



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

ELIANE SILVA SOUZA

APP-LEARNING NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO:
POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS
ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

SALVADOR - BA
2020

ELIANE SILVA SOUZA

APP-LEARNING NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO:
POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS
ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira.

SALVADOR - BA
2020

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Souza, Eliane Silva.

App-learning na EJA em socioeducação: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras / Eliane Silva Souza.-- Salvador, 2020.

231 fls : il.

Orientador: Maria da Conceição Alves Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2020

1. App-learning. 2. Formação continuada. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. 5. Socioeducação. I. Ferreira, Maria da Conceição Alves II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

**Mestrado Profissional
em Educação de Jovens e Adultos**

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

APP-LEARNING NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

ELIANE SILVA SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 15 de dezembro de 2020, 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. EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS (UFRRJ)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO
Doutorado em Educación y Democracia
Universitat de Barcelona

Dedico este trabalho a cada estudante da EJA,
em especial aos estudantes da EJA na socioeducação,
com os quais é preciso ressignificar a escola,
compreender trajetórias e provocar mudanças.

AGRADECIMENTOS

Desejo que as palavras escolhidas para dar materialidade a este trabalho tenham sido suficientes para comunicar o movimento e os entendimentos tecidos nesta trajetória. Em virtude desta construção, emerge um sentimento especial que nasce dos encontros, das atitudes colaborativas e do arrimo que são os parceiros de caminhada: o sentimento de gratidão.

Agradeço a Deus e aos irmãos espirituais que iluminam e suavizam esta experiência humana.

Aos meus avós maternos e à minha mãe que foram incansáveis em reafirmar a importância da escola na construção de uma vida melhor, elemento que continua repercutindo em minha vida e nos caminhos que tenho trilhado.

A Israel que me ajudou a ampliar o tempo e à Estela, que exigiu tempo, mas doou amor; e se me perdi, me ajudaram a reencontrar o caminho.

À minha irmã Elisângela Silva pelo cuidado amoroso com minha filha em cada momento que precisei cursar componentes curriculares com aulas após as 17h.

À Professora Maria da Conceição Alves Ferreira, pela orientação que foi tecida com leveza, carinho, profissionalismo e compromisso com a pesquisa e com a nossa formação

Às professoras Ana Cristina Castro do Lago, Jocenildes Zacarias Santos e Edméa Santos – constituíram as bancas de qualificação e de defesa de forma generosa – por compartilharem conosco da construção desta produção acadêmica através da leitura cuidadosa e com excelentes sugestões e indicações que agregamos a este texto dissertativo.

Aos caros colegas da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, que foram pacientes, compreensivos e colaborativos durante a trajetória da pesquisa.

Aos estudantes da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, com os quais pude desenvolver a experiência de ensinar e aprender mutuamente e de me ressignificar enquanto pessoa e profissional.

À gestora da Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy, Gildete Vitoria Silva Santana, que gentilmente cedeu o espaço para a realização das Oficinas Formativas.

À Universidade do Estado da Bahia que, através do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), investe na formação dos profissionais da educação básica ampliando a qualidade da educação para mulheres e homens que demandam a EJA.

A todos os docentes do MPEJA por compartilharem conhecimentos e fomentarem produções que qualificam a formação dos profissionais da EJA.

À equipe da secretaria acadêmica do MPEJA, sempre disponível para as nossas solicitações e encaminhamentos acadêmicos necessários.

Ao sr. Fernando, sr. Antonio e demais servidores sempre cuidadosos com a organização dos espaços e equipamentos necessários às aulas e atividades do MPEJA.

Aos colegas da Turma 6 com os quais foi possível uma convivência que deixa marcas significativas e saudades.

Não somos solitariamente. Somos com o outro. Nos ressignificamos a cada instante com a convivência e a experiência com todos os parceiros de caminhada. E somos para ser sempre com o outro, seguindo disponível às novas partilhas, às novas experiências e à infinita ressignificação.

Sinto-me extremamente grata a todos.

RESUMO

SOUZA, Eliane Silva. *App-learning na EJA em socioeducação*: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

Trata-se da dissertação resultante de uma experiência de pesquisa e formação construída com professoras da Educação de Jovens e Adultos que atuam na socioeducação em contexto de privação de liberdade em uma escola da Rede Municipal da Educação de Salvador, Bahia. A experiência propiciou o entrelaçamento entre teoria e prática em um estudo sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos envolvendo dispositivos digitais móveis na construção de experiências formacionais próprias da cibercultura. A pesquisa envolvendo *App-learning*, um novo processo de aprendizagem que envolve aplicativos para dispositivos digitais móveis, foi mobilizada pela seguinte questão: **Como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade?** O objetivo principal da pesquisa foi compreender as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade. Os objetivos específicos foram: discutir o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos na socioeducação com privação de liberdade e os cenários de formação na cibercultura; experimentar, através da Etnopesquisa Crítica/Formação, um processo formacional envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber; apresentar as compreensões construídas a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes do processo de pesquisa envolvendo *App-learning* com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber; e, como produto do mestrado profissional, criar diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada no referencial epistemológico da multirreferencialidade e efetivada com a Etnopesquisa Crítica/formação, envolvendo como dispositivos: oficinas formativas, diário reflexivo *online* e questionários *online* para *feedback* referente ao processo formacional. O *corpus* da análise foi constituído pelo conjunto de informações produzidas com as professoras participantes da pesquisa e as compreensões foram elaboradas com base nos princípios da análise interpretativa. Com as experiências construídas com a pesquisa é possível compreender que na articulação da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com *App-learning* cada participante pode transformar-se e construir os seus processos de autorização em coautoria com seus pares, em um complexo processo de interação e alteração. O App Banco de Aula Zuppa do Saber revela-se como um dispositivo carregado de potencialidades que reflete no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, oportunizando a mobilização de interatividade e construção de autoria, bem como oportunizando a construção de uma dinâmica hipertextual no processo formacional. O resultado apresentado é uma obra aberta que pretende colaborar com o diálogo acerca de *App-learning* na formação continuada de professores e, especialmente, despertar interesses para a elaboração de outras experiências formativas.

Palavras-chave: *App-learning*. Formação continuada. Educação de Jovens e Adultos. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Socioeducação.

ABSTRACT

SOUZA, Eliane Silva. *App-learning na EJA em socioeducação*: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

This is the dissertation resulting from a research experience and formation constructed with teachers of the Youth and Adult Education who work in the socio-education in the context of deprivation of liberty in a municipal school in Salvador, Bahia. The experience provided an interlacing of theory and practice in a study of continuous formation of teachers of Youth and Adult Education involving mobile digital devices in the construction of formational experiences proper to cyberculture. The research involving App-learning, a new learning process involving applications for mobile digital devices, was mobilized by the following question: **How does the use of the App Banco de Aulas Zuppa do Saber resonate in the continuous formation of teachers in the Youth and Adult Education in the context of socio-education with deprivation of liberty?** The main aim of the research was to understand the possibilities and resonances of the use of the App Banco de Aulas Zuppa do Saber in the continuous formation of the teachers of Youth and Adult Education in the context of deprivation of liberty. The specific aims were: to discuss the historical context of Youth and Adult Education, the continuous formation of the teachers of Youth and Adult Education in the socio-education with deprivation of liberty and the scenarios of formation in cyberculture; to experiment through critical/formation ethno-research, a formational process involving the App Banco de Aulas Zuppa do Saber; to present the understanding constructed by the paths produced by the participating subjects of the research process involving App-Learning with the App Banco de Aulas Zuppa do Saber; and, as a product of a professional master's degree, to create guidelines for the construction of continuous formation paths of teachers of Youth and Adult Education with the App Banco de Aulas Zuppa do Saber. This is a qualitative research based on multi-referential epistemological references and implemented with the critical/formation ethno-research, involving the following mechanisms: formation workshops, a reflective online diary and online questionnaires for feedback referring to the formational process. The corpus of the analysis was constructed by a set of information produced with the teachers that participated in the research and the comprehension was elaborated basing on the principles of interpretative analysis. Through the experiences constructed by the research it is possible to understand that in the articulation of continuous formation of teachers of Youth and Adult Education with App-learning the participants can transform themselves and construct their own processes of authorization in co-authorship with their colleagues in a complex process of interaction and alteration. The App Banco de Aulas Zuppa do Saber reveals itself as a device full of potential that reflects in the continuous formation process of the teachers of Youth and Adult Education providing mobilization of interactivity and construction of authorship as well as construction of a hypertextual dynamic in the formation process. The result presented is an open work that intends to collaborate with the dialogue on App-learning in the continual formation of teachers and especially to awaken interest in the elaboration of other formative experiences.

Keywords: App-learning. Continuing education. Youth and Adult Education. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Socio-education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Incompletude institucional	43
Figura 2	- Visualização do App em sua versão inicial	86
Figura 3	- Municípios baianos de onde os estudantes são oriundos	93
Figura 4	- Localização da escola	96
Figura 5	- Mapa do processo de pesquisa	104
Figura 6	- Mapa de dispositivos acessados através do App	107
Figura 7	- Postagem de aula no App e arquivo acessado a partir da postagem	113
Figura 8	- Ciclo de experiências construído com as Oficinas Formativas	114
Figura 9	- Registro fotográfico da Oficina Formativa 1	118
Figura 10	- Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 1	119
Figura 11	- Registro fotográfico da Oficina Formativa 2	121
Figura 12	- Uso do App na área externa à escola após a Oficina Formativa 2	123
Figura 13	- Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 2	124
Figura 14	- Registro fotográfico da primeira parte da Oficina Formativa 3	125
Figura 15	- Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 3	126
Figura 16	- Registro fotográfico da segunda parte da Oficina Formativa 3	127
Figura 17	- Registro fotográfico da Oficina Formativa 4	128
Figura 18	- Mapa conceitual produzido na Oficina Formativa 4	129
Figura 19	- Pôster Cenário de Experiências Possíveis com o App Banco de Aula Zuppa do Saber	130
Figura 20	- Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 4	131
Figura 21	- Sentidos atribuídos às experiências com as oficinas	136
Figura 22	- Reportagem sobre a XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde	141
Figura 23	- A dinâmica hipertextual no processo formacional com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber	151
Figura 24	- Capturas de tela do espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Quadro teórico	24
Quadro 2	-	Formações que emergem no contexto estudado	57
Quadro 3	-	Dimensões gestoras	63
Quadro 4	-	Pesquisas do MPEJA (2013-2018) envolvendo tecnologia e formação continuada de professores.....	67
Quadro 5	-	Fases da Web	73
Quadro 6	-	Noções importantes para a pesquisa com dispositivos e artefatos tecnológicos	76
Quadro 7	-	Módulos do App e sincronização com tópicos e fóruns do Zuppa do Saber	88
Quadro 8	-	Ementa das Oficinas Formativas	116
Quadro 9	-	Possibilidades do App exploradas na pesquisa	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Pesquisas do MPEJA envolvendo tecnologia: 2013-2018	66
-----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Municípios, microrregiões, mesorregiões – número de estudantes	94
----------	---	--	----

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
APK	Android <i>Package</i>
APP	Aplicativo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CASE	Comunidade de Atendimento Socioeducativo
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Ciclo de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
DIPE	Diretoria Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ForTEC	Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
ID	Iniciação à Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Plano Nacional de Alfabetização

PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PRP	Programa da Residência Pedagógica
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEJA	Segmento da Educação de Jovens e Adultos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SMED	Secretaria Municipal da Educação de Salvador
TAP	Tempo de Aprendizagem
UNE	União Nacional de Estudantes
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA	20
1.2 QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.3 ESCOLHA METODOLÓGICA E CAMPO EMPÍRICO.....	26
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE PESQUISA.....	27
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SOCIOEDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO OS NEXOS DA RELAÇÃO	30
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	31
2.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A CONEXÃO COM A EJA: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE.....	41
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA EJA NA SOCIOEDUCAÇÃO: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO TECIDOS COM A GESTÃO	56
3 APP-LEARNING: INOVAÇÃO NOS PROCESSOS FORMACIONAIS NA CIBERCULTURA.....	65
3.1 CIBERCULTURA E AS POSSIBILIDADES COM O DIGITAL CONECTADO EM REDE.....	70
3.2 APP-LEARNING: SENTIDOS POSSÍVEIS PARA DISPOSITIVOS DIGITAIS MÓVEIS.....	79
3.3 O APP BANCO DE AULAS ZUPA DO SABER.....	82
4 (DES)CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE A PESQUISA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO	92
4.1 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS.....	92
4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	99

4.3 A ETNOPESQUISA CRÍTICA/FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER <i>APP-LEARNING</i> NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA.....	101
4.4 OS DISPOSITIVOS E O ITINERÁRIO DE INVESTIGAÇÃO.....	103
4.5 NOÇÕES SUBSUNÇORAS.....	107
4.6 A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS SENTIDOS.....	108
5 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	111
5.1 O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA ARTICULAÇÃO DO PROCESSO.....	112
5.2 AS OFICINAS FORMATIVAS E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS.....	116
5.3 <i>APP-LEARNING</i> NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS.....	132
5.3.1 Mobilização de interatividade.....	132
5.3.2 Mobilização de autoria.....	137
5.3.3 A dinâmica hipertextual no processo formacional.....	148
5.3.4 Observações acerca da experiência: limites e possibilidades.....	157
5.4 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER.....	161
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	171
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	188
ANEXOS	227

1 INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro e mundial a formação de professores é temática de pesquisas que buscam responder às demandas que se apresentam no campo da educação a fim de propiciar o fortalecimento de processos educativos adequados ao mundo contemporâneo, o qual notoriamente vem sendo marcado por profundas transformações desencadeadas pelos avanços na tecnologia e ciência, assim como pela expansão do modelo de produção econômica capitalista. Tais transformações tem ocorrido com muita rapidez em virtude do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e culminam em exigências de reconfigurações econômicas, políticas, sociais e culturais.

À medida que estas transformações afetam o mundo e a vida em sociedade, vai se configurando um novo paradigma, onde a possibilidade de interação, a velocidade e a quantidade de informação em circulação vão reconfigurando a cultura, produzindo um processo complexo que envolve o imbricamento de diversas perspectivas culturais e consolidando a constituição de uma grande rede, onde cada sujeito é um ponto com uma multiplicidade de conexões, constituindo uma cultura descentralizada.

Este novo paradigma que se constitui implica em mudanças em todas as dimensões e, à medida que estas mudanças são instituídas, impactam na configuração da educação, da escola e da formação dos sujeitos que irão atuar com os processos educativos. Em relação à formação de professores, em lugar de um percurso que é finalizado em um dado ponto, conferindo condição de atuação ao sujeito, passa-se ao entendimento da necessidade de concebê-la enquanto processo e de fortalecê-la através das itinerâncias formativas e da tessitura de redes propiciadas por uma série de dispositivos.

Em minhas itinerâncias formativas fiz uma imersão como bolsista de supervisão por quatro anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do subprojeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do DEDC I. Nesta experiência atuei com o Banco de Aulas Zuppa do Saber, um banco de aulas dinâmico e interativo instalado em um AVA, idealizado em 2010 pelas professoras Ana Cristina Castro do Lago e Maria do Socorro Almeida em parceria com Marcus Brandão, estudante de pedagogia naquela época.

O referido banco de aulas possuía, desde o início, um caráter de incompletude e possibilitou ressignificações que resultaram em sua ampliação, passando a se constituir eixo central do subprojeto citado. Na itinerância formativa com o PIBID foi possível desenvolver aprendizagens sobre a formação do professor da educação básica em uma proposta inovadora, experimentando a inserção de ideias e dispositivos oriundos da cultura digital. Nesse processo atuava como professora da educação básica que compartilhava da experiência de formação de sujeitos em processo de formação inicial sob coordenação de um professor da universidade, à medida que também construía a minha própria experiência de formação.

Esta experiência resultou na ressignificação de conhecimentos e na criação do App Banco de Aulas Zuppa do Saber, aplicativo que ganhou concretude a partir do questionamento referente à possibilidade de o Banco de Aulas Zuppa do Saber ser acessado a partir de um aplicativo para dispositivos móveis, colocando as produções desenvolvidas através do subprojeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” nas mãos dos sujeitos, na mesma medida em que se encontravam diversos produtos e serviços no mundo contemporâneo.

Ao final desse percurso formativo havia aulas produzidas, testadas, avaliadas e compartilhadas através de um aplicativo, envolvendo Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em relação às aulas para a Educação de Jovens e Adultos, uma parte foi testada no contexto da socioeducação, pois ao final da atuação como bolsista de supervisão do PIBID tive a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de um semestre com professores e estudantes ligados ao contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade, momento em que também atuava na gestão escolar como vice-diretora.

A partir do lugar da gestão, vislumbrei a possibilidade de investigar sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam com estudantes privados de liberdade na socioeducação, envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Trata-se de um empreendimento cuja relevância pode ser observada em Couto, Porto e Santos (2016) através das experiências de pesquisa e formação envolvendo uma diversidade de aplicativos que propiciam novas formas de aprender em um contexto que envolve dispositivos digitais e mobilidade, constituindo o que é denominado *App-learning*.

Reconheço os desafios que o mundo contemporâneo apresenta e a importância de se desenvolver percursos de formação inovadores que potencializem a capacidade de os

professores constroem respostas às necessidades dos sujeitos com os quais atuam. Nesse sentido, entendo que a formação continuada dos professores da EJA, desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, precisa ser fomentada pela gestão escolar, traduzindo-se em processos que possam refletir na melhoria do ensino desenvolvido para os estudantes.

Esta é uma pesquisa que pretendeu propiciar uma experiência que dialoga com ideias e dispositivos oriundos da cultura digital, envolvendo um aplicativo que ganhou concretude através da atuação de professores por meios de processos desenvolvidos no contexto da educação básica, envolvendo, também, a escola de EJA vinculada ao contexto da socioeducação com privação de liberdade. O dispositivo investigado por meio do processo de pesquisa e formação apresenta um conteúdo que foi analisado, ressignificado e ampliado, propiciando aos sujeitos envolvidos uma experiência com *App-learning* que contemplou o conhecimento científico, os saberes dos professores e as experiências do cotidiano escolar.

1.1 IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA

As inquietações que perpassam a trajetória acadêmica em busca de respostas marcaram o meu itinerário formativo desde a graduação, iniciada em 2000 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na ocasião buscava respostas para os desafios vivenciados, após a conclusão do Curso de Magistério, na experiência com uma classe multisseriada na zona rural do município de Mutuípe-Ba, localizado no Vale do Jequiriçá.

As questões que emergiam naquela situação estavam relacionadas a como garantir formação escolar adequada aos sujeitos em uma situação marcada pela privação de recursos elementares e por uma formação pouco adequada para responder aos desafios da realidade educacional naquele momento de início da trajetória profissional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia me propiciou descobertas importantes e acesso a conhecimentos que ampliaram o horizonte de compreensão acerca das problematizações que havia levantado na experiência inicial. Pelo fato de a atuação profissional ter iniciado antes da formação em Pedagogia foi possível estabelecer a necessidade de ressignificação das práticas desenvolvidas à medida que cursava cada componente curricular. A sensação que tinha é que cada um deles funcionava como uma nova lente que permitia revisitar as experiências amplificando a capacidade de enxergar os elementos a elas interconectados.

No percurso da formação inicial dirigi a minha atenção para a relação sujeitos e currículo da Educação de Jovens e Adultos e, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O papel da identidade na construção do conhecimento”. Esta produção escrita foi resultado do estudo das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o primeiro segmento. O ponto focalizado no estudo foi a generalização dos sujeitos no documento norteador da modalidade EJA.

Após a conclusão do curso de Pedagogia iniciei o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação na UNEB. Com os estudos pautados na tríade ensino, pesquisa e extensão, o curso propiciou reflexões que apontavam para a necessidade de continuar o estudo da categoria identidade. Ao final desse percurso formativo apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Identidade: Desconstrução e Reconstrução do Conceito” para obtenção do título de especialista.

Ingressei como professora concursada na Rede Municipal de Educação de Salvador, Bahia, no ano de 2004 ainda envolvida na trajetória formativa do curso de especialização. Analiso esse início de carreira no magistério na Rede Municipal de Salvador como um momento de aprendizagem sobre a atuação docente com sujeitos muito distintos daqueles com os quais atuara até então: estudantes da escola pública do interior da Bahia e estudantes da rede privada da capital baiana. O novo contexto profissional apresentava a necessidade de compreender esses novos sujeitos, as suas necessidades, expectativas, dificuldades e seus valores.

Esta consciência, da necessidade de conhecer e entender os sujeitos, advém de toda a provocação experienciada como estudante da graduação e da especialização na Universidade do Estado da Bahia. Ao longo da trajetória profissional, na docência e na gestão escolar, tenho buscado compreender os sujeitos com / para os quais estou atuando em virtude da necessidade de desenvolver práticas significativas alinhadas às suas necessidades.

No momento em que ingressei no curso de graduação o cenário de acesso às tecnologias digitais era bastante distinto do que temos hoje. No ano 2000 o computador ainda não era um dispositivo acessível às massas. Somente anos depois é que pude me apropriar desse dispositivo e tê-lo na condição de amplificador da possibilidade de produzir, compartilhar e pensar novas possibilidades com a sua inserção nos diversos processos educativos.

Sou parte de um grupo de pessoas que teve a vida marcada pelo som da internet discada e pelas manobras para usá-la aos finais de semana ou na madrugada evitando o custo

exponencial aplicados aos outros dias e horários. Estar no limiar entre um mundo analógico e um mundo digital, com conexão móvel a qualquer hora e lugar, propicia o vislumbre de possibilidades que têm esculpido a nossa forma de pensar e entender a nós, o mundo e as relações que são estabelecidas com pessoas e processos.

Sem dúvida, esse novo universo de possibilidades, inaugurado com o acesso das massas à tecnologia digital, em especial a tecnologia digital móvel, propicia a nossa reinvenção enquanto pessoa e enquanto professores que passa a assumir autoria em diversos processos, dentre eles os processos formativos.

No que diz respeito a este cenário tecnológico e as suas ressonâncias e possibilidades em minha prática docente, destaco a experiência vivenciada com o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista de supervisão em 2014. A minha integração a um subprojeto com estudos norteados pelas categorias Colaboração, Mediação e Práxis Pedagógica, me possibilitou experiências formativas com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na condição de administradora e proponente de um Diário Reflexivo que resultou em uma estrutura de narrativas interconectadas sobre a iniciação à docência na educação básica.

Nesse itinerário formativo consolidei saberes através das experiências que me propiciaram pensar proposições outras à minha prática docente, além de conseguir imaginar ampliações para o AVA no qual havia desenvolvido a experiência formativa. Por se tratar de um AVA integrado a um repositório fiz a proposição de alinhar o acesso ao espaço formativo e disponibilização do conteúdo do repositório às novas possibilidades consolidadas com os dispositivos digitais móveis, projetando e desenvolvendo, dessa forma, o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa a minha atuação envolveu a gestão e docência na EJA com estudantes privados de liberdade em virtude do cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse lugar de atuação compreendi que é crucial o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, pois os sujeitos vêm de uma experiência escolar frustrada necessitando não só acessar o conhecimento escolar e desenvolver aprendizagens, mas, sobremaneira, ressignificar a escola em suas vidas.

O contexto estudado envolve, predominantemente, estudantes do sexo masculino, com idade entre 12 a 21 anos incompletos, oriundos de todo o estado da Bahia e com uma trajetória

de vida marcada pela desigualdade social e privação de acesso a direitos básicos, especialmente o direito à educação.

O ingresso nesta realidade educacional ocorreu paralelamente ao ingresso em um novo processo formativo através do Curso de Especialização em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas Inovadoras. Os estudos e as discussões desenvolvidas nesse novo itinerário formativo ampliaram as possibilidades de ressignificação das proposições, visando efetivá-las de forma significativa para os sujeitos e desmistificando a ideia de que inovar na sala de aula envolveria, necessariamente, a inclusão de tecnologias digitais.

Este novo processo formativo estartou possibilidades de utilizar diversos dispositivos, gerando novas possibilidades aos processos de aprendizagem, baseadas em criatividade e na superação da ausência de recursos, em virtude do processo de ressignificação propiciado pelas discussões envolvendo os processos tecnológicos e as Práticas Pedagógicas Inovadoras.

Vivo imersa em um constante movimento de investigar e compreender os sujeitos para produzir e levar à sala de aula propostas significativas. Além disso, me dedico, constantemente, a ressignificar dispositivos analógicos e digitais, estes últimos na medida do possível na escola de EJA na socioeducação com privação de liberdade, em virtude dos limites de acesso com uma série de dispositivos e materiais naquele lugar de atuação. Acredito que isso é resultante de toda uma trajetória de formação movida pela necessidade de buscar respostas às necessidades encontradas no campo de atuação

No contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade pude experienciar a atuação como docente e como vice-diretora. Enquanto docente pude atuar diretamente nos processos da sala de aula da EJA, desenvolvendo ações que visaram propiciar as aprendizagens necessárias aos estudantes, bem como a ressignificação da escola para eles, buscando o entendimento de que a superação das discrepâncias presentes em nossa sociedade passa pela garantia de acesso a conhecimentos que ficaram, historicamente, assegurados aos sujeitos mais favorecidos economicamente e socialmente.

Enquanto vice-diretora pude atuar com processos administrativos e pedagógicos da escola. A partir desta perspectiva compreendo que há uma relação de interdependência entre os processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e os processos formativos que vivenciam, sendo que estes podem refletir na ampliação do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Com base neste reconhecimento compreendo que o desenvolvimento de uma atuação significativa no compartilhamento da gestão da escola da EJA envolve pensar a relação de interdependência entre formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e atuar de forma propositiva, interventiva e colaborativa com os professores.

É neste sentido que me impliquei com o processo formativo através da pesquisa, envolvendo a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva inovadora, pois a gestão escolar precisa fomentar a formação dos professores para ampliar a qualidade do processo educativo para os sujeitos da EJA.

O trabalho teve início com a seleção de um quadro teórico que propiciasse o desenvolvimento da compreensão da problemática que emergiu culminando na necessidade da investigação. Dessa forma buscamos refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, a socioeducação e a formação continuada de professores, procurando alinhar os nexos da relação entre estes elementos.

Além destes, foi necessário refletir, também, sobre cibercultura, buscando subsídios para compreender *App-learning*, uma vez que esta nova forma de aprender envolvendo os dispositivos móveis em rede se apresenta como uma possibilidade de ressignificação fértil e criativa para o App Banco de Aulas Zuppa do Saber enquanto dispositivo / possibilidade emergente para a formação continuada de professores do contexto estudado.

Para concretizar a reflexão desses conceitos foi essencial recorrer a diversos autores que auxiliaram a delinear entendimentos, buscando o aprofundamento necessário nos limites possíveis a esta investigação. Nesse processo foi possível dialogar com as concepções e os autores apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro teórico

Concepções	Suporte teórico
Educação de Jovens e Adultos	Freire (2018); Paiva (1987); Costa e Machado (2017) e Arroyo (2007, 2014); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Paiva, Haddad e Soares (2019); e Carvalho (2010).
Socioeducação	Costa (2006a, 2006b); Leal e Carmo (2014a, 2014b); BRASIL (2006, 2013).

Formação continuada	Freire (2001); Soares (2006, 2008); Machado (2000); Paiva, Haddad e Soares (2019); Amorim e Duques (2017); Dantas, Nunes e Laffin (2017) e Brasil (2000).
Cibercultura	Santos (2002, 2005, 2014, 2019); Santos e Rangel (2020); Lévy (1999); Santaella (2010, 2018); Silva (2001, 2007, 2010); Ramal (2003) e Lemos (2007).
<i>App-learning</i>	Santaella (2016); Almeida e Santos (2018); Almeida (2018) e Couto, Porto e Santos (2016).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

1.2 QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS DA PESQUISA

Na maturação das ideias que culminaram na necessidade desta investigação considerava que os dispositivos móveis poderiam ser incorporados à formação docente enquanto potencializadores e estruturantes da formação, constituindo-se, desta forma, uma proposta de formação docente que ampliaria para os sujeitos as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Também acreditava que ao desenvolverem percursos formativos desta natureza os professores seriam capazes de colaborar com o rompimento com as práticas oriundas de concepções pedagógicas que não mais se adequam às necessidades dos sujeitos na contemporaneidade. Diante dessas considerações emergiu o seguinte questionamento: **Como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade?**

No empreendimento de responder à questão levantada foi delineado o seguinte objetivo geral para a pesquisa:

- Compreender as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

Enquanto objetivos específicos para auxiliar no alcance do objetivo geral e, por conseguinte, responder à questão orientadora da investigação foram elaborados os seguintes:

- Discutir o contexto histórico da EJA, a formação continuada de professores da EJA na socioeducação com privação de liberdade e os cenários de formação na cibercultura;
- Experimentar, através da Etnopesquisa Crítica/Formação, um processo formacional envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber;
- Apresentar as compreensões construídas a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes do processo de pesquisa envolvendo *App-learning* com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber;
- Criar diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

1.3 ESCOLHA METODOLÓGICA E CAMPO EMPÍRICO

Para efetivar a investigação na qual se baseia esta dissertação a escolha mais coerente foi o estudo de natureza qualitativa, uma vez que a pesquisa envolvia um universo de significados que não poderiam ser compreendidos a partir de estudos com variáveis (MINAYO, 2002). Desta forma, coadunando com Chizzotti (2003), buscou-se a valorização dos significados que os sujeitos participantes atribuem às coisas e aos outros sujeitos na interação social, elementos que prescindem de quantificações.

O campo da pesquisa envolve uma escola da EJA que atende a adolescentes e jovens privados de liberdade, sujeitos com histórias marcadas intensamente por condicionantes sociais, econômicos, culturais e pela dificuldade de permanecer na escola. Por conta dessa especificidade, há um tensionamento permanente com o currículo, produzindo um desafio constante ao trabalho do professor, que, por sua vez, tenta responder com a construção de práticas pedagógicas específicas buscando significar a escola com os estudantes.

Ademais, a organização da escola e o seu funcionamento se efetiva em uma relação articulada com os profissionais da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), dentro da qual a escola está situada. Nesta relação, a existência da escola é requisito imprescindível para o atendimento integral aos sujeitos adolescentes e jovens. Mas, como só consegue funcionar na articulação conjunta com a unidade de internação, a escola fica submetida às interferências de questões de diversas ordens, a exemplo da estrutura física, organização da rotina dos sujeitos na CASE, disponibilização de pessoas que atuam especificamente na condução e acompanhamento dos socioeducandos na escola, gestão e provimento das necessidades psicossociais, biológicas, dentre outras, destes sujeitos.

Em virtude desse conjunto de elementos que constroem as especificidades presentes no campo da pesquisa, tomei por base, enquanto referencial epistemológico, a multirreferencialidade, a partir da qual é possível analisar situações, práticas e fenômenos envolvendo, conforme Ferreira (2019), uma leitura plural e ampliada da situação investigada a partir de dispositivos que valorizam a heterogeneidade.

A efetivação da investigação ocorreu a partir da Etnopesquisa Crítica/Formação que, segundo Ferreira (2015, 2019), propicia a relação entre pesquisador e pesquisado em um movimento mútuo de transformação e formação. Sem se constituir um método generalizante, Macedo e Guerra (2019) afirmam que, na Etnopesquisa Crítica/Formação, cada sujeito pode converter em si mesmo, dentro de suas possibilidades, e, ao se autorizar, torna possível a compreensão da própria experiência, que se constitui atividade formativa.

O *locus* para desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, situada na Avenida Guanabara, 70, Beiru / Tancredo Neves. Trata-se de uma escola localizada dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) Salvador, onde há cinco salas de aula, e uma sala anexa na CASE Feminina, também localizada na Avenida Guanabara.

A escola atende exclusivamente a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade na CASE Salvador e CASE Feminina. Nas salas situadas na sede da escola funcionam turmas de Tempo de Aprendizagem II e III, enquanto na sala anexa à CASE Feminina funciona uma turma multisseriada. Considerando informações do começo do segundo semestre do ano letivo de 2018, ao todo eram 12 turmas de EJA onde eram atendidos 61 estudantes oriundos de diversas cidades baianas, sendo que apenas vinte e dois eram de Salvador e dois da região metropolitana.

A pesquisa envolveu a participação de nove docentes e um coordenador da escola Municipal Professor Carlos Formigli, a equipe gestora composta por diretor e duas vice-diretoras e dois técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) ligados à Diretoria Pedagógica (DIPE).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE PESQUISA

Esta dissertação está estruturada por esta introdução onde apresento a minha implicação com a pesquisa desenvolvida, realizo o delineamento, de forma sumária, do esboço teórico do

trabalho, propiciando ao leitor uma aproximação com os autores e ideias que fundamentam a investigação, além de apresentar a questão de pesquisa, os objetivos, a escolha metodológica e o campo da pesquisa.

A segunda seção é dedicada à tessitura dos nexos entre Educação de Jovens e Adultos, socioeducação e formação continuada de professores, onde apresento uma contextualização da EJA e formação continuada de professores seguida de reflexões sobre a relação entre socioeducação e EJA na busca pela efetivação do direito à educação para os sujeitos privados de liberdade. Finalizo esta seção apresentando os caminhos que têm sido empreendidos para consolidar a formação continuada dos professores que atuam no *lócus* investigado considerando as especificidades da atuação.

Na terceira seção é construída uma discussão abordando *App-learning* enquanto uma possibilidade de inovação na cibercultura para os processos formacionais. Começo a seção apresentando um levantamento referente às pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos envolvendo tecnologias e situando esta pesquisa em relação ao conjunto que foi mapeado. Na sequência, apresento uma discussão em torno da cibercultura e das possibilidades que emergem com digital conectado em rede, abordo *App-learning* enquanto uma possibilidade de significação para os dispositivos digitais móveis e apresento o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, discorrendo sobre a sua história, construção, estrutura e possibilidades.

O itinerário de pesquisa e formação experimentado é apresentado na quarta seção, onde foi construído um diálogo com os autores que contribuíram para os fundamentos metodológicos da pesquisa. Nesta seção apresento a Etnopesquisa Crítica/Formação enquanto uma possibilidade para compreender *App-learning* na formação continuada de professores da EJA, discorro sobre o campo empírico e sujeitos, descrevo os dispositivos no processo de concretização da pesquisa, apresento as noções subsunçoras e, por fim, a metodologia de análise.

Na quinta seção trago os resultados produzidos com a pesquisa. Inicialmente realizo a descrição da forma como o App Banco de Aulas Zuppa do Saber foi articulado à pesquisa e, em seguida, apresento os sentidos construídos pelas professoras participantes nas oficinas formativas, bem como as possibilidades e ressonâncias da pesquisa com *App-learning* na formação continuada das professoras, onde as emergências da pesquisa são apresentadas. Na

sequência trago algumas observações acerca da experiência, descrevendo os limites e possibilidades e finalizo a seção apresentando as diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com a App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Na última seção finalizo este texto dissertativo apresentando algumas considerações acerca da experiência e das compreensões que foram elaboradas no processo, buscando apresentar a forma como o conjunto de experiências e compreensões se convertem em formação. Ademais, ao compreender que esta itinerância revelou algumas compreensões sobre um processo fecundo à formação continuada de professores, com muitas possibilidades a serem experimentadas, finalizo o texto na condição de obra aberta a múltiplas ressignificações por todos que desejem se aventurar com *App-learning* em processos de pesquisa e formação envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Embora se recomende que no estilo de escrita de uma Etnopesquisa o “eu” tome um lugar significativo, alerto aos leitores sobre a coexistência do “eu” e do “nós” nesta dissertação. Prevalece o estilo pessoal nesta introdução e nas seções dedicadas à descrição do itinerário metodológico construído, descrição das compreensões elaboradas e nas considerações da pesquisa. No entanto, nas seções dois e três prevalece o “nós”. Compreendo que esse “nós” reflete o momento em que a construção destas seções ocorreu, momento em que estava elaborando a experiência junto com as participantes da pesquisa, tecendo cada fio a muitas mãos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SOCIOEDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO OS NEXOS DA RELAÇÃO

Ainda que o Brasil tenha desenvolvido políticas públicas voltadas à universalização do ensino fundamental, essa ampliação não reverberou de forma a reduzir sensivelmente a quantidade de sujeitos excluídos da escola, fato que responde pela necessidade da oferta de escolarização a sujeitos jovens, adultos e idosos que parte da literatura apresenta como em ‘distorção idade/ano’. De acordo com Costa e Machado (2017), a educação é um direito social constitutivo da organização da República Federativa, no entanto a nossa república não tem conseguido pensar o direito à educação extensivo a todos os sujeitos.

Não tínhamos pretensão de enveredar em um extenso processo de historicização da EJA, pois este empreendimento já foi desenvolvido satisfatoriamente por diversos pesquisadores neste programa de mestrado. No entanto, para efetivar o delineamento das relações que desejamos apresentar, foi necessário revisitar alguns marcos, que apontam como a EJA vem sendo instituída enquanto um direito aos sujeitos que a ela recorrem nos mais diversos tempos de vida e envolvendo uma pluralidade de trajetórias, e concepções que consolidam a definição da EJA.

Tratar da formação continuada de professores também é nosso objetivo para esta seção, uma vez que ela é um elemento estruturante desta pesquisa. Dessa forma, buscamos alinhavá-la à discussão sobre o fortalecimento da EJA a partir do aprimoramento da formação dos professores que atuam nesta modalidade da educação básica, bem como apresentar os caminhos que têm sido construídos para a formação continuada de professores da EJA desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade a partir de experiências desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Ademais, buscamos apresentar uma definição para socioeducação, uma vez que a EJA que apresentamos ganha concretude em um contexto de privação de liberdade envolvendo adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse empreendimento recorreremos a autores que apresentam possibilidades para esta definição, na busca pela superação do caráter de adjetivação ao qual o termo vem sendo submetido na literatura, em especial nos marcos legais.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No momento em que nos dedicamos à feitura desta seção deste texto dissertativo retomamos as informações organizadas em um mapeamento de marcos importantes da EJA (APÊNDICE L), construído a partir de Costa e Machado (2017). Com a construção deste mapeamento tivemos a intenção de delinear marcos importantes para nos guiar na seleção de elementos-chaves à elaboração de uma contextualização da EJA no Brasil.

O referido mapeamento traz enquanto último item listado a Confinteia + 6, culminância da revisão do Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que resultou no Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil, onde os delegados participantes reafirmaram que a estrutura democrática é condição imprescindível para pensar e fazer políticas públicas.

A observação de que a democracia é elemento do qual não se pode prescindir para que as políticas da EJA possam ser pensadas e efetivadas, conforme apontado por Costa e Machado (2017), se apresenta materialmente no momento contemporâneo, quando a estrutura democrática brasileira demonstra que não adquiriu qualquer solidez e, junto com a suas fissuras escancaradas, temos o desmonte da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) à qual estava vinculada a EJA. Conforme Paiva, Haddad e Soares (2019), um dos primeiros atos do atual governo federal foi dissolver a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ademais, os atos de ataque à democracia e à educação, que agora se materializam pela ação do governo federal, são anunciados ainda em 2018, durante campanha presidencial eivada por ideias contrárias à extensão dos direitos básicos à todas as pessoas, ao respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, ao desenvolvimento científico, ao avanço nas políticas públicas em educação, apresentando, sobremaneira, interesses do capital a partir de uma agenda de desmonte de conquistas de direitos. Todo esse arcabouço de rompimento com a democracia teve, como um dos *slogans* em destaque, expurgar Paulo Freire da educação brasileira.

O caminho construído à materialização das políticas públicas para assegurar a EJA enquanto um direito envolveu passos em diversas direções. Algumas direções não apresentaram efeitos contundentes à situação da educação daqueles que, já na condição de trabalhador precisavam construir os primeiros acessos ao direito à educação. Ilustram tal situação os cursos

e campanhas aligeiradas promovidos pelo governo federal no período de 1947 a 1963: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A CNEA, mesmo tendo iniciado sua fase de dificuldades financeiras em 1961 culminando em sua extinção, destacou-se no cenário das campanhas à medida que na época já se reconhecia a ação ineficaz das campanhas lançadas anteriormente (PAIVA, 1987). Foi criada enquanto uma possibilidade de solução visando o desenvolvimento educacional.

Estas campanhas, extintas pelo decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963 (PAIVA, 1987), trouxeram lições referentes à representação do analfabeto como pessoa desprovida de consciência das suas necessidades. Segundo Carvalho (2010), a concepção dos analfabetos como sujeitos incompetentes nos campos da economia, sociedade e cultura é “[...] uma posição ideológica que obscurece e mascara aquilo que o analfabetismo realmente é: uma variável dependente das condições econômicas, do subdesenvolvimento, das desigualdades de distribuição de renda e da baixa qualidade da escola pública” (CARVALHO, 2010, p. 32). Submersas em tal concepção, essas campanhas foram passos que não propiciaram rupturas com a condição de privação do direito à educação dos sujeitos para os quais foram desenvolvidas.

Por outro lado, temos passos fecundos para a educação de adultos que foram propiciados por uma série de movimentos. Conforme afirma Paiva (1987), esses movimentos resultaram do interesse de intelectuais, políticos e estudantes que passaram a se preocupar em promover a participação política das massas nos processos decisórios do país, bem como no processo de conscientização acerca da problemática brasileira que marcou os anos finais do governo Kubitschek.

Os movimentos tinham como base a preservação e difusão da cultura popular, assim como o desenvolvimento da consciência dos sujeitos acerca das condições sociais, econômicas e políticas do Brasil e buscavam a construção de um método que viabilizasse o alcance desses objetivos. Dessa forma, nos diferentes grupos

Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer e, finalmente, o problema da diretividade ou não diretividade dos métodos, por trás do qual colocava-se a questão da manipulação das massas. Entretanto, apesar das divergências os grupos influíram metodologicamente uns sobre os outros, e estas influências recíprocas provocaram diversos processos de revisão nos movimentos. (PAIVA, 1987, p. 231).

De acordo com a autora, muitos movimentos foram caracterizados como promotores da cultura popular e os principais foram os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). No período de 1959 a 1964 podemos destacar a relevância do Movimento da Educação de Base, Movimento da Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes (UNE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, do qual participou Paulo Freire.

Foi naquele período que Paulo Freire, enquanto atuava no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, começou a utilizar os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura que foram a base para a construção do seu método envolvendo o levantamento do universo vocabular dos sujeitos em um primeiro momento para, na sequência, efetivar o estabelecimento de conexões entre as palavras e a situação existencial das pessoas. Dessa forma, eram construídas as discussões iniciais para, na sequência, organizar a decomposição das famílias fonéticas a partir de palavras geradoras.

Conforme Paiva (1987), o método de Paulo Freire tem o diálogo enquanto um caminho que propicia a sua efetivação. Por essa via trabalha com a compreensão do papel ativo dos sujeitos sobre a realidade produzindo a cultura. Enfatiza a importância de trabalhar com a compreensão da cultura e, por meio do debate, iniciar o processo de alfabetização. Com os primeiros resultados do trabalho de Paulo Freire ocorreu um despertar de interesses de diversos sujeitos à sua ampliação, o que culminou no convite pelo governo do Rio Grande do Norte propiciando o desenvolvimento da experiência de Angicos, realizada com financiamento do Estado.

Os passos dados em Angicos em 1961, com a alfabetização de quatrocentas pessoas por meio do método de alfabetização de Paulo Freire, abriram caminho para a projeção da alfabetização de cinco milhões de pessoas através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) até o ano de 1965 (PAIVA, 1987). Assim, o Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 foi publicado instituindo o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

No entanto, após toda a preparação, envolvendo execução de dois projetos pilotos anteriormente ao lançamento oficial do PNA, formação de coordenadores, seleção e treinamento de alfabetizadores, aquisição de materiais etc., a inauguração oficial do PNA, que

envolveria a efetivação de trezentos Círculos de Cultura, ocorreria em 13 de maio de 1964. Em 02 de abril o programa foi suspenso e em 14 do mesmo mês o Decreto nº 53.886 revogou o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, extinguindo passos importantes que poderiam ter sido dados na educação do país.

Em caminhos distanciados da democracia a EJA trilhou passos por movimentos de erradicação do analfabetismo ineficazes, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, bem como pela suplência, onde destacamos o artigo 24 da lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que tratava da finalidade do ensino supletivo e o parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/72, onde foram destacadas as funções do então ensino supletivo (COSTA; MACHADO, 2017). Somente após duas décadas, no caminho do processo de redemocratização do país, voltamos a ter uma renovação nos entendimentos relativos à educação nos marcos legais, reverberando nos caminhos e entendimentos sobre a EJA.

Na Constituição de 1988 o artigo 205 afirma ser “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). A Constituição é explícita quanto à oferta do ensino noturno e erradicação do analfabetismo. Em 1996 a EJA foi instituída como modalidade da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.694/1996, tendo definido no artigo 37 que se “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

Foi também nesse ano de 1996 que se desencadeou a mobilização social à organização da V Confinteia, propiciando ocorrências que culminou em um marco importante para a EJA: a criação dos Fóruns de EJA do Brasil. Conforme afirmam Costa e Machado (2017), bem como Paiva Haddad e Soares (2019), nos encontros estaduais de preparação à conferência foram retirados delegados, bem como preparado um diagnóstico das condições da EJA no país. O diagnóstico, solicitado pelo MEC, teve o texto preparado nos encontros estaduais substituído por uma outra versão durante a apresentação no encontro regional da América Latina e Caribe.

Tal ocorrência levou a grande tensionamento entre dirigentes do MEC e delegados retirados dos encontros estaduais, revelando um desgaste na relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil, tendo em vista que não interessava ao ministério a real condição da EJA no país. Esse tensionamento acabou se constituindo em oportunidade para as pessoas de lugares

distintos do país darem materialidade a construção de uma rede orgânica e interventiva que passaria a ter atuação nas demandas das políticas para a EJA.

Na trilha dos marcos legais, temos passos dados com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orientou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, além de trazer importantes contribuições sobre as bases históricas da EJA no Brasil e problematizar conceitos e compreensões relativos à modalidade. Conforme apresentado no parecer, a EJA

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

Esta é uma exposição que destaca a compreensão de que o distanciamento da escola e do direito à educação não deve ser visto como responsabilidade dos sujeitos que hoje demandam a EJA. Tendo sido requisitados a ingressar no mercado de trabalho, quer pela própria subsistência e da sua família, quer pela necessidade da sua força de trabalho à produção de riquezas, estes sujeitos passaram pela privação do direito à educação, necessitando ser assegurado e efetivado esse direito respeitando a sua trajetória e as suas necessidades educativas ao longo da vida.

Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca o valor atribuído ao código escrito em nossa sociedade. Assim, a privação de acesso à educação envolve a exclusão do direito a bens que têm valor prático e simbólico, pois a leitura e a escrita se interconectam à conquista da cidadania de forma plena. A privação desse direito culmina no prejuízo desta conquista, fazendo prevalecer os impedimentos à cidadania plena, herança das raízes sócio-históricas do Brasil, onde predominou a subalternidade construída na base do patriarcalismo, mandonismo e violência (SCHWARCZ, 2019), que pavimentam as discrepâncias e contradições sociais no presente.

Em virtude do reconhecimento dessa base sócio-histórica e dos seus efeitos traduzidos pelas desigualdades, a EJA tem, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as seguintes funções: a função reparadora, envolvendo a restauração do direito negado à educação, tendo por base o reconhecimento da igualdade ontológica de todos os seres humanos; a função equalizadora com a efetivação de um percurso de desenvolvimento de todos os sujeitos em

qualquer idade; e a função permanente de qualificação da vida de todos os sujeitos, propiciando a atualização de conhecimentos ao longo da vida.

Dentro do campo de discussão da EJA a relação educação e trabalho tem centralidade. Dentre os desafios enfrentados pelos sujeitos demandantes da EJA há as novas competências que passaram a ser requeridas em virtude das transformações econômicas vivenciadas no mundo contemporâneo, a necessidade de acessar os direitos que se interconectam à cidadania plena, a presença dos meios e possibilidades de comunicação próprios da cibercultura que demandam saberes diversos, bem como as relações diretas e indiretas entre desigualdade e trabalho. Todos estes desafios têm estreita relação com a função equalizadora da EJA.

Arroyo (2007), ao considerar o mundo do trabalho no processo de formação dos sujeitos da EJA, enfatiza a necessidade de se compreender a forma como o trabalho tem sido para os sujeitos populares. Chama a atenção, por exemplo, para os milhões de sujeitos que subsistem a partir de formas de trabalho cada vez mais distanciadas da concepção de trabalho estável que muitas vezes são apresentadas nos currículos da EJA. Há, na trajetória dos sujeitos, experiências com formas de trabalho que não têm um tempo de início e término definido, onde vivem submetidos às situações imprevisíveis do trabalho informal, exercido em virtude da necessidade de sobrevivência.

Os sujeitos que desenvolvem os processos educativos da EJA precisam atentar para a realidade do trabalho instável, que na contemporaneidade se tornou condição permanente para milhões de pessoas, evitando formar pensando unicamente em um modo de trabalho e uma estabilidade que não existe. Arroyo (2007) chama a atenção para a dimensão do controle do tempo que estes sujeitos não experimentam e do contrassenso de um currículo que não reconhece tal situação impondo uma estrutura que ignora tal vulnerabilidade à qual os sujeitos são submetidos.

A atenção para este aspecto da relação educação e trabalho no processo formativo com os sujeitos da EJA envolve dois aspectos. O primeiro seria a forma de desenvolver a formação dos sujeitos, pois caso a EJA se mantenha engessada em uma estrutura que não reconheça a realidade de trabalho vivenciada por aqueles que a demanda, culminará na continuidade da negação do direito à educação desses sujeitos.

O segundo aspecto envolve a necessidade de trazer à centralidade do processo formativo conhecimentos que se relacionem e se conectem à luta pela sobrevivência experienciadas pelos

sujeitos, a análise do processo histórico que promove a vulnerabilidade do trabalho, compreendendo-o como um direito humano básico, a compreensão do mundo e da sociedade e a produção da vulnerabilidade a que são submetidos (ARROYO, 2007). A EJA precisa propiciar a sedimentação de conhecimentos que podem colaborar para que os diversos sujeitos, compreendendo as condições que produzem a sua realidade objetiva, sejam mais livres no presente, para construírem movimentos para a superação da sua condição de existência.

Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a necessidade de oferta da EJA para sujeitos jovens e adultos é ampla e apresenta caráter complexo tendo em vista que esses sujeitos são diversos, fato que implica, conseqüentemente, em uma diversidade de necessidades formativas. De acordo com os autores, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à EJA, embora se constitua um tema polêmico, propicia a identificação de alguns indicadores que apresentam algum nível de consenso.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apresentam enquanto primeiro indicador o direito de os sujeitos construírem, de forma autônoma, as suas biografias formativas. O segundo, a necessidade de a oferta de educação a estes sujeitos não ficar vinculada a um único padrão de educação, que muitas vezes está interconectado aos parâmetros de ofertas voltados às crianças e aos adolescentes. Já o terceiro indicador seria o reconhecimento de que muitas outras instituições, além da escola, apresentam um potencial formativo, sendo importante legitimar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nesses espaços.

A partir dos indicadores de consensos identificados nas políticas públicas, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) acreditam que é preciso trilhar caminhos à superação da EJA enquanto compensação, mas garantindo uma escolaridade mínima comum enquanto responsabilidade do poder público. Assim, enfatizam que

Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 71).

Assim, podemos materializar os processos formativos para os sujeitos da EJA, respeitando a sua diversidade e a pluralidade de necessidades formativas e reconhecendo os

seus diversos processos de aprendizagem, instituindo-a pautada na valorização da vida, na dignidade humana, visando a colaboração com a transformação social, libertação e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2018). Precisamos, portanto, tecer os caminhos visando a consolidação dessa perspectiva formativa e interventiva na vida dos sujeitos diversos. Esses caminhos podem ser construídos por meio da formação continuada e, conforme Freire (2001),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p 259-260).

A partir das palavras de Freire (2001) podemos compreender a formação continuada do professor enquanto um campo de responsabilidade com a efetivação do direito dos sujeitos da EJA, pois passa pelo campo da formação permanente do professor, fundamentada em um processo analítico-crítico da sua prática, a sua capacidade de efetivamente materializar o direito à educação. Dessa forma, é possível ampliar a possibilidade de atendimento das necessidades formativas dos sujeitos, pautando o trabalho educativo na valorização da vida, na dignidade humana, visando transformação social.

Sobre a preocupação com a formação do professor que atua com estudantes da EJA, podemos destacar duas importantes manifestações legais que vicejam junto com a redemocratização do país. A primeira foi apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 61, inciso V, parágrafo único, quando afirma sobre a necessidade de se efetivar “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

A segunda manifestação foi apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecida através da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que no artigo 17 estabelece que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas

educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Na forma como está posto nos dois dispositivos legais fica evidente a necessidade de que a formação do professor da EJA se concretize levando em conta as especificidades da modalidade, a partir de propostas investigativas / interventivas visando responder às demandas da modalidade, fundamentadas na interconexão entre teoria e prática e envolvendo a utilização de dispositivos apropriados às necessidades educativas dos sujeitos da EJA, a exemplo de métodos, técnicas e linguagens específicos.

Por outro lado, o que se observa em relação à formação do professor da EJA caminha na contramão dessas recomendações. Em um estudo desenvolvido por Soares (2008) sobre a formação inicial de professores em um curso de Pedagogia com habilitação em EJA, se conclui, a partir dos relatos dos egressos, que ainda não foi consolidado um consenso acerca do campo da EJA enquanto uma modalidade que requer um profissional preparado para atuar considerando a especificidade.

Nesse sentido, se observa a precarização profissional uma vez que não há o alinhamento preciso entre formação inicial e campo de atuação, figurando no campo de atuação a transposição de práticas desenvolvidas com as classes da escola diurna, a presença do profissional que complementa a carga horária na classe de EJA e o desenvolvimento da aprendizagem profissional no campo de atuação, quando se defronta com a especificidade da modalidade.

A precarização propiciada pela fragilidade na formação do professor foi constatada por Machado (2000) em estudo envolvendo teses e dissertações produzidas sobre a EJA no período de 1986 a 1998, onde se evidencia a dificuldade enfrentada pelos professores tanto em relação a prática quanto na formação adequada para atuar com a especificidade da EJA. Além disso é constatado “[...] a fragilidade da formação do professor, que por vezes precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática princípios políticos-pedagógicos defendidos pela EJA.” (MACHADO, 2000, p. 13). Desta forma, a ausência de formação voltada à especificidade impele o professor a desenvolver a aprendizagem sobre a docência da EJA no espaço de atuação, junto aos sujeitos, não como uma opção, mas como único recurso.

Esta realidade da formação do professor da EJA reflete, em parte, a pouca importância destinada a educação dos homens e mulheres que não conseguiram ainda ter garantido e

efetivado o direito à educação em virtude da demanda pela atuação profissional para manter seu sustento e da sua família, dentre outras situações. Este desprestígio também é evidenciado tanto nas experiências com formulações supletivas, rápidas e aligeiradas da EJA (SOARES, 2006), bem como nas ações pontuais de formação de professores que não alcançam a demanda formativa dos docentes (AMORIM; DUQUES, 2017), a exemplo de jornadas pedagógicas no começo do ano letivo, oficinas e minicursos.

A formação desenvolvida em um processo que reverbera no desenvolvimento de práticas significativas com os estudantes da EJA é um desejo expresso por professores em um estudo desenvolvido por Amorim e Duques (2017) que investigou as necessidades formativas de professores da EJA no estado da Bahia. De acordo com os autores,

A formação continuada ofertada nas últimas décadas, tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 231).

A situação apresentada demonstra a necessidade urgente de que os professores da EJA experienciem itinerários formativos específicos, que tenham na centralidade as especificidades e necessidades formativas dos sujeitos que demandam a modalidade, que discutam a trajetória desses sujeitos na sociedade promovendo a compreensão dos caminhos multideterminados trilhados por eles, que evidenciem e valorizem as suas experiências e saberes fortalecendo as possibilidades de se efetivar processos educativos mais humanizadores, integradores e respeitosos.

Em relação às iniciativas formativas que são materializadas para os professores que atuam com os sujeitos da EJA Soares (2008), bem como Paiva, Haddad e Soares (2019) destacam o papel dos municípios na oferta de formação continuada. No contexto da investigação à qual se vincula esta produção dissertativa, observamos que a participação do município se traduz na realização de grupos de estudos organizados por coordenadores da Secretaria Municipal da Educação, envolvendo professores, gestores e coordenadores das duas escolas que atuam com EJA na socioeducação com privação de liberdade.

Ademais, os professores e gestores efetivam parceria com a Universidade do Estado da Bahia possibilitando oportunidades formativas que fazem a articulação teórico-prática a partir de processo investigativo / formativo sobre as práticas curriculares desenvolvidas com estudantes da EJA no contexto das medidas socioeducativas com privação de liberdade. Esta é uma experiência que envolve a análise das práticas instituídas no contexto de EJA procurando compreender como a especificidade do contexto as conformam e como os professores as ressignificam por meio de metodologias apropriadas à realidade educacional.

A experiência desenvolvida é uma oportunidade de aprender sobre a docência no exercício da EJA envolvendo a própria experiência no processo de formação, porém realizando a articulação com a teoria. Assim, “[...] assumir a escola no seu cotidiano como um lugar privilegiado para a formação torna-se mais que uma provável escolha, é uma exigência pedagógica fundamental para a troca de experiências, descobertas, aprendizagens” (DANTAS; NUNES; LAFFIN, (2017). Nesse sentido, a escola de EJA pode ser um lugar privilegiado para a formação profissional docente, mas consideramos fundamental a relação dialógica com outras instâncias formativas para que a experiência se desenvolva de forma consistente, integrando teoria e prática, em um processo permanente voltado à qualificação do processo educativo junto aos estudantes da EJA.

2.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A CONEXÃO COM A EJA: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Na sala de aula da EJA, vinculada ao contexto da socioeducação com estudantes cumprindo medida socioeducativa com privação de liberdade, em conformidade com os direitos definidos no artigo 124 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), temos o desafio de promover o processo de escolarização para um sujeito que geralmente estava afastado da escola até o momento em que é aplicada a medida socioeducativa (ZANELLA, 2010). Conforme Souza (2014), estes estudantes se encontravam vulneráveis no que diz respeito ao seu desenvolvimento socioindividual, situação condicionante para o processo de violação jurídica.

Embora a medida socioeducativa traga a escola para a vida desses estudantes, e neste processo ela seja elemento importante para o desenvolvimento pessoal e social, o caminho para a integração do estudante no contexto escolar é desafiado cotidianamente por uma série de fatores que vai da forma como o estudante da EJA em contexto de socioeducação com privação

de liberdade se relaciona com a escola à ausência de sincronismo entre o tempo da escola e o tempo da instituição de privação de liberdade.

Além disso, a realidade pesquisada envolve um contexto educacional que acolhe estudantes de diversas cidades baianas compondo um grupo culturalmente diverso aumentando a complexidade dos desafios da sala de aula. Soma-se a este panorama uma limitação de recursos para o desenvolvimento das aulas e uma limitação na possibilidade de utilização de determinados tipos de materiais em função da necessidade de garantir a segurança dos estudantes. Estes elementos criam um cenário desafiador para o trabalho docente, onde é necessário desenvolver aulas que consigam envolver os estudantes, em sua totalidade e complexidade, e promover as aprendizagens necessárias para que a escola cumpra o seu papel em relação aos sujeitos vinculados à medida socioeducativa.

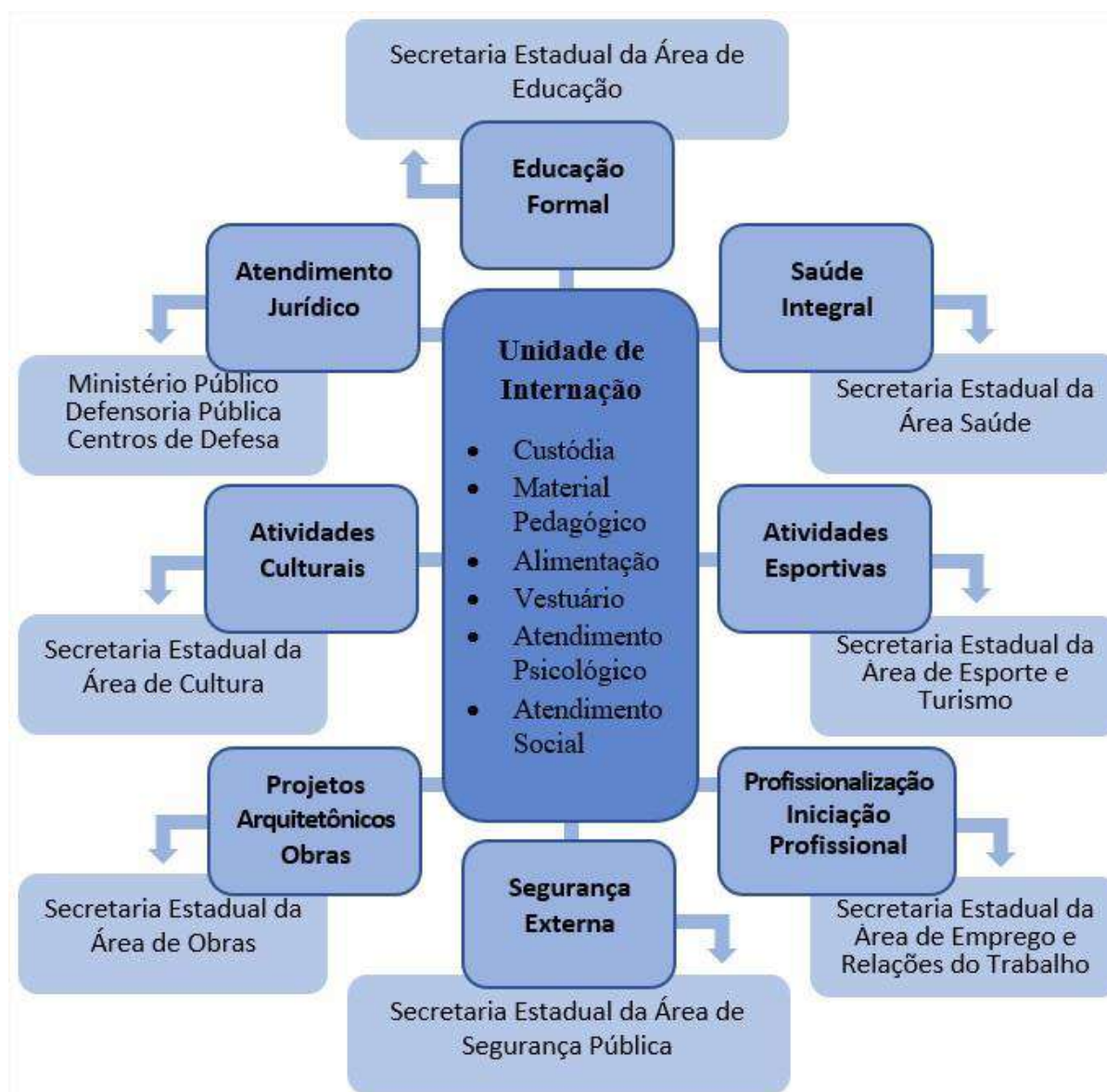
A compreensão acerca dos sujeitos da escola da EJA vinculada ao contexto da medida socioeducativa em privação de liberdade, construída a partir de múltiplas referências e não somente a partir da autoria do ato infracional, aponta que a medida socioeducativa decorre da violação jurídica ocasionada pela condição de vulnerabilidade social, fruto de um processo histórico de dominação e de subalternização baseado na classificação racista dos diversos grupos humanos que sustentou e sustenta o padrão de poder (ARROYO, 2014). Assim, a retomada do processo de escolarização durante a medida socioeducativa não pode se resumir a mais uma etapa frustrada, sendo essencial a garantia de elementos mínimos para assegurar uma educação libertadora e emancipadora aos sujeitos, pela via do acesso a conhecimentos que lhes propiciem a compreensão acerca dos elementos determinantes das condições políticas, sociais e econômicas em que estão imersos.

Na contemporaneidade temos ampliado a compreensão sobre a necessidade da escola da EJA se constituir enquanto um espaço que promova o desenvolvimento dos estudantes considerando as suas potencialidades e respondendo às suas necessidades educativas para que, fortalecidos por uma formação que dialoga com os sujeitos em seu tempo e espaço, consigam desenvolver formas de estar, de se relacionar e de atuar no mundo com mais dignidade. No caso dos nossos estudantes da EJA, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativa em privação de liberdade, é preciso tecer considerações a respeito do conceito de socioeducação.

Em virtude da mudança de paradigma impulsionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente se constituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e para

se efetivar o atendimento integral aos sujeitos, pautado na ideia de socioeducação delineada nesta política pública, é necessário o envolvimento de várias instâncias (BRASIL, 2012). Assim, a socioeducação é marcada pela incompletude institucional (COSTA, 2006a; LEAL; CARMO, 2014a; MOTTI, 2015), sendo necessário o envolvimento e atuação conjunta de diversos setores voltados para o sistema de garantia dos direitos (LEAL; CARMO, 2014b) dos sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa, onde a garantia do acesso à educação é parte da medida socioeducativa visando um atendimento integral.

Figura 1 - Incompletude institucional



Fonte: Costa (2006a)

Na representação de Costa (2006a) acerca da incompletude institucional percebemos que embora a unidade de internação seja responsável pela custódia do sujeito educando da medida socioeducativa, bem como pelo material pedagógico, alimentação, vestuário, atendimento psicológico e atendimento social, é necessário que outras instâncias componham, juntamente com a unidade de internação, a rede que propiciará o sistema de garantia de direitos para que a medida socioeducativa se efetive. Cabe destacar a presença da educação formal à composição dessa rede, que em nosso caso ocorre por meio de acordo de cooperação técnica entre Secretaria Municipal da Educação (SMED) e Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC).

No caminho à constituição da definição de socioeducação, recorreremos ao documento apresentado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006, ocasião em que se comemorava dezesseis anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente: o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Neste documento o termo socioeducação aparece uma única vez em um contexto em que são descritas as etapas para a seleção de pessoas para atuar em unidades de atendimento socioeducativo, conforme a seguir.

Para tanto, deve seguir as seguintes etapas seletivas: avaliação de currículo, prova seletiva, os conteúdos sobre o direito da criança e do adolescente (fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos da **socioeducação**, política de atendimento à infância e juventude e regimes de atendimento), métodos e técnicas da ação socioeducativa; entrevista e dinâmicas de grupo que favoreçam a expressão pessoal e exames médicos admissionais. (BRASIL, 2006, p.43, grifo nosso).

Dentro deste contexto não há uma definição para socioeducação e o que se revela com a análise do documento é que há quatrocentas e quarenta e quatro ocorrências com termos como socioeducativo, socioeducativa, socioeducativos e socioeducativas que evidenciam a predominância de um caráter de adjetivação, a exemplo de composições como sistema socioeducativo, medida socioeducativa, atendimento socioeducativo, dentre outras, em lugar de uma definição de socioeducação.

Na Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, dentre outras providências, são cento e vinte e cinco ocorrências de caráter qualificador, encarregadas de

adjetivar processos, sistema, medida, atendimento, dentre outros. Não há qualquer menção ao termo socioeducação no documento.

No Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que apresenta as diretrizes e eixos operativos para o SINASE, verificamos cento e sessenta e seis ocorrências com caráter de adjetivação e doze ocorrências do termo socioeducação. Em relação às ocorrências do termo socioeducação presentes no documento, constatamos que boa parte advém da utilização dele enquanto contexto, enquanto outras o associa à ideia de política pública. Assim, o documento apresenta que

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (BRASIL, 2013, p. 8).

Aqui o termo socioeducação ganha um caráter substantivo para designar a política pública voltada ao acerto da dívida histórica que temos com os sujeitos adolescentes e como forma de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa capaz de cuidar desses sujeitos que têm experienciado condições de vulnerabilidade e sido vitimados pelos altos índices de violência.

Em Costa (2006b) conseguimos identificar outros elementos que nos auxiliam na tessitura de uma definição para socioeducação quando o autor descreve a natureza e essência da ação socioeducativa onde assevera que:

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção. (COSTA, 2006b, p. 14).

De acordo com o autor a socioeducação inscreve-se na concepção de educação apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conforme descrito em seu artigo 1º, a partir de uma proposta de educação efetivada predominantemente no mundo do trabalho, devendo ser ministrada com base em três modalidades básicas: educação para o trabalho, educação pelo trabalho e educação no trabalho. Nessa definição Costa (2006a) apresenta noções relativas à preparação do sujeito que atua no processo socioeducativo com os

educandos de forma que a socioeducação se efetive, junto aos socioeducandos, alcançando a sua finalidade.

Na descrição dos fundamentos pedagógicos da socioeducação, realizada por Costa (2006b), também é possível identificar elementos que nos ajudam a construir a definição de socioeducação. Assim, o autor propõe:

Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da educação nacional, ao lado da educação básica e da educação profissional.

Reconhecer essa modalidade de educação como um direito do jovem em conflito com a lei a receber da sociedade e do Estado um conjunto articulado e consequente de oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDB. (COSTA, 2006b, p. 23).

Quando discorre sobre elementos teóricos práticos da socioeducação Costa (2006a, p. 57) afirma que “assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos”. Desta forma o autor afirma, mais uma vez, a compreensão da socioeducação enquanto parte específica da educação que se dedica à preparação de sujeitos jovens ao convívio na sociedade observando a necessidade de respeitar as regras de convívio estabelecidas.

Temos, portanto, enquanto diretrizes à conceituação de socioeducação, que esta é parte constitutiva da educação nacional, entendida como uma modalidade de educação compreendida como direito dos sujeitos que cometeram atos infracionais, constituída enquanto oportunidades educativas ao desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando-lhes condição de relacionar-se, consigo e com outros sujeitos, sem romper com as normas de convívio social. Neste sentido a socioeducação baseia-se em princípios libertários e ideais solidários, conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, voltados à formação plena dos sujeitos, preparando-lhes para o exercício da sua cidadania e lhes propiciando qualificação para o trabalho.

Em relação ao conteúdo dessa modalidade de educação, Costa (2006b) destaca que além de conhecimentos é importante propiciar o desenvolvimento de “[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores.” (COSTA, 2006b, p. 24). Além desses elementos o autor afirma que as oportunidades educativas devem ser direcionadas à Educação Básica e Profissional, envolvendo, também, atividades artísticas, esportivas e culturais.

Nestes elementos que nos ajudam a delinear o conceito de socioeducação se destaca um aspecto importante: a socioeducação, enquanto uma política pública, está relacionada à necessidade de garantir direitos a sujeitos autores de atos infracionais visando a preparação destes adolescentes e jovens para o convívio social, propiciando-lhes o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas; outro aspecto a se destacar é que a focalização na garantia de direitos a estes adolescentes e jovens por meio desta política pública só se concretiza a partir do momento que estes sujeitos rompem com as regras de convívio social e cometem o ato infracional.

O primeiro aspecto revela que há em nossa sociedade sujeitos adolescentes e jovens que não se encontram com competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas asseguradas de forma que consigam conviver socialmente sem romper com as regras de convivência. Assim, temos uma focalização no sujeito extraído do tecido histórico, social e político que produziu e produz a sua condição existencial. A desvinculação entre os sujeitos e os elementos que produzem a sua condição existencial culmina em uma responsabilização direta àqueles que não se ajustam às normas de conduta socialmente adequadas e aceitáveis. Arroyo (2014) afirma que tais ocultamentos estão vinculados ao desenvolvimento de políticas públicas que intencionalmente subtraem aspectos importantes da história que estão diretamente ligados à produção existencial desses sujeitos.

Já o segundo aspecto revela a ausência de materialização da garantia de direitos para todos. Para os adolescentes e jovens das medidas socioeducativas em privação de liberdade a socioeducação se constitui uma política pública a partir da qual é acionado o sistema de garantia de direitos após o cometimento do ato infracional. Somente com o rompimento com as regras de convívio social os adolescentes e jovens passam a contar com a efetivação da atitude do Estado em torno de direitos dos quais estavam privados. O processo de escolarização, por exemplo, interrompido por longos períodos e as inúmeras entradas e afastamentos da escola

antes da privação de liberdade, culminando em sujeitos que ainda precisam concluir o processo de alfabetização, revela que o direito à educação ficou nas letras dos documentos legais, não se concretizando na vida destes sujeitos.

Assim, a socioeducação, enquanto política pública, se configura enquanto um dispositivo de ajuste social direcionada a sujeitos outros que, conforme discussões tecidas por Arroyo (2014), são oriundos de coletivos que sofreram e sofrem com um brutal processo de ocultamento, inferiorizações e segregações. Esse é o resultado da construção de um padrão de poder baseado na ideia de que as desigualdades sociais se justificam pela condição de inferioridade natural dos grupos diversos em relação à condição do colonizador civilizado.

A discussão envolvendo estes aspectos ligados ao conceito de socioeducação evidencia que o direito à educação dos sujeitos, neste espaço de relação entre socioeducação e a escola da EJA, não se materializará se a escolarização formal for efetivada enquanto um elemento do sistema de garantias de direitos promovida por uma política pública de caráter compensatório dirigida a setores da sociedade que só são lembrados quando rompem com as regras de convívio social. A escola precisa materializar o processo de escolarização formal provocando rupturas e desvelamentos a partir de questionamentos envolvendo, por exemplo, a predileção por um padrão racial e econômico dos sujeitos aos quais estão sendo aplicadas as medidas socioeducativas em privação de liberdade.

Caso se limite ao papel de instituição que efetiva uma educação compensatória, alinhada aos princípios da política pública à qual está vinculada, a escola da EJA no contexto da socioeducação em privação de liberdade se resumirá a uma instituição do Estado que colabora com a persistência das desigualdades (ARROYO, 2014). É imprescindível a disponibilidade para compreender os múltiplos elementos que estão atrelados à concepção de socioeducação enquanto política pública, superando a inocente ideia de que se trata de uma oportunidade direcionada aos adolescentes e jovens de receberem da sociedade e do Estado a oportunidade de se desenvolverem plenamente para conviverem em sociedade.

Atrelado à condição existencial dos sujeitos da EJA desenvolvida no contexto da medida socioeducativa com privação de liberdade temos um padrão racista de poder que classifica grupos diversos como inferiores e, segundo Arroyo (2014), trata-se de um padrão que implica na colonização da nossa racionalidade, resultando em uma educação que legitima esse padrão de classificação e de inferiorização. Ademais, cabe destacar que a efetivação de direitos para

estes sujeitos através da medida socioeducativa envolve a privação do direito de ir e vir. Para assegurar-lhes direitos básicos é preciso retirá-los do convívio social uma vez que não reúnem as condições básicas de convivência social.

A análise do conteúdo da socioeducação apresentado por Costa (2006b) revela que o sujeito ao qual a socioeducação se destina enquanto política pública não se enquadra na condição de cidadão e ainda nos coloca em dúvidas se podem ser considerados humanos já que a socioeducação vem lhe propiciar o desenvolvimento de “[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores.” (COSTA, 2006b, p. 24). Esta ideia estabelece uma margem entre a condição desse sujeito e o que se espera construir com ele dentro da socioeducação, evidenciando a ideia de sub-humanidade enquanto fundamento do cometimento do ato infracional.

A compreensão de que a socioeducação pode propiciar condição ao sujeito de tomar decisões fundamentadas em valores humanos que são incorporados a partir do processo educativo desenvolvido com a aplicação da medida socioeducativa revela que o Estado, ao desenvolver essa política pública, continua se servindo do artifício de inferiorização de determinados grupos que, de acordo com Arroyo (2014, p. 160) são tidos como “[...] coletivos subalternizados porque pensados ignorantes, irracionais, bárbaros, primitivos. Submetidos por sua inferioridade humana. Sub-humanos”. Assim, vemos na concepção de socioeducação a conformação da ideia de hierarquização dos diversos grupos e a legitimação e reprodução de um padrão de poder que concebe as suas vítimas enquanto indivíduos que ainda não alcançou a condição de humano e, portanto, de cidadão.

Com a conclusão dessa análise e considerações acerca do conceito de socioeducação, verificamos a pertinência de retomar alguns elementos que foram relacionados por Costa (2006a, 2006b) ao descrever a natureza e essência da ação socioeducativa, as noções relativas à preparação do sujeito que atua no processo socioeducativo, os fundamentos pedagógicos e o conteúdo da socioeducação. Na descrição realizada pelo autor verificamos a presença dos elementos: educação profissional, qualificação para o trabalho e socioeducação como proposta efetivada predominantemente no mundo do trabalho.

Verificamos, também, o destaque à metodologia da proposta que deve envolver: educação para o trabalho, educação pelo trabalho e educação no trabalho. Neste sentido, evidencia-se o trabalho como elemento importante na efetivação da socioeducação. Assim, se torna necessário tecer algumas considerações acerca dessa categoria.

Dialogando com Frigotto (2009) vemos que,

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. (FRIGOTTO, 2009, p. 174).

Desta forma, o trabalho é um processo que se relaciona à especificidade humana e é um equívoco comumente cometido sintetizá-lo à ideia de emprego ou atividade laboral (FRIGOTTO, 2009). O trabalho é humanamente imprescindível (FRIGOTTO, 2001a, 2002) e, por meio dele se produz respostas às múltiplas necessidades humanas.

Conforme Frigotto (2001a, 2002), o trabalho tem uma dimensão importante enquanto princípio educativo. Ele é imprescindível aos seres humanos, pois é elemento criador da vida e da própria existência humana. É por meio do trabalho que os seres humanos elaboram e transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades, sejam elas biológicas, vitais, culturais ou sociais. Tratando desse princípio educativo, Lima (2007) aponta que há uma dimensão epistemológica no trabalho à medida que por meio dele se produz conhecimentos.

Além de se constituir um elemento provedor da vida humana, o trabalho é, também, um dever e um direito. "Trata-se de aprender que o ser humano - como ser natural - necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais." (FRIGOTTO, 2002, p. 15). A negação do direito ao trabalho é uma violência, pois resulta em impedimento para os seres humanos produzirem as respostas às suas necessidades e, portanto, a sua existência.

Estamos vivendo um tempo marcado pelo aprofundamento de contradições, "tempo de ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender." (FRIGOTTO, 2001a, p. 72). Envolver o trabalho em uma proposta educativa pressupõe definições muito bem delineadas a respeito do que se pretende produzir com esta inserção, sob pena de se escamotear a dimensão educativa do trabalho, levando a configurações

de propostas que focalizam apenas a formação de mão de obra, abdicando do fomento ao viés crítico que favoreceria a consolidação de uma educação pautada em princípios emancipatórios e transformadores.

Nas atuais relações econômicas observa-se a necessidade de discussões que abordem "a diminuição do tempo trabalho necessário para produção de bens e serviços e que mostrem não apenas a ilusão do pleno emprego, mas a precarização crescente do trabalho assalariado e a produção de contingentes de trabalhadores desnecessários." (FRIGOTTO, 2001b, p. 24). Essa perspectiva é extremamente necessária para que as propostas que envolvam educação e trabalho se atualizem criticamente e não fiquem limitadas apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a empregabilidade aos sujeitos, perspectiva que culmina na culpabilização dos mesmos pela sua exclusão.

No que diz respeito à redução do tempo de produção dos bens e serviços, é necessário destacar que o trabalho apresenta uma dimensão criativa e livre quando desenvolvido como respostas às imprescindíveis necessidades humanas de um ser histórico-natural (FRIGOTTO, 2001a). Dessa forma é possível aos seres humanos experiências de fruição do trabalho. Frigotto (2001a) destaca que nesta perspectiva a ciência e a tecnologia poderiam apresentar relevância para a concretização desse trabalho rico e criativo caso fossem agregados como valor de uso no sentido de melhorar a condição de vida das pessoas e gerando a dilatação do tempo livre por meio da redução do tempo empregado à produção de bens e serviços. Em contraposição, os avanços científicos e tecnológicos, subordinados às atuais relações de produção, produzem a ampliação da exploração do trabalho e o desemprego.

Retomando a relação educação e trabalho, no que diz respeito às propostas de educação profissional, por exemplo, Frigotto (2001a) chama a atenção de que esta acaba se vinculando

[...] a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração". (FRIGOTTO, 2001a, p 80).

Diferentemente desta conformação de um cidadão mínimo, acrítico e inerte, a escola já assumiu, conforme aponta Frigotto (2001a), uma perspectiva integradora após a Segunda Guerra Mundial. No entanto,

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego." (FRIGOTTO, 2001a, 81).

Neste cenário, em lugar do direito ao trabalho estar na agenda do Estado, passa a ser responsabilidade das pessoas a possibilidade de serem ou não integradas ao mundo do trabalho. Com a carga dessa responsabilidade as pessoas passam a uma condição de existência incerta. É preciso destacar também, que em virtude da nossa conjuntura histórico social, a formação técnico-profissional é necessária, mas precisa ser "[...] articulada a um projeto de desenvolvimento "sustentável", porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários." (FRIGOTTO, 2001a, p.83). Esta compreensão aponta para a necessidade de propostas educativas mais integradoras.

Assim, Lima (2007) afirma que a qualificação profissional "[...] tem uma dimensão social fortíssima, vinculada a um conjunto de valores que envolvem solidariedade, autonomia e empoderamento dos trabalhadores." (LIMA, 2007, p.110). Portanto, enfatiza a necessidade de se compreendê-la como Qualificação Social e Profissional, já que não se pode resumi-la à questão técnica. É necessário considerar adequadamente os objetivos da formação e pensar, inclusive, os mecanismos para a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho.

Algumas questões apontadas por Lima (2007) podem favorecer a discussão da integração do trabalho à proposta educativa na socioeducação: a necessidade de vinculação da EJA com educação profissional e tecnológica; a necessidade de um currículo integrado com educação básica e formação do trabalhador; e a questão da certificação profissional. Tais questões oportunizariam o debate sobre a necessidade de reconhecimento de saberes desenvolvidos no/com o trabalho já experienciado pelos sujeitos, além de criar possibilidade de uma formação mais integrada visando o desenvolvimento profissional e social dos estudantes que estão nas medidas socioeducativas.

Ademais, há que se considerar que as variações de sentido da categoria trabalho foram produzidas na evolução "[...] histórico-social, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais." (FRIGOTTO, 2009, p. 179). Frigotto (2009), após um extenso percurso analítico acerca da polissemia da categoria trabalho, conclui que "o sentido que vai

assumir, tanto na linguagem do senso comum quanto nos âmbitos das ciências, na sociedade de classes, resulta de relações de poder e dominação.” (FIRGOTTO, 2009, p. 192).

Portanto, na integração do trabalho à proposta educativa na socioeducação é imprescindível fazê-la na perspectiva de ‘um outro mundo possível’, onde a medida seja a vida e não o capital (FRIGOTTO, 2002). Os estudantes da EJA têm suas trajetórias marcadas pela necessidade de abandonar a escola para trabalhar e sobreviver e, na sequência, passam a sentir que esse distanciamento da escola pesa na sua participação no mundo do trabalho. A escola precisa enxergá-los como sujeitos de possibilidades e construir propostas educativas que potencialize estas possibilidades.

Os estudantes da EJA na socioeducação estão no começo dessa trajetória e é importante que a inserção do trabalho na proposta educativa da socioeducação se efetive na perspectiva do trabalho como princípio educativo, em uma proposta integradora e não apenas na perspectiva de formação de mão de obra acrítica, sem qualquer potencial mobilizador em uma sociedade marcada pelo aprofundamento de relações desiguais que impactam a vida de milhões de brasileiros.

Após realizar a aproximação entre socioeducação e a EJA, bem como as necessárias considerações sobre a categoria trabalho, precisamos dialogar com aspectos revelados em estudos que se acercam da realidade investigada. Baquero (2008), ao tratar da realidade da EJA desenvolvida em contexto de medidas socioeducativas com privados de liberdade, destaca a constituição de um grupo de sujeitos adolescentes e jovens em um segmento da educação onde predomina uma visão abstrata e generalizante do jovem. Passa-se a constituir, assim, a problemática de não se considerar as especificidades dos diferentes grupos juvenis, o que gera práticas de natureza equivocada.

Em estudo desenvolvido sobre as práticas pedagógicas de duas unidades socioeducativas no Paraná, Andrade (2017) aponta que a produção de sentido na escolarização desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade está atrelada à forma de condução das práticas pedagógicas, sendo estas determinantes para o nível de envolvimento dos estudantes. Outra questão relevante no contexto da escolarização na socioeducação com privação de liberdade é abordada por Souza (2017) que destaca o vínculo entre a criminalização que atravessa a experiência dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e o processo de escolarização ineficaz vivenciado por estes adolescentes.

Como desdobramento de seu estudo, Souza (2017) aponta diversas premissas, dentre elas a incompatibilidade entre a medida socioeducativa com privação de liberdade e a ideia de educação transformadora. Este ponto amplifica a complexidade do desenvolvimento de práticas que garantam atendimento integral aos estudantes. Assim, temos na socioeducação com privação de liberdade um espaço de EJA onde é vital o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que resultem na efetividade do processo educativo.

A consideração dos elementos evidenciados pelas autoras, envolvendo educação e socioeducação, apontam para questões desafiadoras à efetivação do direito à educação dos sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade na escola da EJA. Em relação ao perfil etário apontado por Baquero (2008), verificamos que a Rede Municipal da Educação de Salvador passou a adotar a EJA como modalidade para os adolescentes e jovens privados de liberdade no ano de 2008. Até então a oferta acontecia por meio do Ciclo de Educação Básica (CEB) I, 3ª e 4ª séries e entre 2004 e 2007 também era ofertado salas de Telecurso.

Tal mudança desencadeia, junto às equipes das duas escolas municipais que atuam no contexto da socioeducação com privação de liberdade em Salvador/Ba, discussões sobre os desafios experienciados com a EJA envolvendo sujeitos adolescentes e jovens e a necessidade de reconfiguração curricular da EJA voltada ao atendimento da especificidade presente no contexto educacional. Esse processo reverberou no desenvolvimento de estudos que inspira o Conselho Municipal de Educação (CME) a legislar sobre o assunto, resultando na publicação da Resolução CME 001/2018 e na construção de percursos de formação continuada, conforme apresentamos na sequência dessa seção.

As questões evidenciadas por Souza (2017), envolvendo criminalização e o processo de escolarização ineficaz experienciado pelos sujeitos das medidas socioeducativas com privação de liberdade, bem como a incompatibilidade destas com a ideia de educação transformadora, também se apresentam no contexto educacional investigado enquanto elementos que, embora conformadores das práticas desenvolvidas na EJA neste contexto educacional, provocam a busca de rupturas por meio das práticas pedagógicas e curriculares instituídas pelos professores.

Na sala de aula da escola da EJA no contexto investigado os professores têm buscado construir junto aos estudantes um sentido para a escola e discutir sobre a educação enquanto um direito fundamental de todos os sujeitos. Assim, criamos possibilidades para a compreensão de que a dificuldade de acessar e permanecer na escola, vivenciada pelos estudantes, não é uma

responsabilidade exclusiva deles. Promovemos, por meio desta discussão, condição para o entendimento de que a trajetória escolar do estudante da EJA é multideterminada e que a compreensão dessa situação envolve conhecimentos importantes aos sujeitos.

Ademais, a discussão sobre esta realidade escolar multideterminada propicia a ampliação da discussão favorecendo o entendimento da trajetória do sujeito que culmina no ato infracional, propiciando o confronto dessas trajetórias com outras que ocorrem em grupos com outra realidade de acesso a bens e direitos. Assim, é possível desvelar, juntamente com os sujeitos da EJA, que trajetórias marcadas pelo ato infracional e pelo distanciamento da escola são produtos da desigualdade presente em nossa sociedade. Essa desigualdade interrompe o acesso aos direitos básicos que contribuem para a dignidade e o desenvolvimento pleno dos sujeitos dos diversos grupos.

Desvelar tal situação envolve a retomada da narrativa oficial acerca da nossa história. Neste empreendimento podemos constatar a produção da classificação dos diversos grupos humanos e definição dos diferentes na condição de sub-humanos. Esta situação “foi e continua sendo uma produção, opção histórica legitimadora do padrão de poder construído intencionalmente como opção política.” (ARROYO, 2014, p. 196). Esta retomada histórica é uma possibilidade para ressignificação da própria concepção de socioeducação, da concepção da EJA enquanto direito e do desenvolvimento do processo de escolarização formal vinculado à medida socioeducativa envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade.

Ao olhar para este contexto educacional, onde efetivamos a nossa pesquisa, não podemos perder de vista que a formação do professor é um elemento que condiciona o desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras que podem colaborar com rupturas que favoreçam o desenvolvimento de uma educação de qualidade na escola da EJA. Essas práticas podem ser compreendidas como “centelhas condutoras de sentidos e significados aos fazeres humanos, os quais se realizam no tempo e nos espaços mediadas por/ entre sujeitos.” (HETKOWSKI, 2004, p. 431). Assim, a discussão acerca da formação continuada do professor da EJA, que teceremos a seguir, é potencialmente relevante à ressignificação de concepções e práticas que estão entrelaçadas à EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA EJA NA SOCIOEDUCAÇÃO: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO TECIDOS COM A GESTÃO

As informações produzidas junto aos sujeitos do contexto pesquisado demonstram que, em sua totalidade, são professores licenciados em Pedagogia com formação continuada, em grande parte em nível de especialização, envolvendo temáticas como: psicopedagogia; socioeducação; docência na socioeducação; gestão escolar; educação, processos tecnológicos e práticas inovadoras; cultura africana; educação infantil e ensino fundamental I; educação, pesquisa e extensão; e direito educacional.

Essas informações revelam que não há percursos formativos vivenciados pelos sujeitos focalizando a EJA e a formação envolvendo medida socioeducativa foi desenvolvida sem fazer qualquer relação com o processo de escolarização da EJA. Em relação ao percurso de formação inicial vivenciado, os sujeitos afirmam que não foram contemplados com nenhum componente curricular que propiciasse discussões referente à EJA ou a escolarização na socioeducação com privação de liberdade.

Esse cenário apresenta um processo de precarização na formação dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas (FARIA, 2012), característico do contexto capitalista onde o Estado não assume a responsabilidade do desenvolvimento de uma educação humanizadora e respeitosa com os diversos sujeitos que recorrem à EJA buscando atendimento às suas necessidades através dos processos educacionais desenvolvidos na escola.

A ausência da assunção da responsabilidade de propiciar formação específica para os professores que atuam na EJA resulta na continuidade de ideias equivocadas relativas aos sujeitos e no desenvolvimento de práticas que não são pensadas a partir das suas necessidades, mas resultantes apenas de adaptação daquelas práticas que são desenvolvidas com os estudantes das classes diurnas.

Amorim, Santos e Castañeda (2012) afirmam que a educação tem problemáticas situadas tanto em nível estrutural quanto epistemológico, que vêm impactando-a historicamente. Dentre estes desafios próprios da educação os autores apontam a permanência de questões relativas à qualidade do ensino, à formação de professores, à precarização da identidade docente e condição de trabalho no cotidiano da escola. Dentre estas permanências, a precarização da condição de trabalho do professor é um elemento que dificulta a resposta criativa e transformadora da escola de EJA.

Compreendemos, nesse sentido, que a precarização da formação é um elemento que influencia diversos desafios que estão presentes na escola da EJA em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Além disso, como apontado por Faria (2012), as investigações acerca das experiências e saberes específicos dos professores da EJA apresentam-se em baixo número, o que demonstra a necessidade de legitimação dessa modalidade de educação pela Universidade enquanto um campo de investigação.

O reconhecimento da carência de formação envolvendo as especificidades da EJA está presente entre os sujeitos participantes da pesquisa. Esta consciência tem levado o grupo a buscar alternativas para a formação continuada. A constituição de grupos de estudo tem sido uma dessas alternativas, por meio da qual se efetivou discussões sobre o esvaziamento de sentido do currículo para os estudantes vinculados à medida socioeducativa com privação de liberdade.

Quadro 2 – Formações que emergem no contexto estudado

Ano	Tipo	Título / Tema	Sujeitos/ instituições
2015 - 2016	Grupo de estudo	Currículo de EJA na socioeducação com privação de liberdade	Professores, gestores e coordenadores das escolas Carlos Formigli e Yves de Roussan, coordenadores da SMED/DIPE.
2017 - 2018	Grupo de estudo	PPP para a EJA na socioeducação com privação de liberdade	Professores, gestores e coordenadores das escolas Carlos Formigli e Yves de Roussan, coordenadores da SMED/DIPE.
2017 - 2018	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Subprojeto: Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica	Estudantes de Pedagogia da UNEB – DEDC I, professores e gestores da escola, sendo uma bolsista de supervisão.
2018	Pesquisa de mestrado	Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo	Pesquisadora (professora da escola), coordenadores da SMED/DIPE, professores e gestores da escola (sujeitos praticantes).

2019	Pesquisa de mestrado	Currículo e socioeducação: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular	Pesquisadora (professora da escola), professores (sujeitos praticantes).
2019	Curso de extensão	Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica	Professores e gestores da escola, uma professora do PPGEduc/UNEB e um membro do Grupo de Pesquisa ForTEC.
2019	Curso de Extensão	Leitura e escrita: Ações libertárias no contexto da socioeducação	Professores e gestores da escola, três professoras da UNEB – DEDC I e dois monitores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

No decurso de 2015 a 2016 os professores das escolas municipais que atuam com estes estudantes, Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan, delinearão a estrutura de uma matriz curricular que influenciou a criação de uma resolução pelo Conselho Municipal de Educação, a Resolução CME 001/2018, dispoñdo sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para o atendimento escolar de estudantes que cumprem medidas socioeducativas na Rede municipal de Ensino de Salvador/Ba.

Este primeiro empreendimento de estudos, envolvendo as especificidades do currículo para a escola de EJA que atua com estudantes privados de liberdade em virtude de medida socioeducativa, provocou a necessidade de dar continuidade às discussões visando a elaboração de um Projeto Político Pedagógico para a EJA alinhado à especificidade dos sujeitos. Em 2017 os estudos foram retomados propiciando autorias coletivas e socialização dos conhecimentos e experiências produzidos em eventos científicos.

Esses processos formativos são originados com a assunção da escola enquanto *lócus* privilegiado de formação que, conforme afirmam Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 184), se trata de “[...] uma exigência pedagógica fundamental para a troca de experiências, descobertas, aprendizagens [...]”. O chão da escola é, portanto, um espaço significativo de formação em virtude de nele estar presente as necessidades que precisam ser respondidas e as práticas que precisam ser ressignificadas para que se alcance uma escola de qualidade para os sujeitos da EJA.

Uma segunda alternativa de promoção da formação de professores no contexto educacional se efetivou através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2017, ocasião em que escola e universidade estreitaram laços focalizando a formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do Departamento de Educação, Campus I (DEDC I) e dos professores da escola por meio da colaboração com a formação dos bolsistas de Iniciação à Docência e da vinculação de uma professora como bolsista de supervisão.

O PIBID, embora tenha sido desenvolvido na escola por um curto espaço de tempo, início do segundo semestre de 2017 a março de 2018, deixou um legado importante para a escola à medida que propiciou a socialização dos desafios, experiências, saberes e especificidades da escola da EJA envolvendo estudantes adolescentes e jovens privados de liberdade. A experiência com o PIBID construiu a possibilidade de universidade e escola se associarem para desenvolver processos formativos (SOUZA, 2020), que de acordo com André (2016) propicia a redução do distanciamento histórico entre teoria e prática.

É importante ressaltar a importância do PIBID enquanto uma política pública significativa para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Na conclusão de um estudo que compreendeu 16.223 bolsistas de iniciação à docência, 4.892 coordenadores de área, além de coordenadores institucionais e professores da educação básica que atuavam como supervisores, Gatti *et al* (2014) conseguem nos ajudar a dimensionar a relevância do PIBID.

De acordo com o estudo o PIBID propicia a valorização dos cursos de licenciatura, a problematização do currículo desses cursos e das propostas de estágio gerando a necessidade de ressignificação dos mesmos, a aproximação entre teoria e prática de forma consistente com a imersão dos bolsistas na escola pública desde os anos iniciais do curso de licenciatura, a aproximação dos docentes das universidades com as escolas da educação básica e com as práticas docentes desenvolvidas por seus professores, o fomento à criação de estratégias de ensino mais significativas, e a efetivação de uma relação dialógica entre instituições de formação de professores e escolas da educação básica das redes públicas dos municípios e estados, gerando a ressignificação das práticas e do processo reflexivo teórico nos cursos de licenciaturas.

Esses resultados significativos do PIBID se multiplicam em outros estudos, a exemplo de Neitzel, Ferreira e Costa (2013) que afirmam que o programa propicia condição aos futuros

professores de aprenderem como construir ações criadoras e criativas a partir de problemas, bem como propicia condição de a universidade produzir problematizações a partir de situações educativas concretas. Desta forma, o programa culmina em ações que superam os modelos convencionais de formação docente. Destacam o apoio e fomento à produção do conhecimento pedagógico e o apoio financeiro aos professores envolvidos, coordenadores, professores supervisores e licenciandos. Em relação a estes últimos, Andrade, Santos e Assunção (2017) destacam também a importância do PIBID na permanência dos licenciandos através do apoio financeiro constituído por meio das bolsas.

O movimento propiciado pelo PIBID reflete no diálogo entre teoria e prática no campo acadêmico, gerando aplicação de soluções às situações concretas da escola, produzindo outras formas de ensino no contexto das licenciaturas (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013) e ganho significativo na elevação da qualidade dos cursos de licenciaturas (VERASZTO, 2017). Neitzel, Ferreira e Costa (2013) destacam também o impacto relevante na qualificação do professor da universidade, da educação básica e dos licenciandos. A respeito dos licenciandos Veraszto (2017) afirma que à medida que estes podem vivenciar a prática na escola passa-se a agregar sentido ao processo de formação inicial de professores.

Outro elemento importante que as pesquisas apontam acerca do PIBID (GATTI *et al*, 2014; VERASZTO, 2017) é a aproximação da teoria e prática que gera a redução da distância entre a universidade e a escola. Assim, o PIBID fortaleceu de forma significativa a relação dialógica entre as Instituições de Ensino Superior e as Instituições da Educação Básica, fato que lhe confere o caráter de uma significativa política pública de formação inicial de professores, que reverbera na qualidade da educação no Brasil (HERBER, 2017). Todos os apontamentos apresentados aqui, resultantes das conclusões de pesquisas sobre os impactos e importância do PIBID, revelam a ausência de coerência nas ações que culminou na interrupção que o programa sofreu no início de 2018.

No caso do contexto da nossa pesquisa, além do produto desenvolvido através do PIBID, pela professora bolsista de supervisão, ter propiciado a investigação que resulta na produção dessa dissertação, o laço construído entre escola e universidade tem possibilitado a inserção da escola enquanto campo de estágio supervisionado de docência e de gestão para os professores em processo de formação inicial do curso de Pedagogia da UNEB, dando continuidade à relação construída com a escola enquanto campo de formação.

A terceira alternativa tem se efetivado por meio do ingresso de professores do contexto educacional em programas de mestrado com pesquisas relacionadas às especificidades da EJA desenvolvida em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Esta dissertação é resultante de um desses empreendimentos formativos com a pesquisa focalizando a formação continuada de professores envolvendo *App-learning*. A gamificação está presente em outra pesquisa que focaliza a inovação nas práticas pedagógicas na EJA com adolescentes e jovens privados de liberdade.

Uma quarta alternativa foi efetivada a partir da parceria estabelecida entre a escola e o Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por meio da parceria os professores apresentaram as demandas formativas ao ForTEC e, com o apoio da professora Mary Valda Sales, foi delineada uma proposta de formação continuada na condição de curso de extensão, desenvolvido por meio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD).

Intitulado “Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica”, o curso foi estruturado com uma carga horária de 180 horas e organizado em quatro trilhas formativas. Ao longo das trilhas formativas os professores puderam discutir conceitos pertinentes às especificidades do contexto educacional, compartilhar experiências e saberes produzidos através das práticas curriculares desenvolvidas na escola e contrastar as práticas desenvolvidas no contexto educacional com outras experiências educacionais para desvelar os elementos que influenciam nos tipos de práticas instituídas e nas suas configurações.

Este percurso formativo vislumbrou a validação das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na escola de EJA em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Para isto, enquanto parte integrante do processo formativo, os professores avaliaram todas as práticas desenvolvidas identificando aquelas que apresentavam caráter inovador, bem como os aspectos que lhes conferiam esse caráter. Esta experiência resultou em um processo de autoria com o registro das práticas e difusão das experiências e saberes por meio da produção coletiva desenvolvida através do itinerário formativo.

O curso de extensão “Leitura e escrita: Ações libertárias no contexto da socioeducação” emergiu no contexto educacional em virtude dos movimentos de aproximação entre a UNEB e

a escola. Com a inserção da escola enquanto campo de estágio supervisionado de docência e de gestão, foi possível a novos professores da universidade conhecer a escola de EJA envolvendo estudantes adolescentes e jovens privados de liberdade e desse movimento emergiu a proposta de desenvolvimento de um projeto de rodas de leitura, com base na experiência desenvolvida no sistema prisional.

Para que a proposta fizesse sentido para os adolescentes e jovens das medidas socioeducativas com privação de liberdade foi necessário que os professores da escola e da universidade partilhassem seus conhecimentos e saberes, onde os primeiros puderam explicitar a realidade da EJA envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade enquanto as professoras da UNEB apresentaram a experiência das rodas de leitura com privados de liberdade no sistema prisional. Desse movimento de troca resultou a construção da proposta de rodas de leituras, focalizando o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da escola, com a finalidade de subsidiá-los no processo de formação de leitores críticos e reflexivos a partir da realização de rodas de leitura no contexto da socioeducação.

Os dois cursos de extensão são tecidos a partir do entendimento de que os professores da EJA apresentam demandas específicas e que, para a concretização dos itinerários de formação continuada

[...] é necessária a articulação conjunta entre educadores, educandos, instituições formadoras e a própria instituição de atuação docente. Essa maneira de consolidar a formação desencadeia novas discussões voltadas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do educador, tendo como base, além dos conhecimentos teóricos fomentados pelas instituições formadoras, a própria experiência no desenvolvimento da prática. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 233-234).

Ao fazer a reconstituição dos processos de formação continuada, desenvolvidos no contexto em que efetivamos a pesquisa, constatamos a relevante presença da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na materialização dos processos formativos dos professores que atuam na escola. Através desta reconstituição observamos que se trata de uma parceria consolidada por meio de uma multiplicidade de possibilidades formativas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dos cursos de extensão e de pesquisas de docentes da escola em seus programas de pós graduação.

Nesse sentido, é importante reafirmar a relevância social, cultural, científica e tecnológica da UNEB enquanto universidade pública, gratuita e de qualidade na consolidação da formação inicial e continuada de professores no estado da Bahia. Ademais, é importante

reafirmar a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB na consolidação de pesquisas sobre a EJA nos mais diversos contextos em que ela é demandada, a exemplo desta pesquisa de mestrado que se ocupa de compreender aspectos da formação continuada de professores em um contexto tão singular como a EJA na socioeducação envolvendo estudantes privados de liberdade.

Com a reconstituição dos processos de formação continuada, observamos que as possibilidades formacionais podem contar com um elemento potente na escola: a assunção da responsabilidade da gestão escolar com a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Durante o período em que atuei na coparticipação do grupo gestor da escola, foi possível compreender que os resultados efetivos apresentados em termos de aprendizagem dos estudantes precisam ser confrontados com os diversos elementos que a eles se relacionam. A formação do professor é, sem dúvida, uma dimensão que precisa fazer parte dos processos geridos na escola, constituindo-se parte do trabalho de uma gestão inovadora.

Em estudo desenvolvido sobre o gestor escolar inovador na educação na contemporaneidade, Amorim (2017) afirma que a escola atua na construção de saberes compreendidos como um complexo conjunto de representações resultantes da práxis humana, apresentando uma epistemologia própria referenciada social, cultural e educacionalmente. Assim, para que esta construção de saberes seja efetivada é necessário que a gestão escolar se consolide a partir dos princípios da gestão inovadora, visando contribuir para a efetivação da educação escolar que propicie mudanças. Para fundamentar o perfil de um gestor inovador o autor apresenta, enquanto referência, onze dimensões gestoras conforme sintetizamos a seguir.

Quadro 3 - Dimensões gestoras

Dimensões da atuação de um gestor inovador	
1	Um gestor inovador que defende a educação e a escola como espaço para desenvolver os saberes diversos voltados ao desenvolvimento humano;
2	Acredita no trabalho de grupos e atua como um sujeito democrático que valoriza processos autônomos;
3	É flexível, proativo e um líder que confia na capacidade dos sujeitos;
4	Está constantemente motivado e trabalha com planejamento das suas ações, passando confiança e despertando o engajamento de todos;
5	Desenvolve canais de comunicação integrando a escola com a sociedade e os poderes públicos, propiciando o diálogo, a escuta e uma comunicação permanente, promovendo a inovação das relações entre os sujeitos, tanto a nível profissional quanto emocional;

6	Fomenta a construção de grupos para refletir, avaliar e autoavaliar, voltados à correção e fortalecimento da vida da escola em seus diversos aspectos;
7	Se vê como sujeito aprendente que atua em um espaço aprendente;
8	Volta-se ao fortalecimento do trabalho pedagógico dos sujeitos, professores e alunos;
9	Controla as necessidades, tanto materiais, quanto humanas e financeiras, evitando quebra de continuidade daquilo que foi planejado e que está em andamento;
10	Atua como um profissional inovador das aprendizagens, dos projetos, da atuação dos conselhos, buscando o desenvolvimento de planejamentos de curto, médio e longo prazos;
11	Busca a formação continuada de todos os sujeitos que atuam na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Amorim (2017).

Todas as dimensões apresentadas, e que fundamentam a atuação de um gestor inovador, têm conexão com processos e aspectos importantes que precisam ser vivenciados na gestão escolar onde podemos destacar: o desenvolvimento dos sujeitos através da educação, valorização da autonomia dos sujeitos, gestão baseada no diálogo com sujeitos e instituições, fomento à constituição de grupos que se ocupam com o fortalecimento da escola, foco no fortalecimento do trabalho pedagógico, controle das necessidades garantindo continuidade das ações.

No entanto, compreendemos que a última dimensão apresentada, que enfatiza a busca pela formação continuada dos sujeitos que atuam na escola, reverbera diretamente na qualidade da educação desenvolvida na escola da EJA e na aprendizagem efetivamente construída pelos sujeitos. A busca pela formação continuada de todos os sujeitos que atuam na escola é uma dimensão gestora que pode potencializar todos os processos que influenciam o resultado da aprendizagem dos estudantes da EJA, e, inclusive, o desenvolvimento e aprimoramento das demais dimensões gestoras.

3 APP-LEARNING: INOVAÇÃO NOS PROCESSOS FORMACIONAIS NA CIBERCULTURA

Nesta seção nos dedicamos, inicialmente, a apresentar o levantamento do conjunto de pesquisas envolvendo tecnologias que já foram desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), e aquelas que se encontram em andamento. Apresentamos, também, a vinculação de processos de formação continuada de professores da EJA aos processos investigativos. Este levantamento visa situar a nossa investigação em relação ao conjunto de proposições desenvolvidas no MPEJA.

Na sequência desta seção, construímos uma discussão abordando *App-learning* enquanto uma possibilidade de inovação na cibercultura para os processos formacionais. Nesse sentido, apresentamos uma discussão em torno da cibercultura e das possibilidades que emergem com digital conectado em rede, abordamos *App-learning* enquanto uma possibilidade de significação para os dispositivos digitais móveis e apresentamos o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, discorrendo sobre a sua história, construção, estrutura e possibilidades.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, onde a nossa pesquisa está vinculada, foi iniciado em 2013. Trata-se do único programa de mestrado profissional na área da EJA no Brasil e que tem como objetivo principal

[...] a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área. (DANTAS; NUNES; LAFFIN, 2017, p. 194).

O programa é estruturado em três áreas de concentração: Área 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Área 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas; e Área 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação. A nossa investigação, que culmina na produção dessa dissertação, faz parte da terceira área de concentração. Em virtude da pluralidade de investigações envolvendo tecnologia, realizamos um levantamento das pesquisas concluídas, bem como daquelas que se encontravam em andamento, com o objetivo de identificar o que tem sido produzido no MPEJA envolvendo tecnologia e como esta tem sido inserida nas investigações.

Para realizar o levantamento envolvendo as pesquisas concluídas recorreremos ao banco de dissertações disponível no *site* do programa de mestrado. É necessário esclarecer que na

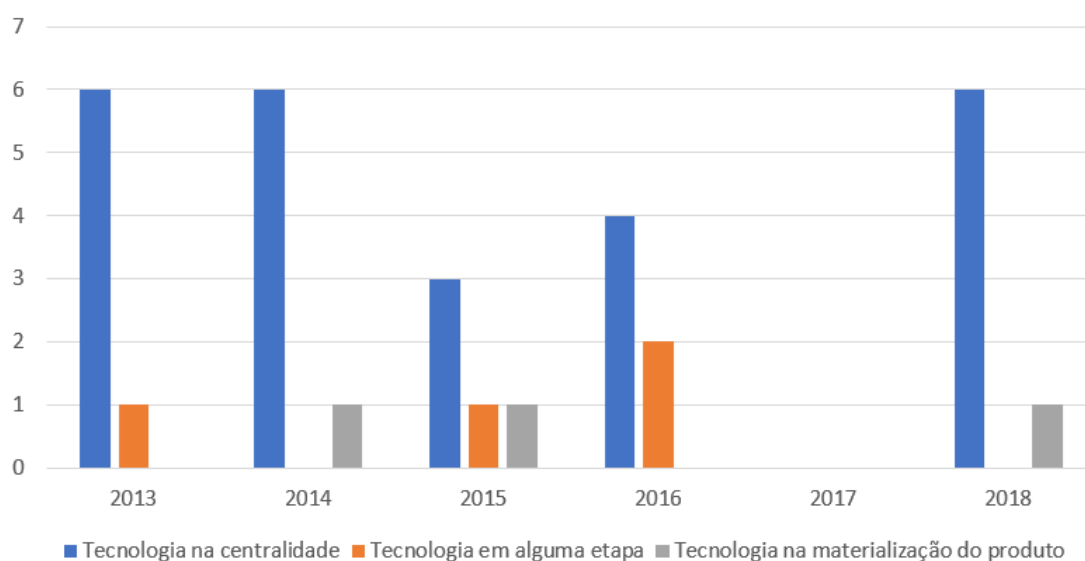
ocasião da realização do levantamento contemplamos apenas as pesquisas defendidas que já estavam devidamente compartilhadas no repositório institucional.

Em relação às pesquisas em andamento realizamos o levantamento das informações através de um questionário *online* que foi encaminhado para a relação de discentes pesquisadores fornecidos pela secretaria acadêmica do MPEJA. Por meio do levantamento realizamos o mapeamento das pesquisas (APÊNDICE K) compreendendo o período de 2013 a 2018 focalizando ano, título da pesquisa, professor / professora orientador / orientadora, tecnologia envolvida e conexão da pesquisa com a formação continuada de professores da EJA.

Através do mapeamento verificamos que das 33 pesquisas envolvendo tecnologia 14 também envolviam a formação continuada do professor da EJA. Analisando a forma como a tecnologia se relacionava à pesquisa verificamos que havia pesquisas com tecnologia na centralidade da investigação, pesquisas com tecnologia em alguma etapa da investigação e pesquisas com tecnologia na materialização do produto.

A distribuição destas pesquisas ao longo da história do MPEJA, considerando a forma como a tecnologia está presente nas investigações, pode ser observada no Gráfico 1, onde fica visível o contraste entre o número de pesquisas que concentram tecnologia em alguma etapa da investigação ou na materialização do produto com o número de pesquisas que tem tecnologia na centralidade do processo investigativo.

Gráfico 1: Pesquisas do MPEJA envolvendo tecnologia: 2013 – 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

A análise das pesquisas envolvendo tecnologia revela que a vinculação de formação continuada do professor da EJA ao processo investigativo é predominante nas pesquisas que têm tecnologia em sua centralidade. Das 26 pesquisas concentradas nesta categoria 12 envolvem formação continuada de professores da EJA, enquanto as duas outras categorias, ‘Em alguma etapa da pesquisa’ e ‘Na materialização do produto final’, somam apenas duas pesquisas contemplando formação continuada de professores da EJA.

Conforme apresentado no Quadro 4, há uma diversidade de processos de formação continuada presentes no conjunto das pesquisas analisadas, compreendendo oficinas e formações desenvolvidas ao longo do processo investigativo, além das propostas de formação que foram elaboradas como produto do mestrado. As oficinas envolvem propostas com *App-learning*, *design* didático *online*, jogos educativos *online* e intervenção-formação envolvendo o componente curricular EJA. Os demais processos de formação envolvem linguagem imagética, TIC, Recursos Educacionais Abertos (REA), ambiente educacional WEB, AVA, *blog* e textos multissemióticos. O conjunto de dispositivos tecnológicos envolvidos nestas pesquisas revela uma tendência criativa, plural, significativa e inovadora nos processos de formação continuada desenvolvidos com professores da EJA a partir das pesquisas produzidas pelo MPEJA.

Quadro 4 - Pesquisas do MPEJA (2013-2018) envolvendo tecnologia e formação continuada de professores

Forma de inserção de tecnologia nas pesquisas / quantidade		Envolvendo formação continuada	Processos de formação continuada nas pesquisas
Na centralidade da pesquisa	26	12	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas envolvendo <i>App-learning</i>; - Oficinas voltadas à criação de um <i>design</i> didático <i>online</i> com autoria colaborativa de professores; - Oficinas envolvendo jogos educativos <i>online</i>; - Formação continuada envolvendo <i>blog</i>; - Formação explorando a linguagem imagética; - Formação envolvendo TIC; - Formação continuada para a produção colaborativa de REA; - Formação em AVA abordando TIC; - Formação com professores de Língua Portuguesa envolvendo TIC;

			<ul style="list-style-type: none"> - Formação com TIC envolvendo o desenvolvimento colaborativo do produto - um ambiente educacional WEB; - Produto: formação continuada envolvendo <i>blog</i>; - Produto: proposta de formação docente fomentada pela utilização de textos multissemióticos.
Em alguma etapa da pesquisa	04	1	- Oficinas de intervenção-formação focalizando o componente curricular EJA.
Na materialização do produto	03	1	- Produto: proposta de formação continuada de 400h em AVA da SEC-BA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Neste cenário verificamos que a nossa investigação apresenta caráter inovador à medida que: envolve *App-learning* nas pesquisas desenvolvidas no MPEJA enquanto uma possibilidade potencialmente relevante ao processo de formação continuada de professores da EJA; explora as possibilidades que emergem na cibercultura com as tecnologias digitais; valoriza dispositivos que propiciam interatividade, compartilhamento, autoria e formação em um contexto de mobilidade; valoriza dispositivos que propiciam a construção de cenários / espaços de formação alternativos, incorporados aos hábitos dos sujeitos e facilmente integrados à compreensão de formação enquanto processo permanente em vez de terminalidade.

Por tais razões nos ocuparemos nesta seção com a tessitura de uma discussão envolvendo cibercultura e *App-learning*, buscando alinhar a discussão de forma a ampliar a nossa compreensão acerca dos sentidos que podemos atribuir aos aplicativos neste contexto de mobilidade na cibercultura. Ademais, apresentaremos o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, historiando o processo de nossa autoria à sua concretização, delineando a sua estrutura e apresentando os desdobramentos que apontam para as possibilidades de sua inserção em cenários inovadores de formação inicial e continuada de professores.

Na contemporaneidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas perpassa pela formação continuada de professores desenvolvida com o movimento de apropriação dos dispositivos e artefatos da nossa cultura e dos avanços científicos e tecnológicos. É importante observar que esse movimento de apropriação vem marcando a evolução humana e tecnológica ao longo da história, à medida que as diferentes

épocas, a exemplo de idades da pedra, do ferro, do ouro, foram associadas aos avanços tecnológicos possíveis em função dos avanços científicos.

Tais avanços vão esculpindo alterações na forma de pensar, agir, sentir e se relacionar dos sujeitos. No contexto contemporâneo tem sido as tecnologias da informação e comunicação responsáveis por estas alterações, a nível planetário, culminando na emergência de uma nova cultura e de um novo modelo de sociedade. De acordo com Santos (2002), essas tecnologias são “[...] *estruturantes* de novas formas de pensar e de atuar no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2002, p. 115). No entanto, o seu potencial transformador só pode ser devidamente compreendido e aproveitado se estivermos comprometidos com a organização do conhecimento relativa ao conjunto de dispositivos e artefatos tecnológicos.

O economista Ladislau Dowbor nos apresenta um exemplo contundente do potencial transformador das tecnologias a partir da sua assimilação produtiva e como resultado consequente de mudança cultural.

Para dar um exemplo, todos já vimos notícias sobre a perda da importância relativa da agricultura. Nos Estados Unidos, ela envolveria quando muito 2% da população ativa. No entanto, ao olharmos de mais perto, constatamos que em torno destes 2% que são realmente muito poucos, funcionam empresas que prestam serviços de inseminação artificial, outras que prestam serviços de análise de solo, outras ainda que organizam sistemas de estocagem e conservação da produção, ou prestam serviços de pesquisa, previsões meteorológicas e assim por diante. Quando formos somando as diversas atividades diretamente ligadas à agricultura, mas que não trabalham a terra, chegaremos a pelo menos 20% da população ativa americana. Em outros termos, o que está acontecendo não é o desaparecimento da agricultura: mudou a forma de fazer agricultura, com menos atividade de "enxada", perfeitamente passível de mecanização, e muito mais conteúdo de organização do conhecimento. (DOWBOR, 2013, p.8).

Este potencial de alterações propiciadas pelas tecnologias também alcança os processos dedicados ao ensino e à aprendizagem e as instituições que os promovem. Conforme Santos (2002), elas promovem a superação e transformação nos modos de produzir e socializar uma gama diversificada de saberes. O ato de criação, de transmissão, de armazenamento e de significação acontece, atualmente, em um nível como jamais ocorreu em qualquer momento da história. Portanto, a organização do conhecimento acerca das tecnologias é fator primordial para efetivarmos um aproveitamento produtivo das possibilidades e potencialidades emergentes.

Lévy (1999) já apresentava, há duas décadas, a imprescindível necessidade de compreensão desse novo mundo, da lógica da nova cultura e dessas possibilidades emergentes.

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho tanto nas empresas como nas escolas. (LÉVY, 1999, p. 172).

Diante deste cenário Lévy (1999) também questionou, há duas décadas, sobre a maneira como podemos manter nossas práticas pedagógicas atualizadas em relação a essas modificações relacionadas ao conhecimento diante do cenário cultural construído com as tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa. A resposta a tal questionamento não advém do uso das tecnologias de qualquer maneira, seguindo o curso das transformações que elas impulsionam, mas resulta de um acompanhamento consciente e deliberado da mudança civilizatória, que impacta radicalmente nas instituições, mentalidades e cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, especialmente, nos papéis dos sujeitos, professores e alunos.

3.1 CIBERCULTURA E AS POSSIBILIDADES COM O DIGITAL CONECTADO EM REDE

A necessidade do comprometimento com a organização do conhecimento relativa ao conjunto de dispositivos e artefatos tecnológicos requer a discussão sobre cibercultura, “[...] a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço” (SANTOS, 2019, p.20). Essa cultura conta com a mediação das tecnologias digitais em rede.

Desde as práticas cotidianas vivenciadas pelo homem ordinário, que tece seu dia a dia, mais ou menos inventivo, no mais alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico forjado por coletivos e instituições, tudo passa hoje por mediações diretamente ligadas ao digital em rede. (SANTOS; RANGEL, 2020, p.2).

Pesquisar na cibercultura envolve uma revisão sobre a atuação do pesquisador e sobre os sujeitos participantes. O pesquisador não vai a campo com olhar e postura extrativista. Ele atua como praticante cultural junto a outros praticantes e, em rede, promovem a produção de culturas, saberes e conhecimentos através da pesquisa (SANTOS, 2005; 2014; 2019). A pesquisa não se resume a mera constatação ou refutação de hipóteses do pesquisador, mas converte-se em espaço de inventividade, criatividade e cocriação onde emergem fenômenos, possibilidades formacionais, compreensões e transformações. Portanto,

Pesquisar na cibercultura é, antes de mais nada, buscar compreender o nosso tempo, seus fenômenos científicos, tecnológicos, artísticos, comunicacionais, antropossociais e culturais, mais especificamente ligados aos processos formativos. Compreender para atuar, atuar compreendendo, formando e se formando em rede. [...]. Isso significa criar metodologias de pesquisa sintonizadas com os movimentos do nosso tempo.” (SANTOS; RANGEL, 2020, p.3).

Assim, Santos e Rangel (2020) apresentam a cibercultura também como campo epistemológico, que vai se atualizando no e com os estudos que envolvem os cotidianos, propiciando, através da pesquisa, a compreensão de fenômenos emergentes, a atuação propositiva e criadora dos praticantes culturais e o desenvolvimento de processos formativos através da criação de práticas e de dispositivos, elaborados em relações interativas, para compreender e solucionar as demandas emergentes.

Em Silva (2001, 2007, 2010) observamos que na cibercultura há uma nova lógica comunicacional onde transitamos da perspectiva da distribuição unilateral massiva, fundado na concentração dos meios de produção e distribuição da informação aos polos receptores, para a lógica da comunicação interativa bidirecional entre polos que produzem, transmitem, recebem e transformam a informação.

Esta alteração na lógica comunicacional na cibercultura também é apresentada por Lemos (2007). Para o autor a cibercultura altera a estrutura da lógica massiva de comunicação e, na nova estrutura comunicacional, passamos a ter os sujeitos atuando nos dois polos comunicacionais produzindo, publicando e colaborando em rede. Portanto,

A cibercultura instaura assim uma estrutura midiática ímpar (com funções massivas e pós-massivas) na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural. (LEMOS, 2007, p.126).

De acordo com o autor, diferentemente das mídias massivas, que tem caráter eminentemente informativo, as mídias pós-massivas produzem possibilidades de processos comunicativos bidirecionais envolvendo troca de “[...] mensagens e informações entre consciências” (LEMOS, 2007, p.125). Essa lógica comunicacional bidirecional propicia a condição de atuação aos sujeitos como produtores de informação, gerando possibilidade de autoria, e de transformação da informação, por meio da interatividade entre os polos comunicacionais.

Essa lógica comunicacional vem se aprimorando na cibercultura. Em uma fase inicial, caracterizada pelas possibilidades da web 1.0, tínhamos os sites enquanto repositórios de conteúdos produzidos por especialistas onde os navegadores da web podiam consumir e copiar o conteúdo disponibilizado (SANTOS, 2005; 2014; 2019). Já na segunda fase da web há uma transformação no cenário da cibercultura. Santos (2019) aponta que os blogs e redes sociais da web 2.0 criam um movimento participativo e autoral com os sujeitos se expressando, compartilhando e colaborando. Essa fase também é marcada pela mobilidade, convergência de mídias computacionais e telefonia móvel.

A lógica comunicacional presente na potência da web 2.0 está baseada na interatividade que, para Silva (2007)

[...] é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um plus comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor a possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. (SILVA, 2007, p.79).

De acordo com Silva (2001) interatividade é um conceito de comunicação e envolve a disposição dialógica, com cocriação na comunicação, e a disposição da intervenção do usuário. Nesta perspectiva a comunicação ocorre com base na ideia de ‘completação’ resultante de um sujeito ativo na relação comunicacional, diferentemente de lógicas que só prevê a ‘contemplação’ de sujeitos passivos diante de informações transmitidas por um único polo comunicador.

A interatividade, segundo o autor, envolve alguns aspectos fundamentais. O primeiro é participação-intervenção, onde “participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensório corporal e semântico”; o segundo, bidirecionalidade-hibridação, pressupõe que “a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; o terceiro, permutabilidade-potencialidade, se relaciona ao fato de que “a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais.” (SILVA, 2001, p.7).

Na continuidade à descrição dos fundamentos da interatividade Silva (2001) apresenta o exemplo contundente do “parangolé” do artista Hélio Oiticica como obra de arte cuja fruição só é possível com a participação interventiva e cocriadora do sujeito, obra que só faz sentido na perspectiva da ‘completação’. Na perspectiva da ‘contemplação’ a obra não faz sentido, pois

ela só consegue comunicar ao sujeito que se predispõe senti-la e compreendê-la por meio da sua ação interventiva com o próprio corpo.

Quadro 5 – Fases da Web

Fase	Caracterização e período	
Web 1.0	Sites estáticos	Web básica – se estende durante os anos 1990. Apenas leituras em sites na Web. O usuário assume uma posição passiva como um mero visualizador, sem poder desenvolver e postar conteúdo nos sites visitados.
Web 2.0	Páginas dinâmicas Facebook, YouTube, Twitter, Wiki	Web social – ente 2000 a 2009. Revolução das redes sociais, alta interatividade e participação do usuário na produção de conteúdo. Os sites tornaram-se interativos, fornecendo <i>feedback</i> e incentivando a participação do usuário. O acesso móvel à web cresceu significativamente
Web 3.0	Era <i>mobile</i> Velocidade de acesso	Web semântica – de 2010 a 2019. Desenvolvimento de tecnologias e linguagens que torna a informação legível para a máquina. Intenção de organizar a forma como o conteúdo é pesquisado e visualizado pelas pessoas – personalização conforme interesses e desejos do usuário. Web inteligente . Por exemplo, os anúncios podem ser personalizados de acordo com o comportamento de cada usuário
Web 4.0	Estágio inicial desta fase coexistindo com a Web 3.0	Conceito em definição. Reúne todos os aspectos da Web 2.0 e Web 3.0 para se tornar verdadeiramente onipresente . Pode-se afirmar que a Web 4.0 compreende um conjunto de múltiplas dimensões. Destaca-se que aplicativos como redes sociais e tecnologias como IoT, Big Data, IA e M2M desempenham um papel fundamental na adoção e implementação da Web 4.0.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020 com base em Almeida (2017).

Com base na sistematização apresentada no Quadro 5 acerca das diversas fases da web, podemos observar que ao potencial de interatividade que emerge com a web 2.0 passa a se somar a mobilidade que é aprimorada com a web 3.0. Assim, como os avanços das tecnologias da informação e da comunicação passamos a viver

[...] uma nova fase da cibercultura que denominamos “cibercultura móvel e ubíqua”. Além da evolução dos dispositivos móveis, contamos, sobretudo, com a evolução das tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias Wi-fi, Wi-max, 2G, 3G, 4G. Essas novas tecnologias de conexão móvel têm permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso,

a instituição de novas práticas culturais na cibercultura. (SANTOS, 2019, p.36).

Na fase 3.0 da web as nossas experiências na cibercultura são profundamente marcadas pelas possibilidades da mobilidade e ubiquidade, mas isto não “[...] se limita apenas ao computador que se “libertou” do desktop e das conexões fixas para acesso ao ciberespaço. Caracteriza-se, sobretudo, pela conexão constante e ubíqua com o ciberespaço, com os espaços urbanos e interações sociais diversas com e nesses espaços” (SANTOS, 2019, p. 37). Assim, independentemente de onde estejamos podemos estar onde for necessário. Essa é uma possibilidade que já aponta, também, para um elemento característico da web 4.0, a onipresença.

Tratando dessas possibilidades que a cibercultura propicia, Lemos (2007) fala que atualmente temos cidades desplugadas, sujeitos em mobilidade, espaço de conexão permanente e ubíqua. De acordo com o autor as cidades passam a ser "máquinas de comunicar" com um território informacional composto pelo “espaço movente, híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico” (LEMOS, 2007, p.128) em uma estrutura comunicacional que materializa a cibercidade.

Embora estejamos vivendo e praticando na cibercultura em movimento ubíquo, como os nossos corpos cada vez mais livres em virtude dos dispositivos móveis e da conexão contínua e sem fio (SANTOS; RANGEL, 2020), novos desafios e mudanças, advindos das possibilidades da atual fase da cibercultura, vão requerendo a nossa atenção. Aqui podemos listar a invasão de privacidade, o pós-verdade, as *Fake News* e o *Deepfake*. Estes fenômenos exigem compreensão das transformações profundas na forma como as informações são produzidas, recebidas e reproduzidas.

Chamar atenção para estes fenômenos é importante para que não adotemos posições extremistas, seja com posturas pessimistas ou com o otimismo cego. Sabemos do potencial danoso desses fenômenos e consideramos pertinente o alerta que Santaella (2018) faz acerca da necessidade de formação educacional adequada para e nas redes e sobre a forma como as mídias funcionam, para que possamos fazer escolhas adequadas sobre as informações que acessamos e compartilhamos.

Os conhecimentos que se encontram circulando em rede, ao serem acessados são, inicialmente, apenas informações (SANTOS, 2019). Assim, o processo educacional sobre/nas redes é importante para que os sujeitos consigam selecionar adequadamente aquilo que é

importante e, em seguida, consigam dar sentido e significado às informações e transformá-las em conhecimentos novos. O novo conhecimento produzido “[...] circula em rede e é informação para novas produções e articulações. Nesse processo de construção de novos conhecimentos, é necessário mobilizar saberes e competências diretamente relacionados aos letramentos em tempos de cibercultura [...]” (SANTOS, 2019, p. 53). Esse processo requer responsabilidade e sensibilidade, pois envolve o movimento da produção de conhecimentos no atual cenário cultural.

Dentre as possibilidades que vão se alargando com a evolução da web, a interatividade é um elemento com amplo poder transformador que reflete, com sua lógica comunicacional, nos processos de pesquisa e formação que emergem na cibercultura. Com a adoção da interatividade como forma de comunicar (SILVA, 2007) o pesquisador propicia ocasião para que os sujeitos participantes possam tecer o seu processo formativo em coautoria com outros sujeitos. O pesquisador, em vez da condução diretiva, tem oportunidade de construir um espaço dialógico e plurivocal com seus pares e de atuar como mediador e sistematizador de experiências formacionais.

Baseando-se nessa lógica comunicacional, a pesquisa na cibercultura propicia ao pesquisador a assunção da postura de agenciador do processo comunicacional e provocador da atuação interventiva dos sujeitos à produção de processos formacionais em coautoria. Alguns indicadores de interatividades descritos por Silva (2007) são relevantes para este processo. “Disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões”; “Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências”; “Provocar situações de inquietação criadora”; “Arquitetar percursos hipertextuais”; e “Mobilizar a experiência do conhecimento” (SILVA, 2007, p.87-88). Com base nesses indicadores de interatividade, as experiências de pesquisa e formação podem sair da base extrativista, para uma lógica criadora e transformadora envolvendo processos autorais e criativos.

Desta forma, pesquisar na cibercultura é uma questão que vai além do envolvimento dos dispositivos e artefatos tecnológicos. Compreende, também, o movimento que essa era cultural promove com a mudança no paradigma comunicacional que cria possibilidade para uma total ressignificação dos processos. Com a possibilidade de investir em uma lógica comunicacional diferente da transmissiva, podemos experienciar processos de pesquisa e formação baseados na comunicação interativa, o que ressignifica substancialmente as possibilidades relativas à formação continuada.

No que diz respeito às possibilidades de ressignificação dos processos de pesquisa e formação na cibercultura, é importante destacar o conceito de hipertexto que, conforme Santos (2005), é um conceito de grande importância no cenário da cibercultura. A autora o define como “[...] uma inter-relação de vários textos ou narrativas. É a possibilidade de dialogar com a polifonia.” (SANTOS, 2005 p. 118). Nesse mesmo sentido Ramal (2003) afirma que o hipertexto [...] é naturalmente dialógico, construído para a polifonia, o diálogo entre as diversas vozes e só tem sentido se a comunicação se estabelecer.” (RAMAL, 2003, p.255). Assim, a dinâmica dos processos formacionais baseados na hipertextualidade favorece construções subversivas à lógica bancária (FREIRE, 2018).

Ao tratar sobre hipertextualidade enquanto possibilidade para a estruturação de um currículo em rede, potencial à produção coletiva do conhecimento, Ramal (2003) afirma que

O megadesign hipertextual produzido pela inteligência coletiva, nova forma de leitura, escrita e comunicação na cibercultura, parece se configurar como uma espécie de metáfora que pode valer para outras dimensões da realidade, e que pode instaurar novas formas de diálogo e de construção da intersubjetividade. A internalização por parte do sujeito dos aspectos formais do hipertexto, assim como o hipertexto em si como mediação para a produção, a recepção e a significação do conhecimento, vincula-se com uma nova ecologia cognitiva de nossa sociedade, que implica novas formas de pensar, de aprender e de organizar as práticas escolares. (RAMAL, 2003, p.256-257).

Com as possibilidades de uma diversidade de desenhos de pesquisa, envolvendo dispositivos e artefatos tecnológicos e baseando-se no paradigma comunicacional interativo da cibercultura e dinâmica baseada na hipertextualidade, se faz necessário a atenção para algumas noções que impactam sobremaneira as propostas que podem ser delineadas.

Quadro 6 – Noções importantes para a pesquisa com dispositivos e artefatos tecnológicos

Noções		Possibilidades
Hipertextualidade	Intertextualidade	Criar conexão com produções de outros dispositivos, sites, documentos.
	Intratextualidade	Criar conexão com produções no mesmo dispositivo, site, documento.
	Multivocalidade	Agregar a multiplicidade de pontos de vista.
	Navegabilidade	Dispor de ambiente simples, de fácil acesso e com transparência nas informações.

	Mixagem	Promover a integração de várias linguagens: sons, textos, fotografia, vídeo, gráficos, mapas.
	Multimídia	Promover a integração de vários suportes midiáticos.
Comunicação interativa	Síncrona	Possibilitar a comunicação em tempo real.
	Assíncrona	Possibilitar a comunicação a qualquer tempo sem que emissor e receptor precisem estar no mesmo tempo comunicativo.
Ressignificação do conhecimento através da pesquisa		Promover a construção de conhecimentos contextualizados com questões locais e globais do seu universo cultural através da pesquisa.
Ambiências para a avaliação formativa		Promover a constante resignificação processual das autorias e coautorias.
Conexão lúdica e navegação fluida		Disponibilizar e motivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007) e Santos (2019).

Com o desenvolvimento da pesquisa sintonizada com a cibercultura e com a interatividade, as noções apresentadas no Quadro 6 podem ser elementos que o pesquisador focalizará para agregar potência e possibilidade aos dispositivos de pesquisa e artefatos tecnológicos utilizados no processo. Tais noções se apresentam enquanto elementos potentes às construções que o pesquisador e os sujeitos participantes irão elaborar nos processos desenvolvidos. Ademais, estas noções também podem ser adotadas como critérios para avaliação dos processos desenvolvidos com os dispositivos e artefatos tecnológicos, visando compreender a dimensão das suas potencialidades e possibilidades.

Na cibercultura temos a emergência de novas possibilidades de aprendizagem que, por meio de processos de pesquisa e formação contemplando

[...] a dinâmica baseada em mobilidade, ubiquidade, autoria, conectividade, colaboração e interatividade deverá propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências e provocar situações de inquietação criadora e colaborativa. (SANTOS, 2019, p.48).

Esta dinâmica propicia a construção de um cenário profícuo para a efetivação de processos de aprendizagem multimodal envolvendo intertextualidade, intratextualidade,

multivocalidade, usabilidade, integração de várias linguagens e hipermídia (SANTOS, 2019). Neste cenário, as aprendizagens envolvem processos de autoria de sujeitos praticantes e de processos comunicacionais a partir dos mais diversos dispositivos e a diversidade de linguagens e mídias comunicacionais.

Com a lógica comunicacional interativa da cibercultura comportando a criação de processos de pesquisa e formação compreendendo os mais diversos tipos de dispositivos e possibilidades, revela-se um salto paradigmático com as mais diversas invenções e reinvenções. Dentre a diversidade de possibilidades temos os dispositivos móveis e seus aplicativos.

Dispositivos móveis são mídias e tecnologias de convergência, ou seja, temos em nossas mãos máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores e editores de áudios, textos e imagens. As diversas aplicações com geolocalizadores e redes sociais permitem cada vez mais a interação entre as diversas redes educativas nas cidades e no ciberespaço. (SANTOS, 2019, p. 51).

Comportando essa capacidade exponencial, estes dispositivos potencializam os processos desenvolvidos com a diversidade de conteúdos que podem ser produzidos, bem como com o amplo repertório de possibilidades que suas funcionalidades podem ser compreendidas, de forma integrada às mais diversas situações de pesquisa e formação que são desenvolvidas para responder às questões e dilemas que emergem em nosso campo de atuação.

Na atual fase da cibercultura, onde contamos com as possibilidades da lógica comunicacional da interatividade ainda mais ampliadas com os dispositivos e possibilidades aprimoradas a partir da web 3.0 coexistindo com o cenário sociotécnico nesse começo da quarta fase da web, Santos (2019) afirma que “a inovação encontra-se literalmente no que carregamos na palma das nossas mãos. Aprendemos em mobilidade e com conexão porque podemos nos comunicar em rede, produzindo conhecimento na interface cidade–ciberespaço.” (SANTOS, 2019, p.52).

Os processos de pesquisa e formação não podem ser desenvolvidos alheios à cultura contemporânea. Eles precisam ser significados e aprimorados com as possibilidades da aprendizagem em mobilidades conectadas continuamente, que passam a compor uma grande rede de autorias. Nesta cena sociotécnica aprendemos por todos os lugares e podemos estar onde quer que se faça necessário, de onde quer que estejamos, pois a lógica da presença também foi alterada.

O desenvolvimento dos processos formativos se libertaram dos limites do espaço físico das instituições que se encarregam de desenvolvê-los. Vale destacar que essas possibilidades não levam à substituição das instituições encarregadas da mediação dos processos formativos (SANTOS, 2019), mas promovem a efetivação de estratégias integradoras a partir da complementaridade (SANTAELLA, 2010) no cenário de desafios às instituições nesta era cultural. A cena sociotécnica da cibercultura nos convida à construção de ambiências de pesquisa e formação com elaboração ou adoção de dispositivos potentes que amplificam a nossa capacidade de experimentar, compreender e transformar de/por todo lugar através de redes de autorias

3.2 APP-LEARNING: SENTIDOS POSSÍVEIS PARA DISPOSITIVOS DIGITAIS MÓVEIS

Nas possibilidades que emergem com a cibercultura e com os dispositivos digitais móveis, passamos a ser coautores de formas/ espaços/ cenários/ possibilidades de aprendizagem e formação em um contexto que propicia a emergência de atividades estruturadas a partir de uma diversidade de dispositivos (SANTOS, 2002; 2005; 2019). Na cibercultura emerge uma possibilidade inovadora de aprendizagem e formação que Lúcia Santaella denominou como *App-learning*. A inauguração do termo foi realizada no prefácio de uma obra organizada por Couto, Porto e Santos (2016) que reúne experiências de pesquisa e formação envolvendo o uso dos mais diversos tipos de aplicativos enquanto possibilidade criativa em uma cultura de mobilidade.

Almeida e Santos (2018), em um ensaio da noção do conceito de *App-learning* apontam um conjunto de pistas quando afirmam que “trata-se de uma forma nova de aprender que faz ponte com educação on-line” (ALMEIDA; SANTOS, 2018, p. 76). Para as autoras, trata-se de uma possibilidade de aprendizagem em contexto de mobilidade onde os aplicativos para dispositivos móveis apresentam-se enquanto interface e a centralidade envolve a formação enquanto experiência em espaços emergentes de novas práticas e fenômenos educativos.

Podemos observar, também, a definição de *App-learning* apresentada por Almeida (2018) que afirma se tratar de um

[...] processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de aplicativos de dispositivos móveis, tendo como característica fundamental a multiplicidade de funções, as necessidades dos sujeitos, a portabilidade dos dispositivos e a mobilidade dos sujeitos, que mesmo que estejam fisicamente distantes do contexto educacional conectam-se mutuamente, com o ciberespaço e a cidade. (ALMEIDA, 2018, p.66-67).

Estamos, portanto, diante de uma forma de aprendizagem que dialoga com os elementos e dispositivos próprios da cibercultura, que aproxima as experiências de aprendizagem das demais experiências do cotidiano dos sujeitos no atual cenário cultural, envolvendo a diversidade de aplicativos para dispositivos digitais móveis. Assim, Lúcia Santaella, se referindo a esta diversidade de possibilidades destes aplicativos apresentadas na obra organizada por Couto, Porto e Santos (2016), afirma que

[...] aí estão os aplicativos dos mais diferentes tipos e das mais diferentes finalidades à disposição de educadores e educandos na constituição potencialmente rica do que pode ser chamado de “*app-learning*”. [...] aí está batizada essa nova forma de aprender, mais uma entre muitas outras que certamente virão nessa acelerada era do universo digital. (SANTAELLA, 2016, p.10).

A partir destas compreensões podemos definir *App-learning* como uma nova forma de aprender baseada na atribuição de novos sentidos para os aplicativos para dispositivos digitais móveis que passaram a integrar os processos de pesquisa e formação, amplificando a capacidade dos sujeitos de serem produtores, colaboradores, autores de uma multiplicidade de práticas. Como estas práticas envolvem dispositivos que não estão presos fisicamente, mas suscetível ao acesso a qualquer hora ou lugar, envolvendo produções plurivocais constituídas por diversas linguagens, essa característica ressoa no processo de aprendizagem, que também passa a acontecer livre das limitações impostas por um certo intervalo de tempo ou por um dado espaço físico, enriquecendo-a com a diversidade de linguagens e possibilidades, autorias e colaboração.

Nesse sentido, a pesquisa visando a compreensão da utilização do aplicativo Banco de Aulas Zuppa do Saber, enquanto potencializador da formação continuada de professores da EJA desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, propicia a produção de conhecimento a partir de uma abordagem inovadora envolvendo características próprias do atual contexto cultural. Tal produção é condicionada por práticas e dinâmicas de uma era de conectividade e mobilidade e pela lógica comunicacional interativa, onde os aplicativos para dispositivos móveis propiciam condição para emergência de novas formas/ espaços/ cenários/ possibilidades de aprendizagem e formação.

De acordo com Santaella (2010) “por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que apontamos a evolução dos dispositivos móveis [...]” (SANTAELLA, 2010, p.19). Assim, os *smartphones* passam a figurar como dispositivos que propiciam o acesso à

informação e ao conhecimento marcado pela mobilidade, ubiquidade e pervasividade das mídias digitais, destacando-se das formas de acessar o conhecimento que caracterizam os modelos educacionais baseados nas mídias impressas, nas mídias massivas e nas mídias computacionais.

Ainda com base em Santaella (2010), podemos destacar que essa nova forma de acessar a informação e o conhecimento gera, portanto, uma nova possibilidade de aprendizagem.

Inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. (SANTAELLA, 2010, p. 21).

Embora seja sinalizado que essa nova modalidade propicie possibilidade de aprender prescindido do ensino, é possível compreender que ela não cria rupturas definitivas com os demais modelos educacionais. O que de fato se observa é a capacidade de processos com *App-learning* se constituírem como forma complementar de aprendizagem, enriquecendo o processo educativo (SANTAELLA, 2010). Assim, com *App-learning* as experiências formativas podem encontrar novas possibilidades ao seu desenvolvimento, propiciando ressignificação e inovação ao processo de formação continuada de professores da EJA.

Nos projetos de ensino e aprendizagens compartilhados na terceira parte do livro *App-learning: experiências de pesquisa e de formação*, organizado por Couto, Porto e Santos (2016) são apontadas conclusões importantes acerca das experiências envolvendo *App-learning*, conforme a seguir:

- Os estudantes e professores podem efetivamente se tornar produtores através de dispositivos móveis e aplicativos e o envolvimento da gamificação, possível por meio de tais dispositivos, amplia a motivação dos estudantes (MOURA, 2016).
- A aprendizagem por meio da metodologia ativa pode ser favorecida com a inserção de aplicativos nos processos educativos (CHAGAS; LINHARES, 2016).
- Os aplicativos têm relevância na aprendizagem da língua brasileira de sinais. Embora tenham sensíveis limitações, funcionam como um dispositivo complementar ao aprendizado (BENTO; VENAS, 2016).
- O uso dos aplicativos possibilita a interação entre estudantes e entre estes e os professores, favorecendo uma proposta pedagógica que envolve reflexão, cooperação e a edificação de conceitos e condutas que dão base ao processo educativo com vistas ao

desenvolvimento de aprendizagens significativas e inovadoras (OLIVEIRA; MERCADO, 2016).

- Os aplicativos, enquanto dispositivos que refletem um momento histórico e social, apresentam potencialidades e limitações e, inseridos no processo educativo de forma intencional e planejada, podem constituir-se enquanto um espaço inovador em diferentes processos educativos (NETO; VERSUTI; VAZ, 2016).

Com base nas conclusões apresentadas pelos autores, compreendemos que as propostas envolvendo *App-learning* podem favorecer as metodologias utilizadas nos processos educativos, constituindo-se dispositivo complementar ao aprendizado; possibilita a interação entre os diversos sujeitos envolvidos neste processo favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas e inovadoras; e constitui-se espaço inovador nos diversos processos educativos.

Em face dessas conclusões identificamos o “jogo de complementaridades” propiciada pela nova forma de aprender que se desenvolve no cenário de mobilidade, ubiquidade e pervasividade citado por Santaella (2010). Para a autora, “[...] desenvolver estratégias integradoras para entrar no jogo das complementaridades é o grande desafio dos sistemas educacionais e curriculares do mundo contemporâneo” (SANTAELLA, 2010, p. 22). Nesse sentido, inserir *App-learning* no processo de formação continuada de professores da EJA é uma possibilidade para ressignificar o processo formativo, por meio da tessitura de uma proposta inovadora de formação, complementar a outros espaços e possibilidades formativas, onde os sujeitos podem experimentar a interação, a colaboração e a autoria na construção da própria experiência de formação.

3.3 O APP BANCO DE AULAS ZUPA DO SABER

Entre os anos de 2014 a 2018 fui bolsista de supervisão do PIBID. O App Banco de Aulas Zuppa do Saber foi resultado da itinerância formativa que experienciei com o PIBID. Inicialmente a sua idealização foi compartilhada com a bolsista de Iniciação à Docência (ID) Jocilene Medeiros. Em virtude da conclusão do curso de Pedagogia a bolsista ID se afastou do PIBID e dei sequência ao projeto buscando meios para desenvolvê-lo.

A materialização do projeto do aplicativo constituiu-se um *upgrade* ao Banco de aulas vinculado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem disponível em www.zuppadosaber.forumeiro.com, desenvolvido na plataforma Forumeiros, que desde 2004

dispõe de serviços de hospedagem e criação de fóruns gratuitos. O Forumeiros é uma plataforma de fóruns baseada em phpBB, forma abreviada de PHP *Bulletin Board*, um sistema gerenciador de fóruns para a Internet construído através de *scripts* em PHP¹.

A ideia do phpBB nasceu a partir de um quadro de avisos criado pelo desenvolvedor web James Atkinson para sua esposa em junho de 2000. O projeto ganhou repercussão rapidamente após a publicação em um fórum solicitando que pessoas o testassem e veio a se tornar a solução de fórum *Open Source* mais usada na criação e administração de comunidades (PHPBB, c2020). Desta forma, o App Banco de Aulas Zuppa do Saber dispõe aos sujeitos uma experiência estruturada a partir da customização de um fórum interativo, dispositivo que emergiu com as possibilidades da web 2.0, a web social onde as comunidades interativas se popularizaram.

O Banco de aulas Zuppa do Saber nasceu em 2010 a partir da idealização das professoras da Universidade do Estado da Bahia Ana Cristina Castro do Lago e Maria do Socorro Almeida e de Marcus Brandão, estudante de pedagogia naquela época. De acordo com Lago e Lima (2019, no prelo) os idealizadores

Na época, vislumbraram a possibilidade de partilhar vivências de mediação didática e aprendizagens construídas por estudantes universitários da graduação em Licenciatura, a partir do uso do espaço denominado ‘Banco de Aulas’, instalado num fórum eletrônico de plataforma gratuita que permite a interatividade entre os participantes ao acessá-lo com um nome de usuário e senha. (LAGO; LIMA, 2019, p 2, no prelo)

Ainda conforme as autoras, “o Banco de Aulas Zuppa do Saber é propriedade intelectual de Ana Lago, Maria do Socorro Almeida e Marcus Brandão; e teve Eliane Silva Souza como idealizadora e desenvolvedora do Aplicativo” (LAGO; LIMA, 2019, p 4, no prelo). No seu nascimento, em 2010, o Banco de Aulas foi um dispositivo de articulação entre os componentes curriculares Didática e Estágio supervisionado no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia através do projeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do AVA potencializando a práxis pedagógica”.

As aulas disponíveis no Banco de Aulas eram avaliadas inicialmente no componente curricular Didática e, em seguida, testadas e avaliadas no segundo componente contando com a colaboração do professor da escola parceira onde o Estágio Supervisionado era realizado.

¹ PHP é uma linguagem de *script open source* de uso geral e especificamente adequada para o desenvolvimento web que pode ser embutida dentro do html. Ver mais em www.php.net

Diante do potencial apresentado com o desenvolvimento daquele projeto, o Banco de Aulas passou a ser elemento articulador do projeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” a partir de 2011.

De acordo com Almeida, Lago e Oliveira (2012) a experiência com o Banco de Aulas pressupõe ressignificar a apropriação de dispositivos tecnológicos

Vivenciando-os como oportunidades fundantes de operar por meio de **interatividade**, considera-se que no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode-se ir além da concepção de depositário de informações, apontando por uma compreensão epistêmica sobre os caminhos das aprendizagens desencadeados nas etapas do processo formativo do PIBID. Isso porque os participantes têm oportunidade de introduzir e desenvolver lógicas mais horizontais e compartilhadas de conhecer, tecendo, elaborando, desconstruindo, dando mais densidade à sua compreensão sobre os fenômenos observados e experimentados na Escola e sobre cada participação no AVA, com postagens, discussões e mediações que contribuem para a aprendizagem dos demais participantes. (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012, p. 5, grifo dos autores).

Quanto ao nome ‘Zuppa do Saber’, este foi conferido ao Ambiente Virtual de Aprendizagem onde o Banco de Aulas estava vinculado no ano de 2012. Esse processo ocorreu durante o desenvolvimento da Jornada Pedagógica do Departamento de Educação, Campus I, da UNEB e foi concretizado por meio de uma eleição envolvendo os integrantes da comunidade acadêmica do departamento. A composição ‘Zuppa do Saber’ foi uma das sugestões apresentadas para o pleito, sendo que o termo ‘Zuppa’ significa em italiano sopa, no que se refere a alimentação, ou encharcado, molhado, no que se refere às situações da vida. Temos, portanto, o sentido de ‘sopa do saber’ ou ‘encharcado do saber’ para o nome eleito.

Foi em 2014, na continuidade do subprojeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica”, que ingressei como bolsista de supervisão. A experiência vivida no percurso formativo com o subprojeto do PIBID foi significativa e fecunda. Tendo experimentado a utilização do AVA com perfil de administradora, cheguei ao final do primeiro ciclo formativo no PIBID com a proposição de um Diário Reflexivo (SOUZA, 2019). A proposta foi aceita e gerou a reestruturação das narrativas dos bolsistas no AVA e um processo de interação entre as autorias das narrativas construídas nos Diários Reflexivos.

Com a interrupção do PIBID em 2018, a história do Zuppa do Saber ganhou um novo desdobramento com a inserção do aplicativo, publicado no começo daquele ano, no projeto do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do DEDC I, da UNEB, “Docência na Educação Básica: a mediação do App Banco de Aulas 'Zuppa do Saber' na formação do Residente para o Curso de Pedagogia”. Assim, o aplicativo tem sido utilizado como elemento articulador nos quatro núcleos do PRP. A utilização do aplicativo entre os estudantes de pedagogia, a partir da sua inserção no PRP, se apresenta como possibilidade formativa e como dispositivo capaz de consolidar a constituição de novos conceitos e saberes pedagógicos envolvendo as tecnologias digitais móveis no processo de formação inicial de professores.

A projeção e desenvolvimento do aplicativo ocorreu em virtude da necessidade de ampliar o acesso ao Banco de Aulas, construído inicialmente com as itinerâncias formativas desenvolvidas nos componentes curriculares Didática e Estágio supervisionado e, posteriormente, tendo sido ampliado com a sua inserção no PIBID. A concretização do projeto propiciou o acesso a todo o conteúdo do repositório na palma da mão de professores e estudantes de pedagogia. O AVA e o Banco de Aulas, desenvolvidos em uma plataforma cuja melhor visualização e acesso envolvia a necessidade de um computador desktop ou notebook, passou a contar com a possibilidade do acesso através de dispositivos móveis como o *smartphone*.

Em relação ao conteúdo disponível no aplicativo, são aulas construídas, testadas e compartilhadas em um repositório, resultante do desenvolvimento dessas itinerâncias formativas desenvolvidas através do DEDC I da UNEB envolvendo sujeitos do curso de Pedagogia (SOUZA, 2019). No repositório há aulas para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (LAGO; PORTELA; SILVA, 2016). Em relação às aulas da EJA, parte do conteúdo foi desenvolvido na escola *locus* da pesquisa.

Com o aplicativo alteramos de maneira significativa a forma de acesso ao conjunto de produções disponíveis no repositório Banco de Aulas, produções que passaram por um processo de desenvolvimento, testagem sistemática no “chão da escola” e avaliação criteriosa de docentes da educação básica da rede pública de ensino de Salvador e Lauro de Freitas e professores e estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

Esta alteração significativa ressoou, também, no acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Zuppa do Saber. A partir da criação do aplicativo, os sujeitos cadastrados e

vinculados aos diversos grupos situados no Ambiente Virtual de Aprendizagem deixaram de ter a necessidade de utilizar um computador desktop ou notebook para terem uma boa visualização do ambiente virtual e as oportunidades de acesso foram ampliadas. A análise posterior das possibilidades do aplicativo evidencia, ainda, que ele se constitui dispositivo para a convergência, a interação, a autoria e o compartilhamento dos diversos sujeitos.

Na construção do App Banco de Aulas Zuppa do Saber buscamos criar uma estrutura simples e objetiva, associando cada módulo do dispositivo de forma síncrona com todo o conteúdo compartilhado através do Banco de Aulas Zuppa do Saber. A sua estrutura inicial envolvia seis módulos: três módulos estavam vinculados às URL de cada tópico do Banco de Aulas; um módulo vinculado à URL da página principal do Ambiente Virtual de Aprendizagem; um módulo dedicado à disponibilização de informações sobre o aplicativo; e o último módulo dedicado ao compartilhamento de contato.

Figura 2 - Visualização do App em sua versão inicial



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora em 2018.

Na Figura 2 podemos observar a visualização da versão inicial do aplicativo. Os módulos foram disponibilizados no estilo lista, cada um associado a um ícone personalizado seguido do título. Os três primeiros módulos propiciavam acesso ao banco de aulas,

direcionando os sujeitos às aulas desenvolvidas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou a Educação de Jovens e Adultos.

Com a utilização do aplicativo os sujeitos têm acesso a uma versão *mobile* das páginas do Banco de Aulas, onde as aulas se encontram disponíveis para *download*. Para os sujeitos cadastrados, que atuam interagindo, produzindo e compartilhando conteúdo, o aplicativo constitui-se dispositivo que supera a necessidade do acesso plugado, propiciando a possibilidade de interação, produção e compartilhamento no contexto de mobilidade.

Na ocasião em que trilhava os caminhos para desenvolver o aplicativo vi que a consolidação do projeto apresentava um desafio importante: desenvolver um aplicativo sem conhecimento de programação. Essa situação impulsionou a busca por uma solução onde fosse possível prescindir desse conhecimento. Assim, optei por uma plataforma de criação de aplicativos. Nos tateios desenvolvidos na busca pela melhor plataforma e serviços verifiquei que a Fabapp² apresentava uma infinidade de possibilidades aos sujeitos que não dominavam programação sem pesar na qualidade final do aplicativo.

Embora a Fabapp disponha de um serviço gratuito, a opção escolhida foi o serviço pago, pois desde as primeiras conjecturas do aplicativo o interesse era compartilhá-lo na *Play Store* gratuitamente. Para gerar o *Android Package (APK)* para publicação na *Play Store* era necessário que o desenvolvimento do aplicativo se efetivasse por meio de um plano pago na plataforma, já que o resultado efetivado pelo serviço gratuito da Fabapp só comportava um número limitado de instalações, que deveriam ser feitas a partir de um arquivo compartilhado para que cada pessoa baixasse em seu *smartphone*.

Ao final da construção, e já nas primeiras experimentações, vimos que o App Banco de Aulas Zuppa do Saber é um dispositivo que amplia as possibilidades do Banco de Aulas ao colocar nas mãos de educadores, de forma ilimitada, todas as aulas que foram construídas, testadas e avaliadas no desenvolvimento dos percursos formativos de diferentes sujeitos. Esses percursos foram tecidos pela colaboração de um grupo diverso, estudantes de pedagogia, professores da universidade e professores da educação básica, em um movimento onde escola e universidade se reconhecem mutuamente como espaços imprescindíveis na formação inicial dos futuros docentes.

² A plataforma pode ser acessada em <https://fabricadeaplicativos.com.br/>

Além disso o aplicativo tem apresentado desdobramentos importantes, demonstrando-se relevante em diversos processos formativos, onde podemos destacar: I - a sua acolhida pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade do Estado da Bahia do Departamento de Educação - Campus I “Docência na Educação Básica: a mediação do App Banco de Aulas 'Zuppa do Saber' na formação do Residente para o Curso de Pedagogia” que o coloca como elemento articulador no processo formativo; II – a nossa pesquisa de mestrado “Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo”; e III - o curso de extensão “Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica”, onde o aplicativo foi envolvido enquanto espaço de autoria dos professores.

Todos esses desdobramentos implicou a necessidade de reconfiguração da estrutura do aplicativo, propiciando acolhimento de todas as itinerâncias formativas e investigativas que tem se entrelaçado a ele. Dessa forma a sua arquitetura apresenta uma nova configuração que, além de comportar os módulos de acesso ao Banco de Aulas Zuppa do Saber, que também passam a ser espaços de interação, autoria e compartilhamento do PRP, envolve espaços específicos para os processos investigativos / formativos desenvolvidos no contexto da socioeducação com privação de liberdade e dos processos formativos do PRP envolvendo as discussões sobre inclusão da pessoa com deficiência ou necessidades especiais.

Na nova arquitetura do App Banco de Aulas Zuppa do Saber temos oito módulos (QUADRO 7), dos quais cinco são dedicados ao compartilhamento das produções disponibilizadas no repositório Banco de Aulas Zuppa do Saber, dois módulos são dedicados a contatos e informações sobre o aplicativo e o último módulo propicia o acesso aos sujeitos cadastrados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Quadro 7 - Módulos do App e sincronização com tópicos e fóruns do Zuppa do Saber

Módulos do app	Tópicos / fóruns sincronizados ao app	Ramificação do tópico / fórum	Subramificação do tópico / fórum
ED. INFANTIL	Orientações e mais oito tópicos envolvendo disciplinas e atividades integradas.	Aulas compartilhadas	Comentários
ENSINO FUNDAMENTAL	Orientações e mais nove tópicos envolvendo disciplinas e atividades integradas.	Aulas compartilhadas	Comentários

EJA	Orientações e mais cinco tópicos envolvendo disciplinas e atividades integradas.	Aulas compartilhadas	Comentários
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	Orientações e mais cinco tópicos envolvendo disciplinas e atividades integradas.	Aulas compartilhadas	Comentários
INCLUSÃO	Orientações e mais cinco tópicos envolvendo disciplinas e atividades integradas.	Aulas compartilhadas	Comentários
CONTATO SOBRE	- Disponibilização de contato referente ao banco de aulas e App		
	- Descrição do repositório		
ACESSAR O ZUPPA	Formação Continuada	Diário Reflexivo - registros do percurso formativo	Diários das participantes da pesquisa envolvendo o App
		Feedback	Questionários <i>online</i>
	Formiglinhas Autorizadas	Blog das Formiglinhas	Espaço para publicar
		Quem são as Formiglinhas Autorizadas? Qual a proposta deste espaço?	Apresentação das Formiglinhas e do espaço
		Relação de propostas Retomar e avaliar	Propostas que emergiram com a pesquisa
		Publicações das Formiglinhas	Publicações com <i>hiperlinks</i>
	Ações Libertárias - Roda de Leitura	Roda de Leitura - Formação Continuada - Carlos Formigli	Sequências e materiais produzidos para a e nas Rodas de Leitura
	Banco de Aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de aulas - pedagogia (anos iniciais) • Banco de aulas - pedagogia (educação infantil) • Banco de aulas - pedagogia (EJA) • Banco de aulas - contexto socioeducativo Banco de aulas - inclusão	
	Entre a Universidade e a Escola	Diário reflexivo Salvador	Diários dos bolsistas ID
		Diário reflexivo Lauro de Freitas	Diários dos bolsistas ID

	Banco Bibliográfico	Referente ao PIBID
	Mural	Referente ao PIBID
	Discutindo os Textos Fundamentais	Espaço de discussão anterior aos Diários Reflexivos
	Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula	Espaço de discussão inaugural do AVA
Tutorial	Como postar no diário reflexivo	
	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem	
	Como ser um Moderador	
	MP - Caixa de mensagens privada	
	Chat box	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Em relação às pessoas que acessam o aplicativo temos perfis e acessos distintos em consonância com a atuação de cada sujeito. Podemos destacar quatro perfis: visitantes, membros cadastrados, membros participantes de fóruns no AVA e docentes. Visitantes são sujeitos que, tendo o aplicativo instalado no *smartphone*, podem acessar todo o conteúdo disponível no banco de aulas. Esse perfil não requer cadastro, apenas baixando o aplicativo na *Play Store* e instalando-o já terá acesso ao conteúdo do repositório.

Os membros cadastrados são sujeitos com permissão para acessar o repositório, comentar o conteúdo disponibilizado e socializar/compartilhar conteúdo. Para acessar o conteúdo não é necessário ser um membro cadastrado. No entanto, para construir interação, registrando comentários e compartilhando conteúdo, é necessário o cadastro.

Os membros participantes de fóruns no AVA são sujeitos cadastrados e vinculados a grupos específicos, criados e gerenciados dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem Zuppa do Saber. Estes sujeitos podem acessar fóruns e tópicos relacionados ao grupo ao qual está vinculado, produzir registros e compartilhar conteúdos nos espaços que acessam. Os docentes são sujeitos cadastrados, cujo perfil é configurado pela administração do AVA de forma que podem visualizar todos os conteúdos disponíveis no repositório e no AVA, criar e gerenciar grupos, criar/configurar fóruns e tópicos, administrar as pessoas cadastradas, administrar fóruns, tópicos, bem como o AVA e repositório.

Cada um desses perfis acessam, administram ou produzem no repositório e / ou no AVA Zuppa do Saber que se encontram espelhados através do aplicativo. A gestão do aplicativo, por outro lado, se efetiva de forma distinta, através da área do editor no Fabapp. Por esta via é possível desenvolver alterações nos módulos, no conteúdo vinculado aos módulos e *layout* do aplicativo. Já as atualizações de versões, acompanhamento de instalações e experiências dos sujeitos se realiza por meio do *Google Play Console*, uma vez que o aplicativo está publicado na *Play Store*.

A publicação do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na *Play Store* foi realizada em 28 de janeiro de 2018. O aplicativo está vinculado à categoria educação e o seu conteúdo é classificado como livre. O tamanho do arquivo para download corresponde a 12,6 MB e pode ser localizado pesquisando por “Banco de Aulas Zuppa do Saber” ou apenas “Zuppa”. O aplicativo conta com mais de mil instalações e em 19 de agosto de 2019 computamos 198 instalações ativas. A avaliação do aplicativo no *Google Play* é 4,59 em uma escala que vai de 0 a 5.

Em relação às colunas que apresentamos no quadro 7, temos ‘módulos do App’ que compreende a estrutura do aplicativo. As colunas ‘Tópicos/Fóruns sincronizados no App’, ‘Ramificação do Tópico/Fórum’ e ‘Subramificação do Tópico/Fórum’, são estruturas que não fazem parte do aplicativo. Trata-se de *Uniform Resource Locator* (URL) e conteúdos espelhados por meio do aplicativo, e se constituem desdobramentos do repositório e do AVA Zuppa do Saber. O aplicativo se constitui um dispositivo que, em consonância com o contexto de mobilidade na contemporaneidade, propicia fluidez e dinamismo à imersão no repositório e no AVA, alargando e aprimorando a qualidade da experiência de formação, interação, produção de autorias e colaboração na cibercultura.

Todos os processos que têm sido experienciados envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber apontam para a sua fertilidade em relação aos processos de formação, interação, autoria e colaboração em contexto de mobilidade. No curso da nossa experiência de pesquisa e formação vamos confirmando essas possibilidades e desvelando outras através da ampliação das capacidades de formação / investigação que vão sendo delineadas com o aplicativo no cenário da formação continuada de professores, além de realizarmos, também, o reconhecimento dos limites do aplicativo, bem como desta experiência de pesquisa.

4 (DES)CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE A PESQUISA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Nesta seção apresento, inicialmente, o campo empírico e os sujeitos participantes da pesquisa e, na sequência, discorro do itinerário experienciado, dialogando com os autores que contribuíram para os fundamentos metodológicos da pesquisa e trato acerca da Etnopesquisa Crítica/Formação enquanto uma possibilidade para compreender *App-learning* na formação continuada de professores da EJA no contexto da socioeducação com privados de liberdade.

Na continuidade da seção realizo a descrição dos dispositivos produzidos no processo de concretização da pesquisa, a apresentação das noções subsunçoras levantadas junto ao *corpus* composto pelas informações produzidas com as professoras participantes através dos diversos dispositivos e, por fim, a estrutura do processo da análise que propiciou a interpretação e compreensão dos sentidos.

4.1 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS

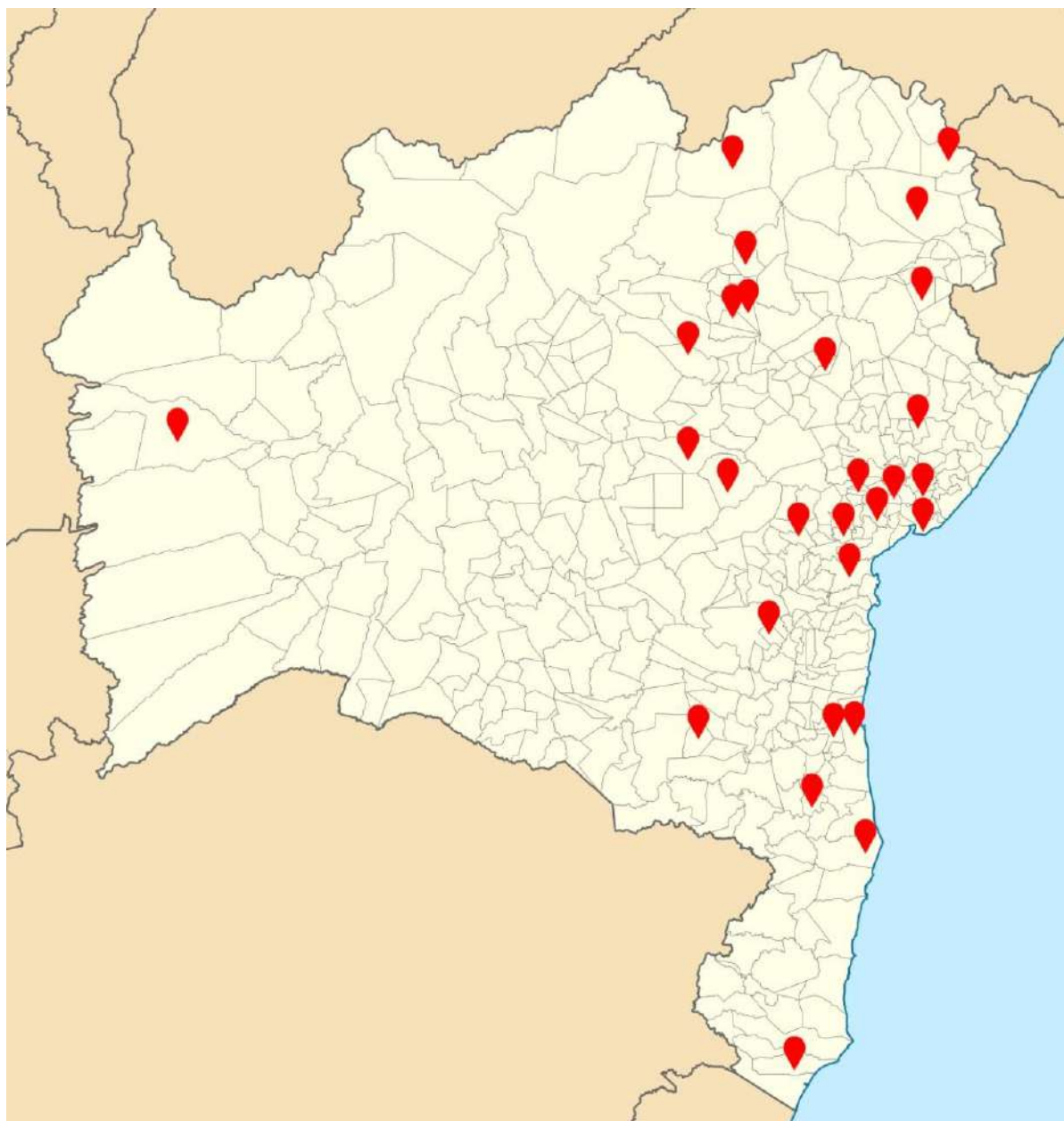
A Escola Municipal Professor Carlos Formigli é uma das 432 escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador e neste universo atua, juntamente com a Escola Municipal Yves de Roussan, exclusivamente com adolescentes e Jovens privados de liberdade. Em virtude das medidas socioeducativas com privação de liberdade ainda não serem regionalizadas em todo o estado, propiciando condição de os sujeitos a cumprirem em regiões mais próximas do seu lugar de origem, a escola recebe estudantes de todo o estado da Bahia, sendo este um dos elementos que contribui para a escola apresentar distinção em relação às demais escolas da rede municipal.

Na Figura 3 há a representação da localização de todos os municípios baianos de onde os estudantes da Escola Municipal Carlos Formigli são oriundos. Esse mapeamento foi construído com base em informações produzidas no segundo semestre letivo de 2018. Observando o mapa, é possível entender o quanto distante muitos estudantes estão do seu lugar de origem, fato que também se traduz em dificuldade para que as suas famílias os acompanhem ao longo da medida socioeducativa. À medida que são de lugares distintos, trazem à sala de aula uma diversidade de elementos culturais característicos desses lugares diversos.

Ao refletir sobre a escola enquanto um lugar diverso e plural, é possível compreender que o campo empírico da investigação supera os elementos que constituem a diversidade e pluralidade que comumente está presente nas escolas da Rede Municipal da Educação de

Salvador. As experiências docentes das professoras da Escola Municipal Professor Carlos Formigli se desenvolvem em um espaço para onde convergem uma diversidade de trajetórias de vida e de experiências, marcadas pela vulnerabilidade social e econômica, oriundas de diversas regiões do estado.

Figura 3 – Municípios baianos de onde os estudantes são oriundos



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora em 2019.

O espaço plural e diverso da escola é composto por sujeitos cujas trajetórias se confluem em virtude da culminância do ato infracional. A verificação minuciosa dessa diversidade de

lugares de origem dos estudantes revela outros elementos que podem auxiliar na descrição do campo empírico.

Tabela 1 – Municípios, microrregiões e mesorregiões – número de estudantes

	Cidade de origem	Microrregião	Mesorregião	Quantidade
1	Alagoinhas	Alagoinhas	Nordeste Baiano	1
2	Amargosa	Jequié	Centro-Sul Baiano	1
3	Barra do Choça	Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano	1
4	Barreiras	Barreiras	Extremo Oeste Baiano	3
5	Belmonte	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	1
6	Caldeirão Grande	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
7	Candeias	Salvador	Metropolitana de Salvador	1
8	Conceição do Coité	Serrinha	Nordeste Baiano	1
9	Camacã	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	4
10	Ilhéus	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	1
11	Itaberaba	Itaberaba	Centro Norte Baiano	1
12	Itabuna	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	2
13	Jeremoabo	Jeremoabo	Nordeste Baiano	1
14	Jitaúna	Jequié	Centro-Sul Baiano	3
15	Juazeiro	Juazeiro	Vale São Franciscano da Bahia	2
16	Maragogipe	Santo Antônio de Jesus	Metropolitana de Salvador	1
17	Miguel Calmon	Jacobina	Centro-Norte Baiano	1
18	Muritiba	Santo Antônio de Jesus	Metropolitana de Salvador	1
19	Nova Viçosa	Porto Seguro	Sul Baiano	1
20	Paulo Afonso	Paulo Afonso	Vale São-Franciscano da Bahia	1
21	Ponto Novo	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
22	Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	2
23	Ruy Barbosa	Itaberaba	Centro Norte Baiano	1
24	Salvador	Salvador	Metropolitana de Salvador	22
25	Santo Amaro	Santo Antônio de Jesus	Metropolitana de Salvador	2
26	Santo Antônio de Jesus	Santo Antônio de Jesus	Metropolitana de Salvador	1
27	Senhor do Bomfim	Senhor do Bomfim	Centro Norte Baiano	2
28	Valença	Valença	Sul Baiano	1
	Total			61

Fonte: Elaborada pela pesquisadora em 2018.

Conforme informações apresentadas na Tabela 1, os estudantes são oriundos de vinte e oito cidades baianas. No segundo semestre de 2018 a escola tinha sessenta e um estudantes cuja origem territorial estava associada às sete mesorregiões que compõem o estado da Bahia. Vinte

e oito estudantes são oriundos da mesorregião Metropolitana de Salvador, sendo seis de municípios metropolitanos e vinte e dois da capital baiana. Na sequência, dez estudantes do Sul Baiano, sete do Centro Norte Baiano, cinco do Nordeste Baiano, cinco do Centro Sul Baiano e três do Extremo Oeste Baiano.

Em relação às microrregiões, o estado da Bahia é subdividido em trinta e dois territórios. Quando a análise é realizada a partir desta subdivisão territorial observa-se que os estudantes são oriundos de dezessete microrregiões diferentes. Verificando as microrregiões que mais estão presentes na escola temos o seguinte: vinte e três estudantes oriundos da microrregião Salvador, oito de Ilhéus-Itabuna, cinco de Santo Antonio de Jesus, quatro de Jequié, três de Barreiras e três de Jacobina. As demais microrregiões têm um ou dois estudantes.

É muito pertinente a apresentação dos diversos municípios e territórios baianos dos quais os estudantes são oriundos para caracterizar o campo empírico, pois dessa forma, além de compreender que há uma pluralidade de referências que estes estudantes trazem consigo para o cotidiano da escola, evidencia-se, também, o fato de que a Escola Municipal Professor Carlos Formigli não conta com a convergência dos sujeitos de uma comunidade que vai ao espaço educativo. Trata-se de uma escola situada em uma dada comunidade, mas que não tece relações educativas com os sujeitos do lugar.

A escola fica localizada na Avenida Guanabara, número 70, no bairro de Beiru / Tancredo Neves em Salvador, Bahia. A sua estrutura física é composta por um pavilhão localizado dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) Salvador. O acesso à escola não é livre, pois fica submetido ao protocolo de segurança da CASE, sendo necessário que cada trabalhador seja apresentado à administração da instituição por meio de documento na ocasião em que inicia a atuação na escola.

No cotidiano, é necessário submeter-se à equipamentos detectores de metais e conferência do nome na lista de trabalhadores disponíveis na portaria da CASE, bem como conferência de todos os materiais com os quais pretende ingressar na escola evitando, dessa forma, a entrada com equipamentos não permitidos pelo protocolo de segurança. Todo esse processo culmina no isolamento entre a escola e a comunidade. Esse isolamento também é construído no que diz respeito à comunicação durante o horário de funcionamento da escola, uma vez que os trabalhadores, exceto o diretor escolar, não podem usar *smartphone* ou *tablet* e a comunicação é feita, exclusivamente, através do telefone fixo da escola ou por e-mail.

O isolamento da escola em relação à comunidade, resultado do fato de sua estrutura física estar inserida dentro das instalações de uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo, também é marcado de forma enfática no espaço físico do entorno. Através da imagem aérea do lugar onde a escola está localizada é possível observar que há um espaço demarcando o isolamento da escola em relação à comunidade do bairro de Beiru / Tancredo Neves.

Figura 4 – Localização da escola



Fonte: Imagem do *Google Maps*

Com base nestas informações apresento o campo empírico da pesquisa, uma escola municipal de Salvador inserida na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador. Mas, em relação à comunidade de Beiru / Tancredo Neves, a escola está apenas situada, pois não estabelece vínculos com os sujeitos dessa comunidade em virtude do seu isolamento por conta de estar em uma unidade de privação de liberdade.

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli atua com a oferta da modalidade EJA com turmas do primeiro segmento, que apresenta equivalência com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base em informações produzidas a partir dos documentos, é possível verificar que a escola não começou a sua história com a oferta de EJA. Em 2002 iniciou o funcionamento ofertando o Ensino Fundamental I com o Ciclo de Educação Básica (CEB) I, 3ª e 4ª séries. O CEB I era equivalente à 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental naquela ocasião.

Esse tipo de oferta aconteceu até o ano letivo de 2007. De 2004 a 2007 a escola também ofertou salas de Telecurso. O trabalho educativo envolvendo a modalidade EJA teve início em

2008 com turmas do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I). O SEJA I era organizado em quatro estágios cada um ofertado no período de um semestre letivo. A partir de 2014 a oferta de EJA na escola foi alterada, pois o município modificou a EJA, que passou a ser oferecida em três Tempos de Aprendizagem (TAP), cada um com duração de um ano letivo.

No ano letivo de 2019 a escola funcionou com nove turmas de TAP II e III, sendo uma multisseriada. A turma multisseriada funciona dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina onde a escola tem uma sala anexa para atendimento às estudantes. As demais turmas funcionam dentro da estrutura física da sede da escola para atendimento aos estudantes. Os espaços disponíveis na escola compreendem: diretoria; secretaria escolar; almoxarifado; cinco salas de aula; uma sala multifunção onde funciona sala de leitura, espaço de reunião e exibição de filmes / documentários, estes dentro do pavilhão da escola; a cozinha, o banheiro dos servidores e dos estudantes ficam localizados fora do pavilhão da escola, mas dentro da CASE; e uma sala de aula anexa dentro da CASE Feminina.

Os sujeitos participantes da pesquisa têm idade entre 38 a 54 anos, compreendendo dez mulheres e dois homens. Em relação ao perfil de atuação são oito professoras, duas vice-diretoras que também atuam como professoras, um gestor, um coordenador da escola e duas coordenadoras da Diretoria Pedagógica (DIPE) da Secretaria Municipal da Educação (SMED), totalizando doze sujeitos. Onze sujeitos são licenciados em Pedagogia e um em Letras. Os sujeitos que atuam na escola como professoras estão vinculadas à EJA I em turmas de Tempo de Aprendizagem II e III.

Considerando a trajetória de formação continuada dos sujeitos identificamos que 16,7% tem apenas o curso superior, 75% tem curso de especialização e 8,3% tem mestrado. Em relação às áreas dos cursos de formação continuada identificamos que perpassam por especialização em psicopedagogia; socioeducação; docência na socioeducação; gestão escolar; educação, processos tecnológicos e práticas inovadoras; cultura africana; educação infantil e ensino fundamental I; educação, pesquisa e extensão; e direito educacional.

Em relação ao vínculo com a educação municipal temos onze servidores efetivos e um vinculado com contrato sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Oito sujeitos participantes atuam com 40 horas semanais na escola, dois atuam com 40 horas semanais na Secretaria Municipal da Educação e dois atuam com 20h semanais na escola e 20h em outra unidade escolar.

Estes sujeitos têm uma expressiva experiência em educação, onde 75% atuam em educação a mais de dez anos, enquanto 16,7% atuam entre sete anos e meio a dez anos e 8,3% de cinco a sete anos e meio. O tempo de atuação na EJA de 50% desses sujeitos é de cinco a dez anos, 43% atuam a mais de dez anos e 7% atuam na EJA de dois e meio a cinco anos. O tempo de atuação na escola ou no acompanhamento da EJA na socioeducação também é bastante significativo, uma vez que 50,1% desses sujeitos atuam a mais de cinco anos, enquanto 49,9% têm tempo de atuação até cinco anos.

Os sujeitos participantes da pesquisa já experienciaram formação continuada envolvendo Tecnologias Digitais e EJA na socioeducação, onde três afirmam ter vivenciado formação envolvendo Tecnologias Digitais, e quatro envolvendo EJA na socioeducação. Em relação a formação envolvendo EJA na socioeducação vale destacar que se trata de uma experiência de formação continuada resultante da demanda apresentada pelos sujeitos ao Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

No que diz respeito às modalidades de formação experienciadas pelos sujeitos, todos já participaram de formação presencial, sete de EaD e nove de formação semipresencial. O grupo considera que a modalidade mais efetiva de formação é a presencial, modalidade apontada por 41,6% dos sujeitos. Por outro lado, 33,4% afirmam que a efetividade da formação não está relacionada à modalidade, mas ao processo experienciado por cada sujeito, enquanto 25% consideram a modalidade semipresencial mais efetiva.

Para os sujeitos participantes da pesquisa os dispositivos que podem efetivamente propiciar possibilidades de formação são: livros, computador conectado, Ambiente Virtual de Aprendizagem, aulas presenciais, celular, aplicativos para celular, Internet e jogos. Estes dispositivos foram apontados por nove ou mais sujeitos a partir de uma lista contendo os itens: livros, computador, computador conectado, Ambiente Virtual de Aprendizagem, aulas presenciais, celular, rádio, Datashow, slides, aplicativos para celular, Internet, TV, blog, e-mail, jogos e outros.

Para todos os sujeitos as formações envolvendo tecnologias digitais podem refletir na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como acreditam na

possibilidade de um aplicativo para *smartphone* ser um dispositivo potencialmente fértil para o desenvolvimento de práticas de formação continuada de professores.

4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa promovi a articulação entre o App Banco de Aulas Zuppa do Saber e a formação continuada dos docentes da EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade. Nesse sentido, procurei compreender as ressonâncias e possibilidades do aplicativo na formação continuada de professores, experienciando uma possibilidade que emerge no contexto da cibercultura: processos de pesquisa e formação envolvendo *App-learning*.

O processo da pesquisa apresentou-se como um desafio à medida que o contexto estudado carrega marcas de condicionantes que vem historicamente aprofundando as desigualdades na sociedade. Os sujeitos da EJA do contexto educacional são produzidos neste cenário onde o trabalho do professor requer o aprofundamento da compreensão acerca dos elementos sociais, econômicos, políticos e culturais que estão interconectados a esta realidade.

Neste sentido, a pesquisa envolveu questões que são específicas, comportando um universo de significados que não podem ser compreendidos a partir de operações com variáveis (MINAYO, 2002) ou com reduções efetivando análise de fenômenos fora do contexto onde são produzidos. Assim, a pesquisa distanciou-se de uma abordagem quantitativa, pois esta não poderia propiciar o aprofundamento necessário das questões que se interconectam ao contexto pesquisado, à vida e as práticas dos sujeitos.

Ao considerar que a pesquisa envolvia um contexto marcado por características específicas, onde os sujeitos “[...] criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222), compreendi que a abordagem qualitativa de pesquisa teria melhor condição de auxiliar na busca pela resposta ao problema apresentado, possibilitando o aprofundamento necessário

Em virtude das especificidades já apresentadas na descrição do campo da pesquisa, decorrente da diversidade de elementos que condicionam as práticas desenvolvidas pelos sujeitos, tomei por base o referencial epistemológico da multirreferencialidade, conceito delineado por Jacques Ardoino envolvendo a análise de situações, práticas e fenômenos educativos estruturados através de “1. Leitura plural e de diferentes perspectivas; 2. Leitura de

sistemas e referências distintas; 3. Não redução de sistemas heterogêneos uns aos outros” (FERREIRA, 2019, p. 77). Nesta perspectiva a multirreferencialidade amplia e diversifica a leitura da situação investigada a partir de dispositivos que valorizam a heterogeneidade.

Conforme o próprio Ardoino (2012),

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. (ARDOINO, 2012, n.p).

Para o autor, a análise multirreferencial vai além de uma posição metodológica, constituindo-se enquanto um posicionamento epistemológico. Ao considerar as palavras de Macêdo e Guerra (2018, p. 51) é possível compreender a multirreferencialidade enquanto “[...] uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza e da realização enquanto práxis, que fala sobre nossa tragédia perene, produzida pela incompletude ineliminável que nos configura, nos identifica e, ao mesmo tempo, nos angustia e nos afasta”. Neste sentido a multirreferencialidade propicia a imersão profunda na investigação alcançando uma dimensão formativa para o pesquisador, com consequências éticas, políticas e culturais que modificam radicalmente a experiência educacional.

Portanto, compreende-se, nesta perspectiva, a ação de um sujeito que se autoriza, “[...] a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo [...]” (BERGER, 2012, n.p), ação que é práxis. Assim, a multirreferencialidade na pesquisa em educação é uma possibilidade para seguir um percurso buscando “[...] autoria científica a partir de um outro modo de fazer pesquisa que diverge da perspectiva cartesiana e fragmentária da produção/difusão do conhecimento” (FERREIRA, 2019, p. 78). É enveredar no percurso da investigação com o olhar ampliado, aberto à multirreferencialidade enquanto possibilidade à superação das homogeneidades castradoras da compreensão profunda do fenômeno investigado, construindo um processo que envolve interação e alterações, que comporta a possibilidade de instituição de mudanças.

Para traçar o caminho metodológico da pesquisa foi necessário fazer escolhas que pudessem ajudar a responder, da melhor forma possível, à proposta apresentada no projeto de pesquisa intitulado “Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo”. A efetivação da pesquisa envolveu um contexto onde a pesquisadora já interagira com os sujeitos há mais de

dois anos na condição de membro, dominando a linguagem do grupo. Esse foi um elemento importante que marcou a escolha metodológica, pois essa condição de imersão no contexto pesquisado propiciou uma profunda relação entre o pesquisador, o objeto da pesquisa e o contexto, através da interação cotidiana com todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Na escolha dos processos procedimentais, considerando a possibilidade de um percurso de investigação pautado na multirreferencialidade enquanto possibilidade à efetivação da investigação, a Etnopesquisa Crítica/Formação que, de acordo com Ferreira (2015, 2019) tem a formação como perspectiva já que na relação constituída entre pesquisador e pesquisado se efetiva um movimento mútuo de transformação e formação, foi a escolha que pareceu mais coerente.

4.3 A ETNOPESQUISA CRÍTICA/FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER *APP-LEARNING* NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

De acordo com Ferreira (2015, 2019), é possível compreender que em Etnopesquisa Crítica/Formação a elaboração da compreensão não é desenvolvida pelo observador distanciado, mas é efetivada pelo pesquisador implicado com a realidade social, um pesquisador que experiencia a pesquisa na condição de membro, na perspectiva da etnometodologia de Coulon (1995), e que, assim, consegue perceber o fenômeno constituindo-se em ato.

Na condição de membro do grupo, tive a oportunidade de compreender, na relação dialógica cotidiana, que os sujeitos, ao refletirem sobre as suas práticas e sobre os elementos que as condicionam, sentiam necessidade de processos de formação continuada que se efetivassem compreendendo a realidade do contexto em que atuavam. Ademais, o grupo tinha consciência do App Banco de aulas Zuppa do Saber enquanto dispositivo que emergiu do processo formacional com o PIBID e mantinham interesse no dispositivo.

Além disso, houve a oportunidade de ocorrências como a participação do grupo em encontros formacionais com bolsistas do PIBID, a participação no evento de lançamento do aplicativo, bem como sua experimentação e exploração. Essas ocorrências favoreceram a consolidação da proposição da pesquisa envolvendo a mobilização do processo formacional das professoras com *App-learning* através da Etnopesquisa Crítica/Formação.

Entendo que a Etnopesquisa Crítica/Formação é uma oportunidade para a compreensão de um processo com *App-learning* na formação continuada das professoras da EJA na socioeducação pelas seguintes razões: valoriza os procedimentos que os sujeitos utilizam para produzir e significar o seu mundo através de suas práticas cotidianas (FERREIRA, 2012), procedimentos estes que Coulon (1995) chama de etnométodos; os fenômenos podem ser interpretados integrados ao seu contexto e envolvendo “[...] a implicação e a aproximação com o objeto [...]” (FERREIRA, 2012, p.202); e comporta a dimensão formativa na pesquisa.

Ao tecer argumentos sobre a experiência formativa em contextos de pesquisa e formação Macêdo, Guerra e Macêdo (2019) afirmam que não há método generalizante que atenda a todos. A experiência formativa é um processo em que cada sujeito se converte em si mesmo, dentro do que lhe é possível, e, ao se autorizar, torna possível a compreensão da própria experiência, que se constitui atividade formativa.

Nesse sentido, a experiência é compreendida como além das vivências do sujeito. A experiência é resultado de vivências que produzem aprendizagens ou processos de formação de vida. Envolve o ‘caminhar para si’, compreendendo um esforço de reflexão acerca do que foi vivenciado e a nomeação daquilo que foi aprendido (JOSSO, 2004). Trata-se de um processo sistemático de reflexão das vivências produzindo experiências analisadas que se constituem atividade formativa.

A Etnopesquisa Crítica/Formação é, portanto, um dispositivo que “[...] desempenha como perspectiva a formação, pois é na relação que pesquisador/pesquisado se transformam/formam mutuamente” (FERREIRA, 2012, 37). Nesta perspectiva a pesquisa valoriza as circunstâncias do contexto de vida e atuação dos professores da EJA na socioeducação que podem, enquanto pesquisadores de suas práticas, se autorizar na cocriação de processos formacionais.

Ferreira (2012) destaca a relevância da Etnopesquisa Crítica/Formação na formação de professores pesquisadores à medida que proporciona:

A formação continuada do professor; a formação pela pesquisa como princípio educativo; a formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação; a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo de compreender, interpretar e desvelar o que está oculto, as relações e os etnométodos (procedimentos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo construir suas práticas cotidianas). (FERREIRA, 2012, p.203).

Com base nos elementos apontados pela autora, a Etnopesquisa Crítica/Formação comporta um relevante potencial mobilizador para os processos formacionais dos professores da EJA na socioeducação, à medida que propicia a cocriação desses processos formacionais, oportuniza a efetivação de formação continuada contextualizada com as necessidades que emergem no campo de atuação profissional dos professores e envolve o processo de reflexão sobre as suas práticas.

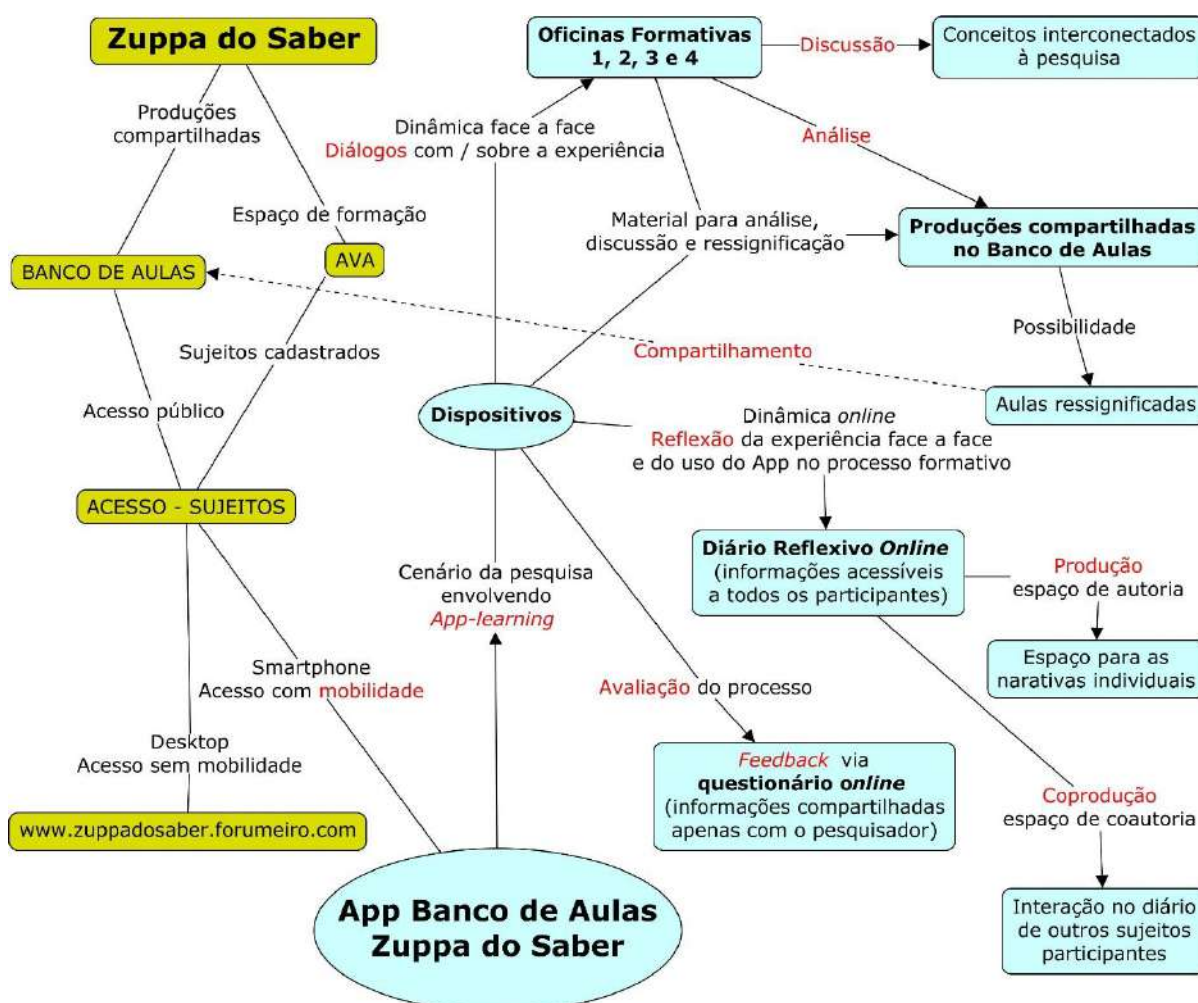
Neste entendimento acerca da Etnopesquisa Crítica/Formação foi possível constituir enquanto *corpus* da análise as narrativas e diálogos das professoras sobre o tema investigado e as informações produzidas através dos dispositivos escolhidos: a observação, o Diário Reflexivo *online*, *feedback* realizado por meio de questionário *online* e o desenvolvimento das Oficinas Formativas, procurando mobilizar processos formacionais.

Como o itinerário investigativo foi experienciado na perspectiva da abordagem qualitativa e efetivado através da Etnopesquisa Crítica/Formação, estas escolhas propiciaram a criação de dispositivos para produção de informações alinhados à especificidade do estudo. De acordo com Macedo (2018) os dispositivos de produção de informações e compreensões são “[...] prolongamentos da capacidade do pesquisador pensar sua própria pesquisa, são estruturantes e propositivos no que concerne aos resultados e conclusões, por mais que esse detalhe importante seja quase sempre invisibilizado pelas formações metodológicas” (MACEDO, 2018, p. 28). Neste sentido procurei constituir dispositivos que não se limitassem à simples instrumentos de coleta de dados, mas possibilitassem a produção de informações ampliando a capacidade de responder à questão de pesquisa.

4.4 OS DISPOSITIVOS E O ITINERÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

A construção dos dispositivos de pesquisa emergiu a partir das possibilidades do App Banco de Aulas Zuppa do Saber e da forma como compreendi ser possível a integração do seu conteúdo como elemento mobilizador em uma experiência formacional. No mapa do processo de pesquisa, conforme apresentado na Figura 5, é possível compreender as possibilidades de interconexão dos diversos dispositivos – oficinas formativas, diário reflexivo *online*, questionários *online* para *feedback*, aulas compartilhadas e o próprio aplicativo – que ampliaram a capacidade de pensar a investigação e, alinhado à compreensão de Macedo (2018), tiveram caráter estruturante e propositivo no que diz respeito aos resultados e conclusões da pesquisa.

Figura 5 – Mapa do processo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Desta forma, o desenvolvimento da pesquisa compreendeu um espaço digital, constituído pelo App Banco de Aulas Zuppa do Saber, e um espaço de encontro para discussão pertinente à temática da investigação, análise, discussão e ressignificação de aulas disponíveis no aplicativo referente à EJA, que foi denominado Oficinas Formativas. De acordo com Dos Santos Costa (2016) oficina significa ateliê, palavra de etimologia francesa, espaço voltado ao trabalho de criação onde é possível a manipulação, experimentação e produção de algo.

As Oficinas Formativas foram produzidas enquanto dispositivo que “[...] se constitui um espaço de confrontação dialógica e plurivocal, no qual se confluem diversas dinâmicas que provocam as elaborações de novas formas de construir conhecimentos e de desenvolver competências” (DOS SANTOS COSTA, 2016, p. 50). Por meio das Oficinas Formativas foi possível estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento científico e o conhecimento

advindo da atuação dos sujeitos no contexto investigado, propiciando formação e pesquisa através de um único dispositivo.

As aulas disponíveis no aplicativo foram acessadas, inicialmente, livremente pelos participantes. Na sequência foi realizada uma seleção para análise. Assim, ao longo do percurso de investigação as participantes, além de discutirem a temática da pesquisa, analisaram parte do conteúdo do aplicativo referente à EJA, e puderam, com base na seleção, ressignificar, experimentar e compartilhar o conteúdo em um movimento de ampliação e autoria do repositório. O processo de análise, seleção, ressignificação, experimentação e compartilhamento se constituiu como eixo central nas discussões das Oficinas formativas.

De acordo com Dos Santos Costa (2016),

Utilizar as oficinas como dispositivo investigativo fortalece os paradigmas das pesquisas emergentes, nos quais a construção do conhecimento é entendida dentro de uma perspectiva construtiva e dialógica, desenvolvendo competências comunicacionais e articulando distintas formas de compreensão, expressão e práticas sociais. (DOS SANTOS COSTA, 2016, p. 51).

Assim, o desenvolvimento do processo da investigação envolvendo as Oficinas Formativas propiciou a imersão do grupo em sua própria experiência, articulando conhecimentos e compreensões das práticas desenvolvidas pelas participantes, a partir da proposta de formação continuada que teve o App Banco de Aulas Zuppa do Saber como artefato tecnológico que comportou dispositivos que também foram estruturantes à constituição da experiência formativa.

No aplicativo as participantes contaram com um Diário Reflexivo *online* para registro das experiências construídas em todos os processos da pesquisa e um tópico onde foram disponibilizados, ao final de cada oficina, questionários *online* para *feedback* referente às oficinas, propiciando uma avaliação processual, contínua e formativa. O acesso ao Diário Reflexivo *online* aconteceu a partir do registro das participantes no aplicativo.

Em relação ao Diário Reflexivo *online*, é preciso considerar que na perspectiva da pesquisa-formação todos os sujeitos participantes do processo formam e se formam em um espaço plural envolvendo situações referentes ao trabalho e ao aprendizado (SANTOS; WEBER, 2018). Desta forma, o Diário Reflexivo *online* foi pensado enquanto possibilidade para esta investigação uma vez que

[...] o diário configura-se num rico dispositivo para os docentes e pesquisadores que fazem opção pela abordagem qualitativa nos meios educacionais. [...] a prática do diarismo em nossas pesquisas procura incentivar o compartilhamento de sentidos, promovendo a reflexão das práticas a partir não só do diálogo consigo mesmo, mas, sobretudo, com o diálogo interativo, com as narrativas de toda a comunidade envolvida. (SANTOS; WEBER, 2018, p. 32).

Para Macedo e Guerra (2018) os diários *online* são dispositivos de aprendizagem que se constituem “[...] em narrativas reflexivas e formativas das experiências subjetivas em relação a outrem no processo formativo do ator social, em potência, protagonista, autor da sua construção, da sua inventividade, da sua itinerância” (MACEDO; GUERRA, 2018, p. 59). Nesse sentido tratou-se de um dispositivo cujos registros propiciaram aos sujeitos o voltar para si, tornando-se formador, característica que conferiu ao Diário Reflexivo *online* importância em nosso itinerário através da Etnopesquisa Crítica/Formação.

O Diário Reflexivo *online* criado para a pesquisa e situado no App Banco de Aulas Zuppa do Saber, propiciou à pesquisadora e às professoras participantes da pesquisa o registro da experiência e reflexões do/no percurso investigativo envolvendo a ressignificação e aplicação das aulas junto aos estudantes da escola.

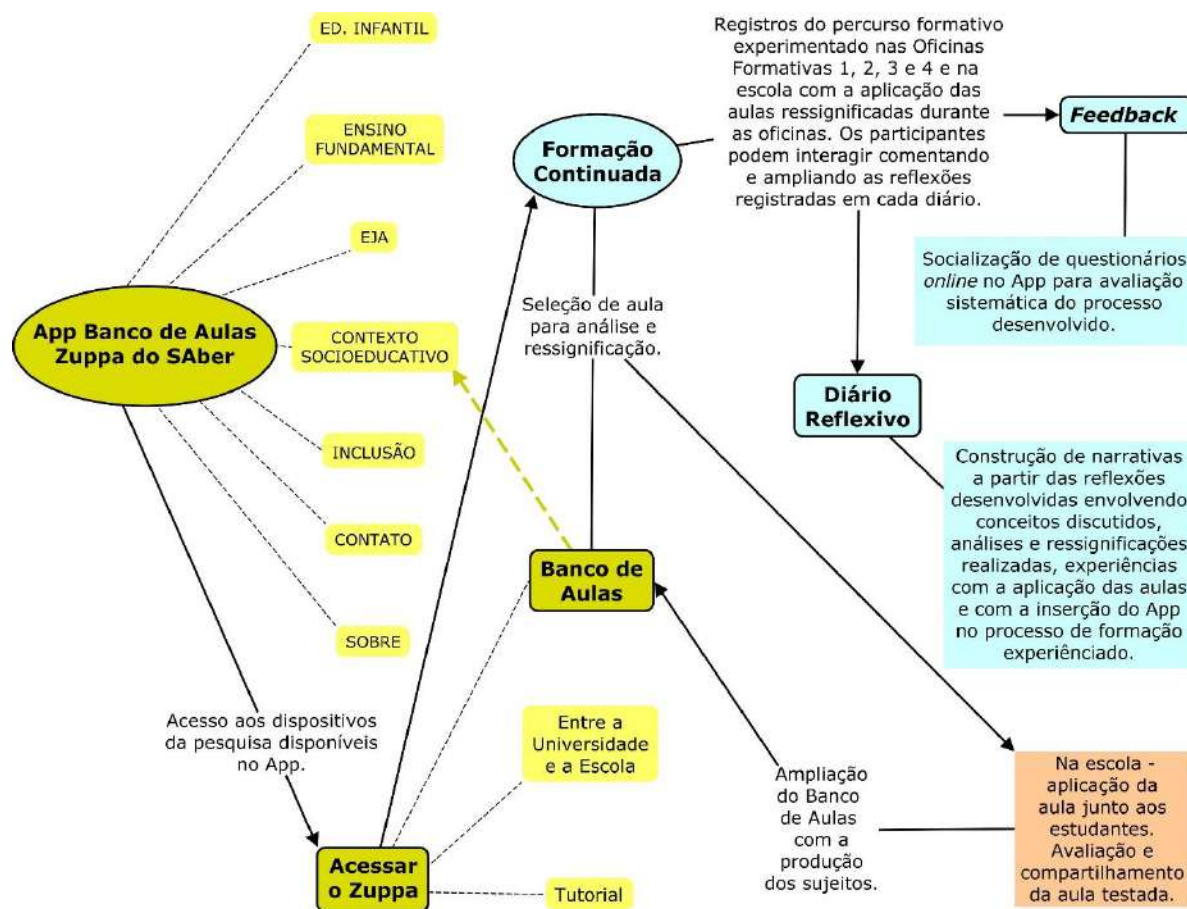
Durante o desenvolvimento do percurso da pesquisa, foram produzidas um total de quatro Oficinas Formativas, onde foram tecidas discussões de conceitos relacionados à pesquisa, análise de aulas disponíveis no aplicativo, ressignificação de três aulas que foram aplicadas com os estudantes na escola, discussões acerca da experiência envolvendo a seleção, ressignificação e aplicação destas aulas, organização de cinco aulas exitosas criadas pelas professoras da escola, no formato do plano das aulas disponíveis no aplicativo, e a produção de um mapa conceitual com base nos conceitos e experiências vivenciadas nas oficinas.

Os momentos de discussão nas oficinas propiciaram a produção de cinco horas, cinquenta e nove minutos e quarenta e seis segundos de gravação de áudio que foram transcritos para compor o *corpus* da análise, além de três aulas do aplicativo ressignificadas que foram devolvidas ao banco de aulas, juntamente com as cinco aulas de autoria das professoras da escola, através do compartilhamento *online* via aplicativo.

Por meio dos questionários *online*, um realizado antes do desenvolvimento das oficinas e quatro acessados através do aplicativo no espaço destinado ao *feedback* e realizados ao final de cada oficina, foram produzidas informações referentes aos sujeitos participantes da pesquisa,

seus entendimentos referentes às concepções que se interconectam à pesquisa, bem como sobre suas impressões e avaliação referente à experiência vivenciada em cada oficina.

Figura 6 – Mapa de dispositivos acessados através do App



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Foram produzidos registros em treze Diários Reflexivos *online*. Destes, cinco foram produzidos em momento anterior ao desenvolvimento das oficinas, quando foi testado para registros durante um outro percurso formativo desenvolvido pela escola em parceria com o grupo de pesquisa ForTEC/UNEB. Ao longo do desenvolvimento das quatro Oficinas Formativas, e posteriormente à última, foram produzidos registros em oito Diários Reflexivos *online* relacionados à experiência desenvolvida ao longo deste itinerário investigativo.

4.5 NOÇÕES SUBSUNÇORAS

Com o desenvolvimento da análise sistemática das informações produzidas com a pesquisa, buscando a elaboração da interpretação e compreensão necessárias, vai se constituindo um movimento propício à construção de uma aprendizagem significativa, processo

onde reconhecemos a emergência de noções subsunçoras que, conforme Macedo (2004), são elementos analíticos “[...] que irão abrigar analítica e sistematicamente os sub-conjuntos 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 heurísticamente rica.” (MACEDO, 2004, p. 204).

Ainda conforme Macedo (2004, p. 204-205), a construção das noções subsunçoras “[...] deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das análises através da emergência de inúmeras destas noções.” No esforço de assegurar este rigor ao processo foi possível construir as seguintes noções subsunçoras: a primeira diz respeito a **mobilização de interatividade** nas experiências construídas pelas participantes da pesquisa nos dispositivos digitais e nas oficinas formativas. A segunda noção subsunçora está relacionada à **mobilização de autoria** nos processos materializados pela pesquisa. E a terceira envolve a **dinâmica hipertextual no processo formacional** enquanto reverberação da pesquisa com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

4.6 A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Para a realização da análise das informações produzidas por meio dos dispositivos de pesquisa construídos, tomei como base os fundamentos dos princípios da análise interpretativa de Severino (2007). A análise interpretativa faz parte de um conjunto de cinco diretrizes elaboradas pelo autor que podem ser aplicadas para o desenvolvimento da leitura e análise de textos envolvendo maior densidade e criticidade.

De acordo com Severino (2007) a análise interpretativa envolve algumas etapas, conforme a seguir: I- Situar o pensamento do sujeito em relação à esfera mais ampla; II- Situar o pensamento apresentado em relação ao contexto da cultura filosófica em geral; III- Busca pela compreensão interpretativa do pensamento do sujeito buscando explicitar os princípios que fundamentam a posição assumida; IV- Comparação de ideias temáticas afins, estabelecendo aproximação e associação das ideias expostas; e V- Formulação de um juízo crítico envolvendo uma tomada de posição a partir da avaliação baseada em critérios delimitados pela natureza das informações analisadas.

A análise das informações produzidas envolvendo esta perspectiva analítica requereu uma ressignificação das diretrizes de leitura e análise de textos de Severino (2007) para que fosse possível desenvolver um diálogo coerente com as informações produzidas com os

questionários *online*, Oficinas Formativas e dispositivos vinculados ao App Banco de aulas Zuppa do Saber.

As informações produzidas foram organizadas em seis unidades de análise. O conjunto de informações produzidas com os questionários *online* compreenderam a primeira unidade de análise. A segunda, terceira, quarta e quinta unidades de análise foram compostas pela transcrição de cada uma das quatro Oficinas Formativas. A sexta unidade de análise envolveu as informações produzidas no App Banco de Aulas Zuppa do Saber com o Diário Reflexivo *online* e compartilhamentos realizados no módulo Contexto Socioeducativo do aplicativo.

Após a organização das unidades, o primeiro momento envolveu a análise das informações produzidas com os diversos dispositivos onde foi realizada a leitura buscando identificar e compreender os diversos elementos que os sujeitos vinculavam às informações: autores, ocorrências, experiências pessoais e profissionais, ideias etc. No segundo momento me dediquei à análise temática de cada unidade, um processo que envolveu o reconhecimento e mapeamento das noções subsunçoras que passaram a acolher os diversos conjuntos de informações produzidas propiciando, através da análise sistemática, a construção da interpretação e compreensão.

Todo o processo de análise desenvolvido nos dois momentos anteriores propiciou a preparação para o desenvolvimento do terceiro momento, a análise interpretativa. Na realização da análise interpretativa procurei construir compreensões e interconexões entre as informações objetivando alcançar uma interpretação crítica. Para realizar a análise interpretativa foi necessário o diálogo entre as seis unidades de análise, condição necessária para construir uma compreensão coerente e favorecer o desenvolvimento de uma interpretação crítica das informações.

No quarto momento foi efetivada a discussão com base na interpretação das informações e no diálogo com o corpo teórico conceitual da pesquisa, buscando responder à questão de como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade. No último momento me dediquei à síntese, onde construí o delineamento das diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, bem como as considerações acerca da experiência de pesquisa e formação com a Etnopesquisa Crítica/Formação.

Durante o registro do processo de análise das informações produzidas, através dos diversos dispositivos construídos para o desenvolvimento da pesquisa, associei a cada sujeito um código constituído pela letra “S” em maiúscula seguida da numeração de um a doze, correspondente ao total de sujeitos participantes da pesquisa.

Ademais, na discussão com as informações produzidas fazemos referência às professoras participantes ou às participantes da pesquisa, uma vez que nas Oficinas Formativas, na produção dos *feedbacks* e na construção das narrativas no Diário Reflexivo *online* tivemos a participação efetiva de um grupo composto por mulheres. Essa proeminente participação de mulheres conduz, inclusive, à definição de um recorte de gênero no título desta dissertação.

5 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Neste poema de João Cabral de Melo Neto observamos a importância da articulação coletiva entre tantos galos para que se teça a manhã. Assim como a manhã se constitui a partir dessa trama tecida pelas conexões entre tantos galos que apanham o grito de um e lança a outro encorpando a construção, as elaborações nesta nossa itinerância também são resultantes da participação e atuação coletiva para tecer cada fio, construir as conexões, encorpar e dar materialidade ao processo de pesquisa e formação que vivenciamos.

É por conta da forma como essa elaboração se efetivou, envolvendo essa conexão das professoras participantes implicadas com este processo, que em muitas ocasiões transito do ‘eu’ ao ‘nós’ para construir a narrativa desta pesquisa. Nessa seção me dedicarei à narrativa dos sentidos construídos a partir da análise interpretativa das informações que foram produzidas. Inicialmente apresento o processo articulado com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber e descrevo de forma minuciosa as oficinas, já delineando sentidos que foram construídos com as participantes da pesquisa.

Na sequência a narrativa é desenvolvida com a intenção de apresentar as possibilidades e ressonâncias do processo com *App-learning* na experiência vivenciada com as participantes com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Assim, estabeleço o diálogo entre as vozes das participantes e o quadro teórico da pesquisa para apresentar as compreensões acerca dos processos que emergiram nesta itinerância: a mobilização da interatividade, a mobilização de autoria e a dinâmica hipertextual no processo formacional.

Nesta seção também apresento uma breve avaliação do processo construído, destacando as possibilidades do aplicativo exploradas na pesquisa, bem como aquelas que não foram exploradas e os seus limites. No final desta seção apresento o produto da pesquisa, as diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

5.1 O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA ARTICULAÇÃO DO PROCESSO

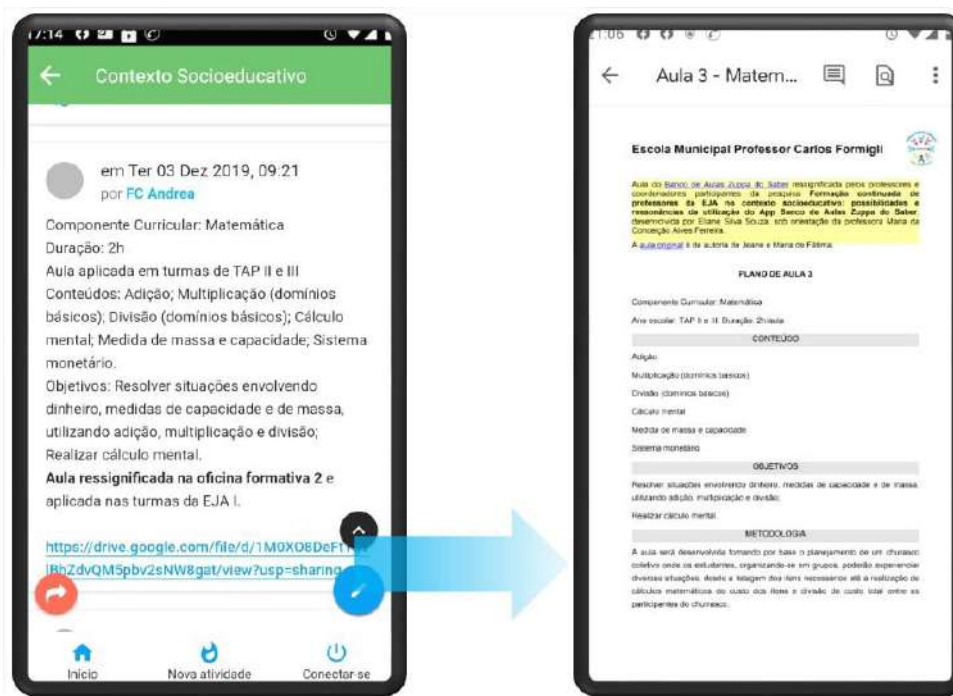
No curso da investigação o App Banco de Aulas Zuppa do Saber foi envolvido com acesso dos sujeitos a dois tipos de espaços: o Banco de Aulas, um espaço aberto composto pelo repositório constituído pela produção colaborativa dos diversos sujeitos que vivenciaram os percursos formativos com o PIBID; e um espaço privado denominado Formação Continuada, desenvolvido exclusivamente para esta pesquisa. Este espaço compreende dois tópicos, o primeiro denominado Diário Reflexivo: Registros do Percorso Formativo e o segundo denominado *Feedback*.

As aulas que foram selecionadas no Banco de Aulas, disponível no aplicativo, e ressignificadas durante o desenvolvimento das Oficinas Formativas, bem como aquelas resultantes da proposta de socialização de aulas de autoria das professoras da escola no aplicativo, foram compartilhadas pelos sujeitos durante o desenvolvimento da última oficina, através de postagem no Banco de Aulas, no módulo Contexto Socioeducativo. Foram três aulas do aplicativo ressignificadas durante o desenvolvimento da pesquisa e cinco aulas de autoria das professoras, totalizando oito aulas disponibilizadas para acesso livre através do App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

A postagem de cada aula envolveu, além da disponibilização de *link* para acesso ao arquivo contendo a aula, uma descrição sumária propiciando, aos sujeitos que visitem a postagem, o acesso a informações básicas acerca da aula a exemplo de: modalidade e segmento educacional para os quais a aula foi desenvolvida, componente curricular, a duração prevista

para a aula, tema ou conteúdo e objetivos. Nas aulas cedidas pelas professoras da escola foi informado, também, a autoria da aula e o ano em que foi aplicada.

Figura 7 – Postagem de aula no App e arquivo acessado a partir da postagem



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora em 2020.

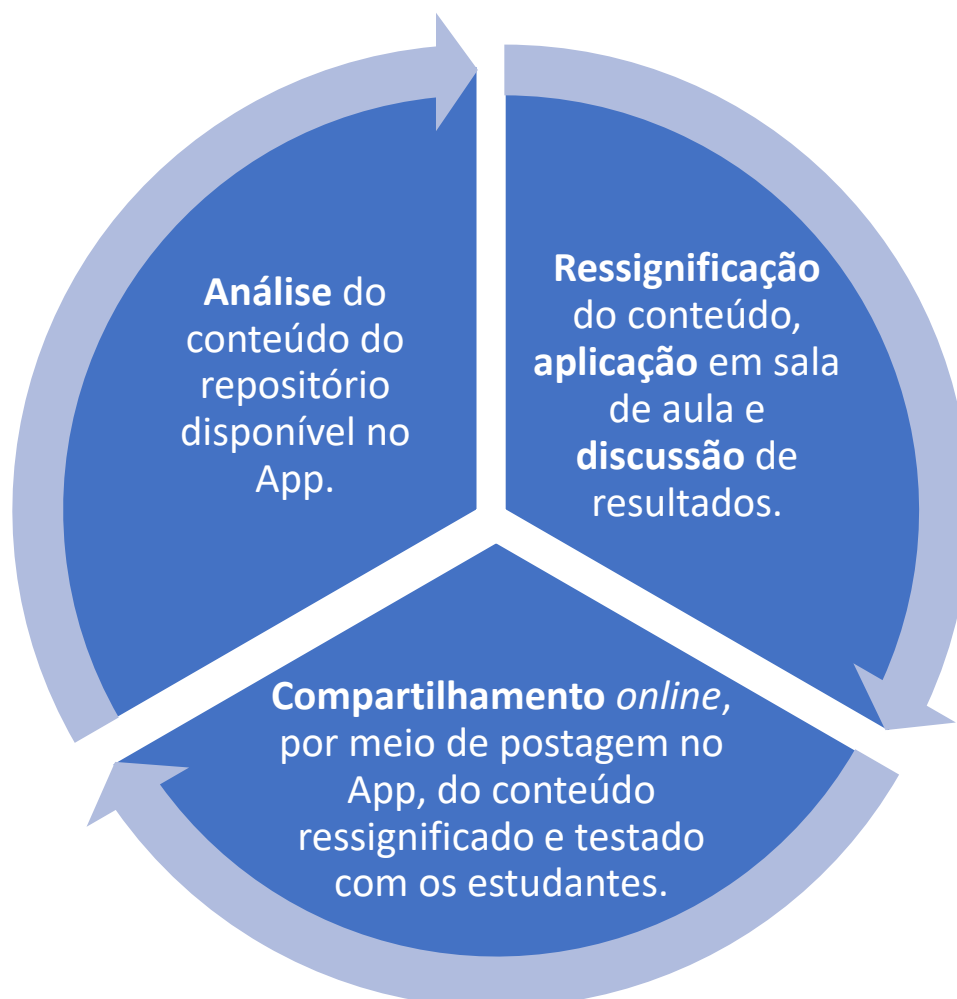
Na Figura 7 é possível observar a postagem da aula ressignificada durante a Oficina Formativa 2 com informações disponíveis aos sujeitos que possam acessar a postagem. Caso o *link* disponibilizado seja acessado será possível visualizar o arquivo da aula, conforme imagem, contendo o plano de aula na íntegra e anexos incluindo recursos como imagens, textos e *links* referentes a vídeos ou músicas, por exemplo, necessários à aplicação da aula.

Com a realização das postagens das aulas pelas professoras participantes da pesquisa foi concluído um ciclo que teve início com a apresentação, na primeira oficina formativa, da proposta de pesquisar aulas no aplicativo com o objetivo de ressignificá-las e aplicar nas turmas de EJA I no contexto da socioeducação envolvendo estudantes privados de liberdade.

No itinerário percorrido ao longo das quatro oficinas formativas até a conclusão deste ciclo foi discutida, de forma sistemática e minuciosa, a experiência com cada aula ressignificada e aplicada com os estudantes nas turmas de EJA, bem como os resultados alcançados. Além disso, foram discutidas sistematicamente as possibilidades observadas acerca do envolvimento

do App Banco de Aulas Zuppa do Saber no processo elaborado com o desenvolvimento das oficinas formativas.

Figura 8 – Ciclo de experiências construído com as Oficinas Formativas



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora em 2020.

Ao fechar o ciclo com as postagens das aulas no aplicativo, conforme Figura 8, as discussões envolveram os sentidos que se interconectavam àquele movimento, visando a compreensão de como cada processo vivido se relacionava ao aplicativo, aos sujeitos, à ressignificação e aos resultados alcançados com a aula. Assim, foi possível entender que a aula não foi uma produção isolada. Sua ressignificação envolveu um processo de reflexão e de colaboração do grupo, agregando conhecimentos das várias experiências construídas pelas professoras.

O ato de compartilhar as aulas através do aplicativo se justifica pela importância de partilha de uma produção que pode ganhar novos sentidos, novas ressignificações, envolvendo outros sujeitos, ampliando o repositório do App Banco de Aulas Zuppa do Saber e suas possibilidades relativas ao fortalecimento do processo de formação continuada através da análise e reflexão de elementos das práticas pedagógicas instituídas na escola da EJA na socioeducação com estudantes privados de liberdade.

No espaço privado, denominado Formação Continuada, as participantes da pesquisa puderam acessar dois tópicos. No tópico denominado *Feedback* elas acessaram, ao final de cada Oficina Formativa, um questionário *online* com o objetivo de manter uma avaliação processual das oficinas, enfatizando pontos positivos e dificuldades experienciadas, relevância das experiências propiciadas por cada oficina para a formação continuada do professor da EJA e realizar associação de cinco palavras às experiências vivenciadas, que foram utilizadas para elaborar a representação, por meio de nuvens de palavras, dos sentidos associados às oficinas.

Já o tópico denominado Diário Reflexivo: Registros do Percorso Formativo, foi composto por treze Diários Reflexivos. Antes do início das oficinas formativas esses diários foram utilizados para registros em um processo de formação continuada desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa ForTEC/UNEB, mas não foi possível considerar a totalidade das informações produzidas nos diários, pois parte dos sujeitos participantes daquele processo formativo não compõe o grupo participante desta pesquisa de mestrado.

Ao longo do desenvolvimento das oficinas formativas, oito professoras participantes da pesquisa utilizaram os Diários Reflexivos *online* para registros referentes ao processo experienciado. As informações produzidas pelas participantes da pesquisa nestes diários enfatizam as experiências construídas em sala de aula, com a aplicação das aulas ressignificadas junto aos estudantes, e, também, o trabalho do grupo focalizando uma determinada proposta e posterior avaliação dos avanços dos estudantes através das discussões nas oficinas.

Com este percurso estruturado a partir do aplicativo, é possível compreender o potencial do artefato tecnológico em mobilizar uma ecologia cognitiva (RAMAL, 2003), onde as professoras participantes da pesquisa entendem que “[...] é o tecnológico possibilitando caminhos. É encontrar os caminhos a partir do aplicativo e ver que a inovação não está apenas na tecnologia. Mas o aplicativo nos dá um ponto de partida.” (S1, extrato da oficina 4). Assim,

as professoras participantes foram construindo os fios dessa trama, experimentando as possibilidades e refletindo sobre as experiências construídas.

5.2 AS OFICINAS FORMATIVAS E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS

As quatro Oficinas Formativas foram realizadas em datas previamente agendadas com o gestor escolar e levando em consideração o horário e dia da semana que propiciasse melhor condição de participação a todos. A programação das oficinas envolveu a realização em uma escola vizinha, a Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy, em virtude de não ser possível acessar a Escola Municipal Professor Carlos Formigli portando o *smartphone*.

Cada oficina teve uma carga horária de 3h30m, sendo que a terceira oficina precisou ser dividida em dois momentos, pois na data prevista para a realização a cidade teve a sua rotina e o deslocamento das pessoas interrompidos por conta de fortes chuvas. A segunda oficina teve a data e local modificados em virtude da necessidade de ajuste do funcionamento da escola por conta da programação das atividades da CASE Salvador.

Para cada oficina foi delineada uma ementa compreendendo conceitos que foram discutidos e as experiências realizadas. Esse conjunto de informações é apresentado a seguir em um quadro síntese.

Quadro 8 - Ementa das Oficinas Formativas

Oficinas Formativas	Ementa
<p>Oficina 01 12 de novembro de 2019</p>	<p>Diálogo sobre os dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade. Apresentação do aplicativo envolvendo estrutura, conteúdo, espaço destinado aos registros e <i>feedback</i> no processo da pesquisa. Instalação do aplicativo. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Resignificação da aula. Realização do questionário de <i>feedback</i>.</p>
<p>Oficina 02 20 de novembro de 2019</p>	<p>Orientação referente aos registros no Diário Reflexivo <i>online</i>. Utilização do Diário Reflexivo <i>online</i>. Diálogo sobre a aplicação da aula resignificada junto aos estudantes. Discussão acerca dos dispositivos móveis e das possibilidades formacionais. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Desenvolvimento de</p>

	ressignificação da aula para ser aplicada com os estudantes. Registro da ressignificação da aula selecionada. Realização do questionário de <i>feedback</i> .
Oficina 03 – Parte I 29 de novembro de 2019	Diálogo sobre a aplicação da aula ressignificada junto aos estudantes. Discussão acerca das possibilidades formativas do App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Ressignificação da aula selecionada. Registro da ressignificação da aula selecionada. Realização do questionário de <i>feedback</i> .
Oficina 03 – Parte II 02 de dezembro de 2019	Ajuste de uma aula exitosa de autoria pessoal no formato dos planos de aulas disponíveis no aplicativo para compartilhar no Banco de Aulas.
Oficina 04 03 de novembro de 2019	Compartilhamento de aulas. Construção de mapa conceitual com base na experiência vivenciada com o aplicativo. Identificação / reconhecimento das possibilidades do aplicativo. Fluxo da experiência envolvendo o aplicativo. Projeção de uma dinâmica de compartilhamento de aulas / projetos / experiências com a assunção do App pelo grupo enquanto espaço de socialização, autoria e formação. Avaliação da experiência formativa envolvendo o aplicativo. Realização do questionário de <i>feedback</i> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020.

Na sequência apresento cada oficina, descrevendo os seus objetivos e os contornos tomados em sua realização. Em relação a cada uma, descrevo, também, os resultados da avaliação realizada pelas participantes da pesquisa, referente à contribuição da experiência para a formação continuada de professores da EJA na socioeducação, já sinalizando alguns sentidos que foram construídos.

Oficina Formativa 1

A Oficina Formativa 1 foi realizada em 12 de novembro de 2019 na Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy e teve os seguintes objetivos: dialogar com os sujeitos sobre os dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade; apresentar o aplicativo e os

dispositivos que seriam utilizados pelos participantes; instalar o aplicativo; selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes; e realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Nesta primeira oficina estavam reunidas professoras, vice-diretoras e coordenadora da DIPE/SMED. A oficina contou com a participação de seis participantes, incluindo a pesquisadora. Anteriormente à data prevista para a realização da primeira oficina dialoguei com cada participante individualmente para tratar sobre a pesquisa, seus objetivos e benefícios. Dessa forma os sujeitos foram fazendo adesão à pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Assim, no primeiro momento da Oficina Formativa 1 aproveitei para fazer uma retomada acerca dos objetivos da pesquisa.

Figura 9 – Registro fotográfico da Oficina Formativa 1



Fonte: Registro fotográfico realizado por Renata em 12 de novembro de 2019.

Na sequência desse primeiro momento utilizei um pôster intitulado O App Banco de Aulas Zuppa do Saber (APÊNDICE E) por meio do qual apresentei a estrutura do aplicativo e o espaço onde estavam situados o Diário Reflexivo *online* e o *Feedback*, bem como as aulas que haviam sido testadas em turmas de EJA durante a experiência formativa desenvolvida com o PIBID. Apresentei, também, um levantamento do quantitativo das aulas que foram testadas em turmas de EJA. Durante a apresentação do pôster as participantes fizeram questionamentos a fim de compreender a estrutura do aplicativo, bem como os dispositivos de pesquisa vinculados a ele.

O segundo momento da oficina foi dedicado a um diálogo acerca das experiências das participantes com os dispositivos tecnológicos móveis e das mudanças que estes desencadeiam na vida das pessoas. Para fundamentar a discussão estabelecida apresentei um pôster intitulado Dispositivos Tecnológicos no Contexto de Mobilidade (APÊNDICE F), onde apresentamos ideias de Lévy (1999), Barbosa, Santos e Ribeiro (2018), Santaella (2010) e Santos (2014) que se interconectam à pesquisa.

No terceiro momento da oficina conferimos juntas quem precisava instalar o aplicativo. Vivenciamos dificuldades com a conexão móvel na sala onde estava sendo realizada a oficina, elemento que perpassou as discussões tecidas pelas participantes e que foi apontado como forma de precarização da escola pública. As participantes da pesquisa realizaram a exploração do App Banco de Aulas Zuppa do Saber a partir dos seus *smartphones* e acolheram a proposição de selecionar uma aula no aplicativo para ressignificar e aplicar na escola junto aos estudantes.

Após a discussão e ressignificação da aula selecionada, convidei as participantes da pesquisa para acessarem o questionário *online* (APÊNDICE J) disponível no aplicativo no espaço para *feedback* das oficinas. Este dispositivo foi incluído ao final da oficina como forma de avaliação processual e compreensão dos sentidos atribuídos à experiência vivenciada. Conforme nuvem de palavras apresentada a seguir, elas associaram à experiência ideias como formação, diálogo, uso das tecnologias a nosso favor, movimento, aprendizado, dentre outras, onde se destacam EJA, interação e troca por terem sido as palavras mais mencionadas.

Figura 10 – Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 1



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora em 2019.

De acordo com o *feedback* realizado por meio do questionário *online*, os temas discutidos e as experiências vivenciadas apresentam relevância para a formação continuada de professores da EJA na socioeducação, tendo sido destacado: necessidade de compreender como

trabalhar com as tecnologias digitais; enriquecimento do trabalho individual e grupal a partir do tipo de formação vivenciada envolvendo colaboração na construção de novas perspectivas; estratégias de formação envolvendo tecnologias digitais e reflexão acerca das práticas pedagógicas; e experimentação de possibilidades formacionais envolvendo os dispositivos digitais móveis.

A oficina foi avaliada como boa e bastante proveitosa. O sinal da internet móvel no local onde foi realizada a oficina foi apontado como uma dificuldade. Enquanto pontos positivos, foram destacados os seguintes: promoção da união e fortalecimento do grupo; exposição de experiências, sentimentos e compreensões; espaço físico adequado; ambiente amistoso envolvendo pessoas experientes na prática socioeducativa; material adequado para o trabalho desenvolvido; e boa participação dos sujeitos com discussão pertinente à temática proposta para a oficina.

Oficina Formativa 2

A realização da segunda Oficina Formativa aconteceu em 20 de novembro de 2019, um dia depois da data programada. Em virtude da programação de atividades da CASE Salvador com os educandos, relativas à Consciência Negra, a escola foi comunicada pela instituição acerca da suspensão das aulas da manhã do dia 20 de novembro de 2019. Dessa forma, consideramos mais adequado a realização da oficina nesta data uma vez que as professoras não estariam em sala de aula. Enquanto a participação das professoras foi favorecida com a mudança de data, a participação das coordenadoras da DIPE/SMED ficou comprometida por conta da agenda do órgão central. A oficina foi desenvolvida com a participação de professoras e vice-diretoras, totalizando sete participantes.

Esta alteração de data também implicou na mudança de local, uma vez que a cessão do espaço na Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy foi combinada para dias de terça-feira. Dessa forma, realizamos a oficina na Escola Municipal Professor Carlos Formigli fazendo adaptações necessárias no planejamento da oficina para viabilizar a realização de todos os processos combinados com as participantes da pesquisa.

Os objetivos dessa segunda oficina foram os seguintes: produzir registro no Diário Reflexivo *online* sobre a experiência de ressignificação e aplicação da aula selecionada no aplicativo no encontro anterior, a partir de um roteiro socializado com o grupo; formalizar orientações referentes aos próximos registros; dialogar sobre a experiência com a aplicação da

aula ressignificada na oficina anterior junto aos estudantes; promover discussão acerca dos dispositivos digitais móveis e das suas possibilidades formacionais; selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes; e realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Figura 11 - Registro fotográfico da Oficina Formativa 2



Fonte: Registro fotográfico realizado por Liliane em 20 de novembro de 2019.

A oficina foi iniciada com o acolhimento das professoras participantes e compartilhamento dos objetivos. Em virtude da impossibilidade de acessar a Escola Municipal Professor Carlos Formigli com o *smartphone* foi compartilhado, também, os ajustes necessários para que todos os processos da oficina pudessem ser realizados: a discussão e a seleção de aula para ressignificação seriam realizados na escola possibilitando o registro desses momentos com a gravação de áudio; a seleção da aula seria a partir dos planos previamente baixados no aplicativo e impressos; e o grupo precisaria sair da escola ao final para acessar o *smartphone* e produzir o registro no Diário Reflexivo *online* e realizar o *feedback*.

Com o compartilhamento dos ajustes realizado, passei à socialização de orientações para a produção dos registros no Diário Reflexivo *online*. Combinei com o grupo que a experiência com as oficinas 1, 2 e 3 e aplicação das respectivas aulas ressignificadas deveriam gerar registros compreendendo o processo de seleção da aula, a ressignificação e a aplicação da aula com os estudantes. Os demais registros deveriam ser produzidos livremente, tomando por base as experiências vivenciadas nas oficinas e os elementos que delas emergissem em virtude do envolvimento do aplicativo no processo.

Esse primeiro momento da oficina teve continuidade com uma discussão acerca da aplicação da aula ressignificada com os estudantes. A discussão propiciou a tessitura de uma reflexão coletiva envolvendo a diversidade de experiências vivenciadas em cada sala de aula, os resultados alcançados junto a cada grupo de estudantes, bem como acerca da potencialidade das aulas disponibilizadas através do aplicativo. Nesse primeiro momento também foi produzido um rascunho para o registro no Diário Reflexivo *online*, realizado fora da escola ao final da oficina.

O segundo momento da oficina foi dedicado à discussão acerca das experiências das participantes envolvendo dispositivos tecnológicos móveis em processos formativos. Após a exposição oral realizada pelas participantes, apresentei um pôster intitulado Dispositivos Tecnológicos Móveis e Processos Formativos/Investigativos (APÊNDICE G), visando a ampliação da discussão. A partir do pôster compartilhei quatro experiências, tomando por base Couto, Porto e Santos (2016), envolvendo aplicativos e suas possibilidades em processos de pesquisa e formação.

Em virtude da impossibilidade de acessar o local de realização da oficina com o *smartphone*, utilizamos aulas impressas, que foram baixadas no aplicativo, para realizar o processo de seleção e ressignificação no terceiro momento da oficina. As aulas impressas foram distribuídas entre as participantes e foi proposto que cada uma apresentasse a aula que recebeu. Com base nas apresentações foi realizada a seleção de duas aulas. A primeira foi ressignificada para ser aplicada naquela semana e a segunda foi discutida e ressignificada enquanto uma possibilidade para a semana seguinte, carecendo confirmação dessa seleção durante o desenvolvimento da Oficina Formativa 3.

Com a finalização do terceiro momento encerrei a gravação do áudio e saímos da escola para acessar o *smartphone*. Na área externa à instituição o aplicativo foi utilizado para fazer o registro no Diário Reflexivo *online*, a partir do rascunho produzido no primeiro momento da oficina, e acessar o questionário *online* (APÊNDICE J) disponibilizado no aplicativo no espaço dedicado ao *feedback* das Oficinas Formativas.

Por meio do *feedback* as professoras participantes apontaram que os temas discutidos e as experiências vivenciadas na Oficina Formativa 2 foram relevantes para a formação continuada de professores da EJA em contexto de socioeducação. Para justificar esta perspectiva apresentaram as seguintes considerações: o acesso ao banco de aulas é enriquecedor

e é um ponto de partida para a ressignificação de aulas aproximando-as à realidade da sala de aula; as aulas ressignificadas produziram bons resultados junto aos estudantes; a troca de experiências fortalece o grupo e abre um leque de possibilidades à construção de aulas mais dinâmicas e com participação efetiva dos estudantes; e o grupo reconhece o potencial formativo do aplicativo e das discussões e reflexões acerca das experiências docentes.

Figura 12 - Uso do App na área externa à escola após a Oficina Formativa 2



Fonte: Registro fotográfico realizado por Renata em 20 de novembro de 2019.

Quanto a avaliação da oficina, foi sinalizada a dificuldade com a limitação do acesso ao local da oficina com o *smartphone*, dificultando o processo e gerando a necessidade de sair da escola para usar o Diário Reflexivo *online* e *Feedback* no aplicativo. Ainda assim a oficina foi avaliada positivamente, pois foi produtiva, possibilitou discussões interessantes e promissoras, permitiu a interação e integração dos sujeitos facilitando a troca de experiências, compartilhamento e o diálogo.

O processo de avaliação das aulas após aplicação foi destacado no *feedback*, sendo apontado que a avaliação da aula ressignificada e aplicada nas turmas propiciou a socialização de uma diversidade de experiências com uma mesma aula, gerando discussões relevantes e oportunizando a validação e instituição do lugar de fala às participantes.

Figura 13 – Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 2



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora em 2019.

A partir da associação de palavras à experiência vivenciada com a oficina, as professoras participantes deram ênfase a experiências, formação e integração, tendo sido estas as palavras mais mencionadas, conforme nuvem de palavras. Além disso, apontam cooperação, novas ideias, participação, posicionamento, afirmação, saberes, possibilidade, mobilidade, conexão, tecnologias, dentre outras, demonstrando uma diversidade de sentidos atribuídos ao processo.

Oficina Formativa 3

Em 29 de novembro de 2019 foi realizada a primeira parte da oficina 3 e em 02 de dezembro de 2019 a segunda parte. A data programada para a realização dessa oficina era 26 de novembro, no entanto a cidade de Salvador teve a sua rotina alterada e o deslocamento das pessoas foi comprometido em virtude das fortes chuvas naquele dia. Assim, foi impossível realizar a oficina na data prevista e, para manter o processo de testagem das aulas ressignificadas, garantindo o desenvolvimento da pesquisa, optei por aplicar a segunda aula que havia sido ressignificada na oficina 2 após consultar as professoras participantes.

A necessidade de manter a cadência do processo envolvendo ressignificação, testagem e discussão, com a dinâmica de uma oficina a cada semana, se relacionou à importância de manter estes três elementos dentro de um fluxo temporal que propiciasse o frescor das informações a partir da retomada das experiências nas oficinas. Se na programação as datas das oficinas fossem muito espaçadas, na retomada das experiências seriam perdidos detalhes que foram fundamentais em todo o processo de discussão. Além disso, como o final do ano letivo já estava próximo era importante garantir a aplicação das aulas ressignificadas para a concretização do processo investigativo envolvendo o diálogo entre o aplicativo, a experiência formacional e os resultados alcançados com os estudantes.

Figura 14 - Registro fotográfico da primeira parte da Oficina Formativa 3



Fonte: Registro fotográfico realizado por Liliane em 29 de novembro de 2019.

Com a mudança de data foi necessário realizar a oficina na Escola Municipal Professor Carlos Formigli mais uma vez. A primeira parte da oficina envolvia os seguintes objetivos: dialogar sobre a experiência com a aplicação da aula ressignificada na oficina anterior junto aos estudantes; promover discussão acerca das possibilidades formacionais do App Banco de Aulas Zuppa do Saber; selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes; e realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

O objetivo relacionado à seleção e ressignificação da aula já havia sido alcançado e a aula já havia sido aplicada com os estudantes. Por esta razão, propus ao grupo a realização da seleção de uma aula por cada professora, de sua autoria, que tivesse alcançado bons resultados com os estudantes, para compartilhar no banco de aulas através do aplicativo, juntamente com as três aulas ressignificadas. Com o acolhimento da proposta combinei com as professoras participantes de realizar a segunda parte da oficina 3 no final da manhã de 02 de dezembro de 2019.

A primeira parte da oficina contou com um grupo composto por cinco participantes, envolvendo vice-diretoras e professoras da escola. No primeiro momento a discussão focalizou a aplicação e avaliação das duas aulas que haviam sido levadas à sala de aula. Cada participante fez a exposição oral das experiências construídas em suas turmas, pontuando as questões positivas e os desafios vivenciados. O primeiro momento compreendeu a discussão estruturada

a partir da diversidade de experiências vivenciadas pelas participantes, demonstrando o valor do aplicativo enquanto dispositivo potencializador da formação continuada de professores envolvendo processos de compartilhamento, colaboração, discussão e reflexão de experiências e autoria.

As possibilidades formacionais do aplicativo foram exploradas na discussão tecida no segundo momento da oficina. Apresentei, por meio do pôster intitulado Possibilidades Formacionais do App Banco de Aulas Zuppa do Saber (APÊNDICE H), os processos de formação envolvendo o aplicativo que se encontram em curso ampliando a discussão acerca da dimensão formacional do dispositivo. Após a conclusão do segundo momento saímos da escola para utilizar o *smartphone*, acessar o aplicativo e produzir o registro no Diário Reflexivo *online*, bem como realizar o *feedback* relativo à primeira parte da oficina.

Na realização do *feedback* as professoras participantes da pesquisa associaram palavras à experiência vivenciada na oficina. A palavra experiência aparece em destaque na nuvem de palavras por ter sido a mais mencionada. Os sentidos que associaram à oficina envolvem, também, palavras como desafio, interação, integração, possibilidade, colaboratividade, ressignificação, sentido e formação, dentre outras.

Figura 15 – Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 3



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora em 2019.

Quanto à relevância dos temas e das experiências vivenciadas para a formação de professores as participantes afirmam que: são relevantes, pois o compartilhamento das experiências com as aulas ressignificadas ajuda o grupo na solução de problemas; o acervo do aplicativo possibilita o processo de ressignificação de aulas para a EJA no contexto da socioeducação; a experiência vivenciada é um dispositivo ao alcance do grupo que melhora a interação e a performance docente; a ressignificação do trabalho docente é importante para

alcançar resultados satisfatórios; e conhecer outras possibilidades de formação amplia a compreensão acerca do aplicativo.

Figura 16 - Registro fotográfico da segunda parte da Oficina Formativa 3



Fonte: Registro fotográfico realizado por Liliane em 02 de dezembro de 2019.

A disponibilização de um tempo menor, em virtude da divisão da oficina em duas partes, o número de participantes e a privação de acesso ao aplicativo durante a realização da oficina foram sinalizados como dificuldades. Os pontos positivos referentes à oficina que foram destacados pelas participantes foram: a troca de saberes e experiências; a aplicação das aulas junto aos estudantes; a possibilidade de ampliação do acervo do aplicativo; o desenvolvimento assertivo da oficina e sistematização de ideias e ações; o planejamento coletivo a partir da ressignificação envolvendo objetividade e direcionamento; e a participação efetiva das participantes na aplicação das aulas e discussões.

No final da manhã de 02 de dezembro de 2019 nos reunimos, em um grupo composto por cinco participantes envolvendo vice-diretoras e professoras, para desenvolver a segunda parte da oficina 3. Na ocasião as professoras socializaram a aula de sua autoria que haviam selecionado, conforme combinado na primeira parte da oficina, e fizeram o registro no formato dos planos de aulas disponíveis no aplicativo. Ficou combinado que a pesquisadora e mais uma participante do grupo fariam a digitação do material, preparando-o para a última oficina que aconteceria no dia seguinte.

Oficina Formativa 4

A Oficina Formativa 4 ocorreu em 03 de dezembro de 2019 na Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy. Os objetivos desta oficina foram os seguintes: construir um mapa conceitual com base na experiência vivenciada com o aplicativo pelas professoras participantes da pesquisa; dialogar sobre as possibilidades propiciadas pelo aplicativo no itinerário vivenciado pelo grupo; explicitar ao grupo o cenário das experiências possíveis com o aplicativo e propor a construção do esboço de um projeto de inserção do aplicativo em uma dinâmica permanente de compartilhamento de aulas / projetos / experiências; e avaliar oralmente a experiência formativa vivenciada com o aplicativo, bem como realizar o registro do *feedback* utilizando o questionário *online*.

Figura 17 - Registro fotográfico da Oficina Formativa 4

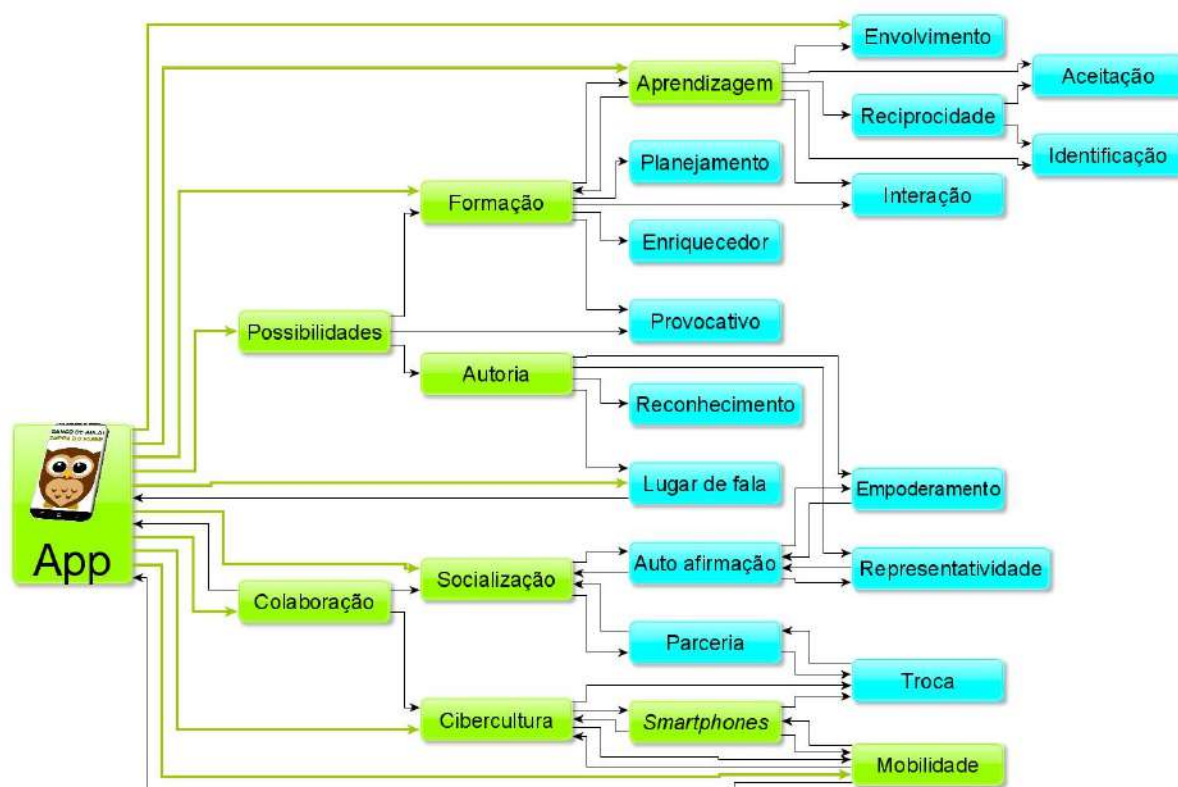


Fonte: Registro fotográfico realizado por Andrea em 03 de dezembro de 2019.

A oficina envolveu a participação de vice-diretoras e professoras em um grupo composto por quatro participantes. No primeiro momento da oficina as professoras utilizaram o aplicativo para fazer o compartilhamento das três aulas ressignificadas e das cinco aulas de sua autoria. Os *links* das aulas, cujo *upload* havia sido feito previamente em um drive na nuvem, foram inseridos nas postagens realizadas pelas professoras, no módulo Contexto Socioeducativo do banco de aulas disponível no aplicativo, juntamente com uma breve descrição envolvendo disciplina, tema / conteúdo, modalidade, Tempo de Aprendizagem nos quais a aula foi aplicada e autoria da aula ou da ressignificação.

Com a finalização do compartilhamento das aulas no aplicativo avançamos para o segundo momento da oficina. Propus às participantes que pensassem em palavras e conceitos que se associassem ao processo vivido nas quatro oficinas e os registrassem em tiras de papel que foram disponibilizadas. Após o registro todos fizeram a socialização e propus a construção de um mapa conceitual. As palavras e conceitos foram dispostos em uma base previamente organizada para a construção do mapa. Na sequência foram organizadas e coladas e, a partir de entendimentos e consensos do grupo, as conexões entre os termos foram estabelecidas.

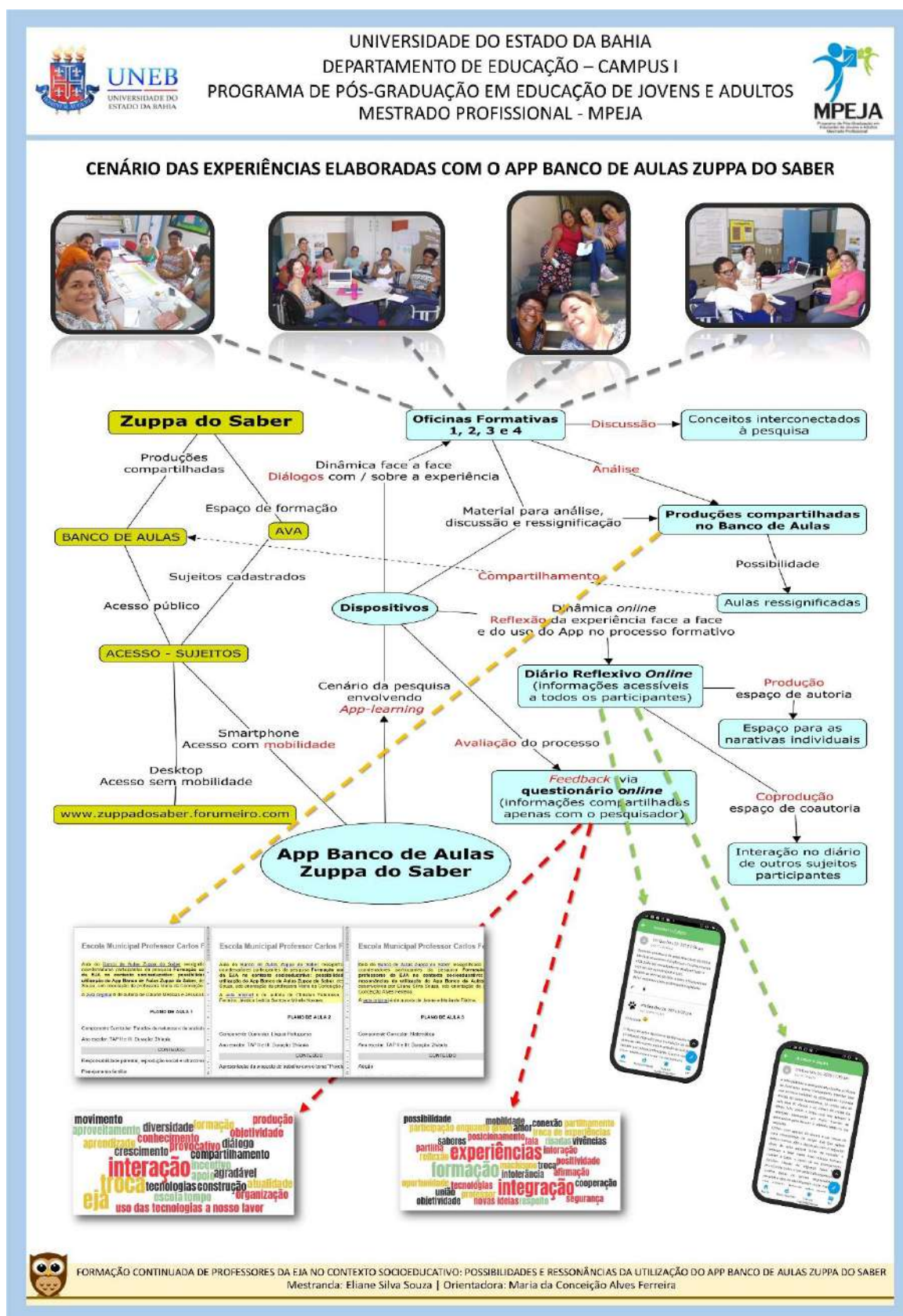
Figura 18 – Mapa conceitual produzido na Oficina Formativa 4



Fonte: Mapa organizado pela pesquisadora utilizando yEd Graph Editor em 2019.

A organização do mapa conceitual foi desenvolvida posteriormente à realização da oficina com base na estrutura produzida pelas professoras participantes. Utilizei, como suporte para a organização do mapa, um programa desenvolvido para a criação de diagramas e gráficos, o yEd Graph Editor. A partir da figura produzida (FIGURA 18) é possível identificar as conexões dos termos com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber e as interconexões presentes entre os diversos elementos.

Figura 19 – Pôster Cenário de Experiências Possíveis com o App Banco de Aula Zuppa do Saber



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora em 2019.

Com o mapa conceitual organizado as professoras participantes explicitaram as suas compreensões, que fundamentaram a escolha dos termos e as conexões estabelecidas, e, à medida que os sujeitos foram realizando a exposição oral, fui realizando anotações em um quadro acerca das possibilidades que estavam sendo evidenciadas envolvendo o aplicativo. Ao final do segundo momento socializei o registro e o grupo apresentou as complementações que considerou pertinentes.

O desenvolvimento do terceiro momento da oficina envolveu a apresentação de um pôster (FIGURA 19) intitulado Cenário de Experiências Possíveis com o App Banco de Aula Zuppa do Saber. A partir do pôster realizamos coletivamente o reconhecimento de todos os processos experienciados com o aplicativo no itinerário de pesquisa e formação.

Ainda no terceiro momento foi construída uma proposta de inserção do aplicativo em uma dinâmica permanente envolvendo as professoras da escola. A finalização do terceiro momento da oficina envolveu a exposição oral de cada professora acerca de todo o processo vivido, tendo por objetivo avaliar o percurso de pesquisa e formação envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Figura 20 – Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 4



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora em 2019.

No final da oficina cada professora participante realizou o *feedback* utilizando o questionário *online* (APÊNDICE J) disponível no aplicativo. Conforme nuvem de palavras construída com os termos que associaram às experiências vividas na oficina, é possível observar que autoria, troca e empoderamento são os que têm maior preponderância entre os sentidos atribuídos às experiências. Colaboração, compartilhamento, possibilidades, aprendizado, protagonismo e formação, dentre outros, também se somam aos sentidos que as participantes associam as experiências vivenciadas com a oficina.

Esta última oficina envolveu temas e experiências que também foram considerados pelas participantes como relevantes para o processo de formação continuada de professores da EJA na socioeducação. Apontaram que o processo propiciou a discussão de novos caminhos, propostas e formas de aprimorar o trabalho pedagógico; o pensamento de possibilidade e ações gerando desdobramentos do processo; discussão do uso de dispositivos digitais em favor do trabalho docente; estabelecimento de conexões entre as ideias que permearam as oficinas; e dimensionamento das possibilidades do aplicativo na formação continuada de professores da EJA.

Por fim, as participantes da pesquisa evidenciaram, através do *feedback*, as seguintes dificuldades: entendimentos de que formações são desnecessárias; falta de recursos tecnológicos para dinamizar as aulas; e participação parcial nas oficinas. Os pontos positivos destacados foram os seguintes: pertinência do processo experienciado em relação ao trabalho do grupo; oficina realizada por pessoa pertencente ao contexto educativo; consolidação de conceitos tratados nas oficinas; troca de experiências, experimentação e oportunidade de interagir em todo o processo e não apenas com o resultado final; percepção de que as ressignificações precisam ser feitas constantemente no processo de atuação; alcance do objetivo das oficinas; e criação da proposta de inclusão permanente do aplicativo na dinâmica dos sujeitos.

5.3 APP-LEARNING NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS

Na experiência construída com as participantes da pesquisa foram produzidas informações a partir dos diversos dispositivos e, à medida que avançava nas etapas do processo de análise dessas informações, foi possível reconhecer a emergência de movimentos construídos com o grupo. Apresento, a seguir, esses movimentos emergentes, tecendo o diálogo entre o quadro teórico da pesquisa e as vozes das professoras participantes.

5.3.1 Mobilização de interatividade

A experiência com *App-learning*, a partir da utilização do App Banco de Aulas Zuppa do Saber, reverberou de múltiplas formas no processo formacional construído juntamente com as participantes da pesquisa. Uma delas foi a mobilização de interatividade. Conforme Silva (2001), interatividade é um conceito de comunicação e se relaciona a uma disposição dialógica,

compreendendo a cocriação na comunicação, ocorrendo ação interventiva de todos os envolvidos no processo comunicacional.

Tecendo considerações acerca dos processos interativos possíveis em nosso cenário cultural a partir das redes sociais, as participantes consideram que “[...] nós conectamos experiências. [...] Tirando as devidas proporções está cada vez mais se popularizando essa informação trocada, pois antes a informação só era dada, e esses grupos possibilitam que as informações e a formação sejam em mão dupla.” (S3, extrato da oficina 2).

Os espaços interativos para planejar, discutir e compartilhar são vistos como importantes e necessários pelas professoras. Nos diálogos estabelecidos, elas trataram da perda do espaço de Atividade Complementar (AC) em grupo, que era realizado semanalmente, e apontam o aplicativo com uma possibilidade de garantir o espaço coletivo das discussões.

E hoje em dia sentimos muita necessidade desses AC, mas eles se extinguiram. Eu acredito que com esse aplicativo podemos nos reestruturar para esta questão de AC. Então poderemos ter a possibilidade de conversar, discutir, tudo aquilo que já falamos aqui, de opinar, de fazer a troca, partilhar, fazer tudo aquilo que fazíamos em nossos AC. Principalmente em nossa realidade, que não há nada que nos auxilie em nossa prática. A discussão dentro do aplicativo nos ajudará bastante. (S5, extrato da oficina 2).

A partir dos diálogos compartilhados, compreendo que as professoras entendem o valor da interatividade nos processos formativos, tanto com os estudantes quanto nos seus próprios. Acredito que este entendimento potencializou a emergência da mobilização de interatividade nos processos envolvidos na pesquisa por meio do espaço dialógico constituído pelas oficinas formativas. Há rastros dessa mobilização nos registros produzidos no Diário Reflexivo *online*, onde foi possível a intervenção de outros participantes com a construção de discussões a partir das reflexões registradas.

A interatividade tem, sem dúvida, uma importância estruturante para os processos formativos que desejam empreender mudanças em virtude da lógica comunicacional à qual se vincula. Trata-se de uma “[...] modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura” (SILVA, 2010, p. 42) que, de acordo com Silva (2010), apresenta fundamentos que rompem com a lógica transmissiva nos processos educacionais.

Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; *bidirecionalidade-hibridação*: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois polos codificam e decodificam; *permutabilidade-potencialidade*: a comunicação supõe múltiplas redes

articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. (SILVA, 2010, p.43, grifos do autor).

Estruturada a partir destes fundamentos, a interatividade, enquanto modalidade comunicacional, contribui para a estruturação de processos educacionais onde todos os sujeitos participam interventivamente, cocriando em parceria com os demais. Assim, é possível estruturar uma multiplicidade de possibilidades para o processo educacional, articulando-o em rede, potencializando a ressignificação do conhecimento na relação todos-todos.

Discutindo sobre os dispositivos e dinâmicas que propiciam processos interativos, o grupo entende que “isso dinamiza mais a escola, torna mais envolvente, mais atraente, deixa de ser aquela coisa de uma cadeira atrás da outra, quadro de giz, o professor falando, o aluno escutando. Promove uma interação maior no grupo como um todo. E toma formas vivas.” (S2, extrato da oficina 2). Observamos que tais afirmações se estruturam a partir da compreensão dos impactos dessa lógica comunicacional aplicada aos processos desenvolvidos na escola.

A emergência da mobilização de interatividade na pesquisa é um elemento estruturante, pois criou as condições adequadas para as construções que foram tecidas com as professoras. Assim, o grupo participou durante todo o processo da pesquisa de forma interventiva, engendrando uma perspectiva dialógica e participando na cocriação do processo formacional colaborando com uma multiplicidade de conexões e de significações produzidas ao longo do processo.

Mesmo que não houvesse dúvida quanto ao que desejava pesquisar, em diversos momentos senti certo temor em virtude de propor a construção de uma experiência com *App-learning*, buscando compreender como tal processo ressoa na formação continuada, com um grupo que atua em uma escola onde não há a possibilidade de uso do *smartphone*. Em diversos momentos me questioneei se esta proposta poderia realmente refletir significativamente na sala de aula, uma vez que a questão central da demanda de formação que estas professoras apresentam se relaciona a como mobilizar alterações significativas nas práticas desenvolvidas com os estudantes considerando as peculiaridades da EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

No esforço de desenvolver a análise interpretativa do *corpus* produzido com a pesquisa, compreendi que as emergências apontavam para o fato de que aquilo que aprendemos com as práticas envolvendo o digital conectado em rede nos impulsiona a ressignificar a forma como estruturamos o processo educativo com os estudantes, mesmo não envolvendo a inserção de

dispositivos tecnológicos digitais na sala de aula. No extrato do Diário Reflexivo *online* de uma das professoras participantes da pesquisa observamos, na discussão tecida a partir do registro por ela produzido, referência a elementos que se relacionam à interatividade no processo da pesquisa e a produção de alterações na atuação das professoras e nos resultados com os estudantes em sala de aula.

20/11/2019 Mensagem: Desenrolar da aula sobre planejamento familiar

Durante a seleção da aula **sugeri que**, pela questão de tempo, **a roda de conversa fosse substituída por uma tempestade de ideias**, sobre o tema proposto, para fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, despertar o interesse deles pela temática abordada.

Cristiani então sugeriu o uso de uma nuvem com raios e gotas caindo para registrar a participação dos estudantes durante essa tempestade de ideias.

Como não estou em sala de aula, fiquei "nos bastidores" da ação pedagógica, confeccionando as nuvens, as gotas e os raios para o registro produzido durante as aulas das colegas.

Re: Desenrolar da aula sobre planejamento familiar

Mensagem em Dom Nov. 24, 2019 8:30 pm por Eliane Souza

Oi 'S2' a sua ação nos bastidores foi fantástica! **Você sempre consegue nos apoiar com uma excelente produção de materiais** o que dá um toque especial às aulas.

Diante do nosso diálogo na oficina e nas conversas que tivemos anteriormente, como você avalia a aplicação da aula que selecionamos?



Re: Desenrolar da aula sobre planejamento familiar

Mensagem em Dom nov. 24, 2019 8:55 pm por 'S2'

A escolha da aula foi super pertinente para se trabalhar com nossos alunos por vários motivos, mas o principal deles é a quebra de tabus e preconceitos. Nossos adolescentes têm uma resistência muito grande em aceitar os novos modelos de estrutura familiar, de se reconhecer como responsáveis pela criação e educação dos filhos, já que para eles isso é o papel da mulher. **A desenvoltura das aulas, a participação deles durante o processo, a interação das colegas que efetivaram a atividade, só veio a contribuir para a criação de um novo pensamento crítico reflexivo** em relação a paternidade responsável, oportunizando um outro olhar sobre o tema. Outro ponto relevante dessa atividade foi a possibilidade de toda escola está abordando o mesmo tema, lógico que cada segmento com seu nível de aprofundamento, mas todos falando uma mesma língua.

Foi bonito ver a equipe trabalhando em consonância e perceber o avanço dos estudantes durante as participações nas atividades.

Re: Desenrolar da aula sobre planejamento familiar

Mensagem em Dom nov. 24, 2019 9:06 pm por Eliane Souza

O trabalho com a temática foi bem interessante mesmo. E como você coloca, foi muito bom ver o grupo interagindo em torno de uma aula. Sempre temos

essa interação em trabalhos maiores, como a Mostra de Saúde, mas na produção das aulas não conseguimos a mesma dinâmica.

Além disso, **nesta aula a interatividade percorreu o processo de escolha da aula, análise, ressignificação para ficar adequada à realidade das nossas salas de aula, aplicação e avaliação dos resultados.** Se eu não estiver enganada essa foi a nossa primeira experiência dessa natureza, envolvendo toda esta extensão.

(Extrato da discussão construída no Diário Reflexivo *online* de S2). (Grifos meus).

Silva (2001) exemplifica os fundamentos da interatividade tomando como exemplo o ‘parangolé’ de Hélio Oiticica enquanto obra de arte que, rompendo com o modelo de comunicação baseado na transmissão, envolve a proposta de participação ativa do sujeito que atuará na perspectiva da ‘completação’, uma obra aberta que convida à cocriação. Nesse sentido, podemos entender que a proposta de ressignificação de aulas do aplicativo para aplicar em sala de aula não se resumiu à validação ou não daquilo que estava sendo proposto como significativo. O sentido envolve todo o processo, as significações produzidas e a ação interventiva e criadora das professoras, que foram, a partir da emergência da mobilização de interatividade, completando a proposta em coautoria.

Figura 21 – Sentidos atribuídos às experiências com as oficinas



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora em 2020.

Na busca para realizar a interpretação e compreender as emergências decorrentes da experiência com a pesquisa foi necessário assegurar o contínuo diálogo entre as informações produzidas com os diversos dispositivos. Ao revisitar os sentidos que as professoras participantes atribuíram às quatro oficinas desenvolvidas, fizemos a integração do conjunto de

palavras que foram associadas às experiências e nesse processo observamos que o termo interação se destaca na composição, conforme observamos na Figura 21.

É importante destacar que “[...] interatividade difere-se de interação, principalmente por conta da intencionalidade de promover e provocar autorias dialógicas, nas quais os sujeitos da comunicação cocriam não só a mensagem e a comunicação, como a própria sala de aula e o processo de aprendizagem.” (SANTOS, 2019, p.89). Porém, observamos que, ainda que o sentido preponderante tenha sido relacionado à palavra interação, o processo não ficou restrito apenas à noção de ação compartilhada entre os sujeitos. O que observamos foi um percurso tecido a muitas mãos, com o grupo participando ativamente, fazendo proposições, produzindo alterações e culminando na cocriação do processo formacional.

Assim, compreendo que a emergência da mobilização de interatividade nas construções elaboradas pelas professoras encontra no processo com *App-learning*, envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, um elemento de fato potencialmente dinamizador para a produção de alterações significativas nas práticas instituídas na EJA na socioeducação com privação de liberdade. Além disso, entendo que a mobilização de interatividade engendra as demais emergências observadas na pesquisa: a mobilização de autoria e a dinâmica hipertextual no processo formacional.

5.3.2 Mobilização de autoria

A mobilização de autoria é uma emergência bastante significativa nesta pesquisa, tendo em vista que a construção de autorias pelas professoras participantes tem sido um processo impactado constantemente por elementos que produzem tensionamentos. Nos diálogos tecidos nas oficinas observamos que o grupo foi construindo um amplo debate e realizando questionamento de elementos que não colaboram com o processo de autorização.

Um elemento que impacta a construção de autorias foi debatido durante o desenvolvimento da oficina 1, mobilizada pela discussão acerca dos dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade, fundamentada com Lévy (1999), Santaella (2010), Santos (2014) e Barbosa, Santos e Ribeiro (2018). Quando fomos acessar o aplicativo, mesmo utilizando o pacote de dados móveis, tivemos dificuldade. Assim o grupo passou a questionar a dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos na escola, fato que definiram como forma de precarização da escola pública.

S3: Nos questionamos, às vezes, quando teremos acesso? Quanto vai se prolongar? Porque vemos nossas escolas públicas limitadas em termos de dispositivos tecnológicos.

S4: A prefeitura tem a internet Conecta Salvador. Em qualquer prédio público, menos nas escolas.

S3: E nas escolas que deveria ter.

S4: Que deveria ter. É isso que não entendo. Nas praças municipais tem.

S1: Lá na praia de Tubarão [tem].

S4: Quando você entra em um prédio público você a capta. Quando você conecta ela abre uma página, você coloca seu e-mail, faz uma senha e a partir dali, quando você entra em qualquer prédio público ou em uma praça municipal, você já conecta de vez. Então, eu não entendo, por que não faz isso com as escolas? A escola é um prédio público. E por que não tem essa tecnologia dentro da escola? [...] quando entrei em outros prédios eu vi que conectava. Passei em uma praça municipal e conectou. Até na praça, só não tem na escola.

(Extrato da oficina 1).

Observamos nesse diálogo o reconhecimento da possibilidade de conexão por toda cidade. Uma das autoras que discutimos naquela oficina afirma que “essas novas tecnologias de conexão móvel têm permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura.” (SANTOS. 2019, p.36). Ademais, estas tecnologias [...] afetam diretamente as formas de educar e de aprender. Baseados em processos de aprendizagem abertos, nos quais “os problemas são compartilhados e resolvidos de forma colaborativa”. (SANTAELLA, 2010, p. 19). Porém, para o grupo fica o questionamento do fato de a escola não estar equipada com o mesmo tipo de conexão mencionado, ficando privada das possibilidades apontadas pelos autores.

Na sequência a este diálogo as participantes explanaram sobre as possibilidades de um trabalho com a integração das tecnologias digitais na sala de aula da EJA, retomando aquilo que havia sido fomentado no diálogo com os teóricos. Porém, logo sentiram necessidade de retomar a discussão sobre a forma como a escola fica em descompasso em relação ao acesso às tecnologias e à internet.

S1: O poder público encara a escola como um lugar onde não pode ter, porque aqui ninguém vai fazer nada. [...] Não pode dar a senha do Wi-Fi para professor não ficar no celular. Eu já ouvi isso na minha escola, onde eu sou proibida de entrar com o celular.

Pesquisadora: Mas, ainda que você não entre com o celular nessa escola, com o notebook você pode fazer mil e uma coisas e fazer alterações muito significativas na prática pedagógica.

[...]

S3: Com tudo que estamos vivendo a cada dia eu creio mais que o objetivo é esvaziar a escola pública, [...] isso é excludente [...] onde deveria ter acesso a possibilidades, o interessante é isso, você ter possibilidades, é negado, por conta de uma internet que não é compartilhada. E tudo isso na escola pública. E como somos escola pública dentro do socioeducativo, cada vez mais vemos a discrepância do que é negado a eles, e os malabarismos que fazemos para que isso não reverbere tanto no avanço pedagógico deles. Por exemplo, você não ter uma possibilidade de trabalhar essas ferramentas de uma maneira pedagógica.

(Extrato da oficina 1).

A partir das considerações que foram compartilhadas no diálogo, as professoras concluem que esse descompasso da escola em relação ao acesso à internet que observam em prédios e equipamentos públicos, bem como aos dispositivos tecnológicos, se trata de uma forma de esvaziamento das possibilidades da escola para precarizá-la.

S4: Eu vejo a visão deles da seguinte forma: é para manter a escola neste status de antigamente.

S3: Precarizar, esvaziar. É aquela coisa: eu não posso esvaziar a escola então eu tiro as possibilidades dela.

(Extrato da oficina 1).

No diálogo construído é possível compreender que o grupo responde a esses impedimentos produzindo ‘malabarismos’ para que a situação não reverbere no avanço pedagógico dos estudantes. Assim, mesmo diante de elementos que impedem uma série de produções, o grupo não responde com a aceitação do esvaziamento e precarização proporcionados pela ausência dos recursos apontados.

Embora a escola se constitua um espaço que compreenda uma série de conflitos e contradições, à medida que a ela se associa determinados propósitos enquanto os elementos basilares à concretização dos mesmos não têm o provimento na medida da necessidade penalizando o resultado do trabalho pedagógico, observamos que os sujeitos constroem uma certa forma de se relacionar com tais conflitos e contradições. Desta forma, são capazes de desenvolver “[...] “contra-estratégias”, diferentes daquelas que lhes são esperadas; de trair as expectativas colocadas.” (BARBOSA, 2012, n.p). Vão, portanto, jogando às avessas com os impedimentos através de estratégias que definem como ‘malabarismos’.

O grupo reconhece que experimentam limites também no que diz respeito à autoria das narrativas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. “Não temos muito espaço, por sermos sala de aula, para estarmos nos lugares de fala onde é necessário estarmos presentes. Nada melhor que pessoas que estão neste espaço, junto conosco, (possam) falar dele de forma mais autêntica”. (S3, extrato da oficina 1).

No movimento dialógico construído na oficina, permeado pela interatividade, as professoras participantes da pesquisa foram se autorizando, apontando alternativas para a criação de espaços no App Banco de Aulas Zuppa do Saber onde fosse possível a construção das suas próprias narrativas sobre as práticas que instituem na escola da EJA na socioeducação.

Se lembra que falamos sobre *blog* ou página? Mas poderiam vir para aí como atividades integradas, projetos desenvolvidos para ficar registrado. Assim, não deixa de socializar e dizer: é feito, deu certo, aconteceu. Senão, fica muito na nossa experiência e no desconhecimento. (S3, extrato da oficina 1).

A necessidade de autoria de narrativas sobre as práticas pelas próprias pessoas que as instituem foi uma questão debatida intensamente pelo grupo. Isso ocorreu em função das sucessivas experiências de ouvir ou ler o outro que fala de si, mas que não demonstra coerência com a forma como o trabalho de fato ocorre na escola nem com a forma implicada com a qual atuam no contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade.

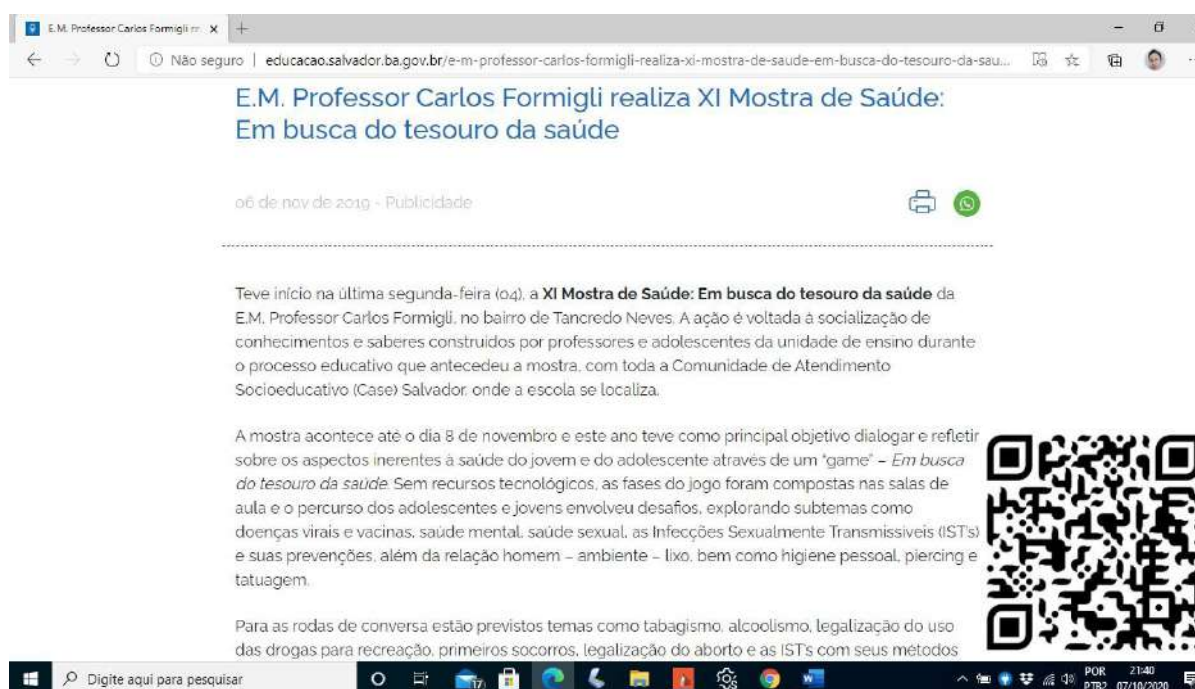
[...] este terreno é muito disputado. [...] A nossa construção, ali na reportagem, não foi caracterizada da forma que fizemos [...]. A riqueza da nossa construção para a mostra de saúde pode estar traduzida em um projeto de oficina integrada com a nossa letra, com a nossa autoria. [...] Porque os outros dizendo o que você faz fica um pouco descaracterizado. (S3, extrato da oficina 1).

Na Figura 22 temos a captura de tela com a reportagem publicada no portal da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, mencionada pela professora. A forma como a atividade foi retratada no texto é apenas um recorte com algumas informações, depoimentos e imagens, sendo que estas sequer retratam de fato o que ocorreu durante a semana em que a atividade foi desenvolvida.

É possível observar que a ausência de espaço construído para compartilhar narrativas de autoria do grupo limita a apresentação de detalhes pertinentes ao propósito pedagógico da atividade desenvolvida, a explicitação do processo experienciado pelo grupo de professoras no

curso de extensão³ que resultou na elaboração da metodologia construída para aquela edição da mostra de saúde, bem como a luta instituída para assegurar a efetivação de parcerias fortalecedoras da formação continuada das professoras que atuam na EJA na socioeducação com privação de liberdade.

Figura 22 – Reportagem sobre a XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde



Fonte: Portal da SMED Salvador

Com a privação destes espaços de autoria as professoras acreditam que “cada um vai falar sob o seu olhar.” (S4, extrato da oficina 1). E acreditam que uma narrativa coerente com as práticas que instituem “somente os sujeitos que estão na escola, que vivenciaram o processo [...] poderá dar conta disso, somente o professor da escola.” (S3, extrato da oficina 1).

No contexto dialógico da pesquisa as professoras foram se autorizando e a mobilização de autoria emerge de forma significativa a partir de dois elementos: o primeiro, apresentado na sequência, compreende o conjunto de proposições apresentadas pelo grupo envolvendo o aplicativo; o segundo envolve o reconhecimento do movimento de autoria formacional construído por cada uma com participação na pesquisa com o aplicativo, que mobilizou o processo coletivo de reflexão sobre as experiências construídas.

³ Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica. Formação de 180h desenvolvida em parceria com o Grupo de Pesquisa ForTEC da Universidade do Estado da Bahia.

- Agregar ao aplicativo as produções de autoria das professoras, contemplando, inclusive, espaço para as narrativas referentes aos projetos e ações da escola.

Esta proposta foi apresentada em virtude da necessidade de organizar a informação a partir de “memórias melhores que a nossa, com alguns ‘megas’ a mais de capacidade.” (S3, extrato da oficina 4). Tratando da importância de registrar as narrativas sobre os trabalhos produzidos, “seria um espaço muito enriquecedor até mesmo para costurarmos novas posturas, novas proposições, ter para si essa memória. [...] tem coisas que são pertinentes ao grupo, para o grupo sentar e refletir sobre.” (S3, extrato da oficina 4).

- Criação de um banco de leitura fílmica e de músicas, com produções propositivas para as necessidades educacionais dos estudantes da EJA na socioeducação em privação de liberdade.

Esta sugestão ocorreu em um dos momentos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas. “Estava lembrando aqui que temos o costume de passar filmes para eles. Mas, às vezes, fica a dúvida sobre que filme utilizar. Poderíamos criar um banco de leitura fílmica, com algumas sugestões ou até *link* mesmo”. (S2, extrato da oficina 4). Na continuidade dessa reflexão o grupo retomou a experiência com as ‘Rodas de Leitura’ do curso de extensão ‘Leitura e escrita: Ações libertárias na socioeducação’, sugerindo a inclusão de músicas nesse banco.

Na roda de leitura que Andrea fez com Margarete mostra bem isso, os sons da socioeducação. Nunca iria pensar uma coisa como isso. São letras de músicas e músicas que passamos a conhecer a partir deles, e que passam a fazer parte da nossa realidade a partir do momento que temos que acessar aulas para ter um planejamento mais significativo, para acessar aquele adolescente em determinado momento da nossa aula. (S3, extrato da oficina 4).

- Criação de um caderno de materiais de apoio às aulas, alinhado à realidade do contexto educacional. A ideia é de um dispositivo para edição *online* propiciando a constante ampliação.

Com a produção de materiais desenvolvidos para as três aulas que foram ressignificadas e aplicadas na escola, as participantes da pesquisa visualizaram a possibilidade de compor uma coleção de materiais para consulta posterior retomando a forma como responderam às necessidades com materiais de suporte para as aulas, tanto para utilização, quanto para inspirar novas ideias.

Sei que colocamos lá as aulas ressignificadas e as aulas que construímos. Mas se lembra que também falamos de um banco de materiais? Na aula ressignificada do churrasco gerou aquele panfleto e o quadro onde eles construíram o planejamento. Na aula do projeto de vida gerou os *sticker* onde eles escreveram e o quadro onde foi colocado. A aula do planejamento familiar gerou a tempestade de ‘ideias formalizadas’. Então poderíamos levar tanto os materiais, sei que temos nossas limitações, como o resultado deles, os materiais feitos para dar ideias. (S3, extrato da oficina 4).

- Efetivação de um antigo projeto do grupo envolvendo: elaboração de um caderno de atividades, contendo propostas alinhadas à realidade, utilizando o aplicativo como suporte para o compartilhamento e edição *online*.

Esta proposta surgiu por conta da rememoração das dificuldades de produção com suporte impresso, uma vez que não se tinha os recursos para custeio do projeto. “Eu lembro que no início das discussões [...] foi pensado em cadernos, em atividades, próprios para este espaço, para o socioeducativo. Mas nunca ficou fechado, nunca ficou pronto.” (S3, extrato da oficina 2). O suporte digital entraria como alternativa para viabilizar a materialização do projeto.

- Ampliação do banco de aulas com o compartilhamento de planos de aulas das professoras da escola.

O compartilhamento das aulas produzidas pelo grupo foi sugerido pelas participantes em virtude do movimento propiciado pela pesquisa.

[...] raramente eu retomava e questionava se aquilo tinha dado certo realmente. Só quando eu tinha que refazer aquela aula é que pensava o que não deu certo. Com esse aplicativo podemos estar [refletindo] constantemente, quando fazemos este *feedback*, revendo o que deu certo e o que não deu e estar fazendo as alterações para uma próxima aula ou um próximo conteúdo que tenha um *link* com esse. (S2, extrato da oficina 2).

- Manutenção da experiência de formação e de compartilhamento de experiências com o aplicativo envolvendo a organização de um grupo voltado à construção de saberes docentes.

Além de compreenderem como importante essa movimentação criada em torno da pesquisa de aulas no aplicativo e ressignificação para aplicar nas turmas, as professoras participantes refletiram sobre a possibilidade de que “talvez, com a ajuda desse Zuppa, consigamos pensar em grupo e organizar saberes [...] da nossa vivência.” (S2, extrato da oficina 4). Nesse sentido, as participantes da pesquisa foram delineando outras possibilidades para o aplicativo visando responder as suas necessidades.

Observamos que neste conjunto de proposições apresentadas para o aplicativo está explícito a forma como as professoras compreenderam o artefato tecnológico envolvido na pesquisa: uma proposta aberta, capaz de agregar o conjunto de significações que foram construídas com a experiência. Assim, o processo não ficou restrito à compreensão do App Banco de Aulas Zuppa do Saber como um dispositivo apenas para depositar ou baixar conteúdo. A experiência desenvolvida propicia a compreensão da possibilidade de transformação do dispositivo, aplicando-lhe novas significações.

Esse tipo de experiência, atualmente possível com o aplicativo, já era observado desde a gênese do ‘Banco de Aulas’, uma vez que o processo formacional com o mesmo tinha como pressuposto a apropriação do dispositivo tecnológico para além de um repositório de informações, já que “[...] os participantes têm oportunidade de introduzir e desenvolver lógicas mais horizontais e compartilhadas de conhecer, tecendo, elaborando, desconstruindo, dando mais densidade à sua compreensão [...]” (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012, p.5).

O reconhecimento do movimento de autoria formacional construído pelas professoras participantes da pesquisa com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, que mobilizou o processo coletivo de reflexão sobre as experiências desenvolvidas, começou a emergir na oficina 2. Naquela ocasião fechamos o primeiro ciclo de pesquisa de aulas no aplicativo, análise e ressignificação coletiva, aplicação da aula e discussão dos resultados.

A expressão do grupo quanto ao reconhecimento de uma experiência de formação foi: “Com certeza. Com certeza absoluta.” (S7, extrato da oficina 2). A compreensão da formação foi construída “a partir do momento que nós agregamos novos hábitos, novos valores, novos conceitos, novas atitudes. [...]. O que é a formação senão o agregar de conhecimentos, de atitudes, da forma como lidar.” (S3, extrato da oficina 2).

As participantes evidenciam, também, o movimento formacional com a integração do artefato tecnológico e o processo de ressignificação com a experiência construída em sala de aula junto aos estudantes.

E é formação também porque o aplicativo permitiu o nosso acesso a um material que nos proporcionou a discussão entre nós e a discussão com os meninos e, a partir da discussão com os meninos, esse processo de formação foi conjunto. Estamos em formação não apenas por ter acessado o aplicativo e através dele a aula e a ressignificamos, mas também porque ressignificamos conceitos que tínhamos, pois saímos da aula com outro olhar, e nos permitiu essa discussão aqui. Então é formação o tempo todo. (S7, extrato da oficina 2).

Assim, compreendemos que o processo construído é de “formação em exercício” (S3, extrato da oficina 2), dinamizado por “[...] uma pessoa que conhece a realidade do grupo, que tem a prática de sala, não está só na teoria, tem um embasamento prático teórico e que está facilitando o desenrolar das atividades conosco.” (S2, extrato da oficina 2). E compreendemos, também, que há autoria coletiva no processo formacional.

Só que nós nunca nos enxergamos como produtoras da nossa própria formação. Aqui estamos nos autoformando, mas ninguém está dizendo que é formação. É uma discussão entre colegas, estamos apenas conversando entre nós. Mas nós não nos percebemos autoras desse processo formativo. Está na academia? Sim. A formação está lá. A formação está em outros espaços? Está. Mas está no papel? Tem o certificado? Mas está, creio eu, muito mais nisto aqui, que é no dia a dia, onde nos formamos o tempo inteiro. (S7, extrato da oficina 2).

Nessa compreensão observamos algumas aproximações com aquilo que é apresentado por Macedo, Guerra e Macedo (2019) para os quais

o trabalho de formação [...] requer uma (in)tensa relação com o **outro**. Aqui, emerge como uma outra condição fundante da formação, a **alteração**, isto é, o que implica a transformação em face da presença de um **ser** singular na presença de outro **ser** singular. Vale ressaltar, que no processo de formação nos alteramos com o **outro** e sem o **outro**. (MACEDO; GUERRA; MACEDO, 2019, p.114). (Grifos dos autores).

Portanto, a formação é algo para além das formalidades acadêmicas e da emissão de certificação atestando o cumprimento de etapas de um processo formacional. A formação se efetiva nesse movimento construído com o grupo, onde os sujeitos estão sempre em relação com outros sujeitos, e vão se modificando em virtude da presença deste outro, bem como nas relações de aprendizagens consigo mesmo.

Embora a experiência tenha mobilizado autorias do processo formacional, compreendemos que existem contradições em algumas ideias de integrantes do próprio grupo, que foram retomadas pelas participantes da pesquisa, a exemplo da não validação dos processos de formação continuada que emergem na escola.

Mais isso acontece porque as pessoas não valorizam o nosso trabalho, as vezes até nós mesmos. Pessoas do nosso ambiente que desfazem e desmerecem o nosso trabalho. Acha que não é preciso, que é besteira, que é falácia. Muitas vezes ouvimos este discurso em nosso ambiente de trabalho e desqualifica este tipo de trabalho.” (S1, extrato da oficina 2).

Essas contradições produzem tensões na relação com os processos de autoria “e visa que nós não nos percebamos capazes disso aqui. Por que, quem mais poderia repensar isso

senão nós mesmas?” (S7, extrato da oficina 2). E abre espaço para interferências que muitas vezes silenciam as autoras dos processos e das práticas desenvolvidos na escola. “E aí vemos todo mudo se metendo na escola, na construção da educação, no dia a dia da educação. Advogados com e sem OAB e doutores, muita gente. E os próprios educadores às vezes se silenciam por esse campo de tensão.” (S3, extrato da oficina 2).

Um elemento que compreendemos como fundamental na pesquisa e que propiciou a emergência da mobilização de autoria foi a construção dialógica do processo da pesquisa articulado à escuta sensível daquilo que as participantes estavam sentindo com a experiência. Além do acompanhamento atento das oficinas, o *feedback* foi um dispositivo constituído com a intenção de manter a avaliação processual e garantir refazimentos que fossem pertinentes. Afinal, tudo só teria sentido se fosse significativo para todo o grupo envolvido. Na última oficina, além do *feedback* com o questionário *online*, as participantes apresentaram as percepções sobre a experiência construída.

Eu avalio todos os momentos que passamos nas oficinas de forma muito positiva porque foi de aprendizado, de enriquecimento, planejamento, pois só quem vive no socioeducativo sabe como é difícil planejar uma aula com tantas questões, com tanto desinteresse por parte do educando que tem mil coisas para pensar, mil coisas para sofrer e a última coisa que ele quer na vida é a escola. Então para estarmos a todo o tempo estimulando-o, trazendo-o para a escola, estimulando a pensar e querer a escola, tudo que é pensado para potencializar esse momento é valioso, é grandioso. Se você está contribuindo para que o educando sinta prazer em estar com você em sala aprendendo é valioso. E pensando assim, nós somos um grupo e podemos tensionar, lutar, trabalhar e dizer não. O que queremos é isso, afinal de conta não somos ‘tapados’ para ficarmos engolindo tudo que vem pela frente. Acho que temos que lutar pelas mudanças que desejamos para que as coisas caminhem dessa forma. (S1, extrato da oficina 4).

Eu digo que foi um ganho para o grupo, claro que sempre tem aquele que não quer participar, que acha que o que faz já está de bom tamanho. Isso ocorre em qualquer escola, em qualquer realidade, infelizmente. Mas vejo como um ganho, que outras oportunidades como essa surjam e que a grande maioria abrace como aconteceu dessa vez, onde a maior parte do grupo está aberta para estas inovações. (S2, extrato da oficina 4).

Eu avalio como um momento muito enriquecedor profissionalmente e pessoalmente. Digo sempre que o espaço do magistério, que muitos tiveram, me faltou. Sempre minha dificuldade de planejar, de pôr no papel aquilo que muitas vezes executo de maneira tranquila, mas não de uma maneira objetiva, intencional, sequenciada. Isso veio a me ajudar muito. Quanto ao grupo, acredito que é parte de uma palavrinha que colocamos ali, reconhecimento, nós somos sabedoras. Paramos para estar aqui [...] querendo levar para o tempo pedagógico do aluno algo de mais valor, mais significado. Ouvimos crítica a exemplo de: você vai discorrer sobre o que é uma ‘cola’? Não, iremos refletir para podermos produzir ações concretas de mais valor. Então, aos

olhos de quem está de fora pode parecer apenas uma distração, para nós deve ter o reconhecimento como grupo, como profissionais e como pessoas. (S3, extrato da oficina 4).

Quando observo as percepções acerca do processo formacional elaboradas pelas participantes retomo as experiências e a forma como fomos desenvolvendo-as, bem como os momentos que antecederam o desenvolvimento da pesquisa, e compreendo que as elaborações autorizantes são potencializadas com a ‘escuta sensível’. Quando Macedo (2012) discute a problemática da formação a partir do pensamento de Jacques Ardoino observamos que nós não somos autores de nós mesmos solitariamente,

a escuta do outro significa também a escuta deste outro em mim (um movimento da “escuta sensível” em Barbier). Eu também me escuto. Dá-se aqui não só a emergência do observador que se observa. A questão da **implicação** de quem observa e escuta torna-se fundamental quando pensamos como o outro pode conquistar sua **autorização**, ou seja, ser coautor de si próprio. (MACEDO, 2012, n.p). (Grifos do autor).

Neste sentido, observo que as construções dos diversos processos de autorias formacionais na escola têm sido potencializadas na relação com o outro através da ‘escuta sensível’ sendo recomendado, portanto, uma postura implicada de todos aqueles que atuam na gestão escolar no sentido de compreender as necessidades formacionais que as professoras apresentam, bem como compreender, a partir de uma perspectiva multirreferenciada, os fundamentos que se relacionam às peculiaridades da EJA na socioeducação com privação de liberdade. A atuação implicada dos gestores com tais compreensões pode colaborar com o desenvolvimento de processos mais autorizantes para o grupo e para si.

As percepções apresentadas pelas professoras participantes sobre a experiência formacional construída em coautoria estão permeadas por uma das lutas mais intensas do grupo: a luta para a instituição de percursos de formação continuada que tratem das especificidades da EJA na socioeducação com privação de liberdade diante dos tensionamentos produzidos por ideias que caminham na contramão desse entendimento. Mas, ainda que haja tensionamentos, o grupo segue tentando construir as práticas possíveis.

Na noção de autorização de Jacques Ardoino apresentada por Berger (2012) a prática não é apenas a ação dos sujeitos transformando o mundo. Autorização tem relação direta com a prática compreendida como *práxis*, sendo esta a ação de sujeitos que se transformam à medida que transformam o mundo. Portanto, na medida que as professoras da EJA na socioeducação com privação de liberdade vão tecendo as suas práticas e os seus processos formacionais,

implicadas com aquela realidade educacional, elas vão transformando-se e construindo os seus processos de autorização em coautoria com seus pares, consolidando a experiência formativa.

5.3.3 A dinâmica hipertextual no processo formacional

Com a reconstituição do processo da pesquisa, a partir da descrição das experiências e análise das informações produzidas com as professoras participantes, foi possível observar a emergência de um movimento que estou denominando como dinâmica hipertextual no processo formacional. Este movimento integra, inclusive, ressonâncias dos dois movimentos cuja compreensão apresentamos anteriormente: a mobilização de interatividade e a mobilização de autoria.

Neste processo de elaborar compreensões me questionei sobre a adequação de fazer esta composição envolvendo o termo hipertextual, uma vez que não me detive à descrição de uma dinâmica situada apenas na dimensão do digital conectado em rede. A dinâmica que estou adjetivando como hipertextual tem como ponto de partida a experiência com o digital conectado em rede, bem como se relaciona com outros tantos momentos intercalados onde se experienciou os processos com esta dimensão digital.

Porém, compreendo que a dinâmica hipertextual da dimensão digital em rede invadiu, transbordou para o espaço das relações construídas nas oficinas formativas, para as salas de aulas onde os estudantes experimentaram as aulas ressignificadas e permeou, inclusive, as experiências que estavam sendo construídas em outros processos formativos.

Esta dinâmica reflete, portanto, a noção de hipertexto que Santos (2005) define como “[...] uma inter-relação de vários textos ou narrativas. É a possibilidade de dialogar com a polifonia” (SANTOS, 2005 p. 118), enquanto Ramal (2003), neste mesmo sentido, afirma que o hipertexto [...] é naturalmente dialógico, construído para a polifonia, o diálogo entre as diversas vozes e só tem sentido se a comunicação se estabelecer.” (RAMAL, 2003, p.255). Assim, a dinâmica hipertextual favorece construções subversivas à lógica transmissiva nos processos formativos.

Há, portanto, em uma dinâmica hipertextual a possibilidade de elaboração de processos formativos construídos no coletivo, envolvendo a lógica comunicacional interativa, onde há valorização das diversas vozes. Nesse sentido, a formação é uma construção processual do sujeito na relação interativa com os outros e com o conhecimento que passa a ser

constantemente ressignificado. Passamos, portanto, da ideia de formação linear, como cumprimento de etapas, para a ideia de formação como construção de itinerários com múltiplas conexões, onde não caminhamos para uma terminalidade, mas construímos um movimento formacional contínuo.

É possível observar em Camilotto (2018), por exemplo, o reconhecimento de um currículo hipertextual na escola investigada, um currículo em rede que apresenta muitos *links* conectando saberes escolares e necessidades dos estudantes, interconectando estes com ética, estética, sensibilidade, lógica, processo criativo, autoaceitação, interação e diálogo. Ademais, a autora observa que há no espaço investigado a construção de uma sala de aula como espaço hipertextual, rica em elementos objetivos e subjetivos, onde estudantes e professores estabelecem uma significativa relação tecendo fios se entrecruzando, se enroscando, se aproximando e se interligando, construindo uma estrutura conectada, coerente e dinâmica.

O processo da pesquisa construído com as professoras participantes consolidou uma dinâmica rica em experiências que apresentaram conexões com o conteúdo do artefato tecnológico pesquisado; com as experiências pessoais e profissionais das participantes; com as experiências dos estudantes da escola; com as práticas instituídas pelas professoras participantes, especialmente aquelas mobilizadas pelo processo da pesquisa com *App-learning*; e com as experiências construídas em outros processos formacionais.

Na Figura 23 apresentamos a ilustração da dinâmica hipertextual no processo formacional com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. No ponto inicial desta ilustração temos o movimento de acesso ao banco de aulas. Nesse movimento de pesquisa das aulas disponíveis no aplicativo as professoras participantes já foram tecendo conexões com o conteúdo pesquisado.

Na construção dos diálogos observamos que uma participante afirmou, após análise da aula pesquisada no aplicativo: “Eu lembro [da música utilizada na aula]. É que em minha sala houve alguns probleminhas. Mas peguei essa por isso [...]” (S7, extrato da oficina 2). Neste processo de análise observamos a conexão estabelecida com a vivência da participante na ocasião em que aquela aula foi aplicada na sua turma pelos bolsistas do PIBID.

Nesta retomada há um processo analítico da ocorrência observada, um problema ocorrido com determinado elemento da aula, que desperta na professora a possibilidade de retomada e ressignificação da aula. Neste entrelaçamento do conteúdo pesquisado com a

vivência retomada efetiva-se o processo sistemático de reflexão, que, de acordo com Josso (2004), promove a produção de experiências analisadas que se convertem em atividades formativas.

Nesse processo a professora participante construiu conexões entre elementos pertinente àquele conteúdo analisado e a sua vivência, bem como com a possível prática de ressignificação da aula: a aula, conteúdo analisado, foi conectada à vivência da professora na ocasião em que acompanhou a aplicação; o problema observado durante a aplicação despertou para a possibilidade de propor a ressignificação da aula ao grupo, produzindo mais uma conexão. Tomando como referência a noção de intertextualidade (SANTOS, 2005; SILVA, 2010), inferimos que há diversas conexões entre elementos que se inter-relacionam: aula, vivência da professora, problema ocorrido e proposta de ressignificação.

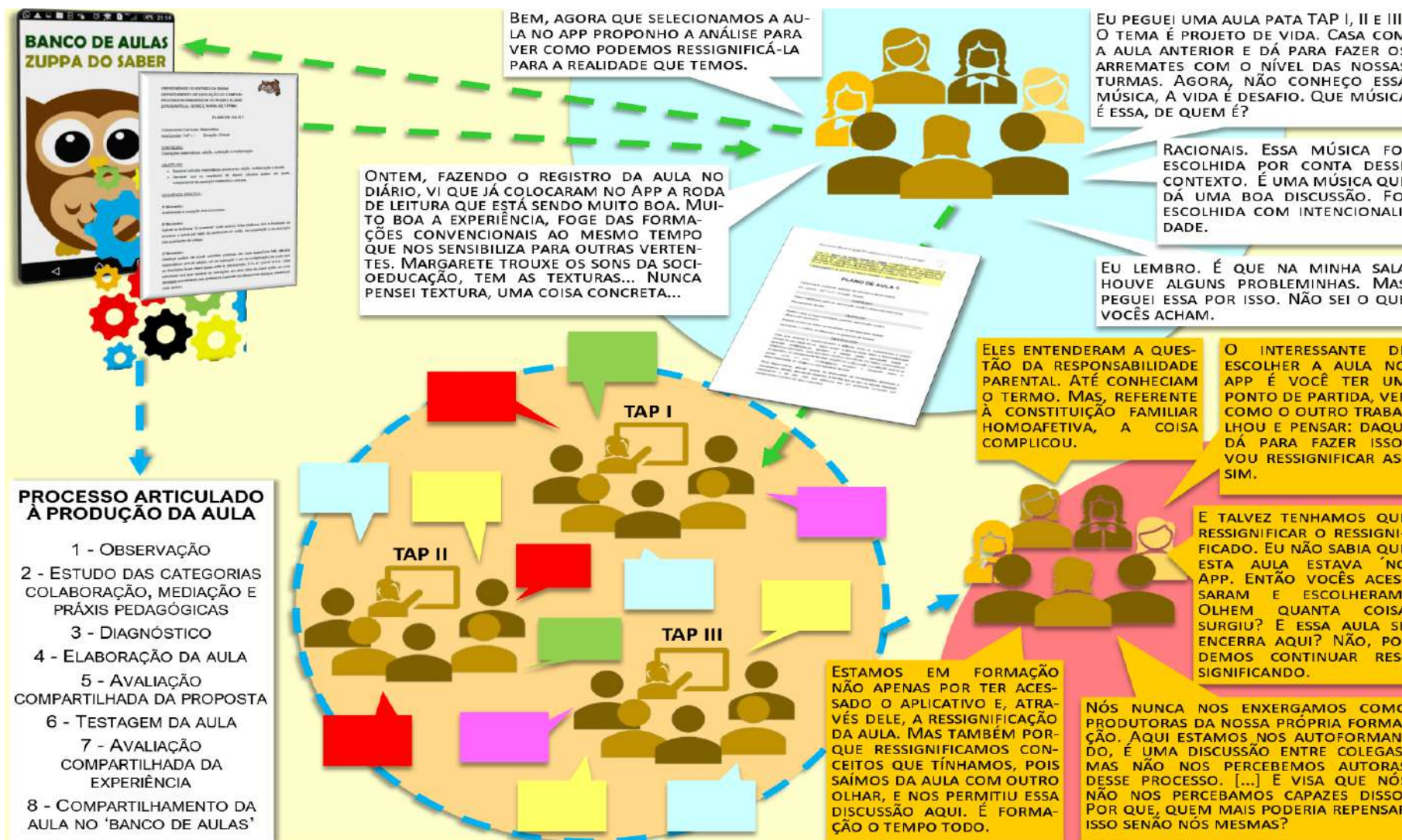
A noção de intertextualidade está relacionada à hipertextualidade, sendo que esta “[...] não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas ideias de margem, hierarquia, linearidade, por outros de multilinearidade, nós, *links* e redes.” (RAMAL, 2000, n.p). Desta forma, à medida que aspectos ligados ao hipertextual passaram a permear as experiências construídas com as participantes da pesquisa, foi possível interpretar, produzir, refletir e compreender todos os processos que estavam sendo engendrados a partir desta lógica de organização do conhecimento.

Neste extrato da oficina 2 observamos, mais uma vez, a criação de conexões pela professora participante quando descreve como o aplicativo pode ser incorporado à sua prática.

Eu acho que esse é o grande ponto chave do aplicativo. [...] eu quero trabalhar tal conteúdo, mas eu sei que Andrea já trabalhou. Eu sei mais ou menos como Andrea pensa as aulas dela e eu vou dar uma olhadinha, eu vou ver o que as meninas fizeram. Ah, aqui, olha. Beleza esta dá para fazer isso. (S7, extrato da oficina 2).

Na descrição, observamos a conexão estabelecida entre a prática construída com a pesquisa envolvendo a análise de aulas do aplicativo e o movimento criado com a ressignificação e a construção de novas práticas em sala de aula. Uma questão que a participante destaca como ponto chave do aplicativo é a possibilidade de estabelecer *links* entre as diversas práticas instituídas no grupo à medida que podemos, com base na ideia que temos da forma do outro trabalhar, recorrer àquilo que já foi produzido e disponibilizado no aplicativo para construir novas práticas.

Figura 23 - A dinâmica hipertextual no processo formacional com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber



Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora em 2020.

Este extrato revela, também, a estruturação de um movimento baseado na lógica comunicacional interativa (SILVA, 2001; 2007) onde o sujeito não é mero consumidor do conteúdo disponibilizado, mas um protagonista que dialoga com o conteúdo na perspectiva da transformação e ressignificação. Compreendo que se trata de um processo estruturado com base nesta lógica interativa a partir do qual os sujeitos vão tecendo possibilidades significativas também para o artefato tecnológico. Ele não é visto como repositório com conteúdos para serem consumidos, mas como uma coleção de práticas de sujeitos diversos com as quais é possível dialogar para fundamentar novas construções.

Nas oficinas 2, 3 e 4, onde discutimos a aplicação das aulas ressignificadas, é possível observar uma série de conexões estabelecidas com as experiências desenvolvidas nas turmas. “Eles entenderam a questão da responsabilidade parental. Até conhecem o termo. Mas, referente à constituição familiar em uma relação homoafetiva, a coisa complicou.” (S7, extrato da oficina 2). Na avaliação da aula aplicada foram discutidos os pontos que favoreceram a aplicação, as contribuições dos estudantes, a compreensão desenvolvida na discussão em sala e, também os entraves ou dificuldades. A forma como a composição familiar homoafetiva foi entendida em cada turma, por exemplo, mobilizou reflexões acerca dos elementos que se inter-relacionam com os tensionamentos observados nas falas dos estudantes.

O esforço para compreender estes tensionamentos produziram uma observação mais apurada das ocorrências no desenvolvimento da aula. “Alguns colocavam alguns argumentos e depois ficavam pensativos, outros contra argumentavam negativamente até mesmo impedindo o outro de dar a sua opinião.” (S5, extrato da oficina 2). É possível perceber, no relato apresentado pela professora, que há na sala de aula da EJA na socioeducação desafios para a construção de uma aula em que o diálogo seja a base. Para a efetivação dessa lógica comunicacional é importante criar estratégias que produzam um espaço mais democrático e aberto à heterogeneidade.

Para construir este espaço dialógico, democrático e aberto à coexistência com o outro que pensa diferente de mim, é importante garantir a reflexão conjunta sobre as experiências de cada professora. Os estudantes carregam marcas profundas da sua história de vida que se revelam na forma como acolhem ou rejeitam determinadas temáticas. “Eles valorizam essa questão da mãe solteira, que batalha, que cria sozinha, que se vira e cria o filho.” (S1, extrato da oficina 2). Ao trazer estas experiências para a discussão, esmiuçando os acontecimentos e as falas dos estudantes e os nossos diversos entendimentos, construímos um espaço de

multivocalidade (SANTOS, 2005; SILVA, 2010), uma outra noção que se relaciona à hipertextualidade.

Na construção dessa dinâmica hipertextual no processo formacional compreendemos que as oficinas, enquanto “[...] espaço de confrontação dialógica e plurivocal” (DOS SANTOS COSTA, 2016, p.50), contribuíram sobremaneira como dispositivo de pesquisa e formação à medida que conectou as experiências das professoras participantes da pesquisa e as vozes dos estudantes, trazidas por meio das narrativas da experiência com as aulas nas diversas turmas, com o processo de experimentação envolvendo a ressignificação de aulas do aplicativo.

As oficinas abrigaram, também, o debate envolvendo a base teórica da pesquisa. No movimento construído as participantes foram estabelecendo conexões com suas vivências e experiências, tomando estas como informações e confrontando-as com a teoria (RAMAL, 2003). “A professora solicitou que os estudantes de EJA copiassem enquanto ela utilizava o WhatsApp.” (S4, extrato da oficina 1). Neste relato a participante traz a contradição observada, durante o acompanhamento que realizou em uma escola da EJA, ilustrando o não aproveitamento das possibilidades que emerge na cultura de conexão e mobilidade.

Fazendo a construção de conexões entre a discussão sobre possibilidades dos dispositivos digitais em contexto de mobilidade e a experiência que compartilhou com o grupo, a participante abordou sobre as atividades que seriam construídas caso aquela professora enxergasse a possibilidade de integrar o WhatsApp à experiência do estudante da EJA: “poderia pedir que eles pensassem em uma frase e eles ditariam como se fossem mandar uma mensagem para alguém [...] e a partir deste texto ela proporia a reescrita com a correção das palavras com a escrita ortográfica, com a pontuação.”⁴ (S4, extrato da oficina 1).

Nas narrativas acerca da experiência com o Diário Reflexivo *online* no aplicativo, observamos conexões com outras experiências formacionais que também dialogam com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Ontem, fazendo o registro da aula no diário, vi que já colocaram no App a roda de leitura que está sendo muito boa. Muito boa a experiência, foge das formações convencionais ao mesmo tempo que nos sensibiliza para outras vertentes. Margarete trouxe os sons da socioeducação, tem as texturas... Nunca pensei textura, uma coisa concreta. (S3, extrato da oficina 3).

⁴ Neste exemplo a participante faz referência a possibilidade de ditar a mensagem no WhatsApp de forma que ela se converta em texto.

A emergência da dinâmica hipertextual no processo formacional com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber revela-se como um elemento marcante nesta experiência de pesquisa e formação à medida que favorece a diversidade de narrativas e a multiplicidade de conexões produzidas por cada participante. Dessa forma fomos modelando uma dinâmica capaz de acolher as demandas formacionais do grupo, compondo a trama de um jeito que favorecesse o fortalecimento do trabalho pedagógico na EJA na socioeducação com os estudantes privados de liberdade, ao tempo que íamos pensando meticulosamente sobre cada aula ressignificada e aplicada. Assim, conforme Ramal (2003),

A postura de pesquisa em relação à sala de aula rompe com uma prática que se reduz à mera aplicação de teorias e procedimentos transmitidos na época da formação e significa tornar a experiência do dia-a-dia um dado para a reflexão e avaliação constantes, confrontando teoria e prática e inter-relacionando-as continuamente. O educador que assume a postura de um investigador atento ao objeto (ou melhor, atento aos demais sujeitos do meio social partilhado e construído em conjunto), propõe-se repensar o trabalho permanentemente numa perspectiva crítica, recriando-o a partir das contínuas mudanças e da avaliação intersubjetiva das experiências e dos conhecimentos produzidos. (RAMAL, 2003, p. 260).

É possível compreender que através da pesquisa os elementos característicos de processos formacionais envolvendo o digital conectado em rede transbordaram para além das práticas desenvolvidas com o aplicativo, propiciando a emergência da dinâmica hipertextual no processo formacional construído com as professoras participantes. Com esta dinâmica todas assumiram o processo como protagonistas. No diálogo a seguir, construído durante a oficina 2, observamos parte do processo interativo e interventivo das participantes na ressignificação de uma aula do aplicativo.

S7: Uma pergunta. Essa ressignificação tem que ser feita antes da aula aplicada? Eu posso pegar essa aula e mudar agora, como eu posso aplicar como está aqui e ressignificar a partir da experiência com a aula aplicada. Por isso estou perguntando.

Pesquisadora: Entendi. A estrutura pode ser a mesma, a sequência a mesma, mas se você sentir necessidade de mudar alguma coisa você já estará ressignificando. Mas, se aula estiver toda adequada à nossa realidade poderemos aplicar.

S7: Pronto. Eu peguei uma aula que é TAPI I, II e III. O tema é projeto de vida, que casa com a aula anterior e dá para fazer os arremates de acordo com o nível de nossas turmas. Agora, não conheço essa música, A vida é desafio. Que música é essa, de quem é?

Pesquisadora: Racionais. Essa música foi escolhida por conta desse contexto.

S7: É aquela grandona?

Pesquisadora: É uma música que dá uma boa discussão dentro deste contexto. Foi escolhida com intencionalidade.

S7: Eu lembro. É que em minha sala houve alguns probleminhas. Mas peguei essa por isso, não sei o que vocês acham. Se concordarem em fazer essa podemos criar um outro tipo de composição. As criativas, pensem.

S2: A música fala sobre o quê mesmo?

S7: Projeto de vida. Sobre vida, sobre os desafios da vida nesse contexto que eles vivem.

Pesquisadora: Um mural de reflexões.

S7: Não sei.

S2: Podemos copiar a Tarsila ali. [referência a um painel no estilo de Tarsila do Amaral que estava exposto na sala].

S7: Sim. Eu queria colocar uma coisa assim, ilustrada, mais lúdica. E colocar o que sente, até um desenho parecido, não precisa ser gigante. Mas, grande. Pequeninho não.

S3: Eu pensei na estrada, aí podemos colocar os buracos, o ar puro, obstáculos.

Em todo o processo prevaleceu esse movimento construído com a colaboração de todas as participantes, prescindindo de condução centrada em apenas um sujeito encarregado de transmitir conteúdos ao grupo. A dinâmica hipertextual no processo formacional emerge em uma construção coletiva, tecida por todas as participantes que assumiram esse lugar de protagonistas da própria experiência formacional.

Elencamos, a seguir, alguns apontamentos referentes à caracterização da dinâmica hipertextual no processo formacional emergente na pesquisa:

- Construção derivada de um processo não linear onde a experiência formacional é favorecida com a criatividade das participantes e interconexão entre diversos processos: experiência com o aplicativo, discussões nas oficinas, discussões em sala de aula com os estudantes, experiências em outros processos formativos e ressignificação de aulas do aplicativo com base nas necessidades dos estudantes;
- Produção de um espaço comunicacional interativo, com superação do discurso monológico, favorecimento da multivocalidade, valorização da heterogeneidade e das negociações dialógicas;
- Mobilização do percurso de ressignificação do conhecimento tendo por base a implicação, atenção às necessidades dos sujeitos frente as demandas do contexto de

atuação e valorização das construções coletivas e colaborativas de soluções para a realidade concreta da sala de aula;

- Exploração dos dispositivos de pesquisa como dinamizadores do processo dialógico, instigando estudo, reflexão, compartilhamento de experiências e favorecendo a construção de aprendizagens;
- Valorização de construções baseadas na pesquisa da própria prática confrontada com as diversas experiências construídas pelas participantes e com a teoria, produzindo significações coerentes, respeitosas e solidárias com o trabalho pedagógico das professoras participantes;
- Valorização do conjunto de experiências resultantes da história de vida e profissional das participantes como elementos que se convertem em saberes para a prática profissional docente na EJA na socioeducação;
- Criação de um movimento de ressignificação do trabalho docente baseado no processo de reflexão na ação;
- Compreensão do sentido do envolvimento do dispositivo tecnológico e reflexão crítica sobre a experiência como desdobramento do processo formacional;
- Mobilização das participantes da pesquisa à assunção do protagonismo com a autoria do próprio processo formacional.

A lógica hipertextual apresenta um conjunto de subversões (RAMAL, 2000). Subverte-se ao monologismo, à linearidade, à forma e à postura física do leitor. Por compreender tais subversões, ao permear a experiência formacional a lógica hipertextual propiciou: condição para que o processo fosse construído a muitas mãos, aberto à multiplicidade de conexões e sentidos possíveis, envolvendo o diálogo entre a diversidade de vozes para negociar sentidos e construir coletivamente o pensamento; construção de caminhos formacionais em rede onde todos os sujeitos participantes do processo atuaram interativamente; desvinculação da lógica transmissiva de conhecimentos, passando a envolver a produção coletiva a partir de ressignificação das práticas e experiências dos sujeitos; construção maleável possibilitando avanços, retomadas e permitindo combinações variadas para a construção da experiência formacional em coautoria.

É importante destacar que os percursos de formação buscam responder às necessidades do coletivo, porém cada sujeito vai se organizando conforme a sua lógica pessoal e a dimensão social, buscando “formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como

profissional” (JOSSO, 2004, p.240). A assunção dessa responsabilidade envolve a consciência profunda dos dilemas que se apresentam no coletivo. Neste sentido, o desenvolvimento de um processo formacional significativo envolve a apropriação dos meios e formas necessários para construir as mudanças que necessitamos. Portanto,

Aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este “diferente”. É por isso que hoje me ariscaria a dizer que o ato de aprender transformado em “ato de pesquisa” poderá permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (auto e co-avaliação, valor extraído ou atribuído a...), a sua capacidade de comunicação e de negociação. Mas, em primeiro lugar, podem desenvolver a sua capacidade de atenção e de presença consciente. (JOSSO, 2004, p.241-242).

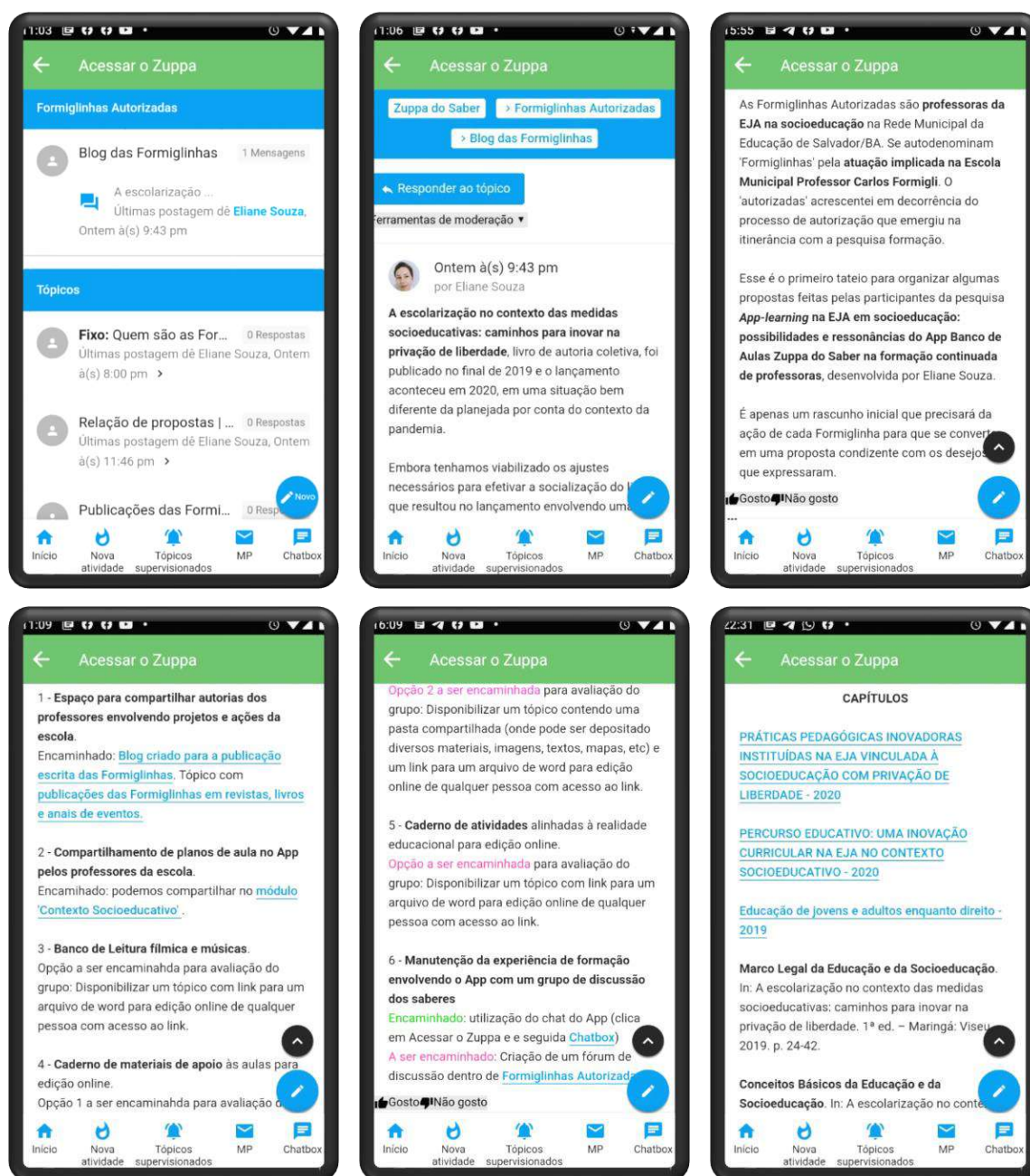
A experiência com a construção do processo formacional em coautoria nesta pesquisa situou-se em contexto carregado de possibilidades de alterações situando-nos em relação com o outro, no contínuo exercício de aprender no fértil campo da heterogeneidade, onde vamos nos transformando em coexistência com o outro. As construções elaboradas efetivaram-se no devir, no movimento contínuo de transformação, onde fomos construindo o processo formacional como um acontecimento interativo entre presenças conscientes.

5.3.4 Observações acerca da experiência com o aplicativo: limites e possibilidades

No itinerário desenvolvido as professoras participantes da pesquisa apontaram possibilidades para o aplicativo, que foram elencadas em um esboço de projeto a ser avaliado e incorporado à dinâmica da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. Estas possibilidades foram organizadas visando a apresentação posterior à gestão escolar e à totalidade dos professores.

No entanto, com o advento da pandemia Covid-19, a agenda de encontros para discussão e socialização de propostas na escola foi suspensa e o compartilhamento previsto ainda não se efetivou. Ainda assim, foi possível começar um tateio inicial na organização das ideias apresentadas pelas participantes da pesquisa. Na Figura 24 apresentamos uma sequência de capturas da tela do aplicativo referentes ao espaço que denominamos ‘Formiglinhas Autorizadas’.

Figura 24 – Capturas de tela do espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’



Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2020.

A denominação ‘Formiglinhas’ foi sugerida pelas participantes da pesquisa. O ‘Autorizadas’ foi acrescentado por mim e faz referência ao processo de autorização das participantes observado no curso da pesquisa. No espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’ temos o esboço das propostas apresentadas pelas professoras para o aplicativo contendo:

- Conteúdos vinculados ao espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’;

- Blog das Formiglinhas: no blog é possível o compartilhamento de textos de autoria das professoras sobre as experiências com a docência na socioeducação;
- Quem são as Formiglinhas Autorizadas? Tópico contendo breve apresentação das Formiglinhas e da proposta para o espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’;
- Relação de propostas para serem retomadas e avaliadas. Foram relacionadas as seis proposições apresentadas pelas participantes com a descrição do formato imaginado durante o desenvolvimento da última oficina;
- Publicações das Formiglinhas, contendo livros, capítulos, artigos em periódicos e publicações em anais de eventos científicos, todos de autoria das professoras e da coordenadora da Diretoria Pedagógica da SMED que acompanha a escola, abordando diversos aspectos da EJA na socioeducação com estudantes privados de liberdade.

As professoras participantes deste itinerário de pesquisa e formação assumiram uma posição interventiva em todo o processo. Ao final do diálogo acerca das possibilidades para o aplicativo, a serem integradas à dinâmica da escola, elemento que já demonstrava que elas entendiam aquele artefato tecnológico como uma obra aberta, emergiu mais um questionamento propositivo: “E não tem como o aplicativo notificar?” (S3, extrato da oficina 4). Esta é mais uma possibilidade que precisaremos viabilizar.

No Quadro 9 apresentamos o conjunto de possibilidades do App Banco de aulas Zuppa do Saber, indicando o que foi ou não explorado no desenvolvimento da pesquisa e a forma como cada possibilidade foi aproveitada. Do conjunto de possibilidades elencadas não envolvemos a construção de narrativas integrando várias linguagens, a comunicação interativa assíncrona através da caixa de mensagens privadas e a comunicação interativa síncrona por meio do *chat box*.

Quadro 9 – Possibilidades do App exploradas na pesquisa

POSSIBILIDADES		FORMA DE EFETIVAÇÃO
Acesso a conteúdo significativo	✓	Pesquisa no ‘banco de aulas’
Compartilhamento de conteúdo	✓	Postagem das aulas ressignificadas
Conexão com outros dispositivos	✓	<i>Feedback</i> da pesquisa produzido com integração do Google <i>Forms</i>
Construção de autorias	✓	Processo formacional construído coletivamente através da pesquisa

	✓	Propostas para o App apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa
Ressignificação do conhecimento	✓	Pesquisa envolvendo a resignificação de aulas do App e análise das práticas
Construção de narrativas	✓	Diário Reflexivo <i>online</i>
Construção de narrativas integrando várias linguagens	✗	Integração de texto, vídeos, fotografias, mapas etc.
Comunicação interativa assíncrona	✓	Interação nas narrativas nos diários reflexivos <i>online</i>
	✗	Caixa de mensagens privadas
Comunicação interativa síncrona	✗	<i>Chat box</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020.

Em relação à construção de narrativas integrando as várias linguagens, onde se poderia explorar a mixagem de textos, sons, vídeos, fotografias, dentre outros, poderíamos envolver esta possibilidade incluindo registros dos processos e materiais desenvolvidos em sala de aula a partir de fotografias e vídeos ampliando a potência das narrativas sobre as práticas desenvolvidas e experiências construídas, por exemplo. No entanto, os limites de acesso à escola portando equipamentos como o *smartphone*, onde temos a convergência de vários suportes midiáticos, bem como a impossibilidade de publicização de imagens dos estudantes se constituíram elementos limitadores.

Por outro lado, compreendo que em relação às possibilidades de comunicação interativa assíncrona através da caixa de mensagens privadas e de comunicação interativa síncrona por meio do *chat box*, acabou ficando desprezada, possivelmente em virtude do hábito cotidiano de desconexão para acessar o lugar de atuação. Concentrei o investimento na garantia do tempo e espaço para a realização das oficinas formativas fora da escola para utilizarmos o aplicativo e tecermos as discussões, mas poderia ter explorado estas outras possibilidades negociando com as participantes a ampliação desse horizonte. Deixo esta sugestão para as pesquisas vindouras.

Na comparação do App Banco de Aulas Zuppa do Saber com outros aplicativos que possibilitam, por exemplo, a construção de narrativas com a convergência de vários suportes midiáticos com o simples toque na tela do *smartphone*, compreendemos que o nosso Zuppa tem diversas limitações, uma vez que se constitui um *upgrade* do ‘Banco de aulas’ que está

customizado em uma plataforma de fóruns phpBB, dispositivo que emergiu com a web 2.0 e utilizado para a criação e administração de comunidades. Envolver registros produzidos nas diversas linguagens requer aprender os caminhos para incorporá-los às narrativas no aplicativo.

No entanto, há em nosso aplicativo uma ocorrência que é estruturante para o seu potencial em nosso processo formacional: não somos usuários de um aplicativo fazendo descobertas das potencialidades formacionais navegando através da interface do artefato tecnológico. Compartilhamos do processo de autoria. Compreendemos a sua arquitetura de ponta a ponta. Alguns mais, outros menos, mas vamos construindo uma grande rede colaborativa para compreender e tecer cada possibilidade que tem sido consolidada. Nos comportamos como inventores, movidos pela capacidade imaginativa que funciona como um horizonte que instiga a caminhar, fazer novas descobertas e aprender com nossas invenções e experiências.

5.4 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER

Com a proposta deste itinerário de pesquisa assumi o compromisso de criar diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Tais diretrizes se constituem o produto, contemplando aquilo que é proposto como requisito para os discentes pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB.

Embora o conceito de diretriz esteja associado a sentidos como direção, rumo, orientação, ordem, procedimento ou norma, o que apresento tem apenas o intuito de ensinar, favorecer, oportunizar a construção de propostas formacionais respeitando a dimensão criadora, inventiva e transformadora daqueles que desejem se aventurar em novos percursos com o aplicativo. Ademais, na própria experiência construída com este itinerário de pesquisa emergem pistas que apontam para a necessidade de as propostas com o aplicativo não serem estruturadas de forma linear, evitando comprometer a maleabilidade necessária que possibilita combinações variadas para a construção da experiência formacional em coautoria.

As propostas vindouras devem primar por percursos que envolvam uma variedade de possibilidades estruturadas a partir da lógica comunicacional interativa. É com base nessa compreensão que apresento as diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.



BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER

DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA COM O APP

INTRODUÇÃO

Estas diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber é um produto de mestrado resultante da pesquisa *App-learning na EJA em socioeducação: possibilidades e ressonâncias do APP Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras* desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB pela pesquisadora discente Eliane Silva Souza, sob a orientação da professora Maria da Conceição Alves Ferreira.

O desenvolvimento da referida pesquisa envolveu um grupo de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com estudantes privados de liberdade na Rede Municipal da Educação de Salvador/Ba. Embora o processo tenha envolvido um grupo que atua em um contexto tão específico, compreendemos que tais diretrizes oportunizam a construção de propostas formacionais envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, respeitando a dimensão criadora, inventiva e transformadora daqueles que desejem se aventurar em novos percursos com o aplicativo, com grupos de professoras e professores atuantes em qualquer contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER: BREVE HISTÓRICO

O App Banco de Aulas Zuppa do Saber constituiu-se um *upgrade* de um Banco de aulas vinculado a um Ambiente Virtual de Aprendizagem disponível em www.zuppadosaber.forumeiro.com, desenvolvido na plataforma Forumeiros, que dispõe de serviços de hospedagem e criação de fóruns gratuitos. Este banco de aulas nasceu em 2010, a partir da idealização das professoras da Universidade do Estado da Bahia, Ana Cristina Castro do Lago e Maria do Socorro Almeida, e de Marcus Brandão, estudante de pedagogia

naquela época. A idealização do aplicativo é de autoria de Eliane Silva Souza. O aplicativo foi desenvolvido em 2017 e publicado na *Play Store* em 28 de janeiro de 2018.

No seu nascimento, em 2010, o Banco de Aulas foi um dispositivo de articulação entre os componentes curriculares Didática e Estágio supervisionado no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia através do projeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do AVA potencializando a práxis pedagógica”. Diante do potencial apresentado, o Banco de Aulas passou a ser elemento articulador no projeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” a partir de 2011.

O nome ‘Zuppa do Saber’ foi conferido ao Ambiente Virtual de Aprendizagem onde o Banco de Aulas estava vinculado no ano de 2012 durante o desenvolvimento da Jornada Pedagógica do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. O nome foi escolhido por meio de uma eleição envolvendo os integrantes da comunidade acadêmica daquele departamento. ‘Zuppa do Saber’ foi o nome eleito, sendo que o termo ‘Zuppa’ significa sopa em italiano, no que se refere a alimentação, ou encharcado, molhado, no que se refere às situações da vida. Assim tem o sentido de ‘sopa do saber’ ou ‘encharcado do saber’.

Em 2014, na continuidade do subprojeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica”, ingressamos como bolsista de supervisão e com a experiência construída neste processo, experimentando a utilização do AVA com perfil de administradora, concluímos o primeiro ciclo formativo no PIBID com a proposição de um Diário Reflexivo no aplicativo que passou a ser utilizado por todos os bolsistas. Em 2017 idealizamos e construímos o aplicativo.

Em 2018 compartilhamos o aplicativo com toda a comunidade acadêmica com a publicação na *Play Store* e lançamento do dispositivo, que passou a ser elemento articulador na formação de professores através do projeto de Residência Pedagógica “Docência na Educação Básica: a mediação do App Banco de Aulas 'Zuppa do Saber' na formação do Residente para o Curso de Pedagogia”, do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

ESTRUTURA DO APLICATIVO

O App Banco de Aulas Zuppa do Saber tem uma estrutura simples e objetiva composta por oito módulos. Os cinco primeiros, Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Contexto Socioeducativo e Inclusão, estão associados ao conteúdo do banco de aulas. No sexto há informações de contato, no sétimo há uma descrição do dispositivo e o último se trata de um módulo para acesso com *login* e senha ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Zuppa do Saber.

Nos cinco primeiros módulos do aplicativo temos aulas construídas e compartilhadas que passaram por um processo de testagem sistemática no “chão da escola”. Na sequência estas aulas foram avaliadas de forma criteriosa por docentes da educação básica da rede pública de ensino de Salvador e Lauro de Freitas e por professores e estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

PERFIS DE ACESSO AO APLICATIVO

Os perfis de acesso têm consonância com a atuação de cada sujeito nos processos formativos que têm o aplicativo como elemento articulador. Podemos destacar quatro perfis: visitantes, membros cadastrados, membros participantes de fóruns no AVA e docentes:

Visitantes – qualquer sujeito que tenha o aplicativo instalado no *smartphone* poderá acessar todo o conteúdo disponível no banco de aulas. Esse perfil não requer cadastro, apenas baixando o aplicativo na *Play Store* e instalando-o já terá acesso ao conteúdo do repositório.

Membros cadastrados – são sujeitos que têm permissão para acessar o repositório, comentar o conteúdo disponibilizado, produzir e compartilhar conteúdo. Para acessar o conteúdo não é necessário ser um membro cadastrado. No entanto, para construir interação, registrando comentários, produzir e compartilhar conteúdo, é necessário o cadastro.

Membros participantes de fóruns no AVA - são sujeitos cadastrados e vinculados a grupos específicos, criados e gerenciados dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem Zuppa do Saber. Estes sujeitos podem acessar fóruns e tópicos relacionados ao grupo ao qual está vinculado, produzir registros e compartilhar conteúdos nos espaços que acessam.

Docentes – são sujeitos que atuam com perfil de administrador no AVA de forma que podem visualizar todos os conteúdos disponíveis no repositório e no AVA, criar e gerenciar grupos, criar/configurar fóruns e tópicos, administrar o cadastro dos sujeitos, administrar fóruns, tópicos, bem como o AVA e repositório.

PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O APLICATIVO

Embora o conceito de diretriz se associe a sentidos como direção, rumo, orientação, ordem, procedimento ou norma, o que apresentamos a seguir tem o intuito de ensejar, favorecer, oportunizar a construção de propostas formacionais envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, respeitando a dimensão criadora, inventiva e transformadora daqueles que desejem se aventurar em percursos formacionais com o aplicativo.

Além disso, a experiência construída, que resulta na elaboração dessas diretrizes, aponta para a necessidade de se construir propostas multilíneas, garantindo a maleabilidade necessária para possibilitar combinações variadas para a construção da experiência formacional em coautoria com o grupo de professoras e professores. Desta forma, as propostas envolvendo o aplicativo devem primar por percursos que compreendam uma variedade de possibilidades, tecidas com todos os sujeitos e estruturadas a partir da lógica comunicacional interativa.

Compartilhando a construção da proposta

A construção de percursos de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber será significativa à medida que todo o processo envolver as professoras e os professores desde os momentos iniciais da elaboração. Neste sentido, é importante garantir o desenvolvimento com o grupo e não para o grupo.

A efetivação deste momento inicial será favorecida por encontro, oficina ou outro dispositivo que possa ser configurado de forma a propiciar a escuta e o diálogo entre todos os participantes. Assim é possível conhecer e mapear os desejos e necessidades acalentados por cada sujeito que compõe o grupo acerca dos processos formacionais.

Propor reflexão e discussão acerca dos processos de formação possíveis na cibercultura se converterá em uma boa oportunidade para conhecer como os sujeitos compreendem as possibilidades formacionais no contexto de mobilidade e ubiquidade, por exemplo. Poderá

ser um caminho para mobilizar o grupo a conhecer o App Banco de Aulas Zuppa do Saber e dinamizar a construção de uma proposta formacional.

É imprescindível ao sujeito dinamizador do processo formacional o conhecimento e apropriação prévia do dispositivo, bem como o reconhecimento do conteúdo e das possibilidades que já foram construídas com o aplicativo. Dessa forma, a pessoa construirá entendimentos essenciais na articulação do diálogo com o grupo. Para tanto, se recomenda as referências indicadas ao final deste documento e a instalação e exploração do aplicativo.

Reconhecimento do dispositivo e das possibilidades

Se uma proposta de formação continuada com o dispositivo for algo pertinente para o grupo, será fundamental a construção de um momento coletivo de reconhecimento do App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Essa é uma oportunidade para que todos conheçam o aplicativo e possam tirar dúvidas conjuntamente, além de alinharem a proposta formacional com sugestões de todos os partícipes.

Esse momento é oportuno para o cadastro das professoras e professores no aplicativo a partir do módulo Acessar o Zuppa, criação do grupo no dispositivo para articulação do processo formacional, definição e criação de dispositivos para a construção de narrativas, experimentação da Caixa de Mensagens Privadas e do *Chat box*, construção de combinados acerca do processo, em suma, criar as condições elementares para que todos os envolvidos possam de fato começar a pensar o dispositivo e se apropriar do mesmo enquanto um artefato tecnológico que pode potencializar a proposta de formação continuada.

O processo de reconhecimento do App Banco de Aulas Zuppa do Saber favorece a elaboração de múltiplas possibilidades na construção de percursos de formação continuada. No entanto, como o dispositivo compreende um conjunto de aulas produzidas e testadas, resultado de múltiplas autorias em diversos processos formativos, exploraremos as possibilidades a seguir envolvendo a articulação do processo formacional com tal conteúdo. Mas, enfatizamos que este é apenas um dos diversos caminhos que podem ser construídos.

Pesquisa e análise de conteúdo do aplicativo

Uma das formas de analisar as aulas disponíveis no aplicativo é na perspectiva de que elas, em um dado momento, se constituíram um ‘mapa de intenções pedagógicas’ construído por

alguém para orientar a aula que foi efetivada durante o processo de testagem daquilo que ali está proposto.

Nesse sentido, é possível que a análise possa compreender a reflexão sobre aquela proposta que poderá ter como elemento contrastivo a própria experiência das professoras e professores, a forma como constroem seus ‘mapas de intenções pedagógicas’ e a forma como efetivam as intenções em sala de aula.

Esse movimento analítico poderá favorecer compreensões importantes para fundamentar as escolhas do grupo sobre o conjunto de aulas disponíveis no aplicativo. Ademais, trata-se de um processo analítico que evita a interpretação daquele conteúdo resumindo-o a apenas um roteiro descolado de uma experiência.

Ressignificação e aplicação das aulas pesquisadas

Com a efetivação da seleção e construção da análise das aulas do aplicativo o processo tende a envolver a discussão sobre outras possibilidades para aquela proposta. É nesse momento que emerge o processo de resignificação do conteúdo do aplicativo. Analisar as aulas na perspectiva de um ‘mapa de intenções pedagógicas’ implica em imaginar como esse mapa poderia ser construído para a realidade da nossa sala de aula, para as necessidades dos nossos estudantes, com os recursos que temos disponíveis etc.

O processo de resignificação é um momento de criação coletiva, potencializado pela pluralidade de ideias que emergirá no grupo, resultando em uma proposta significativa e muito mais potente que o planejamento realizado, em alguns casos, de forma solitária. Esse é um processo que oportuniza o grupo a pensar coletivamente sobre as aulas que serão desenvolvidas com os estudantes e sobre o conjunto de experiências do próprio grupo com as aulas que constroem, os resultados alcançados e em como construir as propostas respeitando o fato de que os sujeitos aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes. É uma oportunidade para pensar coletivamente a complexidade da sala de aula, dos processos de aprendizagem e criar possibilidades mais coerentes.

Certamente a composição do grupo envolverá a participação de professoras e professores que atuam em grupos distintos, envolvendo níveis diversos de apropriação dos processos de leitura e escrita, por exemplo. A participação de todos no delineamento da resignificação da aula para cada grupo favorecerá o resultado à medida que envolverá sujeitos com um

conjunto de experiências diversas que poderão contribuir no delineamento da ressignificação.

Durante o processo de aplicação das aulas ressignificadas é importante produzir diversos registros que ajudem na recomposição das experiências no momento da análise dialogada com o grupo posteriormente. Fotografias, áudios, vídeos, anotações de ocorrências significativas que emergiram no processo, produções desenvolvidas pelos estudantes etc. Organizar este conjunto de registros em alguma medida poderá ajudar no momento de compartilhar e analisar a experiência construída.

Cartografia da experiência e análise dialogada no grupo

Na medida que analisamos a aula do aplicativo na perspectiva de um ‘mapa de intenções pedagógicas’, convém a cada participante construir, a partir da análise da experiência com a aplicação da aula ressignificada, uma cartografia do processo experienciado.

A elaboração da ‘cartografia da experiência’ com as aulas propicia a cada sujeito a recomposição e análise de cada elemento significativo da experiência a partir de *links* com os diversos registros que foram produzidos no processo desenvolvido em sala de aula: fotografias, vídeos, anotações, sons, gráficos, quadros, produções dos estudantes etc.

Essa elaboração propiciará o aprofundamento da análise das diversas experiências no diálogo em grupo, uma vez que cada professora e professor poderá fazer a sua narrativa apoiados pelo conjunto de elementos que foram estruturantes na construção da experiência em cada sala de aula. Além disso, é uma forma de ampliar a construção das narrativas através do conjunto de registros produzidos a partir de diversas linguagens.

Para a construção da ‘cartografia da experiência’ as professoras e professores poderão utilizar recursos digitais ou elaboração manual, realizando os *links* dos diversos registros possíveis em uma estrutura contendo o desdobramento da aula aplicada. Utilizar recursos digitais favorece à medida que de fato se poderá conectar todos os registros produzidos.

Produzindo narrativas

Com a construção da ‘cartografia da experiência’ cada participante irá fazer a recomposição e análise do processo experienciado e, em seguida a análise dialogada no grupo. Assim irão

construir um amplo processo reflexivo sobre o conjunto de experiências produzidas. É importante que dentro do percurso construído haja a produção de narrativas por cada sujeito acerca da experiência.

O digital poderá ser o suporte para a construção dessas narrativas através de *Blog* ou *Diário online*, por exemplo, sendo que estes dispositivos podem ser criados e disponibilizados no App Banco de Aulas Zuppa do Saber, integrando ao artefato tecnológico todas as produções.

A produção dessas narrativas é importante na consolidação do processo formacional uma vez que compreende mais uma oportunidade para cada sujeito refletir e significar o conjunto de compreensões elaboradas no processo.

Explorando e/ou criando dispositivos potentes no aplicativo

O App Banco de Aulas Zuppa do Saber além de ser um repositório de aulas, compreende um conjunto de dispositivos e/ou de possibilidades de criá-los, conforme exemplos apontados a seguir. Esses dispositivos e possibilidades podem ser envolvidos de diferentes formas nos processos de formação continuada com o aplicativo, em consonância com a proposta de formação e com as necessidades dos sujeitos.

Fórum de discussão – pode ser criado para ser utilizado pelos participantes do processo formacional, sendo um dispositivo fecundo para a construção de discussões interativas entre os partícipes.

Diário online – os diários podem ser criados para construir um conjunto organizado de reflexões de cada participante. Podem ser configurados de forma que os demais sujeitos possam interagir com o registro de comentários a partir de um determinado registro do diarista.

Blog – uma boa alternativa para o registro das narrativas do processo formacional é o *blog* coletivo. Desta forma o dispositivo comportará as narrativas de todos e as publicações ficarão organizadas referenciando cada autor. É uma boa alternativa para organizar o conjunto de narrativas produzidas após a ‘cartografia da experiência’ e análise dialogada no grupo.

Caixa de Mensagens privadas – neste dispositivo os participantes podem compartilhar mensagens privadas entre si.

Chat box – através deste dispositivo os participantes do processo formacional podem se reunir *online* e construir discussões interativas ampliando as possibilidades de encontros.

ALGUMAS REFERÊNCIAS QUE PODEM SER CONSULTADAS

ALMEIDA, M. S. C. E.; LAGO, A. C. C.; OLIVEIRA, J. S. A Experiência brasileira do 'Banco de Aulas': Construindo aprendizagens no ambiente virtual. *In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária - Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência*, 2012, Porto-Pt. Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Porto - Pt, 2012.

LAGO, A.C.C.; LIMA, L.F. Parceria entre a universidade e a escola na residência pedagógica: relatos acerca da formação do licenciando em pedagogia no núcleo 'Zuppa do Saber' de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *In: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar (et. al). Residência Pedagógica: Pesquisa, Formação e Competências Docentes*, Salvador: 2019. Prelo.

LAGO, A. C. C.; PORTELA, C.P.J.; SILVA, T. M. P. Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a práxis pedagógica. *In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FIGUEIREDO, Camila de Souza; SALES, Márcea Andrade. (Org.). Da iniciação à docência: Ressignificando a prática*. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2016. p. 63-74.

SOUZA, Eliane Silva. *App-learning na EJA em socioeducação*: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do saber na formação continuada de professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

SOUZA, Eliane Silva. Percursos de formação com tecnologias digitais: a potencialização do PIBID no desenvolvimento de práticas inovadoras. *In: HEINE, M. L.; PORTELA, C. P. de J. (org.). De analógico a digital: novos paradigmas na educação*. Ibicaraí, BA: Via Litterarum, 2019. p. 75-102.

SOUZA, Eliane Silva; FERREIRA, Maria da Conceição Alves. Formação continuada de professores no contexto socioeducativo: a utilização do App Banco de Aulas Zuppa do Saber potencializando a prática docente na EJA. *In: Encontro de pré-abertura do V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 2018, Salvador. Anais [...], 2018, p. 38-44.

**BAIXAR O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER
PLAY STORE**



6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresento nestas considerações a elaboração de compreensões sobre as possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Elas resultam do esforço de aprender com o conjunto de experiências fecundas produzidas em coautoria com as participantes da pesquisa: as professoras da EJA que atuam na socioeducação com estudantes em privação de liberdade na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, escola da Rede Municipal da Educação de Salvador/Ba.

A questão de como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade orientou o percurso construído a partir da pesquisa. O objetivo principal que busquei alcançar neste itinerário foi compreender as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

Estudar a formação continuada é um processo que me instiga ao longo da minha trajetória profissional na educação básica. Embora o foco da atuação profissional tenha se estendido basicamente até os anos iniciais do ensino fundamental e às classes da Educação de Jovens e Adultos, sempre atuei buscando associar a pesquisa à docência, procurando promover a reflexão sobre as experiências construídas na sala de aula e tentando agenciar percursos formacionais que estivessem comprometidos com esse processo.

A trajetória construída na Educação de Jovens e Adultos na socioeducação me propiciou a oportunidade de atuar com professoras que também têm necessidade de refletir sobre a experiência docente em um campo de atuação bem específico e buscar a consolidação de processos formacionais que contemplem as questões que permeiam as suas práticas. Esta aproximação foi muito dadivosa e com ela construí muitos aprendizados que reverberam na minha formação enquanto pessoa e profissional.

Foi na duração desse encontro fecundo que pude construir este significativo itinerário formativo, alcançando a tão sonhada oportunidade de viver a experiência do mestrado, de partilhar desse lugar de poder e de construção criativa e significativa através da pesquisa. Para alcançar esse lugar foi necessário seguir alguns percursos anteriormente, construídos na caminhada compartilhada com sujeitos dadivosos que foram fundamentais para a consolidação da oportunidade de viver esta experiência.

No processo vivido com todas as professoras que partilharam da tessitura desta experiência de pesquisa e formação me senti comprometida com o diálogo de forma mais apurada acerca das múltiplas dimensões que dão materialidade ao processo educativo na escola da Educação de Jovens e Adultos na socioeducação, envolvendo estudantes privados de liberdade, e que condicionam as trajetórias sociais destes sujeitos. São sujeitos outros que necessitam de processos educacionais mais coerentes, para que a escola possa colaborar com a garantia do direito à educação e propiciar condição de permanência a todos.

Esta é uma discussão necessária na construção dos processos formacionais para propiciar a atuação de forma ética e comprometida com os sujeitos da socioeducação com privação de liberdade e com a construção de uma escola da EJA que possa produzir processos educativos neste contexto educacional que se contraponham à natureza da política pública materializada na socioeducação, a qual revela princípios compensatórios, excludentes e racistas. À medida que propicia acesso a direitos básicos quando sujeitos de grupos sociais sistematicamente excluídos de uma série de direitos cometem atos infracionais e demonstra predileção por determinado grupo racial, há muito o que se questionar.

Ademais, esta forma do Estado assistir aos sujeitos por meio da socioeducação com privação de liberdade, com acesso a direitos básicos apenas quando certos grupos sociais e raciais desassistidos historicamente cometem atos infracionais, revela mais uma face perversa dessa política pública: a higiene social. Portanto, a escola da EJA, na constituição da Rede de Garantia de Direitos instituída com a medida socioeducativa, precisa assumir-se como espaço provocativo ao reconhecimento da trajetória social dos sujeitos e ao reconhecimento da escola como um espaço de direito independente de certos elementos vinculados à natureza da medida socioeducativa.

Desenvolver esta trajetória de pesquisa e formação envolvendo *App-learning* foi uma oportunidade de muitos aprendizados. Não posso desconsiderar o fato de que inúmeras vezes tive incertezas, já que o contexto envolvido na pesquisa tem protocolos de segurança rígidos, envolvendo a exclusão de dispositivos digitais móveis limitando, em certa medida, a expansão da experiência. Mas a construção da pesquisa situa-se no devir e foi na articulação dialógica e interativa do grupo envolvido que os processos foram se materializando e as diversas experiências construídas tiveram oportunidade de serem discutidas e analisadas, se convertendo em processo formativo, tendo na pesquisa um princípio educativo.

Com a experiência construída, entendo que *App-learning* é uma nova forma de aprender baseada na atribuição de novos sentidos pelos sujeitos para os dispositivos digitais móveis e o conjunto de aplicativos que compreendem. Integrada aos processos de pesquisa e formação, essa nova forma de aprender amplifica a capacidade de os sujeitos serem produtores, colaboradores e autores de uma multiplicidade de práticas. Como estas práticas envolvem dispositivos digitais em rede, acessíveis a qualquer hora ou lugar, promovendo produções interativas, plurivocais, constituídas por diversas linguagens, tais características tendem a ressoar no processo de aprendizagem e na diversidade de experiências construídas, mobilizando interatividade, autoria e a emergência de uma dinâmica hipertextual nos processos formacionais.

A experiência formacional na cibercultura através da pesquisa gera múltiplas possibilidades de apropriação e ressignificação de artefatos e dispositivos digitais, convertendo-os em elementos potentes ao processo formacional. Assim foi experimentar *App-learning* a partir do App Banco de Aulas Zuppa do Saber, uma oportunidade para construir experiências, refletir coletivamente sobre elas e tecer os fios do processo formacional em coautoria no fecundo campo da heterogeneidade, onde cada sujeito foi experienciando o processo de alteração e construindo a sua autorização em relação com o outro e consigo.

O processo de autorização foi se consolidando na pesquisa a partir da emergência da mobilização de autoria. Com essa mobilização as professoras participantes foram, por exemplo, jogando às avessas o jogo das impossibilidades e limitações que observam com a ausência de acesso aos dispositivos e artefatos tecnológicos e à internet no desenvolvimento das suas práticas na escola. Logo na primeira oficina formativa esse jogo se converteu em um amplo processo de questionamento e reflexão coletiva, sendo conceituado pelo grupo como processo de precarização da escola pública. A mobilização de autoria foi um elemento fundamental para as construções elaboradas nas oficinas e para o processo desenvolvido junto aos estudantes com a aplicação das aulas do aplicativo que foram ressignificadas.

A ressignificação de aulas do aplicativo se constituiu em um processo marcado pela colaboração e implicação de todas as professoras. Com a conclusão dos ciclos de pesquisa, análise e ressignificação das aulas, seguidos da discussão das experiências construídas com a aplicação das aulas junto aos estudantes, foi possível compreender mais uma emergência da pesquisa: a mobilização de interatividade.

Por meio da interatividade o processo formacional foi ganhando materialidade com a atuação interventiva de todas as participantes. Com a emergência do movimento de interatividade me situei na condição de articuladora e mobilizadora do processo da pesquisa e compreendi o poder dessa lógica comunicacional para a qualidade das experiências construídas: houve ampliação da dimensão plurivocal nas oficinas; reverberação dessa interatividade nas experiências construídas junto aos estudantes; percepção do valor formacional da análise das experiências e práticas construídas pelas participantes a partir do exercício efetivo dessa atividade; construção de experiências significativas envolvendo a ressignificação das aulas do aplicativo levando em consideração ao máximo os elementos que se inter-relacionam às práticas no contexto educacional; e favorecimento da atuação propositiva do grupo em relação ao aplicativo.

O conjunto de processos construídos a partir desta experiência de pesquisa e formação oportunizou a compreensão de mais uma emergência: a constituição da dinâmica hipertextual no processo formacional. Esta emergência revela o potencial dos processos formacionais na cibercultura desenvolvidos com os artefatos e dispositivos digitais em rede. Muito além de serem artefatos tecnológicos digitais usados ordinariamente, dispositivos como *smartphones* e a diversidade de aplicativos que comportam são estruturantes à organização de novas formas de pensar, refletindo na forma como os sujeitos constroem suas experiências e elaboram a sua aprendizagem.

Na pesquisa desenvolvida observei que processos como multivocalidade, intertextualidade e interatividade, por exemplo, que são aspectos ligados à hipertextualidade, foram refletidos na dinâmica construída no processo formacional mesmo nos momentos em que o digital conectado em rede estava ausente. Desta forma, observa-se que a experiência com o digital conectado em rede estrutura lógicas que o sujeito leva para o conjunto de experiências que desenvolve.

Na articulação da análise das informações e experiências construídas é possível compreender que a dinâmica hipertextual no processo formacional mobilizou um conjunto de elementos que colaboram com a construção de uma experiência de formação significativa.

- Construção de processos multilineares favorecidos pela criatividade das participantes;
- Criação de múltiplas conexões entre diversos processos e experiências;

- Construção de espaço comunicacional interativo favorecendo a multivocalidade, valorizando a heterogeneidade e as negociações dialógicas;
- Resignificação do conhecimento valorizando as construções coletivas e colaborativas de soluções para a realidade concreta da sala de aula;
- Experimentação dos dispositivos de pesquisa como dinamizadores do processo dialógico, instigando estudo, reflexão, compartilhamento de experiências e favorecendo a construção de aprendizagens;
- Construções baseadas na pesquisa do conjunto de experiências do grupo, dialogando-as com a teoria, produzindo significações coerentes, respeitosas e solidárias com o trabalho pedagógico das professoras participantes;
- Valorização do conjunto de experiências resultantes da história de vida e profissional das participantes como elementos que se convertem em saberes para a prática profissional docente na EJA na socioeducação;
- Criação de um movimento de resignificação do trabalho docente baseado no processo de reflexão sobre a ação e reflexão na ação;
- Compreensão do sentido do envolvimento do dispositivo tecnológico e reflexão crítica sobre a experiência como desdobramento do processo formacional;
- Reconhecimento de autoria pelas participantes da pesquisa quanto ao próprio processo formacional.

O processo de pesquisa com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber aponta para um aspecto importante acerca do conjunto de aulas disponíveis: as aulas são dispositivos de interface entre experiências. Elas não são sequências ou roteiros descolados de uma experiência, são dispositivos de orientação de processos pedagógicos que foram pensados e experienciados por outros sujeitos. Dessa forma, as aulas do aplicativo podem ser entendidas como fonte de pesquisa para compreender como o outro construiu a proposta para determinados temas ou conteúdos e, assim, ter através da elaboração do outro um recurso para mobilizar a construção da própria experiência.

Ademais, o aplicativo foi compreendido como um dispositivo distinto, fecundo, acessível facilmente a qualquer hora e lugar, desembaraçado de limitações pelas possibilidades propiciadas pelos dispositivos móveis como o *smartphone* que portamos continuamente e com os quais nos mantemos constantemente conectados, pesquisando, produzindo e compartilhando. Além disso, o aplicativo foi compreendido também como obra aberta à medida

que as participantes apresentaram um conjunto de proposições, a serem efetivadas por meio do dispositivo, favorecendo a continuidade do processo formacional e criando espaços para a construção de autoria onde o grupo poderá falar das suas próprias experiências.

No movimento de recomposição de todos os processos construídos com a pesquisa pude compreender que as incertezas que senti antes de iniciar o processo de produção de informações se fundamentavam pela ainda inexistente experiência de pesquisa envolvendo um aplicativo com as professoras daquela realidade educacional. Foi no movimento da experiência, nas idas e vindas buscando a construção e reconstrução dos processos, com abertura para o constante refazimento, que a experiência com *App-learning* se revelou fecunda à estruturação dos processos de pesquisa e formação a partir da Etnopesquisa Crítica/Formação envolvendo a formação continuada de professores da EJA.

As incertezas eram apenas reflexos de métodos de pesquisa que pressupõe o controle do processo à medida que propõe estudar o objeto em um campo sem a mácula de variáveis que podem comprometer a revelação da verdade. Na experiência que foi concretizada essa é uma proposta que pouco revelaria à medida que elimina a possibilidade de observar o fenômeno constituindo-se no campo das relações. Ademais, as compreensões tecidas no processo da pesquisa são sempre na perspectiva do provisório e do inacabamento.

Assim, tivemos na multirreferencialidade a base epistemológica que sedimentou a possibilidade de construir um outro modo de pesquisar, onde os sujeitos podem se autorizar na construção da sua formação em relação com o outro e consigo, em um processo marcado pela heterogeneidade onde vão produzindo interações e alterações. Nesta perspectiva cabe, portanto, a imersão na pesquisa enquanto possibilidade formativa para o pesquisador, em uma perspectiva onde os sujeitos vão se transformando à medida que atuam na transformação do mundo.

Através da Etnopesquisa Crítica/Formação foi possível atuar na perspectiva de membro do grupo, enquanto pesquisadora implicada com a realidade social. Assim, para tentar compreender o processo com *App-learning* na formação continuada pude valorizar os procedimentos construídos pelas professoras para produzir e significar as suas práticas, buscando entender o processo integrado à realidade social onde foi constituído, atuando de forma implicada e aproximada, além de experienciar a dimensão formativa na pesquisa.

Para construir a ampliação da capacidade de pesquisar e de pensar a pesquisa com *App-learning* envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do saber, construí dispositivos na perspectiva de produzir informações com as participantes da pesquisa. No aplicativo foram produzidas informações por meio do Diário Reflexivo *online*, onde foram construídas narrativas sobre a experiência formacional, e por meio do *feedback*, onde foram realizadas avaliações e atribuições de sentido a cada oficina realizada, auxiliando refazimentos necessários no curso da pesquisa.

Por meio das Oficinas Formativas foram produzidas as discussões face a face das experiências construídas com o processo de pesquisa, análise, ressignificação e aplicação de aulas do aplicativo. As oficinas se revelaram um dispositivo de pesquisa e formação potente à medida que compreendeu o encontro das diferentes vozes, a discussão das diferentes experiências, a construção de múltiplas conexões com os processos da pesquisa em um campo heterogêneo e propenso às negociações dialógicas.

Com o caminho construído, a experiência formativa foi consolidada à medida que cada participante pode transformar-se e construir os seus processos de autorização em coautoria com seus pares, em um complexo processo de interação e alteração. O App Banco de Aula Zuppa do Saber revela-se como um dispositivo carregado de potencialidades que podem refletir no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos oportunizando a mobilização de interatividade e construção de autoria, bem como oportunizando a construção de uma dinâmica hipertextual no processo formacional.

Os aprendizados construídos ficam aqui compartilhados não como elaborações finais, mas como construções abertas que convida a elaboração de novas pesquisas com o aplicativo, à construção de novas e diversas experiências, ampliando e ressignificando estas compreensões. Com o processo de interatividade na cibercultura há sempre um outro caminho que pode ser tomado revelando novas possibilidades. Há fecundidade na pesquisa na cibercultura com a possibilidade de se forjar uma diversidade de práticas com dispositivos digitais em rede na construção dos processos formativos. É importante que todos aqueles que se dedicam à elaboração de processos formativos aprendam com estas possibilidades que emergem nesta era cultural.

Com esse otimismo que revelo nas considerações aqui tecidas não deixo de reconhecer, no entanto, que próximo a este campo fértil residem alguns dilemas. Um desses dilemas se

materializa com expressivo número de estudantes brasileiros que estão excluídos do processo educacional mediado com o digital conectado em rede neste momento que o mundo segue tentando sobreviver à pandemia Covid-19. O problema da desigualdade de acesso aos dispositivos digitais e à conexão de qualidade é somente uma face do aprofundamento das desigualdades de acesso a tantos outros direitos básicos que milhões de brasileiros enfrentam cotidianamente. A pandemia só fez escancarar com mais intensidade a desigualdade de acesso a direitos que ainda não foram consolidados por meio de políticas públicas coerentes.

Outro dilema importante diz respeito à vulnerabilidade nas redes diante de fenômenos como invasão de privacidade, o pós-verdade, as *Fake News* e o *Deepfake*. O docudrama *O Dilema das Redes*⁵ promove um alerta contundente sobre a necessidade da construção de processos educativos críticos nas/com as redes sociais. Esses processos educativos, efetivados em uma perspectiva crítica, podem ser a oportunidade para aprimorarmos a nossa experiência com o mundo e com as criações humanas. Entender os artefatos e dispositivos digitais em rede na cibercultura como potenciais aos processos formativos implica, portanto, em compreender a importância de se alinhar à sua assimilação produtiva o compromisso ético com uma educação pautada na valorização da vida enquanto princípio de primeira ordem.

A experiência proporcionada pelo ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e pela tessitura dessa experiência de pesquisa e formação tecida a muitas mãos, juntamente com as parceiras de atuação, as professoras da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, foi bastante fecunda. Nos aventuramos em construções que resultaram em aprendizados significativos para a tessitura do processo de formação através da pesquisa. Foi um processo de descobertas compartilhadas que mobiliza novas perguntas e convida-me a novas itinerâncias.

Por fim, ressalto que o caminho percorrido não produziu uma sequência fechada para a aplicação do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Apenas promoveu a construção de uma experiência formativa que procurei, da melhor maneira possível, compartilhar através deste texto dissertativo, tentando dividir aquilo que aprendi com a dimensão formativa da pesquisa na cibercultura concretizada através da Etnopesquisa Crítica/Formação. Esta é uma obra aberta que pretende

⁵ Documentário lançado pela Netflix em 2020, onde especialistas e profissionais da área de tecnologia alertam para o impacto devastador das redes sociais sobre a democracia e a humanidade. O filme pode ser acessado em: <https://www.netflix.com/br/title/81254224>

colaborar com o diálogo acerca de *App-learning* na formação continuada de professores e, especialmente, despertar interesses para a elaboração de outras experiências de pesquisa e formação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando Luis. Concept and Dimensions of Web 4.0. **International journal of computers & technology**. Índia. Volume 16, número 7. 2017. p. 7040-7046. Disponível em: <https://rajpub.com/index.php/ijct/article/view/6446> Acesso em: 20/08/2020.
- ALMEIDA, M. S. C. E.; LAGO, A. C. C.; OLIVEIRA, J. S. A Experiência brasileira do 'Banco de Aulas': Construindo aprendizagens no ambiente virtual. *In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária - Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência*, 2012, Porto-Pt. Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Porto - Pt, 2012.
- ALMEIDA, Wallace Carriço de. **Atos de Currículo na Perspectiva de App-Learning**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018.
- ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira; SANTOS, Edméa. App-Learning no contexto de greve e ocupação do colégio Pedro II. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 62-86, Jan/abr 2018.
- AMORIM, Antonio. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista lusófona de Educação**, n. 35, p. 67-82. 2017.
- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017.
- AMORIM, Antonio; SANTOS, Carla Liane N. dos; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador v. 1, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- ANDRADE, Marcia Maria Razera. **Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação**. [Dissertação]. 2017. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- ANDRADE, Samuel Henrique da Silva; SANTOS, Matheus Fernando dos; ASSUNÇÃO, Thiago Vicente de. A importância do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em física. *In: Anais V Congresso Nacional de Educação*, Olinda: PE, 2017, p. 1-12
- ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2016.
- ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. *In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

BAQUERO, Rute V. A. et al. **Socioeducar a escola: desafio à educação de jovens e adultos**. VII Seminário de pesquisa em educação da Região Sul-ANPED-SUL, 2008.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola Multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jaques Ardoino e a educação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, M. Diários online no Whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In*: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

BENTO, Nanci; VENAS, Ronaldo. Usos do aplicativo *hand talk* na aprendizagem da língua brasileira de sinais. *In*: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

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

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CAMILOTTO, Carla Avena. **A leitura como currículo hipertextual**. 2018. 307 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2010.

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes. A aprendizagem na metodologia ativa da instrução por pares (*peer instruction*) com o suporte do aplicativo socrative. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**. vol. 16 n. 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal. 2003, p. 221-236.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

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

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, T. R.; NUNES, E. J. F.; LAFFIN, M. H. L. F. Formação de professores e práticas educativas na EJA. In: AMORIM, A.; DANTAS, T. M.; AQUINO, M. S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: Edufba, 2017. p. 183-204.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro, 2001.

DOS SANTOS COSTA, G. S. Educação e imigração: Oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. **Revista Práxis Educacional** (Online), Vitória da Conquista, v. 12, n. 22. p. 39-61, maio/ago. 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. (versão atualizada). São Paulo, 2013. Disponível em: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2001/01/13-TecnDoCnh2013.doc> Acesso em: 20/08/2020.

FARIA, Edite da Silva. A precarização e a (des)profissionalização docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: **Anais do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI**: 25 a 28 de junho de 2012/ coordenação geral: Giovanni Alves... [et al.] - Marília – SP: UNESP, 2012.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. A pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirreferenciais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 74-93, jan-mar, 2019.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. O itinerário investigativo: a Etnopesquisa Crítica/Formação. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 311-332, set/dez, 2015.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, ago. 2001, vol.15, n.42, p.259-268.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, v. 9, p. 15-26, jul/dez. 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Coleção Textos FCC, v. 41, p. 4-117, 2014. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 19/09/2020.

HERBER, Jane *et al.* Impactos na formação docente: percepções de um grupo de coordenadoras de área do PIBID. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 14, n. 3, 2017, p. 116-128

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGO, A.C.C.; LIMA, L.F. Parceria entre a universidade e a escola na residência pedagógica: relatos acerca da formação do licenciando em pedagogia no núcleo 'Zuppa do Saber' de Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar

(et. al). **Residência Pedagógica: Pesquisa, Formação e Competências Docentes**, Salvador: 2019. Prelo.

LAGO, A. C. C.; PORTELA, C.P.J.; SILVA, T. M. P. Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a práxis pedagógica. *In*: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FIGUEIREDO, Camila de Souza; SALES, Márcea Andrade. (Org.). **Da iniciação à docência: Ressignificando a prática**. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2016. p. 63-74.

LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do. Bases e fundamentos da socioeducação: o sistema socioeducativo no Brasil. *In*: BISINOTO, Cynthia (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014a.

LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do. O sistema de garantia de direitos e o paradigma da proteção integral do adolescente. *In*: BISINOTO, Cynthia (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014b.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **MATRIZES**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 121-137, 2007.

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

LIMA, Antonio Almerico Biondi. Avanços Conceituais, Institucionais e Metodológicos nas Políticas Públicas de Qualificação. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. p. 99-115.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação** [online]. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação, 2012. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicase: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; MACEDO, Társio Roberto. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 110-133, jan-mar. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise Moura de Jesus. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa-formação. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In: Reunião Anual da Anped, 23.*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTI, Antonio Jose Angelo. **A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas**. *In: PAES, Paulo C. Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (Org.)*. Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. Caderno 6. p. 17-24

MOURA, Adelina. Aplicativos para aprendizagem baseada em projetos. *In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.)* **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121

NETO, Antônio Oliveira; VERSUTI, Andrea; VAZ, Wesley F. Perspectivas para o uso do Whatsapp Messenger no estímulo à aprendizagem dos sujeitos. *In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.)* **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Ensino de matemática utilizando o aplicativo *QR Code* no contexto das tecnologias móveis. *In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.)* **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 1987.

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**. v. 24, e240059, 2019.

PHPBB: A Brief History. **PhpBB Free and Open Source Forum Software**. c2020. History Disponível em: <https://www.phpbb.com/about/history/> Acesso em: 23/09/2020.

RAMAL, Andrea Cecília. A hipertextualidade como ambiente de construção de novas identidades docentes. *In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane*. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003.

RAMAL, Andrea Cecília. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Pátio**. Porto Alegre. Ano 4, n. 14. ago/out., 2000.

SANTAELLA, Lucia. **A Pós verdade é verdadeira ou falsa?** [recurso eletrônico]. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

- SANTAELLA, Lucia. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação [Prefácio]. *In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação***. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 7-10.
- SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, p. 17-22, 2010.
- SANTOS, Edméa; RANGEL, Leonardo. **O caminhar na educação** [recurso eletrônico]: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks. 2014.
- SANTOS, Edméa. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador: UFBA, 2005.
- SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.
- SANTOS, Edméa.; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos***. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas Revista Digital de tecnologias cognitivas**, São Paulo, n. 3, jan/jun, 2010.
- SILVA, Marco. A docência presencial e online e o desafio comunicacional da cibercultura. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, España, n. 14. p. 79-91, 2007.
- SILVA, Marco. 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***, Campo Grande /MS, setembro 2001. p. 1-20.
- SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 47. p 83-100. Jun. 2008.
- SOARES, Leôncio. (Org) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Eliane Silva. **Práticas pedagógicas com privados de liberdade: memorial de uma escola da EJA na socioeducação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SOUZA, Eliane Silva. Percursos de formação com tecnologias digitais: a potencialização do PIBID no desenvolvimento de práticas inovadoras. *In*: HEINE, M. L.; PORTELA, C. P. de J. (org.). **De analógico a digital: novos paradigmas na educação**. Ibicaraí, BA: Via Litterarum, 2019. p. 75-102.

SOUZA, Candida de. **“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido”?**: trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade. 2017. 272 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, C. R. F. Os desafios da escola e de seus profissionais frente a dupla face das medidas socioeducativas. *In*: BISINOTO, Cynthia (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 229-243.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Impactos do PIBID na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, jan./jun.2017, p. 544-560

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 3, 2010. p. 4-22.

APÊNDICES

Apêndice A – 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 n^o: _____ 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: **Formação continuada de professores da EJA no contexto socioeducativo: possibilidades e ressonâncias da utilização do App Banco de Aulas Zuppa do Saber**, de responsabilidade do pesquisadora Eliane Silva Souza, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: pesquisar acerca do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto socioeducativo, envolvendo o desenvolvimento de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o fortalecimento da formação do educador da EJA, na medida em que possibilitará o diálogo com os professores sobre a formação continuada envolvendo dispositivos tecnológicos, que poderá culminar na ressignificação dos saberes docentes refletindo no desenvolvimento de práticas mais significativas na Educação de Jovens e Adultos.

Caso aceite o (a) Senhor (a) participará de oficinas formativas com a aluna Eliane Silva Souza do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos e utilizará um Diário Reflexivo e questionário digital ao longo do processo de pesquisa . 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 (a) Sr (a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) 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 para 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 3117-2200, **E-mail:** consinha@terra.com.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Eliane Silva Souza

Endereço: Alameda Zulmira Ferreira, 42, apto 606. Salvador-BA. CEP: 41.180-335. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** elianesouza@outlook.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 pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa **Formação continuada de professores da EJA no contexto socioeducativo: possibilidades e ressonâncias da utilização do App Banco de Aulas Zuppa do Saber**, 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 à pesquisadora e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

Apêndice B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro tem como objetivo direcionar a produção de informações a partir da observação participante para compor a pesquisa de mestrado que tem como tema “Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo”. Com o auxílio do roteiro procuraremos identificar os processos de formação continuada que estão sendo desenvolvidos. Além disso este dispositivo nos apoiará na concretização de um dos objetivos da pesquisa, identificar as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores. Desta forma, a função desse roteiro é auxiliar-nos na focalização dos aspectos abaixo discriminados, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, por meio da observação participante:

- Existência de processos de formação continuada em curso;
- Identificação dessas formações:
 - Tema
 - Objetivos
 - Sujeitos envolvidos
 - Sujeitos/instituições responsáveis pela proposição / realização da formação
 - Produto
 - Como reverbera na aprendizagem do estudante da EJA
- Forma como as tecnologias digitais se inserem nos processos de formação desenvolvidos na escola;
- Repercussão do aplicativo e das suas possibilidades, após as Oficinas formativas, nas discussões tecidas pelos professores na escola:
 - Exploração do conteúdo do aplicativo após as oficinas
 - Uso integral do conteúdo
 - Uso ressignificado do conteúdo
 - Compartilhamento no aplicativo de produções desenvolvidas pelos professores

Apêndice C – QUESTIONÁRIO INICIAL [online]



Caro (a) professor (a), gestor (a) e coordenador (a),

Este questionário é um dispositivo para a produção de informações relacionado à pesquisa **Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo**, de responsabilidade da pesquisadora **Eliane Silva Souza**, discente da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da **Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira**. As questões têm por objetivo traçar o perfil do grupo participante da pesquisa, bem como conhecer alguns aspectos relacionados à formação inicial e continuada, elementos experienciados nos processos formativos e concepções que se relacionam com pesquisa.

A sua colaboração e participação tem sido fundamental neste percurso formativo / investigativo e desde já agradeço.

Eliane Silva Souza

elianesouza@outlook.com

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

.....

Endereço de e-mail

IDENTIFICAÇÃO

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Nome | • Coordenador (a) |
| 2. Idade | • Diretor (a) |
| 3. Perfil de atuação | • Vice-diretor (a) |
| • Professor (a) | • Coordenador (a) da SMED |

- | | |
|--|--|
| <p>4. Vínculo empregatício</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concursado efetivo • Concurso REDA <p>5. Carga Horária na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20h | <ul style="list-style-type: none"> • 40h <p>6. Atua em outra escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não |
|--|--|

TEMPO DE ATUAÇÃO

- | | |
|---|---|
| <p>7. Tempo de atuação em Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de 1 ano • 1 a 2,5 anos • 2,5 a 5 anos • 5 a 7,5 anos • 7,5 a 10 anos • Mais de 10 anos <p>8. Tempo de atuação na escola / no acompanhamento da EJA na socioeducação</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mais de 1 ano • 1 a 2,5 anos • 2,5 a 5 anos • 5 a 7,5 anos • 7,5 a 10 anos • Mais de 10 anos |
|---|---|

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

- | | |
|---|---|
| <p>9. Formação inicial (curso de licenciatura)</p> <p>10. Maior titulação</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Curso superior b. Especialização c. Mestrado d. Doutorado | <p>11. Nome / área dos cursos realizados (especialização, mestrado, doutorado)</p> <p>12. Realizou formações envolvendo temas como Tecnologias Digitais, EJA ou EJA na socioeducação? (Informar título e Carga Horária)</p> |
|---|---|

EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO

- | | |
|---|---|
| <p>13. Quais dessas modalidades de formação você já experimentou?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presencial • EaD • Semipresencial | <p>14. Qual modalidade você considera mais efetiva? (justifique)</p> <p>15. Assinale apenas os dispositivos que você considera que efetivamente</p> |
|---|---|

podem propiciar possibilidades de experiências formacionais.

- Livros
- Computador
- Computador conectado
- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Aulas presenciais
- Celular
- Rádio
- Datashow
- Slides

- Aplicativos para celular
- Internet
- TV
- Blog
- E-mail
- Jogos
- Outros

16. Você acredita que formações envolvendo as tecnologias digitais propiciam / podem propiciar melhora em sua prática pedagógica? (justifique)

PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE APP NA FORMAÇÃO CONTINUADA

17. Como você avalia a possibilidade de um App para *smartphone* ser um dispositivo potencialmente fértil para a formação continuada de professores? (aponte pontos favoráveis e pontos desfavoráveis)

Apêndice D – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS

OFICINA FORMATIVA 1

Data: 12/11/2019 Horário: 8h às 11:30h

Local: Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy

Ementa

Diálogo sobre os dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade. Apresentação do aplicativo envolvendo estrutura, conteúdo, espaço destinado aos registros e *feedback* no processo da pesquisa. Instalação do aplicativo. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Ressignificação da aula. Realização do questionário de *feedback*.

Objetivos

- Dialogar com os sujeitos sobre os dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade;
- Apresentar o aplicativo e os dispositivos que serão utilizados pelos participantes;
- Instalar o aplicativo;
- Selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes;
- Realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Desenvolvimento

Os sujeitos participantes serão acolhidos pela pesquisadora que explicitará os objetivos da Oficina formativa 1. No primeiro momento a pesquisadora retomará com os participantes o tema, objetivos da pesquisa, dispositivos que serão utilizados e esclarecerá as dúvidas que possam surgir. Na sequência, apresentará, por meio de pôster, o aplicativo, sua estrutura e como está organizado o espaço onde serão feitos os registros e *feedback*.

No segundo momento será promovido um diálogo acerca dos dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade. A pesquisadora estimulará a exposição oral pelos participantes acerca das suas experiências com estes dispositivos e das mudanças que o contexto de

mobilidade trouxe às suas vidas. Na sequência, apresentará um pôster com algumas ideias que têm sido compartilhadas através de estudos envolvendo a temática, ampliando o diálogo. No terceiro momento a pesquisadora verificará quais sujeitos ainda não tem o aplicativo instalado. Após conclusão da instalação por todos o grupo será convidado a explorar as aulas disponíveis no aplicativo, em especial aquelas que foram desenvolvidas e testadas na EJA. Será proposto a seleção de uma aula para ser ressignificada e aplicada com os estudantes. A ressignificação será registrada e compartilhada.

Após conclusão do registro, os sujeitos serão convidados a realizar o seu *feedback* da atividade vivenciada em um questionário *online* disponível no aplicativo finalizando, desta forma, a Oficina formativa 1.

Materiais

Pôster 1 - Dispositivos tecnológicos no contexto de mobilidade; Pôster 2 – O App Banco de Aulas Zuppa do Saber; Papel A4; Canetas; aplicativo.

OFICINA FORMATIVA 2

Data: 20/11/2019 Horário: 8h às 11:30h

Local: Escola Municipal Professor Carlos Formigli

Ementa

Orientação referente aos registros no Diário Reflexivo. Utilização do Diário Reflexivo. Diálogo sobre a aplicação da aula ressignificada junto aos estudantes. Discussão acerca dos dispositivos móveis e das possibilidades formacionais. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Desenvolvimento de ressignificação da aula para ser aplicada com os estudantes. Registro da ressignificação da aula selecionada. Realização do questionário de *feedback*.

Objetivos

- Produzir registro no Diário Reflexivo sobre a experiência de ressignificação e aplicação da aula selecionada no aplicativo no encontro anterior, a partir de um roteiro socializado com o grupo;
- Formalizar orientações referentes aos próximos registros;

- Dialogar sobre a experiência com a aplicação da aula ressignificada na oficina anterior junto aos estudantes;
- Promover discussão acerca dos dispositivos móveis e das suas possibilidades formacionais;
- Selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes;
- Realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Desenvolvimento

A pesquisadora acolherá os sujeitos participantes e explicitará os objetivos da Oficina formativa 2. No primeiro momento serão compartilhadas orientações para os registros no Diário Reflexivo disponível no aplicativo e será solicitado ao grupo a realização de um registro compreendendo: a seleção da aula no aplicativo, o desenvolvimento da ressignificação, a aplicação junto aos estudantes e envolvimento do aplicativo no processo experienciado na oficina anterior.

A pesquisadora combinará com os participantes que esse roteiro será aplicado aos registros envolvendo seleção, ressignificação e aplicação de aulas (serão feitos mais dois registros dessa natureza). Quanto aos demais registros, os participantes poderão produzir livremente, relatando as experiências vividas nas oficinas e expressando o que emerge acerca do envolvimento do aplicativo no processo. Esse primeiro momento será finalizado com o compartilhamento oral acerca da experiência de aplicação da aula junto aos estudantes, validando ou não o que foi formalizado no registro da ressignificação desenvolvido na oficina anterior.

No segundo momento a pesquisadora promoverá uma discussão acerca dos dispositivos móveis e das suas possibilidades formacionais. A pesquisadora estimulará a exposição acerca das experiências que porventura os participantes tenham vivido envolvendo dispositivos tecnológicos móveis em processos formativos. Utilizando um pôster, apresentará ideias que têm sido compartilhadas através de estudos envolvendo a temática, ampliando, dessa forma, o diálogo.

No terceiro momento o grupo será convidado a explorar as aulas disponíveis no aplicativo, em especial aquelas que foram desenvolvidas e testadas na EJA. Será proposto a seleção de

uma aula para ser ressignificada e aplicada com os estudantes. A ressignificação será registrada e socializada.

Após conclusão do registro, os sujeitos serão convidados a realizar o seu *feedback* da atividade vivenciada em um questionário *online* disponível no aplicativo finalizando, desta forma, a Oficina formativa 2.

Materiais

Pôster - Dispositivos tecnológicos móveis e processos formativos / Investigativos; Papel A4; Canetas; aplicativo.

OFICINA FORMATIVA 3

Data: 29/11/2019 Horário: 8h às 11:30h

Local: Escola Municipal Professor Carlos Formigli

Ementa

Diálogo sobre a aplicação da aula ressignificada junto aos estudantes. Discussão acerca das possibilidades formativas do App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Seleção de uma aula disponibilizada no aplicativo. Ressignificação da aula selecionada. Registro da ressignificação da aula selecionada. Realização do questionário de *feedback*.

Objetivos

- Dialogar sobre a experiência com a aplicação da aula ressignificada na oficina anterior junto aos estudantes;
- Promover discussão acerca das possibilidades formativas do App Banco de Aulas Zuppa do Saber;
- Selecionar uma aula e ressignificá-la para aplicação junto aos estudantes;
- Realizar *feedback* ao final da oficina utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Desenvolvimento

No primeiro momento, a pesquisadora acolherá os participantes e explicitará os objetivos da Oficina formativa 3. Proporá, na sequência, o compartilhamento oral acerca da experiência

de aplicação da aula junto aos estudantes, validando ou não o que foi formalizado no registro da ressignificação desenvolvido na oficina anterior.

No segundo momento será promovida uma discussão acerca das possibilidades formacionais do App Banco de Aulas Zuppa do Saber, apresentando, por meio de um pôster, os processos que se encontram em curso. A pesquisadora estimulará a exposição acerca das experiências que os participantes têm vivenciado envolvendo o aplicativo e como percebem a dimensão formativa nestas experiências.

No terceiro momento o grupo será convidado a explorar, mais uma vez, as aulas disponíveis no aplicativo, em especial aquelas que foram desenvolvidas e testadas na EJA. Será proposto a seleção de uma aula no aplicativo para ser ressignificada e aplicada com os estudantes. Será proposto, também, que cada participante selecione posteriormente uma aula que tenha elaborado e aplicado em sua sala de aula para compartilhamento no banco de aulas através do aplicativo. A pesquisadora disponibilizará arquivo com a estrutura da aula para que os professores possam organizar o registro para socialização no Banco de Aulas.

Após conclusão do registro da aula ressignificada, os sujeitos serão convidados a realizar o seu *feedback* da atividade vivenciada em um questionário *online* disponível no aplicativo finalizando, desta forma, a Oficina formativa 3.

Materiais

Pôster - Possibilidades formacionais do App Banco de Aulas Zuppa do Saber; Papel A4; Canetas; App.

OFICINA FORMATIVA 4

Data: 03/12/2019 Horário: 8h às 11:30h

Local: Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy

Ementa

Compartilhamento de aulas. Construção de mapa conceitual com base na experiência vivenciada com o App. Identificação / reconhecimento das possibilidades do App. Fluxo da experiência envolvendo o App. Projeção de uma dinâmica de compartilhamento de aulas / projetos / experiências com a assunção do App pelo grupo enquanto espaço de socialização,

autoria e formação. Avaliação da experiência formativa envolvendo o aplicativo. Realização do questionário de *feedback*.

Objetivos

- Compartilhar, através do aplicativo, as aulas ressignificadas e testadas pelos sujeitos;
- Construir um mapa conceitual com base na experiência vivenciada com o aplicativo pelos participantes;
- Dialogar sobre as possibilidades propiciadas pelo aplicativo no itinerário vivenciado pelo grupo;
- Explicitar ao grupo o cenário das experiências possíveis com o aplicativo e propor a construção do esboço de um projeto de inserção do aplicativo em uma dinâmica permanente de compartilhamento de aulas / projetos / experiências;
- Avaliar oralmente a experiência formativa vivenciada com o aplicativo e realizar o registro do *feedback* utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Desenvolvimento

A pesquisadora acolherá os participantes e apresentará os objetivos da Oficina formativa 4. No primeiro momento será proposto ao grupo o compartilhamento das aulas ressignificadas e aplicadas com os estudantes. Para isso, a pesquisadora disponibilizará os *links* dos arquivos que foram previamente preparados pelo grupo e carregados em *drive* na nuvem. O compartilhamento de cada aula envolverá disponibilização do *link* e uma breve descrição da aula contemplando: modalidade, Tempo de Aprendizagem (TAP), disciplina, conteúdo / tema e autoria.

No segundo momento a pesquisadora distribuirá tiras de papel A4 e solicitará aos sujeitos que escrevam palavras e conceitos, quantas considerarem necessário, que se relacionem a todo o processo vivenciado até então através das Oficinas formativas. Ao término, pedirá que cada um socialize para todos os seus registros. A pesquisadora entregará ao grupo um pedaço de papel metro branco, tiras com os termos ‘formação’, ‘socialização’, ‘autoria’, ‘cibercultura’, ‘mobilidade’, ‘smartphones’, ‘App’, ‘aprendizagem’ e ‘possibilidades’ (suprimir os termos que o grupo já tiver contemplado), canetas coloridas e proporrá a construção de um mapa conceitual envolvendo todos os registros.

Esse segundo momento será finalizado com os participantes explicitando as compreensões apresentadas no mapa conceitual e, à medida que os sujeitos forem expondo as suas ideias a pesquisadora anotarà em um quadro as possibilidades do aplicativo evidenciadas nas falas dos

sujeitos. Esse primeiro momento será finalizado com o compartilhamento dos registros realizados pela pesquisadora e o grupo que poderá sugerir alterações e complementações.

No terceiro momento a pesquisadora apresentará o pôster “Cenário das experiências possíveis com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber” e proporá ao grupo a construção do esboço de um projeto de inserção do aplicativo em uma dinâmica permanente de compartilhamento de aulas / projetos / experiências pelos sujeitos da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. Será disponibilizado papeis e canetas para o registro do esboço por um membro do grupo.

O último momento da oficina será dedicado à livre expressão dos participantes com o objetivo de avaliar a experiência vivenciada com o aplicativo e, por fim, será solicitado o registro do *feedback* utilizando um questionário *online* disponibilizado no aplicativo.

Materiais

Papel metro branco; Papel A4; Canetas hidrográficas; Pôster - Cenário das experiências possíveis com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber; Quadro impresso para registro das possibilidades do aplicativo evidenciadas pelos sujeitos; aplicativo.

Referências

ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira; SANTOS, Edméa. App-Learning no contexto de greve e ocupação do colégio Pedro II. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 62-86, Jan/abr 2018.

ALVES, Lynn; SOUZA, A. C. Objetos digitais de aprendizagem: tecnologia e educação. **Revista da FAEEBA**, v. 14, n. 23, jan/jun 2005, p. 41-50.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n.45, p.432-441, maio/ago. 2015.

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

MENESES, C. M. DE A. Educação continuada em tecnologia para educadores. **Revista da FAEEBA**, v. 14, n. 23, jan/jun 2005, p. 91-100.

SANTAELLA, Lucia. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação. *In*: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (org.) **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 7-10.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, p. 17-22, 2010


SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, M. R. F. Pesquisa-formação na cibercultura: fundamentos para *pensarfazer* a docência. In: SALES, Mary Valda Souza. (org.). **Tecnologias e educação a distância: os desafios para formação**. Salvador: Eduneb, 2018. P. 79-102.


SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, M. Diários online no Whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

Apêndice E – PÔSTER 1



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



O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER

Quadro 1 - Módulos do App e sincronização com tópicos e fóruns do 'Zuppa do Saber'

MÓDULOS DO APP	TÓPICOS / FÓRUMS SINCRONIZADOS AO APP	RAMIFICAÇÃO DO TÓPICO / FÓRUM	SUBRAMIFICAÇÃO DO TÓPICO / FÓRUM
ED. INFANTIL	Orientações Matemática e movimento Linguagem oral e escrita Integração Língua Portuguesa e Natureza e Sociedade Atividades integradas Linguagem oral e escrita / Natureza e Sociedade Linguagem oral e escrita / Matemática Integração matemática natureza e sociedade Integração movimento e linguagem	Aulas compartilhadas	Comentários
ENSINO FUNDAMENTAL	Orientações Atividades integradas Língua Portuguesa, Oficina de Leitura e de Produção de Texto Matemática Geografia Ciências Naturais História Projetos Didáticos Artes e Oficinas de Artes Jogos e Brincadeiras	Aulas compartilhadas	Comentários
EJA	Orientações Estudos da Sociedade e da Natureza Matemática Língua Portuguesa Atividades Integradas Artes para a EJA	Aulas compartilhadas	Comentários
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	Orientações Artes Atividades Integradas Língua Portuguesa Matemática Estudos da Sociedade e da Natureza	Aulas compartilhadas	Comentários
INCLUSÃO	Orientações Matemática Língua Portuguesa Estudos da Sociedade e da Natureza Atividades Integradas Artes	Aulas compartilhadas	Comentários
CONTATO	- Disponibilização de contato referente ao banco de aulas e App		
SOBRE	- Descrição do repositório		
ACESSAR O ZUPPA	Formação Continuada	Diário Reflexivo – registros do percurso formativo <i>Feedback</i>	Diários dos sujeitos participantes de formação através do App Fóruns de orientação e disponibilização de questionários online
	Banco de Aulas	Banco de aulas - pedagogia (anos iniciais) Banco de aulas - pedagogia (educação infantil) Banco de aulas - pedagogia (EJA) Banco de aulas - contexto socioeducativo Banco de aulas - inclusão	
	Entre a Universidade e a Escola	Diário reflexivo Salvador	Diários dos bolsistas ID
		Diário reflexivo Lauro de Freitas	Diários dos bolsistas ID
		Banco Bibliográfico	Referente ao PIBID
		Mural	Referente ao PIBID
	Tutorial	Discutindo os Textos Fundamentais	Espaço de discussão anterior aos Diários Reflexivos
		Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula	Espaço de discussão inaugural do AVA
		Como postar no diário reflexivo	
		Utilização do ambiente virtual de aprendizagem	
	Como ser um Moderador		

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em 2019.




Figura 1 – Visualização inicial do App

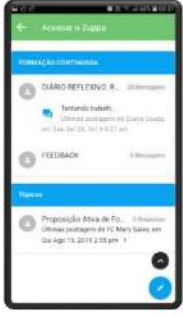


Figura 2 - Dispositivos




Figura 3 – Diários Reflexivos






Figura 4 – Questionários para feedback

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




FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DA UTILIZAÇÃO DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER
Mestranda: Eliane Silva Souza | Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira

Apêndice F – PÔSTER 2



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



DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NO CONTEXTO DE MOBILIDADE

“O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber, [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho tanto nas empresas como nas escolas”.

(LÉVY, 1999, p. 172).

“[...] o uso de aplicativos e/ou redes sociais como dispositivos que intencionam ser *espaçotempos* de autoria, diálogos de saberes plurais e de multiletramentos, potencializa a formação de todos os praticantes envolvidos na pesquisa-formação”.

(BARBOSA; SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 129)

“[...] por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que apontamos a evolução dos dispositivos móveis [...]”.

(SANTAELLA, 2010, p. 19).

“[...] a cibercultura vem se caracterizando pela emergência de mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Do *desktop* ao *tablet* e celulares conectados à internet, temos maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das capacidades interativas do ciberespaço”.

(SANTOS, 2014, p. 26)

“[...] tecnologias do acesso e da conexão contínua [...] afetam diretamente as formas de educar e de aprender. Baseados em processos de aprendizagem abertos, nos quais “os problemas são compartilhados e resolvidos de forma colaborativa”, são formas profundamente distintas “da lógica do conhecimento individual e autoral desenvolvida pela cultura tipográfica” e, em parte, pela acadêmica”.

(SANTAELLA, 2010, p. 19).


REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, M. Diários online no Whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org). *Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

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


SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. *ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, v. 2, p. 17-22, 2010.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.




FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DA UTILIZAÇÃO DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER
Mestranda: Eliane Silva Souza | Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira

Apêndice G – PÔSTER 3



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




DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS MÓVEIS E PROCESSOS FORMATIVOS /INVESTIGATIVOS

Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote
Edméa Santos, Tânia Lúcia Madalena, Tatiana Stefella Sodré Rossini.


App Evernote usado como diário de pesquisa hipertextual “[...] é uma potente interface digital móvel que funciona local é remota dependendo da necessidade das condições da infraestrutura técnica” (SANTOS; MADALENA; ROSSINI, 2016, p. 105).

Os autores afirmam que “o diário de pesquisa funciona como dispositivo multirreferencial de aprendizagem e agrega imenso valor à formação docente e discente” (SANTOS; MADALENA; ROSSINI, 2016, p. 107).



Redes e fluxos na Iniciação à Docência: o WhatsApp Messenger como espaço tempo de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Simone Lucena, Socorro Aparecida Cabral Pereira, Ariene Araújo Domingues Oliveira.

De acordo com os sujeitos envolvidos no grupo “Pibideiras e Pibideiros”, “o WhatsApp foi e ainda é o espaço que nos une nos fortalece nos forma [...]. Com esse aplicativo, o Grupo passou a ter um outro *espaçotempo* de formação onde tornou-se possível socializar instantaneamente todas as ações desenvolvidas de iniciação à docência realizada nas escolas” (LUCENA; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 123).



Realidade aumentada e potencialidade educacional do aplicativo MAR
Cristiane Magalhães Porto, Caio Eduardo de Jesus Oliveira, Edilberto Marcelino da Gama Neto.

MAR – *More Augmented Reality*, aplicativo desenvolvido para propiciar controle exclusivo de ações ao grupo envolvido no processo.


A partir do aplicativo imagens são utilizadas como gatilho para acessar conteúdos digitais.

De acordo com os autores, “cria-se uma nova forma de articular tecnologias digitais, informação, leitura e processos educativos” (PORTO; OLIVEIRA; NETO, 2016, p. 143).

Fantasma no Museu: a construção da experiência
Eliane Schlemmer, Daniel de Queiroz Lopes, Paula Coraiei, Fernando Pinho Marson.

A experiência envolve um *Augmented Reality Game* (ARG) denominado ARG Fantasma no Museu. O objetivo foi criar “[...] um aplicativo para dispositivo móvel [...] que pudesse ser jogado no Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS, a fim de ampliar a interação com experiências existentes naquele espaço” (SCHLEMMER et al. 2016, p. 147).

A construção envolveu: 6 crianças/adolescentes, 4 pesquisadores, 1 doutorando, 1 mestrando, 1 professor e 5 bolsistas de iniciação científica. Na análise da experiência os autores identificam protagonismo, engajamento, responsabilidade, autonomia, autoria, criatividade, colaboração e cooperação.




REFERÊNCIAS

LUCENA, Simone; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral; OLIVEIRA, Ariene Araújo Domingues. Redes e fluxos da Iniciação à Docência: o WhatsApp Messenger como espaço tempo de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. In: COUJO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiência de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 109 – 126.

PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Caio Eduardo de Jesus; NETO, Edilberto Marcelino da Gama. Realidade aumentada e potencialidade do aplicativo MAR. In: COUJO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiência de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 127 – 144.




SANTOS, Edméa; MADALENA, Tânia Lúcia; ROSSINI, Tatiana Stefella Sodré. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. In: COUJO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiência de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 93 – 108.

SCHLEMMER, Eliane et al. Fantasma no Museu: a construção da experiência. In: COUJO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiência de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 145 – 160.

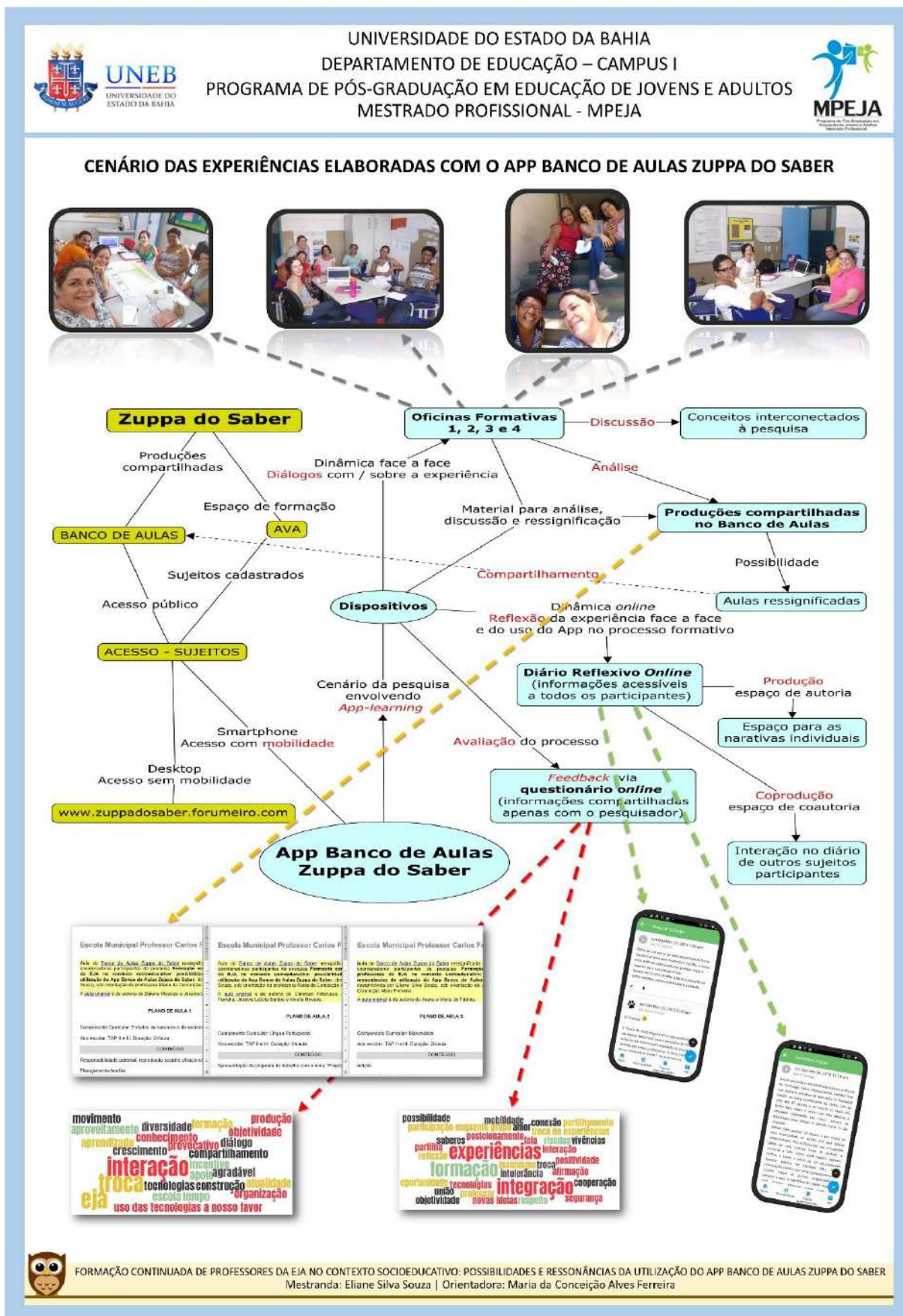


FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DA UTILIZAÇÃO DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER
Mestranda: Eliane Silva Souza | Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira

Apêndice H – PÔSTER 4

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA</p>	
<p>POSSIBILIDADES FORMACIONAIS DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER</p>		
<p>Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNEB DEDC I - Campus I</p>	<p>O App Banco de Aulas Zuppa do Saber é focalizado enquanto dispositivo formacional pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da UNEB do DEDC I, Campus I.</p> <p>O projeto Docência na Educação Básica: a mediação do App do Banco de Aulas 'Zuppa do Saber' na formação do Residente para o Curso de Pedagogia compreende quatro núcleos envolvendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e adaptação curricular de estudantes com deficiência/Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares.</p> <p>A proposta dos núcleos do PRP perpassa pela interação e investigação do App para análise e proposições para potencializar as possibilidades formacionais do aplicativo, no sentido de reconhecer o escopo existente de aulas no banco e a proposição de novas aulas.</p>	
<p>Mestrado Profissional do Ensino de História (ProfHistória) da UNEB DEDC I - Campus I</p>	<p>O projeto Banco de Aulas do Zuppa do Saber: o ensino de história como articulador das atividades integradas no Ensino fundamental, iniciado em 2019 no Mestrado Profissional do Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), traz uma pesquisa sobre o potencial de viabilidade e abrangência do banco visando analisar e propor atividades para o ensino de história como articulador de atividades integradas - como língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Matemática e Artes - no Banco de Aulas do Zuppa do Saber.</p> <p>A investigação refere-se à construção de um referencial para projetos a serem desenvolvidos em história e possibilita a geração de novos modelos de organização e sistemática de gestão da sala de aula que se beneficiarão do conjunto de interfaces que o 'Zuppa do Saber' favorece para o ensino nos componentes de história do Ensino fundamental e nível médio.</p>	
<p>Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB - DEDC I - Campus I</p>	<p>A pesquisa intitulada Formação continuada de professores da EJA no contexto socioeducativo: possibilidades e ressonâncias da utilização do App Banco de Aula Zuppa do Saber, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), objetiva investigar acerca do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada dos docentes da EJA que atuam no contexto socioeducativo com adolescentes e jovens privados de liberdade.</p> <p>A investigação envolve a proposição de diretrizes para o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber como dispositivo à constituição de prática inovadora na formação continuada de professores.</p>	
<p> FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DA UTILIZAÇÃO DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER Mestranda: Eliane Silva Souza Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira</p>		

Apêndice I – PÔSTER 5





Apêndice J – QUESTIONÁRIOS PARA *FEEDBACK*

QUESTIONÁRIO PARA *FEEDBACK* 1 [online]



Caro (a) professor (a), gestor (a) e coordenador (a),

Este questionário é um dispositivo para a produção de informações relacionadas à sua experiência na Oficina formativa 1, desenvolvida através da pesquisa "Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo ", de responsabilidade da pesquisadora Eliane Silva Souza, discente da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira. As questões têm por objetivo compreender e avaliar a experiência que vivenciamos.

A sua colaboração e participação tem sido fundamental neste percurso formativo / investigativo e mais uma vez agradeço.

Eliane Silva Souza
eliansouza@outlook.com
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail

.....

1. Nome
2. Você considera que os temas discutidos e as experiências vivenciadas na Oficina formativa 1 são relevantes para a formação continuada do professor da EJA na socioeducação? (justifique)
3. Como você avalia a oficina? Descreva os pontos positivos, bem como as dificuldades experimentadas.
4. Liste 05 palavras que você associa às experiências vivenciadas na oficina.

QUESTIONÁRIO PARA *FEEDBACK* 2 [*online*]



QUESTIONÁRIO PARA *FEEDBACK* 3 [*online*]



QUESTIONÁRIO PARA *FEEDBACK* 4 [*online*]



Apêndice K – MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DO MPEJA ENVOLVENDO TECNOLOGIA

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DO MPEJA ENVOLVENDO TECNOLOGIA: 2013 - 2018				
	ANO	TÍTULO DA PESQUISA	ORIENTADOR(A)	FOCO EM TECNOLOGIA
01	2016	O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: A IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE SABERES NO SESI BAHIA	Prof. ^a Dra. Ana Paula Silva da Conceição	Estudo envolvendo a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), no Polo Salvador, Escola SESI, envolvendo EJA EaD.
02	2016	LETRAMENTO DIGITAL: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA	Prof. ^a Dra. Rosemary Lapa de Oliveira	Interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação e a formação continuada dos professores. Formação com professores de Língua Portuguesa envolvendo TIC.

03	2016	EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CÁCERES-MT: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E PERSPECTIVAS	Prof. ^a Dra. Érica Valéria Alves	Em uma etapa da investigação foi utilizado o Software SPSS 20 para análise descritiva da realidade do município estudado a partir da base de dados do sistema Cadastro Único do Ministério de Desenvolvimento Social.
04	2016	O USO DO APLICATIVO WHATSAPP NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a Dra. Jocenildes Zacarias Santos	Utilização do Aplicativo <i>Whatsapp</i> , no processo de alfabetização e multiletramento dos alunos da EJA.
05	2016	AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PROPOSTA PARA O PROEJA NO IF BAIANO	Prof. Dr. Antônio Amorim	Utilização da atividade colaborativa <i>wiki</i> , realizada no AVA Gnomio para a construção do produto: Sistematização da ampliação da oferta de vagas do PROEJA no IF Baiano.
06	2016	FORMAÇÃO PARTICIPANTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPACTOS E DESAFIOS DO USO DAS TIC E DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. Dr. Antônio Amorim	Desenvolvimento de formação continuada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.
07	2015	ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO/METODOLÓGICAS DO MANUAL DOS	Prof. ^a Dra. Érica Valéria Alves	Produto materializado em um blog com pontos de debates e informações que fomentem um olhar crítico dos

		LIVROS PNLD EJA/2014: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR		alfabetizadores nos processos de avaliação e uso em materiais didáticos para turmas de EJA.
08	2015	FORMAÇÃO DOCENTE E TIC: A COLABORAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA	Prof. Dr. Antonio Amorim	Investigação do processo de melhoria da qualidade educacional em EJA observando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Produto: desenvolvimento de um ambiente educacional Web estruturado na plataforma Moodle planejado colaborativamente.
09	2015	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS DA FORMAÇÃO A PARTIR DA INTERFACE DO BLOG	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Uso do blog como dispositivo de pesquisa, formação e de inclusão digital.
10	2015	MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO COM POLÍGONOS	Prof. ^a Dra. Érica Valéria Alves	Utilização do software Cmap Tools durante o desenvolvimento da pesquisa para a construção de mapas conceituais.

11	2015	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POTENCIALIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA E PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Investigação envolvendo a análise de Recursos Educacionais Abertos (REA). Busca compreender as potencialidades da formação continuada de professores da EJA para a produção colaborativa de REA.
12	2014	ROBÓTICA EDUCACIONAL E O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS EDUCATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a Dra. Maria Olívia Matos Oliveira	Investigação envolvendo um projeto de intervenção em formato de curso de extensão utilizando robótica educacional na EJA.
13	2014	LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA NA EJA	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Investigação envolvendo práticas de leitura e escrita no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Plataforma Moodle, com estudantes de EJA.
14	2014	FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO – SALVADOR-BA	Prof. Dr. Antônio Pereira	Produto: desenvolvimento de formação continuada para professores da EJA utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEC-BA para desenvolvimento de um curso de 400h.

15	2014	AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO PROEJA	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Investigação sobre experiências com as TIC nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA.
16	2014	AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SESI BAHIA	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Investigação dos resultados dos egressos do ensino médio da educação de jovens e adultos a distância do Sesi Bahia e suas contribuições para a elevação da escolaridade dos trabalhadores da indústria baiana.
17	2014	DESIGN DIDÁTICO NA WEB: AUTORIA COLABORATIVA DO PROFESSOR EM CONTEXTO DA EJA	Prof. ^a Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira	Investigação envolvendo os saberes da experiência dos professores, diante das interfaces multimidiáticas e referenciais teóricos em contexto da EJA. Oficinas voltadas à criação de um design didático online com autoria colaborativa de professores.
18	2014	CÍRCULOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC: SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA	Prof. Dr. Antônio Amorim	Investigação sobre a utilização das TIC como interface pedagógica e sua influência na leitura e escrita dos sujeitos da EJA.

19	2013	DO CADERNO DE RECEITAS DA VOVÓ AO SITE DO CUROS DE COZINHA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EJA	Prof. ^a Dra. Maria Olívia Matos Oliveira	Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem visando a análise dos princípios da educação digital de jovens e adultos com princípios emancipatórios.
20	2013	MOBILIZAÇÃO DE CULTURA MATEMÁTICA POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a . Dra. Érica Valéria Alves	Utilização de softwares na resolução de problemas durante o itinerário investigativo.
21	2013	USO PEDAGÓGICO DOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a Dra. Érica Valeria Alves	Investigação de como os docentes utilizam os textos multimodais em suas práticas pedagógicas de EJA. Produto - proposta de formação docente fomentada pela utilização de textos multissemióticos.
22	2013	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA: MODELAGEM DO SOFTWARE AUXILIX PARA PRÁTICAS INOVADORAS	Prof. ^a Dra. Maria Olívia Matos Oliveira	Análise e intervenção na formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

23	2013	O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO	Prof. ^a Dra. Maria Sacramento Aquino	A pesquisa interventiva envolveu o desenvolvimento de oficinas de intervenção-formação focalizando o componente curricular EJA. Dispositivos como o Facebook, um Blog específico da pesquisa e o Skype apoiou o desenvolvimento de uma oficina denominada Oficina Virtual.
24	2013	PROTÓTIPO DE UM AMBIENTE VIRTUAL COMO FERRAMENTA DE APOIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS BOM JESUS DA LAPA	Prof. ^a Dra. Maria Olivia Matos Oliveira	A investigação visou propor o desenvolvimento de um sistema web colaborativo e interativo, através da construção do protótipo de um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, como ferramenta de apoio ao ensino presencial no processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.
25	2013	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS TEXTOS VISUAIS	Prof. ^a Dra. Érica Valéria Alves	A investigação-ação envolveu a formação de professores da EJA tendo como referência a linguagem imagética a partir textos midiáticos como o texto publicitário e filme-documentário.

26	2018	POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	Investigação envolvendo uma experiência com <i>App-learning</i> na formação continuada de professores da EJA.
27	2018	UTILIZAÇÃO DE APLICATIVOS MÓVEIS EM AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a Dra. Jocenildes Zacarias Santos	Investigação envolvendo aplicativos para <i>smartfone</i> com estudantes da EJA em aulas de matemática.
28	2018	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. ^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia	A materialização do produto ocorrerá com a organização de um espaço virtual construído coletivamente para dialogar sobre os caminhos possíveis da inclusão na EJA com materiais utilizados nos encontros da Atividade Complementar (AC).
29	2018	GAMIFICAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Prof. Dr. Antônio Amorim	O foco da pesquisa é trabalhar com os alunos a potencialidade da gamificação envolvendo celular, app leitor de QR <i>Code</i> , redes sociais, app Canva etc.

30	2018	INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	Prof. ^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia	A pesquisa envolve jogos educativos digitais na construção de uma nova estratégia metodológica a fim de incluir alunos com deficiência intelectual no contexto da EJA.
31	2018	OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EJA	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	A pesquisa envolve o uso de jogos online na EJA. Envolve a proposição de intervenção a partir de formação continuada visando preparar o professor para a utilização de jogos educativos <i>online</i> , como estratégias facilitadoras da aprendizagem em sala de aula.
32	2018	O USO DO BLOG NA EJA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Prof. ^a Dra. Jocenildes Zacarias Santos	A pesquisa envolve o uso do Blog. Envolve a formação continuada de professores envolvendo o Blog como uma nova possibilidade de prática pedagógica.
33		EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DAS TIC: POSSIBILIDADES DE RESOLUÇÃO DE	Prof. ^a Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira	A investigação envolve o uso do aplicativo Mathway para auxiliar os alunos da EJA na resolução de problemas matemáticos.

		PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO		Envolve formação continuada do professor pois participaram da pesquisa envolvendo aprendizagem e uso do aplicativo, bem como uso das redes sociais.
--	--	--	--	---

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em 2019.

Apêndice L – MAPEAMENTO DE MARCOS IMPORTANTES DA EJA NO BRASIL

Marcos importantes relativos a EJA

Ano	Marco	Contribuição
1879	Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879	Prevvia a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias dos cursos ministrados no diurno.
1890	Decreto n. 13 de 13 de janeiro de 1890 do Ministério do Interior	Adotando uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás.
1925	Decreto n. 16.782/A de 13 de janeiro de 1925	Trata da possibilidade de criação de escolas noturnas para adultos.
1934	Constituição Federal de 1934	Coloca o Ensino Primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do estado e direito à educação.
1936	Plano Nacional de Educação de 1936/1937	O título III da 2ª parte era voltado ao ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos, aos que não desejassem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional). Deveria conter disciplinas obrigatórias com oferta imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes. Não chegou a ser votado por conta do golpe que instituiu o Estado Novo.
1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942	O título VII franqueava a obtenção do certificado de licença ginásial aos maiores de 16 anos mesmo que não houvessem frequentado o regime da escola convencional. Mas os exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.
1945	Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45	Artigo 4, inciso 2 afirma que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.
1946	Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário	Reserva o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61	<p>Artigo 27: O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</p> <p>Artigo 99: aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.</p> <p>Parágrafo único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.</p>
1967	Lei 5.379/67	Cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.
1968	Lei n. 5.400 de 21/3/1968	Lei relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º: Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.
1971	Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971	O artigo 24 afirma que o ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.
1972	Parecer nº 699/72	O parecer regulamenta o ensino supletivo e destaca as suas quatro funções: suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação
1988	Constituição Federal de 1988	<p>Visa, por meio da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.</p> <p>Educação básica obrigatória de 4 a 17 anos, assegurada inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria.</p> <p>Oferta do ensino noturno regular adequado às condições do estudante.</p> <p>Assegura a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades conduzindo a erradicação do analfabetismo e formação para o trabalho.</p>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996	Seção V dedicada à Educação de Jovens e Adultos.
1997	Criação dos Fóruns de EJA do Brasil	Em virtude de tensionamento ocorrido entre os delegados retirados de encontros estaduais e nacional e o MEC, que

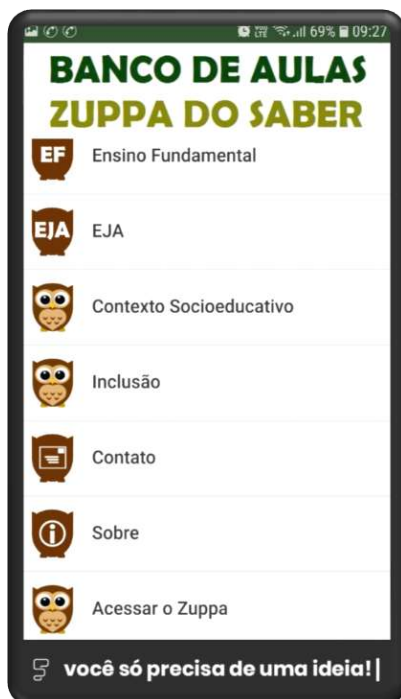
		substituiu o documento preparado que demonstrava a realidade de atendimento da EJA no país por um outro, na apresentação no Encontro Regional Latino-Americano e Caribe preparatório à V Confinteia, estes delegados aproveitaram a oportunidade de estarem juntos para consolidar uma rede interventiva na elaboração das políticas de EJA, o que propiciou a construção dos Fóruns de EJA do Brasil.
2000	Parecer CNE/CEB n. 11/2000	Orienta a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Traz importantes contribuições sobre as bases históricas da EJA no Brasil e problematiza conceitos e compreensões relativos à organização da EJA como modalidade.
2001	Lei n. 10.172 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Reforça a Educação de Jovens e Adultos como modalidade com diversas metas envolvendo a EJA.
2002	Criação do ENCCEJA	Exame criado pelo MEM através do Inep para atender uma demanda de brasileiros residentes no exterior que necessitava comprovar conclusão de escolaridade para ocupar postos de trabalho. Em 2006 os coordenadores de EJA apresentaram ponderações quanto ao exame em uma carta aberta, mas foram ignorados tanto pelo Inep quanto pela Secad.
2004	Criação da SECAD e constituição do Departamento de Políticas Públicas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA)	O DPAEJA assume a responsabilidade pela indução da política de alfabetização e educação de jovens e adultos em diálogo com outros departamentos da SECAD, envolvendo articulação intra e interministerial. Em 2011 o MEC passou por reforma administrativa e a Secretaria da Educação Especial foi fundida à SECAD, que passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
2004	Retomada da CNAEJA	Retomada da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos com a intenção de acompanhar o programa Brasil Alfabetizado. O tipo de composição, “[...] por personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, de âmbito nacional [...] designadas pelo Ministro de Estado da Educação” não favorecia a interlocução necessária à constituição de uma voz coletiva na construção política da EJA.
2007	Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007	Cria o FUNDEB e considera as matrículas da EJA na redistribuição dos recursos no âmbito dos estados.
2007	VI Confinteia em Belém, Pará	Os Fóruns de EJA participaram da coordenação dos encontros estaduais e regionais preparatórios à VI Confinteia onde se efetivou amplo debate do documento base nacional.
2010	Parecer CNE/CEB n. 6/2010 - Reexame do Parecer	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade

	CNE/CEB nº 23/2008 que institui a Resolução CNE/CEB n. 3/2010	mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
2010	Documento final da CONAE/2010	A EJA aparece de forma expressiva no documento final do CONAE, como defesa contundente da modalidade no Eixo VI que defende a educação como direito e a necessidade de consolidação da EJA como política pública de Estado.
2014	Documento final da CONAE/2014	Não revela avanços significativos para a EJA em relação ao documento anterior.
2014	Lei n. 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Costa e Machado (2017) analisam as metas estruturantes para a EJA no PNE e questiona sobre “[...] o que de fato se configura como busca de garantia desse direito, ou se o que vai ser implementado se configurará como mais um paliativo, sem o compromisso real com a oferta da EJA de qualidade para jovens e adultos trabalhadores” (p.83).
2016	Confintea + 6	A revisão do Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos culminou no Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confintea no Brasil, onde os delegados participantes reafirmam que a estrutura democrática é condição imprescindível para pensar e fazer políticas públicas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em Costa e Machado (2017).

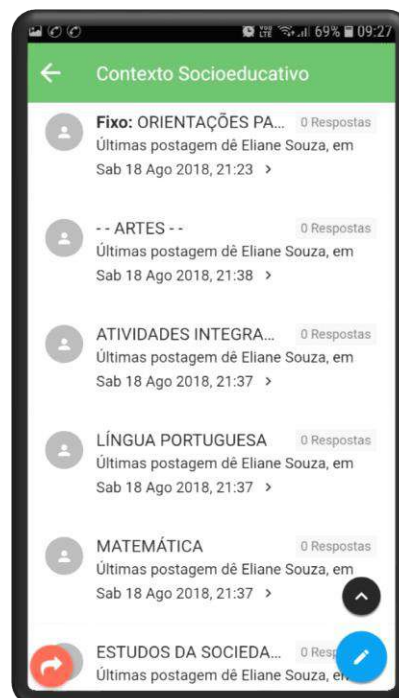
Apêndice M - ESPAÇOS DO APP RELACIONADOS À PESQUISA

Visualização inicial do App



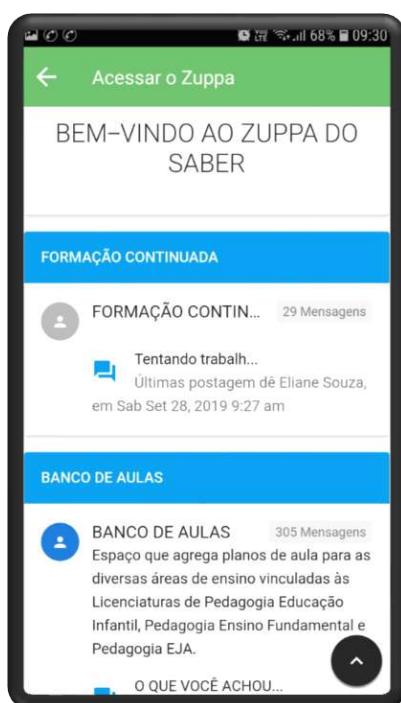
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Módulo 'contexto socioeducativo'



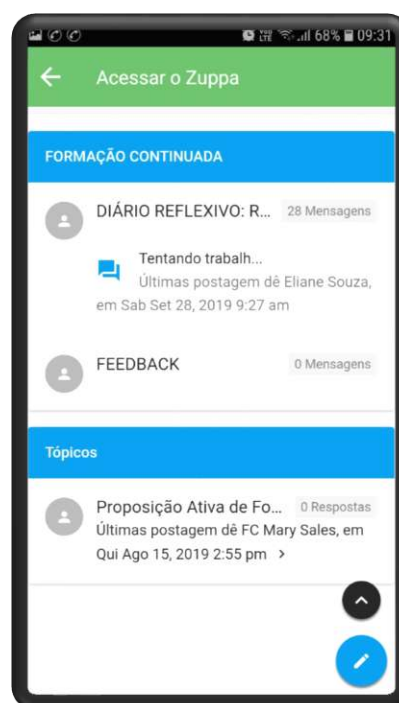
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Espaço 'Formação continuada'

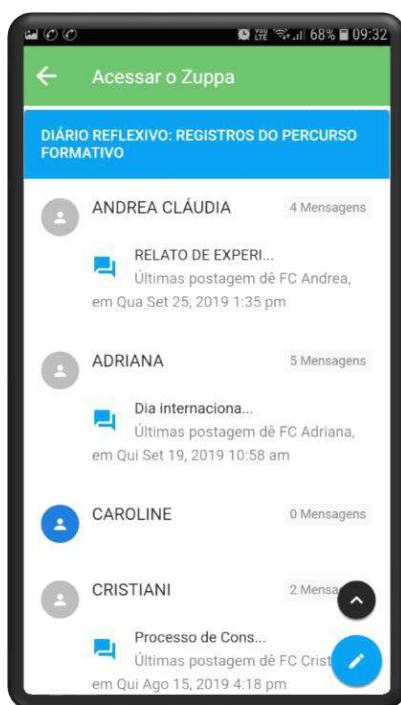


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Dispositivos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

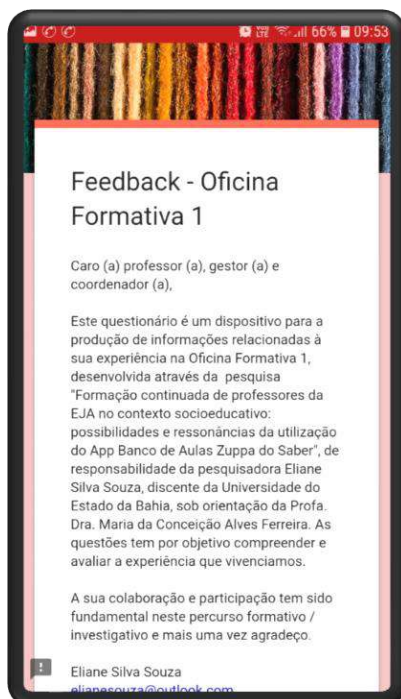
Diários Reflexivos *online*

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Questionários para *feedback*

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Questionário acessado pelo App



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

ANEXOS

Anexo A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Formação continuada de professores da EJA no contexto socioeducativo: possibilidades e ressonâncias da utilização do App Banco de Aulas Zuppa do Saber										
Pesquisador: Eliane Silva Souza										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 15558619.9.0000.0057										
Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.415.211										
Apresentação do Projeto:										
O projeto apresenta objetivos, hipótese, metodologia, referencial teórico, cronograma, riscos e benefícios da pesquisa.										
A pesquisadora não determina quais os critérios de inclusão e critérios de exclusão para a seleção dos 13 (treze) participantes da pesquisa. Porém, tais critérios podem ser inferidos a partir de informações constantes no Projeto de pesquisa.										
Conforme a pesquisadora, sua proposta de trabalho envolverá a participação dos onze docentes da escola Municipal Professor Carlos Formigli, a equipe gestora composta por diretor e dois vice-diretores e técnico pedagógico da Secretaria da Educação do Município de Salvador. Se fossem somados os 11 (onze) professores, 1 (um) diretor, 2 (dois) vice-diretores e 1 (um) técnico pedagógico, chegaríamos ao número de 15 (quinze) participantes. Contudo, como a pesquisadora informa atuar na escola como docente e como vice-diretora, subtende-se que estará excluída do corpo de sujeitos participantes da pesquisa. Essa é a possível razão para que seja 13 (treze) e não 15 (quinze) o número de sujeitos participantes da pesquisa informado no Projeto.										
Objetivo da Pesquisa:										
Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis:										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Silveira Martins, 2555</td> <td>CEP: 41.195-001</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Cabula</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: BA</td> <td>Município: SALVADOR</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (71)3117-2399</td> <td>Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001	Bairro: Cabula		UF: BA	Município: SALVADOR	Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001									
Bairro: Cabula										
UF: BA	Município: SALVADOR									
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br									



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3415.211

Objetivo primários:

1 Investigar acerca do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada dos docentes da EJA no contexto socioeducativo.

Objetivos secundários:

- 1 Investigar a experiência de uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber como espaço colaborativo para a formação continuada de professores no contexto da socioeducação com privação de liberdade;
- 2 Identificar as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores;
- 3 Propor diretrizes sobre o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber como dispositivo à constituição de prática inovadora na formação continuada de professores a partir da Etnopesquisa Crítica/Formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há referências aos riscos e benefícios da pesquisa no Projeto de pesquisa e no Termo de consentimento livre e esclarecido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contribui positivamente para os estudos sobre educação no Brasil, sobretudo no que tange à formação continuada de professores da EJA.

Conforme a proponente da pesquisa:

"A realização desta pesquisa poderá propiciar o fortalecimento da formação do educador da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que possibilitará o diálogo com os professores sobre a formação continuada envolvendo dispositivos tecnológicos, que poderá culminar na ressignificação dos saberes docentes refletindo no desenvolvimento de práticas mais significativas na Educação de Jovens e Adultos. Ademais, a pesquisa propicia a discussão acerca de novos espaços / cenários formativos, à medida que envolve um App para dispositivos móveis enquanto dispositivo para desenvolvimento de formação continuada de professores."

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: capuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.416.211

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
2. Termo de compromisso do pesquisador;
3. Termo de confidencialidade;
4. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
5. Folha de rosto;
6. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
7. Termo de consentimento livre e esclarecido;
8. Termo de concessão;
9. Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.

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 Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

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 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.

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



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.415.211.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1372058.pdf	11/06/2019 13:36:51		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/06/2019 20:06:36	Eliane Silva Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Eliane_Silva_Souza_MPEJA.pdf	04/06/2019 19:11:18	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	05_Declaracao_de_concord_com_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	04/06/2019 14:58:30	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	08_Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivo.pdf	04/06/2019 14:57:05	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	07_Termo_de_concessao.pdf	04/06/2019 14:56:29	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	06_Termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	04/06/2019 14:55:53	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	04_Termo_de_confidencialidade.pdf	04/06/2019 14:53:01	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	03_Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	04/06/2019 14:52:32	Eliane Silva Souza	Aceito
Outros	02_Termo_de_autorizacao_institucional_da_proponente.pdf	04/06/2019 14:51:23	Eliane Silva Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	01_TCLE.pdf	04/06/2019 14:49:51	Eliane Silva Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de Junho de 2019

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

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