenvolvimento das Oficinas Formacionais.....	107
<b>Quadro 7</b> - Avaliação de Reação.....	131
<b>Quadro 8</b> - Levantamento de Participação nas Oficinas .....	133
<b>Quadro 9</b> - Estrutura do Projeto de Intervenção .....	138

## LISTA DE SIGLAS

ADI's Auxiliares de Desenvolvimento Infantil  
 AEE Atendimento Educacional Especializado  
 EJA Educação de Jovens e Adultos  
 ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
 ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
 FBB Faculdade Batista Brasileira  
 FIEB Federação das Indústrias do Estado da Bahia  
 FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
 IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
 IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
 INEP Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
 ISSO International Organization for Standardization  
 NETI Núcleo de Educação para o Trabalhador da Indústria PCD Pessoa com Deficiência  
 PNE Plano Nacional de Educação  
 PPP Projeto Político Pedagógico  
 PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROESP Programa Especial de Educação para o Servidor Público PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
 SESI Serviço Social da Indústria  
 SMED Secretaria Municipal de Educação  
 TAP Tempo de Aprendizagem  
 TCC Trabalho de Conclusão de Curso  
 TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
 TDIC Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação UFBA Universidade Federal da Bahia  
 UNEB Universidade do Estado da Bahia  
 UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina

PEREIRA, Rose Santos de Jesus. **Jogos Educativos Online: Possibilidades e Desafios para a Aprendizagem dos Estudantes da EJA**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação aborda o tema jogos digitais e EJA e tem por título *Jogos Educativos Online: possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA*. Ela possibilitará análises e reflexões sobre a utilização de estratégias envolvendo jogos educativos online em atividades pedagógicas realizadas nas aulas e tem a finalidade de verificar o seguinte problema: Como os jogos educativos online podem potencializar as aprendizagens dos estudantes da EJA? Em atendimento a essa

proposta de trabalho, o objetivo geral será compreender como os jogos educativos online podem potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA. Empregamos a Etnopesquisa Crítica/Formação enquanto abordagem metodológica da pesquisa, sendo intermediada por uma perspectiva qualitativa, em que o pesquisador tem contato direto com os colaboradores/participantes da investigação imersos em seu ambiente, não os olhando de fora, mas sim, envolvendo-os no estudo, favorecendo com que se tornem coparticipes do processo. Os apanhados dessa pesquisa revelaram que os jogos educativos online, quando utilizados de forma adequada, se constituem enquanto mecanismos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, contribuindo para a formação do pensamento crítico. Eles têm potencial para cooperar com o desenvolvimento dos referidos haja vista que fomentam a construção coletiva de saberes, desenvolvem a criatividade, possibilitam o processo de autoria e colaboração tanto de estudantes quanto de professores. O acesso ao conhecimento de maneira contextualizada, participativa e crítica, possibilita que os sujeitos da EJA possam avançar em seus estudos, desenvolvendo as capacidades necessárias ao seu desenvolvimento contínuo e isso está intrinsecamente relacionado ao processo de formação inicial e continuada de professores, que se constitui em condição importante para a ocorrência de práticas pedagógicas de mais qualidade e que atendam às necessidades dos sujeitos da EJA. Identificamos carências e fragilidades na oferta e desenvolvimento do processo formativo de professores, sobretudo, para a EJA, pois o que vislumbramos são formações aligeiradas, descontextualizada e com baixa oferta. Do mesmo modo, percebemos ausência e/ou insuficiência na preparação de professores para a utilização dos jogos digitais como estratégias pedagógicas nas salas de aula. Propusemos como produto final a formação em serviço dos docentes que atuam na escola, nas turmas de EJA, a fim de que possam desenvolver aulas que tenham como estratégia metodológica, o uso dos jogos educativos online.

**Palavras-chave:** Jogos educativos online. Estudantes da EJA. Aprendizagens. Pesquisa-formação. Formação de Professores.

PEREIRA, Rose Santos de Jesus. **Online Educational Games: Possibilities and Challenges for Learning by EJA Students**. 2021. 184 f. Thesis (Professional Master's Degree) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2021.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the topic digital games and EJA and is entitled Online Educational Games: possibilities and challenges for EJA students learning. It will enable analysis and reflections about strategies involving online educational games in pedagogical activities carried out in class and has the purpose of verifying the problem: How can online educational games improve EJA students learning? In compliance with this work proposal, the general objective will be to comprehend how online educational games can improve EJA students learning. We use Critical/Training Ethnosearch as a methodological research approach, intermediated by a qualitative perspective, in which the researcher has direct contact with the research collaborators / participants immersed in their environment, not looking at them from outside, but involving them in the study, favoring them to become co-participants in process. The research findings revealed that online educational games, when used properly, as a mechanism that can favor the EJA students teaching and learning process, contributing to the formation of critical thinking. They have the potential to cooperate with the development of those referred to, since they foster the collective construction of knowledge, develop creativity, they make possible the authorship process and collaboration of students and teachers. The knowledge access in a contextualized, participatory and critical manner, allows the EJA subjects advance in their studies, developing necessary capacities for their continuous development and it is intrinsically related of inicial forming and continued teachers process, which constitutes an important condition for the occurrence of higher quality pedagogical practices that meet the needs of EJA subjects. We identified shortcomings and weaknesses in supply and development of teachers training process, especially for the EJA, as how we see reduced, out-of context and low-offer training process. In the same way, we perceive absence and/or insufficiency in the teachers preparation to the use digital games as pedagogical strategies in the classrooms. We proposed as a final product the in-service training teachers who work at school, in EJA classes, so that they can develop classes that have as a methodological strategy the use of online educational games.

**Keywords:** Online educational games. EJA students. Learning. Research training. Teacher education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 O INÍCIO DE TUDO: TECITURAS DE UMA TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO	
17	
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA JUSTIFICATIVA	
24	
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	30
<b>2. A EJA E OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE COMO DISPOSITIVOS</b>	
<b>POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>33</b>
2.1 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EJA NO BRASIL.....	34
2.2 INTERATIVIDADE E AUTORIA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ONLINE	



2.3 JOGOS ANALÓGICOS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM OS JOGOS DIGITAIS .....	51
2.4 A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NAS SALAS DE EJA	53
2.5 TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS: UMA PRÁXIS CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	61
<b>3.DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA .....</b>	<b>67</b>
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EJA: UM DESAFIO A SER PERSEGUIDO .....	67
3.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS FORMACIONAIS: INTERATIVIDADE E CONECTIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	74
<b>4.ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>79</b>
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E OS DISPOSITIVOS INVESTIGATIVOS UTILIZADOS.....	79
4.2 NOÇÕES SUBSUNÇORAS.....	83
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DOS ESTUDANTES.....	84
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DAS PROFESSORAS.....	86
4.5 A EQUIPE GESTORA.....	89
4.6 O LÓCUS DA PESQUISA.....	90
4.6.1 Caracterização do lócus .....	90
4.7 ETAPAS DA PESQUISA.....	94
<b>5.ANÁLISE INTERPRETATIVA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE EJA.....</b>	<b>97</b>
5.1 DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE AULA: UM PROCESSO FORMACIONAL NO COTIDIANO DA EJA .....	97
5.2 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS FORMACIONAIS.....	111
5.2.1 Oficina 1 – Jogo Analógico (Offline) .....	111
5.2.1.1 Ludo Humano .....	111
5.2.1.2 Dominó .....	114
5.2.2 Oficina 2 – Avaliação Formativa e Oral .....	115
5.2.3 Oficina 3 – Jogo Online .....	116
5.2.4 Oficina 4 – Avaliação Escrita e Discursiva.....	123
5.2.5 Oficina 5 – Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens ....	124
5.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES:	

INCORPORANDO A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA...	134
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”*

*(Paulo Freire)*

A sociedade caminha para mudanças no que tange às relações entre os seres humanos, às inovações tecnológicas e ao mundo do trabalho. Para tanto, vislumbra possibilidades de ser mais assertiva quanto aos aspectos que dizem respeito aos indivíduos, suas relações intra e interpessoais, com a produção científica e tecnológica, com a produtividade e competitividade, dentre outros aspectos. Entretanto, os entraves que permeiam essas relações apresentam-se de forma contundente, transformando-se em barreiras para a socialização das informações de forma igualitária, isso se torna mais evidente quando usamos como recorte os sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos - EJA, os quais, historicamente, engrossam a estatística dos excluídos e marginalizados em muitos aspectos.

Poucas são as ações que apresentam resultados satisfatórios quando pensamos na formação dos sujeitos que compõem a EJA, quer sejam eles estudantes ou professores. Seu processo educacional está sempre sendo preterido e não há investimento e atenção necessários para fazer com que esse segmento dê um salto mais qualitativo, que favoreça a aquisição de saberes e o desenvolvimento integral dos indivíduos que os compõem. Ademais, não vislumbramos ações que busquem apoiá-los em sua própria evolução, preparando-os para que sejam protagonistas de suas vidas, transformando-as, assim como, o meio no qual estão

inseridos.

O exposto não se opera instantaneamente, mas se constrói ao longo de um processo histórico-social e antropológico, que requer a ação direta dos gestores escolares, dos educadores, do Estado, da sociedade civil e dos estudantes que se motivam para esse fim. Pode até parecer algo fácil de se realizar à primeira vista, entretanto, requer uma gestão escolar democrática e participativa que envolva os

16

*stakeholders*<sup>1</sup> na tomada de decisões, com vistas a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e garantir a democratização do ensino.

Isso requer também desejo do professor de fazer a diferença, intenção do estudante de emancipar-se e desenvolver-se, vontade política por parte dos governantes, dentre outros aspectos que influenciam direta ou indiretamente nesse cenário. Logo, acreditamos que pode ser factível quando todos os partícipes desse processo se dispuserem a fazer acontecer, empreendendo esforços para a referida ação.

A atenção aos sujeitos que se matriculam na EJA, e buscam na escola uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, deve fazer parte desse ser que se constitui humano, o qual precisa, cotidianamente, cuidar de seus pares, afim de que ninguém seja vituperado nem alheado em seus direitos na condição de humanos, bem como, dos direitos inalienáveis do acesso ao saber, incluindo-se, nesse contexto, os saberes inerentes às inovações tecnológicas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, que estão intrinsecamente ligadas ao modo de vida e produção do mundo moderno e globalizado.

A assertiva acima considera que a prática docente precisa atentar na responsabilidade que se tem com a verdade, com busca de atualizações profissionais e do conhecimento relativo aos avanços tecnológicos, bem como pelas mudanças que ocorrem no contexto mundial que influenciam diretamente no trabalho docente.

Todo profissional, independentemente da área em que atua, precisa se atualizar, verificar quais os aperfeiçoamentos dentro de seu campo de trabalho são operados nos dias atuais, a fim de se manter em constante formação para proceder de forma competente em seu âmbito de especialização, inclusive nas questões que envolvem as tecnologias existentes, dentre as quais podemos exemplificar o desenvolvimento

e uso de jogos educativos online no contexto de sala de aula.

Haja vista que, se ele mesmo, enquanto educador, não se apropria dos saberes que envolvem as inovações tecnológicas para fazer um bom uso delas – favorecendo o processo de troca e construção coletiva de saberes, dentro e fora das salas de aula, bem como o levantamento de discussões sobre as relações que permeiam o mundo moderno com proposituras para transformações –, como poderá contribuir para que seus estudantes possam se apoderar deles como forma de contribuir com o seu

<sup>1</sup> Partes interessadas ou intervenientes.

aprendizado? Inclusive apropriando-se, minimamente, dos mecanismos tecnológicos disponíveis e necessários à dinâmica do mundo moderno?

Diante do exposto, fortalecemos a necessidade de se propor uma educação de mais qualidade que contribua para a formação dos sujeitos da EJA, de maneira a se tornarem agentes de mudança em relação às suas vidas, bem como, na contribuição para uma sociedade melhor, compreendendo que são sujeitos de possibilidades e apresentam potencial para isso. O desenvolvimento de aulas, apoiado pelos jogos digitais, pode vir a ser um caminho exequível na direção da construção do pensamento crítico, do desenvolvimento de aprendizagens e do processo de cocriação entre estudantes e professores. Além disso, tem potencial para contribuir na constituição de uma educação que apresente resultados mais qualitativos para os estudantes da EJA e, conseqüentemente, para sociedade onde se inserem.

### 1.1 O INÍCIO DE TUDO: TECITURAS DE UMA TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO

O percurso formativo de qualquer indivíduo envolve, entre outros aspectos, suas concepções de vida, de mundo, a importância que atribui ao conhecimento formal, desejo ou vocação, tudo isso aliado às possibilidades que se lhe são oportunizadas. Não foi diferente quando desenhei os caminhos que eu iria percorrer no âmbito acadêmico e 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 referida área está intrinsecamente ligada à minha essência, por isso, iniciei a vida acadêmica e profissional focada nela. Constituí-me numa profissional que, em todo o tempo, milita em favor de uma educação mais libertadora e humanizada, consoante às reflexões de Paulo Freire e de outros teóricos, pensadores e educadores que contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional.

Dei início à minha trajetória em educação no ano de 1987, quando me formei em Magistério (antigo 2º Grau). Tive a grata influência de minha mãe que também havia feito Magistério. Nessa época, estagiei em uma escola pública estadual e tive meus primeiros contatos com a docência. Em seguida, trabalhei na educação informal, dando aulas em cursos livres que tinham o objetivo de preparar pessoas para se

18

inserir no mundo do trabalho, esse foi o meu primeiro contato com uma proposta de educação em que os sujeitos eram jovens e adultos.

Em 1993, ingressei no curso Pedagogia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o qual me oportunizou um olhar mais ampliado e crítico frente aos pressupostos teórico-metodológicos que regem a educação, bem como os desafios, perspectivas e possibilidades para os sujeitos que dela participam, sejam professores ou estudantes.

Favoreceu-me a compreensão quanto à necessidade e urgência de se promover uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de competências, que viabilize a formação para a vida em sociedade e o aperfeiçoamento do pensamento crítico e livre, intentando que os sujeitos saiam da obscuridade dos seus não saberes e amplie sua visão de mundo, tomando consciência de si próprio e do outro, enquanto agentes transformadores da sociedade, para a promoção de mudanças na realidade em que assiste.

Nos últimos anos de minha graduação, participei de um programa de Educação para Adultos (PROESP), que funcionava no âmbito da Universidade e atendia a ex funcionários, pessoas que ainda estavam na ativa, dentre outros. Essa experiência aguçou-me o interesse quanto ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, suas histórias de vida, seus anseios e perspectivas, e, de certo modo, influenciou-me numa escolha futura para exercício nesse segmento.

Atuei também no Ensino Fundamental como estagiária, em escolas da Rede Estadual. Essas experiências foram fundamentais para a minha formação, pois tive a possibilidade de verificar, in loco, as transformações que uma educação comprometida em promover mudanças pode fazer.

Concluí o curso de pedagogia em 1997 e iniciei minha vida profissional atuando na função de Coordenadora Pedagógica, no Núcleo de Educação para o Trabalhador da Indústria – NETI/SESI, em 1998. Naquela época, mantive contato com indústrias da região metropolitana e interior, fomentando, nos responsáveis por aquelas instituições, a reflexão quanto a importância de ampliar o nível educacional de seus trabalhadores, ratificando que o acesso ao saber favorece o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo, inclusive, para a melhoria no desenvolvimento de suas atividades laborais.

Concomitantemente a essa ação, primávamos pela formação do professor, a fim de que esse profissional pudesse desenvolver boas práticas que contribuíssem

19

para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, cuidando que desenvolvessem uma educação de qualidade, que respeitasse a diversidade, atentando para as necessidades e realidade dos sujeitos trabalhadores que dela participavam, e que fosse comprometida com a formação para o exercício pleno da cidadania, democracia, justiça social, dentre outros.

O acompanhamento em sala de aula e as intervenções na prática docente, quando necessárias, sempre buscando estabelecer parcerias produtivas e respeitadas com os professores, nos davam a certeza de que essa ação da coordenação, quando bem engendrada, fazia toda a diferença nos resultados alcançados.

Atuei também como Orientadora de Aprendizagem pelo SESI – Telecurso 2000 – na Indústria Eternit e lá desenvolvi um trabalho baseado em tudo o que acreditava segundo os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte às boas práticas de educação. Foi uma experiência bastante construtiva perceber que os partícipes do curso aproveitaram bem a oportunidade de crescimento. Ver o seu desenvolvimento

progressivo e a caminhada para estudos mais avançados foi gratificante.

Constituiu-se em uma experiência singular que produziu transformações e perspectivas de novos rumos, não apenas naqueles indivíduos que trilhavam comigo

aquela jornada, mas também em mim, enquanto pessoa humana e profissional, qualificando de forma positiva a minha práxis pedagógica.

Coordenei o Telecurso 2000 na Prefeitura de Camaçari, além disso, desenvolvi o mesmo trabalho na Indiana Veículos (Salvador) e Veíba Veículos (Santo Antônio de Jesus), onde acumulei as funções de Coordenadora Pedagógica e Orientadora de Aprendizagem. Nesses espaços, também cuidei da formação continuada dos professores, intentando favorecer o exercício de boas práticas pedagógicas. Exercendo a função de orientadora de aprendizagem, contribui com a formação dos estudantes, levando-os a construírem as capacidades necessárias para a inserção no mundo letrado de forma crítica, auxiliando-os na ampliação da visão de mundo.

Prestei concurso público no ano de 1999 e em fevereiro de 2000, iniciei minha carreira de professora na Rede Municipal de Educação de Salvador, desenvolvendo trabalhos com o Ensino Fundamental (anos iniciais), essa também foi uma experiência bastante enriquecedora, pois oportunizou-me ver o desenvolvimento das crianças e buscar as estratégias mais adequadas para apoiá-las em seu crescimento.

20

Após dois anos e meio, passei a trabalhar no turno noturno com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, esse é o segmento que mais me emociona e instiga, desde a época em que ainda estudava na Academia. Ver jovens, adultos e idosos com muitas dificuldades, mas extremamente interessados em saírem do lugar em que se encontravam, motivou-me, ainda mais, a melhorar minha prática docente. Busquei fundamentação teórica que me apoiasse nessa ação, além de experiências de colegas que já atuavam no referido segmento, numa troca constante de conhecimentos e vivências.

A cumplicidade e o respeito que se estabeleceu entre nós, nesta relação professor-aluno, contribuiu para que a construção dos saberes se tornasse mais leve, após um dia exaustivo de trabalho. E isso ficava claro a cada dia que eu chegava para compartilhar os conhecimentos com meus alunos, através das aulas que desenvolvia. O professor acaba sendo um amigo, confidente, conselheiro, pai/mãe daqueles que estão ali e depositam toda sua esperança de mudança de vida na educação.

Em meados do ano de 2002, participei do processo seletivo para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/FIEB. Atuei na educação profissional,

estando em contato com muitas indústrias do estado da Bahia. Desenvolvi trabalhos que envolviam tanto a formação continuada dos docentes quanto a preparação dos estudantes para atuarem no mundo do trabalho.

Realizei um trabalho com os estudantes chamado de “Acolhimento”, que focava no proposto pelos pilares da educação, constantes no documento “*Educação um Tesouro a Descobrir*” Eram trabalhadas temáticas como Cidadania, Relações Interpessoais, Liderança, Trabalho em Equipe, Ética Profissional, 5S, dentre outros. Após essa preparação, os estudantes seguiam para o desenvolvimento das competências técnicas requeridas pela formação pretendida.

No tocante à formação dos professores, desenvolvíamos o curso Capacitação de Docentes, no qual abordávamos vários aspectos que favoreciam a práxis pedagógica. Esta formação acontecia duas vezes ao ano, pois a instituição era auditada e a capacitação docente fazia parte de um dos padrões operacionais, para a manutenção da ISO. As formações compunham o escopo dos procedimentos internos e constituíam-se em ações importantes e obrigatórias dentro da instituição.

Além dos trabalhos que eram realizados com estudantes e professores, eu realizava acompanhamento dos cursos dentro e fora de Salvador. Organizava, numa

21

construção coletiva, os planos de curso, de unidade, matrizes curriculares, dentre outros documentos que favoreciam o trabalho pedagógico.

No ano de 2003, fiz minha primeira Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior com Ênfase em Novas Tecnologias pela Faculdade Batista Brasileira – FBB, experiência marcante após meus estudos de graduação. Embora eu já tivesse participado de vários cursos de aprimoramento da minha prática, esse havia sido o primeiro com uma duração maior e que me garantia uma maior titulação. As temáticas abordadas nesse curso, favoreceram reflexões importantes sobre nossa atuação na docência. Escolhi como tema para o meu TCC – “*Uma Reflexão Sobre a Avaliação Educacional*”.

Em 2005, fiz outro concurso público, pedi exoneração do cargo de professora e passei a atuar, na mesma Rede, enquanto Coordenadora Pedagógica, cargo que ocupo até os dias atuais. Ao longo de minha trajetória na Rede Municipal de Educação, desenvolvi projetos de leitura para estudantes da EJA, promovi formação continuada no âmbito das escolas em que atuei, favoreci a prática de socialização de



experiências exitosas, acompanhei e inferi na ação docente, sempre em parceria com

o corpo docente e de forma respeitosa.

Busquei exercitar a escuta sensível com estudantes, cuidando de atentar para o lugar de suas falas e trajetórias, assim também com os professores e pais que compunham a comunidade escolar. Estabeleci parcerias com o corpo gestor e com os demais colaboradores da escola por saber que não se constrói nada nesse espaço que não seja de forma coletiva, desenvolvendo, dessa forma, uma gestão participativa e colaborativa.

Em 2007, iniciei outra graduação, Formação Pedagógica para Formadores em Educação Profissional na UNISUL. Esse curso foi realizado devido à necessidade de se promover uma melhor preparação aos professores bacharéis, que atuavam nas diversas turmas das unidades do SENAI, na intenção de que desenvolvessem uma prática pedagógica de mais qualidade. Muitos profissionais tinham a expertise em uma determinada área, mas faltava-lhes a didática e estratégias metodológicas adequadas

à melhor forma de aprender de seus estudantes. Para a construção do meu TCC, escolhi o tema: “Ensinar e Aprender num Contexto de Educação Profissional e de Inclusão Digital: Novos Rumos da Educação”.

Em 2010, participei de uma seleção interna (Sistema FIEB) e fui transferida para o Serviço Social da Indústria – Sesi. Lá, atuei também na função de

22

Coordenadora Pedagógica, atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental. Foi uma experiência relevante para minha prática profissional, haja vista que me oportunizou conhecer mais profundamente as questões pedagógicas que envolvem esse segmento e de que maneira poderia contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço. Atuei na formação de professores, principalmente nas Pré-Jornadas Pedagógicas, que ocorriam ao final de cada ano letivo, e nas Jornadas Pedagógicas, que aconteciam duas vezes ao ano.

Acompanhava o trabalho dos professores e inferia em suas práticas, sugerindo métodos, orientando na elaboração de seus planos de aula e escolha das melhores práticas e estratégias, e auxiliando-os na eleição dos conteúdos que favoreceriam o desenvolvimento das capacidades necessárias ao perfil de saída de cada turma.

Apoiei a elaboração e execução dos projetos de empreendimento e didáticos e os Torneios de Robótica que passaram a ser coordenados pela Rede SESI. Atuei na organização, desenvolvimento e apresentação das Mostras de Arte Ciência e Tecnologia, que eram realizados anualmente pelos estudantes, apoiados pelos professores e coordenação pedagógica.

Desenvolvi ações de revisão do PPP, envolvendo diversos atores que compunham a comunidade escolar, além disso, coordenei ações com o Grupo Representativo de Pais que visava contribuir com todas as ações da escola. Atuei em trabalhos com enfoque motivacional e de elevação da autoestima e autoconfiança junto aos estudantes do 9º ano que participavam, à época, de um processo seletivo para ingressar no Ensino Médio da própria Rede SESI de Educação. Participei do processo de reimplantação do Ensino Médio no SESI do Retiro, desde a preparação da documentação necessária até ao processo de dar entrada nos Órgãos e Conselhos destinados à análise e deferimento do pleito.

Todas as ações supracitadas contribuíram para o meu processo formativo, solidificando o embasamento teórico dos cursos de graduação, pós-graduação e qualificação que participei e ainda participo na área de Educação, bem como, favoreceram minha compreensão sobre os meandros que envolvem o processo educacional em sua amplitude. Elas cooperam, juntamente, para ampliar minha compreensão frente aos sujeitos que fazem parte da escola na busca de melhor atendê-los, tendo em vista que pude perceber suas necessidades, dificuldades, desafios e possibilidades, a fim de operar, de forma mais assertiva, na profissão que escolhi.

23

Atuei, no período de um semestre, enquanto professora do curso de Pedagogia na Faculdade Vasco da Gama. Essa foi mais uma experiência que considerei importante para o meu currículo e que me fez refletir sobre a proposta de formação, oferecida pelas universidades aos profissionais que estão se inserindo na educação e, em especial, aos que atenderão à EJA. Haja vista que a proposta em questão se apresenta descontextualizada e desconectada das necessidades e realidades dos estudantes, o que não é diferente quando pensamos nos futuros professores e coordenadores que atenderão a esse segmento, pois também a esses apresenta-se distanciada de suas carências.

Constatei a urgência de uma formação inicial e continuada de mais qualidade

e em quantidade suficiente para atender à demanda local e nacional. Uma formação que oportunize o pensar crítico sobre a educação no Brasil e o papel do educador na direção de contribuir para operacionalizar mudanças e para o desenvolvimento dos estudantes. Uma educação que promova a discussão, o respeito aos pensamentos divergentes, que favoreça a construção e socialização coletiva de saberes, a partilha de ideias e a desconstrução de paradigmas que entravam o desenvolvimento dos indivíduos.

No ano de 2014, iniciei o curso de especialização, MBA em Gestão Educacional pela Unijorge, e, para a elaboração do meu TCC, escolhi o tema “Uma Reflexão sobre Avaliação Educacional na Educação de Jovens e Adultos – EJA”. Em 2016, optei por trabalhar, apenas, na Rede Municipal de Educação, situação que perdura até aos dias atuais. Em todas as minhas atuações, pude observar, inferir, mediar e propor ações que favoreceram o processo educativo, tanto da perspectiva de quem ensina quanto da de quem aprende, entendendo que, em todo o tempo, aprendemos e ensinamos, uns com os outros, nessa construção dialética e coletiva de saberes, ideias e convivências.

Olho para frente e me enxergo, vislumbro um porvir cheio de expectativas, desafios e esperanças, percebo o quão valiosa tem sido a minha carreira e como ela favoreceu toda a minha trajetória. Acredito, também, que influenciei positivamente e contribuí com as vidas dos sujeitos, os quais tive o privilégio e a grata satisfação de conhecer. Em minha história de vida e profissional, vislumbrei conquistas, alegrias, trajetórias, alguns descaminhos e percalços, todavia, o saldo positivo é mais construtivo do que as pedras no caminho. Logo, prossigo, na certeza de que ainda tenho muito a aprender e a ensinar.

24

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA JUSTIFICATIVA

Nesta pesquisa, intitulada *Jogos Educativos Online: possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA*, analisaremos o tema jogos digitais e EJA. Efetivaremos uma discussão acerca das possibilidades de melhoria na aprendizagem dos estudantes, mediante a utilização dos jogos digitais, bem como, da importância de formação do corpo docente para desenvolver aulas empregando os jogos como

estratégias para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de discussão e socialização de saberes mediante o uso desse mecanismo. Trata-se de um estudo envolvendo alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados na EJA I, Tempo de Aprendizagem - TAP III, e suas professoras, no âmbito da Escola Municipal Osvaldo Cruz, situada em Salvador - Ba.

A relevância desse trabalho perpassa pela percepção sobre a importância da utilização de jogos educativos online na promoção do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, na ampliação do senso crítico e fortalecimento das aprendizagens dos sujeitos da EJA. Outro aspecto que consideramos importante é a possibilidade de favorecimento da inclusão digital, uma vez que se utilizaram de equipamentos tecnológicos que outrora eram alheios ao seu cotidiano ou então que esses sujeitos utilizavam apenas em sua finalidade mais básica, não explorando as suas possibilidades, ambicionando contribuir para diminuir o fosso social em que se inserem.

Nessa direção, encontramos desafios, mas, também, possibilidades de avanços. É notória a falta de preparo de muitos professores para atender às inovações do presente século no que tange à utilização das tecnologias de comunicação e informação, requalificando sua práxis. E isso se constitui em entraves para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tenha como proposta a utilização de tecnologias, como, por exemplo, o uso de jogos digitais.

Ademais, a ausência de uma proposta pedagógica que direcione as ações da escola e do professor para utilização desses aparatos com discernimento, não meramente como mais um recurso pedagógico disponível, e que promova a formação desses profissionais para os utilizarem é a realidade da maioria das escolas públicas. De um modo geral, o que observamos no âmbito das escolas é que os espaços que

25

seriam destinados à inclusão digital e ao desenvolvimento de aulas empregando as tecnologias acabam sendo utilizados para outros fins que não a prática pedagógica envolvendo esses aparatos, tornando-se lugares infrutíferos, pois não atendem ao objetivo para o qual foram organizados.

Não é diferente quando esses espaços inexistem. O mesmo acaba ocorrendo nas salas de aula, o trabalho permanece infrutífero no tocante ao aproveitamento das

tecnologias e suas possibilidades, especialmente, por não haver uma proposta de trabalho que transcenda a simples utilização de um recurso e seu emprego de forma qualificada dentro do contexto educativo.

A universalização do acesso e utilização adequada das tecnologias é algo que precisa acontecer, sobretudo, para as camadas populares, as quais tem um histórico de negação de direitos e de exclusão social que perpassa, inclusive, pela ausência do direito ao acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, tornando-se também excluídas digitais. O exposto coopera para obstaculizar a aproximação quanto às inúmeras possibilidades de informação e comunicação viabilizadas pelas tecnologias digitais, prejudicando a democratização dos saberes, do acesso à informação, da ambiência quanto aos processos que envolvem a economia e a política locais e globais.

Nesse sentido, a inclusão digital não pode estar dissociada da luta dos movimentos sociais pela igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente da condição social, cultural, de moradia, cor ou religião, mourejando para que haja a promoção do pleno exercício da cidadania, dilatando-o para todas as pessoas e não apenas para as mais abastadas, constituindo-se, inclusive, em um canal que promova reflexões e debates sobre o exposto.

Estamos numa sociedade que não trata a todos de forma igualitária, tampouco oferece as mesmas oportunidades para que construam suas trajetórias e possam competir numa perspectiva de equidade. Nessa conjuntura, urge a iniciativa de ações que promovam o desenvolvimento dessa parcela social que vem sendo prejudicada, a exemplo das ações afirmativas que tem a proposta de viabilizar caminhos para contribuir com o desenvolvimento dos menos favorecidos socialmente, haja vista que não basta tratarem a todos de forma igualitária, quando as condições não são iguais para todos.

Dessa forma, faz parte da proposta deste trabalho descobrir caminhos factíveis para que os estudantes da EJA tenham a oportunidade de ampliar seus saberes por

26

meio da tecnologia e busquem meios para que suas vozes também sejam ouvidas e consideradas no contexto da sociedade.

Nesse cenário, é importante colocar em prática a reflexão-ação-reflexão no

tocante à formação continuada de professores e à busca para sanar os desafios enfrentados por eles no emprego dos jogos educativos em suas aulas, superando as próprias dificuldades e não saberes nessa área. Desse modo, fica mais fácil contribuir para que seus estudantes também se utilizem desse mecanismo para seu próprio desenvolvimento.

A forma como desenvolverão seus trabalhos, a compreensão de que a tecnologia pode estar a serviço do fazer pedagógico, que é dinâmica e não estática, tampouco um mero recurso a ser utilizado, a capacidade da internet, equipamentos tecnológicos obsoletos, defeituosos, sem manutenção e em número insuficiente para atender à demanda etc., todas essas questões, quando não tratadas adequadamente, com o foco no que realmente importa, obstaculizam um trabalho pedagógico que traz em seu bojo o uso da tecnologia. Além disso, acabam não evidenciando as incontáveis possibilidades de desenvolvimento para estudantes e professores que a tecnologia oferece.

A proposta de formação continuada das professoras da EJA que atuam na Escola Municipal Osvaldo Cruz, lócus desta pesquisa, será feita no âmbito do seu trabalho, bem como, o desenvolvimento das aulas utilizando os jogos digitais com os estudantes. Intenciona perceber a utilização dos referidos jogos nesse cenário, suas possibilidades e potencialidades, tanto para estudantes quanto para professores.

Além de utilizarmos os aparatos tecnológicos disponíveis na escola, iremos propor, também, o emprego dos smartphones dos colaboradores/participantes da pesquisa, devido às suas potencialidades de utilização no ciberespaço, na intenção de que percebam a possibilidade da continuidade do trabalho, ainda que não haja dispositivos tecnológicos no âmbito das unidades escolares.

Assim, para tratar deste tema, abordaremos o seguinte problema: Como os jogos educativos online podem potencializar as aprendizagens dos estudantes da EJA? Trata-se de uma questão importante para a melhoria no desempenho dos referidos e que merece atenção e estudo, com vistas a favorecer a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que possam vir a solucionar eventuais dificuldades de aprendizagem evidenciadas pela investigação.

27

Para responder a esse questionamento, pretendemos, através da pesquisa, ter como objetivo geral: compreender como os jogos educativos online podem potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA. Assim também os objetivos

específicos: identificar os desafios enfrentados pelos professores na utilização de jogos digitais como dispositivos pedagógicos para potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA e de que maneira sua formação inicial e continuada influencia nos resultados apresentados; analisar o uso dos jogos educativos online na aprendizagem dos estudantes; perceber os resultados alcançados mediante a realização de oficinas utilizando jogos educativos online e offline analógico na mesma turma; proporcionar formação continuada aos professores para a utilização de jogos educativos online, como estratégias facilitadoras da aprendizagem em sala de aula.

Historicamente, as sociedades buscam formas de transmitir os saberes desenvolvidos e acumulados pela humanidade, os modos de construção desses saberes perpassam pelas concepções ideológicas e culturais de cada povo. Os indivíduos, no mundo inteiro, transformam-se dialeticamente consoante as mudanças da própria sociedade, as quais se ramificam na Contemporaneidade apoiadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Essas tecnologias favorecem uma maior fluidez, agilidade e amplitude na disseminação dos referidos saberes, possibilitando sua construção e socialização de maneira mais competente.

Nesse cenário, a práxis pedagógica dos educadores precisa ser ressignificada, ela deve atentar para a percepção da pluralidade cultural e socioeconômica dos estudantes, assim como, considerar a trajetória e os anseios desses sujeitos. Contribuir para o seu desenvolvimento integral é extremamente necessário, a fim de que seja oportunizada a condição de se constituírem como agentes atuantes nos espaços de construção dos saberes, bem como na vida produtiva.

Ante o exposto, fundamentamos a necessidade de se estudar mecanismos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, através de práticas pedagógicas transformadoras que utilizem, a exemplo, os jogos educativos online, tencionando verificar sua ação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, investigamos a utilização dos referidos jogos no contexto da sala de aula, os quais demonstram potencial para favorecer a aprendizagem, planejando um ambiente interativo, criativo e lúdico, e que podem se traduzir em facilitadores das aprendizagens múltiplas e das inúmeras possibilidades dos sujeitos da EJA.

Ademais, a universalização e democratização da educação para os estudantes da

EJA – que perpassa, inclusive, pela democratização e utilização das tecnologias existentes dentro e fora da sala de aula – visa promover a diminuição das desigualdades e da exclusão social e tecnológica, o que, não poucas vezes, se configurou, ao longo da história, como conjuntura dos jovens e adultos, haja vista sua situação de direitos negados, consoante variadas situações que a vida os oportunizou.

29

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

30

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Organizamos esta dissertação em cinco capítulos, cujo arcabouço está estruturado da seguinte forma: Introdução; capítulos conceituais; resultados da pesquisa; além das Considerações Finais.

A Introdução compõe o primeiro capítulo do trabalho e traz em seu bojo a



compreensão geral da pesquisa. O tema que engendrou todas as demandas averiguadoras, assim como os objetivos gerais e específicos, a pergunta investigativa, além da justificativa para a realização da mesma. Ela explicita as implicações da pesquisadora com a investigação, bem como, sua trajetória profissional e formativa que se entrelaça com a proposta dessa perquirição.

No segundo capítulo, intitulado “A EJA e os Jogos Educativos Online como Dispositivos Potencializadores da Aprendizagem”, contextualizaremos a situação dos estudantes da EJA no Brasil, discorreremos sobre as características que os jogos educativos de qualidade precisam ter, bem como, sua utilização em sala de aula, as interações e interfaces entre professores, estudantes e conteúdos no processo de ensino e aprendizagem que avancem para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. No capítulo em questão, também, discorreremos sobre práticas cidadãs na EJA, considerando a importância do trabalho docente voltado para uma educação libertadora.

Convidamos para dialogar conosco autores que contribuíram para o embasamento teórico deste trabalho, a saber: Alves e Coutinho (2016); Arroyo (2017); Arruda (2003); Ausubel (1982); Berger (2012); Capucho (2016); Costa e Machado (2017); Coutinho e Alves (2016); Couto, Porto e Santos (2016); Di Pierro (2014); Franco (2003); Freire (2019); Huizinga (1971); Lévy (2003); Medeiros (2018); Neves (2018); Panosso, Souza e Haydu (2015); Paiva (2013); Paiva, Haddad e Soares (2019); Paula (2015); Pinheiro (2018); Prado, Missel e Cruz (2019); Pretto (2013); Ramos, Martins e Anastácio (2017); Ritter (2016); Santos (2019); Silva (2001); Silva e Claro (2007), Tavares, Paula e Almeida (2014); Torres (2003), dentre outros.

O terceiro capítulo, “Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores da EJA”, aborda o percurso formativo dos educadores, assim como, a qualidade e oferta das formações disponíveis para esses sujeitos. Nesse capítulo, buscamos embasamento nos autores Amorim, Dantas e Faria (2016); Capucho (2016); Couto, Porto e Santos (2016); Franco (2013); Freire (2019); Jeffrey e Leite (2016); Machado

31

(2008); Paiva (2013); Paiva, Haddad e Soares (2019); Santos (2019); Silva (2010); Silva e Claro (2007); Torres (2003) etc.

O quarto capítulo apresenta o Itinerário Metodológico da Pesquisa, apontando os caminhos percorridos para que a investigação ocorresse e os diálogos construídos com os estudiosos que tratam da fundamentação teórica do estudo. No capítulo em

questão, discorreremos sobre a Etnopesquisa Crítica/Formação e apresentamos as noções subsunçoras da pesquisa. Abordaremos os perfis dos estudantes e das educadoras, bem como, a caracterização do lócus da pesquisa. Para tanto, apoiamos nos em autores como: Chizzotti (2003); Couto, Porto e Santos (2016); Ferreira (2012); Macedo (2018); Minayo (2009) e Severino (2016).

O quinto capítulo, “Discutindo os Jogos Educativos no Contexto de Sala de aula da EJA”, traz em seu bojo os resultados da pesquisa tendo como suporte as oficinas realizadas em sala de aula, as análises dos achados, as possibilidades e percalços encontrados durante a perquirição, bem como, uma proposta de formação apresentada para o corpo docente, com vistas a contribuir com sua práxis e para o desenvolvimento efetivo dos estudantes da EJA. Para nos apoiar nessa construção, nos embasamos nos teóricos: Alves; Coutinho (2016); Arroyo (2017); Campos e Ramos (2019); Couto, Porto e Santos (2016); Ferreira (2012); Freire (2019); Grubel e Bez (2006); Macedo (2018); Paula (2015); Ramal (2003); Ramos, Martins e Anastácio (2017); Ritter (2016) e Santos (2019).

As considerações finais trazem consigo algumas reflexões quanto às descobertas emergidas pelo estudo. Nas referências encontramos todo o suporte teórico que fundamentou o trabalho. Os anexos e apêndices contém os formulários utilizados nas entrevistas e questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o Parecer Consubstanciado pelo Comitê de Ética, dentre outros documentos.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

A nuvem de palavras acima, evidencia o processo de autoria, elucubrações e criações da pesquisadora, bem como das reflexões e diálogos estabelecidos com os diversos teóricos que reflexionam e discorrem sobre o tema abordado. A referida, de igual modo, demonstra as proposituras e devolutivas dos sujeitos participantes desse estudo, os quais contribuíram com o percurso dessa pesquisa, tendo sido acolhidos em suas singularidades e atentando para todas as implicações que os envolvem.

33

## **2. A EJA E OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE COMO DISPOSITIVOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM**

Neste capítulo, contextualizaremos a condição dos estudantes da EJA no Brasil. Abordaremos os conceitos de interatividade e autoria nos espaços de sala de aula permeados pelas tecnologias. Além disso, proporemos uma discussão sobre as diferenças e similaridades entre os jogos educativos analógicos e os online, bem como, as interações e interfaces entre professores, estudantes e conteúdos no processo de ensino e aprendizagem envolvidos pelas tecnologias. Ademais, discorreremos sobre as práticas cidadãs na EJA considerando a importância do trabalho docente voltado para uma educação que contribua para a formação do pensamento crítico.

A EJA precisa avançar, desenvolver uma educação libertária e humanística que favoreça a emancipação, a participação social, política e econômica dos estudantes que dela fazem parte. Uma educação que contribua para a ampliação da visão de mundo e construção do pensamento crítico, a fim de que esses sujeitos consigam participar da tomada de decisões na sociedade em que se inserem e militarem na busca de promover transformações. De acordo com Torres (2003), a ideologia dominante baseia-se no pensamento tecnocrático, dessa forma, grande parte da educação de adultos têm sido criada por uma racionalidade instrumental, a qual é regida por regras técnicas buscando precisão e controle de eventos sociais e físicos, o que envolve um propósito de dominação.

No entanto, de acordo com Libâneo (2006), a incumbência das sociedades é de estar empenhada em atender às necessidades de aquisição de saberes e o desenvolvimento integral dos indivíduos que as compõem. Segundo o autor, não há possibilidade de existirem agrupamentos sociais se a educação não permear essa relação, outrossim, o contrário é verdadeiro, e isso traduz a referida prática como: “Um processo responsável por prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades gerais da coletividade” (LIBÂNEO, 2006, p. 17).

Ante o exposto, urge a necessidade de se propor mudanças em todos os aspectos que envolvem a educação para esses sujeitos, inclusive no que tange à inserção de práticas educativas online, as quais contribuirão com o processo de

34

ensino e aprendizagem, além de favorecer o processo de inclusão digital, bem como, de autoria, coautoria, cooperação e interatividade.

## 2.1 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, perpassando pelos Ensinos Fundamental e Médio. Ela assegura o direito à educação da população de 15 anos ou mais (jovens, adultos e idosos) que não tiveram acesso ao ensino quando crianças ou que evadiram das escolas devido a situações diversas de suas vidas.

Ensaio para uma educação que atendesse a pessoas jovens e adultas

acontecem desde a época do Brasil Colônia, entretanto, políticas públicas que tratam do direito à educação para jovens e adultos vêm se estabelecendo desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A primeira conferência internacional sobre educação de adultos, presidida pela Unesco (1949), prossegue na intenção de fundamentar uma educação para adultos que favoreça a reinserção dos sujeitos que se mantiveram afastados devido à guerra (PAIVA, 2013). A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 asseguram o direito quanto ao acesso ao Ensino Fundamental e a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, amplia o direito da EJA para o Ensino Médio.

No período que se seguiu após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade precisava se reconstruir e a educação de adultos foi vista como algo que viabilizaria o exposto. Paiva (2013, p. 42) faz uma reflexão no tocante à educação para jovens e adultos no pós-guerra, considerando que a proposta formatada para esse segmento “trazia uma concepção de estudo continuado ao longo da vida, entendendo que o sujeito está em constante aprendizado. E, com todas as experiências e inserções, ele se humaniza o tempo todo”.

Nesse sentido, a perspectiva de uma educação que se amplia e se consolida em qualquer época da vida é fortalecida. As pessoas têm o direito, e devem exercê-lo, de construir seus saberes independentemente do estágio da vida. Não meramente um conhecimento escolarizado, mas a construção de saberes significativos e coerentes com suas realidades, que colaborem para seu crescimento de forma

35

qualitativa, favorecendo a sua humanização. O exposto concorre para fazer cair por terra a concepção do infra-humano no tocante aos sujeitos da EJA. Com o propósito de encontrar caminhos factíveis para a melhoria na qualidade da educação oferecida para os sujeitos da EJA, foi criada a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Ela foi instituída com o objetivo de debater e avaliar as políticas para o segmento da educação de adultos. Até agora aconteceram seis edições, as quais foram subsidiadas pelos países a seguir.

**Dinamarca (1949)** - marcada por uma época de busca pela paz; **Canadá (1963)** – caracterizada por mudanças, socioeconômicas e culturais no mundo, gerando discussões sobre o papel dos Estados frente a Educação de Adultos; **Japão (1972)** - a Educação de Adultos teria como fundamentação a aprendizagem ao longo

da vida; **França (1985)** – destaque para a importância do reconhecimento ao direito de aprender em um sentido amplo e irrestrito; **Alemanha (1997)** - marcada pela participação das Ong's e dos movimentos populares. Foi pleiteada uma educação cidadã e popular; **Brasil (2009)** – nesta edição, foi assinado o Marco de Belém. Além disso, houve o fortalecimento da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, bem como, uma proposição sobre alinhamentos com agendas internacionais de educação e desenvolvimento.

Segundo Di Pierro (2014), seguindo na direção de favorecer o progresso do segmento em questão, estados e municípios foram incumbidos de incluir as matrículas de EJA nos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, nos programas de descentralização de recursos, bem como, nas ações de provisão de merenda, transporte, material escolar e livros didáticos, com vistas a atender a legislação e políticas públicas para o segmento.

Além disso, foram criados programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e concedido apoio aos estados e municípios no tocante à

educação em prisões, tentando favorecer o segmento em questão. O Governo Federal cria, em 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, através do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Esse exame tem por objetivo

36

avaliar o conhecimento e conceder certificados de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, mediante demonstração das competências adquiridas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Em 2004, passa a ser porta de entrada para universidades e, no período de 2009 até 2016, foi utilizado como mecanismo de certificação para o Ensino Médio, atendendo a estudantes maiores de 18 anos.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em suas edições de 2010 e 2014, constituiu-se em um espaço de discussões e orientações sobre a EJA com a proposta de elaborar e avaliar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE)

13.005/2014 (2014-2024). O referido plano traz em seu bojo diretrizes e metas dentre as quais destacam-se a valorização dos profissionais de educação. Além disso, estabelece a colaboração entre a Federação e diversas instituições com vistas a favorecer a educação em todos os seus aspectos. A edição do PNE (2014-2024) pretende, dentre outras questões, erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade da educação ofertada e promover a valorização dos educadores que dela participam. Para tanto, faz-se necessária a participação, de forma colaborativa, dos governos dentro de suas instâncias. O Parecer CNE/CEB n.11/2000 orienta a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA.

As metas do PNE 2014-2024, que estão diretamente ligadas à garantia de direitos para a EJA, são as de número 3, 8, 9 e 10, conforme quadro 1. Conquanto, para o alcance destas é imprescindível considerar as que são estruturantes definidas pelos números 7, 15, 19 e 20. As metas estruturantes permeiam todos os segmentos da educação, e não apenas a EJA, conferindo suporte e servindo de base para que haja um trabalho educacional eficiente. Além disso, trazem em seu contexto direcionamentos para a melhoria dos resultados do fluxo escolar, formação de professores, gestão democrática e investimento público em educação.

**Quadro 1 - Metas 3, 8, 9 e 10 do PNE (2014-2024)**

<b>Meta 3</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
<b>Meta 8</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 Anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

37

<b>Meta 9</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
<b>Meta 10</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Conforme exposto, muitas ações de políticas públicas foram engendradas para fazer alavancar o segmento da EJA e contribuir para o progresso de seus estudantes. Entretanto, o que ocorre é que esse segmento ainda precisa apresentar os resultados idealizados e esperados por seus atores.

Di Pierro (2014) discorre sobre a questão da redução de matrículas ao longo da última década. A autora indaga sobre a disparidade entre matrículas para EJA e pessoas com baixa escolaridade existentes no país. Muitas são as indagações e hipóteses levantadas para que esse fenômeno esteja ocorrendo, ele vem sendo discutido por cientistas sociais, pesquisadores da educação e estudiosos do financiamento educacional. Esses analistas, consoante suas perspectivas, sugerem que esse fenômeno se deve a algumas situações as quais elencaremos a seguir:

- Baixa demanda por EJA em função de um mercado de trabalho que requer níveis mais elevados de escolarização;
- Marginalização;
- Ausência de perspectivas para a transformação social;
- Políticas de atendimento ao segmento;
- Organização dos cursos;
- Qualidade e relevância do ensino ofertado;
- Valor insuficiente de financiamento do FUNDEB;
- Índices de abandono da EJA, que impactam negativamente nos indicadores do fluxo escolar que acabam por repercutir no resultado da avaliação das unidades escolares, levando os gestores a não se interessarem por essa modalidade.

Entretanto, o que mais reverbera entre os analistas desse evento é o fato de se concluir que a educação ofertada pelas escolas se apresenta descontextualizada das necessidades de aprendizagem dos estudantes e, portanto, torna-se insatisfatória e

desconectadas de suas realidades. Os desafios existentes são muitos, assim como a diversidade encontrada nesse segmento educativo, que requer um esforço e atenção



maiores para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Segundo Di Pierro (2014), existem caminhos possíveis para a resolução dos problemas que ora apresentamos, que consistem em profissionais bem preparados, motivados e comprometidos com o trabalho pedagógico, somados a investimento, valorização do profissional, condições adequadas ao bom andamento dos trabalhos pedagógicos, dentre outros aspectos.

É necessário romper com a ideia de compensação que estimulou e fortaleceu as práticas supletivas na EJA e a realização de uma educação sem muita efetividade ou até mesmo com pouca qualidade, por se pensar que os estudantes não tinham condições de acompanhar, para dar saltos qualitativos rumo a uma educação que considere as necessidades de seus estudantes, flexibilizando tempos e espaços e operacionalizando um currículo adequado, factível e que prepare para a vida em todos os seus aspectos.

Somando-se a essas questões, o avanço da tecnologia leva-nos a inferir que, além dos analfabetos funcionais existentes na EJA, encontramos também os analfabetos digitais, haja vista que o investimento nesse segmento permanece ainda insuficiente e, portanto, não operando mudanças/transformações necessárias e aneladas nas vidas dos estudantes. Segundo Paiva (2013), para que o indivíduo seja considerado letrado, não basta apenas aprender a ler e escrever, decodificar, meramente, os códigos linguísticos, carece de apropriar-se e utilizar essa linguagem no contexto social.

Nessa mesma perspectiva, Franco (2003) dialoga sobre a importância de Paulo Freire e suas contribuições para a EJA, e observa a necessidade de se refletir quanto ao uso da tecnologia sob a ótica da pedagogia libertária, considerando que:

Adotar as ideias de Paulo Freire para a alfabetização e inclusão digital significa reinventá-lo em um novo contexto cujas condições históricas, socioculturais, políticas e econômicas são diferentes do momento em que Freire elaborou sua teoria, implicando em uma atualização metodológica na qual prevaleça a essência do significado de suas ideias (ALMEIDA, 2003, n.p. apud FRANCO, 2003, p. 220).

Pretto (2013), dialoga sobre o papel da escola no presente século, considera a necessidade de emergir uma nova, que atenda às mudanças advindas com a

tecnologia. Percebemos que a mesma ainda está organizada nos moldes jesuíticos em muitos aspectos, todavia, precisa reinventar-se, superar as deficiências atuais e antigas e prosseguir para enfrentar os desafios de uma emergente organização social, econômica e política permeada e conduzida pelas tecnologias, as quais acabam gerando, num contexto global, o distanciamento entre pobres e ricos, negros e brancos, livres e privados de liberdade, homens e mulheres, países em desenvolvimento e países desenvolvidos, aprofundando as desigualdades sociais que sempre afligem as minorias.

Suas práticas estão distantes e desconectadas da realidade vivencial dos estudantes e de suas necessidades de aprendizagem, bem como das questões tecnológicas advindas com a modernidade, sobretudo quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos. Não percebemos esforços na direção de desenvolver uma proposta de educação que utilize esse aparato de maneira crítica, inexistente uma formação continuada dos profissionais que nela atuam, sua estrutura física e recursos não atendem ao mínimo necessário para que se promova a inclusão digital.

Como foi observado anteriormente, o analfabeto não será apenas aquele que não sabe ler, escrever e realizar cálculos matemáticos, será também o analfabeto digital, o que se encontra alheio às inovações tecnológicas do mundo moderno. Ao longo da história da humanidade, a tecnologia emerge dentro de uma realidade e necessidade específicas da época e muitos eram os que ficavam à parte, sem acesso e sem se beneficiar das possibilidades que ela oferecia. Não é diferente nos dias atuais.

A exclusão digital está intrinsecamente ligada às questões de desigualdade social. Os excluídos sociais, que tem seus direitos de cidadão negados e as vozes caladas hodiernamente, são também os que estão na condição de excluídos digitais e que engrossam, em número, a EJA. Nesse entendimento, um trabalho conjunto envolvendo todas as esferas sociais coadjuvará para que essas desigualdades possam ser diminuídas e, quem sabe até, expurgadas da sociedade, pois a escola sozinha não dará conta desse processo. Independentemente disso, ela precisa se reinventar, ampliar o seu olhar, sair do lugar de onde está, dar um passo à frente na direção de compreender esse processo que emerge e que já faz parte do cotidiano das pessoas em todos os âmbitos.

Quando pensamos em uma escola organizada para cumprir o seu papel, que

modernidade com suas mudanças e transformações numa velocidade nunca vista em tempos passados, entendemos que não basta simplesmente que se aprenda a utilizar as tecnologias emergentes. É fundante que os sujeitos da EJA, sobretudo, desenvolvam a capacidade de pensar de forma crítica o mundo à sua volta, reflitam sobre sua própria existência, os propósitos e significados que podem dar às suas vidas, assim também que se apropriem de saberes correlacionando-os a outros, que consigam refletir sobre o próprio pensamento.

Para tanto, faz-se necessário, e, antes de tudo, a reflexão sobre como estão estruturadas as bases da educação no Brasil; o valor atribuído à formação inicial e continuada de professores, considerando que isso se constitui em fator preponderante para o alcance de resultados satisfatórios; as concepções e organizações da escola, de que maneira são desenhadas e colocadas em prática as bases filosóficas que norteiam o trabalho pedagógico e a forma como se compreende a utilização dos dispositivos tecnológicos nas aulas.

De acordo com Pretto (2013), uma escola, que se proponha ser diferente da que temos hoje, precisa compreender a utilização da tecnologia como um mecanismo de transformação, tanto para os estudantes quanto para os professores que se utilizam dela. Além disso, precisa mudar a visão simplista e reducionista que a enxerga

como mais um recurso audiovisual a ser trabalhado em sala. Nesse universo, o autor aborda duas perspectivas de utilização desses meios: a da instrumentalidade e a do fundamento.

Na perspectiva da instrumentalidade, sua utilização se caracterizará como acontece com os demais recursos existentes na escola, que, geralmente, são pouco utilizados, sem análise nem reflexão sobre a prática docente, sem um processo de troca e cocriação entre os estudantes e professores, o que não contribui para o protagonismo nem para o desenvolvimento do espírito crítico dos partícipes desse processo. “Na verdade, o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas em um animador da velha educação [...]” (PRETTO, 2013, p. 138).

Na perspectiva do fundamento, os aparatos tecnológicos passam a compor a

escola e trazem em seu bojo conteúdos e possibilidades de elaboração de outros novos, que serão partilhados e construídos por todos. Silveira (2005) observa que não basta existir uma estrutura tecnológica adequada, com acesso à internet, pronta para desenvolver ações de educação que envolvam a pesquisa e o estudo, se esse aparato

41

não for utilizado de forma assertiva e direcionada para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e sua inclusão digital. Ainda de acordo com Silveira (2005, p. 431):

A inclusão digital não pode ser apartada da inclusão autônoma dos grupos sociais pauperizados, ou seja, da defesa de processos que assegurem a construção de suas identidades no ciberespaço, da ampliação do multiculturalismo e da diversidade a partir da criação de conteúdos próprios na internet, e, pelo ato de cada vez mais assumir as novas tecnologias da informação e comunicação para ampliar sua cidadania.

Desde o momento de sua concepção, a EJA encontra-se no lugar da falta de atenção em vários âmbitos e isso é algo que se arrasta ao longo dos tempos. Há uma escassez de recursos, vontade política e compromisso para que dê saltos qualitativos no que tange ao desenvolvimento de seus estudantes. Dessa forma, consideramos que, para favorecer o avanço e a resolução dos problemas históricos da EJA, urge a

necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para o aprendizado e emancipação desses sujeitos e os tornem capazes de, olhando para si próprios, descobrirem-se enquanto indivíduos de potencialidades e agentes de transformação da sociedade.

Em que pese as ações perfunctórias – estabelecidas no interior das políticas públicas destinadas à EJA, as quais seguem na direção de fortalecer a manutenção das relações socioeconômicas estabelecidas no âmago das sociedades – acreditamos ser a educação um caminho factível para estabelecer mudanças, sobretudo quando pensamos em uma escola sob uma perspectiva diferente da que se apresenta atualmente. Entendemos que não existe neutralidade no processo educativo, pois este está impregnado de juízos de valor, de questões filosóficas, éticas, políticas e econômicas que permeiam a práxis docente, assim como, dos

objetivos ideológicos – conteúdo subjetivo – que se pretende fortalecer e perpetuar.

Nesse enquadramento, a intencionalidade da educação pode vir a favorecer a manutenção do *status quo* dos sujeitos da EJA, promovendo a hegemonia de classes e mantendo-os na condição de subservientes, expondo-os ao vitupério ao qual sempre foram submetidos, assim como, operar no sentido contrário. Paiva (2013) considera que nem sempre a escola está preparada para atender às necessidades, expectativas e anseios dos estudantes da EJA na sua amplitude e complexidade,

42

entretanto, é o lugar que legitima o saber devido ao seu papel de notoriedade no contexto social.

Segundo Arroyo (2017), apesar de verificarmos avanços na educação de jovens e adultos quanto a garantia do direito ao conhecimento escolar, ela ainda se ancora no entendimento de que os sujeitos da EJA não são sujeitos de conhecimentos, haja vista não terem aprendido no tempo escolar considerado o tempo certo para aprender. Desconsideram, nessa conjuntura, o percurso de vida, das militâncias, escolar e cultural, desses indivíduos, que os habilita para a resistência, autoafirmação e luta, para existir e coexistir num contexto social que se constitui e se estabelece cruelmente desigual.

Nessa ótica, podemos dizer que são vidas enredadas e ameaçadas por incontáveis injustiças sociais e econômicas, que têm suas vozes emudecidas, tornando-se inaudíveis ao restante da sociedade, como que amordaçadas. Paiva (2013) considera que a formação ao longo da vida oportuniza a humanização dos indivíduos, pois leva em conta todas as vivências e relações estabelecidas no percurso de sua existência. Essa perspectiva navega contra a maré dos processos de desumanização desses sujeitos.

Di Pierro (2014) coaduna com o pensamento de Paiva quando diz que "ao longo das últimas décadas o Brasil consolidou uma consciência social do direito à educação na infância, mas ainda não construiu uma cultura de direito à educação ao longo de toda a vida". Ratificando a ideia de que não existe o tempo certo para aprender, mas temos a condição e a necessidade de aprender ao longo da vida. Essa assertiva colabora com a EJA e delinea caminhos de possibilidades e de aprendizagens para esse segmento.

Muitos são os entraves enfrentados pelos estudantes da EJA para frequentar

uma sala de aula: as barreiras do preconceito, o medo da crítica alheia sobre si mesmos, a opinião dos outros que, não poucas vezes, os inibem em sua espontaneidade e expressividade, a ausência ou precariedade de direitos, as dificuldades para ampliar os estudos e o tempo dedicado para a sua própria formação. Não obstante, o pouco tempo dedicado aos seus estudos devido à inserção na vida produtiva, em grande parte recheada de extenuadas horas de trabalho, é de suma importância para o seu desenvolvimento pleno. O trabalho, por esse ângulo, constitui-se em fator interveniente, entretanto, necessário à sua manutenção e realização pessoal, enquanto cidadão e ser humano produtivo.

43

Esses personagens são, historicamente, os excluídos sociais, os invisibilizados, haja vista a sua condição socioeconômica e de falta de oportunidades, quer seja pela forma como a escola trata as aprendizagens e dialoga com os estudantes ou por tantas outras circunstâncias que, ao final, acabam por provocar o fracasso escolar.

De acordo com Arroyo (2005), é imperativo ter clareza de quem são esses sujeitos e que caminhos precisamos percorrer para contribuir para o seu aprendizado, à vista disso fica mais tangível alinhar legítimas e necessárias mudanças nessa modalidade de ensino. O exposto tende a contribuir para o empoderamento desses sujeitos que tiveram, historicamente, seus direitos cerceados e suas identidades mascaradas por trás de um termo genérico: EJA. Entretanto, esses são identificáveis, ou seja, são os mesmos que, tradicionalmente, sofrem com as mazelas sociais que os subjagam e aferrolham, são eles os negros, excluídos e de baixa condição socioeconômica, que precisam trabalhar para levar o sustento para a família e conciliar o estudo noturno após um dia exaustivo de expediente.

Não se considera o lugar de fala desses sujeitos, tampouco seus contextos. Isso é notório quando observamos um crescente processo de evasão nas classes da EJA, assim como os resultados de aprendizagem por elas apresentados, evidenciados nas avaliações de larga escala e também pelos estudos realizados por intermédio dos institutos de pesquisa, a exemplo do IBGE.

De acordo com pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou

mais no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup>. Os resultados demonstrados acima revelam como está o nível escolar da população brasileira. Ao analisarmos os achados, observamos que a população brasileira é composta por 11,5 milhões de pessoas que não dominam a leitura nem a escrita, os resultados aumentam expressivamente quando verificamos indivíduos com faixa etária superior a 60 anos.

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/brasil-na-o-bate-meta-de-redua-a-o-do-analfabetismo/427828#:~:text=Brasil%20n%C3%A3o%20bate%20meta%20de%20redu%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo,-Publica%C3%A7%C3%A3o%3A%202018%2D10&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20da.Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(PNE\)](http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/brasil-na-o-bate-meta-de-redua-a-o-do-analfabetismo/427828#:~:text=Brasil%20n%C3%A3o%20bate%20meta%20de%20redu%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo,-Publica%C3%A7%C3%A3o%3A%202018%2D10&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20da.Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(PNE).). Acesso em: 10 nov. 2019.

No tocante aos indivíduos com faixa etária superior a 60 anos, percebemos que pretos e pardos compõem um quantitativo maior do que o dobro quando comparados aos brancos considerados analfabetos, sendo a Região Nordeste a que apresentou o pior índice de analfabetismo – compondo um percentual de 14,5% da população, conforme dados explicitados pelo IBGE.

Fica evidente que indicadores de cor, raça e regionalidade são decisivos na composição dos resultados apresentados pelo estudo, haja vista que negros e pardos, assim como nordestinos, apresentam um tempo menor de acesso e permanência na escola, demonstrando resultados abaixo do projetado pelo PNE. A figura 3, a seguir, retrata o que acabamos de sinalizar sobre as desigualdades regionais:

**Figura 3** - Taxa de analfabetismo: população de 15 anos ou mais



Fonte: Agência de notícias do IBGE (2018)

Fazendo um recorte da Bahia, vemos que o exposto é ratificado quando se trata de estados que compõem a Região Nordeste, no tocante aos índices de analfabetismo e escolaridade da população de 15 anos ou mais.

Ainda segundo o IBGE (2018), houve um crescimento do quantitativo de brasileiros que concluíram o Ensino Médio, que passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. Outra informação retratada pelo instituto é de que, no ano de 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 16,5%, o Superior completo, conforme verificamos abaixo no gráfico da figura 4:

45

**Figura 4** - Nível de Instrução das Pessoas com 25 anos de idade ou mais (BRASIL, 2018)





Fonte: Agência de notícias do IBGE (2018)

Quando analisamos os números referentes à educação em todo o território nacional, encontramos um quantitativo expressivo de indivíduos que não conseguiram sequer completar o Ensino Fundamental, nem tampouco o Ensino Médio. É um triste retrato da população brasileira que traduz a condição dos menos favorecidos social, cultural e economicamente, os quais engrossam os resultados ora apresentados. Esse fato depõe contra o exposto na Carta Magna de nosso país, no que se refere à igualdade de condições para acesso à educação a todos.

Costa e Machado (2017) indicam o nível de escolaridade da população brasileira, no que tange a indivíduos com faixa etária a partir de 15 anos, que não possuem os Ensinos Fundamental e Médio, bem como os que estão fora da escola, conforme quadro 2.

46

**Quadro 2 - Escolaridade da População Brasileira**

15 a 17 anos 10.547.337 862.075

18 a 24 anos 22.681.790 3.364.545 1.867.111

25 a 29 anos 15.733.046 2.860.214 1.111.434

30 a 39 anos 31.681.756 8.987.485 1.619.256

40 a 49 anos 27.663.506 10.639.272 1.208.257

50 a 59 anos 23.054.063 11.825.082 561.842

60 anos e mais 27.881.872 20.022.534 338.599

Buscando seguir na contramão do exposto acima e coadjuvando para orquestrar uma educação de mais qualidade, assim como o fortalecimento da identidade e sentimento de pertença dos estudantes da EJA, ratificamos a importância de uma formação integral que atente para as especificidades desse segmento. Uma educação renovada em suas bases filosóficas, que cuide de realizar um trabalho contextualizado, com estratégias metodológicas direcionadas ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes, por meio de práticas inovadoras que propiciem a ambientação e o uso das tecnologias e favoreçam uma atuação integral, assertiva e consciente nos espaços educativos e produtivos onde os sujeitos da EJA se encontram.

De igual modo, que se constitua em condição relevante para a construção dos saberes que saltam para a vida e para a formação de uma sociedade sólida e igualitária. Nesse sentido, a intencionalidade da educação passa a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a preparação dos educandos para esse fim. É fundamental para os educadores o entendimento quanto à importância de educar para a “libertação”, compreendendo que somente dessa forma poderemos contribuir efetivamente para a formação integral do indivíduo. Como observou Arruda (2003)<sup>3</sup>:

Chamemos as educadoras e educadores do Brasil e do mundo, que trabalham pela construção de uma educação libertadora, voltada para o empoderamento das suas educandas e educandos para que se

<sup>3</sup> Fórum Social Brasileiro, 2003 – Palestrante Marcos Arruda.

tornem sujeitos do seu próprio desenvolvimento e da educação individual e coletiva de si próprios e da sociedade.

Nesse contexto, a formação holística do ser humano – que está intimamente relacionada com os aspectos do saber ser, saber fazer e saber conhecer – é levada em consideração para a promoção do desenvolvimento intelectual dos indivíduos, oportunizando a construção e reconstrução de saberes significativos e a preparação para atuar no mundo do trabalho. Segundo Lévy (2003), o trabalhador dos dias

atuais, diferentemente do que havia no passado, não vende sua “força de trabalho”, mas sim suas potencialidades e possibilidades de se inventar e reinventar cotidianamente, ajustando-se ao novo, assim também, a capacidade que tem de adquirir novos saberes e utilizá-los em seu contexto de trabalho.

A escola, como qualquer outra instituição, exige esforços convergentes de grupos diversos, a fim de que haja resultados favoráveis para o alcance de seus objetivos. Para que isso ocorra, uma gestão que se pretende democrática e participativa, dentro da sua competência, precisa envolver a todos na tomada de decisões quanto aos rumos da escola, na escolha das melhores práticas pedagógicas, na organização de uma proposta política e pedagógica que tenha em seu bojo um marco filosófico que atenda às reais necessidades da comunidade escolar para a qual está a serviço. Bem como, faz-se necessária a existência de uma gestão que qualifique suas práticas docentes a fim de forjar nos indivíduos a capacidade de, à luz dos saberes construídos, transformar a formatação da sociedade moderna, trabalhando para que seja mais igualitária e justa.

Para Ausubel (1982), a aprendizagem significativa, diferentemente da mecânica ou repetitiva, oportuniza ao estudante perceber a vinculação com sua realidade e seus conhecimentos prévios, tendo significância para sua vida. Isso ocorre porque há a preocupação de relacionar o conteúdo com aspectos inerentes às suas experiências de forma democrática, enriquecendo sua estrutura cognitiva, promovendo um efetivo aprendizado que servirá de suporte para aquisição de novos saberes, haja vista que não é esquecido facilmente.

Nesse sentido, acreditamos que pode ser significativo para os estudantes a construção e compartilhamento de saberes utilizando aparatos tecnológicos, inclusive jogos digitais – uma vez que o uso dessas tecnologias se amplia, pois estão presentes na vida cotidiana e espaços produtivos (bancos virtuais, smartphones, canais de

48

autoatendimento, entre outros) –, acreditamos que isso tende a facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, à medida que fazem suas inferências e conexões. As possibilidades de avanços e construção dos novos saberes utilizando esses dispositivos tecnológicos podem ser evidenciadas nos resultados das aprendizagens.

O ambiente virtual, quando bem utilizado, constitui-se um espaço de

transformações. Ele contribui para a apropriação e construção de saberes imprescindíveis à inserção no mundo moderno, além de apresentar um cunho de ludicidade, pois desperta a imaginação, a inventividade e a criatividade dos que participam dele. Além disso, colabora para o desenvolvimento das capacidades necessárias ao processo de aprendizagem, as quais contribuem para desenvolver um espírito crítico que auxilia na tomada de decisões.

Outrossim, o ciberespaço favorece a universalização das informações veiculadas pelos diferentes meios, contribuindo para a inclusão digital. Nesse ponto de vista, segundo Lévy (2003, p. 55): “O computador, então, não é apenas uma ferramenta a mais para a produção de textos, sons e imagens, é antes de mais nada um operador de virtualização da informação”.

As pessoas, em seu cotidiano, experienciam situações práticas que envolvem o uso das tecnologias. Muitas são as situações da vida atual em que se precisa valer dos conhecimentos tecnológicos na resolução de problemas e dar encaminhamentos diversos que são intrínsecos à vida moderna – a exemplo da utilização dos caixas eletrônicos, celulares, computadores, canais de autoatendimento, totens, dentre outros. Essa linguagem digital que permeia a modernidade e suas relações, por vezes, constitui-se em entraves para os que não a dominam, como é o caso de uma parcela significativa dos estudantes da EJA.

Nesse sentido, a escola precisa se preparar para auxiliar seus estudantes a atuarem na sociedade, apropriando-se desses saberes, com o propósito de se inserirem no mundo do trabalho de forma produtiva, haja vista esse contexto de sociedade moderna e tecnológica, a fim de que não fiquem à margem, tampouco sentindo-se inferiorizados, por não deterem esse conhecimento de extrema relevância. Essa inserção é fundamental para elevar a autoestima e favorecer o sentimento de “pertença” no contexto em que se insere. Segundo Franco (2003, p. 219), “a atividade intelectual é cada vez mais necessária e a inclusão digital configura-se, cada vez mais, como uma exigência ética diante das demandas do cotidiano e do Mundo do Trabalho”.

O educador apresenta-se como fator importante e que tem sobre si a responsabilidade para que o exposto acima se concretize, haja vista que se constitui enquanto fomentador, mobilizador e organizador das aprendizagens, as quais saltam para o desenvolvimento das capacidades necessárias ao pleno crescimento dos

estudantes.

## 2.2 INTERATIVIDADE E AUTORIA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ONLINE

O conceito de interatividade advém da área de comunicação e baseia-se na possibilidade de se propor interfaces comunicacionais entre as pessoas, dinamizando a participação e fazendo com que saiam de uma posição estática e de meras receptoras de informações para entes que interagirão e dialogarão expressando seus pensamentos, saberes, anseios e questionamentos, promovendo, inclusive, a transposição do que está sendo posto para outro espaço. De acordo com Silva (2001, p. 2):

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo.

Nesse sentido, o processo de interatividade intrínseco à educação online, bem como, aos aspectos inerentes às práticas da escola que visam o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, no contexto da cibercultura, oportunizará a participação dos sujeitos envolvidos na transformação de um determinado conteúdo, por meio dos processos comunicacionais estabelecidos. Esse conceito pode ser aplicado em relação à mudança da lógica de transmissão que ainda se perpetua na escola para uma lógica interativa com os sujeitos estudantes que se constituem em coautores do seu processo de aprendizagem. Como observa Silva (2004, p. 4), “uma pedagogia que rompe com a prevalência da pedagogia da transmissão”.

50

Dessa forma, a intenção é oportunizar que saiam da passividade, da condição de meros observadores para autores e coautores de um determinado encadeamento, e que se tornem protagonistas do processo de construção do conhecimento. O exposto favorece a participação dos estudantes nessa construção de saberes e da

própria comunicação, colaborando na emissão e recepção de saberes e ideias que concorrem, juntamente, para o favorecimento das aprendizagens de quem se encontra inserido nesse contexto.

Assim, cada indivíduo torna-se protagonista de seu processo produtivo, seguindo na contramão da lógica transmissiva e propondo uma aprendizagem mais colaborativa. De acordo com Lemos (2002), o ciberespaço é:

[...] ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes (LEMOS, 2002, p. 145 apud SANTOS, 2019, p. 69).

Nos últimos tempos, estamos vivendo uma transição no que se refere à aquisição de informações, à forma de idealização da comunicação e concepção de saberes, por meio dos ambientes comunicacionais existentes, embora os meios de comunicação de massa que não permitem a interlocução caminhem concomitantemente com os que permitem.

A interatividade pode ser utilizada para expressar a "comunicação entre interlocutores humanos entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço" (SILVA, 2001, p. 5). Embora ainda convivamos com as duas modalidades comunicacionais, consideramos que, numa perspectiva de autoria, se faz necessário que utilizemos a perspectiva de trabalho, onde se envolva a cooperação entre os sujeitos, por meio da interatividade.

Os processos autoral e de interatividade inter-relacionam-se, haja vista que buscam, na comunhão entre os partícipes de um contexto, favorecer trocas e promover processos de cooperação para a construção coletiva de saberes e práticas diversos, refletindo sobre eles. Quebrando, dessa maneira, a lógica transmissiva perpetuada ao longo do tempo, propondo a "[...] modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor" (SILVA, 2004, p. 6).

É nesse contexto de partilha que as transformações ocorrem, de maneira dialética, favorecendo rupturas e quebra de paradigmas. Berger (2012, p. 17) discorre sobre a concepção de Arduino no tocante ao processo autoral considerando

que “em relação direta com a noção de autorização, a prática de Arduino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo”.

Santos (2019, p. 145) 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.

Esse processo de autoria reflete a própria transformação dos sujeitos participantes, na medida em que buscam inferir sobre o mundo que os cercam, por meio dos processos comunicacionais diretamente ligados ao fazer, à prática, ou seja, conforme prosseguem caminhando, vão construindo suas trajetórias, possibilidades, saberes e a própria prática.

### 2.3 JOGOS ANALÓGICOS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM OS JOGOS DIGITAIS

Os jogos – independentemente de serem analógicos ou digitais, utilizados para entretenimento, educação ou trabalho – apresentam características semelhantes entre si, das quais podemos destacar as de ludicidade, coadjuvação e autoria. Eles têm a finalidade de entretenimento, aquisição de conhecimento, de favorecer a autoria, criatividade e colaboração entre os indivíduos. De acordo com Medeiros (2018), o jogo é um mecanismo de cooperação entre as pessoas. Essa assertiva é facilmente perceptível ao vislumbrarmos indivíduos em situação de jogo colaborativo que se esforçam para alcançar os objetivos propostos pelo jogo.

Segundo Meinerz (2018, p. 73), o jogo é uma “prática cultural que pressupõe a interação social” e que apresenta potencial para criar conexões entre as pessoas devido ao seu caráter lúdico. Percebemos que essa característica é identificada tanto

em jogos analógicos quanto em digitais. Para Huizinga (1971), o jogo tem um campo

de atuação que se amplia para além da ação dos seres humanos, pois existe antes mesmo da própria cultura. O autor considera que se pode observar alguns elementos característicos do jogo entre outros animais, ao afirmar que: “Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade” (*Ibidem*, p. 6).

Embora existam semelhanças, também observamos diferenças entre jogos analógicos e jogos digitais, inclusive, muitos jogos analógicos tiveram sua transposição para o digital como foi o caso de alguns de tabuleiro, a exemplo do jogo *Pandemic* lançado em 2008 para tabuleiro, que depois passou a ter uma versão digital online. Percebemos, nesse contexto, a possibilidade de mobilidade na linguagem dos jogos, uma vez que foi idealizado, inicialmente, para uma linguagem analógica, e depois transposto para a digital. De acordo com Medeiros (2018), os jogos analógicos apresentam semelhanças aos jogos digitais no que tange ao fato de proporcionarem experiências lúdicas, de colaboração e aprendizado.

Ambos os jogos podem ser utilizados em várias esferas, por diferentes indivíduos, não havendo limitadores no tocante à idade ou questões de gênero. A maior parte dos jogos analógicos, como, por exemplo, os jogos de tabuleiro, necessitam de alguns suportes para serem realizados. Vanzella<sup>4</sup>(2009, p. 22 apud MEDEIROS, 2018, p. 58) observa que eles:

[...] são jogos para serem jogados sentados, sem grandes movimentações, com pequenos gestos na sua maioria. A sua principal diferença com jogos digitais está na interação direta e pessoal com outro jogador e o que sustenta a prática do jogo não é uma plataforma digital, mas sim, as regras, os objetos e as pessoas.

Enquanto os jogos analógicos necessitam de um aparato físico, local para ser desenvolvido como tabuleiro, mesa, cadeira, objetos diversos que os compõem de acordo com suas características, bem como a presença física dos jogadores no espaço a ser realizado o jogo, os digitais precisarão de uma plataforma virtual para serem acessados e jogados. Ainda em relação aos jogos massivos multiplayer -

<sup>4</sup> VANZELLA, Lila Cristina Guimaraes. **O jogo da vida: usos e significações**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



*“massively multiplayer online games”*, os indivíduos podem estar geograficamente distantes um do outro, mas entrarem no mesmo jogo não necessitando, obrigatoriamente, da presença física no mesmo espaço. Podem ser jogados individual ou coletivamente e precisam de um equipamento eletrônico para serem manipulados

(MEDEIROS, 2018). Isso confere conectividade e interatividade ao jogo, ampliando as possibilidades comunicacionais entre os indivíduos participantes.

## 2.4 A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NAS SALAS DE EJA

Com o avanço das TDIC, a cultura digital vem se modificando, se reinventando e se popularizando nas sociedades, haja vista a crescente facilidade de acesso e a praticidade dos dispositivos tecnológicos móveis que já fazem parte do cotidiano dos indivíduos, favorecendo o arranjo das situações da vida contemporânea em várias vertentes. Com efeito, o modo de vida das pessoas vem mudando em diversos aspectos, inclusive em relação às formas de inter-relacionarem-se, de buscarem/compartilharem conhecimento e entretenimento, e um dos caminhos que seguem nessa direção é a utilização de jogos digitais, os quais também vêm evoluindo ao longo do tempo, não apenas nos aspectos técnicos e tecnológicos, mas também da linguagem específica, conferindo-lhes uma personalidade própria (PAULA, 2015).

Esse avanço oportunizou a vinculação entre os jogos que utilizam plataformas virtuais e a educação, favorecendo a criação de jogos digitais com fins educativos. Segundo Ramos, Martins e Anastácio (2017, p. 62), “todo jogo empregado para a realização de atividades educativas com caráter educativo, pode receber a denominação geral de jogo educativo”. O jogo educativo online caracteriza-se por aliar as propriedades dos jogos para entretenimento – nos quais evidenciamos aspectos de ludicidade – com as questões inerentes ao saber sistematizado.

O uso desse dispositivo propõe facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais prazeroso, interativo, trazendo, inclusive, outras propostas que ultrapassam a mera aquisição de saberes. Embora, para muitos, seja contraditória a associação entre essas duas propostas, estudos evidenciam que esse alinhamento

[...] os jogos educativos são definidos como aqueles que possuem um objetivo didático explícito e podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover os processos de aprendizagem em um contexto de aprendizagem formal ou informal. Além disso, esses autores consideram que os jogos possuem regras e possibilitam o entretenimento, devendo, portanto, como qualquer outro recurso didático e metodológico, possuir objetivos definidos, coerência nas estratégias utilizadas e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem (PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015, p. 234).

De acordo com Coutinho e Alves (2016), a produção de games tem destacado se mundialmente. É um mercado que vem crescendo e ocupando um lugar de notoriedade em comparação a outros segmentos da economia, então:

Fazendo um recorte para indústria brasileira, no ano de 2013 foram produzidos 1.417 jogos, sendo quase a metade deles voltada para educação, 621 (43,8%). Tais dados evidenciam um investimento importante de pesquisadores e desenvolvedores não apenas em fomentar indústria nacional, mas em produzir elementos que possam subsidiar as práticas educativas (*Ibidem*, p. 8).

Ainda segundo Coutinho e Alves (2016), um jogo digital de qualidade deve ter equilíbrio entre três dimensões importantes: usabilidade, experiência de usuário e princípios de aprendizagem. Esses princípios têm a incumbência de favorecer a utilização dos jogos, tendo em vista que, ao utilizarmos no âmbito da escola, sobretudo para estudantes da EJA, verificaremos que grande parte desses sujeitos não tem vivência com a tecnologia e, portanto, não sabem utilizar ou usam de forma incipiente os equipamentos tecnológicos existentes. Dessa forma, é imperativo oferecermos jogos que sejam factíveis para esses sujeitos, para isso o professor precisa atentar para a escolha ou elaboração/adaptação e execução deles.

A interface comunicacional que se estabelece entre professores, tecnologia e estudantes facilita essa escolha na medida que esses profissionais, em conhecendo seus estudantes, tendo ambiência com a tecnologia e com a utilização de jogos como estratégias pedagógicas, percebem as suas necessidades educativas e adaptam as atividades com jogos para atendê-las.

O jogo promove a interação entre as pessoas e fomenta a participação de forma interativa. Quando bem orientado, contribui para o desenvolvimento das

capacidades para aprender, resolver problemas e desenvolver a compreensão. É importante ser

55

instigador e favorecer a interação, despertar o desejo por aprender mais, propiciando a autonomia nesse processo.

Esse mecanismo favorece o aprendizado na medida em que aguça a curiosidade e competição saudável, na busca de auto superação. Um ambiente repleto de ludicidade acaba por contribuir para uma aprendizagem mais leve e descontraída, que é uma característica importante dos jogos. As atividades pedagógicas utilizando jogos precisam estar imbuídas de criatividade, devem instigar os indivíduos a fazerem e ampliarem descobertas, a encontrarem respostas para um determinado problema, precisam ser desafiadoras a fim de que os estudantes tenham o desejo de avançar para níveis maiores, que sintam o desejo de ampliar os seus saberes.

Prado, Missel e Cruz (2019) observam que documentos norteadores da educação nacional trazem em seu bojo orientações para o uso de jogos nas atividades pedagógicas, por reconhecerem as potencialidades de seu uso para alcançar melhores resultados. Isso corrobora e fortalece o exposto acima.

O jogo educativo precisa ter características semelhantes a qualquer jogo que objetiva o deleite, a fruição e o entretenimento. Necessita abarcar princípios que despertem no indivíduo a inventividade, que desenvolva estratégias pessoais para suplantar os desafios, que possibilite interação com outras pessoas e com o próprio jogo, que os instiguem a ultrapassar seus próprios limites. Todos esses princípios contribuem para outros aprendizados que se possam realizar em sala de aula, independentemente da utilização de jogos e em qualquer conhecimento a ser trabalhado, conforme retratado por Coutinho e Alves (2016), em diálogo com Gee (2010) e adaptando suas ideias, quando refletiram sobre os princípios de aprendizagem a serem abordados nos jogos.

Da mesma maneira, consideram que os jogos educativos precisam estar imbuídos de caráter lúdico, como são os demais destinados à brincadeira, a fim de alcançarem o objetivo maior que é a aprendizagem, “deve ter como ponto de partida a diversão, para conseqüentemente educar. Nesse sentido, sua aplicação mobiliza o estudante para motivá-lo a aprender os conceitos apresentados no jogo” (PRADO;

MISSEL; CRUZ, 2019, p. 289).

Segundo Alves e Coutinho (2016), estudos indicam que pessoas que adquirem o hábito de praticar jogos de videogame tendem a ter maximizadas as capacidades sensoriais, motoras e cognitivas. Quando transpomos essas habilidades adquiridas

56

nos jogos de videogames para os educativos que utilizam plataformas virtuais, consideramos que as mesmas podem ser desenvolvidas nesse universo, ou seja, nas atividades com cunho formativo focadas na educação. Ademais, os jogadores/estudantes poderão desenvolver as competências e habilidades esperadas para o curso que esteja fazendo.

Segundo Alves e Coutinho (2016, p. 46), os estudos de Rosser Jr. *et al.* (2007) demonstram “que jogos digitais contribuem para melhora em alguns processos cognitivos e psicomotores o que pode ser constatado comparando os cirurgiões que tinham o hábito de jogar com aqueles que não jogavam”. As autoras destacam ainda que estudos realizados por Tobias, Fletcher e Wind (2014) indicam que "quanto mais a situação tratada no jogo for parecida com aquela que se deseja que seja alvo de aprendizagem, mais provável será a transferência de aprendizagem, o que é claramente demonstrado nas pesquisas com simuladores" (ALVES; COUTINHO, 2016, p. 47).

De acordo com Couto, Porto e Santos (2016), os aplicativos disponíveis nos equipamentos tecnológicos utilizados por professores e estudantes nas atividades escolares (celulares, tablets etc.) constituem-se estratégias didático-metodológicas que coadjuvam para o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos, cooperando para o processo de pesquisa, troca, cocriação e autoria. Ademais, favorecem o procedimento de produção textual e desenvolvimento da leitura, num contexto de estudo colaborativo, não somente envolvendo seus pares, mas também, a outros tantos, em espaços e contextos diversos.

Nesse sentido, eles "passam de consumidores para produtores de conteúdo dotados de maior liberdade criativa" (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016, p. 12). Contribuem para a “difusão cultural de suas ideias, potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos” (SANTOS, 2019, p. 69).

Tavares; Paula; Almeida (2014), bem como Paula (2015) observam que os jogos estimulam o protagonismo, uma vez que colocam os estudantes na posição de edificação de seus saberes. Além disso, concorrem para que, por meio de seus próprios erros, consigam aprender, na medida em que possibilitam a repetição da jogada e, conseqüentemente, a sedimentação dos saberes por meio de erros e acertos.

57

Outrossim, a tecnologia utilizada a favor do processo de ensino e aprendizagem alarga caminhos, aproxima pessoas, abre leques de possibilidades, saberes e informações de forma colaborativa, esses saberes que, outrora, eram restritos a poucos. Isso ocorre dentro de um processo dinâmico e dialético, que se renova e ressignifica rapidamente, pois:

[...] a dinâmica de renovação de conteúdo passa a ser contínua e coletiva. É a era dos *streams* (fluxos) das correntezas vivas de informação que entrelaçam textos e links, recomendações, perguntas, declarações, ideias, posições e, por que não, também irrelevantes. Independentemente do tipo de informação que esteja sendo veiculada, o fluxo de informações é algo vivo, estando permanentemente em movimento (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 62 apud COUTO; PORTO; SANTOS, 2016, p. 24-25).

Dessa maneira, a proposta pedagógica que traz em seu bojo a utilização dos jogos digitais nas aulas pretende planejar um ambiente que possibilite a construção de saberes de forma colaborativa, visando o alcance de melhores resultados na aprendizagem, bem como na ampliação da consciência crítica dos sujeitos – professores e estudantes – que dela participam, na medida em que viabiliza o confronto e a ampliação de ideias, saberes e partilhas.

Entretanto, a participação dos estudantes nas atividades propostas por meio de jogos digitais, não se dará apenas porque lhes são apresentados aplicativos atrativos e instigantes à vista, ao contrário, é necessário que seu uso seja ressignificado e (re)qualificado para além de um mero aparato tecnológico. "Esta interação acontecerá apenas se a proposta comunicacional do curso estiver construída numa perspectiva pautada na criação de laços sociais e de interatividade" (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016, p. 133). O que tende a favorecer o processo comunicacional e de cocriação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, tendo

sua ação muito mais ampliada, passando a favorecer diálogos, discussões e produções.

Segundo Paula (2015), os jogos analógicos têm boa aceitação nos processos educativos há muito tempo. Entretanto, os jogos digitais vêm alcançando uma visibilidade e atenção maiores no âmbito da educação, principalmente, a partir da década de 2000. O autor afirma que isso ocorre devido à sociedade estar cada vez mais centrada no que é digital, entretanto, chama a atenção para a necessidade de se ter o cuidado de aproveitar bem as suas potencialidades e possibilidades na

58

educação, a fim de não diminuir a sua utilidade tornando-os desinteressantes e inócuos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos em salas de aula de EJA, os desafios se ampliam, haja vista o contexto de vida desses sujeitos e as sequelas deixadas pela negação de direitos ao longo de suas vidas. O trabalho com jogos digitais precisa ser cuidadosamente planejado e organizado de forma a ajudá-los a vencerem as barreiras dos não saberes, sobretudo quanto ao uso da tecnologia, assim como do preconceito no tocante à utilização desse mecanismo, pois há ainda os que acreditam que o jogo é uma perda de tempo, não passando de uma brincadeira banal.

Outro desafio para esse segmento, quando falamos da utilização de jogos digitais nas aulas, é o de auxiliá-los a enxergarem essa estratégia de construção coletiva de saberes como caminhos possíveis para o seu próprio desenvolvimento, pois, dessa forma, alarga para outros saberes e possibilidades que, outrora, estavam alheios ao seu alcance.

E não basta acessar a internet – valendo-se de computadores, tabletes, smartphones em atividades escolares – se não houver uma aplicação consciente e crítica desses instrumentos. Pinheiro (2018) observa que há uma disparidade entre o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento educacional dos estudantes em nosso país, pois – embora estejamos entre os que mais acessam a internet e redes sociais no mundo – nossa classificação no PISA está muito aquém quando comparada com outros países que não utilizam, na mesma medida, a tecnologia.

De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2018), os estudantes brasileiros apresentaram uma baixa

proficiência em Leitura, indicando que o nível básico ficou em 50%. Na média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no quesito Leitura, o Brasil encontra-se na posição 384, faixa no ranking: 55º e 59º. Por tanto, nossa reflexão fundamenta-se no entendimento de que não basta apenas utilizar aparatos tecnológicos nas aulas para alcançar melhores resultados, é necessário qualificarmos a forma como lançamos mão deles para beneficiar a aprendizagem dos nossos estudantes.

A educação online é uma forma de educação que se apresenta com grande potencial haja vista ser constituída pelas tecnologias digitais difundidas largamente em todo o planeta. Para Santos (2019, p. 69), “a educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais

59

que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade.”

Também pode ser caracterizada como:

O conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos como a internet, a especificidade da educação online encontra-se no fato de utilizar tecnologias que permitem novas formas de interação tanto com conteúdos informativos quanto entre as pessoas (SILVA; CLARO, 2007, p. 83).

Apesar das tecnologias terem chegado às salas de aula em grande parte das escolas, inclusive as públicas, percebemos que a forma como esses mecanismos são utilizados ainda reflete uma prática pedagógica contrária à ideia de produção colaborativa dentro de uma perspectiva de cocriação de saberes. Os jogos digitais – tal como as diversas interfaces tecnológicas que, cada vez mais, se encontram à mão dos usuários – refletem as potencialidades apresentadas aqui e evidenciam oportunidades para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De acordo com Silva e Claro (2007, p. 81):

A educação online - modalidade permitida pelo computador online e pelos ambientes online de aprendizagem - ainda subutiliza as potencialidades de produção e socialização de informações e de conhecimentos próprias das interfaces chat, listas, fórum, blog etc. O que se pode ver em larga escala é a transposição de experiências próprios da sala de aula presencial, onde o professor é um

apresentador que transmite saberes aos alunos.

Nesse sentido, consideramos que a funcionalidade dos jogos digitais nas salas de aula, bem como suas possibilidades, está sendo subutilizada, pois, muitas vezes, não promove um processo cooperador, tampouco possibilidade de partilhas e de revisita de saberes. Sua utilização acaba sendo, frequentemente, pautada na educação bancária denunciada por Freire (2019), sendo ratificada por Silva e Claro (2007), quando discorrem sobre a pedagogia da transmissão.

A utilização de jogos digitais de forma colaborativa pretende ser dinâmica e não estática e busca a interlocução entre os partícipes – os sujeitos que se encontram conectados e produzindo juntos –, ela não se constitui apenas em escuta e transmissão de saberes, mas amplia-se para algo muito mais produtivo e criativo. É nesse entendimento que percebemos que ainda há lacunas e subutilização no

60

emprego dos jogos digitais em processos formacionais dentro e fora da sala de aula, uma vez que as tecnologias digitais possibilitam uma interatividade direta por parte do usuário (SILVA; CLARO, 2007). Observamos que a utilização desse aparato tecnológico, a partir da ótica apresentada, não ocorre na grande maioria das salas de aula, sobretudo da EJA.

As facilidades e benefícios em prol do processo de ensino e aprendizagem apresentados pelos jogos digitais são evidenciados, inclusive, pelo desembaraço de utilização por parte dos estudantes, haja vista que podem ser operados por equipamentos acessíveis como os smartphones. Outro ponto importante que beneficia a aprendizagem é a possibilidade que se tem de revisitar a mesma questão várias vezes na intenção de acertar a resposta, caso tenha conferido uma informação errada a uma determinada questão. Essa ação subentende revisitar a questão pretendendo dar a resposta certa que venha a dar um resultado mais favorável ao seu jogo.

Como já foi mencionado, muitos docentes ainda utilizam esses dispositivos tecnológicos digitais como mais um mero recurso didático, não conferindo a eles as propriedades conversacionais e de conectividade que lhes são características, inviabilizando as possibilidades de interatividade e conexão.

A existência imaterial da mensagem confere ao usuário a liberdade de manipular os dados digitais infinitamente, criando e recriando



novas

possibilidades de reapresentação e de navegação de acordo com as suas decisões em um campo de referências multidirecionadas (SILVA; CLARO, 2007, p. 82).

Outra lacuna que ainda permeia a utilização de jogos educativos é a forma como eles vêm sendo pensados e elaborados pelas indústrias de games. Quando pensamos em um jogo, logo imaginamos o caráter de ludicidade que traz em seu bojo, as possibilidades de interlocução entre os participantes, os processos comunicacionais, dentre outros aspectos que lhes são peculiares. Entretanto, os jogos desenvolvidos especificamente para a educação divergem do exposto, tornando-se pouco atraentes para os que irão jogá-lo, visto que há uma disparidade entre os jogos de entretenimento e os jogos educativos que acabam se apresentando como “produtos de baixa qualidade, onde o foco evidencia os conteúdos curriculares, deixando de lado o gameplay, a interatividade, a interface e a qualidade de imagens” (PRADO; MISSEL; CRUZ, 2019, p. 289). Ainda segundo as autoras, discussões vêm sendo travadas no intuito de que as ideias do Game Design sejam acrescentadas ao

61

Design Educacional, sem que haja desvios no que tange ao processo de aprendizagem.

Ocupar-se em desenvolver uma aprendizagem contextualizada à realidade dos estudantes – tornando-a significativa, pois tem relevância para os mesmos por estar imbuída de suas vivências, necessidades e cultura, trazendo em seu bojo a ludicidade, bem como as características já mencionadas dos jogos, as quais movimentam o desejo de suplantar os próprios desafios – contribui de forma significativa para avanços na aprendizagem desses sujeitos. Sabemos que ainda temos muito o que avançar nesse aspecto, entretanto, caminhamos na direção de sermos mais assertivos nas práticas que envolvem jogos educativos online para estudantes da EJA.

Nesse sentido, há que se priorizar uma educação libertária, que contribua para a construção de saberes por parte dos estudantes, que os instigue a superar os desafios impostos pela sociedade globalizada e tecnológica. Uma educação que contribua com a formação dos indivíduos, tornando-os atuantes na sociedade do conhecimento, que os prepare para repelirem posições acomodadas, de forma que

eles aceitem responsabilidades e valorizem a sua formação e que, além disso, sejam capazes de indagar e investigar, num ambiente recheado de tecnologias, e de favorecer a disseminação do respeito e da liberdade.

Urge congregar todas as possibilidades e caminhos rumo ao desenvolvimento integral dos sujeitos da EJA, a fim de se fazer uma tecitura, não com fios que levem à construção de tecido rotos, esmaecidos ou envelhecidos, mas utilizando os fios da vida cotidiana, de cores vibrantes, do ser social que atua e tem força para movimentar o mundo. Essa cosedura terá retalhos de diversos coloridos e texturas, retalhos que contam histórias e projetam o futuro, retalhos que buscam enxergar o mundo por outro prisma e que *“matam um leão a cada dia”* para tentar sobreviver e avançar em meio a tantos percalços no caminho.

## 2.5 TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS: UMA PRÁXIS CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ocupando um lugar de descaso e de pouca ação em várias instâncias, sejam elas políticas, educacionais

62

ou mesmo sociais. Além disso, a EJA enfrenta desafios na busca de dirimir as desigualdades socioculturais dos sujeitos que dela participam e persevera em caminhar na direção de favorecer o seu desenvolvimento integral, inclusão social e o enfrentamento à exclusão, incluindo-se, nesse contexto, a digital.

No âmbito da EJA a inclusão social e o enfrentamento as marcas da exclusão são discussões presentes na luta pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido; porém, a essa luta soma-se a necessidade de transpor barreiras que compreendem a diferença como fator menor e passem a compreendê-la em seu potencial promotor de igualdade e justiça social (CAPUCHO, 2012, p. 71-72).

A escola precisa dar conta de favorecer a inclusão dos indivíduos da EJA levando em consideração suas especificidades, carências e diversidade – que perpassam pelas diferentes idades, realidades, culturas, necessidades de aprendizagem, irregularidades na frequência devido a incontáveis motivos, inclusive

o de sua autossustentabilidade.

Não basta apenas possibilitar o acesso do estudante à escola, concedendo-lhe uma matrícula na educação formal ou informal, o desafio consiste em criar mecanismos para favorecer a permanência desses estudantes nesse espaço, fazendo com que a educação destinada a esse segmento seja de qualidade, que atenda às suas reais necessidades, que atente para as suas vivências, seus interesses, que compreenda suas limitações e possibilidades e, portanto, traga em seu bojo uma práxis pedagógica que os auxiliem a se inserirem de forma produtiva e crítica na vida social, atuando e sendo copartícipe na tomada de decisões para mudanças.

Ademais, ela precisa assumir o compromisso de apresentar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades esperadas por esses sujeitos, a fim de que tenham igualdade de oportunidades e direitos, bem como, do direito do acesso às TIC's que, no mundo moderno, movimentam todos os setores da sociedade. Então:

Com os olhos para esta realidade, aponta-se a importância de projetos de alfabetização de adultos que incorporem o uso das TIC com o objetivo de permitir que estes superem o grau de exclusão no qual se encontram. Embora o uso do recurso tecnológico se configure em um grande desafio para estes adultos, o acesso às TIC permite a estas pessoas se integrarem ao movimento da atualidade e desenvolverem competências para a utilização da leitura e escrita para atuar no contexto no qual estão inseridas. (FRANCO, 2003, p. 219).

63

A figura abaixo demonstra o pensamento de Capucho (2016), que aborda a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, orientada para os estudantes da EJA.

**Figura 5** - Prática Pedagógica Inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

É sabido que os estudantes da EJA vêm tendo seus direitos negados ao longo da vida, entretanto, percebemos um apontar para a ocorrência de mudanças nessa realidade. Segundo Arroyo (2005), a EJA vem se constituindo como espaço importante de investigação, sinalizando novos direcionamentos frente às políticas públicas para essa modalidade, formação específica de professores para melhor atuarem e responsabilidade social quanto aos sujeitos que dela participam. Apesar dos percalços no caminho frente ao exposto, a perspectiva é de seguir na direção de efetivar mudanças que contribuam para a melhoria na qualidade do ensino e empoderamento dos sujeitos da EJA, objetivando a sua participação social.

Nesse cenário, faz-se importante atentar para a pluralidade cultural e socioeconômica dos estudantes, auxiliando-os para que se constituam como protagonistas, agentes atuantes para a democratização e redemocratização dos espaços destinados à construção de saberes e troca de ideias, para a melhoria das

64

relações e acordos do mundo do trabalho, assim também na proposição de legítimas mudanças sociais.

Os desafios para a EJA ampliam-se quando pensamos na formação para educadores que atuam nesse segmento. Existem fragilidades e inconsistências na formação desses profissionais, haja vista que, de acordo com Capucho (2016), além de se promover capacitações pontuais e cursos aligeirados que, na maioria das

vezes,

se apresentam desagregados da realidade da EJA, não há um investimento no âmbito das universidades em cursos específicos para formação de profissionais que atuem nesse segmento, compondo um percentual ínfimo de formações nos níveis de graduação e pós-graduação direcionadas para esse fim.

O resultado do exposto é a ocorrência, nas salas de aula, de profissionais despreparados para atender às verdadeiras e eminentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, com práticas pedagógicas adaptadas de outras modalidades de ensino e descuidadas das especificidades da EJA. Dessa forma, desenvolvem uma práxis, muitas vezes, inócua, que não produz os resultados esperados para os sujeitos que dela participam, acabando por não atentar para o desenvolvimento de capacidades e organização de conteúdos conectados com uma educação que salta para os direitos humanos, mas que busca igualar a todos os sujeitos não atentando para a multiplicidade constante na EJA.

Os espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, precisam dar conta das necessidades dos indivíduos que ora mencionamos, precisam ser espaços de escuta, onde são ouvidas as vozes desses sujeitos, um lugar de democratização das ações escolares. Portanto, a gestão da escola precisa ser democrática e participativa, com o objetivo de favorecer o espírito crítico e reflexivo dos estudantes que a compõem.

O cordel “Pedagogia do Oprimido” de Neves (2018) traz em seu bojo os anseios, as vozes e as denúncias dos sujeitos oprimidos retratados por Paulo Freire em seu livro. Falar sobre pedagogia do oprimido é evidenciar as situações recorrentes das desigualdades sociais e da negação de direitos que os menos favorecidos sofrem cotidianamente ao longo da história do Brasil.

Não obstante, essa reflexão faz-nos vislumbrar possíveis caminhos para que esses indivíduos saiam da condição de oprimidos e subservientes, dando um salto qualitativo para se constituírem naqueles que tomam as rédeas de sua própria vida e abrem caminhos para mudanças individuais e coletivas por meio da educação,

65

ampliando a visão de mundo outrora obscurecida pela ignorância dos não saberes, pela falta de conhecimento de si próprio e do outro como agentes potencializadores de mudanças.

É nessa perspectiva que vislumbramos a força que há na educação, haja vista que possibilita a abertura e ampliação da visão de forma crítica, para uma tomada de decisões mais conscientes. Segundo Freire (2019, p. 87), “numa sociedade de privilégios, é inevitável considerar a pedagogia “perigosa”, visto que “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

Torna-se claro, na análise histórica que se faz da sociedade, o esforço operacionalizado pelos opressores a fim de que os oprimidos permaneçam na condição de alienação, que continuem na obscuridade de seus pensamentos e possam ser facilmente manipulados. Assim, uma pequena parcela da esfera social continuará com muito, detendo o capital financeiro e intelectual, enquanto que a grande massa segue com pouco ou quase nada, alheada dos direitos básicos de um cidadão.

A inquietude para aprender faz parte da natureza humana e, portanto, precisa ser alimentada/favorecida a fim de contribuir para a emancipação dos seres humanos. Entretanto, faz-se necessário que a educação seja humanizada e significativa, para tanto, ela precisa considerar as vivências e experiências desses sujeitos, pois se “a cabeça pensa onde os pés pisam”, como afirmou Paulo Freire<sup>5</sup>, mais eficácia terá o processo de ensino e aprendizagem quando esse se der conta das reais necessidades educativas dos estudantes atentando para uma educação emancipatória.

A educação é a base para a transformação das sociedades. Para que haja igualdade de oportunidades e de direitos, faz-se necessário um esforço coletivo, movimentos de luta em prol da garantia desses direitos, haja vista que se constitui em “[...] um direito indivisível dos demais direitos, porque só com a realização de todos é possível a realização de cada um” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 4). Daí a legitimidade dos movimentos sociais que se movem nessa direção. Neves (2018, p.15-16) ratifica o exposto quando sinaliza que é necessária a “união para lutar” e

<sup>5</sup> SOUSA, Israel da Silva; SILVA, Maria Thais Monte da. As Representações Discursivas Existentes no Texto “Paulo Freire: A Leitura do Mundo” Escrito por Frei Betto”. In: IV Colóquio Sobre Gêneros & Textos - COGITE, 4, 2014, Teresina, **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2015. p. 354. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/download/10927/6265>. Acesso em: 31 mar. 2021.

essa luta é do “povo organizado” com vistas a que haja efetivamente a conquista de direitos.

O que ora expomos se fortalece quando evocamos a fala de Boaventura de Sousa Santos quando afirma:

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2002, p. 75 apud SILVEIRA, 2005, p. 431).

Há que se afinar um diálogo sobre a EJA objetivando favorecer a eficácia e democratização do ensino. Faz-se necessário, além disso, verdadeira atenção, responsabilidade e atuação de todas as esferas sociais na implementação de ações que convirjam para a melhoria da educação da EJA, compreendendo suas especificidades e necessidades, conhecendo realmente quem são esses sujeitos que dela participam para melhor atendê-los. Seguindo nessa direção, iluminam-se caminhos possíveis para reparação das desigualdades sociais que são patentes em nossa sociedade.

Diante do exposto, espera-se que a educação favoreça o desenvolvimento holístico dos estudantes, que promova um diálogo com todos os atores sociais consolidando uma ação educativa libertária, que promova a reflexão crítica sobre o trabalho docente e sua importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para serem cômicos e atuantes no espaço social em que estão inseridos, de forma que consigam fazer com que suas vozes sejam ouvidas, consideradas e respeitadas no meio social em que se inserem.

67

### **3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Trataremos, neste espaço, sobre o percurso formativo dos educadores, a qualidade e oferta das formações para esses sujeitos, bem como, os desafios apresentados para o desenvolvimento de uma educação de mais qualidade.

Discorreremos também sobre a necessidade de se promover uma educação específica para atender os sujeitos da EJA, que seja contextualizada à realidade e necessidade de seus estudantes, a fim de se promover a melhoria nos resultados apresentados. Falaremos sobre a formação de professores para atenderem às novas formas de desenvolver os trabalhos pedagógicos envolvendo as tecnologias.

### 3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EJA: UM DESAFIO A SER PERSEGUIDO

Considerando que a formação inicial e continuada dos educadores se constitui em recurso potencializador no que tange ao desenvolvimento de seus trabalhos, bem como na (re)significação de sua prática pedagógica, não devemos tratá-la como algo de somenos importância, tampouco desprestigá-la, uma vez que possibilita (re)direcionar o fazer docente a partir das reflexões sobre os resultados alcançados, sejam eles positivos ou não.

Para Freire (2016), é condição inequívoca realizar uma reflexão crítica sobre o trabalho que se opera na condição de educador. O pensador pernambucano afirma que a responsabilidade ética precisa estar presente na prática e discurso desse profissional, que não deve, sob hipótese alguma, estar dissociada de suas ações enquanto docentes, independentemente do segmento educacional que venha a escolher para trabalhar.

É imperativo que haja qualidade e comprometimento em sua elaboração e desenvolvimento, haja vista que dará suporte às ações realizadas no âmbito da escola e, primordialmente, nas salas de aula, já que norteia as decisões para implementação das propostas político-pedagógicas pensadas coletivamente, consoante as realidades específicas de cada espaço educativo. Ademais, afina o olhar para as aprendizagens

68

adquiridas pelos estudantes e/ou os déficits apresentados por eles, e quais melhores caminhos para conduzir os avanços.

Outrossim, o profissional de educação precisa atentar para a sua formação, constituindo-se em seu principal agenciador. É vital que procure, com zelo, os



melhores caminhos para seu próprio desenvolvimento. Faz-se importante fomentar, junto às instituições onde trabalha, que promovam formação em serviço como proposta de valorização do magistério e qualificação do trabalho desenvolvido pelo educador. Segundo Freire (2016), o professor que não se prepara para exercer a docência não está apto a desenvolver o seu trabalho, assumindo a liderança do processo educativo em sala de aula, haja vista que a falta de competência profissional o inabilita a exercer a referida autoridade.

O profissional da educação necessita ter uma visão crítica sobre sua própria atuação, ter clareza quanto aos seus saberes e não saberes e, portanto, ser responsável por ir em busca do seu desenvolvimento e construção das competências necessárias e inerentes ao seu fazer pedagógico, como observou Madalena Freire em seu texto “O que é um grupo?” (2015). Nessa perspectiva, esse profissional deve mover-se no sentido de realizar o seu trabalho tendo a consciência de que cumpriu o seu papel.

Isso posto, ratificamos que a formação inicial e continuada de educadores tem o objetivo de elucidar trajetórias factíveis para a consolidação de sua práxis, preparando-os por meio de dispositivos teórico-práticos que os auxiliarão tanto em sua própria formação quanto na formação de seus estudantes. Um docente bem preparado em seu ofício de ensinar desenvolve capacidades para auxiliar os estudantes no percurso de suas aprendizagens, com vistas a que consigam, igualmente, desenvolver suas próprias capacidades e se projetarem na vida, com amplitude tal que se constituam de maneira autônoma, dando saltos qualitativos em seu desenvolvimento integral.

Machado (2008) dialoga sobre a importância da formação de professores para a EJA e aponta o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 como um documento que sedimenta essa ação. Além disso, observa que a instrução para um profissional de educação da EJA precisa transcender a sua formação inicial desenvolvida na graduação e aprofundar-se nas especificidades e necessidades dos sujeitos dessa modalidade, ampliando-a por meio de formações continuadas.

O preparo dos profissionais de educação precisa transcender a aquisição de saberes específicos para a atuação competente nesse segmento, deve prepará-los para desenvolver um trabalho qualitativo e estabelecer vínculos, compreendendo esses estudantes em sua complexidade, valendo-se da empatia e, sobretudo,

afinando o diálogo que favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Ainda segundo a autora, conforme Parecer CNE/CEB n. 11/2000, não basta apenas que o docente tenha boas intenções ao desenvolver seu trabalho e queira, de maneira idealística, contribuir para promover mudanças sociais e culturais na sociedade e na vida de seus estudantes, pois, se tiver sofrido uma educação aligeirada e descontextualizada, não dará conta de atender ao processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e eficaz. Desse modo, é preciso que haja uma formação integral que dê conta do que é geral e também do que é específico, conforme a formação sistemática requer.

Na mesma linha de reflexão sobre a formação de professores, Capucho (2016) denuncia a precarização da formação dos educadores para a EJA, porquanto vem se constituindo uma educação aligeirada, desconectada da realidade, que pratica um currículo desprovido de características essenciais para atender às necessidades dos estudantes. É evidente que há uma multiplicidade de contextos intervenientes para efetivação das aprendizagens, os sujeitos são plurais e suas vivências refletem as dificuldades que enfrentam cotidianamente. Como atender a essa diversidade sem que haja um preparo acadêmico adequado, direcionado aos sujeitos da EJA?

Nesse sentido, a formação de professores para o referido segmento precisa dar conta de preparar profissionais para atender a diversidade que encontramos nas salas de aula. As práticas pedagógicas não podem ser semelhantes às práticas destinadas às crianças e adolescentes, mas precisam atentar para a multiplicidade desses sujeitos plurais e seus contextos. Portanto, o fazer pedagógico precisa também ter uma conotação de multiplicidade.

Paiva (2013, p. 44) assevera que “o grande risco é infantilizar o jovem e o adulto. Por isso, o professor precisa olhar pela perspectiva do sujeito que ele tem diante de si”. A autora afirma ainda que muitos estudantes evadem e informam diferentes justificativas, entretanto, os motivos estão muito mais “ligados à inadequação da escola e à inadaptação do currículo e das ofertas”.

Quando tratamos os adultos da EJA como se fossem crianças grandes, não contribuimos para que se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e de

possibilidades, tampouco para que se empoderem através do reconhecimento de suas próprias identidades e, nesse enquadramento, possam quebrar o paradigma histórico-cultural que fortalece a negação de seus direitos, que os subjagam e os expõem ao opróbrio constantemente.

Torres (2003), igualmente, dialoga sobre a fragilidade da formação para professores da EJA quando afirma que a política de educação para adultos não tem sido prioridade. O exposto fica evidente quando vislumbramos o descaso completo quanto à formação de profissionais para atuarem nesse segmento, pois muitos assumem as turmas de educação de adultos desenvolvendo as mesmas práticas que utilizam em outros segmentos sem nenhuma reflexão crítica nem adequações para a realidade dos adultos. A escassez de investimento e atenção às reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, além das formações aligeiradas e esvaziadas de conteúdos significativos, também se somam ao exposto.

Os sujeitos que a compõem são pobres, portanto, a educação para esse segmento é de menor prestígio. Há uma complexidade nos debates quanto ao elo entre a educação de adultos e o mundo do trabalho, haja vista que não consegue atender às necessidades e exigências da vida produtiva, tampouco às mudanças do século XXI com toda a sua multiplicidade. Nesse sentido, o investimento nesse segmento, incluindo-se a formação de profissionais especialistas para atendê-lo, torna-se insuficiente.

A linguagem utilizada, a práxis pedagógica, bem como as temáticas abordadas numa sala de EJA, precisam dar conta de atender aos olhares dos sujeitos que a compõem. São olhares que refletem a multiplicidade da vida cotidiana, as relações do mundo do trabalho, as questões socioculturais, dentre outras tantas particularidades. São olhares ponderados por Frei Betto, quando dialoga com Paulo Freire sobre o texto *Ivo Viu a Uva*.

Reflete que Ivo não somente viu a uva, mas viu as possibilidades desse contexto e seus encadeamentos, percebeu as relações intra e interpessoais, as questões culturais e econômicas existentes. Considera que é por meio de uma educação libertadora que se constroem caminhos factíveis para mudanças. Mostra a Ivo que os saberes são múltiplos e igualmente importantes, pois complementam-se e inter-relacionam-se. Dessa forma, contribuem para a formação do pensamento dele, não permitindo que seu olhar fique restrito, mas que se amplie e possa enxergar

Nessa conjuntura, o profissional que se propõe atuar numa sala de EJA não pode apenas "ver o aluno", ele precisa seguir para além da visão, deve enxergá-lo em suas potencialidades, fragilidades e revesses que, não poucas vezes, a vida apresenta. Precisa ter um olhar atento e estar pronto a escutar. É essencial despojar-se dos preconceitos que permeiam esse segmento e, também, os sujeitos que dele participam para, então, atuar de forma diferenciada.

De acordo com Amorim, Dantas e Faria (2016, p. 139), a formação do professor da EJA:

Deve transcender ao mero treino de competências profissionais, métodos, didáticas ou repertórios, mas constituir um processo de integração dos saberes ora elencados. Os mesmos devem permitir uma articulação entre situações vividas no chão da escola (fictícias ou reais) através da generalização, de forma que viabilize a relação entre teoria e prática, de experiência, e traga à tona conceitos e métodos que possam ser retomados posteriormente. Portanto, o percurso da formação do docente da EJA deve sustentar um aprendizado complexo de saberes, articulando uma proposta reflexiva e crítica em que a prática seja decorrente de uma teoria.

Denunciamos a indispensabilidade de se alavancar uma formação inicial e continuada, que esteja em consonância com as necessidades do segmento em questão e dos profissionais que pretendem atuar nele. De outro modo, perpetuaremos uma educação fragilizada para os estudantes da EJA, que não produzirá os ventos da mudança que tanto se anela.

Em que pese as dificuldades concernentes à formação inicial e continuada de professores para a EJA, no início dos anos 2000, divisou-se um leque de possibilidades à luz das atribuições reparadoras, equalizadoras e permanentes retratadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, conforme retratado por Jeffrey e Leite (2016). Segundo as autoras, essas atribuições indicam que a EJA precisa dar conta de assegurar o direito que foi negado aos sujeitos dessa modalidade no que concerne ao acesso à educação, e isso tem a ver com a questão de reparação.

Faz-se necessário também diminuir o fosso de desigualdades na medida em que promove aos referidos o acesso a espaços outrora inacessíveis a eles, atendendo à atribuição equalizadora e, por fim, prepará-los para a inclusão na

sociedade, fortalecendo-os nas questões que envolvem cultura, economia e sociedade. Segundo as autoras, essa ação pode ocorrer dentro e fora do âmbito escolar, saltando para outras configurações de educação formal e não formal, e, desse modo, os educadores

72

inseridos nesse universo precisam estar preparados para atuarem de maneira competente diante da diversidade que ora se expõe.

Um ponto importante a ser considerado e refletido pelos profissionais de educação é a questão da afetividade, porquanto tem relevância na relação estabelecida entre professores e estudantes e acaba por impactar positivamente nos processos educativos. Para Freire (2016), não se deve temer demonstrar a afetividade, tampouco precisa ser evidenciada a todos de modo análogo, mas precisa se constituir como estratégia para aliançar a relação professor-aluno.

Paulo Freire afirma ainda que se faz necessário desmistificar a ideia de que somente o professor sério, severo e que impõe um distanciamento entre si e os seus estudantes é que se constitui um bom professor, haja vista que a amorosidade não está dissociada dos processos cognoscitivos, sendo, ao contrário, facilitadora da aprendizagem, bem como de uma relação salutar entre professores e estudantes. Nesse sentido, precisa haver interlocução, amizade, diálogo, amorosidade, afetividade, compreensão e escuta na EJA.

Promover uma formação continuada que permita ao professor operacionalizar reflexão-ação-reflexão sobre sua práxis – a fim de que se sinta implicado no gerenciamento de sua formação, no desenvolvimento de melhores práticas em sala de aula, que o impulse a ser responsável e corresponsável, participe e coparticipe das pesquisas feitas em educação, atuando diretamente sobre elas, na busca perene em compreender as relações que se estabelecem entre professores, a aprendizagem, o propósito da aprendizagem, o sujeito aprendiz e o contexto que os envolve, que (re)signifique e transforme sua prática constantemente – é condição *sine qua non* para uma educação emancipatória e libertária como apregoou Freire em suas reflexões em torno da educação.

Nessa perspectiva, o professor desenvolve um olhar afinado e emancipatório sobre a educação e os sujeitos que dela participam. Segundo Franco (2013, p. 157-158):

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização dos saberes. [...] A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, temos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e

73

competências, instaladas de fora para dentro, sob a forma de fazeres descobertos por outros, que nada significa na hora da prática.

A educação de adultos precisa se constituir enquanto direito efetivo e não a negação dele. A forma como essa vem sendo tratada está se constituindo enquanto negação, visto que os sujeitos que dela participam vêm, ao longo da vida, sofrendo as injustiças sociais advindas de um corpo social injusto e desigual que conspira para manter a hegemonia de classes, o que se evidencia historicamente na caminhada dos seres humanos.

Ratificamos que – no que diz respeito ao investimento em formação específica e adequada de professores, coordenadores e gestores para atender ao segmento da EJA – há uma falta de compromisso, de vontade política e de investimento para garantir que haja efetividade nos trabalhos pedagógicos. A desvalorização dos profissionais da educação – inclusive nas questões salariais, pois não há uma compensação adequada ao seu labor, não atendendo às suas expectativas e necessidades – só faz engrossar a lista de situações adversas que prejudicam o bom andamento da EJA.

É inadiável a necessidade de se favorecer a eficácia e democratização do ensino, a fim de que essa educação alcance os sujeitos da EJA, sejam eles educadores ou estudantes, os quais ficam sempre em desvantagem face a outros atores sociais. O desafio de promover mudanças e fazer parte delas é muito grande e tem um peso de responsabilidade que perpassa pela autonomia dos educadores em contribuir com as transformações sociais, bem como a sua própria, inclusive no que se refere à formação continuada.

Ante o exposto, anelamos que ocorra o diálogo entre os atores da educação, os poderes públicos que engendram ações e leis para a sua consecução e a sociedade de um modo geral, a fim de que se constitua e se consolide uma educação libertária, que atenda às necessidades dos estudantes, que promova a reflexão crítica sobre o

trabalho docente e sua importância para o desenvolvimento pleno dos sujeitos que dela participam e que contribua para a sua formação holística. Desse modo, poderemos vislumbrar a possibilidade de que todos os sujeitos da EJA, quer sejam educadores ou estudantes, possam ter seus direitos assegurados e consigam, de forma lúcida, atuar de maneira competente no espaço social em que se inserem.

74

### 3.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS FORMACIONAIS: INTERATIVIDADE E CONECTIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

É notório que as tecnologias estão inseridas em todos os segmentos da sociedade, fazendo parte e influenciando os rumos da vida moderna. As interfaces comunicacionais, a economia, as relações entre as pessoas, as formas de produção do mundo contemporâneo etc., cada vez mais, ancoram-se nas inovações tecnológicas emergidas com o crescente avanço das ciências, no âmbito da cibercultura. De acordo com André Lemos, o ciberespaço é “o hipertexto mundial interativo, em que cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante” (LEMOS, 2002, 131 apud SANTOS, 2019, p. 69)

Por conseguinte, a formação de professores constitui-se fator imprescindível para promover a inclusão digital, social, como também o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a fim de não se encontrarem alheios – professores e estudantes – aos movimentos de transformações observados atualmente a nível mundial, cabendo às instituições de nível superior o investimento na formação inicial e continuada de educadores para esse fim.

Face a essas mudanças globais advindas da tecnologia, irrompe a necessidade do professor se preparar para atender ao novo perfil de estudante que, igualmente, emerge nesse contexto. A julgar que o referido tem vivência na utilização das tecnologias digitais em seu cotidiano, pois, cada vez mais, elas ficam à mão de seus usuários, conferindo praticidade às situações da vida: trabalho, lazer, negócios, saúde, cultura, dentre outros.

É urgente que a educação contemple e atenda às necessidades desses estudantes. O exposto demanda a resignificação e redimensionamento dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula pelos professores,

“adequando-se ao novo ambiente comunicacional, ao novo espaço de sociabilidade, organização, informação e produção de conhecimento próprios da cibercultura” (SILVA; CLARO 2007, p. 83).

Assim também Silva (2010, p. 38) retrata que “na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade”. Santos

75

(2019, p. 20) aponta que a cibercultura é a “cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. [...] novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas”.

Nessa perspectiva, o professor precisa se reinventar e perceber que seu papel docente é importante na condução dessa nova forma de pensar e fazer educação, que propiciará a ocorrência de mudanças nos espaços educativos, na medida em que se espera alcançar esses novos estudantes e contribuir com seu desenvolvimento. A relação professor-aluno constitui-se um vínculo estabelecido desde o princípio dos processos civilizatórios e vem se transformando ao longo dos tempos. Na atualidade, passa também a ser mediada pelas tecnologias digitais, uma vez que muda a forma como ocorre a comunicação, produções e trocas entre eles.

O exposto corrobora com a afirmação de Silva e Claro (2007, p. 83) quando pontuam que:

[...] o professor ao invés de transmitir meramente os saberes precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando. Com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa do aprendiz.

Sua práxis não deve se pautar numa educação bancária e passiva, conforme denunciado por Freire (2019), em que o estudante apenas recebe o conhecimento, invalidando a sua capacidade de inferência e construções. Nessa perspectiva, o aluno é incapaz de produzir seus saberes e de pensar criticamente sobre eles. Já o professor apresenta-se como aquele que professa os saberes, que vai determinar quais, como e quando eles serão transmitidos em sala de aula, anulando completamente um processo de criação, coautoria e colaboração que possa ocorrer



entre alunos-alunos e professores-alunos.

Segundo Silva (2010), a interatividade ganha evidência no processo educacional que envolve tecnologia digital, pois promove a possibilidade de diálogo e colaboração entre professores, estudantes e o conhecimento a ser trabalhado, conferindo-lhe uma característica de mutabilidade, de requalificação e não de algo pronto e acabado.

Nesse entendimento, percebemos que há uma mudança nas bases que fundamentam as relações de ensino e aprendizagem, e de professores-estudantes.

76

Isso porque o professor não é mais o único detentor dos saberes, ao contrário, ele facilita a construção dos referidos, na medida em que oferece elementos e cria oportunidades para que os estudantes possam aprimorar-se e passem também a serem produtores de conhecimentos, desenvolvendo um pensamento mais livre e crítico, tendo possibilidades de intervenção em seu próprio processo de aprendizagem, fazendo conexões e pontes com outras informações e pessoas.

Diante disso, é urgente pensar e colocar em prática uma pedagogia que considere as interações que ocorrem nos espaços educativos, as quais são concebidas dentro e fora da sala de aula, uma vez que a educação não acontece apenas em lugares formais, mas também em informais e é fortalecida pela ação dos movimentos sociais e seus coletivos, além de outras instituições que militam em prol de uma educação popular que atenda aos seus reclames e interesses e que concebem a EJA enquanto direito. O exposto é fortalecido por Paiva, Haddad e Soares quando asseveram que:

Foi no contexto das lutas de setores da sociedade por mais cidadania que apareceu a demanda por escolarização para pessoas que não tinham tido possibilidade de estudar. Essa demanda, vinda por parte de setores organizados específicos, acabava por dar qualidade ao tipo de escola requerida ao exigí-la de acordo com as lutas empreendidas e com o perfil e a especificidade dos demandantes (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 4).

Assim, faz-se importante lutarmos por uma pedagogia viva, a qual tenha em seu contexto professores que atuem de forma consciente, sensíveis às necessidades de seus estudantes, que busquem atualizações constantes no tocante à sua prática pedagógica, a fim de desenvolver um trabalho capaz de propor mudanças, melhorias

globais na aprendizagem, e que elas saltem para transformações maiores no seio da sociedade. Nesse sentido:

O professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito do seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos

(negociando, improvisando, adaptando) (TARDIF, 2002, p. 149 apud SILVA; CLARO, 2007, p. 84).

Dessa maneira, as inter-relações em sala de aula, assim também as que ocorrem fora dela, tendem a gerar um processo educativo comunicacional que

77

fortalece as aprendizagens dos estudantes, cooperando para o desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, inventivo, que fomente a necessidade de partilha que se amplia para uma multiplicidade de conhecimentos e a socialização deles entre os estudantes e seus professores. O professor, nesse contexto, precisa favorecer o processo ensino e aprendizagem constituindo-se em facilitador e mobilizador de saberes.

Ante o exposto, identificamos que uma das lacunas, no que tange à educação online, tem a ver com a formação do professor. Sabemos que há uma fragilidade em relação à formação de professores para a EJA e essa situação se amplia quando pensamos em uma educação que traga em seu bojo a utilização da tecnologia como estratégia metodológica para desenvolver as aulas, para além de um simples recurso didático. A utilização adequada dos dispositivos tecnológicos, a compreensão de que a tecnologia tem um caráter comunicacional que ultrapassa a ideia da educação bancária e de transmissão de conhecimentos, constitui-se em um desafio a ser enfrentado. De acordo com Couto, Porto e Santos (2016, p. 131):

Diante desse paradigma complexo, desse novo modelo de sociedade que se implica, cabe uma reflexão sobre a formação de professores que emerge nesse novo cenário sociotécnico. A escassez de investimentos na formação de professores para docência online tem propiciado a simples transposição de conteúdos e práticas pedagógicas respaldados pelo paradigma da transmissão.

Num passado recente, os professores resistiram ao uso da TV, e outros

dispositivos tecnológicos específicos da época, dentro das salas de aula. Não é diferente nos dias atuais. Visto que percebemos, em muitos profissionais de educação, uma certa relutância no tocante ao uso das tecnologias digitais, ainda que estejamos envolvidos e sendo influenciados cada vez mais por uma sociedade da cibercultura. Ainda assim, observamos resistências, encontramos os não saberes e "não querer" como barreiras para a utilização desses dispositivos.

Existem deficiências na formação de professores relativas à compreensão dos elementos basilares que envolvem os jogos educativos, bem como, suas potencialidades para a educação, conseqüentemente, o trabalho realizado em sala de aula, na perspectiva digital, não acontece ou, quando ocorre, não surte o resultado desejado.

78

Couto, Porto e Santos (2016) discorrem sobre a importância de um currículo para formação de professores pautado em uma prática docente que transcenda os limites da sala de aula. Uma proposta que supere a visão da racionalidade técnica descolada da realidade da sala de aula e dos estudantes que nela estão inseridos, objetivando a emancipação dos indivíduos, uma vez que se ocupa em compreender e refletir sobre a realidade social.

Fica evidente, ao longo desse estudo, que a pouca atenção e o baixo investimento na formação inicial e continuada de professores têm gerado prejuízos para o segmento da EJA. As formações aligeiradas, esvaziadas de conteúdos que atendam aos sujeitos desse segmento, vêm influenciando negativamente nos resultados apresentados. Ante o exposto, ratificamos a urgência quanto ao investimento e reorganização do currículo destinado a professores para atuarem na EJA, a fim de que tenhamos uma nova direção e resultados mais favoráveis para esses sujeitos.

79

#### **4. ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Trataremos neste espaço sobre o percurso metodológico da pesquisa, seu lócus, os sujeitos envolvidos, bem como, os embasamentos teóricos que nos conferiram lastro para desenvolvê-la. Apresentaremos as noções subsunçoras

emergidas do decurso da pesquisa, fruto da participação dos sujeitos imbricados no processo. O curso de perquirição adotado está intrinsecamente ligado à nossa proposta investigativa e pretende responder aos questionamentos desse estudo.

#### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E OS DISPOSITIVOS INVESTIGATIVOS UTILIZADOS

A trajetória perscrutante dessa pesquisa foi embasada na abordagem etnometodológica, ancorada na pesquisa-formação que dá subsídios para que o pesquisador tenha contato direto com os colaboradores da investigação imersos em seu ambiente, não os olhando de fora, mas sim, envolvendo-os no estudo, favorecendo com que se tornem copartícipes do processo e, portanto, possibilitando um descortinar mais aprofundado, que favorece desvelar de forma mais realística, interativa e problematizadora os aspectos que dizem respeito ao referidos e às relações que estabelecem, tornando os resultados da perscrutação mais fidedignos possível.

Faculta ao pesquisador compreender questões que só se observam no âmago das relações, de forma intrínseca, haja vista que ele está diretamente envolvido com os sujeitos participantes/alvo da pesquisa e busca um olhar e oitiva mais sensíveis, cuidadosos e atentos às peculiaridades, às influências que exercem no meio em que se inserem, bem como suas individualidades, acolhendo, de forma dialógica, as contribuições e a bagagem vivencial que trazem consigo, as quais agregam de forma qualitativa aos resultados da pesquisa. Seu olhar não é o de um mero espectador, distanciado dos sujeitos de sua pesquisa, mas sim de quem está imerso e é parte integrante do processo.

Ademais, essa metodologia possibilita atenção às nuances que envolvem as relações da investigação podendo, através as análises feitas da realidade apresentada, tirar suas próprias conclusões mediante os dados apontados. Segundo