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

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

PEREIRA, Rose Santos de Jesus

Jogos Educativos Online: possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA / Rose Santos de Jesus PEREIRA.- Salvador, 2021.

185 fls : il.

Orientador(a): Maria da Conceição Alves FERREIRA.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1.Jogos educativos online. 2.Estudantes da EJA. 3.Aprendizagens. 4.Pesquisa-formação. 5.Formação de Professores.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/10, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DEDC - CAMPUS I
Departamento de Educação

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MPEJA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EJA"

ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 23 de abril de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB)
Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. LYNN ROSALINA GAMA ALVES (UFBA)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

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 painho (*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 mainha, 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 prantear, 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

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa.....29
Figura 2 - Nuvem de Palavras 1 – Tecituras da Pesquisa.....32
Figura 3 - Taxa de analfabetismo: população de 15 anos ou mais 44
Figura 4 - Nível de Instrução das Pessoas com 25 anos de idade ou mais (BRASIL, 2018*)* 45
Figura 5 - Prática Pedagógica Inclusiva 63
Figura 6 - Foto panorâmica do bairro do Rio Vermelho.....90
Figura 7 - Localização da Escola Municipal Osvaldo Cruz.....90
Figura 8 - Dados técnicos da escola 92
Figura 9 - Fluxo Escolar (aprovação, reprovação e abandono).....94
Figura 10 - Temporalidade de retorno à escola.....99
Figura 11 - Motivos de Abandono da Escola.....100
Figura 12 - Motivos de retorno à escola 100
Figura 13 - Evolução das hipóteses de escrita (2019).....101
Figura 14 - Influência da tecnologia na vida dos estudantes.....105
Figura 15 - Opinião dos estudantes sobre o tipo de aula que favorece mais a aprendizagem.....107
Figura 16 - Preferência dos estudantes sobre jogos educativos ou atividades convencionais.....107
Figura 17 - Registro Fotográfico da Oficina 1.....109
Figura 18 - Registro Fotográfico da Oficina 1.....112
Figura 19 - Registro Fotográfico da Oficina 1.....113
Figura 20 - Registro Fotográfico da Oficina 1.....113
Figura 21 - Reprodução do Dominó Criado para Oficina 1.....115
Figura 22 - Registro Fotográfico da Oficina 1.....115
Figura 23 - Registro Fotográfico da Oficina 2.....116
Figura 24 - Registro Fotográfico da Oficina 3.....117
Figura 25 - Link para o *Edupulses* **Figura 26** - Espaço de realização da oficina 3 119
Figura 27 - Processo de cocriação da nuvem de palavras utilizando substantivos 121
Figura 28 - Registro Fotográfico da Oficina 3.....123
Figura 29 - Registro Fotográfico da Oficina 4.....124
Figura 30 - Oficina 5 - Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens. 124
Figura 31 - Registro Fotográfico da Oficina 5.....129
Figura 32 - QRcode para acesso aos vídeos 01 e 02 - Oficina 5: Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens.....130
Figura 33 - Ciclo do PDCA 137

QUADROS

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

1 INTRODUÇÃO 15

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

2. A EJA E OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE COMO DISPOSITIVOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM 33

2.1 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EJA NO BRASIL 34

2.2 INTERATIVIDADE E AUTORIA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ONLINE 49

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

3.DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA 67

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

4.ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA 79

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

5.ANÁLISE INTERPRETATIVA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE EJA.....97

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

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS.....146

APÊNDICES 151

ANEXOS 182

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

stakeholders[1] 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 predispuserem 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

[1] 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, consequentemente, 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

inserirem 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

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 respeitosas 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.

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

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

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.

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 contribui 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.

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

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

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 contribuírem 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.

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.

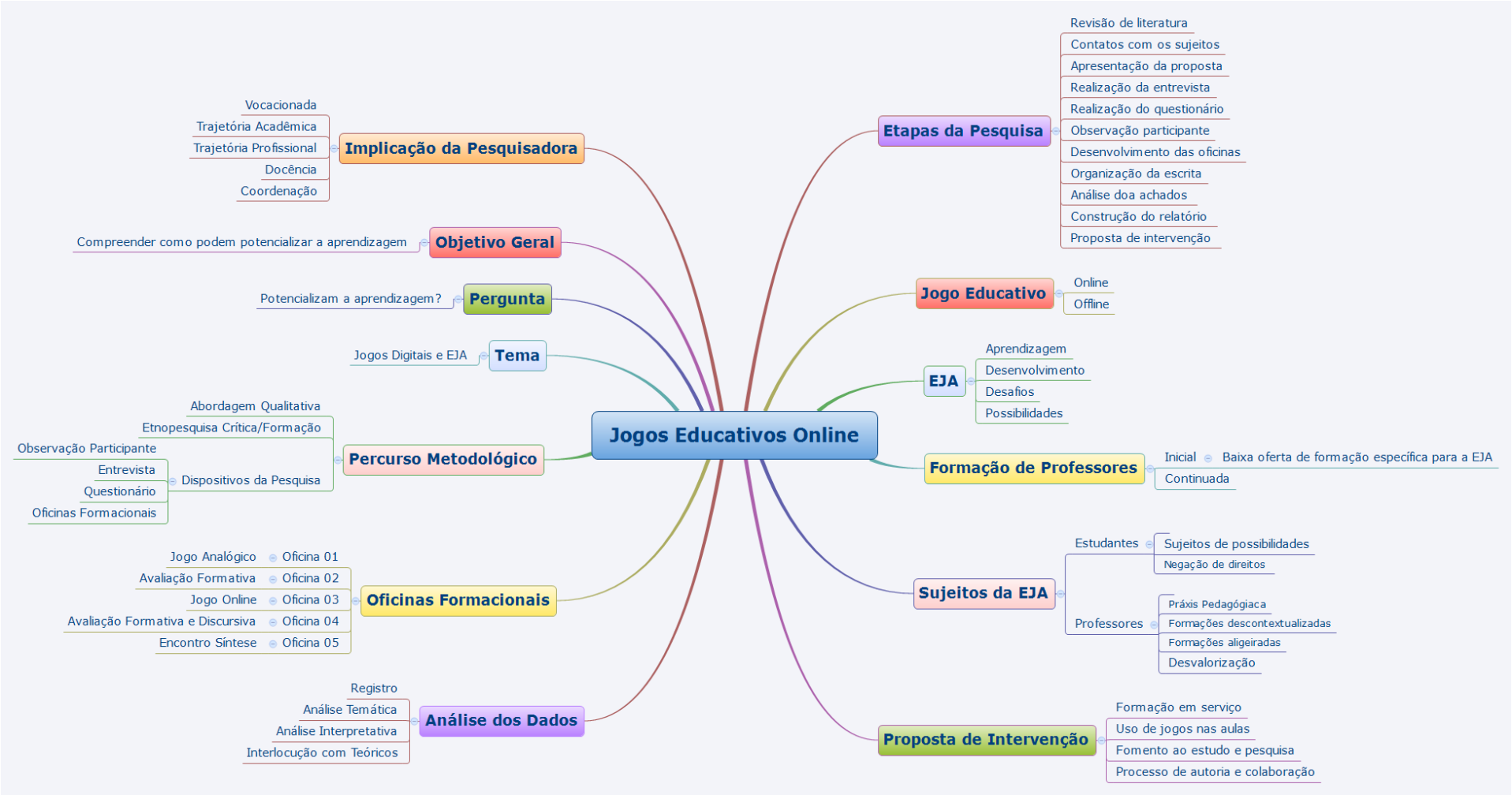
Historicamente, as sociedades buscam formas de transmitir os saberes desenvolvidos e acumulados pela humanidade, os modos de construção desses saberes perpassam pelas concepções ideológicas e culturais de cada povo. Os indivíduos, no mundo inteiro, transformam-se dialeticamente consoante as mudanças 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, planeando 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.

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

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

(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, discorremos 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, apoiamo-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.

Figura 2 - Nuvem de Palavras 1 – Tecituras da Pesquisa

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.

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

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.

Ensaios 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

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, intentando 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

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)

Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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).
Meta 8	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).

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

Fonte: PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

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, inexiste 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 possiblidades 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 atenda a comunidade para o seu pleno desenvolvimento, bem como aos reclames da

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, refletirem 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

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,

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 a 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 delineia 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.

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 alinhavar 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 subjugam 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.

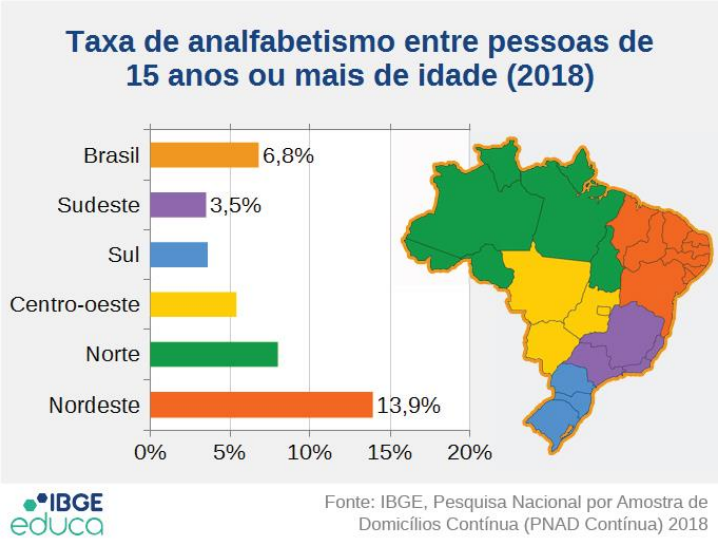
De acordo com pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”[2]. 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.

[2] 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). 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

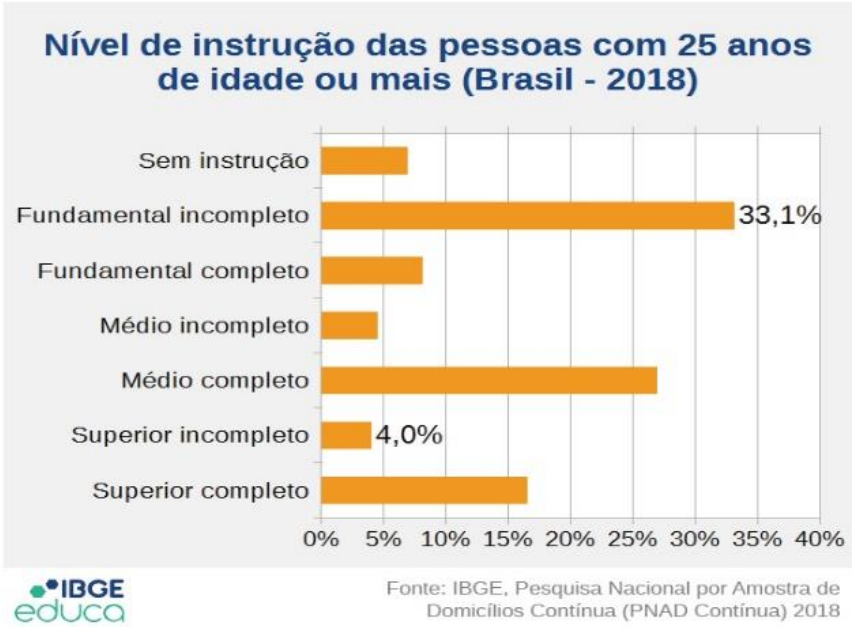


Fonte: Agência de notícias do IBGE (2018)

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:

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.

Quadro 2 - Escolaridade da População Brasileira

Idade	Total	Sem Ensino Fundamental	Sem Ensino Médio
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
Total	**159.243.370**	**58.561.207**	**6.706.499**

Fonte: Adaptado de Costa e Machado (2017, p. 85), 2019.

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)[3]:

> 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

[3] 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

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 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”.

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 Ardoino no tocante ao processo autoral considerando que “em relação direta com a noção de autorização, a prática de Ardoino 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[4] (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 -

[4] 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 tem sido favorável para a educação.

> [...] 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

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 consequentemente 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

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, consequentemente, a sedimentação dos saberes por meio de erros e acertos.

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 continua 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 irrelevâncias. 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 planear 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

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

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

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

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

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 autossubsistência.

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 TDIC'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).

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 atuem 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

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,

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[5], 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

[5] SOUSA, Isael da Silva; SILVA, Maria Thaís 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 cônscios 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.

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 desprestigiá-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

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 contribuímos 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 subjugam 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 muito mais além do que apenas ver a uva.

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

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 Freira 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 impulsione a ser responsável e corresponsável, partícipe e copartícipe 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

> 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 sujeito 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.

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 ressignificação 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

(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.

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 exigi-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

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 quereres" 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, consequentemente, o trabalho realizado em sala de aula, na perspectiva digital, não acontece ou, quando ocorre, não surte o resultado desejado.

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.

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

Macedo (2018, p. 40), “essa visão resulta do acolhimento do sujeito como fonte ineliminável de conhecimento, com todas as suas implicações técnicas, profissionais, existenciais, culturais, éticas, estéticas e desiderativas”.

Observar de dentro para fora – imerso e atuando juntamente com os indivíduos que compõem a pesquisa –, descortinar os resultados da investigação na sua essência, pressupõe conhecimento das questões que só se percebe quando se está dentro do contexto. Esse tipo de pesquisa remete-nos à possibilidade de conhecer detalhes que somente verificaríamos imersos no contexto, interagindo, estando junto com os sujeitos-alvo da pesquisa, descobrindo, conhecendo e caminhando juntos, ou seja, andando no caminho com eles. Nesse universo, pesquisador e pesquisado interagem entre si transformando-se mutuamente numa perspectiva de formação dialética contínua. Contrariando o pensamento positivista, Ferreira (2012, p. 38) nos afirma que:

> [...] o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que durante o processo da pesquisa se constituiu gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para desenvolver o trabalho.

Em uma perspectiva de pesquisa-formação, o professor não tem apenas o papel de facilitador e orientador das aprendizagens, nem somente daquele que contribui para o desenvolvimento das capacidades necessárias aos estudantes, assumindo o papel de quem mais domina os saberes. Nesse contexto, ele passa também a ter um papel relevante na construção mútua do conhecimento, interagindo com os estudantes, assumindo um duplo papel, o de educador e de educando, o de mestre e de aprendiz, conforme Couto, Porto e Santos (2016, p. 97), “o professor-pesquisador é, sobretudo, aquele que aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende”.

Assim também Couto, Porto e Santos (2016, p. 97) afirmam que “sendo assim, o pesquisador não é somente o encarregado de constatar o que ocorre, mas também um sujeito que intervém na construção do conhecimento em coautoria, formando e se formando no processo de pesquisa com os discentes”. Essa interação entre professor-estudante-saberes tem singular importância e reforça a compreensão da concepção metodológica escolhida para a realização desta pesquisa.

Elegemos a abordagem da investigação qualitativa que coaduna e está intimamente relacionada com os pressupostos da etnopesquisa, pois intenciona o alcance e compreensão de informações descritivas a fim de perceber os impactos dos jogos educativos online na aprendizagem dos sujeitos que compõem a EJA. Os referidos trazem em seu bojo abstrações e vivências bastante peculiares, perpassando por questões subjetivas que envolvem o humano.

Assim, pretende-se compreender os eventos de maneira ampliada, observando todos os aspectos que os envolvem e não apenas a partir de um viés matemático, considerando a concepção de Minayo (2009, p. 21), quando afirma que a pesquisa qualitativa, no tocante às Ciências Sociais, permeia o campo da subjetividade, haja vista que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Do mesmo modo, no que tange à abordagem qualitativa, Chizzotti (2003, p. 221) observa que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Nessa perspectiva, o pesquisador realiza estudos, entrevistas, coleta dados, os descreve e analisa a fim de alicerçar sua pesquisa, intencionando elucidar o problema, fonte de sua investigação. Como dispositivos investigativos estratégicos, realizaremos entrevistas, questionário, observação participante, oficinas formacionais, produção de informações e análises pertinentes à pesquisa.

A análise dos resultados da pesquisa constitui-se parte relevante do trabalho de produção científica, uma vez que requer, inicialmente, a apropriação das pistas evidenciadas pelos dispositivos da mesma, demandando aos pesquisadores uma atenção e cuidados especiais para comunicar suas análises, reflexões, compartilhamentos e descobertas. Dessa maneira, é necessário atentar para critérios importantes no tocante à organização e registro do que se quer noticiar, por isso, elegemos a análise interpretativa de Severino (2016), a fim de comunicar, de maneira mais assertiva e inteligível, os apanhados da pesquisa.

Severino (2016) discorre sobre a importância da veiculação da pesquisa, considerando a importância da linguagem escrita para que ocorra o diálogo compreensivo entre o interlocutor e quem irá decodificar a mensagem. Nesse sentido, destaca a necessidade de se estabelecer unidades de leitura, cogitando comunicar a

pesquisa e seus achados, a fim de possibilitar o entendimento da produção por parte do leitor/pesquisador. Ademais, essas facultam operacionalizar conexões delas com as outras unidades de leitura para compreensão do todo.

Ainda segundo o autor, a análise temática pretende fazer com que haja o entendimento geral sobre a composição das unidades, dando conta de evidenciar o assunto que será abordado, sua problematização, apresentação do conceito principal trabalhado pelo autor em cada unidade, bem como, a forma como argumentará e encadeará suas proposições. Por outro lado, a análise interpretativa propõe um diálogo entre as construções sociais e suas correlações no âmbito da pesquisa.

Essa estruturação, organizada em estágios de análises, dá conta de contribuir para a elaboração da composição textual com critérios científicos e comunicacionais, além de concorrer para promover diálogos com o corpo conceitual da pesquisa visando fundamentá-la à luz dos teóricos convocados, realizando as devidas costuras extremamente necessárias ao texto científico.

Organizamos a escrita em unidades de análise, as quais se constituem nos dispositivos investigativos utilizados para buscar respostas sobre a pergunta de pesquisa desse estudo. Para tanto, realizamos entrevistas com os estudantes, além de questionário online por meio do *Google Forms* com o corpo técnico – professores, equipe gestora e coordenadora –, intentando ambientá-los com a tecnologia, a fim de que percebessem, sobretudo os estudantes da EJA, que o aparelho celular que utilizam confere a eles outras possibilidades que não apenas fazer e receber ligações.

Esse formulário oportuniza um prévio tratamento das informações, pois apresenta gráficos e organiza as informações produzidas nas entrevistas e questionário, favorecendo uma maior mobilidade no momento de organizar o pensamento e realizar as análises dos apanhados, construções e compartilhamentos da pesquisa. As outras unidades de análises foram os registros das oficinas formacionais, enumeradas de 1 a 5, nas quais desenvolvemos as oficinas práticas com jogos offline e jogos online, vislumbramos também as avaliações diagnósticas, formativas e orais, o momento de diálogo, de bate-papo, de escuta e de fala do pesquisador e dos sujeitos colaboradores/participantes das oficinas e, portanto, da pesquisa.

No tocante aos estágios das análises, o primeiro compreende a apropriação dos apanhados evidenciados pelos dispositivos utilizados na pesquisa, que foram as entrevistas e questionário online, bem como, as cinco oficinas desenvolvidas. De

posse dessas informações, prosseguiremos para o segundo estágio, que será o exame temático dos apanhados nas unidades de análises. Aqui determinaremos as ideias centrais e secundárias das unidades de análise, de forma separada, sem fazer correlação com nenhuma outra.

No terceiro estágio, faremos uma análise interpretativa dos apanhados no âmbito das unidades, correlacionando-os dentro de suas construções sociais, compreendendo que não se trata meramente de um dado, mas sim de uma concepção que emerge da coletividade, que ocorre durante o processo da pesquisa e se constitui gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador.

Finalizaremos a análise com o quarto estágio, no qual estabeleceremos um diálogo com o corpo conceitual da pesquisa e os entendimentos frente aos achados. Teceremos diálogos com os teóricos, o que eles vêm comunicando sobre o assunto, como vem ocorrendo a utilização da tecnologia nos espaços educativos, assim como, a importância das suas descobertas para a educação de um modo geral. Faremos um contraponto com os apanhados da pesquisa e o que os teóricos vêm tratando sobre o uso das tecnologias.

4.2 NOÇÕES SUBSUNÇORAS

No decurso deste estudo – que abrangeu os processos reflexivo, construtivo e de autoria –, envolvendo a cooperação dos sujeitos participantes, emergiu a etapa de organização dos apanhados da pesquisa e de dar início ao processo de compreensão das informações, definindo, assim, as noções subsunçoras, que tem a pretensão de corresponder à realidade evidenciada ao longo do processo. De acordo com Macedo, as noções subsunçoras pretendem analisar as informações eclodidas na pesquisa e organizá-las, elas:

> [...] irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de uma peça literária compreensível e heuristicamente rica (MACEDO, 2004, p. 204).

Afluindo, dessa forma, para analisar e refletir sobre os resultados de maneira mais organizada e integral, dando conta de favorecer uma maior compreensão das

descobertas e suas potencialidades para a aprendizagem dos sujeitos da EJA, num esforço para garantir a integralidade das informações. Conforme explicitado por Macedo (2004, p. 204-205), no que tange à organização das noções subsunçoras, “[...] deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das análises através da emergência de inúmeras destas noções”. Esse esforço pretende sistematizar os achados, analisando-os à luz dos teóricos, intentando promover a compreensão e interpretação dos referidos.

Para tanto, concebemos duas noções subsunçoras sobre as quais discorreremos a seguir: a primeira versa sobre os **jogos educativos online e aprendizagem significativa,** que busca refletir sobre as potencialidades da utilização dos jogos no processo educativo, na intenção de promover uma aprendizagem que tenha significado para os estudantes e favoreça seu desenvolvimento; a segunda trata da **interatividade e múltiplos processos autorais,** em que são evidenciados os processos de cocriação e autoria de todos os sujeitos participantes da pesquisa.

No que tange aos professores, juntamente com a pesquisadora, eles pensaram a estrutura de desenvolvimento das oficinas e participaram conjuntamente de sua elaboração. No tocante aos estudantes, o processo de construção coletiva da nuvem de palavras, momento em que participaram do jogo online, evidenciou, naquele momento, autoria e cocriação das informações apresentadas na nuvem e propostas por eles.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DOS ESTUDANTES

Diante do fato de atuarmos em uma escola que atende aos sujeitos da EJA, consideramos de extrema relevância desenvolver o apuramento em seu âmbito. Para tanto, seria necessária a adesão dos protagonistas desse segmento à pesquisa – professores, equipe gestora e estudantes. Então, orquestramos momentos de diálogo realizados inicialmente com a equipe docente e, em seguida, com os educandos.

Abordamos a proposta da investigação e sua relevância para os trabalhos realizados em sala, no que concerne ao desempenho dos estudantes, bem como, a proposta de formação em serviço para os professores, dentro de uma perspectiva dialógica e de autorreflexão da prática docente. Após aceitação por parte da equipe

técnica da escola, seguimos para a apresentação aos estudantes, no intuito de aclarar a relevância para sua própria formação e desenvolvimento.

Consideramos que os trabalhos tiveram a pretensão de elucidar caminhos factíveis para melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Assim como o corpo técnico, os estudantes aprovaram a proposta e concordaram em participar da pesquisa, cumprindo todos os trâmites legais e documentais para tanto.

Os estudantes estão matriculados na turma da EJA I, Tempo de Aprendizagem - TAP III, no turno noturno. Essa turma é composta por um total de 16 pessoas, com idades entre 18 e 78 anos, apresentando características tradicionais de turmas desse segmento, pois é constituída de pessoas jovens e adultas, tendo apenas um adolescente que apresenta frequência bastante irregular.

Dos 16 estudantes entrevistados, 19% tem de 18 a 39 anos de idade compondo um total de três pessoas. Cinco estudantes têm entre 41 e 48 anos, representando um percentual de 31%. Seis estudantes integram um percentual de 37% que tem idades entre 50 e 57 anos e os demais tem idade entre 66 e 78 anos, compondo um quantitativo duas pessoas e o equivalente a 13% da turma. Desse contingente, 68,8% dos entrevistados são do sexo feminino e 31,3%, masculino.

Nas informações referentes à cor/raça, 81,3% autodenominou-se negro, 12,5% declarou-se pardo e 6,2%, branco. No tocante ao estado civil, 87,5% informou ser solteiro, 6,3% afirmou ser viúvo e 6,3%, casado. Quanto ao número de filhos, 31,25% relatou não ter filhos, 31,25% informou ter apenas um filho, 31,25% comunicou ter de dois a cinco filhos e 6,25% indicou ter 12 filhos.

A frequência nas turmas de EJA é bastante peculiar e reflete o cotidiano e as necessidades dos estudantes desse segmento em todo o território nacional. Esse fato deve-se às diversas circunstâncias de suas vidas, as quais concorrem para que não consigam comparecer de forma assídua às aulas. Nessa turma não é diferente. Há um grupo que consegue comparecer todos os dias, em contrapartida, há alguns estudantes que apresentam frequência bastante irregular. Esse dado foi notório ao longo das oficinas realizadas, nas quais alguns só se fizeram presentes em apenas uma ou duas oficinas. Apesar disso, encontramos aqueles que nunca faltaram a nenhum encontro das oficinas e, dessa forma, mantém uma frequência regular ao longo do ano letivo.

Nos relatos desses sujeitos, observamos que suas trajetórias de vida seguem o curso da maioria dos que procuram a escola noturna. Precisaram deixar os estudos

ainda muito cedo a fim de sustentarem a si próprios e suas respectivas famílias, não tiveram a oportunidade de estudar ou de concluir os estudos na infância por não haver escolas nas proximidades de suas residências, além de falta de suporte familiar, o que possibilitaria que fossem introduzidos e apoiados no percurso formativo ainda infantes, dentre outros aspectos que historiam a vida desses sujeitos.

No tocante à inserção no mundo do trabalho, informaram que atuam como empregadas domésticas, diaristas, cuidadoras de idosos, operários da construção civil ou outras formas de trabalho autônomas para garantir o sustento. Dois dos entrevistados já se encontram aposentados. Em seus relatos, ratificaram a intenção de voltarem a estudar na tentativa de alcançarem uma vida melhor, com empregos que lhes deem um retorno financeiro que assegure uma condição mais digna para eles e suas famílias.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DAS PROFESSORAS

As professoras que atuam na turma são concursadas e trabalham na Rede Municipal de Educação com os estudantes da EJA no turno noturno. No diurno, trabalham em outros espaços da mesma Rede, todas trabalham 60 horas por dia, o que se configura no perfil de grande parte dos professores que atuam na EJA, no tocante à carga horária de trabalho. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) assegura ao professor um tempo dentro e outro fora da unidade escolar para realização de atividades complementares (AC) – estudos, formações e planejamentos –, para tanto, disponibiliza, conforme disposto na Portaria n. 251 publicada no Diário Oficial deste Município, a reserva de 1/3 da jornada de trabalho.

A turma tem duas professoras desenvolvendo o trabalho pedagógico. A que tem uma carga horária maior na turma, é denominada de Professora Regente ou Pedagoga 1 (P1). A denominada Segunda Pedagoga (P2) apresenta um tempo menor na turma e também atende a outras turmas da escola com vistas à complementação de sua carga horária.

A professora Regente é formada em Pedagogia, possui Especialização em Educação Especial e Novas Tecnologias, ambas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além disso, possui Especialização em Gestão Educacional pela

Universidade Salvador (UNIFACS), Especialização em Alfabetização e Letramento Séries Iniciais e EJA pela Faculdade Academus (FAAC) e Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Ela atua na área de educação desde 1990 e, na EJA, desde 2003, ela também é vice-gestora no período diurno em outra unidade escolar da Rede.

A Segunda Pedagoga é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), possui Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação, MBA em Gestão do Desenvolvimento de Estratégias em Recursos Humanos, e em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Ela está na área de educação desde o ano de 2000 e, na EJA, atuou de 2006 a 2008, após isso, precisou afastar-se por um período de quatro anos, retornando no ano de 2013, desde então, permanece nesse segmento. No diurno, trabalha no setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e, à noite, como professora da EJA, na escola pesquisada.

Respostas ao questionário aplicado à Professora Regente (P1):

A professora relatou que iniciou os trabalhos com o segmento da EJA devido ao fato de ter precisado ampliar sua carga horária de trabalho, não sendo essa uma escolha por desejo ou vocação, trabalhar com os sujeitos da EJA, tampouco possuía experiência para atuar com estudantes jovens e adultos. Entretanto, com o passar do tempo, apaixonou-se pelo trabalho sendo, já há algum tempo, uma escolha pessoal atuar nesse segmento.

De acordo com a docente, sua formação inicial e continuada constitui-se em condição extremamente relevante para sua práxis pedagógica, pois lhe confere subsídios para a realização de um trabalho mais competente e especializado.

Ela, ainda, abordou a proeminência da formação específica para a EJA, pois considera que favorece o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, uma vez que promove reflexões quanto às multiformes realidades, necessidades e anseios, bem como as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos que compõem esse segmento. Ademais, elucida as melhores estratégias a serem utilizadas, atentando para a realidade vivencial dos estudantes, procurando desenvolver atividades que realmente

interessam, que tenham significado efetivo, que não os infantilize e os impulsione a desenvolverem-se na vida social e no mundo do trabalho.

A professora informou que desenvolve seu trabalho partindo do que os estudantes já sabem, para auxiliá-los a avançar em seus conhecimentos. Além disso, busca articular sua prática aos “Saberes da EJA”, que se constituem enquanto proposta curricular para esse segmento na Rede Municipal. Ela informou também estar sempre atenta às possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e realizar atividades diferenciadas em sala de aula devido à heterogeneidade da turma, os assuntos são os mesmos para todos, entretanto, as abordagens são diferenciadas.

Respostas ao questionário aplicado à Segunda Pedagoga (P2):

Segundo a docente, o que a motivou a trabalhar na EJA foi o interesse em conhecer os sujeitos que a compõem e de que maneira ela poderia contribuir para o seu pleno desenvolvimento. Ela considera que eles são capazes de aprender, cada qual no seu ritmo, tendo em vista a árdua rotina de trabalho do dia a dia. No entanto, observa que os estudantes carecem de estímulos e estratégias para elevação da autoestima e, consequentemente, diminuição da insegurança quanto ao aprender a ler e escrever.

No tocante ao trabalho pedagógico que desenvolve, informou que, independentemente da metodologia utilizada, sempre opta por ouvir a satisfação dos estudantes, no tocante à condução do trabalho que está sendo feito, para, a partir daí, inserir outras atividades e estratégias, mas que não os distanciem muito da zona de conforto da qual estão acostumados.

Segundo esta professora, as políticas públicas direcionadas à EJA, questões sociais como o desemprego e falta de oportunidade de trabalho, além de problemas de ordem pessoal dos alunos – a exemplo da baixa autoestima e ausência/pouca motivação – são fatores que conduzem ao fracasso escolar. Ela sinaliza que as questões envolvendo políticas públicas e desemprego fogem ao nosso poder de decisão quando buscamos caminhos para sanar o fracasso escolar, apesar da participação social e de pesquisas direcionadas para esse fim.

Nesse contexto, o professor precisa reinventar-se a todo o tempo para tentar garantir a qualidade do ensino noturno, por meio de execução de novas e diferentes

estratégias, bem como, do desenvolvimento de atividades contextualizadas e de qualidade, além de seguir em busca de novidades da vida social e econômica com o intuito de movimentar qualitativamente a turma e buscar dirimir problemas outros que se constituem em entraves para a melhoria do desempenho e diminuição do fracasso escolar.

A docente acredita que sua formação acadêmica tem impactos positivos nos resultados apresentados em sala de aula, entretanto, considera que os docentes que buscam especializar-se no segmento da EJA, de forma mais aprofundada, conseguem desenvolver um trabalho de maior qualidade. Considera que a formação continuada para atuar nesse segmento é de extrema relevância para alcance de melhores resultados.

A educadora observou ainda que a soma de suas experiências em gestão, o trabalho com o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio lhe conferem o suporte básico para a compreensão e o trabalho pautados nas necessidades dos sujeitos da EJA. No intuito de dar suporte à sua atuação, busca leituras específicas para aprimorar a prática pedagógica no segmento em questão.

Por conseguinte, acredita que seu trabalho vem contribuindo para a emancipação de seus estudantes, levando em consideração que as discussões e reflexões realizadas em sala de aula – as quais objetivam a busca, a descoberta ou o simples pensar sobre a vida e as práticas vividas por cada um – levam, de alguma maneira, à construção de sua autonomia.

4.5 A EQUIPE GESTORA

A gestão da unidade escolar pesquisada é formada por uma Diretora, uma Vice-diretora e uma Coordenadora Pedagógica, todas licenciadas em Pedagogia com pós-graduação na área de educação. Elas possuem uma atuação efetiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, acompanhando e dando o suporte necessário, dentro das possibilidades e campos de atuação de cada uma. No momento do planejamento das aulas, que, em parte, é feito nos momentos de Atividade Complementar (AC) na escola, a equipe gestora busca realizar participação ativa, sobretudo da Coordenadora, que apoia pedagogicamente o planejamento das atividades docentes.

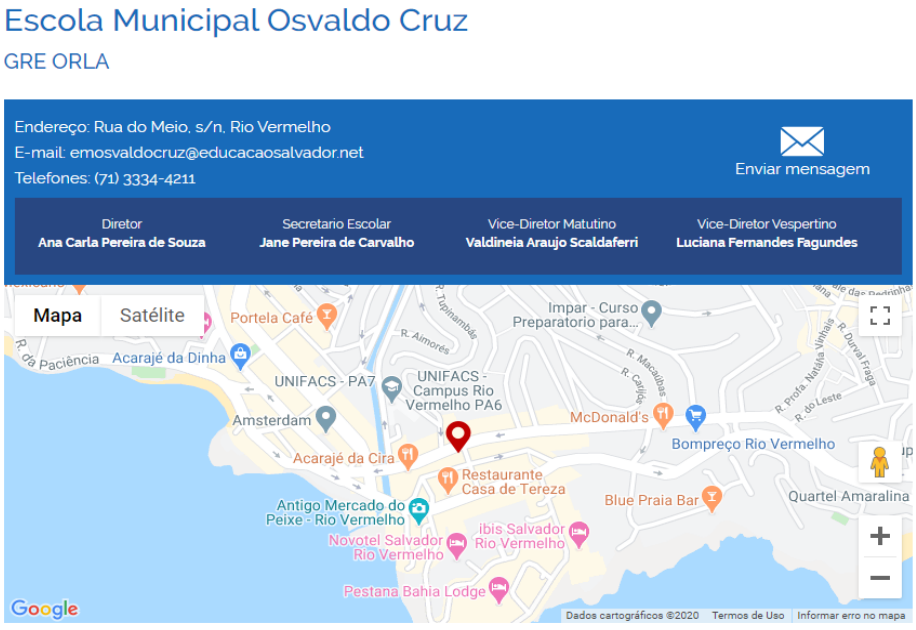
4.6 O LÓCUS DA PESQUISA

Figura 6 - Foto panorâmica do bairro do Rio Vermelho

Fonte: *Google Earth*, 2019.

4.6.1 Caracterização do lócus

Figura 7 - Localização da Escola Municipal Osvaldo Cruz



Fonte: Secretaria de Educação de Salvador, 2019.[6]

[6] Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas/emosvaldocruz/. Acesso em: 20 set. 2019.

Por estarmos, profissionalmente, inseridos em um contexto de escola pública e municipal, decidimos desenvolver nossa investigação na Escola Municipal Osvaldo Cruz, situada no bairro do Rio Vermelho, Salvador - Ba. Ela está aditada em um bairro boêmio, com um comércio forte, contendo hotéis, bares, restaurantes, mercados, shoppings etc.

A unidade escolar teve sua inauguração no dia 11 de junho de 1935, com o objetivo de atender a crianças de três a seis anos de idade. Em 1998, foi municipalizada, passando a acolher as séries iniciais do Ensino Fundamental (atualmente, do 1º ao 5º ano), além dos anos finais da Educação Infantil (G4 e G5). No ano de 2000, a escola iniciou os trabalhos com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, abrindo turmas para atender à demanda local e de bairros do entorno.

A EJA, nessa escola, é constituída, em sua maioria, de pessoas adultas e jovens, sendo um quantitativo pequeno o de pessoas com idade entre 17 e 18 anos. A instituição adota, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a teoria Sociointeracionista, por acreditar que a aprendizagem ocorre baseada em uma conjuntura histórica, social e cultural e, portanto, o trabalho pedagógico precisa estar alinhado a essa perspectiva, na intenção de favorecer o desenvolvimento cognitivo, bem como, das relações intra e interpessoais dos estudantes que dela fazem parte.

Devido ao desgaste do tempo e à pouca manutenção do prédio, em 29 de abril de 2009, a escola foi interditada pela CODESAL, passando a funcionar em dois espaços diferentes para comportar o número de turmas e de servidores. Uma parte ficou no andar de cima da paróquia da Igreja de Santana, situada na Rua Guedes Cabral, Rio Vermelho, e o outro espaço disponibilizado foi o Centro de Artes Mário Gusmão, situado na Avenida Amaralina. Nessa época, a escola não possuía acessibilidade, não havia infraestrutura adequada para atender aos estudantes com deficiência física e/ou com dificuldades de locomoção, a exemplo de rampas de acesso, elevadores, sanitários para pessoas com deficiência física, dentre outros, além disso, não havia área para realização de esportes.

Em dezembro de 2011, na gestão do Prefeito João Henrique de Barradas Carneiro – cujo Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer era João Carlos Bacelar –, a escola foi reinaugurada após ser reconstruída e sua estrutura física requalificada para atender às demandas dos estudantes e equipe pedagógica, passando a apresentar a seguinte estrutura: no primeiro pavimento, há a sala da

direção, a sala da secretaria, um laboratório de informática, o almoxarifado, uma sala de professores com dois sanitários, uma sala de artes, um refeitório, uma cantina, um depósito de merenda, dois sanitários (masculino e feminino) e um adaptado para pessoas com deficiência - PCD's, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e mais duas salas de aula destinadas às turmas de Educação Infantil (G4 e G5). Há também um elevador exclusivo para os cadeirantes, um pátio e um parquinho para as crianças menores.

No segundo pavimento, existem seis salas de aula, uma biblioteca, dois sanitários (masculino e feminino) e um adaptado para pessoas com deficiência – PCD's. O terceiro pavimento é composto por uma sala de dança e uma quadra. Em 2019, a escola precisou novamente ser transferida para uma unidade provisória, pois houve necessidade de passar por outra reforma na parte estrutural.

A equipe gestora da escola é constituída por uma Diretora, três Vice-diretoras, que atendem aos três turnos respectivamente e duas Coordenadoras Pedagógicas sendo que uma atende ao diurno e outra ao noturno. O corpo docente é constituído por vinte e sete professores, uma bibliotecária e sete Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI's.

Figura 8 - Dados técnicos da escola

Fonte: Secretaria de Educação de Salvador, 2019.[7]

Os resultados apresentados pela escola vêm melhorando ao longo do tempo, sendo evidenciados nos índices apresentados nas avaliações externas a exemplo do Programa Salvador Avalia - PROSA, bem como no Índice de Desenvolvimento da

[7] *Ibidem*.

Educação Básica – IDEB, que segue num crescimento progressivo. O referido índice, idealizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, objetiva verificar a qualidade da educação básica nacional.

Ele constitui-se um importante indicador para avaliação da educação básica, nas grandezas fluxo (indicadores de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho (proficiência dos estudantes a partir das capacidades demonstradas pelos mesmos mediante a participação em avaliações de larga escala, a exemplo da Prova Brasil, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática). As referidas avaliações foram criadas pelo INEP e são aplicadas bienalmente às turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com Resumo Técnico - IDEB (2018), as duas grandezas supramencionadas, retratam os problemas que o país enfrenta ao longo de sua história, os quais precisam ser sanados com vistas a conduzir a educação para níveis de mais qualidade, com o objetivo de que seja garantido a todos o direito de acesso e permanência à uma educação de qualidade.

O quadro 3 evidencia os valores projetados, bem como os que efetivamente foram realizados para a Escola Municipal Osvaldo Cruz, comparativamente ao arquitetado e concretizado para a Rede Municipal de Educação de Salvador.

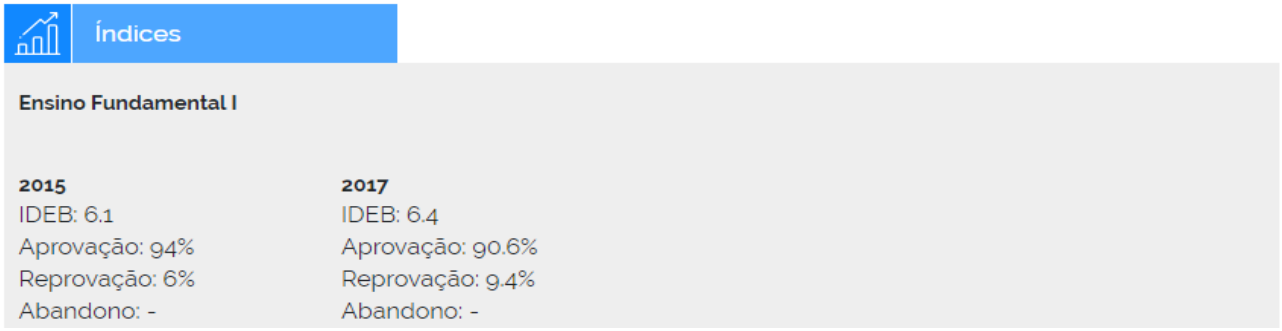
Quadro 3 - IDEB - Resultados e Metas

IDEB - Resultados e Metas				
ANO	Escola Osvaldo Cruz		Rede Municipal	
	Projetado	Observado	Projetado	Observado
2017	4,6	**6,4**	4,5	**5,3**
2015	4,3	**6,1**	4,2	**4,7**
2013	4,0	**5,6**	3,9	**4,0**
2011	3,7	**5,4**	3,6	**4,0**
2009	3,2	**4,3**	3,2	**3,7**
2007	2,7	**4,6**	2,8	**3,8**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do IDEB, 2019.[8]

[8] Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=10584635. Acesso em: 22 set. 2019.

Figura 9 - Fluxo Escolar (aprovação, reprovação e abandono)



Fonte: Secretaria de Educação de Salvador, 2019.[9]

Os indicadores de aprovação, reprovação e abandono, que compõe o fluxo escolar, apresentam índices positivos para a escola em questão e mantêm-se com poucas variações ao longo dos anos. Esses indicadores impactam diretamente nos resultados do IDEB, para mais ou para menos, uma vez que – além das avaliações escritas para as turmas do 5º ano, que objetivam verificar o desempenho dos estudantes – há também a análise e inserção do fluxo escolar para obtenção dos resultados finais do IDEB. Faz-se importante ressaltar que os indicadores referentes aos estudantes da EJA são inseridos nos resultados, compondo a média final da escola.

O índice de permanência dos estudantes na escola, nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) é considerado alto, tendo, inclusive, uma demanda reprimida para ingresso na escola, visto que, muitos candidatos, permanecem aguardando alguma eventual desistência para, então, assumir a vaga. Em consequência do elevado índice de permanência na escola, a taxa de evasão é considerada baixa e alguns anos fica com percentual zerado.

4.7 ETAPAS DA PESQUISA

Embasamos nosso estudo à luz de obras precípuas que tratam das abordagens e procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, abordam questões congruentes ao tema de perscrutação deste estudo. São teóricos que dialogam conosco ao longo desta pesquisa e alicerçam o tema abordado nesta dissertação, os quais estão disponíveis em meios escritos e eletrônicos, a exemplo de

[9] *Op. Cit.*

livros, artigos, publicações, websites, dentre outros documentos que trazem em seu arcabouço informações pertinentes ao tema tratado.

Dessa forma, as etapas referentes ao desenvolvimento da investigação deram-se da seguinte maneira: levantamento de material bibliográfico que embasou a pesquisa; contato com a equipe gestora, professoras das turmas e estudantes para apresentação da proposta de trabalho; realização de entrevistas; questionário; observação participante; composição e desenvolvimento das oficinas formacionais, organização da produção escrita, experimentação dos jogos educativos em sala de aula, análise de todo material levantado, construção do relatório e proposição de intervenção em seu lócus.

Para tanto, concebemos duas noções subsunçoras com vistas a favorecer a organização, análise e interpretação dos apanhados da pesquisa, cuidando de organizá-los em sua integralidade e de maneira a favorecer o estudo. São elas: **os jogos educativos online e aprendizagem significativa**, e a **interatividade e múltiplos processos autorais**.

Para realizar a pesquisa na escola, estruturamos algumas ações que nos apoiaram na realização dos trabalhos, as quais apresentaremos neste espaço. Elaboramos uma entrevista que foi aplicada aos estudantes e um questionário aplicado à equipe pedagógica (professoras, coordenadora, vice-diretora e diretora), ambos elaborados utilizando o *Google Forms*. A entrevista, realizada com os estudantes, foi desenvolvida no âmbito da escola, de forma individual. Nesse momento, pudemos dialogar com eles, perceber e registrar suas impressões, entendimentos e anseios sobre o tema em pauta.

No tocante à equipe pedagógica, o questionário foi encaminhado via smartphone, sendo respondido por cada pessoa da equipe. Na medida em que iam respondendo, automaticamente, os questionários eram encaminhados para um arquivo único no *Google Drive*, onde encontramos todas as respostas, ainda que tenham sido feitas em dias e horários diferentes. Esse mecanismo compila as informações e gera gráficos simples concernentes à cada pergunta.

As entrevistas foram realizadas com os estudantes no âmbito da escola. À medida que íamos fazendo as perguntas, registrávamos suas respostas no formulário do *Google Forms*, por meio de nosso smartphone. Esse formulário recebe as informações e as compila em um único arquivo, gerando gráficos e possibilidades para

comparar as respostas de todos os estudantes, contribuindo para uma análise mais global.

O desenvolvimento das oficinas formacionais foi precedido por uma avaliação diagnóstica com o objetivo de perceber o conhecimento dos estudantes relativo aos assuntos elegidos pelas professoras e pesquisadora para a realização dos jogos. Intercalando as oficinas, utilizamos instrumentos avaliativos escritos e descritivos, conforme etapas das oficinas, descritas no quadro 6, constante no capítulo 5 deste estudo. O quadro abaixo evidencia a organização dos trabalhos realizados no lócus da pesquisa.

Quadro 4 - Desenvolvimento das ações da pesquisa in loco

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DA PESQUISA IN LOCO	PERÍODO
❒ Reunião com a equipe pedagógica da escola a fim de apresentar a proposta da pesquisa e suas etapas.	14/08/19
❒ Diálogo com as professoras para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas oficinas. Escolhemos um que ainda não havia sido desenvolvido em sala e outro que os estudantes apresentaram maiores dificuldades em sua compreensão, para realizarmos os trabalhos. ❒ A partir dos diálogos, trocas e alinhamentos realizados com as professoras, organizamos 05 oficinas formacionais nas quais utilizamos os jogos online, avaliações escritas e discursivas que foram desenvolvidas com os estudantes, em consonância com o conteúdo escolhido. ❒ Após os alinhamentos sobre a realização da pesquisa envolvendo os estudantes do TAP III e suas professoras, encaminhamos à equipe técnica, a proposta de desenvolvimento das oficinas, bem como o cronograma e execução, que estava em consonância com os planejamentos das aulas das professoras.	14 e 15/08/19
❒ Apresentação da proposta da pesquisa aos estudantes.	20/10/19
❒ Realização de entrevistas com os estudantes e questionário com a equipe técnica.	20 à 31/10/19
❒ Aplicação avaliação diagnóstica na turma para verificar seu nível de conhecimento face ao conteúdo selecionado.	24 à 29/10/19
❒ Desenvolvimento das oficinas formacionais	30/10 à 11/11/19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Todas essas etapas coadunaram para a consecução dos objetivos dessa pesquisa e promoveram discussões acerca do uso dos jogos educativos online no processo de aprendizagem dos estudantes. As discussões e elucubrações no entorno das potencialidades dos referidos jogos favoreceram o processo de autoria e cocriação de todos os partícipes da pesquisa.

5. ANÁLISE INTERPRETATIVA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE EJA

Este capítulo é destinado a evidenciar os achados da pesquisa aplicada que foi desenvolvida consoante à pergunta investigativa: Como os jogos educativos online podem potencializar as aprendizagens dos estudantes da EJA? Iremos discorrer sobre o percurso da pesquisa de campo, em que utilizamos entrevista, observação participante e o desenvolvimento de oficinas. Além disso, serão apresentadas nossas impressões e as descobertas que se revelaram ao longo do processo.

Iniciamos os trabalhos promovendo um diálogo com a equipe gestora e as professoras a fim de apresentar a proposta da pesquisa e envolvê-las no processo. Em seguida, fizemos o mesmo com os estudantes que também iriam participar desta investigação. O desenvolvimento das oficinas, uma das etapas deste trabalho, constituiu-se momentos de troca de conhecimentos e construção coletiva de saberes, num processo de coautoria com os sujeitos/participantes da pesquisa. Traremos também uma proposta de formação para as professoras, a fim de contribuir para desenvolverem atividades pedagógicas utilizando jogos educativos online.

5.1 DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE AULA: UM PROCESSO FORMACIONAL NO COTIDIANO DA EJA

Há ainda muita desconfiança, falta de conhecimento e de credibilidade quanto ao êxito na utilização dos jogos educativos como mecanismos facilitadores do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esse ceticismo permeia o entendimento de professores, estudantes da EJA e do grupo gestor que, não poucas vezes, verbalizam palavras contrárias à sistemática de jogos no ambiente escolar e rejeitam propostas de trabalho envolvendo atividades que utilizam jogos educativos. Da mesma maneira, para alguns pesquisadores do século passado, os jogos eram desacreditados por “serem considerados inferiores a outras atividades mais ‘sérias’ e ‘produtivas’” (PAULA, 2015, p. 13-14).

Existe, ainda hoje, os que cultivam a crença de que o jogo não passa de uma brincadeira, de um mero entretenimento, desconsiderando-o como mecanismo

potencializador para a aprendizagem, chegando a afirmarem ser perda de tempo desenvolvê-lo nas aulas. Isso fica claro quando observamos as falas de alguns estudantes ao responderem a entrevista, bem como nas posturas de alguns profissionais de educação frente a esse dispositivo.

Segundo Alves e Coutinho (2016, p. 56), o jogo “contou com uma primeira resistência proveniente da característica divisão em nossa cultura ocidental entre o que deve ser considerado sério e não sério, entre o que visa à diversão e o que é relativo ao mundo do trabalho”. Essa dicotomia equivocada aplicada aos jogos reverbera, ainda hoje, no ideário de muitos e ratifica os achados da pesquisa no tocante ao pensamento e atitude das pessoas, além disso, por vezes, levanta obstáculos quando se propõe a inserção de jogos no ambiente escolar como estratégia metodológica.

No entanto, Campos e Ramos (2019, p. 256) afirmam que:

> Os mundos virtuais ricos e dinâmicos dos jogos digitais têm o potencial de auxiliar na produção e construção de conhecimentos de forma significativa, além de promover outras capacidades cognitivas importantes, como a lógica, a resolução de problemas, a atenção, a memória, entre outras.

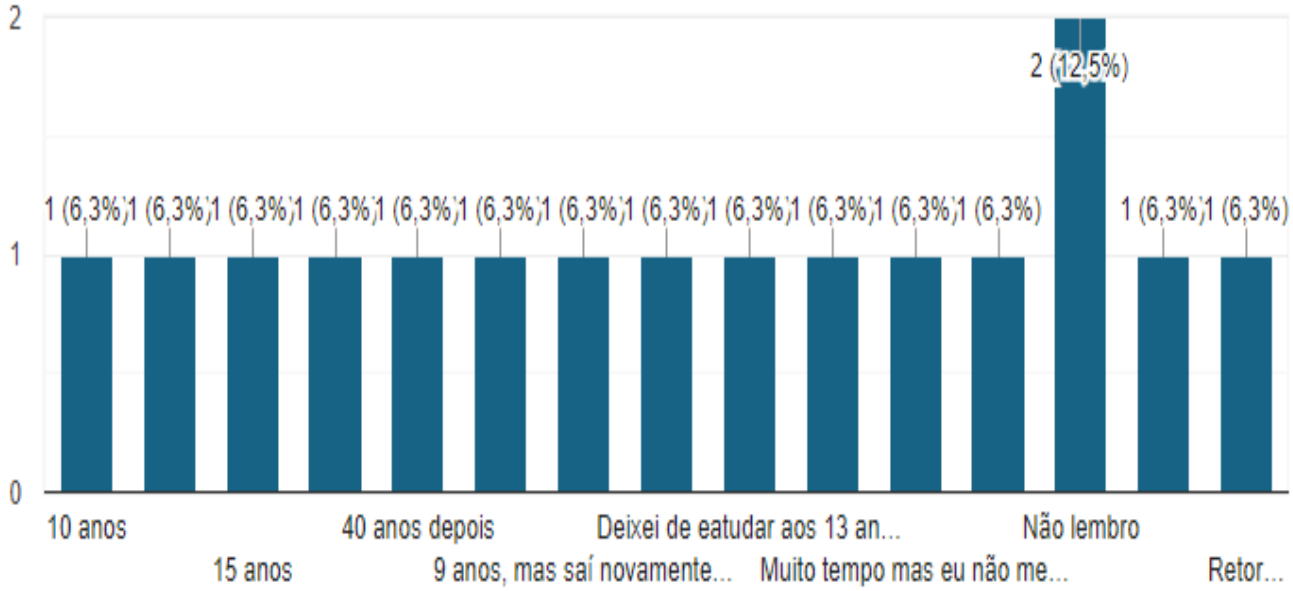
Nesse entendimento, consideramos que os jogos educativos digitais possuem amplas possibilidades, as quais, bem exploradas, tendem a abrir caminhos para o desenvolvimento de professores e estudantes que delas se apropriam, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Santos (2019, p. 21):

> O uso de ambientes online pode potencializar a organização dos processos de ensino e aprendizagem, por sua plasticidade na organização da informação e do conhecimento, na interatividade das situações de aprendizagem e, sobretudo, no potencial comunicacional proporcionado pelas interfaces de conteúdo e de comunicação síncrona e assíncrona.

As informações a seguir evidenciam as falas dos sujeitos da EJA mediante aplicação de entrevista e demonstram a negação de direitos a que são submetidos cotidianamente, bem como, a historicidade da desumanização dialogada por Freire (2019), assim também por Arroyo (2017), quando aborda as trajetórias “humanas-in-humanas”.

A entrevista realizada com os estudantes revelou que 56,25% deles tiveram acesso à escola na fase da infância, mas não deram prosseguimento aos estudos retornando na fase da adolescência ou adulta, e 43,75% só tiveram acesso na fase adulta. Evidenciou também que eles ficaram muito tempo fora da escola, em períodos variados, conforme suas questões individuais e dificuldades sofridas, as quais os impediram de permanecer na escola. Contudo, na fase da adolescência ou adulta retornaram e deram prosseguimento aos estudos. O gráfico abaixo apresenta a variação no tempo de retorno à escola.

Figura 10 - Temporalidade de retorno à escola

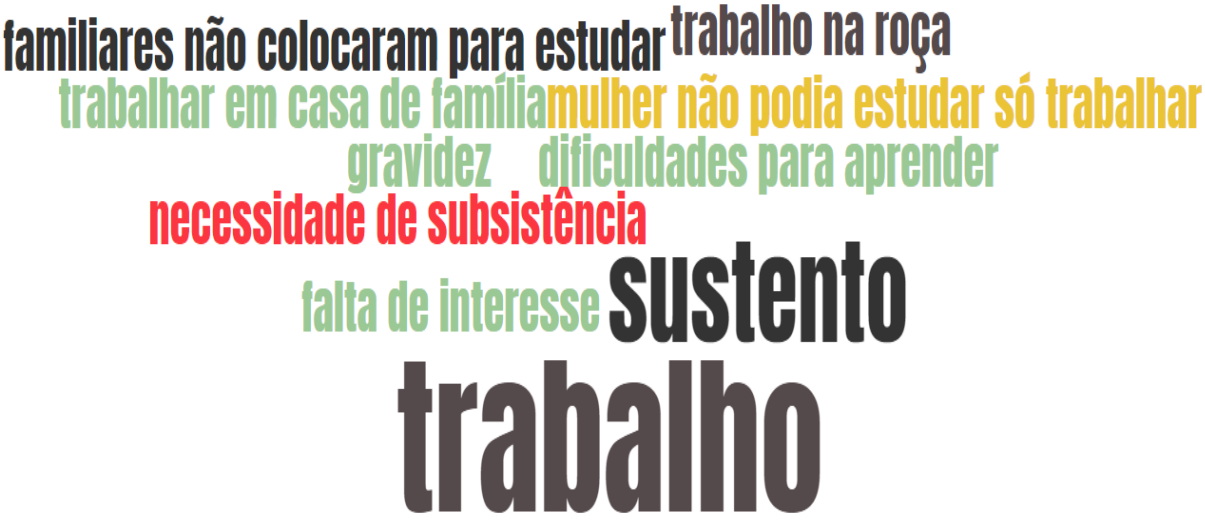


Fonte: Resultado da pesquisa feita via *Google Forms*, 2019.

No tocante às questões de acesso e permanência na escola, a entrevista revelou o que caracteriza o histórico dos sujeitos da EJA. Muitos não conseguem estudar na fase da infância e, quando assim fazem, não dão prosseguimento aos estudos, devido a inúmeros e diferenciados motivos que levam ao não ingresso ou evasão escolar ainda na fase da infância ou adolescência.

Incontáveis são os motivos que conduzem a essa situação: falta de escolas nas proximidades de suas residências; necessidade de trabalhar; escassez de recursos das famílias; abandono ou ignorância por parte da família, dentre outros. Esses fatores impulsionam-nos a se transformarem em “passageiros da noite”, como discorre Arroyo (2017), que buscam exercer os direitos impugnados ao longo de suas trajetórias de vida e veem como ponto de partida a educação. A nuvem de palavras abaixo evidencias as falas dos estudantes, sujeitos participantes desta pesquisa.

Figura 11 - Motivos de Abandono da Escola



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Os motivos apontados constituíram-se barreiras para que não dessem continuidade aos estudos no decurso da vida, esse fato consiste na violação dos direitos inalienáveis do cidadão, assegurados pela Carta Magna do nosso país e pela LDB 9.394/96. A entrevista realizada com os estudantes denuncia os motivos pelos quais os mesmos evadiram da escola, a partir de falas dos próprios, bem como, o que os motivou a retornarem, conforme a nuvem de palavras apresentada na figura abaixo, que apresenta um compilado dessas razões.

Figura 12 - Motivos de retorno à escola

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Na busca de desenvolver um trabalho mais direcionado às necessidades dos estudantes, as professoras relataram que – ao longo do ano letivo, em cada unidade e no início do ano – a professora regente verifica, através de atividades avaliativas, as hipóteses de escrita dos referidos. Essa ação tem a intencionalidade de contribuir com o planejamento do professor, bem como, buscar estratégias pedagógicas que levem os estudantes a desenvolverem-se e avançarem em sua aprendizagem, estimulando-os através da realização de atividades desafiadoras conforme suas possibilidades de evolução.

No quadro 5 e na figura 13, apresentados abaixo, observamos a evolução dos estudantes face aos resultados encontrados. As informações apresentadas no diagnóstico inicial e unidade I demonstram que 81,25% dos estudantes encontravam-se na hipótese de escrita Silábica com valor sonoro (S2), enquanto que 12,5% encontravam-se na hipótese Alfabética (A) e apenas 6,25% apresentava a hipótese Silábica sem valor sonoro (S1).

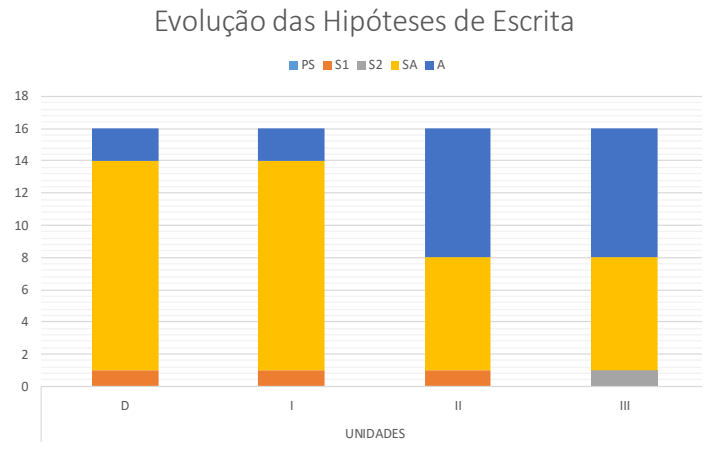
Comparando esses dados no decurso das unidades, percebemos a evolução no que tange às hipóteses de escrita, em que 50% dos estudantes apresentaram a hipótese Alfabética, alcançando um acréscimo de 37,5% o que é algo bastante positivo para o avanço dos estudantes, consequentemente houve a diminuição de estudantes na hipótese Silábico-alfabética (SA).

Quadro 5 - Evolução das hipóteses de escrita (2019)

Hipóteses de Escrita	UNIDADES			
	D	I	II	III
PS	0	0	0	0
S1	1	1	1	0
S2	0	0	0	1
SA	13	13	7	7
A	2	2	8	8

Legenda: PS- Pré-silábico / S1- Silábico sem valor sonoro / S2- Silabico com valor sonoro / SA- Silábico Alfabético / A- Alfabético. D- Diagnóstico inicial / I, II, III - Unidades.

Figura 13 - Evolução das hipóteses de escrita (2019)



Fonte: Elaborados pela pesquisadora, 2019.

No escopo das oficinas, propusemos a utilização de jogos online e jogos offline na intenção de verificar se as respostas dos estudantes seriam semelhantes ao

participarem de um e outro. Isso posto, organizamos a primeira oficina utilizando jogos educativos offline analógicos, com o intuito de apurar se havia alguma convergência entre eles e qual dos dois traria uma perspectiva mais sedutora quando utilizados na intenção de favorecer a aprendizagem.

Sendo a motivação algo intrínseco aos seres humanos, não sendo possível aos educadores fazer com que aconteça mediante suas intervenções, mas, apenas, fomentar o desejo, fica a critério de cada indivíduo acolher aquilo que mais lhe apraz e instiga. Ante o exposto, observamos que os jogos online conseguiram despertar, com uma maior intensidade, a curiosidade, o desejo de participação e a percepção de que poderiam superar suas próprias limitações, quando comparados aos jogos educativos offline analógicos, nos quais a participação foi efetiva, houve interesse nas atividades, entretanto, em intensidade menor quando comparados aos que utilizamos as tecnologias para desenvolver os trabalhos. O exposto foi percebido nas falas e na participação dos estudantes.

Ambas as propostas de jogos educativos foram vistas por alguns, inicialmente, de maneira ressabiada, pois não acreditavam que poderiam beneficiar o seu aprendizado com elas, contudo, ao iniciarmos os trabalhos, eles aceitaram participar demonstrando interesse, sobretudo, pela ação inusitada que era o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo tecnologias. Como já foi mencionado, notamos que essa motivação se apresentou com um grau de intensidade maior quando participaram dos jogos educativos online.

O exposto foi perceptível frente ao engajamento dos estudantes nos jogos, nas respostas às provocações e desafios oportunizados a eles, bem como, nas falas dos mesmos, principalmente no discurso de quem seria menos provável: a estudante de mais idade da turma – uma vez que não a mesma acreditava ser possível a ela fazer qualquer tipo de atividade que envolvesse tecnologia. No entanto, a educanda em questão surpreendeu-se com sua desenvoltura e possibilidade de fazer algo que, para ela, era inusitado.

As possibilidades comunicacionais, de engajamento e autoria que as tecnologias digitais – e, mais especificamente nesse contexto, os jogos educativos que envolvem a tecnologia oportunizam – ampliam e transformam as formas tradicionais de construção de saberes e, de maneira dialética, apontam novos caminhos para as formas de ensinar e aprender. De acordo com Ramal (2003):

> Neste momento instaura-se um terceiro pólo comunicacional, e podem notar-se novas desestabilizações das formas tradicionais de gestão do conhecimento. A informática transforma o conhecimento em algo não material, flexível, móvel, fluido e indefinido, por meio dos suportes digitais, trazendo consigo processos provocadores de rupturas: a interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos conhecimentos através de *links* e redes hipertextuais, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras rígidas entre texto-margens e autores-leitores (RAMAL, 2003, p. 4).

Os jogos analógicos que desenvolvemos com os estudantes em nossa pesquisa – oficina 1: ludo humano e dominó – oportunizaram uma experiência lúdica, de colaboração e aprendizado, como indica Medeiros (2018) quando discorre sobre as características dos jogos quer sejam analógicos ou digitais. O exposto foi ratificado quando vimos sua influência na aquisição de saberes dos estudantes, uma vez que proporcionaram aprendizagem colaborativa e possibilidades de revisitar as questões propostas, a fim de dar respostas que estivessem sintonizadas com o que é esperado para determinado conteúdo. Assim, "o jogador, idealizado como um sujeito ativo e participativo, precisa, a cada ocasião, propor estratégias, raciocínios, reconhecer erros para que possa construir novas estratégias até alcançar as metas e objetivos propostos com o jogo" (MEDEIROS, 2018, p. 60).

Os referidos jogos foram elaborados em coautoria com as professoras da turma, tanto na concepção dos assuntos propostos quanto na organização cronológica para seu desenvolvimento, alinhados com os respectivos planejamentos das demais aulas. Ainda de acordo com Medeiros (2018, p. 60), “quando se entende que o conhecimento é resultante de trocas, da interação entre sujeito e o meio, o jogo passa a ser um mecanismo importante nos processos de desenvolvimento e conhecimento”.

Essa assertiva é ratificada quando observamos a interação e cooperação ativa dos estudantes colaboradores da pesquisa, ao participarem dos jogos analógicos trabalhados em sala. Quando jogaram o dominó, pediram que retomassem o jogo algumas vezes, a fim de dar as respostas certas às questões que apresentaram alguma dúvida. Já no ludo humano, antes do peão caminhar na trilha afixada no chão, reunia-se com os demais colegas da equipe a fim de discutirem sobre a questão do jogo, com vistas a darem a resposta certa, pois, caso a resolução fosse errada, perderiam a vez e a equipe adversária teria a oportunidade de respondê-la e acertar a questão.

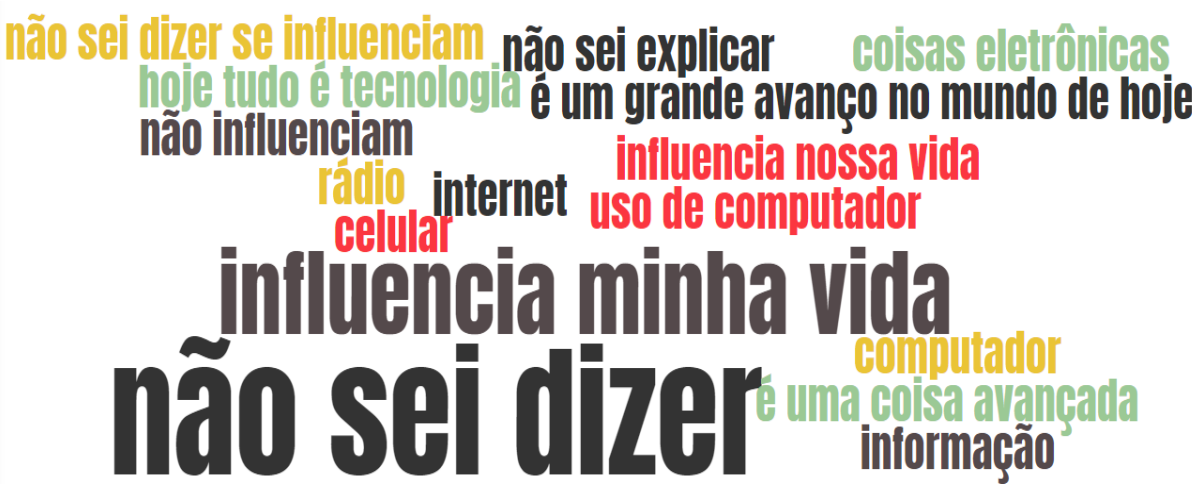
Em que pese a relevância do jogo analógico no processo de ensino e aprendizagem por tudo o que já expusemos, consideramos que os jogos digitais apresentam uma maior amplitude no que tange ao processo de colaboração entre indivíduos, alargando a atuação para além de um espaço específico e possibilitando a participação de outras pessoas em lugares diversos. Ademais, oportuniza, em maior proporção, a ampliação de saberes, autoria e cocriação, na medida em que permite que seus partícipes dialoguem coletivamente, esclareçam dúvidas, construam e desconstruam saberes apoiados por esses mecanismos, pois sua abrangência toma uma proporção global, em redes comunicacionais que favorecem a troca, a pesquisa, a possibilidade de refazer o jogo e inferir sobre ele. O exposto se evidenciou na construção da nuvem de palavras por parte dos estudantes colaboradores da pesquisa, bem como, em sua participação nos jogos, de forma colaborativa.

Ramos, Martins e Anastácio (2017, p. 61) afirmam que “o feedback tem sua importância, pois diante dele o jogador pode reconhecer erros e a partir disso refletir sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente”. Nesse sentido, o retorno oportunizado pelo jogo tende a contribuir com a aprendizagem, uma vez que possibilita revisitar o assunto estudado, na tentativa de dar respostas mais assertivas às questões, isso fortalece e sedimenta saberes construídos.

Antes de iniciarmos as oficinas com os sujeitos da EJA, pudemos perceber em suas narrativas, no que tange ao uso de jogos educativos online nas salas de aula, que preferiam as aulas convencionais, nas quais esse mecanismo não é utilizado. Acreditavam que esse tipo de aula confere um maior aprendizado, em detrimento das aulas que trazem em seu bojo os jogos digitais. Esses sujeitos tinham a ideia de que os jogos seriam apenas para entretenimento e diversão e, por isso, não alcançariam o mesmo resultado das atividades convencionais. Um quantitativo menor deles, por outro lado, considerava relevante o uso dos jogos nas aulas.

No tocante ao manejo das tecnologias nas questões do cotidiano, identificamos que os copartícipes desta pesquisa não as utilizam ou fazem muito pouco. Quanto à compreensão sobre o que é tecnologia e se acreditam que ela pode influenciar suas vidas, observamos que vinculam a tecnologia ao uso do computador, celular e internet ou qualquer elemento eletrônico, embora alguns não soubessem definir o que ela seria de fato. Verificamos que os estudantes consideraram que as tecnologias são importantes e influenciam suas vidas, apesar de alguns relatarem que não sabiam ou que não as influenciavam. O exposto se evidencia na nuvem de palavras abaixo:

Figura 14 - Influência da tecnologia na vida dos estudantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Em relação aos dispositivos tecnológicos que sabem utilizar, a maior parte dos entrevistados utiliza o celular, ainda que alguns tenham informado que não sabem manusear o equipamento ou qualquer outro tipo de tecnologia. As posturas caracterizam a falta de acesso aos equipamentos tecnológicos ou o uso incipiente deles, bem como, do manejo da internet. A maioria só utiliza seus smartphones para fazer e receber ligações, não ampliando as suas possibilidades devido à falta de informação e conhecimento. Eles ainda não conseguem perceber as potencialidades do uso das tecnologias para seu desenvolvimento pessoal, tampouco a aprendizagem e interatividade oportunizadas pela tecnologia.

No tocante à realização de tarefas diárias utilizando aplicativos que encontramos nos smartphones, tabletes, computadores etc., percebemos que apenas quatro deles conseguiam manusear. A grande maioria só tinha contato com celulares e os utilizavam na sua função mais básica. Percebemos, ainda, que alguns demonstravam um certo receio em manusear os aplicativos que comumente usamos para resolver as situações cotidianas.

Nos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa, percebemos que dez dos estudantes não possuíam ou não utilizavam computador e internet, um informou que tinha computador e internet em casa, mas apenas os netos usavam. Três usavam a internet no celular para acessar o *Whatsapp* e três utilizavam computadores para realizar pesquisas e estudar.

Em relação ao conhecimento dos estudantes sobre jogos diversos, apenas dois deles sinalizaram conhecer e praticar jogos digitais, o *Free fire*[10], e um jogo de montar. Os demais apenas conheciam jogos analógicos tradicionais que utilizavam como divertimento, a exemplo de: dominó, dama, sinuca, quebra-cabeça, caça-palavras, baralho, jogo de perguntas e respostas, ábaco, houve ainda quem não conhecesse nenhum tipo de jogo.

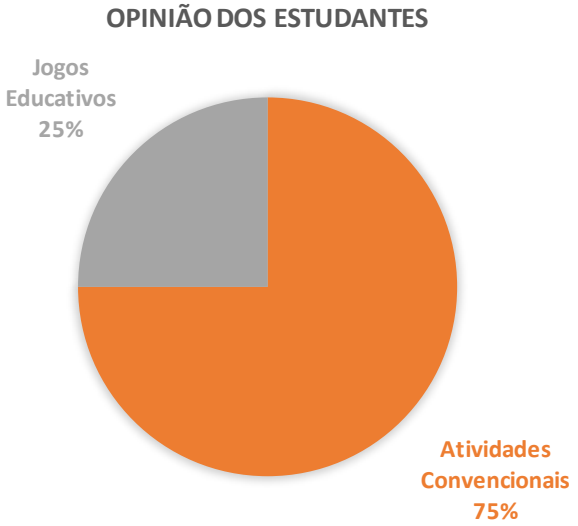
Constatamos que, no âmbito da sala de aula, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de jogos analógicos com fins educativos, organizados pelas professoras, como por exemplo: caça-palavras, forca, perguntas e respostas, que tinham como objetivo favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, esse tipo de atividade acontecia de forma esporádica. Apenas quatro deles indicaram nunca terem participado de nenhum tipo de jogo em sala de aula.

As narrativas desses sujeitos evidenciaram que, quando participaram de jogos educativos nas aulas, perceberam que isso facilitou a compreensão dos assuntos e, portanto, favoreceu a aprendizagem, muito embora cinco dos estudantes não conseguiram perceber avanços em sua aprendizagem mediante a participação em atividades envolvendo algum tipo de jogo.

Em relação à percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem utilizando jogos educativos ou através de atividades convencionais, percebemos que quatro deles acreditam que aprenderiam mais utilizando os jogos educativos, enquanto que doze sinalizaram que aprenderiam mais através de atividades convencionais, nas quais são utilizados papel e caneta para escreverem.

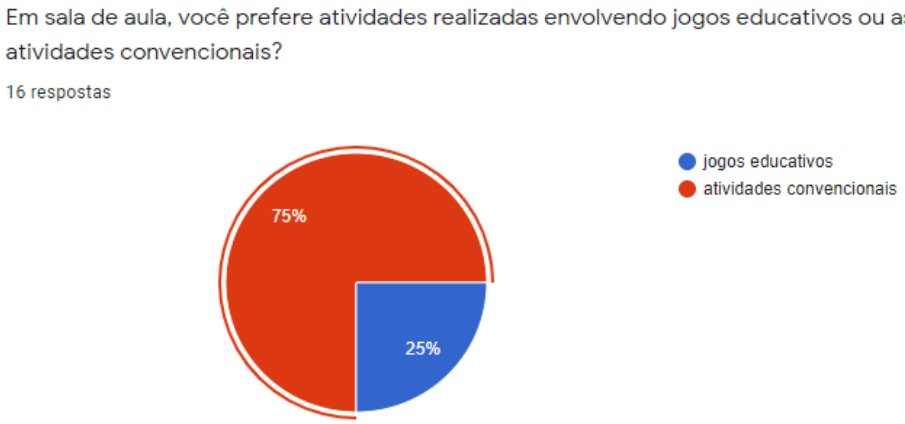
[10] Jogo eletrônico de batalha real que, atualmente, faz muito sucesso entre parte dos jovens.

Figura 15 - Opinião dos estudantes sobre o tipo de aula que favorece mais a aprendizagem.



Fonte: Resultado da pesquisa feita via *Google Forms*, 2019.

Figura 16 - Preferência dos estudantes sobre jogos educativos ou atividades convencionais.



Fonte: Resultado da pesquisa feita via *Google Forms*, 2019.

Os estudantes, que demonstraram gostar mais de atividades envolvendo jogos educativos do que das convencionais, acreditam que elas ajudam a se desenvolverem melhor, além de terem um maior incentivo para aprender. Os que preferem as atividades convencionais, sem a utilização de jogos nas aulas, entendem que aprendem mais com as aulas que chamaram de “normais” e julgam ser mais fácil para adquirirem conhecimento.

Quadro 6 - Desenvolvimento das Oficinas Formacionais.

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS	
❒ **Oficina 1** – Jogo Analógico (Offline): aplicação de jogos de acordo com o assunto escolhido. Utilizamos o Ludo Humano e o Dominó.	30/10

❒ **Oficina 2 - P**ercepção da aprendizagem por meio de uma avaliação escrita.	31/10
❒ **Oficina 3** - Jogo Online: realização de jogos online sobre o assunto escolhido. Utilizamos o Edupluses para desenvolver dos jogos.	4/11
❒ **Oficina 4** - Percepção da aprendizagem: 1- Avaliação escrita; 2- Avaliação discursiva: diálogo com os estudantes e professoras sobre o processo até aquele momento.	7/11
❒ **Oficina 5** - Encontro síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens.	11/11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Faz-se importante salientar o processo autoral ocorrido em relação ao desenvolvimento das oficina: a escolha dos conteúdos trabalhados com os estudantes, a temporalidade da ocorrência de cada uma, a organização dos sujeitos nas equipes de trabalho, todas as etapas foram pensadas coletivamente e ajustadas ao planejamento bimestral das professoras, estando em consonância com a proposta metodológica desta pesquisa, a qual traz em seu bojo uma abordagem qualitativa, a proposta da Etnopesquisa Critica/Formação, em que os sujeitos/participantes atuam conjuntamente na tomada de decisões, fazendo inferências e contribuições ao longo do estudo.

Os teóricos Ferreira (2012), Macedo (2018), e Couto, Porto e Santos (2016) abordam a importância da coautoria e intervenção dos sujeitos colaboradores/participantes da pesquisa, entendendo que os achados da mesma se constituem uma construção social negociada entre esses sujeitos e o pesquisador para a consecução dos trabalhos, sendo eles uma fonte importante de conhecimento que não se pode suprimir.

Nessa perspectiva, buscamos envolver os partícipes da pesquisa atentando para suas contribuições e sinalizações quanto ao desenvolvimento das etapas das oficinas e demais ações inerentes a ela, a fim de, não somente fortalecer o entendimento sobre a importância da coautoria e participação coletiva, mas permitir que houvesse a efetiva participação dos mesmos em prol dos achados da pesquisa.

Havia na sala um estudante que apresentava Transtorno do Espectro Autista - TEA e era acompanhado por sua mãe, ambos matriculados regularmente na turma do TAP III. A mãe do estudante tinha nos informado que se matriculou na escola objetivando que seu filho tivesse acesso à educação e pudesse aprender a ler e escrever. Não foi possível realizar as avaliações escritas com ele, nem preencher o formulário do TCLE, mas ele participou de todas as etapas da pesquisa com apoio de

sua mãe. Dessa forma, apesar de apresentar dificuldades de compreensão e comunicação, esse estudante participou, dentro de suas possibilidades, de todas atividades realizados.

Quando iniciamos as atividades, ele estava quieto, sentado em uma cadeira no canto da sala. Resolvemos chamá-lo a participar quando sua mãe retrucou: “Ele não consegue participar das atividades, ele é especial!”. Apesar da fala da mãe do estudante, resolvemos convidá-lo a inserir-se na atividade. O jovem sorriu e logo levantou-se para participar do jogo. Ele não conseguia responder às questões, mas contribuiu jogando o dado e servindo de peão para o grupo dele.

Figura 17 - Registro Fotográfico da Oficina 1

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2019

Havia outro estudante especial na turma que também participou das atividades sugeridas. Apesar da dificuldade na fala, bem como do déficit cognitivo apresentado, ele teve uma atuação mais efetiva, dando contribuições para a sua equipe conforme suas capacidades. Observamos que as atividades utilizando jogos educativos influenciaram os estudantes, gerando curiosidade pelo novo e desejo de inserção digital, inclusive nas pessoas que apresentavam algum transtorno ou deficiência.

Ao compararmos os jogos online com os offline, os quais realizamos em oficinas distintas com a turma, identificamos que ambos têm o poder de mobilizar os

estudantes, haja vista que os impulsiona, de forma prazerosa e lúdica, a cooperarem nas atividades, bem como, fomentam o desejo de participação. Entretanto, de acordo com as falas dos próprios estudantes e com seus comportamentos nos dias dos jogos, inferimos que a tecnologia tem o poder de instigar os indivíduos e despertar a curiosidade em uma intensidade maior do que o percebido nos jogos offline analógicos. Além disso, esses jogos possibilitaram o processo autoral e de cocriação, algo novo para eles e que despertou o desejo de construir saberes de forma coletiva e vislumbrar sua própria participação nessa construção. Assim também, Ramos, Martins e Anastácio (2017, p. 61) afirmam que:

> Nesse contexto, os jogos tradicionais e os digitais diferenciam-se, principalmente, pela interatividade e imersão, o que pode resultar em uma possibilidade de cocriação do jogador, pois o jogo pode se reconstruir a cada ação ou atitude desempenhada no jogo.

Tornou-se evidente uma mobilização maior quando participaram de atividades em que foram utilizados equipamentos tecnológicos como tablets, computadores e smartphones. Houve o despertar para um mundo pouco explorado pelos sujeitos da EJA. No momento em que se perceberam utilizando um dispositivo que outrora era complexo e de manejo limitado para eles, inferimos que conseguiram se enxergar como sujeitos de possibilidades e vislumbraram a oportunidade de se engajarem nesse mundo tecnológico. Nossa percepção é de que esse fato os motivou ainda mais.

Assim, consideramos que esse encontro mais próximo com a tecnologia é um passo importante para que os sujeitos da EJA avancem em seu uso, ampliando suas possibilidades nas pesquisas, na aquisição de saberes, nas trocas, nas interlocuções com outros sujeitos, inclusive os que estão fora do seu universo, nos diversos processos comunicacionais mediados pela tecnologia.

5.2 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS FORMACIONAIS

5.2.1 Oficina 1 – Jogo Analógico (Offline)

5.2.1.1 Ludo Humano

Para a realização dessa oficina, que aconteceu no dia 30 de outubro de 2019, escolhemos dois jogos analógicos diferentes, o Ludo Humano e o Dominó, os quais foram adaptados para a utilização em sala de aula. As perguntas estavam em consonância com os conteúdos escolhidos no momento da construção das oficinas pelos sujeitos participantes – professoras e pesquisadora, como mencionado anteriormente.

Os conteúdos elegidos foram análise e interpretação textual, bem como, substantivo, os quais estavam em conformidade com o planejamento bimestral das professoras e baseados na proposta curricular para a EJA da Rede Municipal de Educação. De acordo com Ramos, Martins e Anastácio (2017, p. 62), “[...] a inserção de conteúdos de aprendizagem deve ser feita de maneira a respeitar o balanceamento dos desafios esperados de um jogo digital sem perder o foco da aprendizagem do conteúdo em si”. Dessa forma, tomamos o cuidado de harmonizar e balancear os conteúdos elegidos com a proposta dos jogos.

Caracterizamos as equipes com coletes de times de futebol (material existente na escola) em cores diferentes a fim de conferir maior ludicidade ao jogo e fomentar nos estudantes a competitividade saudável e o desejo de participar.

Figura 18 - Registro Fotográfico da Oficina 1

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Para a realização do Ludo Humano, confeccionamos uma trilha gigante utilizando papel cami, com cores diversas. Depois de pronta, ela tomou quase todo o espaço da sala. É uma trilha sinuosa, com três curvas, conferindo um caminho suficiente para trabalharmos tudo o que havíamos pensado em nosso planejamento. Ela é semelhante aos tabuleiros de ludo, que comumente jogamos, contendo pistas e indicadores para retroagir, pular ou avançar casas. A trilha foi estendida no chão e o peão foi um componente de cada grupo, além disso, utilizamos um dado gigante que havia na escola para desenvolvermos o jogo. As questões foram elaboradas à luz dos conteúdos propostos, as quais ficaram em um roteiro que estava sendo orientado pela pesquisadora.

Figura 19 - Registro Fotográfico da Oficina 1

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Cada equipe escolheu um representante para personificar o “peão”, na vez de cada uma delas, um componente jogava o dado gigante feito de tecido e espuma (material da escola) e, em seguida, era feita a pergunta à equipe. Os participantes se reuniam para discutir qual seria a resposta certa àquela pergunta e, caso acertassem, o “peão” andava as casas conforme o resultado do dado gigante. Quando erravam a resposta, permaneciam no mesmo lugar dando a vez à outra equipe.

Figura 20 - Registro Fotográfico da Oficina 1

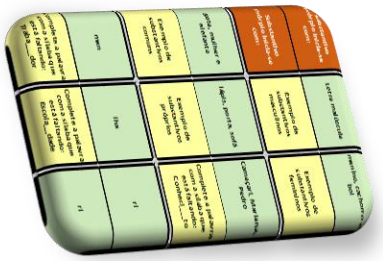
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

No intuito de manter as características inerentes aos jogos – deixando-o semelhante aos de entretenimento que praticamos, ao longo da trilha, colamos enigmas (pequenas figuras), cujas respostas estavam com a pesquisadora que conduziu os trabalhos. Quando eram revelados, indicavam: “pule uma casa”, “retorne ao início”, “passe a vez”, “avance 03 casas”, assim por diante. Para dar suporte a essa atividade, fizemos um cartaz no Publisher medindo (100cmx100cm), no qual havia o texto a ser trabalhado, que serviu como base para as perguntas do Ludo Humano.

5.2.1.2 Dominó

Elaboramos dois dominós com perguntas e respostas para serem encaixadas na ordem, conforme respostas corretas, e fizemos a impressão colorida do material em papel ofício. Oportunizamos que jogassem mais de uma vez, a fim de sedimentarem os saberes construídos, uma vez que conseguiriam perceber onde erraram e tentariam acertar na rodada seguinte.

Figura 21 - Reprodução do Dominó Criado para Oficina 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Dividimos a turma em duas equipes, assim como fizemos com o Ludo Humano, e disponibilizamos o material para que pudesse jogar. Foi muito interessante vê-los jogando, pois eles mesmos sentiram a necessidade de repetir as rodadas a fim de acertarem as respostas e fortalecerem sua aprendizagem.

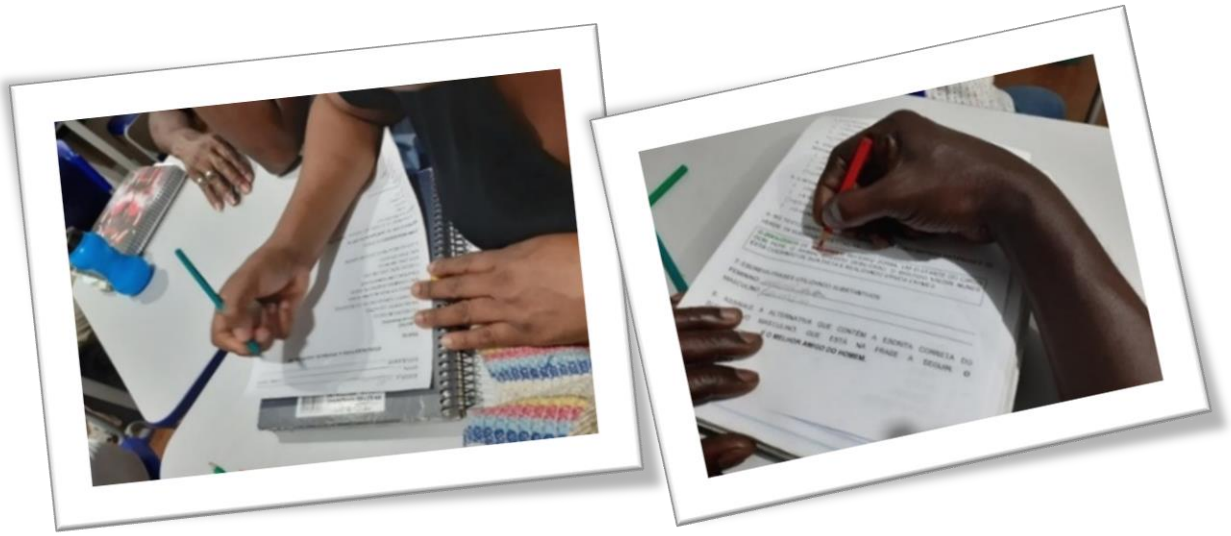
Figura 22 - Registro Fotográfico da Oficina 1

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019

5.2.2 Oficina 2 – Avaliação Formativa e Oral

A segunda oficina foi realizada no dia 31 de outubro de 2019 e teve a intenção de perceber o quanto os estudantes assimilaram dos conteúdos trabalhados na oficina 1. Elaboramos uma atividade avaliativa escrita e organizamos os estudantes em duplas produtivas a fim de que pudessem respondê-la contando com o apoio do colega. Em todas as oficinas os estudantes foram divididos em duplas ou equipes, fortalecendo a ideia de construção coletiva de saberes e processo de cocriação.

Figura 23 - Registro Fotográfico da Oficina 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

5.2.3 Oficina 3 – Jogo Online

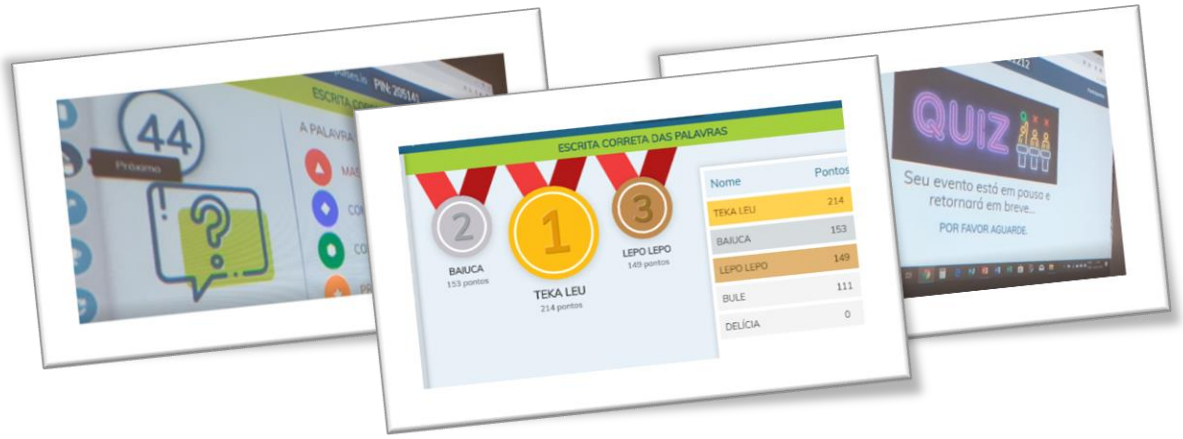
Para a realização dessa oficina, ocorrida no dia 4 de novembro de 2019, elaboramos uma apresentação em slide com um texto que serviu de base para elaboração das perguntas do jogo. Nos deslocamos para a área do refeitório, montamos o equipamento de projeção, dividimos a turma em equipes e fizemos a leitura do texto. Em seguida, orientamos os estudantes para que abrissem o *Edupulses* e inserissem o PIN para acesso ao jogo, uns utilizaram o próprio smartphone e outros os tablets da escola.

Os jogos foram desenvolvidos por meio das possibilidades disponíveis no *Edupulses*, mecanismo de interação *mobile* via web: slide, nuvem de palavras, múltipla escolha e Quiz Competitivo. O jogo que mais os instigou foi o Quiz Competitivo, devido à sua característica de fomento ao espírito competidor. Nesse jogo, havia alguns indicadores que concorreram, juntamente, para apontar a classificação dos jogadores, foram eles: limite de temporalidade, respostas corretas às questões e a agilidade em dar as respostas. Eles conferiam aos jogadores o 1º, 2º ou 3º lugares, com medalhas de ouro, prata e bronze.

Ademais, esse jogo permitiu aos estudantes criarem codinomes para os identificarem. Cada equipe criou o seu próprio codinome e passaram a participar do

jogo sendo chamados por essas personagens inventadas por eles. O exposto movimentou o campo da imaginação e da inventividade tornando o jogo mais interativo e prazeroso.

Figura 24 - Registro Fotográfico da Oficina 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Sendo os jogos educativos mecanismos potencializadores, instigadores, que contribuem com a curiosidade e mobilização de estratégias pessoais favorecendo as interfaces entre as tecnologias e quem as utiliza, a organização do trabalho pedagógico incluindo jogos tende a descortinar novos caminhos e possibilidades para o aprendizado.

> Professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 149 apud RITTER, 2016, p. 31).

O exposto é corroborado quando observamos a mudança de perspectiva e a participação dos estudantes nos jogos, sobretudo, o envolvimento da estudante de maior idade da turma que, na altura de seus 78 anos de idade, participou ativamente de todas as atividades orientadas. Inicialmente, ela não acreditava que podia utilizar um mecanismo tecnológico para desenvolver atividades escolares, devido à crença de que o idoso não tem condição de participar de jogos ou de quaisquer situações que envolvam a tecnologia. Isso porque, culturalmente, grande parte dos idosos não manejam bem esses mecanismos.

A estudante descobriu-se enquanto pessoa de possibilidades, pois, ao constatar que tinha condições de realizar as atividades propostas como qualquer outra pessoa mais jovem, assumiu o controle da equipe e, a partir daquele momento, ninguém mais se colocou na dianteira para resolver as questões, dado o nível de envolvimento, empolgação e satisfação quanto à descoberta e de se perceber partícipe daquele processo, com total condição de atuar de forma igualitária com os demais.

Inicialmente, ela rejeitou a possibilidade de envolver-se, disse que somente iria contribuir oralmente com as perguntas, verbalizava: "Eu não posso, isso aí é coisa para jovens, é para vocês que são jovens, eu não sei mexer...". A equipe dela era formada por pessoas mais jovens, ela era a única idosa, percebemos que isso a intimidou um pouco. Então, interviemos na situação sinalizando que ela teria total condição de participar e incentivamos que ela, ao menos, tentasse.

Ao pegar o celular, dar a resposta de acordo com a questão apresentada e perceber que era como se estivesse escrevendo com papel e caneta, só que, na ocasião em questão, sua resposta aparecia em letras gigantes no telão, e, para melhorar, a resposta estava certa. Então, ela constatou que tinha condições de responder e manusear o celular, participando do jogo sem maiores dificuldades. Animou-se e, a partir de então, dominou o jogo, quase não permitindo que seus colegas respondessem via smartphone, pois fazia questão de digitar as respostas no celular para vê-las aparecer no telão.

De acordo com Ramos, Martins e Anastácio (2017), a possibilidade de retornar à questão quando as respostas não estão em conformidade com as perguntas e, voltando a elas, existir a oportunidade de se conferir respostas corretas é uma característica relevante nos jogos digitais direcionados à educação. Na construção da nuvem de palavras na Oficina 3, erros e acertos apareciam e uniam-se à construção coletiva da turma, que era projetada em tempo real, na parede, possibilitando um processo autoral dos estudantes, que pôde ser criado e recriado até a sua versão final, sem a intervenção dos demais partícipes da pesquisa. Isso ocorreu em função da possibilidade de retornar e corrigir, o que contribui para fortalecer suas aprendizagens e sedimentar os saberes construídos.

Nesse contexto, a estudante que imaginava ser impossível participar de uma atividade semelhante àquela descobriu-se dando conta e respondendo corretamente as questões apresentadas e ainda contribuindo qualitativamente com sua equipe.

Semelhantemente a essa situação, outros estudantes de mais idade, que haviam ficado reticentes, ao participarem do jogo, passaram a não ter mais receio e contribuíram com sua equipe. Nesse cenário, trabalhar em sala de aula numa turma de EJA é uma ação complexa e desafiadora, haja vista que movimenta crenças, valores e conhecimentos, tanto por parte de professores quanto por parte de estudantes e gestão.

No intuito de desenvolver os jogos educativos na perspectiva de autoria e colaboração, discorrida pelos teóricos neste estudo, utilizamos o *Edupulses* devido à sua característica de flexibilidade e múltiplas possibilidades. Para viabilizar a oficina, orientamos que os estudantes levassem seus smartphones, além disso, disponibilizamos os tablets da escola para os que não tinham celulares com acesso à internet. Desse modo, no intuito de operacionalizar as atividades, utilizamos smartphones dos próprios estudantes, bem como, tablets, notebook e projetor datashow, disponíveis na escola.

Figura 25 - Link para o *Edupulses*

Figura 26 - Espaço de realização da oficina 3

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

As atividades aconteceram em uma área aberta próxima ao refeitório, onde há acesso ao Wi-fi da escola, pois o programa destinado à instalação de internet nas salas de aula – *Educação Conectada* – ainda não havia sido implantado. Nesse espaço, projetamos todas as etapas da atividade na parede, com vistas a fomentar a participação de todos e perceber se essa atividade inovadora, com cunho lúdico, interativo e tecnológico, favoreceria a aprendizagem, bem como, o processo comunicacional, conforme explicitado por Silva (2007), e de construção coletiva de saberes, a despeito de toda a complexidade que envolve os sujeitos da EJA.

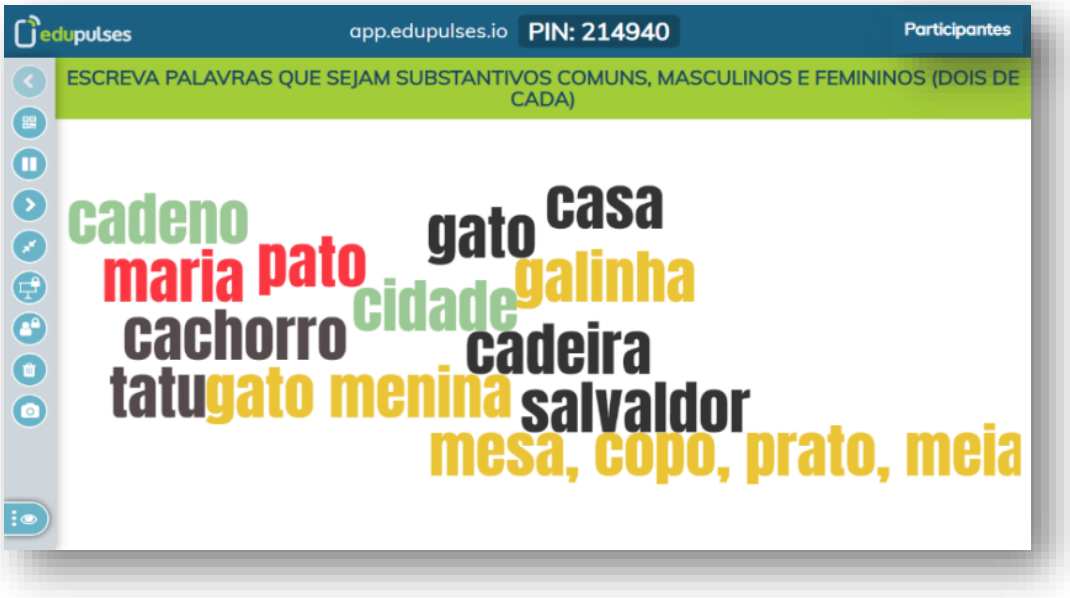
Durante a atividade, os estudantes vislumbravam, em tempo real, suas respostas às questões apresentadas. A nuvem de palavras, por exemplo, que foi construída com substantivos, era criada na medida em que as equipes iam digitando as palavras, sendo projetadas na parede por meio do datashow. Eles ficaram bastante entusiasmados ao descobrirem suas potencialidades, a figura 27 apresenta a nuvem construída pelas equipes de estudantes, as quais responderam ao desafio do jogo, num processo de construção coletiva.

Segundo Ramos, Martins e Anastácio (2017), o jogo educativo online tem a intenção de concatenar a construção de conhecimentos com a ludicidade própria dos jogos, que têm em seu bojo características de interatividade, virtualidade, inventividade, processos comunicacionais etc., que irão contribuir para que os que dele participam consigam aprofundar seus saberes dentro de um determinado assunto. De acordo com Santos (2019, p. 70-71):

> Conteúdo e comunicação são elementos imbricados, não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. [...] são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas. Nesse sentido, podemos nos apropriar dessas interfaces produzindo conhecimentos num processo de autoria e cocriação.

O exposto coaduna com o processo comunicacional e autoral dos estudantes quando construíram a nuvem de palavras. Elaboraram saberes, de maneira coletiva, e fizeram suas inferências sobre eles, conferindo-lhes sentido e significado, inclusive requalificando-os quando, nos processos de troca, percebiam algum equívoco.

Figura 27 - Processo de cocriação da nuvem de palavras utilizando substantivos, desenvolvido pelos próprios estudantes – Oficina 3.



Fonte: *Edupulses*, 2019.

Constatamos mudanças nas crenças dos estudantes, após sua participação nas atividades, quanto à utilização de jogos em sala de aula como um mecanismo eficiente para promover a aprendizagem. Eles demonstraram entusiasmo, desejo de interagir e participar das práticas, bem como, competitividade saudável, aspiração para suplantar os desafios e desejo de que aquele tipo de atividade ocorresse outras vezes.

Observamos que a ludicidade impressa nos jogos educativos desperta e movimenta questões internas dos indivíduos e faz com que eles se motivem a participar e queiram, juntamente com sua equipe, solucionar as situações problema propostas. Foram notórios o desejo e a alegria em participar das atividades envolvendo os jogos digitais, percebemos também pessoas jovens e adultas construindo saberes juntas, motivadas por causa dos jogos e desejosas de que trabalhos semelhantes a aqueles se repitam outras vezes. Eles perceberam que são capazes e que podem contribuir, de maneira individual e coletiva, na produção de saberes.

> [...] os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ainda proporcionarem experiências prazerosas, interessantes e desafiantes, transformando-os em uma estratégia de ensino para os educadores além de ser um rico instrumento para a

> construção do conhecimento (RAMOS; MARTINS; ANASTÁCIO, 2017, p. 62).

O exposto evidencia-se nas falas e posturas dos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas. Eles verbalizaram que as atividades utilizando jogos educativos online precisariam ser feitas outras vezes ao longo do ano letivo, a fim de que eles pudessem aprender mais, diferentemente do pensamento inicial registrado no momento das entrevistas, em que relataram suas preferências no tocante às atividades convencionais.

Pudemos perceber a satisfação dos estudantes em participar de atividades utilizando jogos, sobretudo das pessoas de mais idade, das quais esperávamos um pouco de resistência. Entretanto, verificamos que, entre elas, houve aceitação e satisfação por terem participado das atividades. Ademais, houve uma quebra de “tabus”, a fratura das ideias cristalizadas que os levavam a pensar que não podiam, que não tinham capacidade para utilizar aqueles dispositivos para construírem saberes, de superar as dificuldades e perceber que também têm potencial para participarem ativamente, constituindo-se protagonistas na construção de seus saberes, contribuindo, inclusive, no processo de construção do outro.

Figura 28 - Registro Fotográfico da Oficina 3

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

5.2.4 Oficina 4 – Avaliação Escrita e Discursiva

Nesta oficina, ocorrida em 7 de novembro de 2019, buscamos realizar um momento de avaliação escrita a fim de percebermos o nível de conhecimento dos estudantes após as atividades utilizando os jogos online. Aliada a ela, propusemos um momento de diálogo com todos os sujeitos-participantes da pesquisa sobre o todo processo realizado até aquele ponto e qual o pensamento deles em relação à atividade da oficina 3, na qual utilizamos os jogos online como dispositivos educativos.

Figura 29 - Registro Fotográfico da Oficina 4

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

5.2.5 Oficina 5 – Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens

A nuvem de palavras abaixo evidencia as falas dos estudantes sobre todo o trabalho realizado nas oficinas e seu entendimento quanto às potencialidades do uso dos jogos educativos online como dispositivo que facilita a aprendizagem.

Figura 30 - Oficina 5 - Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Nessa oficina, que aconteceu no dia 11 de novembro de 2019, buscamos realizar a avaliação de todas as etapas das oficinas formacionais desenvolvidas ao longo do trabalho, perceber o nível de aprendizagem dos estudantes e suas impressões sobre a utilização de jogos educativos online em sala de aula. Para tanto, propusemos, na avaliação discursiva, um diálogo com estudantes e professoras em que precisariam sinalizar as dificuldades e facilidades ao longo de todo o processo: os pontos positivos e passíveis de melhoria, tipo de jogo que foi mais fácil e o mais difícil, tipo de jogo que oportunizou maior aprendizado, se através dos jogos foi possível aprender mais ou não.

Essa oficina configurou-se na síntese dos trabalhos e nela propusemos uma discussão coletiva sobre os achados da pesquisa e as influências na vida de cada um. Estudantes e professoras fizeram suas narrativas no tocante às suas experiências pessoais e coletivas quando utilizaram os jogos no contexto escolar, evidenciando a relevância e as possibilidades do trabalho pedagógico envolvendo jogos educativos online. Sentimos a necessidade de perceber o exposto sob a ótica dos sujeitos participantes da perquirição, suas impressões, necessidades e anseios, os quais registramos e apresentaremos a seguir.

Buscamos perceber quais foram os pontos positivos e facilidades apresentadas nas atividades utilizando jogos online. Tanto os estudantes quanto os professores consideraram que houve muitos pontos positivos, sobretudo no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes sinalizaram que conseguiram aprender mais e, portanto, consideraram que se desenvolveram. Para eles, foi algo inusitado e instigador e isso fomentou um desejo maior em participar das atividades ampliando seus saberes. Um deles verbalizou: “Acho que fiquei mais inteligente, pude mexer no celular, me senti melhor”.

O fato de conseguirem utilizar uma tecnologia que está à mão – mas que normalmente utilizam de forma limitada, como o smartphone – para participar de atividades escolares foi um grande avanço. Além disso, compreenderem as potencialidades – o leque de possibilidades que o uso das tecnologias oferece no contexto escolar e que salta para fora dele – foi um fator relevante para os sujeitos da EJA. Esses sujeitos estavam habituados a estarem constantemente margeados em relação aos avanços apresentados pela sociedade, mas agora percebem-se inseridos nesse contexto e com capacidade para, igualmente, utilizar e usufruir de seus

benefícios. A assertiva que ora apresentamos se evidenciou em suas narrativas, no contexto dessa oficina.

Compreender que poderiam utilizar a tecnologia para facilitar sua própria aprendizagem despertou nos estudantes o desejo de ampliar suas possibilidades. Eles ficaram entusiasmados com a viabilidade de trocas e de construção de saberes com seus pares, e se impressionaram com sua própria capacidade de criação quando expostas pelo projetor: “Quando começamos a escrever e a rede de palavras foi saindo ali [...]”, “[...] consegui fazer nomes que eu não sabia fazer”.

No tocante aos pontos passíveis de melhoria e as dificuldades apresentadas nas atividades utilizando jogos online, os estudantes consideraram que melhoraria se houvesse uma incidência maior da utilização de jogos educativos online nas aulas. Além disso, disseram que o trabalho realizado nas oficinas precisaria acontecer em todas as escolas da EJA e que todos os dias os estudantes deveriam ter a possibilidade de participar de aulas interativas, que apresentem possibilidades para que eles próprios pudessem exercitar seu potencial criativo. Sinalizaram também a importância que teve o trabalho com jogos no seu desenvolvimento e motivação. “A gente se interessou”; “Foi impressionante!”; “Aprendi bastante”; “Me desenvolvi” e “Gostei muito” foram algumas das frases mais ouvidas no dia dessa oficina. Uma das professoras relatou que “houve um interesse maior por parte dos alunos” em decorrência dos trabalhos pedagógicos utilizando os jogos.

Como pontos passíveis de melhoria, consideraram a importância de se melhorar/ampliar o sinal do Wi-fi, a fim de que pudessem pesquisar outras coisas na internet, alargando as possibilidades de estudo e pesquisa com vistas a dilatar seus conhecimentos. Estudantes e professoras ampliaram seus pensamentos quanto ao uso das tecnologias e dos jogos educativos com o intuito de melhorarem seu desempenho e sua práxis em sala de aula, e fora dela também. Uma das professoras observou: “Imaginar que aquele celular que você usa o *WhatsApp*, pode-se usar para aprender [...]”. Dado o exposto, a educadora compreendeu as potencialidades do uso do celular, que favorecerão sua prática docente.

De um modo geral, os estudantes consideraram que o jogo online lhes oportunizou um maior aprendizado, devido às suas características de interatividade, conectividade e ludicidade, conforme abordado por Silva (2001). Ademais, consideraram que foi mais prazeroso do que os jogos analógicos, muito embora também tenham gostado dessa modalidade.

Outro ponto importante é o fato de terem descoberto que tinham potencial para participarem de atividades desse tipo, pois, outrora, consideravam que eram incapazes de acessar as tecnologias como fonte de pesquisa e estudo, e esse sentimento ampliava-se para seus cotidianos. “O jogo online foi diferente, uma aula diferenciada usando o computador, gostei mais”; “Gostei porque as atividades de jogos foram feitas em grupo. A gente queria fazer certo para ganhar dos outros, para fazer mais pontos”. Os desafios proporcionados pelo jogo fomentam o desejo de vencer os obstáculos/etapas e avançar. De acordo com Ramos, Martins e Anastácio (2017, p. 61), “as ações desempenhadas pelos jogadores estão relacionadas aos sistemas de desafios, os quais são vencidos para se obter conquistas”.

Em relação à percepção dos estudantes sobre a melhor forma de aprenderem os assuntos propostos nas oficinas, percebemos que alguns ainda consideraram que as atividades convencionais facilitaram mais a sua aprendizagem, entretanto, a maioria observou que as atividades com os jogos online, além de facilitarem suas aprendizagens, ampliaram a visão para outras possibilidades e compreensões. “No jogo online a gente aprende mais, se interessa mais, as informações ficam mais fáceis [..], é coisa mais moderna.”. Perceberam que a “coisa moderna”, como eles consideram a tecnologia, não é apenas para quem avançou mais nos estudos ou para quem é mais jovem. Quando compreenderam que também tinham capacidade para utilizá-la, isso fez toda a diferença.

Em um dado momento da oficina, levantamos uma discussão quanto às dificuldades para participar dos jogos educativos online e o uso das tecnologias disponibilizadas para tal. Identificamos que, de um modo geral, os estudantes não apresentaram dificuldades e os que demonstraram algum tipo de entrave em sua utilização conseguiram superá-lo ao longo do processo, pois, ainda que acreditassem que o uso da tecnologia fosse algo novo/moderno, perceberam que também poderiam ter acesso a ela, não somente os mais jovens ou os que tem um nível maior de conhecimento. “Não tive dificuldade, achava que teria, não estou acostumada à internet, coisa moderna”.

Consideraram que, através dos jogos, foi possível aprender mais, que conseguiram ampliar seus saberes e realizar algo inusitado para eles que foi o uso da tecnologia para fins educativos. Verbalizaram que gostariam que fossem oportunizadas a ocorrência de mais atividades utilizando jogos online nas aulas, haja

vista os resultados alcançados por eles e a satisfação gerada pela proposta diferenciada e agregadora.

Sondamos que outros assuntos gostariam de estudar utilizando jogos educativos e eles ampliaram essa perspectiva para outras áreas do conhecimento, compreendendo que as possibilidades são inúmeras para o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem, não se resumindo apenas aos conteúdos propostos nas oficinas, mas indo além da pesquisa das diferentes temáticas abordadas nas aulas. O exposto constitui-se um ganho para os estudantes, pois eles conseguiram perceber os caminhos possíveis quanto ao uso das tecnologias e como os jogos educativos online podem proporcionar troca de saberes e aprendizagem.

Indagamos se achavam que atividades de jogos deveriam acontecer mais vezes e todos responderam que sim. “Os mais velhos têm que se esforçar para aprender [...] O idoso também vai precisar”.

Relato de uma das professoras:

> “[...] Quando começou o jogo utilizando o celular a estudante mais idosa da sala, que completará 78 anos em janeiro/2020, estava comigo e com outro colega (era uma dupla). Eu coloquei meu celular no meio para eles usarem, ela fez: ‘Não, minha filha, isso aí eu não consigo não, vá você que é jovem. Bote aí que meu dedo não vai não, meu dedo é pesado’ e a gente insistiu: ‘Não, Dona V., vai que a Sra. consegue’. Quando ela conseguiu a primeira palavra, disse: ‘Dé cá o celular que eu seguro’ e aí só...não parava de mexer, dando as respostas”.

O relato dessa professora evidencia que não há idade para aprender utilizando aparatos tecnológicos e que os jogos educativos fomentam o desejo de participação nas atividades, independentemente da idade ou nível escolar. Embora se pensasse que essa estudante seria a que apresentaria maiores dificuldade e, portanto, demonstraria um menor interesse nas atividades utilizando jogos, os resultados da pesquisa evidenciaram o oposto.

Pudemos perceber que não somente em Dona V. demonstrou interesse e motivação para aprender, mas todos os demais estudantes da turma, uns mais, outros menos, expressaram o desejo. O exposto evidenciou as potencialidades dos jogos para promover a aprendizagem dos estudantes e fomentar o desejo de avançar.

Sondamos se os aparatos utilizados (internet, celulares, tablets e notebook) estavam adequados no dia do jogo, eles evidenciaram as dificuldades da unidade

escolar quanto ao uso da tecnologia e os equipamentos disponíveis para tal, pois a internet oscilava algumas vezes e alguns tabletes não estavam funcionando adequadamente. Sabendo das dificuldades da unidade escolar, não nos prendemos aos dispositivos disponíveis na escola e aclaramos aos estudantes que, em qualquer lugar que estejam, podem pesquisar, estudar, se conectar, interagir, construir, compartilhar, dentre outros, utilizando seus próprios smartphones.

Muitos deles usaram seus próprios celulares e conseguiram participar das atividades propostas na oficina 3, quando trabalhamos com jogos online, o que facilitou muito a dinâmica. Foi também um momento formacional para os professores, pois perceberam que não há maiores entraves para realizarem os jogos digitais em sala, haja vista que as falas deles refletem essas dificuldades. O exposto serviu também para a quebra de paradigmas quanto ao uso de celulares nas salas de aula, pois evidenciou-se que podem ser bastante úteis quando as atividades são bem planejadas e organizadas para alcançar os objetivos propostos.

Figura 31 - Registro Fotográfico da Oficina 5

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

O QRcode abaixo apresenta fragmentos dos diálogos estabelecidos com os estudantes sobre suas impressões quanto a participação nas oficinas em que

utilizamos os jogos educativos online, essa ação foi realizada na oficina 05 - síntese dos trabalhos. Elegemos apenas dois vídeos entre todos que foram feitos, pois eles trazem em seu bojo o relato dos sujeitos, suas impressões e descobertas quanto à utilização dos jogos como mecanismos potencializadores das aprendizagens.

Esses relatos foram mediados por um questionário elaborado pela pesquisadora e, na medida em que fazia as perguntas, os estudantes iam expondo seus pensamentos de maneira dialogada.

Figura 32 - QRcode para acesso aos vídeos 01 e 02 - Oficina 5: Encontro Síntese: avaliação do trabalho e aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Fizemos uma avaliação de reação em relação aos trabalhos realizados na turma, na intenção de favorecer as manifestações dos estudantes no tocante à prática do uso de jogos educativos online nas aulas. Obtivemos um resultado que reflete a relevância e necessidade de que ocorram aulas inovadoras e interativas, que se valem de meios tecnológicos.

Observamos que, das seis perguntas realizadas, houve um valor expressivo do indicador ótimo, seguido de bom, denotando que, de um modo geral, os estudantes ficaram muito satisfeitos com o trabalho realizado. O quadro abaixo registra as perguntas feitas aos estudantes.

Quadro 7 - Avaliação de Reação

PERGUNTAS	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
O que você achou das atividades educativas utilizando Jogos Online?	10	6	0	0	0
O assunto escolhido era importante para o seu desenvolvimento?	15	1	0	0	0
A atividade com jogos te estimulou a aprender mais?	11	4	1	0	0
Você aprendeu o assunto proposto nos jogos?	9	6	0	0	0
Os recursos utilizados (internet, celulares, tabletes e notebook) estavam adequados no dia do jogo?	11	3	1	0	0
O que você achou das atividades educativas utilizando Jogos Online?	9	4	1	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A avaliação de reação realizada com a turma nesse encontro, além de buscar conhecer a opinião dos estudantes quanto ao trabalho desenvolvido, teve a intenção de fazer o cruzamento com os apanhados da pesquisa, obtidos durante todo o processo, a fim de avaliar se realmente os jogos educativos online são mecanismos que podem potencializar as aprendizagens dos sujeitos da EJA, favorecendo, inclusive, o processo autoral e de cocriação.

Como já foi mencionado aqui nesse estudo, a frequência da EJA é irregular, ela tem características de sazonalidade e reflete a vida e necessidades dos sujeitos que a compõem. O exposto constituiu-se um fator de dificuldade em relação à pesquisa feita na escola, haja vista que alguns estudantes não puderam participar de todas as oficinas nem da avaliação diagnóstica, isso fica claro no quadro 8, em que se evidencia que apenas 50% dos estudantes frequentaram 100% de todas as oficinas, incluindo a avaliação diagnóstica.

Outra situação que obstaculizou os trabalhos, especificamente a oficina de jogos educativos online, foi a oscilação da internet. A infraestrutura tecnológica da escola ainda não tem a capacidade necessária ao trabalho que se pretende realizar utilizando o ciberespaço, sem que oscile algumas vezes. Em alguns momentos, precisamos utilizar a nossa própria internet e roteá-la para determinados estudantes a fim de conseguirmos concluir algumas das atividades. Algo que facilitou em relação à internet foi que alguns dos participantes da pesquisa dispuseram da sua própria rede de acesso, favorecendo com que os que não tinham esse mesmo acesso, utilizassem a da escola ou a nossa própria.

O que ora expomos também se constitui entraves para a prática docente quando se pretende trabalhar utilizando as tecnologias, mais especificamente, jogos educativos online, visto que a internet acaba sendo um entrave ao planejamento desse tipo de aula quando não oferece o suporte necessário. Segundo a gestão da escola, há um programa chamado *Educação Conectada*, que colocará internet em todas as salas, o que dará a possibilidade de, além de realizar atividades utilizando jogos digitais, contribuir com o processo construtivo e autoral dos estudantes, de maneira individual ou compartilhada, pois eles poderão desenvolver pesquisas, assistir a filmes, documentários, dentre outras possibilidades que a tecnologia pode nos oferecer, tudo isso dentro da própria sala de aula.

Fizemos um levantamento de participação nas oficinas, bem como na avaliação diagnóstica e identificamos que, dos 16 estudantes integrantes da pesquisa, 50% compareceu a todas as atividades propostas por ela, incluindo a avaliação diagnóstica. Do total de componentes, 68,75% deles realizaram a avaliação diagnóstica. Apenas dois estudantes faltaram a três das oficinas propostas, compondo um percentual de 12,5%. Três estudantes ausentaram-se em duas oficinas, gerando um quantitativo de 18,75%, e três faltaram a apenas uma oficina, configurando um total de 18,75%, conforme demonstra o quadro 8, abaixo.

Salientamos que as células pintadas na cor cinza comunicam a etapa que o estudante não participou e as que estão pintadas em tom amarelo indicam o estudante que participou de todas as etapas da pesquisa. Vale ressaltar que 100% dos estudantes participaram da oficina de jogos educativos online, mesmo alguns que não haviam cooperado em nenhuma etapa anterior. Esse dado reforça a curiosidade e o interesse que os estudantes têm em se inserirem nas questões que envolvem as tecnologias e os meios digitais e, consequentemente, acaba por contribuir para a aprendizagem pois, além de minimizar situações históricas da EJA que são as ausências nas aulas e a evasão, oportuniza que esses sujeitos participem das atividades e tenham a oportunidade de construir saberes juntamente com seus pares.

Quadro 8 - Levantamento de Participação nas Oficinas

Nº	Estudante	TCLE	Avaliação diagnóstica	Oficinas				
				1	2	3	4	5
				Jogo Offline	Avaliação Formativa	Jogo Online	Avaliações Formativa e Discursiva	Encontro síntese: avaliação do trabalho e das aprendizagens
1	Alice Farias da Silva	X	9,50			X	7,75	X
2	Antônia Nunes da Cruz	X	2,25			X	7,00	X
3	Claudia Oliveira	X	1,50	X	7,50	X	7,75	X
4	Cleiton Santos	X	4,40	X	6,90	X	5,25	X
5	Itana Maria da Hora	X				X		X
6	Jairo Cardoso de Oliveira	X	2,75	X	5,7	X	4,75	X
7	José Augusto do Nascimento	X	3,10	X	5,7	X	6,75	X
8	Leomara Teixeira de Souza	X			6,60	X	7,75	X
9	Maria Aparecida N. de Oliveira	X	0,75	X	8,90	X	7,75	X
10	Maria Ivone Lopes Cruz	X			4,20	X	6,75	X
11	Mônica Barbosa Nascimento	X	2,70			X		X
12	Roberto Luís Carvalho Araújo	X				X	6,75	X
13	Tereza Marcela dos Santos	X	6,35	X	5,10	X	6,75	X
14	Valfredo da Silva Barbosa	X			4,20	X	4,75	X
15	Vera Lúcia Luz de Jesus	X	6,60	X	5,10	X	6,75	X
16	Vicência Santos Alcântara	X	4,10	X	5,70	X	4,50	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

De um modo geral, percebemos avanços no desempenho dos estudantes quando comparamos os resultados apresentados no quadro 8, desde a avaliação diagnóstica até o último processo avaliativo. Faz-se importante salientar as diversas dificuldades que esses “passageiros da noite”, como dialoga Arroyo (2017), enfrentam para participarem dos estudos noturnos e avançarem no desenvolvimento de suas capacidades, o exposto envolve questões econômicas, de trabalho, das situações peculiares e enfrentamentos que cada um, per si, enfrenta cotidianamente.

Ademais, para além da apropriação dos saberes curriculares, observamos que os estudantes avançaram na perspectiva de colaboração, autoria e socialização de saberes, haja vista as produções e respostas em coautoria, como constatado na construção da nuvem de palavras, na construção coletiva, nas trocas de saberes para dar as respostas aos jogos propostos, na criatividade ao participarem do Quiz competitivo, entre outros.

Vale ressaltar que essas atividades envolvendo jogos digitais foram, igualmente, desenvolvidos na perspectiva de autoria e colaboração entre os sujeitos participantes da pesquisa (professoras e pesquisadora) antes do início das oficinas e ao longo delas. O dispositivo escolhido, *Edupulses*, oportunizou-nos o exposto devido ao seu caráter flexível e às diversas possibilidades para o desenvolvimento de atividades utilizando o meio digital. Esses aspectos são relevantes quando

convocamos as possibilidades propostas pelos jogos digitais as quais já foram mencionadas ao longo desse estudo.

5.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: INCORPORANDO A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A experiência com ludicidade no ensino de jovens e adultos sempre foi uma proposta esquecida, considerada inadequada ou, até mesmo, proibida visto que, muitas vezes, os próprios estudantes têm uma ideia formatada quanto às estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, que devem ser voltadas para o uso do quadro, giz, lápis e caderno. Por outro lado, alguns docentes sentem-se inseguros para experimentar ações inovadoras, com um viés para jogos, com receio da evasão escolar em suas turmas ou até mesmo por não acreditarem em sua eficácia no trabalho com estudantes adultos.

No entanto, estudos têm mostrado que o uso de mecanismos envolvendo jogos educativos digitais tende a desenvolver capacidades que cooperam para o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como as socioemocionais – de aprender a lidar com o diferente, de trabalhar coletivamente considerando a opinião do outro, dentre outras. Em nosso estudo, foi possível também observar a relevância do trabalho no processo de inclusão de jovens com necessidades especiais, na medida em que houve a efetiva participação de um estudante autista, o qual, dentro de suas potencialidades, deu sua contribuição ao jogo.

As discussões acerca do uso dos jogos digitais na EJA foram o tema norteador desta perscrutação, visto que esse uso é compreendido como um eventual mecanismo potencializador do desenvolvimento cognitivo dos educandos e, para o professor, constitui-se forte aliado para a realização de aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Assim sendo, em atendimento a um dos objetivos desta pesquisa – o de propor formação continuada com vistas a preparar as professoras para o desenvolvimento em autoria e a utilização de jogos educativos online em suas salas de aulas como estratégias facilitadoras da aprendizagem – constituímos esse projeto de intervenção que visa propiciar às professoras o desenvolvimento de estratégias, mecanismos e caminhos possíveis para realizarem aulas mais interativas, tecnológicas, que facilitem

o processo de ensino e aprendizagem, bem como, que coloquem em prática os achados dessa perquirição.

O projeto de intervenção, ora apresentado, busca, numa perspectiva etnometodológica, cooperar para a formação das professoras no campo de seu trabalho, a partir da compreensão de suas realidades e possibilidades. Suscita que a pesquisadora se insira em seus contextos e interaja com eles, fomentando o desejo de participação em seu próprio processo formativo, a fim de que se tornem protagonistas de sua formação numa perspectiva autoral. Do mesmo modo, buscaremos perceber suas necessidades no tocante à compreensão e uso coerente da tecnologia para trabalhar com jogos educativos online, atuando num processo de cocriação com as professoras, produzindo os saberes necessários à prática da docência, no contexto da cibercultura. De acordo com Santos (2019, p. 20):

> Pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa. Fazer pesquisa na cibercultura não é, para nós, apenas utilizar *softwares* para “coletar e organizar dados”. Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência.

Ainda de acordo com essa autora, a “[...] educação online é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo” (*Ibidem*). Portanto, pretendemos envolvê-las no estudo a fim de que contribuam com sua própria formação, bem como a de seus pares, tencionando alcançar melhores resultados para o bem do desenvolvimento dos sujeitos da EJA.

Para tanto, promovemos aproximações com esses sujeitos, a fim de que nos tornássemos parte integrante no processo, compreendendo sua linguagem e falando a mesma língua, depreendendo seus anseios, necessidades, dificuldades e possibilidades, para atuar conjuntamente na consecução dos objetivos propostos e na tomada de decisões de forma coletiva. Promovemos diálogos e ajustes na intenção de atendê-los conforme disponibilidades individuais e coletivas, no intuito de problematizar sua práxis e refletir sobre ela.

No tocante ao conjunto de interfaces que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no ambiente educativo online, Santos (2019) considera relevante levar em consideração os seguintes aspectos:

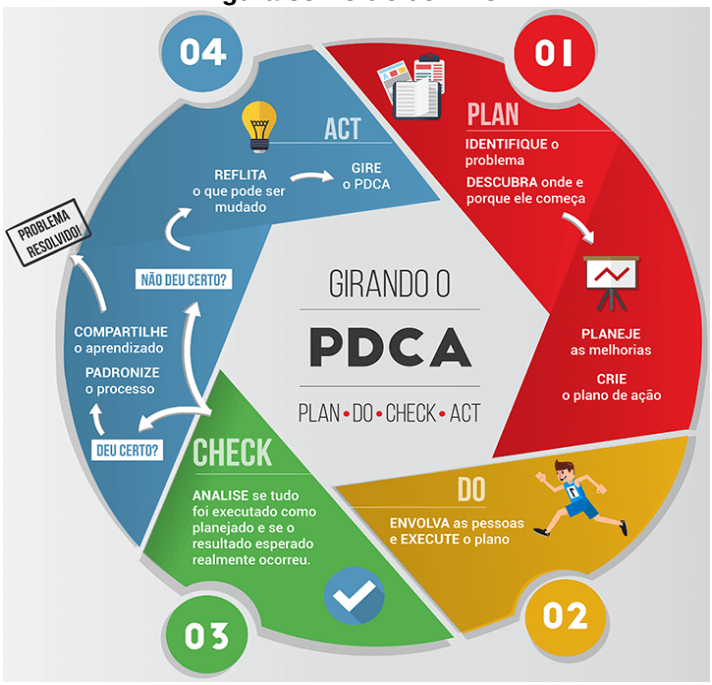
> a) Criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, navegabilidade, mixagem e multimídia; b) Potencializar comunicação interativa síncrona e assíncrona [...]; c) Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema[...]; d) Criar ambiências para avaliação formativa, em que os saberes sejam construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias [...]; e) Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações (SANTOS, 2003, p. 255 apud SANTOS, 2019, p. 71).

Dessa forma, buscaremos promover uma formação continuada envolvendo os partícipes desse processo que atenda aos princípios norteadores da educação online, a fim de que se torne um campo de autorias, trocas e diálogos.

Ante o exposto, o presente projeto tem como proposta realizar formação continuada no espaço de trabalho das professoras, a fim de que elas possam utilizar, de forma consciente e colaborativa, os jogos educativos online. A propositura terá como perspectiva de trabalho a ideia da metodologia PDCA, que, em nossa realidade, compreenderá o processo de planejamento das ações pedagógicas, desenvolvimento dos trabalhos envolvendo os jogos digitais com os estudantes, a avaliação de todo o processo realizado e, por fim, o empreendimento de esforços para ajustar os possíveis equívocos na práxis docente no tocante ao uso dos jogos digitais.

Essa asserção pretende contribuir para a formação dos sujeitos – professores e estudantes – da EJA a fim de que possam fruir no ciberespaço de maneira construtiva e colaborativa. Ao final de todo o ciclo, faremos a recomendação de retomá-lo, caso seja necessário. A proposta da metodologia PDCA está pautada na busca da melhoria contínua dos processos nos quais encontra-se envolvida. O procedimento ocorre de forma dialética e busca identificar possibilidades de melhoria a serem colocadas em prática ao longo do processo. Acreditamos que essa metodologia poderá favorecer as ações de formação do corpo docente e a transposição em sua práxis pedagógica.

Figura 33 - Ciclo do PDCA



Fonte: *Siteware*, 2019.[11]

A introdução de jogos online na práxis pedagógica do professor foi proposta neste projeto de intervenção como estratégia a ser trabalhada nos espaços/momentos de formação dos profissionais com o intuito de agregar aos resultados da aprendizagem, apresentados pelos estudantes, e permitir a formação continuada e em serviço para os educadores.

Historicamente, a formação de professores vem sendo relegada a segundo plano, principalmente quando se trata de formação para atender ao segmento da EJA, assim também, para o desenvolvimento e uso de jogos digitais na sala de aula. Entretanto, ela constitui-se em atividade relevante e imprescindível para a obtenção de melhores resultados na educação, além de favorecer a atualização constante dos profissionais.

O presente percurso formativo sugere atividades que permitem uma apropriação inicial quanto ao uso de jogos online em sala de aula, deixando claro que não se esgota aqui, ao contrário, dá pistas de que necessita se ampliar e dar continuidade às atividades formativas necessárias para o exercício consciente da profissão docente. É, portanto, necessário que se dê continuidade ao processo de formação dos professores, de forma participativa, visto que propomos apenas um

[11] Disponível em: https://www.siteware.com.br/wp-content/uploads/2017/07/pdca-768x768.png. Acesso em: 28 nov. 2019.

ponto de partida.

A proposta formativa contemplará uma carga horária total de 25 horas, desenvolvidas durante um semestre letivo, com proposituras para ampliações nos estudos fora do espaço escolar. Essa carga horária será dividida de forma híbrida, sendo composta por momentos presenciais e à distância. Todas as etapas presenciais serão empreendidas nos momentos de planejamento das docentes - Atividade Complementar (AC) - podendo ser individuais ou coletivos, de acordo com a necessidades da ação proposta.

A formação contará com a participação e coautoria de todos os partícipes do processo – pesquisadora, professoras e equipe gestora – no que tange ao processo de concepção, desenvolvimento e realização das aulas utilizando os jogos digitais com os estudantes, haja vista que, “sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas” (SANTOS, 2019, p. 20). Portanto, buscaremos fazer a imersão nos pressupostos que envolvem os jogos educativos online no contexto da cibercultura a fim de promover uma formação continuada que atenda às necessidades dos sujeitos da EJA – professores e estudantes. A seguir, apresentaremos no quadro 9 a estrutura detalhada do projeto de intervenção.

Quadro 9 - Estrutura do Projeto de Intervenção

PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ				
Formação Docente: utilização de Jogos Educativos Online nas salas de EJA				
Estratégia	**Proposta**	**O que**	**Como**	**Carga Horária**
P: PLANEJAR	**1 – Momentos formacionais com os professores.**	- Fomentar o estudo e a pesquisa sobre o assunto proposto; - Reflexão com as professoras e equipe gestora sobre o que é o jogo educativo online e suas possibilidades, bem como o que são aprendizagens baseadas em jogos digitais e de que maneira poderemos desenvolver um trabalho contextualizado utilizando os jogos com os estudantes.	- Utilizar a estratégia de sala de aula invertida (enviar materiais antecipadamente, para que os participantes possam tomar conhecimento sobre o assunto e ampliarem seus conhecimentos a fim de dinamizar o encontro); - Iniciar os trabalhos propondo a participação de todas em um jogo educativo online desenvolvido pela pesquisadora, a fim de facilitar a compreensão das possibilidades educativas dos jogos digitais; - Propor discussões sobre a temática; - Registrar de forma escrita, com fotografias e gravações, todos os encontros presenciais a fim de compor um relatório e posterior socialização.	4h (presencial) 4h (online)
		- Apresentar às professoras as	- Apresentar, por meio de material em slide, os resultados das falas dos	

	2 – Um olhar para dentro da sala de aula	sinalizações e sugestões dos estudantes quanto ao uso dos jogos educativos online, em sala de aula.	estudantes, ilustrando, inclusive, com gráficos para facilitar o tratamento da informação, quanto aos resultados dos diálogos; - Evidenciar também as possibilidades de trabalho e aprendizagens identificados por meio do uso de jogos educativos online para a aprendizagem dos estudantes de EJA. - Registrar as descobertas e sugestões das professoras no tocante ao desenvolvimento dos jogos digitais nas aulas.	1h (presencial)
	3 – Planejamento das ações pedagógicas	- Planejamento das aulas envolvendo o uso de jogos digitais como estratégias pedagógicas em sala de aula.	A partir dos estudos feitos, das descobertas e sugestões das professoras, bem como das falas dos estudantes sobre o uso de jogos nas aulas, propor o planejamento das delas inserindo os jogos digitais; - Definir, no planejamento, a periodicidade, os dispositivos, as temáticas e a forma como serão desenvolvidos os trabalhos utilizando os jogos digitais; - Sugerir que haja avaliação do processo, com vistas a perceber o desempenho dos estudantes frente a utilização dos jogos digitais; - Definir, juntamente com os docentes, um cronograma para acompanhar e colaborar com o desenvolvimento das atividades.	2h (presencial) 2h (online)
D: FAZER (DESENVOLVER)	**1 – Organização dos trabalhos**	- Fomento ao estudo e à pesquisa; - Construção das práticas pedagógicas.	- Levantamento de jogos educativos online existentes, que sejam adequados e estejam contextualizados para serem trabalhados com os estudantes da EJA I, TAP III, do lócus da pesquisa; - Mediar o processo de autoria e colaboração para o desenvolvimento de jogos educativos online por parte das professoras da turma; - Propor a utilização de jogos digitais que desenvolvam as capacidades propostas no planejamento bimestral das professoras da turma e avance para além do proposto no planejamento, contribuindo para o processo de colaboração e autoria dos estudantes.	4h (presencial) 1h (online)
C: CHECAR (AVALIAR)	**1 – Acompanhamento dos trabalhos**	- Observação e coparticipação no desenvolvimento das práticas docentes.	- Acompanhar os trabalhos realizando algumas visitas na turma do TAP III, nos dias de realização dos jogos, a fim de perceber como as atividades estão sendo realizadas, do mesmo modo, cooperar para a realização das mesmas;	4h (presencial)

			- Identificar se haverá a ocorrência de algum equívoco na utilização dos jogos ao longo do processo; - Avaliar os resultados do uso do jogo na aprendizagem dos estudantes.	
A: AGIR DE FORMA A CORRIGIR EVENTUAIS FALHAS (AJUSTAR)	**1 – Análise, reflexão e ação sobre os trabalhos desenvolvidos**	- Avaliar os resultados obtidos com o desenvolvimento dos jogos educativos online durante as aulas e propor melhorias no processo.	- A partir das observações realizadas, da interlocução com as professoras frente aos resultados apresentados e o desenvolvimento das atividades, propor reflexões sobre a relevância do uso dos jogos educativos digitais nas aulas e o comportamento dos estudantes frente a eles; - Propor ações para melhoria, caso necessário, frente aos resultados apresentados, nos encontros de planejamento com os professores.	3h (presencial)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Esperamos que essa propositura possa contribuir com a formação dos professores da Escola Municipal Osvaldo Cruz por meio deste projeto de intervenção, pois consideramos que essa ação tem grande relevância para os resultados apresentados pelo segmento da EJA e, além disso, promove a reflexão da práxis docente por parte do professor, permitindo-lhe reorganizar os trabalhos na intenção de propor melhorias contínuas no processo de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As (in)conclusões deste estudo apontam-nos caminhos que ainda precisam ser percorridos por esta investigação, considerando que ainda há muito o que se pensar, estudar e discutir sobre a práxis pedagógica que atenda às necessidades dos sujeitos da EJA (estudantes, professores e gestores), sobretudo nas questões de inclusão social, digital e cultural. Em todo o tempo, buscamos compreender as influências e interveniências do digital nas salas de aula e das interfaces comunicacionais que permeiam as relações do mundo moderno, as quais saltam para os espaços formacionais, produtivos e comunicacionais em que os sujeitos se inserem.

Durante o percurso do estudo, em parceria com os sujeitos participantes do mesmo, buscamos compreender as potencialidades dos jogos online no tocante ao processo formacional de estudantes e professores. Tencionamos, também, perceber as fragilidades e desafios que envolvem a formação inicial e continuada dos profissionais de educação no que tange aos conhecimentos para atuarem com o segmento da EJA, assim também para a utilização das TDIC.

Buscamos depreender, por meio do desenvolvimento das oficinas, os resultados do processo de ensino e aprendizagem mediados pelo uso de jogos digitais e perceber avanços e lacunas existentes. Desenvolvemos um produto final intentando promover a formação, in loco, dos docentes que atuam na escola onde ocorreu o estudo, a fim de que consigam desenvolver práticas pedagógicas que empreguem os jogos educativos online como estratégias facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, ampliando sua utilização para além de um mero recurso didático.

Essa investigação oportunizou um olhar atento quanto ao uso dos jogos educativos online em sala de aula, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo professores, gestores e estudantes da EJA. Pudemos observar o comportamento desses sujeitos, as interações uns com os outros, a forma como se inter-relacionaram para desenvolver as atividades utilizando os jogos online.

Observamos que as interfaces que permeiam as relações professores-estudantes-aprendizagem se apresentaram como caminhos e possibilidades factíveis no tocante ao que se espera para esse segmento, a fim de que avance e faculte aos sujeitos que nele estão vinculados a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Foi notório o processo comunicacional oportunizado pela utilização dos jogos. O exposto concorreu para promover uma maior aproximação entre estudantes e professores, e expandiu seu uso para além da sala de aula, favorecendo a construção do pensamento crítico e a ampliação para outros saberes de forma colaborativa. Ademais, propôs aos estudantes e professores a possibilidade de (re)construção de saberes pela mobilidade de ir e vir em respostas, sedimentando os conhecimentos adquiridos. A exponencial troca de informações e partilha ressalta a importância de sua utilização nas salas de aula da EJA, mas isso precisa acontecer sempre de maneira coerente, eficiente, ajustada às realidades dos estudantes e com significados que saltem para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ao longo das oficinas, e principalmente na execução e apoio aos jogos, houve a participação efetiva e muito valiosa das professoras e coordenadora da escola. Tomando como base que nossa pesquisa envolve a formação dos partícipes do processo, esses momentos foram de singular importância para a consecução dos objetivos propostos, pois oportunizou a ação e reflexão sobre as atividades, facultando amplitude nos olhares e abertura de um leque de possibilidades quanto ao uso dos jogos online.

Não apenas do que pudemos observar ao longo da pesquisa, mas também a partir das devolutivas, atitudes e considerações dos partícipes da mesma – professores e estudantes –, constatou-se que os jogos educativos tendem a instigar o desejo, talvez por ser algo inovador para docentes e discentes ou mesmo por mobilizar sentimentos comumente despertados pela competitividade que os jogos tendem a favorecer, só que, nesse caso específico, com algo a mais que é a utilização do ciberespaço para realizá-lo.

Dessa forma, consideramos que os jogos educativos online se constituem enquanto mecanismos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, quando bem utilizados, e são meios para contribuir que ocorra o que muitos teóricos da educação já abordaram, sobretudo Paulo Freire, quando ratificaram a importância de educar para transformação de mentes e vida, educar para favorecer a saída dos oprimidos da condição em que se encontram.

Em nosso estudo, percebemos que o jogo online aproxima pessoas, tem caráter lúdico, fomenta o interesse e a participação dos indivíduos. Além disso, estimula a cooperação, contribui para o processo de construção coletiva de saberes entre os sujeitos participantes, ampliando o aprendizado, gerando o desejo de alargar

os conhecimentos adquiridos, cooperando para o alcance de resultados mais favoráveis de forma compartilhada.

Ademais, contribuiu para o processo de cocriação e autoria dos sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que se sentiram autorizados, ao longo de todo o estudo, a participarem e opinarem na construção do percurso dos trabalhos, tanto na concepção das oficinas quanto na proposta das avaliações. O exposto fortalece a compreensão de que as atividades que se utilizam das tecnologias digitais contribuem e dilatam o processo colaborativo. Temos, como exemplo, a nuvem de palavras construída pelos estudantes, que ratifica o processo de produção coletiva dos referidos, retirando de cena a intervenção direta dos demais sujeitos participantes da pesquisa. Do mesmo modo, destaca-se a participação dos professores na organização das oficinas e escolha dos conteúdos a serem contemplados por elas.

Consideramos que há ainda uma deficiência muito grande em relação à formação inicial e continuada de professores, tanto no que se refere à educação de jovens e adultos quanto nas questões que envolvem as tecnologias no ambiente da sala de aula. Faz-se importante salientar que a formação de professores possibilitará a compreensão quanto ao uso das tecnologias digitais na educação e suas potencialidades, utilizando-a como um mecanismo que tende a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes em seu processo de cocriação e interatividade com seus pares, bem como com seus professores.

Compreendemos ainda que as tecnologias digitais não podem ser utilizadas como um simples recurso didático, sem a compreensão de que fomentam e contribuem para o processo de autoria, participação e colaboração entre os sujeitos participantes do processo, assim, ampliando seu uso para além da sala de aula e os que nela estão.

O que ora expomos nos faz refletir que urge não somente promover a inclusão digital de estudantes, mas, também, a de professores. A universalização quanto ao acesso e utilização dos meios tecnológicos, sobretudo nos espaços educativos, contribuirá para compreensão de uma nova proposta de educação online, que oportuniza a estudantes e professores uma participação colaborativa em que não há apenas um que seja detentor de todo o saber, mas o entendimento de que a construção coletiva e o processo de cocriação são fundantes para que o conhecimento seja construído e compartilhado por todos.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de se repensar a forma como as indústrias de games estão pensando e desenvolvendo os jogos educativos, a fim de que consigam despertar o mesmo interesse que os voltados para o entretenimento provocam nos participantes. Esse fato proporcionaria com que os processos comunicacionais e de interatividade ocorressem similarmente aos que acontecem com os demais jogos. Além disso, pensar na estética das imagens e sons que, igualmente, mobilizam os jogadores é algo importante para promover a qualidade desses jogos destinados à educação.

Ao longo de todo o nosso estudo, encontramos alguns desafios para que o trabalho pedagógico, envolvendo tecnologias e jogos online, aconteça. Evidenciaram-se o pouco conhecimento e atuação da escola – de um modo geral, mas, especificamente, das professoras quanto ao uso do aparato tecnológico em sala –, bem como, o distanciamento da práxis pedagógica no tocante ao desenvolvimento de aulas utilizando jogo educativos online.

A ausência e/ou deficiência na formação de professores para desenvolverem trabalhos pedagógicos com jogos educativos online – na intenção de que possam utilizá-los não como mais um recurso didático, sem promover uma reflexão em torno de seu uso, mas sim enquanto mecanismo dinâmico que possibilita a interlocução, a interatividade, o processo de autoria e cocriação entre seus partícipes – foi outro ponto notado e que ocorre, também, em outras unidades escolares.

Verificamos que as professoras participantes da pesquisa compreenderam o leque de possibilidades que o uso da tecnologia oferece e se entusiasmaram em utilizá-los em suas aulas. Esse fato evidencia-se através do empenho e participação em todas as etapas da pesquisa, bem como, nas falas e interlocuções ao longo delas.

Mostrar aos estudantes a relevância desse trabalho e, além disso, que eles também apresentam potencial para estudar e aprender utilizando os aparatos tecnológicos que existem e estão, inclusive, ao alcance deles foi algo desafiador, mas que gerou resultados muito satisfatórios, haja vista o engajamento dos referidos nas práticas desenvolvidas nas oficinas, o que favoreceu suas aprendizagens, as quais foram evidenciadas nas narrativas explicitadas na oficina 5.

Apesar dos desafios apresentados, possibilidades emergiram no âmbito da pesquisa, inclusive a de formação continuada, que pretende contribuir para diminuir o distanciamento do professor quanto ao uso consciente das tecnologias e, em particular, dos jogos educativos online em suas práticas pedagógicas. Assim,

pretendemos, com essa formação, auxiliar para que desenvolvam aulas utilizando os jogos como dispositivos que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando reflexões e trocas por meio de seu uso.

Refletindo à luz dos estudos realizados, dos apanhados da pesquisa em parceria com os sujeitos/participantes, e da interlocução com os autores de referência que abordam o presente tema consideramos que os jogos educativos online, quando utilizados de maneira adequada, favorecerem a aprendizagem dos estudantes da EJA. Ademais, quando o corpo docente desenvolve um trabalho comprometido e competente – fruto de uma formação adequada e contextualizada, focada nas especificidades e necessidades requeridas pelo segmento da EJA, bem como, no uso adequado dos jogos educativos nas aulas – os resultados tendem ser melhores.

Sabemos que o exposto se constitui em desafios para os professores. Desenvolver um trabalho pedagógico utilizando jogos educativos não é algo fácil, sobretudo quando há defasagens em seu processo formativo, além dos problemas históricos da educação para jovens e adultos que emergem nas escolas em todo o país.

O anseio de educadores, gestores e estudantes da EJA é que a educação destinada a jovens e adultos possibilite construção de saberes de forma crítica e contextualizada, apesar das dificuldades que esse segmento enfrenta. Objetivando possibilitar aos que dela participam, docentes e discentes, o desenvolvimento de uma consciência ampliada, que consiga enxergar as nuances da trama social e, a partir de então, identificar qual o seu próprio papel nela, a fim de que tenham a condição de tomar a dianteira de suas vidas e contribuir para operar as mudanças necessárias dentro do contexto social no qual se inserem. Transformando-se, nessa situação, em agentes multiplicadores e transformadores para gerações futuras, bem como, para as atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos Digitais e Aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016.

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

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

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

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

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 12-20. (Coleção Pensadores & Educação).

BETTO, Frei. **Ivo Viu a Uva**. Disponível em: https://pedagogialucineide.wordpress.com/2012/05/23/frei-betopaulo-freire-a-leitura-do-mundo/. Acesso em: 15 jul. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico IDEB**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

BRASIL. **INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio. Acesso em: 08 jan. 2021.

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

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

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

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

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

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). **App-Learning:** experiências de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2016.

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

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes Pedagógicos/Comunicacionais, Pesquisa/Formação**: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

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

FRANCO, Mônica Gardelli. Inclusão Digital: uma Proposta na Alfabetização de Jovens e Adultos. *In:* **IX Workshop de Informática na Escola** – WIE, 9, 2003. p. 21-225. Disponível em: https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/790/776. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HUIZINGA, Joan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000. (Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg).

IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 04 nov. 2019.

IBGE. **Conheça o Brasil**: população: educação. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 25 mar. 2020.

JEFFREY, Debora Cristina e LEITE, Sandra Fernandes. **Qualidade de Ensino na Modalidade EJA sob a Ótica dos Docentes.** Universidade Estadual de Campinas Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 8-26, maio 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. **O Que é Virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa Contrastiva e Estudos Multicasos:** da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: Edufba, 2018.

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

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/133/235. Acesso em: 28 out. 2018.

MEDEIROS, D. P. Jogos analógicos como ferramentas estratégicas para as marcas. **Design e Tecnologia**, v. 9, n. 17, p. 56-63, 10 jan. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73-85.

MINAYO, Maria Cecília de S. [*et al.*]. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEVES, Paiva. **Literatura de Cordel**: pedagogia do oprimido. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2018.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos. In: MULTIRIO (Org.). **Conceito e ação – parte II**: série televisiva: textos complementares. Rio de Janeiro: Multirio, 2013. p. 41-44. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1405.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240050, 2019.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUZA, Silvia Regina de; HAYDU, Verônica Bender. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-241, maio-ago. 2015.

PAULA, Bruno Henrique de. **Jogos digitais como artefatos pedagógicos**: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional. 2015. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285203. Acesso em: 08 jan. 2021.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do; MISSEL, Fabíola de Azeredo; CRUZ, Dulce Márcia. Game Design e Educação: formação docente e produção de jogos para alfabetização. *In*: XIII Seminário SJEEC, 13, 2019, Maceió, **Anais...** Salvador, UNEB, 2019. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_331/trabalho.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma Escola Sem/Com Futuro:** educação e multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação com Tecnologias Digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho institucional. *In*: SILVA, Marco (org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: http://idprojetoseducacionais.com.br/educacao-com-tecnologias-digitais/. Acesso em: 03 mar. 2021

RAMOS, Daniela Karine; MARTINS, Patrícia Nunes; ANASTÁCIO, Bruna Santana. A Função da Narrativa e dos Personagens em um Jogo Digital Educativo: análise do jogo saga dos conselhos. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v.6, n.1, p. 59 - 70, out. 2017.

RITTER, Tatiane de Souza. **Jogo Analógico para o ensino de História Agrária em uma Escola do Campo**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-

graduação em História em Rede Nacional, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12730. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de janeiro, RJ: Omodê, 2018.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 2, p. 81-89, 19 ago. 2007.

SILVA, Marco. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan.-jun. 2010.

_____. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In*: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – INTERCOM, 24, 2001, Campo Grande-MS, **Anais...** São Paulo: Intercom, 2001.

_____. Indicadores de Interatividade para o Professor Presencial e On-Line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p. 93-109, maio/ago. 2004.

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

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Inclusão Digital, software livre e globalização contra hegemônica**. Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 20, p. 421-446, jun. 2005. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?user=gQNnKdcAAAAJ&hl=en. Acesso em: 15 nov. 2020.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes de; ALMEIDA, Guilherme Cássio. **O Impacto da Cibercultura nas Mobilizações Sociais**: o caso dos “rolezinhos” organizados via Facebook. *In*: XXXVIII Encontro do ANPAD, 38, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Maringá: ANPAD, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EOR1455.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v.3, n.2, p.60-69, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.pdf . Acesso em: 22 nov. 2020.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: _____/_____/_____

Endereço: _____Complemento: _____

Bairro: _____Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Os Jogos Educativos Online: possibilidades e desafios de aprendizagem dos estudantes da EJA, de responsabilidade da pesquisadora **ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: investigar as possíveis relações entre os jogos educativos online e a aprendizagem dos estudantes da EJA.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: ao desempenho dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento tanto na vida escolar quanto no mundo do trabalho.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas que será gravada pela aluna Rose Santos de Jesus Pereira, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as Leis brasileiras o (a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profª Dra Maria da Conceição Alves Ferreira

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: **Telefone:** (71) 99163-7322, **E-mail:** consinha@terra.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Jogos

Educativos Online: possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2019

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____
Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)

APÊNDICE II – Formulário de Entrevista com os Estudantes da EJA

Link para acessar a entrevista: https://forms.gle/21Dsf7m5sxg8RiVR9

Os Jogos Educativos Online na Educação de Jovens e Adultos

Prezados estudantes da EJA

Estamos pesquisando os jogos educativos online na Educação de Jovens e Adultos – EJA, num contexto de educação pública municipal. Para tanto, convidamos V. Sas. a participarem desta entrevista, que tem por objetivo investigar a utilização dos jogos educativos online, as possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA.

As informações provenientes da sua participação serão analisadas a fim de produzir reflexões-ações sobre o tema. O compartilhamento dos resultados será feito de forma respeitosa e ética, buscando ampliar as discussões acerca da utilização de jogos educativos online na EJA e os impactos no desenvolvimento dos estudantes desse segmento.

Desde já agradecemos pela participação e colaboração.

Rose Santos de Jesus Pereira

rosebecasami@hotmail.com

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

IDENTIFICAÇÃO

NOME_____ IDADE: _____

SEXO: _____ COR/RAÇA: _____ ESTADO CIVIL: _____ Nº FILHOS: ____

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA:

ESTUDOU QUANDO CRIANÇA? _____ ATÉ QUE SÉRIE? _____

DEPOIS DE QUANTO TEMPO RETORNOU À ESCOLA? _____

O QUE TE AFASTOU DA ESCOLA QUANDO CRIANÇA? _____

_____

_____

O QUE TE MOTIVOU RETORNAR À ESCOLA? _____

_____

_____

PERGUNTAS

1. O que você compreende por tecnologia? Você acredita que ela pode influenciar sua vida?
2. Quais equipamentos tecnológicos você sabe utilizar?
3. Você consegue realizar tarefas diárias usando os aplicativos existentes em nosso cotidiano, os quais poderemos encontrar nos smartphones, tabletes, computadores e etc?
4. Você possui computador e/ou internet em casa? Qual o uso que você faz dessa tecnologia?
5. Em sala de aula, você prefere atividades realizadas envolvendo jogos educativos ou as atividades convencionais? Justifique sua resposta.
6. Quais jogos você conhece?
7. De quais jogos você já participou em sala de aula e qual foi a finalidade?
8. Você acha que aprende mais através de atividades envolvendo jogos educativos ou através de atividades convencionais?
9. Você já participou de jogos educativos que facilitaram sua aprendizagem em sala de aula? Conte como foi essa experiência.

APÊNDICE III – Formulário de Questionário com os Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos da EJA

Link para acessar o questionário: https://forms.gle/Dy5PaCgHrTBSEPTR6

Os Jogos Educativos Online na Educação de Jovens e Adultos

Prezados professores, gestores e coordenadores pedagógicos

Estamos pesquisando os jogos educativos online na Educação de Jovens e Adultos – EJA, num contexto de educação pública municipal. Para tanto, convidamos V. Sas. a participarem deste questionário, que tem por objetivo investigar a utilização dos jogos educativos online, as possibilidades e desafios para a aprendizagem dos estudantes da EJA.

As informações provenientes da sua participação serão analisadas a fim de produzir reflexões-ações sobre o tema. O compartilhamento dos resultados será feito de forma respeitosa e ética, buscando ampliar as discussões acerca da utilização de jogos educativos online na EJA e os impactos no desenvolvimento dos estudantes desse segmento.

Desde já agradecemos pela participação e colaboração.

Rose Santos de Jesus Pereira

rosebecasami@hotmail.com

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

IDENTIFICAÇÃO

NOME_____ IDADE: _____

SEXO: _____ COR/RAÇA: _____ ESTADO CIVIL: _____ Nº FILHOS: ____

FORMAÇÃO: _____

MODALIDADE QUE ENSINA/ANO: _____

TEMPO NO MAGISTÉRIO: _____ TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA: _____

PERGUNTAS

1. Você tem afinidade com as tecnologias e consegue manusear bem equipamentos tecnológicos a exemplo de tabletes e smartphones?
2. Você considera que a tecnologia pode facilitar o aprendizado dos estudantes da EJA? De que maneira?
3. Você julga ser possível o uso dos jogos educativos online em escolas da EJA? Caso positivo, explicite algumas experiências que demonstram isso. Caso negativo, justifique sua resposta.
4. Você acredita que os jogos educativos podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA? Justifique sua resposta.
5. Em sua opinião, quais dos jogos educativos, online ou offline, melhor favorecem a aprendizagem dos estudantes da EJA? Justifique.
6. Em sua sala de aula, você utiliza ou já utilizou jogos educativos online? Caso positivo, responda aos itens abaixo:
    a. Com qual finalidade?
    b. Qual o(os) jogo(os) utilizado(os)?
    c. Qual o conteúdo trabalhado?
    d. Como foi essa experiência?
    e. Como foi a aceitação por parte dos estudantes?
    f. Eles gostam mais de atividades em que você utiliza jogos educativos ou preferem o modo convencional para realizá-las?
    g. Você percebeu melhoria nos resultados apresentados pelos estudantes, através da utilização dos jogos educativos? Justifique.
7. Em sua opinião, como as escolas vêm lidando com as tecnologias digitais nos dias de hoje?

APÊNDICE IV – Avaliação Diagnóstica destinada aos estudantes EJA

ESCOLA: _____

DATA: _____ TURMA: TAP III

ESTUDANTE: _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

TEXTO 1

FUGINDO DA CADEIA

- O MANOEL FOI PRESO NUMA **CELA** EM FRENTE À DE UM LEPROSO.
- DIA APÓS DIA, ELE OBSERVAVA O LEPROSO CUIDANDO DE SUAS **FERIDAS**.
- ATÉ QUE CERTA VEZ, CAIU UM DEDO DO LEPROSO.
- ESTE O PEGOU E O ATIROU PELA JANELA.
- UMA SEMANA DEPOIS, CAIU OUTRO DEDO E O LEPROSO ATIROU-O PELA JANELA.
- ALGUM TEMPO DEPOIS, CAIU UMA ORELHA, O LEPROSO ATIROU-A PELA JANELA.
- UMA SEMANA DEPOIS, CAIU O PÉ, O LEPROSO ATIROU-O PELA JANELA.
- AÍ, O MANOEL NÃO AGUENTOU MAIS E PEDIU UMA AUDIÊNCIA COM O **DIRETOR**.
- OLHA, SENHOR DIRETOR, EU NÃO QUERO SER CHAMADO DE DEDO DURO, MAS O GAJO QUE ESTÁ NA CELA EM FRENTE A MINHA ESTÁ FUGINDO AOS POUQUINHOS...

COMPREENDENDO O TEXTO:

1 – QUAIS OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA? _____

2 – O QUE O LEPROSO FAZIA DIA APÓS DIA QUE CHAMOU A ATENÇÃO DE MANOEL? _____

_____

3 - PORQUE MANOEL SOLICITOU UMA AUDIÊNCIA COM O DIRETOR DA CADEIA? _____

_____

_____

_____

4 – O PENSAMENTO DE MANOEL EM RELAÇÃO AO COLEGA DE CADEIA ESTAVA CERTO? JUSTIFIQUE: _____

_____

_____

_____

5 - SELECIONE OS **SUBSTANTIVOS** QUE ESTÃO NO QUADRO ABAIXO E ESCREVA-OS NA TABELA CONFORME A SUA CLASSIFICAÇÃO **(PRÓPRIOS, COMUNS, MASCULINOS OU FEMININOS):**

ELEFANTA – GATA – CECÍLIA – GATO – FELIPE – CANETA – FERNANDA MENINA – IRMÃO – CASA – QUEIJO – CAVALO – ÔNIBUS – BRASIL RELÓGIO - LEÃO – GALINHA – JUMENTO – SALVADOR – MULHER - SAPATO

PRÓPRIOS	COMUNS	MASCULINOS	FEMININOS

TEXTO 2

6 – OBSERVE A TIRINHA ABAIXO E FAÇA UMA FRASE COM O SUBSTANTIVO QUE APARECE.

_____

APÊNDICE V – Perguntas Oficina 1

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação – DEDC – Campus I - Salvador
Pró-Reitoria Ensino e Pós-Graduação Strictu Sensu
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

Professora orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira
Mestranda: Rose Santos de Jesus Pereira

Oficina 01 (30/10) – Jogos Offline: atividade realizada com o ludo humano

O bêbado e o enterro

O enterro vinha pela rua e ia passando em frente ao boteco quando um bêbado, vestido com uma camisa verde e rosa, saiu cambaleando e gritou levantando os braços:

- Olha a mangueira aíí, pessoaaal!

Os acompanhantes não gostaram nem um pouco daquela brincadeira de mau gosto e caíram de pau em cima do bêbado:

- Não respeita nem os mortos, êh palhaço!

E tome cacete em cima do bêbado.
O cortejo continuou e, mais na frente, um dos homens que carregavam o caixão tropeçou na mangueira d'água estendida na rua derrubando tudo: morto e caixão.
O bêbado, agora além de bêbado, machucado, gritou lá do boteco:

- Eu avisei, não avisei.

1- Leitura e Interpretação do texto: **"O bêbado e o Enterro"**

a. Quais são os personagens do texto?
b. O que o bêbado fez quando viu o cortejo para o enterro?
c. Por que, ele gritou para a multidão?
d. Por onde o enterro estava passando?
e. De que forma o bêbado estava vestido?
f. Qual foi a atitude dos acompanhantes do enterro quando o bêbado gritou, por que você acha que eles agiram daquela forma?
g. Você considera que a atitude dos acompanhantes estava correta? Justifique.
h. Por que alguém falou: **“Não respeita nem os mortos, êh palhaço?**
i. O que aconteceu quando o cortejo fúnebre continuou o seu caminho?
j. Diante disso, o que o bêbado gritou de dentro do boteco?
k. Como ficou o bêbado após a surra que levou da multidão?
l. Você acha que o julgamento dos acompanhantes do enterro em relação ao bêbado, estava correta? Justifique sua resposta.
m. A multidão achou que o bêbado estava fazendo chacota em relação ao enterro? Por quê?
n. O que poderia ter acontecido se as pessoas tivessem parado para ouvir o bêbado sem fazer julgamentos prévios?

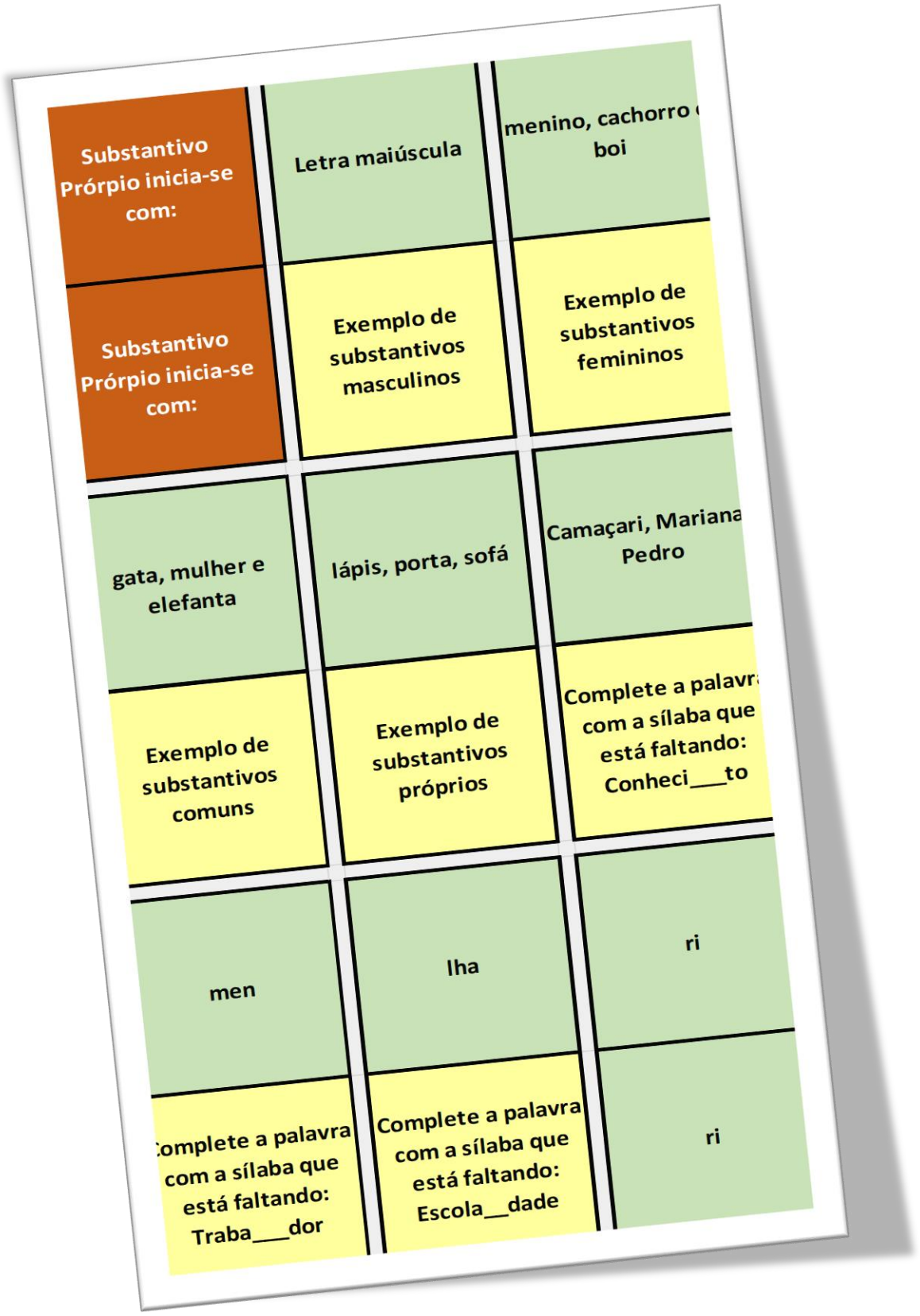
2. Os substantivos próprios iniciam com que tipo de letra?
3. Construa uma frase contendo 01 substantivo masculino e 01 feminino.
4. Cite 03 substantivos comuns e 03 próprios.
5. Escreva corretamente a seguinte frase: “O trabalho motiva os seres humanos”
6. Como se escreve as palavras: Aprender, trabalhar, subir.
7. Elabore e escreva corretamente 01 frase sobre sua escola.
8. O substantivo próprio **Rio Vermelho** se escreve de que maneira?
9. Elabore, oralmente, 01 frase contendo 01 substantivo próprio e 01 comum.
10. Escreva corretamente a seguinte frase: **“A educação abre portas”.**
11. O que você compreendeu da frase: **“A educação abre portas”**?
12. Como se escreve o substantivo próprio **Campo Grande**?
13. Cite 02 substantivos masculinos e 02 femininos.
14. Elabore e escreva corretamente 01 frase sobre a atividade de hoje.

APÊNDICE VI – Fotos da Oficina 01 (30/10) – Jogos Offline: Ludo Humano

4
6

O bêbado e o enterro
SAÍDA

APÊNDICE VII – Fotos da Oficina 01 (30/10) - Jogos Offline: atividade utilizando o dominó



APÊNDICE VIII – Oficina 02 (31/10) - Avaliações Formativa

ESCOLA: _____

DATA: _____ TURMA: TAP III

ESTUDANTE: _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA

TEXTO (bilhete)

AMIGA CÉLIA, BOA NOITE!
VOU PARA LONGE DE CASA, MAS AQUI DEIXO PLANTADAS TRÊS PALAVRAS QUE NUNCA DEIXAREI DORMIR: FAMÍLIA, AMIZADE E SAUDADE.
SÃO PEQUENAS, MAS GRANDES EM AMOR.
ATÉ UM DIA.

MARIA,
30/10/2019.

COMPREENDENDO O TEXTO:

1 – QUEM ENVIOU O BILHETE? _____

2 – PARA QUEM O BILHETE FOI ENVIADO? _____

3- ASSINALE COM (**X**) A OPÇÃO CORRETA
NA FRASE:
"... PALAVRAS QUE NUNCA DEIXAREI DORMIR", A PALAVRA "DORMIR" SIGNIFICA:
( ) REPOUSAR
( ) ESQUECER

4- "... *MAS DEIXO AQUI PLANTADAS TRÊS PALAVRAS"*. O QUE O AUTOR DO TEXTO QUIS DIZER COM ESSA FRASE? _____
_____

_____

5- PATRÍCIA, COM O CORAÇÃO PARTIDO, ESTÁ INDO EMBORA PARA LONGE DA FAMÍLIA. VOCÊ TAMBÉM JÁ PASSOU POR ISSO OU CONHECE ALGUÉM QUE TEVE QUE PARTIR INDO PARA LONGE DA FAMÍLIA? _____

_____

_____

_____

6– LOTECA DO SUBSTANTIVO: MARQUE UM **X** NA CLASSIFICAÇÃO CORRETA DOS SUBSTANTIVOS.

SUBSTANTIVOS	**PRÓPRIOS**	**COMUNS**	**MASCULINOS**	**FEMININOS**
ELEFANTA				
GATA				
GATO				
CECÍLIA				
FELIPE				
CANETA				
FERNANDA				
MENINA				
IRMÃO				
CASA				
QUEIJO				
CAVALO				
ÔNIBUS				
BRASIL				
RELÓGIO				
LEÃO				
GALINHA				
JUMENTO				
SALVADOR				
MULHER				
SAPATO				

7– ESCOLHA 02 SUBSTANTIVOS DIFERENTES E CONSTRUA 01 FRASE COM ELES: _____

APÊNDICE IX – Oficina 03 (04/11) - Jogos Online:
atividade realizada utilizando o *Edupulses*

ESCOLA: _____

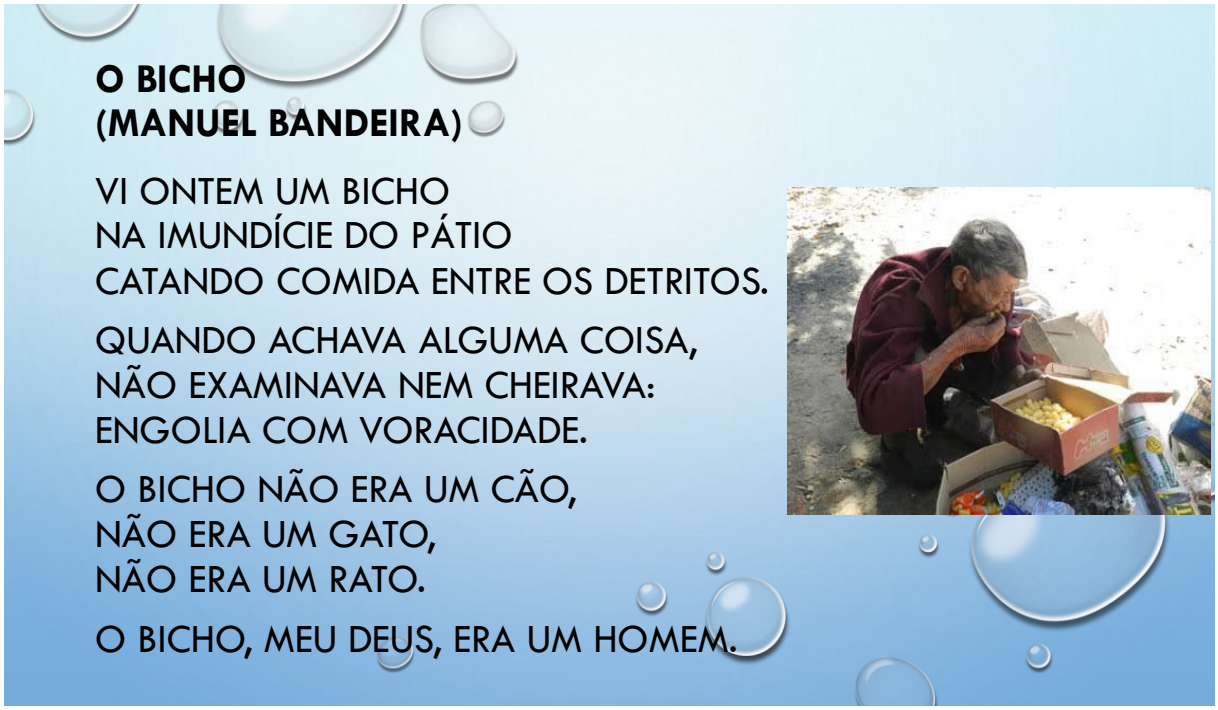
DATA: _____ TURMA: TAP III

ESTUDANTE: _____

Oficina 03 (04/11) - Jogos Online: atividade realizada utilizando o edupulses

ATIVIDADES PARA A OFICINA DE JOGOS ONLINE

TEXTO



COMPREENDENDO O TEXTO:

1- SEGUNDO O AUTOR DO POEMA, QUEM ERA O BICHO QUE ESTAVA NA IMUNDICE DO PÁTIO?

CÃO

GATO

HOMEM

RATO

2- O QUE ESSE BICHO FAZIA?

DORMIA

PULAVA

BRINCAVA

CATAVA COMIDA

3- A EXPRESSÃO *“MEU DEUS”* SIGNIFICA QUE O AUTOR

ALEGROU-SE COM A CENA

FICOU INDIFERENTE

SOLUCIONOU O PROBLEMA SOCIAL

FICOU CHOCADO COM A SITUAÇÃO

4- A CAUSA PRINCIPAL DE NOSSO ESPANTO PELO QUE ESTÁ ESCRITO NA POESIA É PORQUE:

O AUTOR RETRATOU UMA CENA HUMILHANTE EM RELAÇÃO À NOSSA CONDIÇÃO HUMANA.

O AUTOR PROCUROU COMPARAR O HOMEM A CÃES E GATOS

O HOMEM JÁ NÃO VIVE MAIS NESSE AMBIENTE DE MISÉRIA

É FALSA A NOTÍCIA DE QUE A HUMANIDADE PASSA FOME

5- ESSE ESPANTO POR CAUSA DO OCORRIDO NA POESIA, NOS DÁ UM SENTIMENTO DE:

A) PRAZER B) ADMIRAÇÃO C) RAIVA D) DESPREZO

6- A INTENÇÃO DO AUTOR, AO USAR A PALAVRA *“BICHO”* PARECE QUE:

PROCUROU CHAMAR A NOSSA ATENÇÃO PARA ESSES ANIMAIS DO LIXO

A HISTÓRIA É MESMO SOBRE UM BICHO

O HOMEM SE VIU REDUZIDO À CONDIÇÃO DE ANIMAL

O HOMEM DEVE SER TRATADO COMO ANIMAL

7- REESCREVA AS FRASES ABAIXO, SUBSTITUINDO A EXPRESSÃO DESTACADA POR UM SUBSTANTIVO PRÓPRIO, COMO NO EXEMPLO A SEGUIR: *O **GATO** ARRANHOU O SOFÁ. (**MIMI** ARRANHOU O SOFÁ).*

AQUELE GAROTO É O DONO DA BOLA.

NOSSA CIDADE É MARAVILHOSA!

O CACHORRO ROEU O OSSO.

A MENINA É TÃO PERFUMADA.

O TRABALHADOR JÁ LEU O JORNAL?

O ZOOLÓGICO DE SÃO PAULO RECEBEU ZORBA, UM ELEFANTE DO CIRCO DOM PEPE. O ANIMAL CHEGOU DEBILITADO, O BIÓLOGO VALDIR NUNES ESTÁ CUIDANDO DE SUA DIETA E REALIZANDO VÁRIOS EXAMES

8- RETIRE DO TEXTO ACIMA QUATRO SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS E QUATRO SUBSTANTIVOS COMUNS.

9- ESCREVA UMA FRASE PARA CADA SUBSTANTIVO ABAIXO:

PEDRA - RIO VERMELHO - CAVALO - MENINA

QUIZ COMPETITIVO

A. O ZOOLÓGICO DE SÃO PAULO RECEBEU ZORBA, UM ELEFANTE DO CIRCO DOM PEPE. ZORBA É UM SUBSTANTIVO:

COMUM PRÓPRIO COLETIVO FEMININO

B. AQUELE GAROTO É O DONO DA BOLA. POR QUAL SUBSTANTIVO PRÓPRIO PODEREMOS TROCAR A EXPRESSÃO "AQUELE GAROTO "?

JOANA BRASÍLIA MARCELO MACACA

C. ELEFANTA, IRMÃO, FERNANDA E BLOCO, INFORME, NA ORDEM DAS PALAVRAS, QUAIS SÃO OS SUBSTANTIVOS QUE REPRESENTAM.

FEMININO, MASCULINO, PRÓPRIO, COMUM
MASCULINO, FEMININO, COMUM E PRÓPRIO
PRÓPRIO, MASCULINO, COMUM E FEMININO
COMUM, FEMININO, MASCULINO E PRÓPRIO

D. ESCOLHA A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DA FRASE:

CUANDO ACHAVA AUGUMA COIZA, NÃO EZAMINAVA NEM CHEIRAVA
CUANDO AXAVA ALGUMA COISA, NÃO EXAMINAVA NEM XEIRAVA
QUANDO ACHAVA ALGUMA COISA, NÃO EXAMINAVA NEM CHEIRAVA
QUANDO AXAVA ALGUMA COIZA, NÃO EZAMINAVA NEM XERAVA

E. ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DO SUBSTANTIVO PRÓPRIO, QUE ESTÁ NA FRASE A SEGUIR: A FAZENDA QUE FICA EM _____ NÃO ESTÁ MAIS À VENDA.

rio das pedras

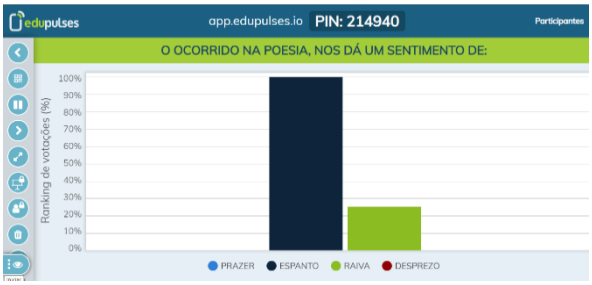
Rio das Predas

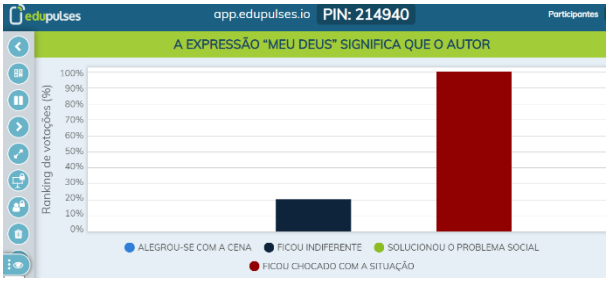
Rio das Pedras

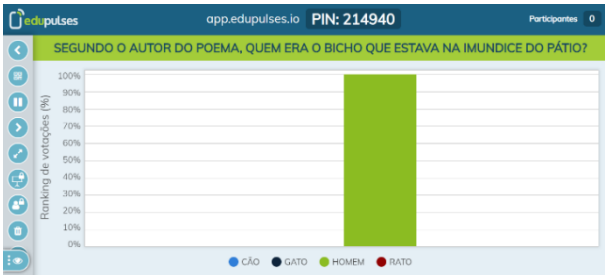
Rio das predaz

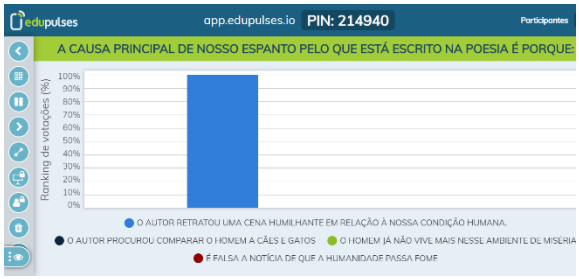
F. A PALAVRA "BRASÍLIA" É UM SUBSTANTIVO:

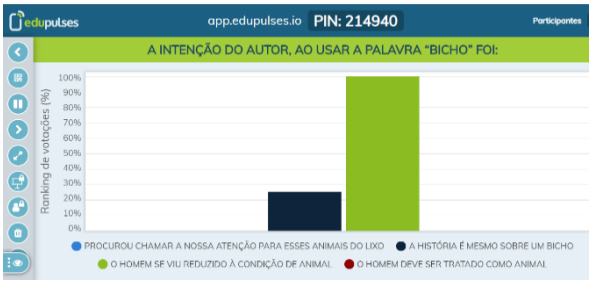
MASCULINO COMUM COLETIVO PRÓPRIO

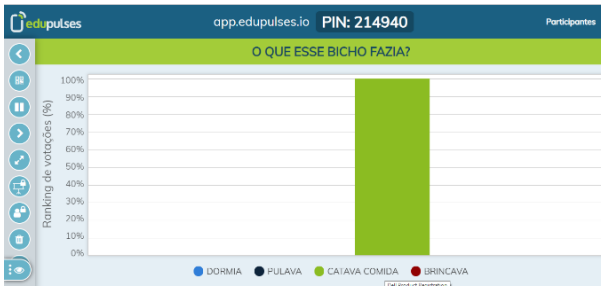


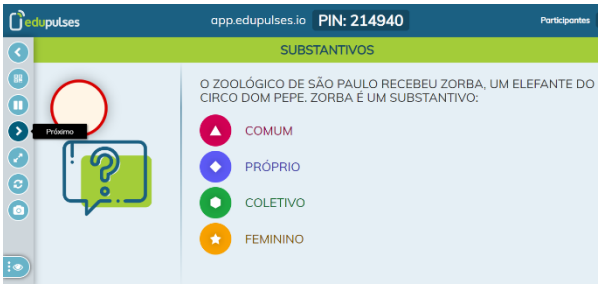






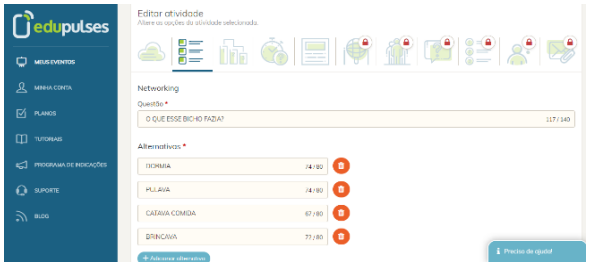


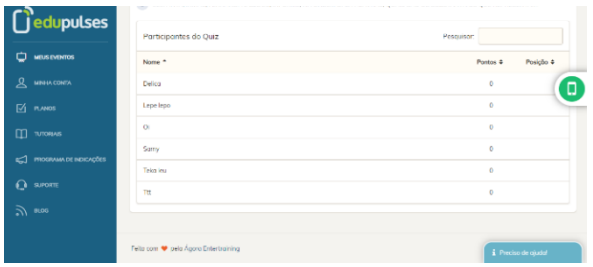




edupulses
Seja bem-vindo!
Slide
Escreva palavras que sejam substantivos comuns, masculinos e femininos (dois de cada)
Nuvem de palavras
SEGUNDO O AUTOR DO POEMA, QUEM ERA O BICHO QUE ESTAVA NA IMUNDICE DO PÁTIO?
Múltipla escolha
O QUE ESSE BICHO FAZIA?
A EXPRESSÃO "MEU DEUS" SIGNIFICA QUE O AUTOR
A CAUSA PRINCIPAL DE NOSSO ESPANTO PELO QUE ESTÁ ESCRITO NA POESIA É PORQUE
O OCORRIDO NA POESIA, NOS DÁ UM SENTIMENTO DE
A INTENÇÃO DO AUTOR, AO USAR A PALAVRA "BICHO" foi
Substantivos
Quiz
Preciso de ajuda!

edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
SEGUNDO O AUTOR DO POEMA, QUEM ERA O BICHO QUE ESTAVA NA IMUNDICE DO PÁTIO?
Alternativas *
CÃO
GATO
HOMEM
RATO
Preciso de ajuda!

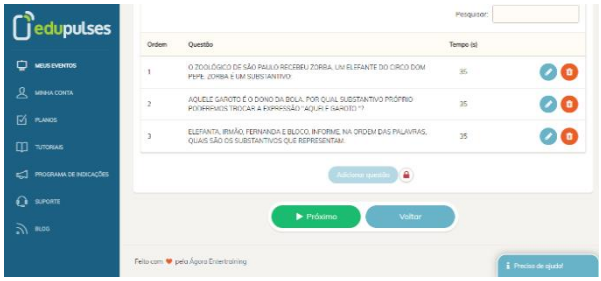

edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
O QUE ESSE BICHO FAZIA?
Alternativas *
DORMIA
MIJAVA
CATAVA COMIDA
BRINCAVA
Preciso de ajuda!

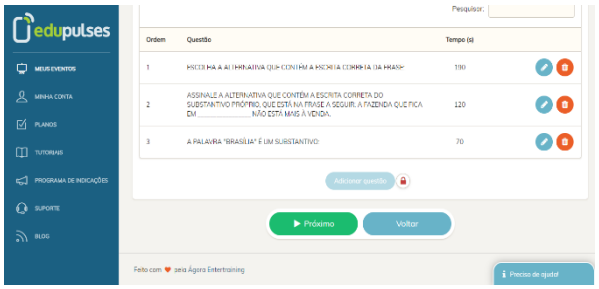

edupulses
Participantes do Quiz
Pesquisar:
Nome *
Pontos
Posição
Delica
Lepe lepo
Oi
Sorry
Teka ieu
Tit
Preciso de ajuda!

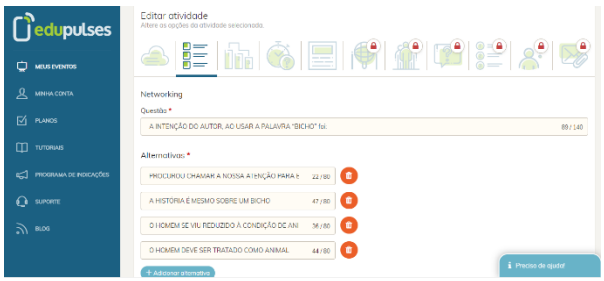
edupulses
Pesquisar:
Ordem
Questão
Tempo (s)
O ZOOLÓGICO DE SÃO PAULO RECEBEU ZORBA, UM ELEFANTE DO CIRCO DOM PEPE. ZORBA É UM SUBSTANTIVO
AQUELE GAROTO É O DONO DA BOLA. POR QUAL SUBSTANTIVO PRÓPRIO PODEREMOS TROCAR A EXPRESSÃO "AQUELE GAROTO "?
ELEFANTA, IRMÃO, FERNANDA E BLOCO. INFORME, NA ORDEM DAS PALAVRAS, QUAIS SÃO OS SUBSTANTIVOS QUE REPRESENTAM
Adicionar questão
Próximo
Voltar
Preciso de ajuda!

edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
A EXPRESSÃO "MEU DEUS" SIGNIFICA QUE O AUTOR
Alternativas *
ALEGROU-SE COM A CENA
FICOU INDIFERENTE
SOLUCIONOU O PROBLEMA SOCIAL
FICOU CHOCADO COM A SITUAÇÃO
Preciso de ajuda!

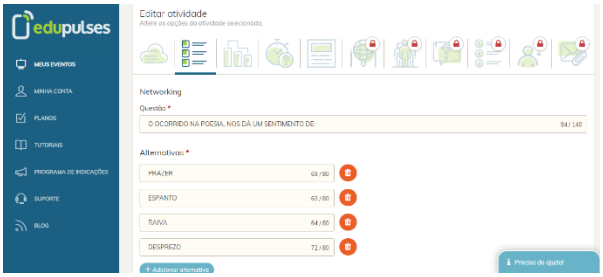
edupulses
Competição individual
Salvar Quiz
Cancelar
Pesquisar:
Ordem
Questão
Tempo (s)
ESCOLHA A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DA FRASE:
ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DO SUBSTANTIVO PRÓPRIO, QUE ESTÁ NA FRASE A SEGUIR: A FAZENDA QUE FICA EM _____ NÃO ESTÁ MAIS À VENDA.
A PALAVRA "BRASÍLIA" É UM SUBSTANTIVO:
Adicionar questão
Preciso de ajuda!


edupulses
Pesquisar:
Ordem
Questão
Tempo (s)
O ZOOLÓGICO DE SÃO PAULO RECEBEU ZORBA, UM ELEFANTE DO CIRCO DOM PEPE. ZORBA É UM SUBSTANTIVO
AQUELE GAROTO É O DONO DA BOLA. POR QUAL SUBSTANTIVO PRÓPRIO PODEREMOS TROCAR A EXPRESSÃO "AQUELE GAROTO "?
ELEFANTA, IRMÃO, FERNANDA E BLOCO. INFORME, NA ORDEM DAS PALAVRAS, QUAIS SÃO OS SUBSTANTIVOS QUE REPRESENTAM
Adicionar questão
Próximo
Voltar
Preciso de ajuda!


edupulses
Pesquisar:
Ordem
Questão
Tempo (s)
ESCOLHA A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DA FRASE:
ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DO SUBSTANTIVO PRÓPRIO, QUE ESTÁ NA FRASE A SEGUIR: A FAZENDA QUE FICA EM _____ NÃO ESTÁ MAIS À VENDA.
A PALAVRA "BRASÍLIA" É UM SUBSTANTIVO:
Adicionar questão
Próximo
Voltar
Preciso de ajuda!


edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
A INTENÇÃO DO AUTOR, AO USAR A PALAVRA "BICHO" foi
Alternativas *
A HISTÓRIA É MESMO SOBRE UM BICHO
O HOMEM DEVE SER TRATADO COMO ANIMAL
Preciso de ajuda!

edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
A CAUSA PRINCIPAL DE NOSSO ESPANTO PELO QUE ESTÁ ESCRITO NA POESIA É PORQUE
Alternativas *
O AUTOR PROCUROU COMPARAR O HOMEM A CÃ
O HOMEM JÁ NÃO VIVE MAIS NESSE AMBIENTE DE
Preciso de ajuda!


edupulses
Editar atividade
Networking
Questão *
O OCORRIDO NA POESIA, NOS DÁ UM SENTIMENTO DE
Alternativas *
ESPANTO
RAIVA
DESPREZO
Preciso de ajuda!

APÊNDICE X – Oficina 04 (07/11) - Avaliação Formativa Final

ESCOLA: _____

DATA: _____ TURMA: TAP III

ESTUDANTE: _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA

TEXTO

O BICHO

(Manuel Bandeira)

VI ONTEM UM BICHO
NA IMUNDÍCIE DO PÁTIO
CATANDO COMIDA ENTRE OS DETRITOS.

QUANDO ACHAVA ALGUMA COISA,
NÃO EXAMINAVA NEM CHEIRAVA:
ENGOLIA COM VORACIDADE.

O BICHO NÃO ERA UM CÃO,
NÃO ERA UM GATO,
NÃO ERA UM RATO.

O BICHO, MEU DEUS, ERA UM HOMEM.

COMPREENDENDO O TEXTO

MARQUE UM "X" A RESPOSTA CERTA:

1- SEGUNDO O AUTOR DO POEMA, QUEM ERA O BICHO QUE ESTAVA NA IMUNDICE DO PÁTIO?

( ) CÃO
( ) GATO
( ) HOMEM
( ) RATO

2- O QUE ESSE BICHO FAZIA?

( ) DORMIA

( ) PULAVA

( ) BRINCAVA

( ) CATAVA COMIDA

3- A EXPRESSÃO *"MEU DEUS"* SIGNIFICA QUE O AUTOR

( ) ALEGROU-SE COM A CENA

( ) FICOU INDIFERENTE

( ) SOLUCIONOU O PROBLEMA SOCIAL

( ) FICOU CHOCADO COM A SITUAÇÃO

4- ESSE ESPANTO POR CAUSA DO OCORRIDO NA POESIA, NOS DÁ UM SENTIMENTO DE:

( ) PRAZER

( ) ADMIRAÇÃO

( ) RAIVA

( ) DESPREZO

5- A INTENÇÃO DO AUTOR, AO USAR A PALAVRA *"BICHO"* PARECE QUE:

( ) PROCUROU CHAMAR A NOSSA ATENÇÃO PARA ESSES ANIMAIS DO LIXO

( ) A HISTÓRIA É MESMO SOBRE UM BICHO

( ) O HOMEM SE VIU REDUZIDO À CONDIÇÃO DE ANIMAL

( ) O HOMEM DEVE SER TRATADO COMO ANIMAL

6- NO TEXTO ABAIXO, PINTE DE VERMELHO 04 SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS E DE VERDE, 04 SUBSTANTIVOS COMUNS.

O ZOOLÓGICO DE SÃO PAULO RECEBEU ZORBA, UM ELEFANTE DO CIRCO DOM PEPE. O ANIMAL CHEGOU DEBILITADO, O BIÓLOGO VALDIR NUNES ESTÁ CUIDANDO DE SUA DIETA E REALIZANDO VÁRIOS EXAMES

7- ESCREVA FRASES UTILIZANDO SUBSTANTIVOS:

FEMININO: _____

MASCULINO: _____

8- ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM A ESCRITA CORRETA DO SUBSTANTIVO MASCULINO, QUE ESTÁ NA FRASE A SEGUIR: **O** _____ **É O MELHOR AMIGO DO HOMEM.**

( ) CACHORO
( ) CAXORRO
( ) CACHORRO
( ) QACHORRO

APÊNDICE XI – Oficina 05 (11/11) - Encontro Síntese:
avaliação do trabalho e aprendizagens

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação – DEDC – Campus I - Salvador
Pró-Reitoria Ensino e Pós-Graduação Strictu Sensu
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

Mestranda: Rose S.J. Pereira
Professora orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira

Avaliação discursiva e respectivas respostas:

Vale ressaltar, que mantivemos o registro de apenas uma resposta quando elas apareciam repetidas ou muito semelhantes.

1. **Quais os pontos positivos e facilidades apresentadas das atividades utilizando jogos online?**

   Respostas:

a. Eu acho que foi muito bom, me desenvolvi mais é bem melhor assim, começar a fazer esse trabalho dessa forma. Acho que fiquei mais inteligente, pude mexer no celular e me senti melhor.
b. Eu adorei, não sou chegada a mexer no celular não, não tenho muita curiosidade, mas depois disso passei a mexer. A gente aprende mais, eu gostei por que eu aprendi mais.
c. Celular é como se fosse um minicomputador, tem várias funções. Então, no momento em que a pessoa se dedica a aprender mexendo no aparelho ele vai se desenvolver se ele tiver interesse em aprender. Eu aprendi algumas coisas utilizando o celular. Para escrever as palavras é como se fosse uma página no computador, quando começamos a escrever a rede de palavras foi saindo ali né?! As frases foram saindo com os nomes de dados que foram sendo escritos ali, foi um desenvolvimento muito bom para mim.
d. Achei bom porque eu consegui fazer nomes que eu não sabia fazer e aí eu consegui digitar algumas coisas que saíram na tela, foi muito bom.
e. A gente “*memorizou*” o texto do homem que catava o lixo.

2. Quais os pontos que podemos melhorar e dificuldades apresentadas das atividades utilizando jogos online?

Respostas:

a. Foi um aprendizado, achei o máximo, adorei.
b. A atividade poderia ser melhor se ela continuasse, pró. Sempre tendo toda semana, uma vez ou duas vezes na semana, se implantasse aqui eu iria adorar por que desenvolveu muito, e a gente se interessou. Começa parecendo como uma brincadeira e aí se torna sério, na verdade. Eu gostei.
c. Se transformou em uma coisa séria, importante. Para que venha a aprender muitas coisas boas na vida, aprender mais.
d. Era uma coisa para ter em todas as escolas, entendeu?! Esse negócio online, para as pessoas se desenvolverem mais, entendeu?! Deveria ter todos os dias, de vez em quando, esses jogos online, para poder a pessoa aprender mais.
e. A história do homem que comia lixo, eu estava refletindo, aquilo ali foi uma coisa pra que a gente que estava ali, e viu, é pra a gente pensar e ver o que é que a gente, adiante, vai ter que ter muita coisa para explicar. Foi impressionante!
f. Teria sido melhor se a atividade fosse feita em uma sala com computadores. No outro colégio tinha uma sala com computadores e nessa unidade não tem, é por causa de falta de espaço? *"O estudante considera que a atividade teria sido melhor se acontecesse no laboratório de informática como havia na unidade em reforma".*
g. A atividade foi muito boa, eu gostei, me fez muito bem, aprendi mais eu gostaria até se fosse mais tempo, tivesse mais, demorasse mais. Foi muito bom, aprendi mais, o que eu sabia aprendi mais ainda, gostei muito.
h. Achei que foi muito bom, aprendi também muitas coisas utilizando o computador lá em baixo e eu queria assim, se fosse pra continuar de novo era bom, pra a gente. A gente aprendia mais também.
i. Era bom o governo melhorar o wifi daqui e também liberar para os alunos, por que não só tem as aulas da Sra. Segunda-feira, como nos outros dias também a gente pode pesquisar outras coisas na internet.
j. A gente à noite tem que ter alguma coisa também, não é só de dia. A gente já trabalha o dia todo, aí chega cansada e ter uma aula diferente é muito melhor, entendeu?! Muito melhor do que ficar só escrevendo, não estou dizendo que a

professora não ensina bem, pelo amor de Deus! Entendeu?! São coisas diferentes.

k. **Resposta da Professora**: Achei que houve um interesse maior no assunto que estava sendo dado por que foi feito de forma dinâmica, com aqueles jogos, então todo mundo ali estava querendo ganhar o jogo e, pra ganhar o jogo, a gente precisa fazer certo. Então isso, de certa forma, estimulou bastante quem estava ali naquele momento. Acho que o aprendizado foi bem mais acelerado por conta da ludicidade daquele momento ali junto com todos no jogo, eu acho que isso ajuda bastante, sem falar que é um equipamento que todo mundo usa hoje no dia a dia. Então você imaginar que aquele celular que você usa o seu WhatsApp, você pode usar para aprender um jogo que você faz com os colegas, naquele celular que você está ali, jogando, brincando, se divertindo e aprendendo, então acho que acelerou o aprendizado de todos eles.

3. Qual jogo você achou que facilitou mais a sua aprendizagem o online ou o off-line? Justifique sua resposta.

Respostas:

a. Os dois.

b. O jogo online, se tivesse mais seria ótimo, traz mais energia e esperança para que a gente entenda muitas coisas boas.

c. Gostei mais do jogo com a internet, apesar de que eu não entendo nada de tecnologia, mas eu achei fácil, achei bom. Gostei até mais do que o outro que não tem internet, gostei, eu não entendo muito de celular, mas ali eu achei que eu me desenvolvi.

d. Eu tenho em meu celular caça-palavras que é jogo também, né?! Dominó, baralho e um jogo que não é com palavras, mas que ensina como alimentar um bichinho e dar banho, eu gosto de todos os jogos do celular. Eu mesmo que baixei os jogos em meu celular.

e. Eu gostei por que as atividades de jogos foram feitas em grupo e a gente queria fazer as atividades certas para ganhar dos outros grupos, pra fazer mais pontos. Gostei de uma atividade em que a gente tinha que colocar o apelido do grupo *“Quiz Competitivo”*, eu gostei muito. Eu também fico mexendo em meu celular a pró pediu que baixássemos no celular um jogo chamado Lele.

4. **Qual jogo você gostou mais? Justifique sua resposta.**

Respostas:

a. O jogo online foi um jogo diferente, uma aula diferenciada usando o computador, por isso gostei mais. Com certeza, do jogo que utilizou a internet.
b. Gostei muito do jogo com os dados (offline) me lembrou a infância, amei! Mas com a internet é bom que a gente aprende mais. Entrar na internet, pesquisar mais. Internet é claro né?! A gente tem que mexer mesmo para aprender mais.
c. O dominó também foi bom.

5. **Você acha que apreendeu melhor o assunto trabalhado nas oficinas quando fez atividades convencionais em sala ou através dos jogos educativos online?**

Respostas:

a. Acho que através de atividades convencionais.
b. Através do jogo, pois a gente se interessa mais, se esforça mais pelo jogo, tem mais animação, é muita gente trabalhando sobre cada assunto que está batendo.
c. No jogo online a gente aprende mais, se interessa mais, as informações ficam mais fáceis, não sei... acho que é por que é coisa mais moderna, acho que é melhor.
d. No papel é bom, que a gente vai ler e vai entender para a gente poder responder. Como a pergunta mesmo do homem que comia lixo. A gente teve que ler toda para poder responder. No jogo fica mais fácil pois estamos querendo ganhar, mas acho que aprendi mais com a atividade no papel.

6. **Você teve dificuldade em participar dos jogos educativos online?**

Respostas:

a. Não senti dificuldades.
b. Senti dificuldades.
c. Tive dificuldades inicialmente por que não estou acostumada, mas consegui superar depois.
d. Eu não tive dificuldade, eu acharia que ia ter, não estou acostumada a negócio de internet, coisa moderna, achava que não, no início, mas depois eu passei a entender que nem precisei de ajuda dos colegas, eu aí descobri tudo sozinha e escrevi. Eu li, entendi e respondi. Eu gostei.

7. **A tecnologia foi dificultadora para você na hora de participar da atividade?**

   Respostas:

a. Pra quem não sabe, pró ajuda. Ajuda a gente a mexer, entendeu?! Procurar né?! Algo no computador, ajuda.
b. Ajuda muito pró pois aquelas pessoas que já não sabiam, hoje estão tendo tudo na vida. Então, isso é importante.
c. É errando que se aprende.
d. A gente se interessa em ler mais, se interessa em conhecer as letras, entendeu?! Ele ajuda muito;
e. Os jogos ajudaram a aprender mais.

8. **Através dos jogos foi possível aprender mais ou não?**

   Respostas:

a. Todos responderam que sim.

9. **Você gostaria que tivesse mais atividades utilizando jogos em sua sala de aula?**

   Respostas:

a. Todos concordaram que sim e que precisa haver mais jogos online na sala de aula.

10. **Que outro assunto você gostaria de estudar utilizando jogos educativos?**

    Respostas:

a. Língua Portuguesa (escrita correta de palavras, leitura e interpretação), assuntos de História, Matemática (cálculos matemáticos).
b. Para o próximo ano, pois já estamos chegando ao final deste ano, que haja mais atividades com leitura de textos, semelhantes ao que foi trabalhado nos jogos, pra que todo mundo entenda as coisas da vida.

11. **Você acha que atividades de jogos devem acontecer mais vezes ou não em sua sala de aula, justifique.**

    Respostas:

a. Todos responderam que devem acontecer mais vezes e sinalizaram as justificativas a seguir:
b. Por que aprende mais;

c. Por que desenvolve mais a leitura;
d. Hoje tudo é tecnologia tudo é computador;
e. Se não aprender, não vai resolver nada;
f. Os mais velhos têm que se esforçar para aprender por que senão não vai resolver nada, vai ficar pra trás. Por isso que é bom estudar, vir para a sala de aula né?! Por que se não for assim... A gente vai ficando mais velha e vai vendo coisas mais novas, pois nós vamos precisar. O idoso também vai precisar.
g. Tendo vontade eu sei que a pessoa aprende, agora, se ficar com medo... “ai eu não vou aprender”... não! É difícil, mas tá se tornando fácil.
h. Para tirar o novo título de eleitor, até a caneta é digital...
i. **Relato da Professora**: Quando começou o jogo utilizando o celular a estudante mais idosa da sala, que completará 78 anos de idade em janeiro de 2020, estava comigo e com outros colegas. Eu coloquei no meio do grupo para eles usarem meu celular, ela fez: *“Não, minha filha, isso aí eu não consigo não, vá você que é jovem. Bote aí que meu dedo não vai não, meu dedo é pesado*” e a gente insistiu: *“Não D. Vicência, vai que a Sra. consegue”*. Quando ela conseguiu a primeira palavra, disse: *“Dé cá o celular que eu seguro”* e aí só... não parava de mexer, dando as respostas.

12. Os recursos utilizados (internet, celulares, tablets e notebook) estavam adequados no dia do jogo?

Respostas:

a. A internet não estava muito boa, começava e às vezes parava.
b. Alguns tablets estavam funcionando e outros não.
c. Os celulares estavam funcionando bem.
d. A internet daqui estava fraca mas deu para estudar, mesmo assim deu.
e. A Sra. teve que botar a internet do seu celular para o tablet e celulares funcionarem.

APÊNDICE XII – Oficina 05 (11/11) - Encontro Síntese: avaliação do trabalho

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação – DEDC – Campus I - Salvador
Pró-Reitoria Ensino e Pós-Graduação Strictu Sensu
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

Mestranda: Rose S.J. Pereira
Professora orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira

Marque com um **"X"** e informe sua opinião em relação a cada pergunta abaixo:

Nº	PERGUNTAS	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
1	O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS UTILIZANDO JOGOS ONLINE?					
2	O ASSUNTO ESCOLHIDO ERA IMPORTANTE PARA O SEU DESENVOLVIMENTO?					
3	A ATIVIDADE COM JOGOS TE ESTIMULOU A APRENDER MAIS?					
4	VOCÊ APRENDEU O ASSUNTO PROPOSTO NOS JOGOS?					
5	OS RECURSOS UTILIZADOS (INTERNET, CELULARES, TABLETS E NOTEBOOK) ESTAVAM ADEQUADOS NO DIA DO JOGO?					
6	O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS UTILIZANDO JOGOS ONLINE?					

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jogos Educativos Online: possibilidades e perspectivas de aprendizagem dos estudantes da EJA
Pesquisador: ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 18022419.5.0000.0057
Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.768.173

Apresentação do Projeto:
O projeto de pesquisa é vinculado ao Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB de Salvador.

O estudo é qualitativo com uso de jogos eletrônicos como incentivo ao desenvolvimento de oficinas formativas sobre educação e linguagem, fará entrevista gravada em áudio para os docentes, discentes maiores de idade e gestores do Ensino de Jovens e Adultos da Escola Municipal Osvaldo Cruz. Analisará o projeto político pedagógico, regimento interno e atas da referida instituição.

Pergunta orientadora do estudo:
Como os jogos educativos online podem potencializar as aprendizagens dos estudantes da EJA?

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Investigar a utilização dos jogos educativos online na aprendizagem dos estudantes da EJA, na área de Linguagens
Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO II - Parecer Consubstanciado do CEP (Pág. 2)

Identificar os desafios enfrentados pelos professores na utilização de jogos educativos online, como ferramentas pedagógicas para promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes da EJA;
Analisar os impactos do uso dos jogos educativos online na aprendizagem dos estudantes;
Verificar os resultados alcançados mediante a realização de oficinas utilizando jogos educativos online e offline em turmas diferentes, respectivamente;
Propor formação continuada com vistas a preparar os professores para a utilização de jogos educativos online, como estratégias facilitadoras da aprendizagem em sala de aula.

Avaliaçao dos Riscos e Beneficios:

Riscos:

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

A Pesquisadora registra no formulário de informações básicas e no TCLE dentro da eticidade.

Beneficios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.
A pesquisadora registra dentro da eticidade:

Comentarios e Consideraçoes sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.
As pesquisas tem o potencial de melhorar o ensino e a linguagem na escola que propõe o estudo.

ANEXO III - Parecer Consubstanciado do CEP (Pág. 3)

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.

O cronograma: Passivo de execução.
Instrumento de registro de dados: Apresentados dentro das perspectivas do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatoria:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Apresentado dentro da eticidade;

2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;

3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;

4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;

5 - Folha de rosto: Em conformidade;

6 – Modelo do TCLE: Em consonância.

7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não haver participação de menores de idade;

8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;

9 – Termo de concessão: Em conformidade;

10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendencias e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

ANEXO IV - Parecer Consubstanciado do CEP (Pág. 4)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 3.768.173

com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.18022419.5.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Entrevistaprofessora.docx	11/12/2019 09:08:10	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Outros	Entrevistaestudante.docx	11/12/2019 09:07:55	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1404218.pdf	30/07/2019 00:56:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.docx	30/07/2019 00:48:23	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/07/2019 21:51:13	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODOPESQUISADOR.jpg	29/07/2019 21:37:18	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOCOLETADEDADOS.jpg	29/07/2019 21:36:45	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.jpg	29/07/2019 21:29:42	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECONCESSAO.jpg	29/07/2019 21:28:23	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaoInstituicaoCoparticiante.pdf	29/07/2019 21:27:49	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOINSTITDAPROPONENTE.jpg	29/07/2019 21:27:04	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Outros	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	29/07/2019 21:25:06	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/07/2019 21:11:01	ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA	Aceito

Situaçao do Parecer:
Aprovado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br