



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE DOUTORADO

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA
COMO CONTRIBUIÇÃO À GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM**

Recife

2022

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA
COMO CONTRIBUIÇÃO À GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S237u

Santos, Flávia Andréa dos.

O uso das tecnologias digitais móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem. / Flávia Andréa dos Santos. – Recife, 2022.

261 f.: il.

Orientador: Sérgio Paulino Abranches.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2022. Inclui Referências.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Aprendizagem. 3. Tecnologias digitais móveis na educação. 4. Tecnologias digitais móveis na EJA. I. Abranches, Sérgio Paulino. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-045)

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA
COMO CONTRIBUIÇÃO À GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica.
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 01/ 04/ 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (Examinador Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof^a. Dr^a Jane Paiva (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a Ivanda Maria Martins Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Dedico esta tese à minha mãe.
Por me ensinar a transitar por contextos sociais diversos.
Por sua fé inabalável na educação.
Por sua capacidade de amar a vida, as pessoas e os sonhos.

AGRADECIMENTOS

Início a escrita dos agradecimentos destacando com o coração a frase “o essencial é invisível aos olhos”. Ela me diz dos muitos afetos, aconchegos, cuidados, orientações, sorrisos, energias positivas e saberes compartilhados que recebi ao longo dos quatro anos de realização da pesquisa, os quais encontram-se subscritos em cada uma das páginas desta tese.

Agradeço em primeiro lugar à minha querida mãe pelas orações realizadas, pelas frutas cortadas, pelas pipocas com café, pelos telefonemas, pelos preparos de babosa, por seu amor infinito. Obrigada, *Mi Madre*, sem a sua presença meu olhar para a educação não seria o mesmo.

Agradeço, *in memória*, ao meu eterno amado pai. Obrigada, painho, por cuidar de mim daí onde estás. E obrigada por ser o nosso melhor exemplo.

Agradeço aos meus irmãos, Luiz, Bernardo, Will e Cleide (prima-irmã), e às minhas cunhadas, Claudinha e Lurdinha, por fazerem parte da minha caminhada, pelo amor para comigo e por compreenderem as minhas ausências nestes quatro anos. Vocês são minhas raízes.

Agradeço a Lucas, à Luana e a Davi, com o coração cheio de alegria, por fazerem parte da minha vida, por serem a força motriz que me impulsiona a lutar por um mundo melhor. Vocês são os amores de titia/madrinha.

Agradeço ao meu amado Carlinhos por seu afeto, pelas longas conversas, pelos abraços que trazem paz. Querido, obrigada por cuidar de mim neste difícil período da pandemia, quer seja de longe ou de perto. Obrigada pelos vinhos, cafés, pipocas e *internet* que nunca faltaram. Obrigada pelas músicas, pelos filmes e poesias sempre tão presentes. Obrigada por compreender os meus silêncios e as minhas tagarelices sem-fim. Obrigada por fazer parte desta minha caminhada. Você é meu melhor sorriso, viu?

Agradeço aos pais de Carlinhos, Dona Helena e Seu Manuel, por me acolherem e cuidarem tão carinhosamente de mim durante todo o período de 2021. Obrigada pelos jantares, pelos abraços e todas as histórias compartilhadas. Vocês são uns encantos.

Agradeço às minhas amigas queridas, Flávia Maria e Aparecida. Obrigada por vocês se fazerem sempre tão presentes em minha vida neste período de escrita da tese. Obrigada por cada mensagem no *WhatsApp*, obrigada pela força, obrigada por me escutarem, obrigada por toda energia positiva enviada.

Obrigada, Eber, Willderlânia (Nana), Dayse, Deisinha, Renata, Aline, Thaís, meus queridos amigos @edumatequianos, que não largam as minhas mãos, que me trazem as melhores reflexões, as melhores piadas, as melhores risadas e os melhores sonhos coletivos. Obrigada, queridos, por compartilharem comigo o amor pela educação.

Obrigada, Ritinha, Alice, André e Priscila, meus queridos amigos bunit@s, por me acompanharem nesta trajetória acadêmica e de vida. Obrigada pelos sorrisos, pelas viagens, pelos sonhos sonhados juntos, pelas comemorações e por todo o amor de vocês.

Obrigada, Edson, Carmita e Elaine, meus queridos @osbemamados, por serem presença física e emocional na minha vida. Obrigada pela torcida, pela força, pelo afeto e pelos caldinhos. Estarei sempre aqui para vocês.

Obrigada, Márcia Nogueira (Marcinha), Manoela (Manu) e Talita (Talitinha), amigas queridas. Vocês foram força estruturante à construção desta tese. Foram a presença contínua em meio à pandemia. Foram bússolas nas trilhas percorridas. Obrigada por compartilharem comigo as aprendizagens acerca do ATLAS.ti. E, Marcinha, te agradeço por ser a minha melhor companhia acadêmica nestes quatro anos de pesquisa e por me fazer crescer como pesquisadora.

Obrigada, Flávia Santana, Priscilla Dutra, Jaime, Nahum, Alissá, Mel e José Severino, pelos vinhos, chás e cafés, pelas risadas, pelas divagações, pelas crises existenciais e pelas impagáveis ajudas. Vocês moram no meu coração.

Obrigada, Teodora, Anne Margareth, Edel, Joana D'arca, Ynah, pela torcida, pelo apoio, pelas conversas e lanchinhos. Vocês são muitos especiais em minha trajetória de vida.

Agradeço, com o coração emocionado, aos meus queridos companheiros de profissão. Obrigada, serviços gerais, professores, secretários, coordenadores e gestores, por contribuírem para a construção da minha identidade como educadora, por me acolherem, por cuidarem de mim e por apoiarem a minha trajetória como pesquisadora. Agradeço especialmente aos amados/amadas que compõem a Escola Walfrido Coelho e a UTEC Ibura. Especialmente à Cida, Ana Paula, Raquel, Marluce, Zenilda e Rosimery pela contribuição à pesquisa. Sou encantada por vocês.

Agradeço aos professores e professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Em particular, às adoráveis meninas que fizeram parte dos encontros formativos, as quais, infelizmente, não posso nomear por uma questão ética da pesquisa. Meninas, agradeço a generosidade de vocês em renunciarem tantas noites com seus familiares amados, por meses e meses, para discutir o fazer pedagógico na EJA. Agradeço por compartilharem seus medos, suas esperanças, suas dores, suas conquistas e suas práticas. Agradeço por me acolherem e por acreditarem nesta caminhada. Agradeço por serem a melhor janela em meio ao isolamento decorrente da Covid -19. Obrigada, meninas, sem vocês esta pesquisa não teria o mesmo cheiro de afeto.

Agradeço a cada aluno da EJA que conheci e com os quais lecionei, que tanto me ensinaram e emocionaram com suas histórias de vida. Vocês são a razão desta pesquisa. Obrigada por cada sorriso, por cada sonho compartilhado, por cada abraço.

Agradeço a todos que fazem o lindo EDUMATEC/UFPE.

Obrigada aos alunos/colegas que fazem a Pós-Graduação do EDUMATEC pelo compartilhamento de saberes, pelas colaborações nos Seminários de Pesquisa, pelas indagações que desestabilizam e nos fazem dar um passo à frente.

Obrigada aos queridos professores do EDUMATEC/UFPE, que seguram as nossas mãos e nos auxiliam na construção de nossas identidades de pesquisadores; que nos tiram de nossa zona de conforto; que nos fazem olhar com olhos sensíveis para a educação, para o fazer pedagógico; que acolhem nos seminários as pesquisas de cada um de nós e vibram com as nossas conquistas. Professores Thelma Panerai, Patrícia Smith, Ana Beatriz, Marcelo Sabbatini, Auxiliadora Padilha e Gilda, vocês são exemplos da docência-amorosa.

Agradeço imensamente aos queridos que fazem a secretaria do EDUMATEC/UFPE, especialmente à Clarinha que nos orienta e apoia tão carinhosamente.

Agradeço à Secretaria de Educação da Cidade do Recife e à Secretaria de Educação da Cidade de Jaboatão pelo apoio à pesquisa, realizado através da emissão da licença para estudo. Particularmente, agradeço à Rede Municipal de Educação de Recife pela autorização para a realização da pesquisa nas escolas que compõem a mesma. Que continuem apoiando a concretização de pesquisas pelos docentes da rede, pois elas fazem parte da construção de uma educação de qualidade.

Agradeço aos professores Leôncio Soares, Ivanda Martins, Jane Paiva, Ana Beatriz Carvalho (membros da banca de defesa) e Feliciano Veiga (orientador do doutoramento sanduíche), pelas inúmeras contribuições à pesquisa. Agradeço pelas orientações e pela criteriosa/carinhosa leitura dos textos da qualificação e da defesa. Uma tese é uma construção coletiva, formada por muitas leituras, por muitos questionamentos e por muitas orientações. Professores, vocês foram essenciais à construção do presente estudo.

Não posso deixar de agradecer ao Miguel Arroyo, autor que escreve tantos textos que nos emocionam e nos transformam. Textos que foram parte do referencial teórico que demarcou a linha de partida e de chegada da pesquisa. Que possamos ter entre nós muitos Arroyos.

Para concluir, tenho dois agradecimentos a realizar, agradecer a Deus e ao meu orientador. Os deixei juntos pelo vínculo que eles possuem, são amigos inseparáveis.

Agradeço a Deus por ser esta força de luz que nos orienta para a bondade, para a empatia, para a busca por um mundo regido pelo amor ao próximo; por, nas horas difíceis, ser nossa

fortaleza; por nos fazer saber que somos parte de um todo. Obrigada, querido Deus, sua presença é sempre sinônimo de amor.

Agradeço ao professor Sérgio, meu querido orientador, pelas contribuições à construção da minha identidade de pesquisadora. Agradeço por ter me acolhido no mestrado e seguir comigo no doutorado. Agradeço pelas sempre frequentes e incontáveis questões colocadas ao longo das orientações (cada orientação representava um novo território a explorar; cada certeza levada à orientação se transformava em incertezas trazidas da orientação). Agradeço por sua generosidade em compartilhar saberes. Agradeço por sua paciência para com o nosso processo de assimilação e acomodação dos conteúdos. Agradeço por ser presente ao longo de toda a construção da pesquisa, principalmente no período da Pandemia Covid-19 (mesmo nos períodos mais desafiantes da pandemia, lá estava o professor Sérgio, às 7:30h da manhã, para a orientação). O professor Sérgio é professor, gosta de formar professor e pesquisar professor. Um orgulho para nós que fazemos educação. Concluo os meus agradecimentos, ao professor Sérgio, mencionando o quanto amo ser pesquisadora e salientando que este sentimento está diretamente relacionado ao processo de orientação vivenciado no decorrer das pesquisas realizadas. Obrigada, professor Sérgio.

Ah, e obrigada a todos que acreditam na EJA, que lutam pela EJA. Que não deixemos nunca de acreditar e lutar.

Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformamos quem somos?
(ARROYO, 2013, p. 9)

RESUMO

As Tecnologias Digitais Móveis adentram a sociedade criando novos tempos e espaços, redimensionando distâncias, produzindo mudanças culturais, modificando e estimulando novos costumes e práticas sociais. Elas chegam ao espaço pedagógico da educação favorecendo o acesso à informação e à comunicação, propondo contribuir para a construção da aprendizagem e solicitando mudanças das práticas cotidianas da escola. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas tecnologias adentram em diálogo com os significados, as possibilidades e os desafios advindos de sua inserção e uso. Este estudo apresentou como objetivo de investigação analisar como o uso das Tecnologias Digitais Móveis pode contribuir à garantia do direito à aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, em sua fase I. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico que teve como lócus de investigação a Rede Municipal de Educação do Recife e como sujeitos de pesquisas professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos dessa rede de ensino. Na etapa inicial da pesquisa, participaram da investigação 52 professores e na etapa subsequente, de aprofundamento da investigação, participaram 15 dos professores que compuseram a etapa inicial. Para a coleta dos dados, foram utilizados quatro instrumentos, sendo eles: o questionário online, a entrevista online semiestruturada, o diário de bordo e as gravações em vídeos dos encontros formativos realizados com os sujeitos da pesquisa. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Temática Reflexiva com apoio do Software ATLAS.ti. Por meio da análise dos dados, foram desenvolvidos quatro temas de pesquisa: (1) A Compreensão e a Práxis do Direito à Aprendizagem; (2) Encontros Territoriais: as Tecnologias Digitais Móveis e a EJA; (3) O Pertencimento Tecnológico; e (4) O Empoderamento Docente e a Concretização das Tecnologias Digitais Móveis na EJA. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se a necessidade de ampliação da compreensão de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Esse entendimento necessita dialogar com as necessidades de aprendizagem do aluno; conversar com a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida; e envolver a necessidade de colaborar com a formação do sujeito de direito e o exercício ativo da cidadania. Neste sentido, a contribuição da inserção e do uso das Tecnologias Digitais Móveis na Educação de Jovens e Adultos se concretiza como resposta às perspectivas de aprendizagem estabelecidas para esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: educações de jovens e adultos; direito à aprendizagem; tecnologias digitais móveis na educação; tecnologias digitais móveis na EJA.

ABSTRACT

Mobile Digital Technologies enter society creating new times and spaces, resizing distances, producing cultural changes, modifying, and stimulating new customs and social practices. They arrive at the pedagogical space of education, favoring access to information and communication, proposing to contribute to the construction of learning and requesting changes in school's daily practices. In Youth and Adult Education (YAE), these technologies enter into dialogue with the meanings, possibilities and challenges arising from their insertion and use. This study aimed to analyze how the use of Mobile Digital Technologies contributes to guaranteeing the Right to Learning in Youth and Adult Education, in its phase I. It consists of a research with a qualitative approach, with a descriptive and analytical nature that had as locus of investigation the Municipal Education System of Recife and as research subject's teachers who teach in Youth and Adult Education in this school system. In the initial stage of the research, 52 teachers participated in the investigation and in the subsequent stage, for further investigation, 15 of the teachers who took part in the initial stage participated. For data collection, four instruments were used, namely: the online questionnaire, the semi-structured online interview, the logbook, and video recordings of the Formative Meetings held with the research subjects. For data analysis, Reflective Thematic Analysis was used with the support of the ATLAS.ti Software. Through data analysis, four research themes were developed: (1) Understanding and Praxis of the Right to Learning; (2) Territorial Meeting: Mobile Digital Technologies and YAE; (3) Technological Belonging; and (4) Teacher Empowerment and the use of Mobile Digital Technologies in YAE. Among the research results, the need to expand the understanding of Learning in Youth and Adult Education stands out. This understanding needs to dialogue with student's learning needs; converse with the Lifelong Learning perspective; and involve the need to collaborate with the formation of the legal subject and the active exercise of citizenship. In this sense, the contribution of the insertion and use of Mobile Digital Technologies in Youth and Adult Education is materialized as a response to the learning perspectives established for this teaching modality.

Keywords: youth and adult education; right to learning; mobile digital technologies in education; mobile digital technologies in EJA.

RESUMEN

Las Tecnologías Digitales Móviles ingresan a la sociedad creando nuevos tiempos y espacios, redimensionando distancias, produciendo cambios culturales, modificando y estimulando nuevas costumbres y prácticas sociales. Llegan al espacio pedagógico de la educación, favoreciendo el acceso a la información y la comunicación, proponiendo contribuir a la construcción de aprendizajes y demandando cambios en las prácticas cotidianas de la escuela. En la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), estas tecnologías dialogan con los significados, posibilidades y desafíos que surgen de su inserción y uso. Este estudio se presentó como objetivo de investigación analizar cómo el uso de las Tecnologías Digitales Móviles puede contribuir a la garantía del derecho al aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos, en su fase I. Consiste en una investigación con enfoque cualitativo, con carácter descriptivo y carácter analítico que tuvo como locus de investigación la Red Municipal de Educación de Recife y como sujetos de investigación los docentes que enseñan en Educación de Jóvenes y Adultos en esa red de enseñanza. En la etapa inicial de la investigación participaron 52 docentes de la investigación y en la etapa posterior, que profundizó la investigación, participaron 15 de los docentes que componían la etapa inicial. Para la recolección de datos, se utilizaron cuatro instrumentos, a saber: el cuestionario en línea, la entrevista en línea semiestructurada, la bitácora y las grabaciones de video de las reuniones de capacitación realizadas con los sujetos de la investigación. Para el análisis de los datos se utilizó el Análisis Temático Reflexivo con el apoyo del Software ATLAS.ti. A través del análisis de datos, se desarrollaron cuatro temas de investigación: (1) Comprensión y praxis del derecho al aprendizaje; (2) Encuentros Territoriales: Tecnologías Digitales Móviles y EJA; (3) Pertenencia Tecnológica; y (4) Empoderamiento Docente e Implementación de Tecnologías Digitales Móviles en EJA. Entre los resultados de la investigación, se destaca la necesidad de ampliar la comprensión del Aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos. Esta comprensión necesita dialogar con las necesidades de aprendizaje del estudiante; hablar de la perspectiva del aprendizaje permanente; e implican la necesidad de colaborar con la formación del sujeto de derecho y el ejercicio activo de la ciudadanía. En este sentido, el aporte de la inserción y uso de las Tecnologías Digitales Móviles en la Educación de Jóvenes y Adultos se materializa como respuesta a las perspectivas de aprendizaje establecidas para esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; derecho al aprendizaje; tecnologías digitales móviles en la educación; tecnologías digitales móviles en EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso da revisão sistemática.....	59
Figura 2 – Atribuições relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	85
Figura 3 – Implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	87
Figura 4 – Componentes do percurso metodológico	107
Figura 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada e as fotos utilizadas na foto-elicitación.....	115
Figura 6 – Tela de codificação de um vídeo através do ATLAS.ti	127
Figura 7 – Tela do ATLAS.ti com arquivos do <i>survey</i> e das transcrições	129
Figura 8 – Rede temática da pesquisa contendo os temas e subtemas	132
Figura 9 – Representação do tema 1 e os seus subtemas.....	134
Figura 10 – Caracterização do direito à aprendizagem na perspectiva global	134
Figura 11 – Caracterização do direito à aprendizagem na EJA pelos professores	135
Figura 12 – Representação do subtema inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados.....	138
Figura 13 – Percepção do uso/não uso das tecnologias vigentes no contexto social	139
Figura 14 – Subtema o itinerário das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados...	143
Figura 15 – Exemplo de usos das tecnologias na EJA	151
Figura 16 – As Tecnologias Digitais Móveis e a compreensão de conteúdos	153
Figura 17 – Tecnologias referenciadas pelos professores nas entrevistas e encontros formativos.....	159
Figura 18 – Telas convites enviadas aos professores para o estudo dos sites	163
Figura 19 – <i>Card</i> do Programa Escola do Futuro em Casa na Rádio agregado a tela do <i>Google Drive</i> com os arquivos dos programas apresentados.....	164
Figura 20 – Representação do tema 2 e os seus subtemas.....	168
Figura 21 – Representação do subtema implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da multiterritorialidade e significados.....	171
Figura 22 – Representação do subtema implicações do ensino remoto e significados	180
Figura 23 – Imagens do programa de ensino híbrido EducaRecife.....	183
Figura 24 – Representação do tema 3 e dos seus subtemas.....	186
Figura 25 – O pertencimento tecnológico em rede.....	187
Figura 26 – Representação do subtema variáveis para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados	189

Figura 27 – Representação do subtema desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados	194
Figura 28 – Inconsistências do uso da rádio no ensino remoto	203
Figura 29 – A relevância do uso das Tecnologias Digitais Móveis	205
Figura 30 – Representação do tema 4 e os seus subtemas.....	217
Figura 31 – Subtema envolvimento docente e as dimensões do envolvimento	218
Figura 32 – O experienciar das Tecnologias Digitais Móveis.....	218
Figura 33 – <i>Frame</i> do <i>Jamboard</i> referente ao primeiro encontro formativo	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores que responderam ao questionário	118
Gráfico 2 – Tempo de docência global e na EJA	119
Gráfico 3 – Experiência docente dos participantes dos encontros formativos e entrevistas ..	121
Gráfico 4 – Tecnologias Digitais/Digitais Móveis como direito à aprendizagem	137
Gráfico 5 – Tecnologias utilizadas nas aulas presenciais da EJA	144
Gráfico 6 – Contribuição das Tecnologias Digitais Móveis ao ensino na EJA.....	149
Gráfico 7 – Contribuição das Tecnologias Digitais Móveis à aprendizagem na EJA.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Benefícios da aprendizagem móvel definidos pela UNESCO	38
Quadro 2 – Documentos utilizados na análise documental	47
Quadro 3 – Teses e dissertações analisadas na revisão sistemática	62
Quadro 4 – Artigos analisados na revisão sistemática	76
Quadro 5– Significados atribuídos à inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	83
Quadro 6 – Pressupostos à inserção e ao uso das tecnologias na EJA	89
Quadro 7 – Composição da EJA na RMER no Ano 2020	109
Quadro 8 – Composição da EJA na RMER no Ano 2021	110
Quadro 9 – Atuação profissional dos professores participantes da pesquisa	119
Quadro 10 – As seis fases da análise temática reflexiva	126
Quadro 11 – Recursos digitais utilizados na prática pedagógica da EJA.....	145
Quadro 12 – Motivações para o uso dos dispositivos tecnológicos	147
Quadro 13 – Idade <i>versus</i> inserção e uso dos recursos tecnológicos na EJA.....	192
Quadro 14 – Desafios ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEA	Aprendizagem e a Educação de Adultos
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	Análise Temática
ATLAS.ti	<i>Qualitative Research and Solutions</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQDAS	<i>Computer-Assisted Qualitative Data Analysis</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EFE	Entrevista com Foto-Elicitação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EDUMATEC	Educação Matemática e Tecnológica
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GRALE	<i>Global Report on Adult Learning and Education</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Política Nacional de Alfabetização

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RMER	Rede Municipal de Educação do Recife
RMEJ	Rede Municipal de Educação de Jaboatão (RMEJ).
RPA	Região Político Administrativa
RALE	<i>Recommendation on Adult Learning and Education</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIORÉ	Setor de Informações e Ordenamento da Rede
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDM	Tecnologias Digitais Móveis
TDICE	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
TIC-D	Tecnologias de Informação, Comunicação e Desenho
TSI	Tecnologias da Sociedade da Informação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNIREC	Unidade Virtual de Cursos a Distância da Secretaria de Educação do Recife
UTEC	Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania
WI-FI	<i>Wireless Fidelity</i>
WEBINAR	<i>Web-based seminar</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	27
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	27
1.2.1	Objetivo Geral	27
1.2.2	Objetivos Específicos.....	27
2	O SER E O ESTAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO	33
2.1	TERRITÓRIOS EM MOVIMENTO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA ESCOLA	36
2.2	ENTRE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E A APRENDIZAGEM	37
2.3	A SALA DE AULA TEM JANELAS	40
2.4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BATE À PORTA.....	44
3	ENTRE O <i>ESTAR ESCRITO</i> E O <i>COM LICENÇA</i>: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA E A ANÁLISE DOCUMENTAL	47
3.1	OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS.....	49
3.2	OS DOCUMENTOS NACIONAIS	53
3.3	OS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE	56
4	O CAMINHAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: UM DIÁLOGO COM A REVISÃO SISTEMÁTICA.....	59
4.1	AS BASES DE DADOS DA PESQUISA	60
4.1.1	As Tecnologias Digitais Móveis na EJA na discussão das teses e dissertações ...	62
4.1.2	As Tecnologias Digitais Móveis na EJA na produção dos artigos	75
4.2	INDICATIVOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA À PESQUISA.....	82
4.2.1	A inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA com base nas produções analisadas	83
4.2.2	Os usos das Tecnologias Digitais Móveis na EJA nas produções analisadas.....	85
4.2.3	As implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA na perspectiva das produções analisadas.....	87
4.3	PRESSUPOSTOS À INSERÇÃO E AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: DEMANDAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	89

5	SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO DIREITO À APRENDIZAGEM NA EJA: UM TERRITÓRIO DE MUITOS DESAFIOS	91
5.1	A PRESENÇA DO SUJEITO DE DIREITO.....	94
5.2	O DIREITO À APRENDIZAGEM E O TERRITÓRIO DO CURRÍCULO	96
5.3	O DIREITO À APRENDIZAGEM E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE	99
5.4	O DIREITO À APRENDIZAGEM AO LONGO E EM TODOS OS DOMÍNIOS DA VIDA	100
6	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	106
6.1	DA NATUREZA DA PESQUISA AO DESENHO METODOLÓGICO	106
6.2	SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	108
6.3	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: DOS INSTRUMENTOS AO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	111
6.3.1	Sobre o perfil dos participantes da pesquisa respondentes do questionário.....	118
6.3.2	Sobre o perfil dos participantes da pesquisa dos encontros formativos e entrevistas.....	121
6.4	REFLETINDO SOBRE A ANÁLISE TEMÁTICA COMO MÉTODO À PESQUISA QUALITATIVA.....	122
6.5	A ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA COMO MÉTODO DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	124
6.5.1	O ATLAS.ti como apoio à análise dos dados	128
7	O DIREITO À APRENDIZAGEM E A TESSITURA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: A ANÁLISE DOS DADOS.....	132
7.1	A COMPREENSÃO E A PRÁXIS DO DIREITO À APRENDIZAGEM	133
7.1.1	A inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	138
7.1.2	O Itinerário das Tecnologias Digitais Móveis na EJA	142
7.1.2.1	Modos de uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA	158
7.2	ENCONTROS TERRITORIAIS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E A EJA	166
7.2.1	Implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da Multiterritorialidade	170
7.2.2	Implicações do ensino remoto	179
7.3	O PERTENCIMENTO TECNOLÓGICO.....	186
7.3.1	Variáveis para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.....	188

7.3.2	Desafios pertinentes às tecnologia digitais móveis na EJA.....	193
7.4	O EMPODERAMENTO DOCENTE E A CONCRETIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA	215
7.4.1	Envolvimento Docente: o usar para saber e o saber para usar.....	217
7.4.2	O Processo Formativo e o desenvolvimento da autonomia do professor	219
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
	REFERÊNCIAS	231
	APÊNDICES	246
	APÊNDICE A – Questionário <i>online</i> realizado com os professores.....	246
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da entrevista <i>online</i>	254
	APÊNDICE C – Exemplos de telas-convites dos encontros formativos.....	255
	ANEXOS	257
	ANEXO A – Matéria de lançamento do Programa Escola do Futuro em Casa na Rádio.....	257
	ANEXO B – Matéria sobre o lançamento plataforma digital do EducaRecife	259
	ANEXO C – Chamada de matrícula aos alunos da EJA	261

1 INTRODUÇÃO

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2005, p. 98).

A presente pesquisa versa sobre a inserção e o uso das Tecnologias Digitais Móveis (TDM) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diálogo com a garantia do direito à aprendizagem.

Com o título *o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem*, esta investigação nasceu da necessidade de aprofundarmos resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado¹, na qual analisamos as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados pelos professores às Tecnologias Digitais na fase I da EJA.

Entre os resultados que demandavam investigação e aprofundamento, três se destacavam: i) a compreensão de que a inserção e o uso das Tecnologias Digitais na EJA correspondiam a uma ação de pertencimento do professor articulada sob o viés do ensino, encontrando-se distanciada da ação do aluno e do viés da aprendizagem; ii) o entendimento de que a inserção e o uso das Tecnologias Digitais na EJA colocavam-se condicionados ao fato de o aluno *ser alfabetizado*; e, iii) a percepção de que o aluno da EJA trazia à escola demandas de aprendizagens relacionadas ao uso das TDM, a exemplo do uso do celular *smartphone*², do uso de aplicativos e do uso das redes sociais, situando-as, inclusive, como justificativa à busca da alfabetização.

O primeiro resultado nos remetia ao questionamento de como a inserção e o uso das Tecnologias Digitais na EJA poderiam ser ampliados, enquanto possibilidades, de forma a

¹ Intitulada *o professor e as Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, possibilidades e desafios*, a dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17422>. Acesso em: 02 dez. 2021.

² Na presente pesquisa, *smartphone* é compreendido como telefone inteligente que possui recursos de computadores pessoais e capacidade de ampliação de funcionalidade por meio da instalação de aplicativos (criados por desenvolvedores e disponibilizados a partir de lojas *online*, como a *PlayStore*, o *Google Play* e a *App Store*). Traz como destaque a competência de conectar-se com a rede de dados e/ou sistema *wifi* para acesso à rede *internet* e poder realizar a expansão da memória interna através da instalação de um cartão de memória.

dialogar em conjunto com o processo de ensino e de aprendizagem, refletindo uma ação de pertencimento do professor e do aluno.

O segundo resultado, que nos colocava a condição do aluno ser alfabetizado como componente *sine qua non* à inserção e ao uso das Tecnologias Digitais na EJA, nos impulsionava a indagar a frágil interdependência dessa relação, tendo em vista relatos dos professores de que alunos *não alfabetizados* levavam seus celulares à sala de aula e lhes perguntavam sobre como fazer uso das redes sociais e de aplicativos neles instalados. Nos questionávamos, ainda, como fazer uso dessa demanda pessoal dos alunos na construção do processo de ensino e da aprendizagem utilizando as potencialidades dessas tecnologias à alfabetização dos mesmos.

O terceiro resultado, que nos dizia que as TDM na EJA adentravam os muros da sala de aula pelas mãos dos alunos, promovendo novas demandas de aprendizagem, nos conduzia a indagar o papel da escola no desenvolvimento da competência do uso das TDM, considerando a relevância da leitura e da escrita na realização desse uso, o quanto essas novas demandas de aprendizagem conectam a inclusão digital com a escolarização.

Adjunto às inquietações decorrentes dos resultados da pesquisa somavam-se as inquietudes provenientes de nossa vivência como *professor-multiplicador*, realizada na Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania (UTEC)³, na Rede Municipal de Educação do Recife (RMER), e as questões oriundas de nossa prática como professora da EJA, na Rede Municipal de Educação de Jaboatão (RMEJ).

Ao professor-multiplicador compete acompanhar as escolas com o objetivo de orientar e apoiar o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Consiste na orientação da elaboração e implantação de projetos que visem o uso das tecnologias na escola, no desenvolvimento de ações relacionadas à formações à comunidade escolar e no apoio aos professores e aos alunos no uso das tecnologias em sala de aula.

Configuram exemplos das solicitações dos professores ao professor-multiplicador a orientação de como trabalhar o *tablet* no modo *online* e *offline* na sala de aula; a orientação de como utilizar os aplicativos e plataformas, instalados nos dispositivos tecnológicos, no processo

³ São 17 as UTEC em atividade na RMER, sendo 14 classificadas como unidades fixas e 03 unidades móveis. São funções vinculadas às UTEC as de Professor de Tecnologia e o professor-multiplicador. Os professores de tecnologia exercem a função de orientação do uso das tecnologias na própria UTEC e os professores-multiplicadores possuem função itinerante apoiando às ações pedagógicas desenvolvidas pela RMER, especialmente nas unidades escolares. A RMER possui um regimento norteador à função do professor-multiplicador, que respalda, inclusive, o processo seletivo da rede para o preenchimento de vagas referentes à função.

de ensino e aprendizagem; e, o apoio ao desenvolvimento de projetos vinculados à produção audiovisual e *web rádio*, ações que perpassam, de forma direta ou indireta, pelo uso das TDM no contexto pedagógico.

As ações de apoio ao uso das tecnologias nas escolas, realizadas pelas UTEC, via professor-multiplicador, incluem a EJA e demais modalidades de ensino presentes na RMER. Estas ações levam o professor-multiplicador a refletir sobre estratégias de uso das tecnologias/Tecnologias Digitais/TDM em diferentes contextos pedagógicos. Inclusive, o desenvolvimento de estratégias que tenham por objetivo superar desafios como a dificuldade do professor ter acesso às tecnologias presentes na escola, principalmente o professor da EJA.

Em meio às formações realizadas pela UTEC, observávamos depoimentos dos professores da EJA acerca das possibilidades do uso pedagógico realizado com as TDM e as dificuldades encontradas para a realização desse uso em suas práticas pedagógicas. Assim como, ouvíamos questionamentos sobre como utilizar as TDM presentes nas escolas da RMER, a exemplo do *tablet*, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. As narrativas dos professores nos remetiam aos resultados de nossa pesquisa de mestrado, particularmente quando relacionadas a condição do aluno ser alfabetizado para a realização desse uso.

Refletir as TDM no espaço pedagógico perpassa pelos significados atribuídos à inserção e ao uso dessas tecnologias nas práticas pedagógicas. A inserção e o uso são conceitos que podem ser compreendidos de forma relacionada, mas não são sinônimos. Inserir uma tecnologia pode ser compreendido como *colocar à disposição*. Usar uma tecnologia configura *exercer uma ação sobre*. A inserção conversa com o campo das perspectivas. O uso com o campo da prática. A inserção encontra-se relacionada à motivação. O uso tem relação direta com a *ação sistematizada*. A inserção é a chegada ao território, o uso é o tornar-se território. Compreender como as TDM poderiam contribuir com a prática pedagógica da EJA passou a constituir objeto de nossa reflexão.

A nossa atuação como professora da EJA na RMEJ nos colocava diante das narrativas dos alunos acerca das suas necessidades de aprendizagem. Ouvíamos sobre o desejo de aprenderem para poder acessar serviços; sobre o quanto gostariam de aprender a ler para o usarem o *WhatsApp* sem utilizar apenas o áudio como recurso e não precisarem recorrer a um leitor; sobre como sofreriam menos na vida se tivessem estudado; sobre poderem ter um trabalho decente se melhorassem os estudos; sobre não serem tratadas pelos seus companheiros/companheiras de forma bruta se tivessem estudado; sobre poderem ensinar os filhos quando concluírem os estudos. Cada narrativa trazia múltiplos significados atribuídos às

expectativas de aprendizagem. Como professora, me questionava sobre a relação dessas expectativas de aprendizagem com o direito à aprendizagem na EJA.

O direito à aprendizagem se coloca na EJA como possibilidade de realizar os enfrentamentos dos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e cognitivos do mundo contemporâneo. O direito à aprendizagem na EJA envolve o direito de aprender. Mas, não se limita ao direito de aprender determinado conteúdo escolar, de saber fazer as quatro operações matemáticas, de saber separar as sílabas das palavras, de saber quais as capitais dos estados que compõem o território brasileiro.

O direito à aprendizagem na EJA abrange o direito de acesso e permanência na escola; o direito a um processo de escolarização que ultrapasse o sentido da educação reparadora e caminhe para a promoção da equidade e qualidade (PARECER 2000); o direito de participação na sociedade da informação; o direito de exercer a cidadania de forma ativa e crítica; e, principalmente, o direito de ser reconhecido como sujeito de direito (ARROYO, 2017; HADDAD; PIERRO, 2000). O direito à aprendizagem encontra-se vinculado ao direito à educação (PAIVA, 2009).

Ao considerarmos as demandas de aprendizagem do aluno da EJA, somos postos a refletir as especificidades que caracterizam esta modalidade de ensino: a eclética configuração etária-geracional dos alunos; as histórias de vida dos alunos, que trazem para a EJA a importância do desenvolvimento da autoestima e do processo de socialização; os sofridos percursos escolares vivenciados pelos alunos, que viram cicatrizes e que lhes dizem serem incapazes de aprender o saber escolar; a exclusão dos direitos sociais, que mantêm os alunos em uma luta contínua pela sobrevivência; o desafio de ter o saber prático reconhecido pela escola e pela sociedade; e, a construção de expectativas de aprendizagem em resposta ao mundo do trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ressalta que o sentido da EJA não deve se restringir à possibilidade de reparo e da compensação de uma escolarização perdida. Os objetivos da EJA devem compreender a realização de uma educação que promova equidade e qualidade. Se faz necessário compreender que a EJA é composta por jovens, adultos e idosos que não foram alfabetizados na idade regular. Mas, também, compreender que a EJA é composta por jovens, adultos e idosos que já são alfabetizados e buscam na escolarização instrumentos que lhes permitam transitar com autonomia na sociedade. Alunos que buscam uma escola que contribua para o desenvolvimento de práticas sociais que envolvam saberes instituídos pela escola.

Em uma EJA que dialogue com as práticas sociais, o direito à aprendizagem também pressupõe o aluno da EJA poder utilizar as redes sociais sem a intervenção de terceiros, ser capaz de utilizar o celular e/ou *smartphone* como recurso de trabalho e comunicação, realizar pesquisa na rede *internet* e compreender informações acessadas. Ações favorecidas pelo processo de construção/ampliação da leitura e da escrita, competência atribuída à escola. Uma demanda que tem levado alunos à escola e convidam os professores a refletirem o uso das TDM no contexto pedagógico dessa modalidade de ensino.

O uso das TDM na prática pedagógica da EJA recai sobre a prática do professor, sobre as estratégias que ele utiliza para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Impacta a compreensão dos modos de uso das tecnologias na sala de aula e redefine a percepção de tempo/espço da sala de aula. Inclusive, a natureza móvel das TDM possibilita que, através da conexão com a rede *internet*, as atividades propostas pelos professores sejam realizadas de forma *online*, utilizando-se de outros espaços de conhecimento, outras bases de informações e interação com outros grupos de pessoas. Permite que os alunos e o professor estejam na sala de aula física, mas a atividade possa ser desenvolvida no espaço virtual.

As TDM em diálogo com o direito à aprendizagem envolvem a reflexão do professor acerca de sua prática pedagógica. Tecnologias como a TV e o *datashow* concentram no professor a responsabilidade pelo uso das tecnologias. Tecnologias como o *smartphone*, de pertencimento do aluno, permite que o aluno seja o responsável pela ação do uso das tecnologias. As tecnologias estando sob o poder do professor percorrem um modo de uso, estando nas mãos do aluno demandam outras práticas de uso. As TDM abrem as janelas da sala de aula.

No processo de construção da aprendizagem, as TDM pressupõem a quebra da verticalidade das formas de ensinar e aprender - do professor para o aluno – para se trabalhar mais nas horizontalidades. Na perspectiva em que todos tenham saberes diferentes, e que esses saberes possam transitar no processo pedagógico. Destaca-se a condição protagonista do aluno em seu processo de construção da aprendizagem.

Diante das considerações referidas, três questionamentos se colocavam basilares: i) se as TDM encontravam espaço no processo pedagógico da EJA; ii) quais significados eram atribuídos às TDM na inserção destas tecnologias no espaço pedagógico da EJA; e, iii) se a inserção e o uso das TDM na EJA estavam vinculados ao direito à aprendizagem.

O problema de pesquisa e os objetivos de pesquisa que orientaram a presente investigação são resultantes das considerações acima destacadas.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

- Considerando o direito à aprendizagem como componente estruturante da prática pedagógica da EJA, como o uso das Tecnologias Digitais Móveis pode contribuir à garantia desse direito na fase I desta modalidade de ensino?

E na busca por compreendermos a relação entre a EJA, as TDM e o direito à aprendizagem, foram estabelecidos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, os quais destacamos a seguir:

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 **Objetivo Geral**

- Analisar como o uso das Tecnologias Digitais Móveis pode contribuir à garantia do direito à aprendizagem, na Fase I da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2.2 **Objetivos Específicos**

- Mapear os significados atribuídos pelos professores ao direito à aprendizagem;
- Identificar a inserção das Tecnologias Digitais Móveis nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas da EJA;
- Analisar os significados do uso das Tecnologias Digitais Móveis ao desenvolvimento da ação pedagógica do professor da EJA;
- Identificar as variáveis do uso das Tecnologias Digitais Móveis no contexto da fase I da EJA;
- Caracterizar possíveis contribuições dos encontros formativos com os professores à inserção e ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na prática pedagógica da EJA.

A presente pesquisa busca dialogar com a fase I da EJA, com foco na visão do professor. Dialoga com o direito à aprendizagem dos alunos inseridos no processo de alfabetização, assim como, com o direito à aprendizagem dos alunos que leem e escrevem e buscam na EJA respostas

a outras necessidades de aprendizagem. Dialoga com o direito de acesso às tecnologias vigentes na sociedade. Dialoga com o direito de aprender. Dialoga com o direito de ser sujeito de direito.

Inicialmente a nossa investigação apresentava como proposta analisar práticas pedagógicas da sala de aula da EJA utilizando as TDM. O foco era a sala de aula presencial. Todavia, a investigação foi atravessada pela Pandemia da *Corona Virus Disease* 2019 (Covid-19)⁴ e, por consequência, pela realização do ensino remoto e do ensino híbrido.

A Pandemia da Covid-19 trouxe à educação fortes desafios. Assim como trouxe a presença marcante das TDM à concretização do ensino e da aprendizagem, inclusive na EJA, condição que mobilizou a nossa investigação a adentrar os novos contextos de aprendizagem apresentados.

Na RMER, *lócus* de nossa pesquisa, as TDM passam a fazer parte da prática pedagógica da EJA. A nossa pesquisa submerge novos percursos e desafios. E, em meio ao redemoinho de desafios pedagógicos, o direito à aprendizagem passa a ser pauta de discussão do Ministério da Educação (MEC), das Redes de Ensino (sejam públicas ou privadas) e dos gestores, coordenadores, professores, pais e alunos, ou seja, de toda a comunidade escolar. *Como garantir o direito à aprendizagem neste processo de ensino remoto?* Um questionamento realizado por José Teles (WEBINAR⁵, 2020) aos professores da EJA, ao refletir sobre o tema *Educação de Jovens e Adultos superando os desafios do isolamento social*.

Em 2020, as aulas presenciais, na RMER, iniciaram no mês de fevereiro e no mês de março foram suspensas em função da Pandemia da Covid-19. No final de abril, os professores foram chamados para participarem de processos formativos que lhes subsidiassem na implantação e no desenvolvimento do ensino remoto. Formações que foram orientadas pela Unidade Virtual de Cursos a Distância da Secretaria de Educação do Recife (UniRec) e apoiadas pelas UTEC. Como suporte ao desenvolvimento do ensino remoto foi lançado o ambiente virtual *Escola do Futuro em Casa*⁶. Os professores foram orientados a utilizá-lo.

⁴ A Covid-19 corresponde a uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 que por seu poder de contágio tornou-se uma Pandemia e levou todos os países a adotarem ações de combate e desenvolverem medidas de contenção.

⁵ A WEBINAR, ou seminário através da web, representou uma prática muito marcante no período da Pandemia da Covid-19. Com intuito educacional, realizavam-se por meio de webconferência ou videoconferência, apresentando múltiplos temas de apoio à educação. Os participantes podiam se comunicar com o palestrante via *chat*.

⁶ Disponível em: <http://educ.rec.br/escoladofuturoemcasa/> Acesso em: 20 dez. 2021.

No contexto da EJA, a Plataforma Escola do Futuro em Casa surgiu como um espaço de socialização dos cadernos de atividades a serem trabalhados com os alunos no desenvolvimento do ensino remoto. A elaboração dos cadernos consistia em competência dos núcleos pedagógicos de cada segmento/modalidade de ensino. Ao serem compartilhados via plataforma, os cadernos poderiam ser veiculados de forma digital pelos alunos e professores ou acessados pela gestão escolar/coordenação/professores, impressos e entregues aos alunos na escola. Disponibilizados os cadernos, aos professores caberia desenvolver estratégias de comunicação e interação com os alunos, que lhes permitissem desenvolver a ação pedagógica referente ao conteúdo dos cadernos.

Ao ser instituído no sistema educacional brasileiro, o ensino remoto faz do celular/*smartphone* e a rede *internet* os principais recursos utilizados à concretização da prática pedagógica. Todavia, esta implantação do ensino remoto deixa evidente outras formas de exclusão social - a exemplo do não acesso as tecnologias vigentes na sociedade – e a garantia do direito à educação se viu fragilizada pela não garantia de acesso aos recursos tecnológicos. Como consequência, o acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), enquanto direito social, passou a ser analisado por professores e alunos.

Em meio a Pandemia da Covid-19, o acesso à rede *internet* passou a representar o acesso a serviços, às informações, às realizações de ações atreladas ao exercício da cidadania. Um acesso que caminhava, inclusive, pela discussão de que a inclusão/exclusão digital pode ampliar a inclusão/exclusão social.

No campo educacional da EJA, os significados do uso das TDM na prática pedagógica se ampliaram. Questões como *por que os alunos da EJA devem ter aulas por meio das tecnologias durante a Pandemia da Covid-19? Como alfabetizar os alunos da EJA fazendo uso das TDM? O ensino remoto na EJA, diante dos desafios de acesso dos alunos às TDM, não configura uma exclusão? Realizar o ensino remoto com os alunos da EJA dialoga com o direito à aprendizagem?* tornaram-se contínuas e alvos da realização de *Webinars*, *Lives* e encontros formativos ofertados aos professores/redes de ensino.

A implantação do ensino remoto ocasionou a elaboração de documentos reguladores e norteadores que objetivam orientar às ações de uso das TDM na prática pedagógica, incluindo a prática pedagógica da EJA, documentos que vêm no sentido do que Arruda (2020, p. 9) nos coloca: “a educação remota *online* digital se diferencia da educação a distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

Ainda no início do segundo semestre de 2020, as redes de ensino trabalhavam com a indefinição da data de retorno às aulas presenciais e, no caso de haver retorno, se ocorreria no formato misto. Se seria realizado o ensino presencial adjunto com o ensino remoto ou, no caso de não haver retorno, se o ensino remoto seria instalado efetivamente. Até o término de 2020 manteve-se a realização do ensino remoto.

Em 2021, a RMER institui o que denomina ensino híbrido. Propôs aos professores o retorno às aulas presenciais, podendo ser realizadas em regime de rodízio, se necessário, e subsidiadas por ações do ensino remoto. Em 08 de setembro de 2021, a RMER, lança a Plataforma Digital EducaRecife⁷ apresentando como objetivo viabilizar o desenvolvimento do ensino híbrido.

Entre 2019 e 2021, período em que coletamos os dados da pesquisa, as TDM adentraram o contexto pedagógico da EJA por múltiplas vias: i) por meio de documentos oficiais; ii) por meio das ações pedagógicas realizadas pelos professores; iii) por meio dos usos realizados pelos alunos para participarem do processo pedagógico; iv) por meio da realização de *lives*, programas de TV, programas de rádio, videoconferências e videochamadas; v) e, especialmente, através das discussões realizadas em todos os segmentos da sociedade.

Anterior ao período pandêmico relativo à Covid-19, compreendemos que as TDM percorriam o território da EJA mais efetivamente no viés da inserção do que do uso. Eram observadas: i) através de orientações e de relatórios produzidos e divulgados por entidades como a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e eventos como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA); ii) via documentos oficiais, norteadores ou normativos à ação pedagógica da educação, veiculados pelo MEC; iii) por meio da orientação do currículo, seja ele o currículo formal (prescrito), real (em ação) ou oculto (implícito); iv) a partir do manuseio do *tablet*, vinculado ao uso de aplicativos e da rede *internet* pelos professores; e v) através do uso pessoal que os alunos da EJA faziam das TDM em sala de aula e/ou na escola.

A presente pesquisa apresentou como hipótese que o uso das TDM na fase I da EJA contribui à garantia do direito à aprendizagem ao ampliar a compreensão do espaço pedagógico da sala de aula, pois, favorece o desenvolvimento de estratégias didáticas que mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem, ao aluno, responder às demandas da vida cotidiana, realizar a (re)inclusão no mundo do trabalho e exercer a cidadania de forma crítica.

⁷ Disponível em: <http://educ.rec.br/educarecife/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Levamos a hipótese para campo e a colocamos em diálogo com os conceitos de Território (HAESBAERT, 2009; SANTOS, 2001; LEMOS, 2009), Pertencimento (YUVAL-DAVIS, 2006), Envolvimento (VEIGA, 2013, 2016) e Praticantes (CERTEAU, 1994).

Ressaltamos que no decorrer da investigação a noção de *pertencimento tecnológico* se colocou imperativa para refletirmos as táticas e as estratégias dos professores da EJA no uso das TDM, visto as práticas cotidianas e os usos pedagógicos, realizados por meio dessas tecnologias, terem muito a dizer sobre os laços de pertencimentos desenvolvidos pelos seus praticantes (CERTEAU, 1994; YUVAL-DAVIS, 2006).

Compreendemos que as estratégias utilizadas pelos professores no uso das tecnologias, a partir de suas práticas cotidianas, demarcam ao mesmo tempo, a singularidade e a pluralidade social que emerge dessa interação. As práticas cotidianas têm muito a dizer sobre a dinâmica da sociedade, visto os indivíduos serem determinados por suas relações sociais (CERTEAU, 1994).

De certo, os percursos realizados pelas TDM na EJA apresentam configurações diversas, podendo ser observados sob diferentes contextos e sujeitos. Em nossa investigação dialogamos diretamente com os percursos realizados pelos professores, com os significados por eles atribuídos à inserção e ao uso das TDM na EJA em diálogo com os direitos à aprendizagem.

Concluimos o presente capítulo discorrendo sobre a estrutura que compõe o texto da tese. Composta por 8 (oito) capítulos, tem como primeiro capítulo a presente introdução. Nesse, apresentamos as questões norteadoras da pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos de pesquisa e a hipótese.

O segundo capítulo reflete o encontro entre o território das TDM e o território da educação. Abrange os significados que envolvem esse encontro e como ele dialoga com os referenciais teóricos da pesquisa e com os sentidos de desterritorialização e reterritorialização que se inserem nesta discussão.

O terceiro capítulo analisa a inserção e o uso das TDM nos documentos oficiais, reguladores e norteadores, que subsidiam a EJA. Consiste em documentos produzidos nas instâncias internacional, nacional e regional, cuja importância ao campo de estudo da EJA e à nossa investigação se sobressaem.

O quarto capítulo abarca a revisão sistemática realizada no âmbito das teses, dissertações e artigos que discutem as TDM na EJA. Busca contextualizar o tema, identificando autores/estudos significativos à fundamentação da investigação e a compreensão da relação entre as discussões presentes nas produções e o problema e objetivos da pesquisa propostos.

O quinto capítulo reflete os significados do direito à aprendizagem na EJA com base no referencial teórico e nos documentos norteadores/reguladores utilizados na pesquisa. Assim como discute a EJA como um território que para além das dimensões política, geográfica, econômica, cultural e educacional, tem sua territorialidade consolidada na ação dos seus sujeitos.

O sexto capítulo descreve o percurso metodológico, discorre sobre a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise dos dados. Justifica a escolha da *Análise Temática Reflexiva* como abordagem de análise da pesquisa.

O sétimo capítulo compreende a análise dos dados da pesquisa, tomando como referência os quatro Temas de Pesquisa, e respectivos subtemas, definidos no estudo. Sendo eles: i) a compreensão e a práxis do direito à aprendizagem; ii) encontro territoriais: as Tecnologias Digitais Móveis e a EJA; iii) o pertencimento tecnológico; e iv) o empoderamento docente e a concretização das Tecnologias Digitais Móveis na EJA.

Por fim, o oitavo capítulo, que traz às considerações finais. Nesse, revisitamos os objetivos e a hipótese da pesquisa, pontuamos considerações que se destacaram como resultado da investigação e tecemos sugestões de pesquisas futuras.

2 O SER E O ESTAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.
(NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 3)

O presente capítulo versa sobre o encontro do território das Tecnologias Digitais Móveis (TDM) com o território da educação. Busca refletir, de mãos dadas com o referencial teórico, os significados que margeiam este encontro e como os sentidos de desterritorialização e reterritorialização se inserem neste diálogo.

Como ponto de partida desse capítulo, iremos elucidar o que estamos denominando TDM em nossa investigação. Em primeiro lugar, não estamos nos referindo, exclusivamente, aos dispositivos móveis celular, *laptop*, *ipad*, *smartphone* e *tablet*. Estes são equipamentos que *também* estão incluídos no conceito das TDM. Quando nos referimos às TDM, estamos considerando os dispositivos móveis em si, mas também os aplicativos, os recursos e as mídias que eles comportam, uma compreensão respaldada na configuração multifacetada que as TDM assumem no campo da discussão das tecnologias na educação.

Por exemplo, o uso do *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* se refere às TDM. O uso dos aplicativos *Google Meet*, *Google Drive* e *Zoom*, instalados no celular/*smartphone*, configura TDM. O uso do buscador *Google*, via celular, para a realização de pesquisas na rede *internet*, conforma TDM. O uso dos aplicativos *Uber*, *Waze*, *Google Maps* e Leitores de códigos QR caracteriza TDM. O uso do aplicativo *Duolingo*, para o estudo de uma língua estrangeira, significa TDM. O uso de aplicativos de rádio e TV, via *smartphone*, significa TDM. O uso de aplicativos bancários, via celular/*smartphone*, também é TDM, bem como os conceitos de *mobile learning* e de aprendizagem ubíqua também se relacionam às TDM. Logo, essas tecnologias podem ser vistas sob várias perspectivas: as globais, a exemplo dos significados antropológicos, filosóficos, pedagógicos que as margeiam; e as específicas, caracterizadas através dos componentes que delas fazem parte, tais como os aplicativos das redes sociais, de jogos e de serviços.

Na definição da UNESCO (2014), as TDM correspondem às Tecnologias Digitais “facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à rede *internet* e aspectos multimídia, e que podem facilitar um grande

número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação” (UNESCO, 2014, p. 8). Em nossa investigação, as TDM não se restringem às tecnologias *de pertencimento do aluno*, como é o caso do *smartphone*. Mas, também, as TDM de *pertencimento de uma instituição*. Ou seja, trazemos para a discussão o *smartphone*, mas também o *tablet* e o *classmatePC*⁸ que são tecnologias de pertencimento da escola e encontram-se presentes nas unidades de ensino da RMER.

Compreendemos que as Tecnologias Digitais adentram a sociedade da informação (CASTELLS, 2009) criando novos espaços e tempos, redimensionando distâncias, produzindo mudanças culturais e modificando e estimulando novos costumes e práticas sociais. E em se tratando das TDM, entram no espaço social reconfigurando o acesso à informação, a realização de comunicação, a produção e socialização do conhecimento e promovendo a ruptura com os espaço-tempos.

Lemos (2007) considera que as TDM mobilizam na sociedade processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, consolidados no ciberespaço pelas dinâmicas de controle e acesso à informação. Para o autor, o ciberespaço constitui-se efetivamente desterritorializante, e impulsiona a construção de processos de reterritorializações, posto que não existe desterritorialização sem novas reterritorializações (LEMOS, 2007, p. 278).

O território, na visão de Lemos (2007), é definido a partir da perspectiva de controle sobre as suas fronteiras, sejam elas físicas, sociais, simbólicas, culturais, subjetivas. Nesse sentido, “criar um território é controlar processos que se dão no interior dessas fronteiras. Desterritorializar é, por sua vez, se movimentar nessas fronteiras, criar linhas de fuga, re-significar o inscrito e o instituído” (LEMOS, 2007, p. 281).

Na percepção de Lemos (2007), as TDM são propulsoras do processo territorialização (controle/permanência) e desterritorialização (mobilidade/movimento/fuga). E, adjunto a rede *internet*, vai constituir:

efetivamente, máquina desterritorializante sob os aspectos político (acesso e ação além de fronteiras), econômico (circulação financeira mundial), cultural (consumo de bens simbólicos mundiais) e subjetivo (influência global na formação do sujeito). Estão em marcha processos de desencaixe e de compressão espaço-tempo na cibercultura (LEMOS, 2007, p. 6).

⁸ O *classmatePC* corresponde a um dispositivo tecnológico fornecido pela RMER, para a ação pedagógica nas escolas. Trata-se de um *netbook* com tela sensível ao toque que pode ser convertido em *tablet*. O equipamento apresenta teclado e caneta digital integrados. As ações de uso dessa tecnologia encontram-se diretamente relacionadas ao Programa Robótica na Escola desenvolvido pela RMER.

No que tange ao desenvolvimento tecnológico, Santaella (2013) vai nos dizer que:

a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentido de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas (2013, p. 16).

Santaella (2013) traz em sua colocação a exemplificação da dimensão física da mobilidade. As TDM nos permitem estar em qualquer lugar e a qualquer hora, inclusive de forma simultânea. Para a autora, “a internet aliada à mobilidade, aumenta a quantidade de informação e o conhecimento não apenas cresce, mas também se diversifica” (SANTAELLA, 2013, p. 14).

Lemos (2009) compreende que a cultura da mobilidade, promovida pelas TDM, perpassa pelas três dimensões da mobilidade: i) a dimensão do pensamento (pensamento), ii) a dimensão física (corpos, objetos) e iii) a dimensão informacional-virtual (informação). Estas, ocorrem de forma interrelacional e, dependendo dos contextos, se sobressaem em maior ou menor intensidade.

Por exemplo, as tecnologias ubíquas, portáteis e móveis impulsionam uma mobilidade ampliada das dimensões física e informacional, assim como as mídias produzem sentidos de lugar e expandem a nossa compreensão do mundo e de nós mesmo produzindo subjetividade (LEMOS, 2009).

Para Bonilla e Pretto (2015), a cultura digital é marcada pela horizontalidade e pelos fluxos rizomáticos, onde qualquer pessoa, em qualquer lugar, pode participar de forma autoral da construção de informações, de ideias, de conhecimentos e de culturas no âmbito da sociedade.

Cordeiro e Bonilla (2015) refletem que a escola, enquanto espaço de produção de conhecimento e construção de aprendizagem, também vai vivenciar processos de desterritorialização e reterritorialização provenientes da presença das TDM. Processos que podem ser resultado de um uso pedagógico das tecnologias, orientado pelos professores, ou podem representar estratégias de fuga realizadas pelos alunos (ao fazerem uso do celular para se comunicar com outros espaços, escapando de uma aula que não consideram relevante).

2.1 TERRITÓRIOS EM MOVIMENTO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA ESCOLA

As TDM chegam ao território da escola em percursos diferenciados: i) vinculadas às políticas públicas, como é o caso dos *tablet* e *classmatePC* disponibilizados pela RMER nas escolas; ii) pelas mãos do professor, atreladas à proposta metodológica, às estratégias didáticas, ao ensino e à perspectiva de contribuição para a construção da aprendizagem; iii) pelas mãos dos funcionários da escola, através de suas práticas sociais ou laborais; e iv) como tecnologias de pertencimento do aluno.

Em relação às tecnologias como pertencimento do aluno, como é o caso do *smartphone*, elas chegam, por vezes, pelo viés da tensão que o aluno causa ao introduzir o uso destas tecnologias no espaço da escola e promover outras maneiras de estar, ser e de comunicar (CORDEIRO; BONILLA, 2015). As TDM também trazem consigo o uso da rede *internet* como um direito e, mesmo que teoricamente, a possibilidade da realização de uma ação pedagógica baseada no pressuposto da mobilidade, da conectividade e ubiquidade, sentidos que colocam o território da escola em movimento.

Quando consideramos o encontro do território das TDM com o território da escola, nos deparamos com a prerrogativa da construção de um processo de desterritorialização. Para Lemos (2007) “não existe desterritorialização sem reterritorialização e não há formação de território que não deixe aberto processos desterritorializantes” (LEMOS, 2007, p. 283).

Para Cordeiro e Bonilla (2015), as TDM promovem a reterritorialização dos cotidianos escolares quando, em função dessas tecnologias, os *interagentes/praticantes* criam outras territorialidades, nas quais o digital passa a ser norteador das práticas de produção de conteúdo, de construção do conhecimento, de construção de significados e de reorganização do espaço escolar. As autoras compreendem que a mobilidade digital propicia às pessoas o acesso instantâneo à comunicação, assim como a possibilidade de responder, opinar, interagir com as mensagens e informações recebidas ou acessadas, de forma imediata sem limitação de tempo e espaço (CORDEIRO; BONILLA, 2015).

Na perspectiva de Cordeiro e Bonilla (2015), as TDM na escola favorecem a produção de novas dinâmicas nos cotidianos escolares, incidem sobre as práticas, a configuração estética e o modo de acessar e produzir conhecimentos, tendo em vista que o digital traz como característica “a plasticidade, o movimento, a bricolagem e, agregado ao potencial das redes,

favorece relações mais horizontalizadas, de produção, troca de saberes e de construção de conhecimentos” (CORDEIRO; BONILLA, 2015, p. 272).

O caminhar das TDM no espaço pedagógico vai estabelecendo outros territórios de comunicação, convida à realização de práticas “mais dinâmicas e horizontais que potencializam as relações e as aprendizagens, reterritorializando e atribuindo outros sentidos e significados à escola” (CORDEIRO; BONILLA, 2015, p. 269).

No entendimento de Bonilla e Pretto (2015, p. 502), a convergência de linguagens e mídias “articulada com a conectividade em tempo integral possibilita a alunos e professores criar, inovar, inventar, entre si e com outros, em espaços e tempos diversos, mantendo-se, ao mesmo tempo, ancorados no local e articulados com o global”.

Como resposta, a escola é chamada para refletir seus processos pedagógicos, a pensar como o ensino e a aprendizagem desenvolvida dialogam com as necessidades de aprendizagem dos alunos e como as aprendizagens construídas os ajudam a se comunicar com as demandas da sociedade.

2.2 ENTRE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E A APRENDIZAGEM

As TDM entram na sala de aula em diálogo com a dimensão da mobilidade. Esse diálogo expressa-se através da possibilidade de se vivenciar práticas pedagógicas que dinamizem e potencializem o pensamento, modifiquem o modo de construir e compartilhar informações e proporcionem “um desprendimento das amarras de um contexto imediato, das limitações de um espaço/tempo cronológicos, delimitados” (CORDEIRO; BONILLA, 2015, p. 273). Assim como, trazem a proposta de ampliação do espaço da sala de aula. Contudo, esse diálogo nem sempre significa um encontro harmonioso.

Bonilla e Pretto (2015), ao refletirem sobre a falta de sintonia entre a cultura escolar e a cultura digital, vão nos dizer:

A cultura escolar instituída, marcada pela lógica da transmissão de informações, do controle sobre o fluxo comunicacional, não dialoga bem com essa nova cultura, marcada pela horizontalidade, pelos fluxos rizomáticos, que vem se instituindo em torno das tecnologias digitais, a chamada cultura digital (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 501).

A desterritorialização do ambiente escolar analógico e sua reterritorialização utilizando os recursos digitais caminhariam no sentido de abrir as janelas da sala de aula, de permitir que,

através da experimentação da cultura digital e da cultura da mobilidade, os alunos possam construir conhecimentos que dialoguem com o espaço social e com suas demandas de aprendizagem.

Para a UNESCO (2014), o uso das TDM não consiste em uma possibilidade teórica, mas em uma realidade concreta. Trata-se de uma ferramenta potencial que pode apoiar a educação de forma como antes não se fazia possível, podendo ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para alunos em diferentes contextos e ambientes. As TDM no processo de aprendizagem, na visão da UNESCO (2014), podem contribuir para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação.

Na percepção da UNESCO (2014), um dos percursos das tecnologias na educação envolve a possibilidade de ser desenvolvida a aprendizagem móvel, dentro ou fora da escola, em qualquer tempo e de qualquer lugar. Uma aprendizagem que se concretiza por meio das TDM fazendo uso de recursos educacionais, da conexão com outras pessoas e da criação de conteúdo em rede.

De acordo com a UNESCO (2014), a aprendizagem móvel traz consigo treze benefícios particulares, os quais apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Benefícios da aprendizagem móvel definidos pela UNESCO

BENEFÍCIOS PARTICULARES DA APRENDIZAGEM MÓVEL
1. Expandir o alcance e a equidade da educação; 2. Facilitar a aprendizagem individualizada; 3. Fornecer retorno e avaliação imediatos; 4. Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; 5. Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula; 6. Criar novas comunidades de estudantes; 7. Apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; 8. Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade; 9. Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal; 10. Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; 11. Auxiliar estudantes com deficiências; 12. Melhorar a comunicação e a administração; 13. Melhorar a relação custo-eficiência.

Fonte: UNESCO (2014).

Como podemos observar, as possíveis contribuições da aprendizagem móvel – ou *mobile learning/m-learning* como também é nomeada – pontuadas pelas UNESCO (2014) abrangem de aspectos singulares (aprendizagem individualizada) a globais (minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; auxiliar estudantes com deficiências). Tal concepção de aprendizagem se insere no território da escola enquanto perspectiva e possibilidade, executando um movimento de desterritorialização e reterritorialização.

Desterritorializa quando consideramos a percepção de Moura e Carvalho (2011) de que o *Mobile Learning* permite o acesso a conteúdo sem demarcação de espaço ou tempo e uma organização mais flexível do tempo de aprendizagem.

As autoras analisam, no artigo intitulado *aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas*, o uso do celular no apoio ao desenvolvimento da aprendizagem. A análise ocorre em função de uma intervenção didática realizada com os alunos, na qual se propunha explorar textos, imagem, áudio e vídeo, disponibilizados através de serviços e funcionalidades presentes nos *smartphones*, para a construção do conhecimento.

O objetivo de Moura e Carvalho (2011) consistia em realizar a aprendizagem móvel, através do *smartphone*, fazendo uso das possibilidades pedagógicas decorridas da produção de SMS, *podcast*, *idicionário*, *micro contos*, *tweets*, *quizzes* e *haikais*. Em suma, uma ação construída com os alunos a partir da resolução de desafios propostos.

A aprendizagem móvel, para Santaella (2014), se situa no campo da educação formal, sendo vivenciada no contexto de recursos e práticas que se incorporam a processos educacionais. Utiliza as TDM para o seu desenvolvimento, mas não se afasta do contexto da escolarização. Consiste em processos de desterritorialização e reterritorialização produzidos no campo da educação formal.

Neste cenário de discussão do uso das TDM na aprendizagem, também se fará presente a aprendizagem ubíqua. E esta, para Santaella (2014), dialoga diretamente com a aprendizagem não formal. Conforma uma aprendizagem que ocorre de forma aberta, realizada de forma individual ou em grupo, pode ser realizada em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. A autora nos coloca que a aprendizagem ubíqua se encontra no campo da autoformação e configura uma forma de aprendizagem “imprevisível, dispersiva, fragmentária e mesmo caótica, nem sempre incorporada à memória” (SANTAELLA, 2014, p. 19); uma aprendizagem que só permite ser avaliada apenas quando posta em prática.

Para Santaella (2013, p. 18), “a ecologia midiática hipermóvel e ubíqua afeta, sobretudo, a cognição humana”. Ao afetar a cognição, produz repercussões cruciais na educação, a exemplos de novos modos de aprender e se relacionar com o conhecimento.

As expectativas relacionadas às contribuições das TDM na aprendizagem partem do entendimento de que estas tecnologias abrem janelas na sala, e por meio destas se estabelecem conexões.

2.3 A SALA DE AULA TEM JANELAS

Moura e Carvalho (2011) consideram que as TDM provocam novas possibilidades para melhorar e orientar a construção do ensino e da aprendizagem, no sentido da construção de uma prática que promova o desenvolvimento do pensamento crítico, favoreça a capacidade de resolver problemas e promova a construção de habilidades de comunicação, colaboração, criatividade e inovação. Tais contribuições respondem aos desafios colocados à educação contemporânea, desafios que incidem, inclusive, nas práticas cotidianas.

Certeau (1994), em seu livro *a invenção do cotidiano*, nos convida a refletir as práticas cotidianas, as táticas e estratégias dos praticantes e os sentidos atribuídos às ações, para podermos entender as *combinatórias de operações* que compõem uma cultura.

Quando trazemos Certeau (1994) para a discussão das tecnologias na sala de aula, trazemos também o entendimento de que não são as expectativas que definem os significados do uso das tecnologias no contexto pedagógico, mas a sua prática, a ação do praticante, o modo como ela se faz no cotidiano.

Cordeiro e Bonilla (2015) consideram que a reterritorialização dos cotidianos escolares em função das TDM vai se fazer nas práticas cotidianas:

que vão surgindo, vão emergindo do cotidiano, a partir das fendas, das brechas deixadas pelas práticas instituídas [...] são táticas dos praticantes/interagentes que vão estabelecendo outros territórios de comunicação, trocas mais fluidas, dinâmicas e horizontais, que potencializam as relações e as aprendizagens, reterritorializando e atribuindo outros sentidos e significados à escola (CORDEIRO; BONILLA, 2015, p. 268).

O olhar sobre as práticas cotidianas também será uma prerrogativa de Kalman (2003, 2004) ao analisar o processo de construção da alfabetização de adultos. A autora, ao refletir o processo da alfabetização, afirma que essa construção precisa ser realizada no curso da relação conceitual entre apropriação, participação e acesso. Considera que a construção da

alfabetização passa pela *disponibilidade* e o *acesso* à cultura escrita, sendo a disponibilidade entendida como a presença física dos materiais impressos e a infraestrutura para a sua distribuição; bem como oportunidade de participação nos eventos de língua escrita.

Utilizando como aporte as teorias socioculturais, a autora vai explicitar que o *acesso* à língua escrita ocorre mediante a *participação* em diferentes contextos, nos quais a interação com os outros permite a *apropriação* da leitura e da escrita. Esse acesso é que estabelece as condições para a apropriação da cultura escrita. Mas, a apropriação, por sua vez, oportuniza o acesso à participação nos eventos que envolvem a prática da leitura e da escrita.

A apropriação resulta dos múltiplos usos realizados, das diferentes formas de se abordar uma produção e do uso realizado como resposta às exigências sociais que o promoveram. A construção da leitura e da escrita se dá por meio das práticas sociais, em função da participação nas interações sociais estabelecidas.

Kalman (2018), em seu livro *ler e escrever no mundo social*, vai analisar a relação da construção da alfabetização em sua relação com as tecnologias. Para a autora, as TIC trazem para a educação novos desafios, pois nos convidam a considerar o gênero escrito e a oralidade sob novas perspectivas. Anunciam a necessidade de um professor capaz de vincular a aprendizagem na escola com os meios de comunicação emergentes nas esferas sociais – extraescolar – e de promover oportunidade e aprendizagem nas quais os alunos aprendam a criar de maneira intencional diferentes representações do conhecimento. E, reivindicam práticas pedagógicas desenvolvidas de forma mais horizontal, currículos flexíveis, projetos que integram conhecimento em vez de fragmentá-lo e situações de aprendizagem menos controladas e mais abertas (KALMAN, 2018).

O ambiente digital, a conectividade e a multimodalidade relacionada às TIC, na visão de Kalman (2018), devem ser aproveitados para promover a aprendizagem e representações do conhecimento através da colaboração em tempo real e assíncronos. Compreende que o aluno deve ser o usuário direto da tecnologia e que a rede *internet* deve ser utilizada tanto para a pesquisa (seleção, análise e transformação de informações, decorrentes de diferentes fontes) quanto para a comunicação e socialização de expressões próprias. Propõe enfatizar a “C” da sigla TIC, ou seja, vivenciar o uso das tecnologias no sentido de ampliar as formas de comunicação, colaboração e aprendizagens realizadas de forma compartilhada.

No entendimento de Kalman (2018), o professor necessita rever suas concepções e crenças pedagógicas para que as TIC na sala de aula possam responder às expectativas de contribuir para a apropriação de práticas de aprendizagem que envolvam a “pesquisa,

sistematização e análise de informações, proposição, retificação ou ratificação de conjecturas, formulação de questões, contextualização de discursos e comunicação de seus próprios conhecimentos e ideias” (KALMAN, 2018, p. 93).

Kalman, Cazales e Espinoza (2015) vão apresentar o documento *los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): la apropiación del conocimiento en la práctica*, resultado de uma investigação que durou três anos e teve como um dos objetivos gerais estabelecidos: compreender os processos de transição de uma compreensão grafocêntrica (centrada na escrita) para uma compreensão digital do uso das TIC no contexto pedagógico.

Os autores buscam identificar quais conhecimentos acerca das Tecnologias de Informação, Comunicação e Desenho (TIC-D) os professores necessitavam conhecer para poderem se apropriar das tecnologias com objetivos pedagógicos. Kalman, Cazales e Espinoza (2015) consideram que para ser realizada essa apropriação se faz necessário o acesso no contexto educacional das novas formas de interagir, conhecer e se comunicar mobilizada pelas TIC-D na sociedade. Assim como a alfabetização pressupõe o acesso à apropriação e à participação, na concepção dos autores, o uso das TIC-D também os pressupõe. As aprendizagens necessitam dialogar com as práticas sociais. Compreensão esta que nos remete a Ordine (2016) quando discute a utilidade do inútil, sobre o que é importante. Ele nos diz:

coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores (ORDINE, 2016, p. 9).

Os significados e sentidos das TDM na prática pedagógica, a sua inutilidade ou utilidade perpassam pelas representações dos praticantes, pelas contribuições que elas trazem à participação nas práticas sociais e, principalmente, pelos vínculos de pertencimento estabelecidos.

Yuval-Davis (2006), em seu artigo *belonging and the politics of belonging*, analisa a noção de pertencimento e a construção de projetos de política de pertencimento.

Para a autora, pertencimento é sobre apego emocional, sentir-se em casa, sentir-se seguro, sobre *fazer parte de*. O pertencimento pode se dar de forma concreta ou abstrata, representar um ato de autoidentificação ou identificação por outros e ocorrer de forma estável, contestada ou transitória. O pertencimento é sempre um processo dinâmico, não algo fixo e

consolidado que seja resultado de um processo naturalizado de relações de poder. Na visão de Yuval-Davis (2006), a noção de pertencimento necessita ser analisada em diferentes níveis: localizações sociais; identificações e ligações emocionais; e valores éticos e políticos.

Em relação ao nível de localização social, as pessoas podem se identificar em categorias de identidades, construídas a partir de múltiplos eixos de diferenças, tais como: gênero, raça, etnia, faixa etária, classe social, profissão, estágio no ciclo de vida, sexualidade e habilidade. Tratam-se, no entanto, de categorias que se cruzam na composição da localização social, que são interseccionais. Por exemplo, ser professor na EJA não tem a mesma representação que ser professor em uma escola de aplicação que configura campo de estudo de uma universidade. Do mesmo modo, o uso das tecnologias pelo professor da EJA não comporta os mesmos sentidos do uso elaborado pelo professor no Ensino Fundamental regular. O local social da EJA e os significados envolvidos, incidem sobre os sentidos do uso realizado pelo professor.

Para Yuval-Davis (2006), não é fácil para o sujeito descrever as suas localizações sociais. Pois algumas configurações sociais como gênero, estágio no ciclo de vida e classe podem moldar a vida da maioria das pessoas na maioria das localidades sociais.

No que tange ao nível das identificações e ligações emocionais, a autora compreende que as identidades representam narrativas que compõem o sujeito. Todavia, as construções de pertencimento não são definidas por essas narrativas cognitivas, mas pelos investimentos emocionais e desejo de apego que as pessoas estabelecem. Tais contribuições ocorrem pelo desejo que pessoas e grupos têm de pertencer, de querer se tornar. Representam, assim, um processo construído pelo anseio.

Na perspectiva do nível valores éticos e políticos, as construções de pertencimento falam sobre as formas como as pessoas e/ou grupos são valorizados e/ou julgados socialmente. É em busca de intervir nesses valores, que se constroem os projetos de política de pertencimento.

A política de pertencimento visa oportunizar o empoderamento do poder social, e minimizar as fragilidades geradas pela identidade social. Abrange em simultâneo a percepção dos limites da comunidade de pertencimento pelo poder hegemônico e a contestação destes limites por outros agentes políticos. Os projetos de pertencimento envolvem lutas individuais e coletivas. Engloba a política participativa de cidadania e a relação de direito e status que as envolvem.

A definição de política de pertencimento pode ser refletida em função das políticas de pertencimento tecnológico desenvolvidas pelas políticas públicas para o professor. Políticas desenvolvidas com o objetivo de promover a inserção e o uso das tecnologias no contexto

pedagógico, de favorecer a promoção do sentimento de pertencimento das tecnologias ao espaço pedagógico.

Logo, nas salas de aulas pode haver janelas, mas estas podem estar abertas ou fechadas. Abrem-se quando as práticas de uso das tecnologias têm sentido, atribuídos pelos praticantes, ao processo pedagógico. Assim como, quando o acesso à informação, à comunicação, à produção e à socialização de conteúdo em rede, viabilizada pelas TDM, caracterizam maneiras de fazer que não advêm da imposição, da passividade e da disciplina, mas das “mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1994, p. 41). As janelas seguem fechadas quando o que se vê por meio delas não faz sentido.

O uso das TDM na prática pedagógica que não responde às práticas sociais são janelas fechadas. Na busca de responder aos desafios postos pela presença das TDM no processo de construção da aprendizagem, é que se coloca a necessidade de formação do professor para o uso destas tecnologias no processo pedagógico.

2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BATE À PORTA

A discussão das TDM na educação apresenta como um dos seus eixos a formação do professor; um componente que figura ora como entrave, ora como possibilidade.

Ao analisarem a integração pedagógica das TDM, através da experimentação do *tablet*, no processo de construção da aprendizagem, Couvaneiro e Pedro (2015) ressaltam a importância da formação do professor para esta construção. Na concepção dos autores, a possibilidade do uso dessas tecnologias no viés da motivação, do envolvimento e do aproveitamento dos alunos, demanda do professor a definição clara dos objetivos pedagógicos para com este uso. Uma ação que envolve uma clara compreensão do professor dos significados atribuídos a este uso. As concepções e crenças que os professores possuem direcionam o seu fazer pedagógico.

Ao analisar dois dos problemas que considera estar no centro do insucesso do uso das tecnologias na educação, Kenski (2010) destaca que o primeiro configura a falta de conhecimento em relação ao uso das tecnologias na ação pedagógica; e o segundo corresponde à dificuldade de adequação das tecnologias aos conteúdos e objetivos propostos, estando o professor no centro dessas duas fragilidades, e estando, estas, assentadas na necessidade da formação do professor para o uso das tecnologias no contexto pedagógico.

Nóvoa (2009, 2019) vai assinalar a necessidade de uma mudança nas políticas e práticas da formação do professor, em busca de responder a uma escola e um exercício docente que se encontra em metamorfose. O autor defende a necessidade de se pensar a formação docente como uma formação profissional. E neste sentido vai estabelecer três teses: i) é preciso que a formação docente envolva a vivência universitária em comunhão com experiência no campo da escola; ii) é necessário que a formação docente envolva a construção do conhecimento científico/específico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento relativo ao saber profissional; iii) que se compreenda a necessidade de uma *terceira presença coletiva*, que os professores atuem como um coletivo.

Para Bonilla (2005, p. 203), as tecnologias “são tão importantes no processo de formação de professores, quanto a língua materna, as metodologias, a psicologia, a sociologia, e todas as demais áreas que compõem o currículo de uma licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou de um curso de formação continuada”.

Nóvoa e Alvim (2021b) ao refletirem sobre os professores depois da Pandemia da Covid-19 assentam suas considerações a partir da crítica a três *ilusões* as quais denominam perigosas:

- i. a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais;
- ii. a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens;
- iii. a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

Os autores apresentam como contraponto a estas percepções a importância de compreendermos que a educação implica sempre uma *intencionalidade*, assim como determina um esforço de *construção*, de *criação* e de *composição* das condições, dos ambientes e dos processos propícios para o desenvolvimento dos alunos (NÓVOA; ALVIM, 2021). Na concepção dos autores, o papel do professor se define justamente na construção desses pressupostos, enquanto possibilidade de construir um espaço público comum da educação, de criar novos ambientes escolares e de promover uma pedagogia do encontro (embasada no desejo/tensão de *ser livre e não estar só*).

Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que a importância dos professores para a construção da Pedagogia do Encontro se processa na trilha de seis sentidos, os quais os autores chamam de apontamentos inacabados:

- i. a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos;
- ii. não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento;
- iii. a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade;
- iv. o encontro não se dá com um “conhecimento acabado”, pronto, concluído;
- v. as neurociências têm dado contributos muito importantes para perceber o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem;
- vi. a pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro.

As considerações de Nóvoa e Alvim (2021a, 2021b) nos dizem que a formação do professor não consiste em uma construção da competência técnica, mas da vivência de um processo formativo que compreenda a formação profissional, social e humana do professor. Quando refletimos sobre essa percepção na relação das TDM na educação, compreendemos que a formação do professor para o uso das tecnologias não se restringe a promover o acesso, a apropriação, mas oferecer oportunidade de participação do professor na construção dos sentidos do uso das tecnologias no processo pedagógico.

Necessita, como ressalta Freire (2014), envolver o uso significativo das tecnologias no processo pedagógico e uma visão crítica acerca deste uso:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2014, p. 117-118).

O encontro das TDM com a educação pode abrir janelas nas salas de aula, ampliar o espaço pedagógico da escola, ressignificar práticas. Mas, como nos ensina Certeau (1994), para isso é preciso compreender as práticas dos praticantes, do contrário, as TDM são apenas dispositivos móveis presentes na sala de aula.

3 ENTRE O ESTAR ESCRITO E O COM LICENÇA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

A aprendizagem emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades. A educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis (GRALE, 2010, p. 8).

No presente capítulo, buscaremos analisar a inserção e o uso das TDM nos documentos oficiais, reguladores e norteadores que subsidiam a EJA. Para a análise, foram selecionados documentos produzidos nas instâncias internacional, nacional e regional, cuja relevância ao campo de estudo da EJA e à nossa investigação se destacaram.

Os documentos objeto de nossa análise encontram-se apresentados no Quadro 2 em ordem temporal.

Quadro 2 – Documentos utilizados na análise documental

ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	FINALIDADE
1997	Declaração de Hamburgo	Documento Produzido pela V CONFINTEA.	Afirmar a importância da Educação de Adultos para o enfrentamento dos desafios sociais, econômicos e culturais presentes no século XXI.
2000	Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000	Documento produzido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.	Dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
2010	I relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE I)	Documento produzido pela UNESCO.	Apresentar o panorama global da EJA, documentar ações e contribuir para a defesa e promoção desta modalidade.
2014	II relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE II)	Documento produzido pela UNESCO.	Apresentar o panorama global da EJA, com foco na alfabetização como fundamento à Aprendizagem ao Longo da Vida.
2015	Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (RALE)	Documento produzido pela UNESCO	Estabelecer recomendações acerca da Aprendizagem e Educação de Adultos.
2015	Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: tecnologias	Documento produzido pela Rede Municipal de Educação do Recife.	Nortear a política de ensino da RMER no âmbito da inserção e uso das tecnologias.

2016	III relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE III)	Documento produzido pela UNESCO.	Refletir sobre os impactos da Aprendizagem e Educação de Adultos na saúde, no bem-estar, no emprego, no mercado de trabalho, na vida social, cívica e comunitária.
2020	IV relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE IV)	Documento produzido pela UNESCO.	Aprofundar o conhecimento sobre AEA como um componente-chave da ALV, com o objetivo de orientar as políticas, conceitos e práticas educacionais no marco da Agenda 2030.
2020	Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020	Documento produzido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.	Tratar da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
2021	Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação de Jovens e Adultos	Documento produzido pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação do Recife.	Definir e estabelece o currículo para a EJA na Rede Municipal de Educação do Recife.
2021	Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021	Documento produzido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.	Instituir Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância.
2021	Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Documento produzido Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.	Instituir Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: A autora (2021).

A inserção e o uso das tecnologias na prática pedagógica da EJA têm presença registrada nos documentos que regulam e norteiam esta modalidade de ensino. As tecnologias são chamadas ao território da EJA, principalmente vinculadas à possibilidade de favorecer aos sujeitos a ampliação do exercício da cidadania, a inclusão social, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de habilidades que promovam maior interação com a sociedade da informação e do conhecimento.

Em se tratando das TDM, estas são assinaladas nos documentos sob duas perspectivas. A primeira de forma direta, referidas como dispositivos móveis e/ou representadas através da denominação dos recursos e ações que as caracterizam, como o uso das redes sociais para comunicação e o uso da rede *internet*. E a segunda, se dá de forma indireta, incutidas dentro do amplo significado das Tecnologias de Informação e Comunicação. Inclusive, vão estar

significativamente presentes nos documentos produzidos em função da Pandemia da Covid-19 para a educação, documentos que também referenciam a EJA.

Para a análise documental, tomamos como percurso a efetivação das seguintes etapas: i) levantamento dos documentos referenciais à EJA; ii) realização das leituras dos documentos localizados; iii) definição de critérios para inclusão/exclusão dos documentos à análise; e iv) realização de leitura crítica dos documentos e construção da síntese.

Tomamos como critério inicial para o levantamento dos documentos, as indicações presentes nas produções acadêmicas e nas leituras realizadas durante a construção do referencial teórico; e como critério subsequente, demarcamos localizar os documentos mencionados nas fontes inicialmente selecionadas, posto que a leitura de um documento remete a muitos outros documentos, especialmente quando produzidos na instância internacional.

Como o foco da análise dos documentos se baseava na percepção de como os documentos situavam as TDM na EJA e quais reflexões e orientações estabeleciam acerca das mesmas, tomamos como critério de inclusão/exclusão que os documentos selecionados para a análise contivessem a menção direta às tecnologias na EJA.

Para a construção da síntese, definimos partir da reflexão sobre os documentos produzidos na instância internacional; seguindo a apreciação dos documentos de cunho nacional; e concluirmos com as considerações acerca dos documentos produzidos no contexto regional, especificamente, pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação do Recife.

3.1 OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Iniciamos as nossas considerações acerca dos documentos internacionais trazendo um trecho da Declaração de Hamburgo (1997) quando, ao referir-se ao acesso à informação, menciona:

O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante. (UNESCO, Declaração de Hamburgo, 1998, p. 6).

A Declaração de Hamburgo, realizada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) adjunto à Agenda para o Futuro (plano de ação), representa um marco

importante para a EJA, por vincular a Educação de Adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade, além de considerá-la como propulsora da autonomia e do sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentarem as rápidas transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas pelo mundo contemporâneo. A Declaração de Hamburgo coloca a EJA como a chave para o século XXI.

A Agenda para o Futuro traz os compromissos estabelecidos para a EJA pela Declaração de Hamburgo. Reflete as contribuições que a EJA pode proporcionar aos enfrentamentos dos desafios presentes na humanidade, promovendo coragem, criatividade e conhecimentos necessários (UNESCO, Agenda, 1997). Discorre sobre os dez temas de estudo analisados na V CONFINTEA relacionados à EJA, dentre os quais se destaca para a nossa pesquisa o tema VII, intitulado *a Educação de Adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação*.

Ao discorrer sobre o tema VII, a Agenda para o Futuro declara que a EJA

oferece aos aprendizes adultos uma oportunidade essencial de utilização de todas as instituições culturais, dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação para estabelecer uma verdadeira comunicação interativa e melhorar a compreensão e a cooperação entre os povos e as culturas. (UNESCO, Agenda para o Futuro, 1997).

Em função do proposto na Agenda para o Futuro é situado o dever de serem realizados esforços para garantir que “todas as culturas e grupos sociais tenham acesso mais amplo aos meios de comunicação, e possam ser a eles associados para poderem colocar suas filosofias, criações culturais e modos particulares de vida, e não apenas receber as mensagens de outras culturas” (UNESCO, Agenda para o Futuro, 1997).

Por meio da Declaração e da Agenda para o Futuro podemos observar o alerta à possibilidade de exclusão social proveniente da exclusão digital. Um alerta que segue adjunto ao alerta da importância de destacarmos a dimensão humana no contexto de uso das tecnologias nas sociedades da informação e do conhecimento.

No campo de produção internacional de documentos relativos à EJA, a UNESCO se consolida. E entre as suas produções, se destacam os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)⁹. Estes buscam descrever a situação da EJA em âmbito internacional com base em dados recebidos dos Estados-Membros da UNESCO, assim como

⁹ GRALE corresponde a sigla, em inglês, da nomenclatura *Global Report on Adult Learning and Education*.

instrumentalizar a defesa e promoção da Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), além de documentar tendências mundiais no âmbito da realização desta modalidade¹⁰.

O primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE I), elaborado em 2010, considera que a continuação da educação pelos adultos permite o maior acesso a informações e conhecimentos, o que favorece aos adultos formar opiniões e adotar ações relacionadas às questões sociais, políticas, ambientais. Assim como “ficam mais aptos a utilizar novas fontes de informações e conhecimentos – em especial, TICs – de forma independente e significativa” (GRALE I, 2010, p. 20).

Aprender a usar as TICs de forma eficaz é apresentada no relatório como uma necessidade premente para muitos, ou para todos, tendo em vista estas tecnologias intensificarem o ritmo de troca de informações e permitirem a participação dos sujeitos nas redes virtuais, uma ação que favorece a formação de opiniões.

O segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE II), produzido pela UNESCO em 2013 – Publicado no Brasil em 2014 – traz como eixo central para a reflexão o foco na alfabetização, componente a ser desenvolvido ao longo da vida em função das demandas subsequentes de aprendizagens.

O GRALE II considera que as Tecnologias Digitais permeiam, cada vez mais, a vida cotidiana e exigem competências de alfabetização mais complexas. E vai salientar o uso das TICs no processo de alfabetização da EJA como uma abordagem promissora para garantir mais acesso à aprendizagem. Assim como menciona que a aprendizagem móvel pode constituir-se uma opção viável à oferta de educação, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer simplesmente por meio da conexão com um dispositivo móvel (GRALE, 2014).

O terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE III), realizado pela UNESCO em 2016, tem ênfase nos impactos da aprendizagem e da EJA na saúde, no bem-estar, no emprego, no mundo de trabalho, na vida social, cívica e comunitária. Registra que os rápidos avanços tecnológicos têm exigido que os sujeitos desenvolvam novas habilidades, bem como proporcionado uma série inédita de oportunidades de aprendizagem.

Para o GRALE III (2016, p. 129), as TIC emergentes têm o potencial de ampliar a qualidade e o alcance da EJA, em decorrência de “aumentar as oportunidades de aprendizagem

¹⁰ Os documentos produzidos pela UNESCO se pautam nas terminologias *Adult Learning and Education* (ALE) e *Institute for Lifelong Learning* (UIL), que no Brasil são traduzidas, respectivamente, como Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) e Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

autônoma e da aprendizagem entre pares por meio de ferramentas digitais, que são cada vez mais onipresentes e fáceis de se usar”. E no viés desta afirmativa, assinala:

É possível aumentar consideravelmente as oportunidades de aprendizagem autônoma e da aprendizagem entre pares por meio de ferramentas digitais, que são cada vez mais onipresentes e fáceis de se usar. Vários aplicativos da *internet*, incluindo tutoriais em vídeo, *webinars*, redes sociais e videoconferências, estão transformando a maneira como jovens e adultos acessam a informação e o conhecimento. Cursos online abertos para as massas (*Massive Open Online Courses – MOOCs*), oferecidos em plataformas como *Coursera*, *Udacity* e *edX*, criaram um novo paradigma de aprendizagem de adultos, que abre o acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para educandos em todo o mundo. A aprendizagem de qualidade está cada vez mais acessível e disponível em quase qualquer lugar e a qualquer hora (GRALE III, 2016, p. 129).

No entanto, apresenta como ressalva que para atingir o *potencial de transformação*, o uso das tecnologias necessita estar integrado a componentes analógicos, que são caracterizados como letramento, numeramento e alfabetização.

O quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE IV), produzido em 2019 – traduzido no Brasil em 2020 – apresenta como desafio *não deixar ninguém para trás*, estando este compromisso balizado na ação de promover a participação, a equidade e a inclusão para a Educação de Adultos. Um desafio resultante da compreensão de que “se não adaptarmos e aprimorarmos as habilidades dos adultos, eles serão deixados para trás” (GRALE IV, 2020, p. 3).

O GRALE IV estabelece vínculo direto com dois documentos produzidos em 2015. O primeiro, a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, inclui os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). E o segundo, a *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (RALE)¹¹, documento produzido pela UNESCO que corrobora com o Marco de Apoio à Educação 2030.

No que tange às tecnologias, a RALE (2015), em seu eixo denominado *definição e escopo*, destaca que:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são consideradas como tendo grande potencial para melhorar o acesso dos adultos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem e promover a equidade e a inclusão. Elas oferecem várias possibilidades inovadoras para a realização da aprendizagem ao longo da vida, reduzindo a dependência em estruturas formais tradicionais de educação e permitindo a aprendizagem individualizada. Por meio de dispositivos móveis, redes eletrônicas, mídias sociais e cursos online, os educandos adultos podem ter acesso a oportunidades de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. As tecnologias de informação

¹¹ RALE corresponde a sigla, em inglês, da nomenclatura *Recommendation on Adult Learning and Education*.

e comunicação também têm capacidade considerável para facilitar o acesso à educação para as pessoas com deficiência, permitindo sua plena integração na sociedade, bem como para outros grupos marginalizados ou desfavorecidos (UNESCO, RALE, 2015, par. 7).

A Agenda 2030 nasceu de um acordo firmado pelos Estado-membros da ONU, em 2015, com o compromisso de seguir as medidas recomendadas no documento *Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Consiste de um plano de ação global que envolve 17 objetivos e 169 metas criados no sentido *de não deixar ninguém para trás*. Propõe ações de desenvolvimento sustentável a serem desenvolvidas por um período de 15 anos (2015-2023).

Ao refletir sobre o mundo hoje, a Agenda 2030 considera que

O acesso à educação aumentou consideravelmente tanto para meninos quanto para meninas. A disseminação da informação e das tecnologias de comunicação e interconectividade global têm grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o hiato digital e desenvolver sociedades do conhecimento (ONU, 2015, p. 6).

Os ODS são considerados integrados e indivisíveis e envolvem as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (UNESCO, 2015). O campo da EJA dialoga diretamente com o ODS 4, que consiste em “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, ODS 4, 2015). Ao refletir o ODS 4, o GRALE IV vai ressaltar a relevância desse à Aprendizagem e Educação de Adultos por, principalmente, almejar um mundo onde não se deixará ninguém para trás.

3.2 OS DOCUMENTOS NACIONAIS

As TDM nos documentos oficiais que abrangem à EJA, muitas vezes, estão localizadas de forma indireta, através das orientações e considerações relacionadas ao uso das tecnologias no contexto da educação e da aprendizagem da EJA. Se fazem representadas quando os documentos se referem às tecnologias vigentes na sociedade; estão inclusas quando os documentos salientam o uso das tecnologias no domínio da comunicação, da informação e da produção de conhecimento.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, documento que trata dos Fundamentos e Funções da EJA e dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desta modalidade de ensino, traz as

tecnologias para o campo da EJA em diálogo com as demandas sociais e como fator potencial para o acesso dos alunos da EJA a saberes diversificados. Considera que:

as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação, assentados na microeletrônica, requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (BRASIL, 2000, p. 8-9).

Em convergência com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Parecer CNE/CEB 11/2000 também vai pontuar as tecnologias na EJA como possibilidade à melhoria da qualidade da vida dos alunos, entendimento proveniente da compreensão de que as tecnologias podem ajudar os alunos a perceberem e se adaptarem às mudanças sociais e culturais (BRASIL, 2000).

No que se refere à produção nacional, a Pandemia da Covid-19 vai mobilizar a elaboração de documentos para orientação do desenvolvimento da educação no contexto do ensino remoto; documento que vai inserir as TDM no contexto pedagógico, incluindo o da EJA, como uma realidade vigente. À nossa pesquisa se destacam o Parecer CNE/CP nº 5/2020, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 e a Resolução CNE/CP nº 2/2021.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Por meio deste, ficaria registrado que, no Brasil, as aulas presenciais estavam suspensas em todo o território nacional e que essa situação, além de imprevisível, deveria seguir “ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela Covid-19” (BRASIL, 2020).

A necessidade de se pensar com um olhar cuidadoso as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem no contexto da Pandemia para minimizar os impactos à educação também ficariam registrados. Nesse sentido, se colocava a necessidade de se considerar propostas pedagógicas que não ampliassem a desigualdade e fizessem uso das possibilidades trazidas por “novas Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC) para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020, p. 3).

A realização de atividades pedagógicas não presenciais busca evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e ao abandono.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 afirma a possibilidade de serem realizadas atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TIDC quando o uso destas tecnologias se fizer possível, a fim de atingir os direitos e objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC. Como possibilidade para a realização das aulas não presenciais, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 considera que estas podem acontecer

por meios digitais (vídeoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 8-9).

O item 2.11 do Parecer CNE/CP nº 5/2020 vai tratar das orientações ao campo específico da EJA. Assinala que as ações pedagógicas em âmbito não presencial devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas condizentes com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais a EJA) e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (institui as Diretrizes Operacionais para a EJA), que de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020 “significa a observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes” (BRASIL, 2020, p. 14).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, refere-se ao uso das tecnologias nesta modalidade de ensino quando considerado o desenvolvimento da EJA na modalidade da Educação a Distância (EaD). Define em seu art. 4º que os cursos da EJA desenvolvidos através da EaD serão disponibilizados apenas para as fases 4, fase 5 e Ensino Médio da EJA.

Como suporte ao desenvolvimento da EJA na modalidade EaD, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 declara que serão disponibilizados para os alunos, entre outros aspectos, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mídias, polo de apoio pedagógico às atividades com infraestrutura tecnológica e a garantia de acesso à biblioteca, rádio, televisão e rede *internet* para a “convergência digital” (BRASIL, 2021a).

A Resolução CNE/CP nº 2/2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, traz as tecnologias quando, em seu capítulo I, afirma que a formação continuada dos professores deve incluir estratégias e

metodologias ativas não presenciais e a implementação de recursos tecnológicos, com AVA e outras tecnologias apropriadas para desenvolvimento do currículo (BRASIL, 2021b).

Assim como, quando em seu capítulo II, ao se referir à Educação Básica, assinala que no retorno às aulas presenciais “podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária” (BRASIL, 2021b).

A presença subentendida das TDM nos documentos nacionais reforça, em nossa investigação, a definição que apresentamos dessas tecnologias. Observa-se que a indicação do uso da rede *internet*, do uso de aplicativos e da realização de pesquisa envolve o uso das TDM no contexto pedagógico.

3.3 OS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

Em relação aos documentos produzidos pela RMER, dois são basilares à reflexão sobre as tecnologias na educação e a EJA. O primeiro corresponde ao caderno *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: tecnologias na educação*¹²; e o segundo consiste no caderno *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação de Jovens e Adultos*¹³; ambos parte integrante da coleção Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, disponibilizada à comunidade escolar por meio impresso e digital.

O caderno Tecnologias na Educação – que configura o Volume 6 da coleção – versa sobre os fundamentos e princípios que orientam a RMER à inserção e ao uso das tecnologias na educação. O uso da tecnologia é compreendido como possibilidade à construção e socialização do conhecimento, objetivando o exercício da criatividade, o desenvolvimento do senso crítico, o trabalho colaborativo e a autoria dos alunos. Mas, para que esta construção seja alcançada é preciso uma infraestrutura adequada, a organização da dinâmica escolar, as condições para a realização do planejamento didático, a realização da formação continuada do

¹² Compõem a coleção Política de Ensino da Rede Municipal do Recife seis volumes, sendo eles: v. 1. Fundamentos teórico-metodológicos – v. 2. Educação infantil – v. 3. Ensino fundamental (1º ao 9º ano) – v. 4. Educação de Jovens e Adultos – v. 5. Educação Inclusiva: múltiplos olhares – v. 6. Tecnologias na educação. Disponíveis em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/todos-documentos>.

¹³ O documento por nós analisado, corresponde a 2ª edição. Ele integra a Política de Ensino da RMER, publicada em 2015, mas revisada em 2018/2019 em função da homologação da BNCC. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/>.

professor para o uso das tecnologias e a participação da gestão e coordenação pedagógica na orientação e apoio a este uso (RECIFE, 2015).

No que se refere às TDM, estas são citadas diretamente quando se discute as oportunidades de aprender

As oportunidades de aprender estão incorporadas a todas as atividades que encontramos, e, à medida que os dispositivos móveis, conteúdos e plataformas colaborativas de aprendizagem tornarem essa aprendizagem possível em qualquer lugar e em qualquer momento, os desafios da educação mudam e a escola precisa tornar-se cada vez mais atrativa para os(as) estudantes. Mas, como as tecnologias, principalmente as móveis, podem ser usadas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação? Que estratégias podem ser implementadas para atrair nossos(as) estudantes a quererem usar esses novos recursos em contextos pedagógicos? (RECIFE, 2015, p. 35).

As questões colocadas às TDM no documento “Política de Ensino: tecnologias” também configuram indagações que balizam a nossa investigação, assim como a compreensão da garantia do direito à aprendizagem na EJA passa diretamente pela promoção de uma educação de qualidade em diálogo com o princípio da equidade (PARECER 11/2000, RALE, 2015, GRALE IV, 2020).

O documento Política de Ensino referente à EJA, que compõe o quarto volume da coleção, trata da matriz curricular proposta a esta modalidade de ensino no que se refere às fases I e II. Neste, é ressaltado que as matrizes curriculares definidas pela RMER têm como uma de suas finalidades, relacionar conteúdos e estabelecer objetivos que promovam uma prática de ensino direcionada para o diálogo e a formação cidadã, demandando para sua concretização que os alunos “saibam processar e comparar, de forma crítica, o acervo de conteúdo, veiculados, através das novas tecnologias” (RECIFE, 2021a, p. 27).

Em relação ao uso das tecnologias, a Política de Ensino/EJA coaduna com a BNCC ao compreender e defender o uso das TDCI baseada em uma vivência significativa e ética nas diversas práticas sociais. A importância dessas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem podem se “somar à prática docente como instrumento facilitador da aprendizagem” (RECIFE, 2021a, p. 100).

Assim como nos documentos internacionais e nacionais, nos documentos produzidos pela RMER, a inserção e o uso das TDM no contexto pedagógico da EJA localizam-se, de forma representativa, como componente subjacente às tecnologias denominadas TIC, TICs, TDIC, Novas Tecnologias, Recursos Tecnológicos e Mídias Digitais.

A presença subentendida das TDM nos documentos analisados nos dizem que, em relação à EJA, estas estão marcadamente escritas no campo da inserção, projetando-se através das sugestões, possibilidades e demandas consideradas, estando os registros relacionados ao uso das TDM, ainda na perspectiva do *com licença* para adentrar o território da EJA, especialmente quando considerados os documentos nacionais e regionais.

4 O CAMINHAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: UM DIÁLOGO COM A REVISÃO SISTEMÁTICA

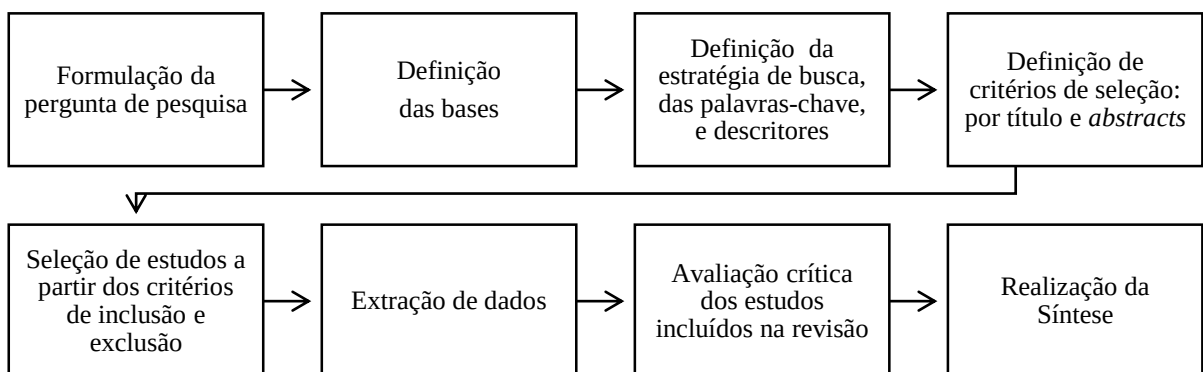
Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo, e pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, sepultá-la, mas é refazê-la.
(FREIRE, 1995)

O presente capítulo é resultado de nossa revisão sistemática e busca situar a pesquisa no campo de investigação ao qual pertence. Sua relevância decorre da possibilidade de contextualizarmos o tema, identificarmos autores pertinentes à fundamentação da investigação e compreendermos a relação entre as discussões presentes nas produções e o nosso problema e objetivos da pesquisa.

A consolidação da revisão sistemática percorreu oito etapas de desenvolvimento. Configurou a primeira dessas etapas, a construção da pergunta de pesquisa que orientou a revisão, a qual consistiu em: *como a produção científica, no âmbito das teses, dissertações e artigos configura a inserção e o uso das TDM na EJA e qual relação estabelece com o direito à aprendizagem?*

Definida a questão de pesquisa, seguiram-se as etapas subsequentes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Percurso da revisão sistemática



Fonte: A autora (2021).

Como podemos visualizar na Figura 1, constituíram-se etapas seguintes à definição da questão de pesquisa: a escolha das bases de dados à realização do levantamento; a definição das estratégias de busca; a definição dos critérios de seleção, a inclusão e exclusão das produções; a seleção dos estudos; e a extração dos dados. Etapas, essas, que apresentavam como principal

desafio a identificação, nas produções analisadas, das terminologias que caracterizavam as TDM.

Em continuidade, realizamos a leitura crítica dos estudos incluídos na revisão. Concluída a leitura crítica dos textos, passamos à escrita da síntese da análise, a qual apresentamos ao longo deste capítulo.

4.1 AS BASES DE DADOS DA PESQUISA

O levantamento das produções foi realizado através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁴, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)¹⁶, do portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (Scielo)¹⁷, *Education Resources Information Center* (ERIC)¹⁸ e dos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)¹⁹.

Delimitamos como período para o nosso levantamento os anos de 2015 a 2021, recorte proposto em função de termos realizado em 2014 e 2015, para a nossa pesquisa de mestrado, uma revisão sistemática que buscou localizar as produções que discutiam as Tecnologias Digitais na EJA. Na revisão de então, também estava incluso o termo TDM e as palavras-chave a ele associadas, a exemplo de *dispositivos móveis*. Logo, a presente revisão parte do ano de encerramento da revisão anterior. No que se refere ao levantamento realizado na base de dados ANPEd, em consequência da definição do período considerado para o levantamento, restringimos as publicações às buscas nos anais relativos a 37ª, 38ª, 39ª e 40ª reuniões nacionais da associação, realizadas respectivamente nos anos 2015, 2017, 2019 e 2021.

Compreendemos que a identificação de produções que dialoguem com a pesquisa não se encerra em uma das etapas da produção da tese, pelo contrário, corresponde a um exercício permanente a ser realizado ao longo da investigação. Todavia, de modo sistemático, nós realizamos dois levantamentos para compor a presente revisão sistemática. O primeiro, no

¹⁴ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>.

¹⁵ Disponível em: <https://bdtb.ibict.br>

¹⁶ Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>

¹⁷ Disponível em: <https://scielo.org/>

¹⁸ Disponível em: <https://eric.ed.gov/>

¹⁹ Disponível em: <https://anped.org.br/>

decorrer do primeiro e do segundo ano do curso do doutorado, entre 2018 e 2019; e o segundo, no ano de 2021, particularmente motivado por identificar os desdobramentos, no campo da produção científica, da ocorrência do ensino remoto na EJA, vivenciado em função da Pandemia da Covid-19.

Para a localização das produções que discutissem a inserção e o uso das TDM na EJA - como eixo central ou periférico - utilizamos palavras-chave e descritores significativos à temática. As palavras-chaves utilizadas foram: tecnologias e educação de jovens e adultos; dispositivos móveis e educação de adultos; *tablet* e educação de jovens e adultos; celulares e EJA; *smartphone* e EJA; *WhatsApp* e EJA; e redes sociais e Educação de Jovens e Adultos/EJA. E em relação aos descritores, foram utilizados: tecnologias *and* EJA; Tecnologias Digitais *and* EJA; Tecnologias Digitais móveis *and* EJA; *mobile learning and* EJA.

Na análise exploratória, a seleção inicial das teses, dissertações e artigos se deu em relação aos títulos e aos *abstracts* dispostos nas produções. Nestes, foram identificados elementos relevantes à nossa discussão. Em seguida, os textos foram lidos na íntegra. Como critérios de seleção à inclusão e exclusão, definimos que: i) as produções careceriam estar localizadas em bibliotecas digitais *online*; ii) os artigos necessitariam estar localizados em bases eletrônicas indexadas; iii) os anais deveriam resultar de eventos da área de educação; e, iv) as produções precisariam estar disponibilizadas nos idiomas português, espanhol e inglês.

Na fase de extração dos dados, identificamos onde os artigos foram publicados, quais TDM foram mencionadas, quais palavras-chave foram representativas às pesquisas e como as produções científicas configuraram a inserção e o uso das TDM na EJA. Os estudos selecionados para a síntese da revisão foram definidos pelas significativas contribuições trazidas à presente investigação.

Em nossa revisão, observamos que os estudos que discutem as TDM na EJA situam-se principalmente em três contextos de investigação: i) no contexto que aborda diretamente a temática, utilizando, inclusive, a denominação tecnologias móveis e EJA no título das produções; ii) no contexto que analisa de forma global as Tecnologias Digitais na EJA e inserem as digitais móveis em meio à discussão; e iii) no contexto que reflete as TDM na EJA a partir do uso de uma tecnologia específica ou aplicativo.

No caso do terceiro contexto, correspondem as produções que abordam diretamente o uso do celular/*smartphone*, do *tablet* e de redes sociais nesta modalidade de ensino, compreensão que nos levou a incluir, por exemplo, o nome da rede social *WhatsApp* entre as palavras-chave do levantamento realizado.

4.1.1 As Tecnologias Digitais Móveis na EJA na discussão das teses e dissertações

Em nossa discussão no âmbito das teses e dissertações, foram considerados estudos que investigaram o uso das TDM na EJA, como eixo central ou periférico. O Quadro 3 expõe em ordem temporal as produções selecionadas.

Quadro 3 – Teses e dissertações analisadas na revisão sistemática

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
2015	PASCHUINI, Elenira Aparecida	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal do Paraná
2016	SOUZA, Helga Valéria de Lima	Jovens na modalidade EJA na escola pública: autodefinição de jovem e função das TDICES.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade de Brasília
2016	FREITAS, Eliane Alves de	Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal da Paraíba
2016	SANTOS, Flávia Andréa dos	O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Pernambuco
2017	PEREIRA, Júlio Cezar Matos	Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos.	Tese (Doutorado Acadêmico)	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	SILVA, Kelly Cristina da	Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook.	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	FALCÃO, Sayonara Leite	O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal da Paraíba
2017	TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima	Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA.	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	CRUZ, Karla Nascimento	Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade de Brasília

2018	GOMES, Fabrícia Cristina	Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula.	Tese (Doutorado Acadêmico)	Universidade Federal do Paraná
2018	MATA, Jaisa Angelica Vieira da	Ensino de química com uso de tecnologias digitais para uma educação de jovens e adultos rejuvenescida.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Goiás
2018	MOTA, Kleuver Luís Alves	Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar.	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Minas Gerais
2018	ROSENAU, Nanderson Rafael	Práticas de educação física no cárcere: tecnologias digitais como recurso pedagógico.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal do Paraná
2018	HERPICH, Róger	As tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de adultos: Um estudo de caso no ProEJA.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Instituto Politécnico do Porto
2018	SANTOS, Mirian Bastos do Carmo	O Uso do Aplicativo <i>WhatsApp</i> no Processo de Alfabetização e Multiletramento na Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade do Estado da Bahia
2019	BATELA NETO, Pedro	Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Minas Gerais
2019	LINHARES, Margarete Terezinha Acunha	O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
2019	LIMA, Maria de Lourdes Silva	Formação de Professores de Jovens e Adultos para o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
2021	DIAS, Daniele dos Santos Ferreira	<i>Mobile learning</i> na educação de jovens e adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente.	Tese (Doutorado Acadêmico)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: A autora (2021).

Apresentado o Quadro 3, seguimos às considerações relativas aos dados considerados. Nosso primeiro diálogo se estabelece com Paschuini (2015) que, em sua dissertação de

mestrado, discute o uso do aplicativo/plataforma *Hand Talk*²⁰ com alunos surdos pertencentes ao Ensino Médio da EJA.

Ao refletir sobre os desafios pelos quais os alunos da EJA passam, em suas trajetórias de vida e percurso escolar, Paschuini (2015) vai adicionar os desafios pertinentes aos alunos surdos que estão inseridos nessa modalidade de ensino. A autora, considera que eles são duplamente excluídos. Em primeiro lugar pela não conclusão da escolarização no período reconhecido como regular. Em segundo lugar, pela dificuldade linguística encontrada, ao longo de sua jornada escolar, em função de um processo de escolarização que desconsidera a comunicação, através da língua de sinais, como uma ação necessária ao processo pedagógico do aluno surdo.

Em relação às dificuldades do aprendizado de Língua Portuguesa dentro do processo de escolarização regular, Paschuini (2015) analisa que esta dificuldade faz com que os alunos surdos, muitas vezes, mesmos quando frequentando o ensino médio da EJA, não sejam alfabetizados na língua portuguesa ou apenas realizem a leitura e escrita de poucas palavras.

Os recursos tecnológicos inseridos na sala de aula da EJA, para a autora, podem proporcionar a infoinclusão do aluno surdo. Ela considera que: i) as TIC aparecem para os surdos como facilitadoras de contato entre seus pares; ii) o uso das TIC oferece um leque de possibilidades educacionais ao aluno surdo; iii) os aplicativos tradutores correspondem a ferramentas inclusivas, educativas e socializadoras; e iv) as TIC trazem o respeito à cultura surda e permitem que o aluno surdo não seja excluído da cultura digital (PASCHUINI, 2015).

O aplicativo *Hand Talk*, utilizado na pesquisa, foi produzido para o uso de pessoas surdas, ou pessoas que almejem praticar Libras. Corresponde a um aplicativo que tem como objetivo traduzir a língua de sinais, sendo considerado pertencente às tecnologias assistivas. Mas, para utilizá-lo a rede *internet* se faz necessária. Condição apontada pela autora, como um desafio ao uso dessa tecnologia, tendo em vista a ineficácia do fornecimento da rede *internet* na escola.

A fragilidade de fornecimento da rede *internet* leva a autora a afirmar que esse serviço deve ser efetivamente pensado no âmbito das políticas públicas. E no que diz respeito ao aluno surdo, o acesso a rede *internet* deve ser compreendida de forma relacionada “aos princípios de direitos humanos e de acessibilidade na comunicação do sujeito surdo” (PASCHUINI, 2015, p. 99).

²⁰ Informações acerca da Plataforma e/ou aplicativo *Hand Talk* encontram-se disponível em: <https://www.handtalk.me/br/inicio>.

Freitas (2016), em sua dissertação de mestrado, vai discutir um tema desafiante ao uso das TDM no contexto pedagógico da EJA. Trata-se da inserção destas tecnologias no processo de construção da alfabetização. Para a autora, trata-se de uma reflexão necessária e interligada ao debate da inclusão digital, encontrando-se atrelada ao “paradigma digital no qual somos todos aprendentes” (FREITAS, 2016, p. 17).

Na perspectiva de Freitas (2016), a incorporação dos dispositivos multifuncionais, a exemplo do celular e do *tablet*, às atuais necessidades de comunicação e conexão, impacta os sentidos do processo de aquisição da leitura e da escrita. Em sua compreensão, trazem novas exigências sociais que demandam a necessidade de se repensar a leitura e a escrita na prática pedagógica.

Ao refletir sobre o aluno não alfabetizado da EJA e sua relação com a tecnologia, Freitas (2016, p. 143) vai nos dizer que “o sujeito analfabeto que, principalmente por isso, encontra dificuldades para o mínimo domínio das ferramentas digitais de seu tempo, é duplamente excluído, do acesso à informação e ao conhecimento culturalmente compartilhado”.

Souza (2016) vai realizar a sua pesquisa de mestrado na EJA que é vivenciada no horário vespertino. Em função do quantitativo de jovens presentes no turno observado, a autora propõe analisar como os jovens da EJA se autodefinem, se eles se considerando jovens ou adultos e quais funções estes jovens atribuem às Tecnologias Digitais de informação, comunicação e expressão (TDICE).

O processo de juvenilização da EJA é apresentado no texto e visto como um fenômeno complexo, delineado por questões socioeconômicas, cognitivas, pedagógicas, e acolhido pelo amparo legal.

Os alunos sujeitos da pesquisa se auto classificaram como jovens, e em relação à TDICE, mencionavam utilizar a rede *internet* para pesquisar, comunicar-se com os pares, participar de grupos sociais, buscar emprego. Na compreensão da autora, os alunos “apresentam um modelo de relação com as TDICES, no qual passam a influenciar seus familiares e permanecem influenciados por amigos, mantendo, todavia, o mesmo foco para as navegações: sites para pesquisa de temas e questões extraescolares” (SOUZA, 2016, p. 126).

Ao analisar as TDICE no âmbito da escola, a autora destaca a ausência de ações educativas de estímulo para o uso destas tecnologias, compreensão que parte do princípio de que uma ação educativa demanda métodos, projetos e planejamento para a sua utilização, considerava que a oferta aos estudantes se restringia a estrutura física (o laboratório) e o fornecimento da rede *Wifi*.

Souza (2016) salienta que, em sala de aula, as TDICE eram utilizadas pelos professores, exclusivamente, como instrumento facilitador para a organização e aplicação dos conteúdos. Assim como, não estendiam ao laboratório de informática ações pedagógicas que envolvessem o uso significativo das TDICE.

Em sua investigação de mestrado, Falcão (2017) também discute as contribuições do uso do celular à prática pedagógica da EJA vinculado ao desenvolvimento do multiletramento. A autora compreende o uso do celular como instrumento potencializador para o desenvolvimento do processo de produção colaborativa na EJA.

A pesquisa de Santos (2018), intitulada *o uso do aplicativo WhatsApp no processo de alfabetização e multiletramento na educação de jovens e adultos*, colabora com a discussão das possibilidades do uso pedagógico do celular e dos aplicativos a eles relacionados, para o desenvolvimento da alfabetização e multiletramento dos alunos da EJA.

A investigação percorre a análise do uso da rede *WhatsApp* para potencializar a aprendizagem na EJA, enquanto promoção do multiletramento, que envolveria o letramento crítico, o midiático e o digital. Para a autora, o “multiletramento está focalizado tanto na realidade social quanto na conexão com o global, pois abrange as variações e diversas situações de linguagem, além de dar conta das diferenças culturais dos envolvidos no processo” (SANTOS, 2018, p. 106).

No que tange ao uso do *WhatsApp*, a pesquisa de Santos (2018) traz como resultado os impactos desse uso nas dimensões: pedagógica, social, cultural e política, todas compreendidas a partir da relação escola, aprendizagem e sujeitos da EJA. A pesquisa se insere em uma investigação do mestrado profissional e apresenta, como produto do processo de investigação, a sugestão de 12 (doze) estratégias didáticas, produzidas na trajetória da pesquisa, elaboradas de acordo com os saberes referentes à EJA.

As contribuições decorrentes do uso do aplicativo *WhatsApp* na prática pedagógica da EJA também são analisadas por Linhares (2019). A autora discute o uso do aplicativo *WhatsApp* como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa na EJA. A análise se desenvolve a partir de três eixos: a compreensão da prática pedagógica construída coletivamente com o uso dos recursos tecnológicos; a análise do *WhatsApp* enquanto estratégia pedagógica de interação, informação e aprendizagem; e a partir das considerações dos alunos da EJA, sujeitos da pesquisa, em relação à relevância das atividades pedagógicas com as novas tecnologias.

A pesquisa aponta dois resultados relevantes à ação de uso pedagógico do *WhatsApp* vivenciadas pelos alunos. O primeiro consiste no desenvolvimento das habilidades de escrita

pelo aluno; e o segundo na possibilidade de produção e edição de textos realizadas por meio do dispositivo de voz do aplicativo, através da expressão oral transformada em texto escrito (LINHARES, 2019).

Ao analisar o *WhatsApp* como possibilidade pedagógica, a autora alerta que este aplicativo não deve ser usado de maneira aleatória, sem planejamento. Ela considera que é necessário realizar “um trabalho pedagógico desenvolvido a partir de objetivos plausíveis, metodologia especificada, à luz de referenciais que apontem o caminho na utilização dos recursos tecnológicos” (LINHARES, 2019, p. 133).

O uso pedagógico, atrelado a objetivos pré-definidos, encontra-se na base do que a autora compreende corresponder à essência do ensinar e ao papel do professor, enquanto mediador, na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Teixeira (2017), destaca a importância de ao refletirmos a EJA pensarmos sua relação com a sociedade atual e a importância da configuração do currículo. A autora compreende que as relações sociais se transformam pela ação das tecnologias vigentes na sociedade. E que mesmo os sujeitos caracterizados dentro do quadro de exclusão digital, são requeridos ao uso das tecnologias dominantes no contexto social, inclusive no âmbito do exercício da cidadania. Por exemplo, mesmo os jovens, adultos e idosos não alfabetizados são requeridos a fazerem uso das urnas eletrônicas no processo eleitoral. Logo, para a autora, a escola apresenta-se como possibilidade de constitui-se como “o espaço e o tempo de construção da igualdade em tempos de injustiça sociodigital” (TEIXEIRA, 2017, p. 127).

Na perspectiva da autora, a sociedade atual traz à escola as demandas de uso das tecnologias, e a inserção destas no currículo pode constituir uma ferramenta potencializadora à construção da autonomia dos alunos da EJA. Considera que:

É preciso fornecer, a partir de uma prática humanizadora, ferramentas que potencializem a superação das condições opressoras a que estão submetidos [alunos], desde a dependência do outro para sacar a aposentadoria no caixa eletrônico, até a dependência para participar das eleições, passando pela dependência para fazer uma inscrição *online* para uma vaga de trabalho (TEIXEIRA, 2017, p. 128).

Teixeira defende a importância de evidenciar-se as ações de uso das tecnologias na EJA, de forma a “desinvisibilizar os currículos praticados nos cotidianos escolares” (TEIXEIRA, 2017, p. 128).

Mata (2018) ao discutir, em sua pesquisa de mestrado, as tecnologias na EJA, defende que a inserção nessa modalidade de ensino “aponta para o exercício da cidadania, valorizando autoestima para a dialogicidade e comunicação” (MATA, 2018, p. 28). A autora destaca o

direito pertencente à EJA, enquanto componente da educação básica brasileira, de fazer parte dos planos de inclusão digital na Educação.

No que tange às TDM, a autora ressalta que a utilização dos *smartphones* configura uma habilidade e consiste em uma ferramenta de uso dos trabalhadores. Estes aparelhos utilizados pelos alunos na ação laboral, a exemplo dos vendedores e prestadores de serviços, traz para o currículo da EJA a necessidade de incorporar novos saberes que dialoguem com a cultura digital e as demandas sociais.

Ao buscar inserir TDM, através do uso de aplicativos para desenvolver o ensino de química na EJA, a autora aponta para a necessidade de mudança de paradigma. Considera que é preciso reconsiderar o conceito de ensino, as ações metodológicas desenvolvidas e o papel do professor. A este último, é adicionada a competência de orientar o uso crítico das tecnologias pelos alunos, seja no campo da aquisição da informação seja no viés do compartilhamento.

Mota (2018), em sua dissertação de mestrado, analisa os usos que os alunos do ensino médio da EJA fazem das Tecnologias Digitais na sua formação escolar e no exercício do trabalho. Para a autora, as categorias *trabalho e tecnologia* encontram-se intrinsecamente relacionadas.

A autora traz um resultado significativo às pesquisas que discutem as tecnologias e a EJA, que diz respeito à incongruência da escola da EJA em bloquear o acesso e uso do celular pelo aluno na sala de aula. O aluno da EJA, que utiliza essa tecnologia em casa e no trabalho para as respostas às suas demandas de aprendizagem, vê-se no espaço da escola diante do desafio de limitar esse uso a uma infração regimentar.

Santos (2016) ao investigar a inserção e o uso das Tecnologias Digitais na EJA observa a inserção das TDM no espaço da sala de aula a partir da ação do aluno, pelas mãos dos alunos, enquanto consequência do uso cotidiano dessas tecnologias e como demanda de aprendizagem à escola. Uma presença que precisa ser refletida enquanto possibilidade da ação pedagógica.

A pesquisa desenvolvida por Cruz (2017) ocorre por meio da experiência de uso do computador *desktop* pelos alunos da EJA, via laboratório de informática. Vinculadas a essa tecnologia encontram-se recursos de uso das TDM, como é o caso da rede *internet*, das redes sociais, das plataformas de compartilhamentos e das ferramentas de busca.

Uma questão que se coloca, quando observamos a composição das tecnologias, consiste em compreendermos quais contributos estão atreladas, especificamente, à natureza dessas tecnologias. Por exemplo, quando consideradas as TDM, compreender quais contribuições são

refletidas a partir dos sentidos da mobilidade e das características multifuncionais dos dispositivos à prática pedagógica da EJA.

Entre os resultados da pesquisa apresentados pela autora, encontra-se a composição de um quadro que sintetiza o desejo dos alunos em relação à tecnologia trabalhada. Nele, são colocadas as expectativas de, ao saber utilizar as tecnologias, ser possível: adquirir a carteira de motorista, utilizar o celular, comunicar-se, adquirir conhecimento, escrever, ler, acessar a rede *internet*, ligar/desligar equipamentos, enviar mensagem ou *e-mail*, pagar contas, pesquisar, obter receitas culinárias, aprendizagem que consideram estar relacionada ao uso das Tecnologias Digitais/TDM.

Na pesquisa de Cruz (2017), observa-se as expectativas relacionadas ao uso do computador *desktop*, resultado que nos levou à curiosidade sobre se as expectativas dos alunos da EJA seriam equivalentes caso fossem colocadas em foco as TDM. Assim como, quais aprendizagens seriam consideradas por eles como significativas ao uso das TDM.

Cruz (2017) vai nos trazer a relação entre a inclusão digital e o exercício da cidadania. Para ela, o uso das Tecnologias Digitais de comunicação e informação:

faz parte dos direitos humanos dessa nova geração. O sujeito precisa dessas máquinas para ter voz, poder se comunicar, exigir e propor mudanças na realidade em que vive. O computador não é mais apenas um instrumento de lazer, e hoje faz parte do próprio alicerce de tudo que acontece e é produzido social, política e economicamente no mundo. Aqueles que não têm acesso e/ou domínio a essas máquinas estão à margem da nova sociedade (CRUZ, 2017, p. 137).

Um desafio que se encontra implícito nas considerações de Cruz (2017), e perpassa a discussão das tecnologias na EJA, consiste na compreensão do sentido da presença das tecnologias no campo pedagógico. Se este sentido corresponde a inserção, o uso, a integração ou a apropriação. Terminologias que aparentam ser sinônimos, mas representam construções conceituais diferenciadas.

No viés desse debate, Gomes (2018) discute, em sua tese de doutorado, a formação continuada do professor da EJA em diálogo com estas terminologias. Define por objetivo de sua pesquisa *construir indicativos para a elaboração de ações formativas que potencializem o uso, a integração e a apropriação das Tecnologias Digitais à prática de sala de aula no contexto da EJA* e analisa seus dados a partir de três categorias.

A primeira categoria é denominada de *cultura escolar*, na qual insere os fatores correspondentes às políticas públicas sobre as Tecnologias Digitais na Educação. A segunda, nomeia de *cultura da escola*, categoria que abarca os fatores de ordem institucional

correspondentes às Tecnologias Digitais e ao interior da escola. E a terceira categoria define como *saber tecnológico*, relacionada ao conhecimento que o professor tem das Tecnologias Digitais no campo pessoal e pedagógico. Para a autora, a utilização, a integração e a apropriação das Tecnologias Digitais na prática pedagógica estão relacionadas à articulação entre as categorias.

Refletir a inserção das TDM na EJA, no sentido de a compreender enquanto uso e integrada ao currículo, também perpassa pelo diálogo com as categorias propostas por Gomes (2018). Em primeiro lugar, quando consideramos a cultura escolar e visualizam-se decretos legais respaldando o *não uso* dos dispositivos móveis na escola, particularmente na sala de aula. E em segundo lugar, e de significativo impacto, quando os professores não vivenciam processos formativos que os instrumentalizem para o uso das Tecnologias Digitais na prática pedagógica.

A pesquisa de Rosenau (2018) investiga a relação de uso das Tecnologias Digitais na prática pedagógica da EJA, em contexto de privação de liberdade, desenvolvida dentro do sistema carcerário. O olhar dirige-se às ações do professor de educação física. O autor compreende que o uso das Tecnologias Digitais na EJA, no contexto de privação de liberdade, amplia as possibilidades pedagógicas. Para ele, esse uso, favorece a realização de debates através da inserção dos recursos audiovisuais, além de tornar as propostas educacionais mais voltadas à realidade dos alunos, despertando o interesse pelo que está sendo trabalhado.

Rosenau (2018) considera que o uso das Tecnologias Digitais promove o comprometimento do professor com a ação do planejamento, particularmente em decorrência do esforço realizado à adequação do uso das Tecnologias Digitais, no modo *offline*, em resposta às exigências do sistema carcerário, que inviabiliza o acesso a rede *internet* neste contexto educacional.

Quando consideramos o desafio da adequação do uso das tecnologias às ações *offline* apresentado por Rosenau (2018), o articulamos diretamente com o desafio presente nas escolas dos professores conseguirem utilizar as Tecnologias Digitais desvinculadas à rede *internet* por sua ineficácia. Através dos estudos analisados nessa revisão sistemática, observa-se a frequência do uso das Tecnologias Digitais, incluindo as digitais móveis, a exemplo dos *tablets* disponíveis nas escolas (SANTOS, 2016), no modo *offline* no contexto pedagógico da EJA.

Se nas unidades prisionais o modo *offline* configura uma exigência, o bloqueio intencional da rede *internet* para o *não acesso* às redes sociais e a comunicação externa, nas escolas, o modo *offline* resulta da falta de políticas públicas que (re)estruturem o aparato tecnológico das escolas (substituindo as tecnologias sucateadas e permitindo o acesso efetivo

da comunidade escolar à rede *internet*) e da cultura escolar que compreende as TDM como corpo estranho à ação pedagógica, optando por bloquear o acesso ao celular e à rede *internet*.

Herpichr (2018) vai relacionar a integração das tecnologias na EJA a partir da ação pedagógica desenvolvida no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (ProEJA). O resultado de sua pesquisa aponta que as tecnologias impactam a experiência pessoal, o desenvolvimento dos processos pedagógicos e a vida profissional dos alunos da EJA.

Ao dar voz aos alunos da EJA, sujeitos da pesquisa, Herpich (2018) salienta que eles consideram que a integração das tecnologias no espaço pedagógico amplia o interesse pelos conteúdos trabalhados. Para os alunos, “melhora o desempenho escolar, melhora a autoestima, aumenta a concentração, ajuda na frequência escolar, ajuda na criatividade, melhora as competências da vida profissional e facilita a comunicação com o professor” (HERPICH, 2018, p. 105). A pesquisa traz como principal desafio a essa integração das tecnologias na EJA a formação do professor.

No campo da contribuição do processo formativo do professor da EJA, Lima (2019) realiza uma investigação de mestrado, intitulada *formação de professores de jovens e adultos para o uso das tecnologias da informação e comunicação*, e nela discute, entre outros aspectos, as contribuições do uso das TIC ao ensino da EJA.

Como resultados da pesquisa, coloca-se a compreensão de que: i) as tecnologias ajudam no processo de aprendizagem, de forma a facilitar o ensino; ii) as tecnologias permitem maior integração com o conhecimento; iii) este uso facilita a comunicação entre professor e aluno; iv) as TIC contribuem para o crescimento do aluno e a aquisição das informações; e, v) as TIC promovem a inclusão tecnológica, oportunizando a profissionalização.

Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, analisa o uso e as contribuições das redes sociais digitais para o empoderamento feminino negro das alunas da EJA. A autora propõe ações de uso da rede social *Facebook* na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico, realizada de forma sistematizada pelo professor. Compreende o potencial do uso das tecnologias móveis, a partir do uso dos aplicativos, nas estratégias de empoderamento dos alunos da EJA. Consiste em ressignificar sentidos a partir da análise do que é postado nas redes, da participação nos grupos temáticos e na busca por informações que rompam com padrões de preconceitos pré-estabelecidos.

Batela Neto (2019), em sua pesquisa de mestrado, discute o uso das Tecnologias Digitais na EJA pela voz dos alunos e da representação deste uso enquanto melhorias no ensino ou

inovações conservadoras. Como resultado da pesquisa se coloca a compreensão de que esse uso das Tecnologias Digitais na escola da EJA pode “imprimir uma nova dinâmica às aulas, tornando-as mais instigantes e interativas, despertando a curiosidade e o interesse dos educandos, agindo como um instrumento catalisador e facilitador das aprendizagens” (BATELA NETO, 2019, p. 119).

O autor defende o uso das Tecnologias Digitais na prática pedagógica “de maneira condicionada” desenvolvida “em prol de uma educação revolucionária, emancipatória e libertadora, objetivando a construção de uma Educação de Qualidade Social” (BATELA NETO, 2019, p. 121).

Como contribuição da pesquisa, enquanto resposta às exigências do mestrado profissional, Batela (2019) traz a construção de uma proposta de um curso de formação continuada para os professores da EJA que trata do potencial didático dos usos de TDIC nas práticas pedagógicas.

Um dado da revisão sistemática que consideramos relevante pontuar diz respeito à identificação da significativa presença de produções que refletiam as TDM na EJA relacionadas às pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional. Esse, se difere do mestrado acadêmico ao propor o desenvolvimento de investigações que tenham como resultado a *criação de um produto*. Logo, as produções decorrentes dessas pesquisas trazem como centro a investigação empírica e o registro de experimentos das TDM na EJA.

Pereira (2017) vai analisar a apropriação e o uso das tecnologias móveis por professores e alunos, em situações de pesquisa, aprendizagem, comunicação e socialização. O autor compreende que as TDM ampliam o espaço escolar enquanto ambiente de aprendizagem. Impacta o diálogo entre culturas diferenciadas – a cultura dos sujeitos plurais que compõem a sala de aula.

Na percepção de Pereira (2017), o uso das TDM no processo pedagógico da EJA pode colaborar com a formação dos alunos da EJA, inclusive, com aqueles que não conseguem estar presentes na escola em decorrência dos vários desafios presentes em seu cotidiano, mantendo-os conectados com as ações propostas pelo professor.

O autor destaca a dificuldade em localizar a realização de um uso das TDM no contexto da EJA, condição que o fez, inclusive, redirecionar a sua proposta de investigação. Compreende que o uso dessas tecnologias ocorre de modo assistemático na prática pedagógica dessa modalidade de ensino. Entre os desafios ao uso das TDM que perpassam as considerações do

autor estão a condição inicial e intermediária da alfabetização do aluno, que não lhe favorece um uso mais autônomo das tecnologias e a falta de sinal da rede *internet* na sala de aula.

O autor considera que os alunos da EJA fazem uso das TDM em seu cotidiano, mas que esta, no contexto da sala de aula, não ocorre de forma sistematizada sob a orientação do professor. Ressalta que o vínculo virtual estabelecido entre os professores e os alunos, através das redes sociais, aproxima o aluno da escola e impacta sobre a não-evasão da EJA, mas que configura uma ação limitada em decorrência do não-acesso às tecnologias por todos os alunos.

Nas palavras do autor,

É possível afirmar que é grande a presença das tecnologias móveis na EJA das escolas investigadas, especialmente o *smartphone*, cujo tamanho facilita a mobilidade portando essa tecnologia. [...] contudo, a utilização do *smartphone* em sala de aula geralmente acontece de forma velada, com algumas exceções (PEREIRA, 2017, p. 427).

Para Pereira (2017), as TDM chegaram à EJA, estão nas mãos dos professores e alunos, mas o uso dessas tecnologias, em particular o *smartphone*, ainda não pode ser considerado um uso pedagógico. Na visão do autor há um significativo caminho a percorrer para que o uso dessas tecnologias no campo da EJA seja uma realidade pedagógica. Caminho para o qual Pereira (2017, p. 429) coloca algumas indicações:

- i. melhorar a formação dos professores da EJA para atuarem pedagogicamente com as Tecnologias Digitais, de maneira que os educandos possam se apropriar delas, sejam mais do que meros consumidores de informações e consigam construir conhecimentos de forma sistematizada e sejam produtores de conhecimentos e de culturas com o uso das Tecnologias Digitais;
- ii. definir como deve ser o trabalho pedagógico nas escolas em situações de aprendizagem com o uso das tecnologias móveis pelos educandos da EJA;
- iii. fazer com que essas tecnologias possibilitem novas formas de organização que possibilitem a construção de novos conhecimentos;
- iv. criar condições para que as Tecnologias Digitais sejam mais um elo entre a escola e os educandos;
- v. pensar e compartilhar experiências didáticas com o uso das tecnologias móveis que aproximem os educandos da escola e vice-versa;
- vi. definir algumas especificidades para a formação dos professores que propiciem os usos das Tecnologias Digitais na EJA;
- vii. ter equipamentos atualizados, funcionando e com acesso à rede *internet* de boa qualidade e velocidade adequada.

As indicações de Pereira (2017) são de forte impacto para as pesquisas que buscam analisar o uso das TDM na EJA. A formação do professor para o uso das tecnologias na EJA representa um desafio que perpassa a formação inicial e continuada do professor. Desafio que necessita ser repensado no âmbito da universidade (enquanto formação inicial) e pelas redes de ensino (enquanto formação continuada).

Para concluir as considerações acerca das teses e dissertações, refletiremos sobre a tese de Dias (2021) discute o *mobile learning* na EJA, a partir de uma intervenção formativa realizada com os professores. A autora considera que no contexto da educação a mobilidade informacional e comunicacional pode propiciar interações e permitir dinâmicas diversificadas nos processos de ensino e de aprendizagem (DIAS, 2021).

Para Dias (2021), a cultura da mobilidade - presente na sociedade contemporânea como uma das suas principais características – quando promovida na educação, através da adoção de dispositivos móveis na prática pedagógica, favorece a junção de valores sociais aos pessoais, a ampliação dos saberes e a ampliação da percepção de mundo e sua leitura.

A autora reflete que a cultura da mobilidade - conceito discutido na perspectiva de Lemos (2009) – permite a construção de uma nova sala, melhor dizendo, novo espaço para a EJA, no qual “a aprendizagem não sofra as limitações físicas da escola”. Assim como, possa ser realizada de “forma móvel, como a natureza humana, favorável aos processos de Aprendizagem ao Longo da Vida, e, ao mesmo tempo, possa estar na escola” (DIAS, 2021, p. 131).

O *mobile learning* é conceituado por Dias (2021) como:

a aprendizagem socialmente construída – com ou sem finalidade educacional – que origina nova atividade, explora territorializações diversas e pode ser potencializada a partir da conectividade tecnológica, composição de redes informacionais e uso das ferramentas digitais móveis (2021, p. 138).

Mas, para que ocorra o *mobile learning na EJA*, as práticas pedagógicas com o uso das TDM necessitam de novos formatos, que permitam a construção de novos multiletramentos voltados para as mídias digitais vigentes na sociedade. Implicando, também, a inclusão no currículo da EJA de perspectivas de “práticas de ensino que utilizem Realidade Aumentada, Realidade Virtual, Inteligência Artificial, Robótica, Edição de textos, imagens e vídeos, Cinema, Artes Plásticas, GPS, multimodalidade informacional, dentre outras”, bem como a adoção de práticas “que derrubem os limites das interações com o mundo, presencial ou virtual,

desfazendo o caráter fixo da escola com professores que atuem mediatizando espaços de acesso ao conhecimento disponível no planeta (DIAS, 2021, p. 144).

Os desafios à educação trazidos pela Pandemia da Covid-19 promoveram em Dias (2021, p. 210) a reflexão de que “a implementação de uma nova cultura de ensino não é uma demanda meramente pedagógica. Mas sim uma necessidade que se associa às questões políticas, econômicas, sociais e históricas”.

Estando o uso das TDM e a realização do *mobile learning* inseridos na construção desta nova cultura, a pesquisa de Dias coloca-se no centro de um desafio: que o uso das TDM na EJA ultrapasse a perspectiva da apropriação tecnológica e dialogue efetivamente com o processo de construção da aprendizagem.

No viés da reflexão de Dias (2021), consideramos relevante pontuar que o contexto da Pandemia Covid-19 promoveu a produção de reflexões e significativos relatos de experiências, acerca das TDM na EJA, um dos quais é o de Kluthcovsky e Jucoski (2021) que se encontra presente na discussão dos artigos nas próximas seções.

4.1.2 As Tecnologias Digitais Móveis na EJA na produção dos artigos

No campo da produção de artigos, as TDM estão representadas sob várias denominações: TIC, TDIC, TIC-D, TDICE, TSI, Aplicativos, App., Tecnologia Móvel, Artefatos Digitais, Ferramentas Digitais, Dispositivos Móveis, Multimídias, Mídias Digitais, Mídias Sociais, assim como estão inseridas nas produções que discutem *mobile learning*, Aprendizagem Móvel, Aprendizagem Ubíqua, Cibercultura, Blogs, Redes Sociais. Essa complexa configuração de denominações se colocou como um desafio significativo quando realizado o levantamento nas bases de dados.

Na pesquisa dos artigos, utilizamos as palavras-chave e descritores já referidos, assim como buscamos as indicações de produções nas referências dos artigos lidos. O critério utilizado, para seleção dos artigos a serem considerados em nossa discussão, obedeceu à contribuição trazida ao desenvolvimento da presente investigação.

No Quadro 4, apresentado a seguir, encontram-se indicadas, em ordem temporal, as produções selecionadas para a análise e as considerações concernentes aos dados considerados.

Quadro 4 – Artigos analisados na revisão sistemática

ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
2015	BARRETO, Nayara Felix Barreto; PEREIRA NETO, Érica.	Celular como ferramenta de aprendizagem na EJA: análise do nível de consciência ambiental dos alunos.	Revista Científica Interdisciplinar
2016	CASTRO GABRIEL, V. C.; FOFONCA, E.; MACIEL, P. D.	Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e aprendizagem ubíquas: a Educação de Jovens e Adultos na modalidade EaD.	Ação Midiática
2018	MORALES PACAVITA, Olga S.; LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ, M. C.	Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC	Praxis & Saber
2018	SOUZA, Helga. Valéria. L.; LOPES, Carlos.	Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão.	Perspectiva, Florianópolis
2019	MACHADO, Ana. C. A. S.; LEITE, Carlinda. M. F. A. F.; MONTEIRO, angélica A. M. R.	As tecnologias digitais na literatura acadêmica da Educação de Adultos	Laplage em Revista
2019	VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento.	A Produção sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos	Educação em Foco
2019	BERALDI, Gabriel M.; MATTOS, Francisco R. Pinto; MARTINS, Aira S. Ribeiro.	Educação de Jovens e Adultos, multisseriação e recursos didáticos digitais: uma tentativa de diálogo.	Educação/ UFSM
2021	KLUTHCOVSKY, Patrícia C. W.; JOU COSKI, Emerson.	Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos.	EaD em Foco
2021	SANTOS, Jocenildes Z.; ALMEIDA, Márcia T. F.; SILVA, José Humberto; GAYA, Sidneya. M.	Letramento digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem	Perspectiva

Fonte: A autora (2021).

Barreto e Pereira Neto (2015) discutem em seu artigo o uso do celular na EJA visando à promoção da consciência ambiental. Os autores vão denominar o celular como dispositivo digital, TDIC e centrais multimídias.

Na concepção dos autores, o uso do celular na EJA promoveria a construção de competências para a utilização de conteúdos digitais e para a realização de tarefas essenciais na era digital, bem como contribuiria para a formação da opinião crítica do aluno e a participação ativa em seu processo de construção da aprendizagem.

Os autores compreendem que o uso do celular deve se concentrar no aprendizado personalizado e interdisciplinar. Estabelecem como competência do professor proporcionar situações que promovam a interação, a dinâmica do trabalho, a busca de informações e de novas possibilidades, a construção de novos conhecimentos e o uso eficiente desses dispositivos tecnológicos sob a perspectiva da aprendizagem móvel.

Como resultado do estudo, concluem que o uso do celular como instrumento de educação ambiental despertou nos alunos da EJA o interesse em participar das atividades propostas e interagir com os professores e colegas de forma positiva.

O artigo de Vieira e Cruz (2019) tem por objetivo realizar um levantamento abrangendo dez anos das produções de artigos que tenham como foco as TIC na EJA. A tecnologia norteadora da discussão é o computador.

O computador é visto como ferramenta e tem seu uso atrelado ao direito à educação. As autoras colocam a inclusão digital no centro da discussão das tecnologias na EJA, tendo por compreensão que a exclusão digital promove a exclusão social. Assim como, a inclusão digital promove a inclusão social, permitindo melhores níveis de qualidade de vida à população, ampliando as possibilidades de comunicação e de interação e favorecendo o letramento digital. Para Vieira e Cruz (2019), o exercício da cidadania contemporânea contemplaria o direito de ter acesso às TIC, a liberdade de expressão e interação em rede; as tecnologias são vistas como bens e materiais sociais, aos quais os alunos da EJA têm direito.

Na síntese de suas análises, as autoras identificam como relevante o entendimento de que: i) há a necessidade de se refletir as especificidades dos sujeitos da EJA - tempo, trabalho/histórias de vida, lugar social – no processo de inserção das TIC na EJA; ii) o aluno adulto da EJA é considerado excluído digitalmente por questões geracionais, necessitando, portanto, que as TIC sejam trabalhadas de forma diferenciada com o jovem e com o idoso da EJA; iii) a orientação técnica e familiarização das tecnologias deve anteceder ao uso das TIC

na EJA; e iv) o termo analfabetismo passa a ter relação com o analfabetismo digital, e que cabe à escola também intervir sobre a alfabetização digital.

Machado, Leite e Monteiro (2019) também discutem as tecnologias na EJA a partir de um levantamento das produções acadêmicas, analisando-as a partir de quatro categorias: contextos de formação (educação formal, informal e não formal); ii) tecnologias utilizadas; iii) práticas pedagógicas; e iv) características do aluno (sexo, idade, grupo social).

Os autores apontam como significados relevantes: i) domínio da competência digital configura um componente importante para a inclusão social; ii) o formato *offline* dos aplicativos e a combinação entre a *mass media* e as novas tecnologias contribuem na promoção da comunicação interativa, cooperação e informação; iii) as práticas pedagógicas citadas nos artigos se concentram no desenvolvimento da aprendizagem autônoma (participação ativa do aluno), na aprendizagem colaborativa/metodologias colaborativas e no *design* participativo (promove competências em Tecnologias Digitais); e iv) os alunos da Educação de Adultos colocam-se receptivos ao uso das tecnologias, desde que sintam a necessidade do uso, estejam motivados ou sejam encorajados.

Machado, Leite e Monteiro (2019) registram que as produções por eles analisadas trazem modelos inovadores de atividades intergeracionais no uso das tecnologias na EJA; prática considerada positiva, tendo em vista que a experiência do uso das tecnologias no diálogo intergeracional favorece a alfabetização digital de adultos e idosos, promovendo a Aprendizagem ao Longo da Vida, a solidariedade e a cooperação entre gerações.

Castro Gabriel, Fofonca e Maciel (2016) refletem sobre a EJA no contexto da Modalidade EaD e sua relação com as tecnologias, discutindo a dimensão educativa do uso dos dispositivos móveis - *tablets*, *smartphones* e celulares – no processo de construção da aprendizagem ubíqua.

Os autores consideram que os dispositivos móveis interconectados interferem nos processos educacionais, impactados pelas características de dinamicidade, interatividade e autonomia favorecida pela rede *internet*, que permite pesquisar, estudar e construir conhecimentos no ciberespaço. O uso dos dispositivos móveis interconectados é visto como ferramenta utilizada para aprender, o que promove a hipermobilidade e gera novos formatos de se relacionar com o tempo e o espaço.

Na perspectiva de Castro Gabriel, Fofonca e Maciel (2016), a comunicação ubíqua permite a aprendizagem ubíqua. Esse novo formato de aprendizagem requer novas práticas educativas, considerando que o aprendente pode gerenciar o seu próprio conhecimento,

esclarecer suas dúvidas, buscar novos conhecimentos ou aperfeiçoar seus saberes através de suas próprias ações, de forma autônoma e independente.

A formação do professor para o uso das TIC realizada em diálogo com a Teoria Andragógica corresponde ao eixo central da análise do artigo produzido por Morales-Pacavita e Leguizamon Gonzalez (2018).

Para as autoras, a formação em ciência e tecnologia favorece a responsabilidade frente aos contextos e acontecimentos, permitindo uma troca cultural que promova justiça e equidade social. A sociedade do conhecimento e da informação gera a necessidade de reorganização dos processos de escolarização. A presença das tecnologias na sociedade traz à escola a demanda de professores preparados para orientar seus usos de forma crítica e reflexiva, configurada por meio da alfabetização digital.

As mudanças no campo social, econômico e comunicacional, geradas pelas tecnologias, requerem que as tecnologias façam parte da formação da EJA, incluindo a dos professores que vão lecionar na EJA.

As autoras destacam que, de acordo com Knowles (2001), na Teoria Andragógica, a aprendizagem de adultos perpassa seis princípios: necessidade de saber, autoconceito, experiência, disposição para aprender, orientação da aprendizagem e motivação. E para tal, a alfabetização digital incluiria o desenvolvimento de conhecimento técnico, as tecnologias responderem a uma demanda de uso e que seja realizado um uso reflexivo, ou seja, a produção criativa e o consumo crítico das tecnologias. Para as autoras, o desenvolvimento de competências tecnológicas configura um requisito social. Na sociedade contemporânea não basta apenas ler e escrever, é preciso saber acessar informações por meio dos recursos digitais.

A formação realizada com os professores, e discutida no artigo, fez uso de alguns dos fundamentos da Teoria Andragógica, partindo-se da necessidade de aprendizagem do professor. Entre as considerações finais, Morales-Pacavita e Leguizamon Gonzalez (2018) trazem que a formação do professor se torna efetiva quando, ao refletir sobre o uso das TICs, ele a considere necessária para a transformação da sua prática pedagógica. E quando ausente esta necessidade, ela se construa na mediação do processo formativo, posto que a formação só irá incidir na prática se tiver significado para o professor.

Beraldi, Mattos e Martins (2019) vão trazer para a discussão da EJA o diálogo entre a multisseriação e os recursos didáticos digitais na construção do processo pedagógico. Na consideração dos autores, em sua maioria, os materiais didáticos produzidos para a EJA têm

por objetivo atender às turmas seriadas e se constituem em materiais que ficam rapidamente obsoletos.

Os autores consideram que o uso de recursos digitais pertinentes pode favorecer o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada, desfragmentada e inclusiva – requerida no contexto das turmas multisseriadas – que promova a autonomia e participação dos alunos no processo pedagógico.

Na concepção de Beraldi, Mattos e Martins (2019), as tecnologias na EJA configuram ferramentas de inclusão. Compreendem que, muitas vezes, as turmas multisseriadas resultam da necessidade e/ou da falta de oferta ampliada da EJA nas zonas rurais, áreas afastadas e contextos sociais desfavorecidos e/ou surgem no sentido de reparo de uma desigualdade histórica com aqueles que não tiveram condições de estudar durante a idade própria. E, por vezes, a proposta multisseriada é desenvolvida de forma precária e sem a devida formação do professor.

Ao discutirem o resultado da pesquisa, os autores mencionam que o uso dos recursos didáticos digitais reforça no aluno o sentimento de inclusão social, visto fazerem uso das tecnologias presentes no cotidiano da sociedade. O uso de tecnologias como celular/*smartphone* contribui ainda para o processo de ensino-aprendizagem, deixando as aulas mais dinâmicas e promovendo um melhor aproveitamento do tempo pedagógico da EJA.

É relevante ressaltar que os autores realizaram a pesquisa em uma unidade que adota a multisseriação como escolha pedagógica. Mas que, apesar de se constituir escolha, os sujeitos da pesquisa consideram que não é uma opção pedagógica efetivamente esclarecida. Para os autores, o uso das tecnologias foi bem aceito pelas turmas multisseriadas da EJA, o que faltou foi a explicação do sentido da multisseriação. E, nesse sentido, os autores consideram que é preciso deixar claro o significado da multisseriação e os motivos que levam à inserção e ao uso das tecnologias nesse contexto.

Souza e Lopes (2018) trazem em seu artigo a reflexão acerca da relação que o jovem pertencente à EJA estabelece com as TDICE, tecnologias, para as autoras, que permitem realizar no ciberespaço o acesso à informação, o desenvolvimento da comunicação e a expressão. Esta última, praticada por meio da produção do conhecimento.

As autoras identificaram que os jovens fazem uso dessas tecnologias para a comunicação, inserção social, diversão, qualificação para o mundo de trabalho e para a realização de pesquisas diversificadas, estando a rede *internet* colocada como agente de reconfiguração da dinâmica juvenil na sociedade.

Na perspectiva de Souza e Lopes (2018), na construção da relação com as TDICE, o jovem desenvolve as suas próprias dinâmicas sociais, atuando como protagonista do seu processo de construção da aprendizagem. Diante desta percepção, a inserção das TDICE na EJA se apresenta como resposta à necessidade de se desenvolver, nesta modalidade de ensino, metodologias que conversem com o jovem, que respeitem as suas peculiaridades e modo de pensar.

A discussão do letramento digital vinculado ao processo de ensino-aprendizagem da EJA configura o eixo de reflexão do artigo produzido por Santos *et al.* (2021). Eles destacam que essa modalidade de ensino necessita ser desenvolvida na perspectiva de que os alunos são sujeitos com conhecimento de si, conhecimento dos seus processos formativos e protagonistas da sua aprendizagem.

O uso das tecnologias para a construção de novas aprendizagens, só é possível quando, no campo pedagógico, encontra-se imbricado com os contextos sociais dos alunos, visto que as tecnologias por si só, na visão dos autores, não determinam aprendizagens. Essas são determinadas pelo uso social, político, cultural e histórico que delas são feitos.

Para os autores, o letramento digital na EJA tem sua concretude na compreensão política, histórica, cultural, teórica e prática das tecnologias como facilitadoras, potencializadoras e propulsoras do processo de aprendizagem do aluno. Condição que faz do letramento digital algo mais complexo do que aprender a usar as ferramentas tecnológicas na prática pedagógica.

Na visão de Santos *et al.* (2021), o letramento digital deve estar diretamente imbricado ao conceito de sujeito que se deseja formar, à concepção de ciência que transversaliza os conhecimentos, à compreensão dos saberes construídos historicamente por cada sujeito e à prática pedagógica que se delineia a partir da construção de saberes do aluno (SANTOS *et al.*, 2021).

Santos *et al.* (2021) ressaltam que as tecnologias no processo pedagógico não devem estar centradas na inclusão digital, mas no letramento digital, sendo esse vivenciado com o objetivo de favorecer a autonomia, a criação e recriação de conhecimentos, a socialização de saberes e a transformação da realidade.

Em suas considerações finais, os autores defendem que uma prática efetiva do letramento digital pode permitir ao aluno a construção de conhecimentos de forma contextualizada, realizada em permanente contato com outras realidades, e promovida “em

direção a uma cultura mais bem elaborada sobre a sua história de vida, possibilitando a sua tomada de consciência” (SANTOS et al., 2021, p. 15).

O último artigo analisado consiste no texto de Kluthcovsky e Joucoski (2021), no qual são discutidos os desafios da prática pedagógica realizada de forma remota na EJA, em decorrência da Pandemia da Covid-19.

Kluthcovsky e Joucoski (2021) vão pontuar que o ensino remoto chegou sem aviso aos professores e trouxe à superfície a percepção da fragilidade das formações vivenciadas em relação ao uso das tecnologias. Os professores compreendem que o uso das tecnologias no contexto remoto, usadas em situação de ensino e aprendizagem como ferramentas metodológicas, demanda preparação.

No entanto, os desafios não se limitam à formação do professor, envolvem o tempo destinado para a pesquisa, o preparo de vídeoaulas, a elaboração de atividades e avaliações, a correções de materiais e a orientação e atendimento dos alunos nas aulas remotas. Assim como envolvem a falta de subsídios materiais compatíveis para a realização do trabalho remoto. Os autores identificaram que os professores necessitaram adquirir materiais, com recursos próprios, para a realização das aulas. Eles compraram computadores, *notebooks*, *tablets*, pacotes de dados da rede *internet*, celulares, microfones e até cadeiras.

Em se tratando dos alunos, os professores relataram a dificuldade de acesso aos recursos necessários para a realização das atividades propostas e as dificuldades geradas pela falta de conhecimento em relação ao uso das tecnologias para fins pedagógicos. Configuram necessidades dos alunos e representa desafios para o professor.

Concluindo os destaques relacionados às produções analisadas, apresentaremos indicativos relevantes nos textos à nossa investigação.

4.2 INDICATIVOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA À PESQUISA

Denominamos indicativos, sentidos que se sobressaem nas produções acadêmicas no âmbito da caracterização das TDM na EJA. Consideramos que a revisão indica três componentes significativos à nossa investigação. O primeiro corresponde à configuração da inserção das TDM na EJA; o segundo diz respeito aos modos de uso destas tecnologias no contexto da EJA; e o terceiro configura as implicações desse uso. Vejamos a seguir a configuração desses componentes.

4.2.1 A inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA com base nas produções analisadas

No que se refere ao significado de *inserção*, esse encontra-se caracterizado no sentido de chegada, na perspectiva de *adentrar um espaço*. Em relação as TDM, a *inserção* configura a chegada dessas tecnologias na escola da EJA, mais precisamente na sala de aula da EJA. Entendimento que desagua na busca por compreendermos como se dá essa chegada, o que motiva a sua entrada e o porquê de sua entrada ser permitida.

As pesquisas analisadas nos colocam alguns significados a esta inserção, que são representados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5– Significados atribuídos à inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

INSERIR, PARA QUÊ? SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES
➤ Para promover a apropriação tecnológica;
➤ Para a comunicação;
➤ Para ter acesso à informação;
➤ Para realizar pesquisa;
➤ Para promover a inclusão do aluno com deficiência;
➤ Para desenvolver um diálogo mais efetivo com os alunos jovens presentes na EJA;
➤ Para responder às necessidades das demandas cotidianas;
➤ Para a prática docente dialogar com as novas perspectivas pedagógicas;
➤ Para ultrapassar a perspectiva de aprendizagem limitada à sala de aula;
➤ Para realizar o letramento digital;
➤ Para promover inclusão social.

Fonte: A autora (2021).

Ao observarmos o Quadro 5, podemos visualizar que os significados atribuídos à inserção das TDM na EJA buscam responder a muitos dos desafios presentes nessa modalidade de ensino.

Um primeiro desafio que podemos destacar consiste na possibilidade de ampliação e compreensão dos temas trabalhados em sala. Nesse sentido, a inserção das TDM na EJA é

refletida, nas pesquisas analisadas, como possibilidade para a realização de pesquisas na rede *internet*, ação que permitiria ao aluno adquirir informações que favoreçam o entendimento dos conteúdos trabalhados e, como consequência, a sua aprendizagem.

A EJA escolarizada, que se consolida no espaço formal da escola, se depara com o desafio de ampliar os muros da sala de aula. Ao longo do desenvolvimento do processo pedagógico é solicitado à escola da EJA que desenvolva seus conteúdos em diálogo com as situações e desafios sociais situados fora dos muros da escola, ultrapassando a perspectiva de aprendizagem limitada à sala de aula e respondendo às necessidades das demandas cotidianas.

Um outro desafio presente na EJA e que observamos representado no Quadro 5, como justificativa favorável à inserção das tecnologias, consiste na busca de estratégias pedagógicas, pelo professor da EJA, para promover um diálogo efetivo com os jovens presentes na EJA. Este jovem, sujeito da EJA, reivindica metodologias ativas que dialoguem com suas demandas de aprendizagem, e que conversem com a linguagem de faixa etária.

Na trilha dos desafios, não podemos deixar de considerar as demandas advindas da inclusão dos alunos com deficiências, sujeitos que necessitam, muitas vezes, em seu cotidiano, do suporte das tecnologias assistivas para a realização/ampliação da comunicação e interação com o meio. No contexto pedagógico não é diferente, o uso das tecnologias assistivas também se coloca como recurso de apoio à concretização das ações de aprendizagem dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que, para além do uso das tecnologias assistivas, compreende-se que as tecnologias não-assistivas, entre as quais se localizam dispositivos móveis, também podem conter aplicativos que respondam às necessidades específicas de aprendizagem do aluno com deficiência, como nos ilustra a pesquisa de Paschuini (2015).

Observamos que dois dos significados atribuídos à motivação da inserção das tecnologias na EJA se aproximam. São eles: a intenção de promover a apropriação tecnológica e a finalidade de promover inclusão social. Dois significados que correspondem a demandas externas a escola, mas que se interligam diretamente com as buscas de aprendizagem dos alunos na escola. Consiste no desejo de favorecer aos alunos desenvolverem competências que lhes permitam atuar com maior efetividade na sociedade e de interagir com os recursos tecnológicos vigentes nos espaços sociais os quais circulam.

O letramento digital, pontuado no viés da inserção, também encontra-se associado às demandas sociais trazidas pelos alunos à escola. Dialoga com o desejo dos alunos fazerem uso

de recursos tecnológicos em suas práticas sociais utilizando, com propriedade, as habilidades relativas à leitura e a escrita.

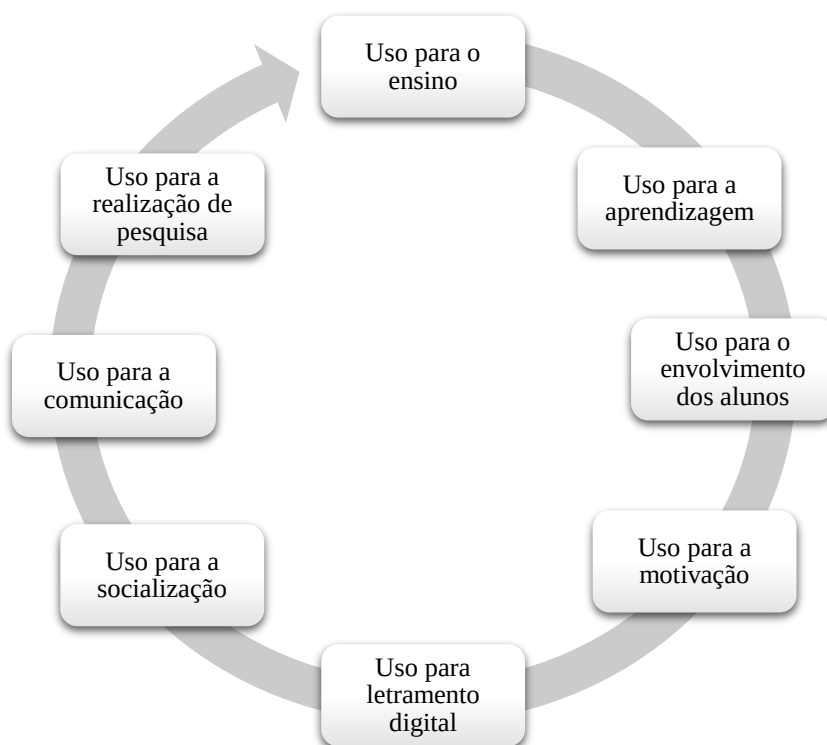
Mas, como mencionado, a inserção representa a chegada. Compreensão essa que nos remete à indagação de, estando no espaço pedagógico da EJA, como o uso das TDM passa a ser compreendido?

4.2.2 Os usos das Tecnologias Digitais Móveis na EJA nas produções analisadas

Um achado muito significativo à nossa investigação, no processo da revisão sistemática, se deu na localização de pesquisas que analisaram o uso das Tecnologias Digitais na EJA via a *experiência prática*, seja enquanto ação promovida por professores, como discute Pereira (2017), seja por meio de ações propostas pelos investigadores, como podemos identificar nas pesquisas desenvolvidas por Freitas (2016), Falcão (2017), Silva (2017) e Santos (2018).

Abaixo, a Figura 2 apresenta alguns significados que as produções analisadas trazem ao uso das TDM na EJA.

Figura 2 – Atribuições relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA



Fonte: A autora (2021).

Na Figura 2, podemos observar que o uso das TDM se coloca em diálogo com o ensino e com a aprendizagem, um dado muito importante à presente pesquisa, tendo em vista se diferenciar de resultados obtidos em nossa investigação de mestrado. Nessa, as Tecnologias Digitais na EJA eram localizadas como recursos de pertencimento do ensino e de competência de manuseio do professor. Logo, visualizamos o uso das Tecnologias Digitais na EJA em transformação, uma mudança que ocorre, principalmente, no âmbito da reflexão do uso dessas tecnologias na prática pedagógica atrelada à aprendizagem.

Podemos identificar que o uso das Tecnologias Digitais na EJA se coloca em meio ao processo de ensino e de aprendizagem como componente de impacto às mudanças comportamentais. Seu uso encontra-se associado à possibilidade de promoção da motivação, socialização, comunicação e engajamento entre os alunos e seus pares e entre os professores e os alunos.

Linhares (2019), ao refletir sobre a importância de se planejar as ações de uso das tecnologias na prática pedagógica, nos alerta para o uso não aleatório dessas, para a importância de estabelecer objetivos plausíveis e metodologia específica. Essa reflexão adentra marcadamente os significados do uso das Tecnologias Digitais na ação pedagógica, principalmente quando consideramos que muitos dos usos das tecnologias na EJA se dão de forma aleatória, como, por vezes, pontuaram os alunos da EJA que foram sujeitos das pesquisas (SOUZA, 2016).

Entre os usos realizados das TDM no processo pedagógico da EJA, destacam-se, em todas as produções analisadas, a utilização dessas tecnologias para a realização de pesquisa (com o apoio da rede *internet*), ação praticada tanto pelo professor como pelo aluno, motivada pelo viés do ensino e/ou da aprendizagem.

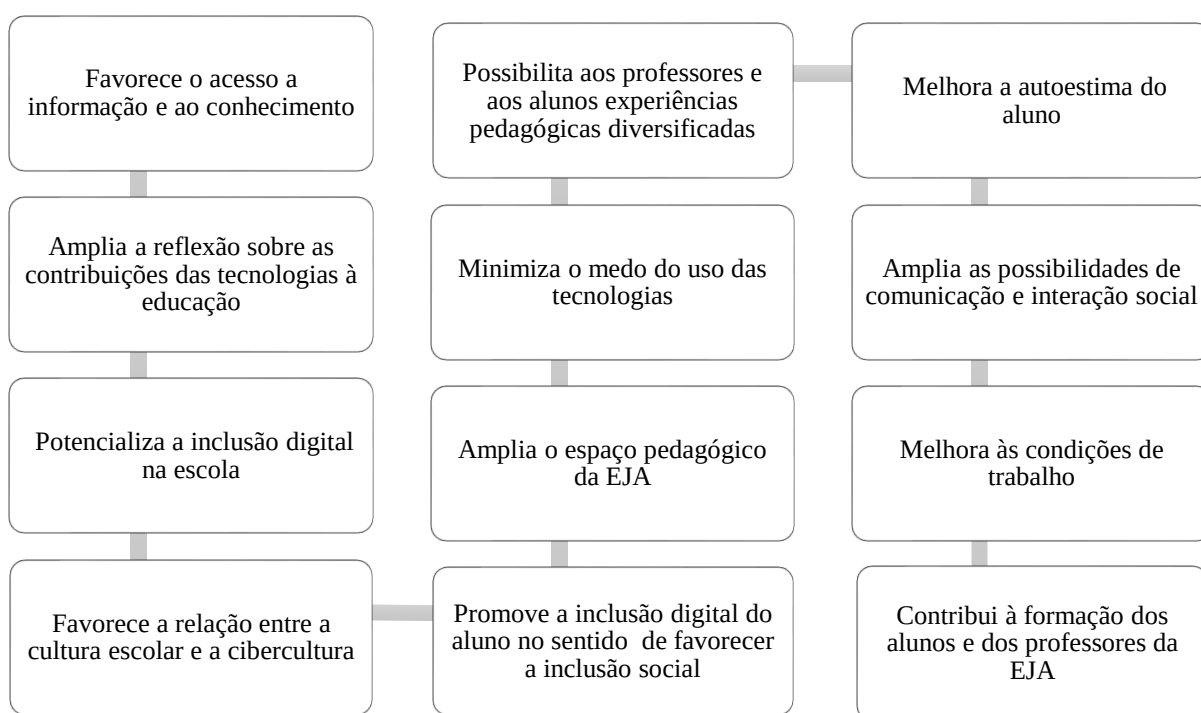
O uso das TDM no contexto pedagógico da EJA também se destaca como possibilidade de promover a comunicação e o acesso à informação. E a esse modo de uso encontram-se atreladas as redes sociais, em especial a rede *WhatsApp*. No entanto, para a concretização desse uso, o acesso à rede *internet* se coloca como condição *sine qua non*, um desafio expressivamente identificado na revisão sistemática.

As produções analisadas nos trazem que o uso das tecnologias na EJA implica algumas transformações na sala de aula, ou mesmo na escola. Por exemplo, implica o comprometimento da gestão escolar com a infraestrutura das salas de aula, uma mudança nas estratégias pedagógicas, um fornecimento eficaz da rede *internet* e o enfrentamento dos desafios posto à inserção e ao uso dessas tecnologias na prática pedagógica.

4.2.3 As implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA na perspectiva das produções analisadas

As implicações do uso das TDM no contexto da EJA vêm no sentido de oferecer possibilidades que possam favorecer a ação pedagógica nesta modalidade de ensino. Vejamos, na Figura 3, o que as pesquisas analisadas nos apontam:

Figura 3 – Implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA



Fonte: A autora (2021).

Ao analisarmos a Figura 3, percebemos que as implicações do uso das TDM no espaço pedagógico da EJA se vinculam a ações internas e externas a sala de aula. São implicações que atuam sobre o processo formativo do aluno e do professor; que correspondem às ações relacionadas a construção do ensino e da aprendizagem; que despontam como respostas às demandas sociais; bem como, ações que interligam a escola aos desafios contemporâneos, a exemplo do diálogo com a cibercultura.

Enquanto demandas externas a sala de aula, as implicações do uso das TDM na EJA apresentam um diálogo significativo com a possibilidade de ampliação da comunicação e de interação social. Uma perspectiva que compreende a inclusão digital na escola como fator de

promoção do desenvolvimento de habilidades que permitam a interação com as tecnologias que são contemporâneas à sociedade, inclusive para a realização da ação laboral.

Na sala de aula da EJA, entre as demandas trazidas pelos alunos ao espaço escolar, encontra-se o desejo de por meio de competências adquiridas na escola, eles poderem melhorar as suas condições de trabalho. Quando refletida esta demanda vinculada a inclusão digital, seja associada ao trabalho formal ou informal, esta expectativa encontra-se apoiada na possibilidade da apropriação tecnológica atuar sobre o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, ao sentirem-se capazes de realizar ações laborais que perpassam pelo uso das tecnologias, e pelo desenvolvimento da autoestima, por sentirem-se aptos em utilizarem as tecnologias vigentes na sociedade.

A implicação do uso das tecnologias na prática pedagógica atuar, em simultâneo, sobre o processo formativo dos alunos e do professor, respalda-se no sentido da ação prática modificar saberes e modos de fazer. A inclusão digital tende a ampliar o espaço pedagógico e a reconfiguração a percepção do professor como o detentor absoluto da informação.

Ao refletir uma ação de uso de um recurso, o professor reflete a adequação deste uso ao ensino e quais seus sentidos à aprendizagem, ao professor se faz necessário desenvolver habilidades e competências para o gerenciamento deste uso. Os alunos, por sua vez, ao fazerem uso de recursos tecnológicos na sala de aula, necessita realizar outras trilhas de construção do processo de aprendizagem. Por exemplo, algo muito frequente no contexto pedagógico da EJA, o aluno necessitar desconstruir a percepção de que ter aula significa copiar, em silêncio, o conteúdo do quadro.

O uso das TDM na escola altera o modo como os alunos adquirem informação. Por exemplo, a realização da pesquisa na rede *internet*, o acesso a materiais audiovisuais diversos, o uso das redes sociais, permite diversificar as possibilidades de aquisição do conhecimento. O espaço pedagógico da sala de aula passa a se comunicar com componentes externos, com outros espaços.

Entre as implicações identificamos que o uso, enquanto ação prática dos sujeitos, destaca-se como condição propulsora que permite a minimização do medo de fazer uso de dispositivos tecnológicos na construção do ensino e da aprendizagem. É por meio do experimento que se desconstrói a resistência dos alunos e dos professores à vivência de novas estratégias metodológicas, que no caso da EJA representa um forte desafio à construção do processo pedagógico.

A nossa investigação detém uma atenção especial à possibilidade da inserção e do uso das TDM na EJA *oportunizar a professores e alunos da EJA diferentes experiências educativas*.

4.3 PRESSUPOSTOS À INSERÇÃO E AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: DEMANDAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

A análise das teses, dissertações e artigos trouxe para a nossa investigação alguns pressupostos necessários à inserção e ao uso das TDM na EJA, os quais apresentamos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Pressupostos à inserção e ao uso das tecnologias na EJA

PRESSUPOSTOS SUBJACENTES À INSERÇÃO E USO DAS TDM NA EJA LOCALIZADOS NAS PRODUÇÕES ANALISADAS
✓ Uso de dispositivos tecnológicos, não produzidos para a escola, adaptado ao contexto pedagógico;
✓ Uso sistemático das TDM no processo de aprendizagem, sob a orientação do professor, em ampliação ao uso como recursos individuais de aprendizagens;
✓ Habilidade de leitura de imagens, símbolos e ícones, componentes característicos das TDM, no espaço pedagógico;
✓ Uso crítico de estratégias de TDM na EJA;
✓ Uso das TDM no processo de construção da alfabetização, suprimindo a compreensão da condição de não alfabetizado como condição desfavorável para o uso dessas tecnologias com o aluno na EJA;
✓ Investimento na qualidade da rede <i>internet</i> disponibilizada à escola, com ênfase na sala de aula;
✓ Visibilização das evidências do uso dos recursos tecnológicos na ressignificação da prática pedagógica na EJA;
✓ Uso de aplicativos assistivos na promoção da inclusão e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA;
✓ Uso das TDM na promoção do diálogo intergeracional na EJA;
✓ Discussão dos aspectos da <i>práxis</i> do professor que são alterados em função do uso das TDM na sala de aula da EJA;
✓ Compreensão da inclusão digital como um direito à cidadania.

Fonte: A autora (2021).

Os pressupostos presentes no Quadro 6, configuram assertivas identificadas ao longo das produções acadêmicas analisadas, as quais convidam a refletir sobre ações necessárias ao processo de inserção e de uso das TDM na prática pedagógica da EJA.

É transversal aos pressupostos a necessidade de se refletir as TDM no contexto pedagógico, seja por sua natureza, seja pelas possibilidades que elas podem trazer à inclusão do aluno com deficiência, ao processo de alfabetização e ao diálogo intergeracional.

As afirmativas margeiam os desafios, trazem a necessidade de uma rede de *internet* que funcione efetivamente, a importância do uso das tecnologias ocorrer em uma perspectiva crítica e que o professor saiba fazer o uso das tecnologias de forma orientada e interligada aos objetivos pedagógicos.

Os pressupostos perpassam por um predicativo que se encontra parcialmente inferido: a compreensão de que o uso das TDM na EJA demanda uma mudança teórico-metodológica do processo de ensino e aprendizagem. Tal entendimento dialoga com o pressuposto de que *é preciso discutir os aspectos da práxis do professor que são alterados em função do uso das TDM na sala de aula da EJA*.

Os pressupostos nos dizem que a inserção e o uso das TDM na EJA não se restringem à apropriação tecnológica, ao saber técnico. Consiste em pensar as tecnologias vigentes na sociedade na perspectiva do uso crítico, da construção do conhecimento, do efetivo exercício da cidadania e da formação do sujeito de direitos. Pois, como diz Freire (2006, p. 45),

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

Concluimos o presente capítulo refletindo que para que possamos visibilizar as evidências de que o uso dos recursos tecnológicos pode ressignificar a prática pedagógica na EJA, precisamos refletir sobre ela, sobre suas possibilidades e desafios, e experienciar.

5 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO DIREITO À APRENDIZAGEM NA EJA: UM TERRITÓRIO DE MUITOS DESAFIOS

Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade (NAÇÕES UNIDAS, 2015, par. 25).

O presente capítulo visa percorrer caminhos à compreensão dos significados e sentidos do direito à aprendizagem na EJA. Em nossa pesquisa, concebemos a EJA como um território, não no sentido de pertencimento de um espaço físico, mas um território composto por dimensões política, geográfica, econômica, cultural e educacional. Um território que consolida sua territorialidade na ação dos seus sujeitos.

Haesbaert (2009, p. 79) considera que o território pode ser concebido “a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem cultural”. O significado de território não se traduz como sinônimo de unidade, de hegemonia, de harmonia. Pelo contrário, acolhe relações entre sujeitos e contextos que se colocam entre contínuos processos de concordâncias e desavenças, passa por processos permanentes de desterritorialização e reterritorialização e, muitas vezes, se compõe na multiterritorialidade.

Milton Santos (2001, p. 96) afirma que

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistema de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi.

A construção do território da EJA envolve enfrentamentos, tensões e conquistas. Delineia-se pela diversidade e especificidades dos contextos e dos sujeitos que o compõem. Além disso, traz como significativo desafio o seu reconhecimento. A EJA possui uma ocupação na escola no horário noturno, mas que, por vezes, não usufrui de todas as possibilidades que a escola poderia oferecer, constituindo um território de luta, um território simbólico.

Para Enes e Bicalho (2014), o conceito de território quando analisado vinculado à realidade da educação envolve

relações entre pares que se mostram opostos e complementares e que são convidados a coexistirem e influenciarem-se mutuamente: materialidade e imaterialidade,

complexidade e unicidade, diversidade e identidade, inclusão e exclusão, espaço e tempo, global e local, urbano e rural, indivíduo e sociedade (ENES; BICALHO, 2014, p. 193).

A escola apresenta-se como um dos territórios no qual a EJA se insere e configura o *locus* da EJA escolarizada. No território da escola, a EJA também necessita ser reconhecida como direito (HADDAD, 2007; ARROYO, 2017).

Bobbio (2004), ao discutir os fundamentos dos direitos do homem, menciona que o desafio de fundamentar um direito perpassa pela condição deste direito ser *um direito constituído* – o qual se tem - ou corresponder a um *direito que se deseja ter*. Para o autor, a existência de um direito, mesmo quando constitucionalizado, não garante sua efetivação. Pois, para ele,

Uma coisa é um direito; outra, um direito potencial. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser ou para que passe do dever ser a ser, precisa transformar-se (BOBBIO, 2004, p. 77).

A fragilidade da efetivação de um direito declarado pode ser observada no campo da garantia do direito à educação em sua relação com a EJA. A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu capítulo III, artigo 205, dispõe o direito à educação como um direito de todos e um dever do estado e da família. Define que este direito deve ser promovido e incentivado em colaboração com a sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Todavia, no que se refere à EJA, a garantia do direito à educação, enquanto direito reconhecido e protegido, requer lutas, atos de resistências e mobilização social.

O território da EJA encontra-se permeado por direitos constituídos, que são simplesmente negados ou praticados de forma negligenciada. O perfil escolar dos alunos da EJA informa à vulnerabilidade da concretização do direito à educação. Os jovens, adultos e idosos presentes nas salas de aula dessa modalidade de ensino retratam a inconsistência do direito de acesso à escola e da realização de uma educação de qualidade.

Haddad (2007) considera que o reconhecimento da EJA como *direito humano* é atingido em plenitude na Constituição de 1988, quando os jovens e adultos passam a ter o mesmo direito à educação que os alunos que frequentam a escola em idades próprias. Entretanto, a EJA como direito vai transitar entre a conquista formal e a negação real, considerando que a Constituição de 1988 declara aos Jovens e Adultos o direito à escolarização, mas a criação do Fundo de

Valorização do Ensino Fundamental (Fundef) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 limitam a implementação desse direito, ao não oferecer condições à sua plena realização (HADDAD E PIERRO, 2000).

Os sentidos do direito à educação à EJA são amplamente discutidos por Paiva (2009), sendo analisados a partir do significado do direito à educação para todos, do diálogo com as produções resultantes das conferências em prol da EJA e dos acordos internacionais estabelecidos. Na visão da autora, no Brasil, o direito à educação na EJA foi construindo seu *valor legal* nos textos constitucionais e se concretiza nas políticas de educação.

Boaventura Santos (2014), ao posicionar-se sobre o *direito dos oprimidos*, em seu livro de mesmo título, menciona que os discursos do direito têm contexto de comunicação. Esses contextos englobam o agente privilegiado, os participantes e a sociedade. Em consonância com as considerações do autor, percebe-se que o território da EJA carrega, marcadamente, a presença deste *sujeito oprimido*.

A constituição do direito dos alunos da EJA encontra-se profundamente permeada pelos desafios em comunicar-se com o agente privilegiado (juízes, ministros da educação) e com a sociedade. Os desafios da comunicação podem ser exemplificados, concretamente, nas ações de fechamento das turmas da EJA pelas redes de ensino, ou pela própria escola. Turmas que se encerram por questões subjetivas, como decorrente do corpo administrativo da escola não desejar trabalhar no turno da noite e, portanto, fechar as turmas da noite, assim como, pelo fato do índice de evasão da EJA impactar a avaliação de qualidade da unidade escolar, não permitindo o recebimento do *bônus* de gratificação, oferecidos como premiação aos resultados favoráveis nos programas de avaliação da educação. A frustração do não recebimento do bônus, inclusive, faz da EJA invasora no território da escola.

Arroyo (2014), em seu livro intitulado *outros sujeitos, outras pedagogias*, vai discorrer sobre a importância da tomada de consciência do direito pelos sujeitos que, por séculos, foram mantidos à margem do direito à moradia, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania. Sujeitos (coletivos populares) que chegam à escola da EJA trazendo longas histórias de inferiorização, opressão, e que requerem novas pedagogias. Sujeitos que vivenciaram/vivenciam processos históricos de dominação/subalternização. Trazem consigo suas pedagogias de resistência que seguem “coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à perda e na recuperação de seus territórios” (ARROYO, 2014, p. 14).

Na perspectiva de Arroyo (2014), para avançar na construção de outras pedagogias, tão necessárias ao território da EJA, se faz preciso desenvolver ações pedagógicas que permitam

aos sujeitos afirmar-se como sujeitos de direitos, como sujeitos legais, como sujeitos com direitos aos direitos humanos. Para Arroyo (2014), consolidar uma pedagogia de afirmações de sujeitos de direitos possibilita o aprendizado *de tornar-se sujeitos legais*, visto que nessas pedagogias de afirmação o “direito a ter direitos, a ser reconhecidos existentes no território do direito vai deixando de ser visto como uma dádiva e vai sendo exigido como um direito” (2014, p. 269).

5.1 A PRESENÇA DO SUJEITO DE DIREITO

O direito à educação compreende a existência de um *sujeito de direito*. Um sujeito de direito, que tem direito de acesso à escola, direito a uma educação de qualidade, direito a uma educação transformadora, direito a uma educação que dialogue com as suas necessidades, direito de aprender (FREIRE, 2005, 2014; PAIVA, 2006, 2009).

Paiva (2009) compreende que a EJA corresponde a uma modalidade da educação básica composta por sujeitos que não foram beneficiados pelo direito à educação na época própria. Considera que a incompletude do processo de escolarização, adjunto às condições de vida, mantém os alunos da EJA “afastados dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização, assim como quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida, à formação profissional” (PAIVA, 2009, p. 180).

Santos e Silva (2020, p. 2), ao escreverem um artigo sobre *os sujeitos da EJA nas pesquisas em EJA*, mencionam que podemos compreender estes sujeitos em relação “às questões legais, aos aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos”, dimensões que envolvem os alunos da EJA, estando diretamente vinculadas às trajetórias de vida, às especificidades e diversidades. As autoras consideram que os sujeitos da EJA são compostos, em simultâneo, por características comuns e por características diversificadas.

Enquanto características comuns, possuem

a vivência de diversas formas de exclusão social; as trajetórias escolares entrecortadas e marcadas por processos de exclusão da e na escola; a condição de serem, em sua maioria, trabalhadores/as oriundos das classes populares; e, a existência de projetos e sonhos de estudar e partilhar dos saberes sistematizados pelos currículos escolares, considerados por eles como socialmente relevantes (SANTOS; SILVA, 2020, p. 4).

Rivero (2014, p. 119) também vai definir algumas das características comuns compartilhadas pelos sujeitos da EJA. Para o autor, estas seriam: i) são alfabetizados ou aspiram a ser; ii) possuem experiências anteriores de educação formal e estão motivados a melhorar seus projetos pessoais em um mundo de trabalho com novas exigências; iii) possuem diversidade de conhecimentos e saberes e, em geral, estão incluídos em um âmbito profissional, tendo como assunto pendente e necessidade pessoal uma certificação de estudos; iv) são pais e mães que querem acompanhar melhor aos seus filhos no âmbito escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social; e, v) a falta de acesso ou interrupção de educação formal costuma formar parte de uma trama social mais complexa do que a educativa, que pode implicar pobreza, violência familiar, marginalização, iniquidade de gênero ou discriminação.

Rivero (2014) considera que os alunos da EJA comportam pelo menos uma ou mais das características descritas, assim como considera que os jovens que frequentam essa modalidade de ensino almejam recuperar espaços educativos perdidos e desenvolver um sentido de pertencimento.

Mas, se as similaridades se fazem presentes, as diferenças também se fazem. Para Santos e Silva (2020), os alunos da EJA se diferenciam pelos distintos saberes produzidos através de suas experiências de vida; se diferenciam em relação ao que os motivam no retorno à escolarização; se diferenciam em função das questões geracionais; e, se diferenciam em consequência de suas trajetórias de vida, alicerçadas por sua condição de gênero e raça/etnia, por sua origem urbana ou rural e pelos contextos culturais dos quais fazem parte (OLIVEIRA, 2001; DIAS et al., 2011; SANTOS; SILVA, 2020).

Assim como o direito à educação, o direito à aprendizagem também se vincula à compreensão da existência de um sujeito de direito. No caso da EJA, de um sujeito de direito que almeja aprendizagens balizadas em um currículo que dialogue com suas necessidades de aprendizagens. Que lhe permita, ao adentrar o território do conhecimento consolidado no espaço escolar, fazer uso deste para a garantia do direito à cidadania, do direito ao trabalho e do direito à vida (ARROYO, 2013).

Para Arroyo (2017), não é suficiente prometer que na EJA se poderá garantir o direito à educação-escolarização, é preciso que este esteja articulado com a garantia do “direito à educação à pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos” (ARROYO, 2017, p. 109).

Arroyo (2014) concebe que o direito à escola se configura na luta pela ocupação do território do conhecimento, da ocupação de territórios cercados. Cabe à escola constituir-se

como espaço de dignidade, um espaço repolitizado e como lugar que materializa o direito de viver.

5.2 O DIREITO À APRENDIZAGEM E O TERRITÓRIO DO CURRÍCULO

No território escolar, normatizado, a EJA adquire prerrogativas características ao devir da escolarização. Mas, adentra este espaço com necessidades de aprendizagens próprias, advindas de suas diferenças de gêneros, de idades, de raça/etnia, da relação com o trabalho, da experiência de vida.

Ao discutir o currículo como território em disputa, Arroyo (2013) aborda a importância do currículo abarcar as experiências sociais, os sujeitos, o entendimento do mundo, o direito à memória, o direito do conhecimento de si, o direito à cultura, o direito à cidadania. Atribui ao currículo da EJA a importância do diálogo com o mundo do trabalho, com as tensões sociais, com a construção social dos sujeitos, com o mundo da sobrevivência.

A construção de um currículo que acolhe os saberes construídos a partir das histórias de vida e que traga abordagens curriculares específicas aos alunos da EJA, que busque a transformação do sujeito quando tomada a consciência de si, de sua condição de sujeito social de direito, emerge como um desafio colocado à (re)construção do território da EJA (FREIRE, 2005; ARROYO, 2014; LORENZATTI, 2019).

O território da escola, em diálogo com a EJA, necessita compreender que a construção da aprendizagem perpassa por reconhecer os saberes da experiência prática trazida pelos alunos. Não há um saber maior, tampouco um saber menor, o que há são saberes diferentes (FREIRE, 2005, 2006). Os saberes construídos a partir das trajetórias de vida falam à escola sobre as demandas de aprendizagem do aluno da EJA e os sentidos atribuídos à escolarização.

Um currículo homogêneo, massificado, que não percebe as especificidades a quem se destina, para Süsskind (2019, p. 107), ignora que o “currículo é uma criação cotidiana que reside nas diferenças, na complexidade das redes humanas e na diversidade epistemológica do mundo” e que o currículo necessita “retirar do silêncio e do esquecimento o significado ontológico e humano da diferença”.

O currículo encontra-se delineado por suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos; engloba dilemas e situações e o reconhecimento de determinados conteúdos como mais relevantes que outros. Expressa “forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais das famílias, dos grupos políticos”, um projeto idealizado que

“não costuma coincidir com a realidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Assim, estando a importância do currículo para a escolarização situa-se no fato deste ser a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação mencionam que irão desenvolver com os alunos e para os alunos (SACRISTÁN, 2013).

A possibilidade do currículo contribuir para a construção de uma cidadania legitimamente democrática pleiteia que os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que se vive, trazendo como necessário o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, que possibilite “entender, argumentar e conviver com pessoas de diferentes culturas, ideias e ideais” (SANTOMÉ, 2019, p. 80) além de reconhecer os processos de exclusão social e negação dos direitos constituídos.

Ao refletir a composição do currículo, Sacristán (2013, p. 32) nos coloca que “a aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social”. A diversidade de características presentes no território da EJA ressalta a importância de refletirmos sobre o direito à aprendizagem e os sentidos deste direito no âmbito da diversidade e das especificidades.

O direito à aprendizagem apresenta-se subscrito ao direito à educação, mas, para Lemons (2015, p. 62),

Embora o direito à aprendizagem esteja situado num contexto de direito à educação, o direito a aprender muitas vezes não é entendido como um direito do aluno. O cenário da educação brasileira indica que o que tem sido feito é assegurar o acesso à educação escolar, à permanência, à promoção sem, contudo, efetivar a aprendizagem para todos.

O relatório Delors (1998) registra a importância de pensarmos a educação como ação vinculada à possibilidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, uma educação cercada de aprendizagens significativas, que transcorre a construção de conceitos, de atitudes, de práticas.

Paiva (2009) ao tratar das contribuições da IV Confintea, realizada em Paris, em 1985, destaca a declaração do *direito de aprender* como um *desafio capital* da humanidade. Este direito se traduzindo como: i) direito de saber ler e escrever; ii) direito de fazer perguntas e de refletir; iii) direito à imaginação e à criação; iv) direito de interpretar o meio circundante e ser protagonista da história; v) direito de ter acesso aos recursos educativos; e vi) direito de desenvolver competências individuais e coletivas.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 assinala a relevância do currículo da EJA ser flexível, pertinente e sensível ao aproveitamento das experiências diversas que os alunos da EJA trazem

consigo, assim como possibilita a compreensão de como os alunos “trabalham seus tempos e cotidianos” (BRASIL, 2000, p. 61).

No Brasil, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) à EJA, compreende que a modalidade da EJA “considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b, p. 1).

Em 2021, o Ministério da Educação homologa a Resolução CNE/CEB Nº 01/2021 que institui Diretrizes Operacionais para a EJA, tendo por objetivo tratar do alinhamento dessa modalidade de ensino com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a Educação a Distância (EaD).

No que se refere à BNCC, as Diretrizes Operacionais destacam que, independentemente do segmento, no eixo geral da formação da EJA, deverão ser garantidos os direitos e objetivos de aprendizagem expressos em competências e habilidades através do PNA e da BNCC; devendo ser enfatizado o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita e as competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (BRASIL, 2021a).

Em seu livro *Passageiros da Noite*, Arroyo (2017, p. 29) vai nos questionar como trabalhar nos currículos da EJA as tensões entre o futuro prometido – proveniente de um percurso escolar refeito – e um passado-presente das condições de classe, de raça, de trabalho e de sobrevivência que levam os alunos à EJA.

Para Arroyo (2017, p. 108),

Relacionar direitos humanos a educação de jovens-adultos pode ser uma investida fecunda para repensar, reinventar a EJA. Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos, obriga-nos a alargar a concepção da educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno.

O direito à aprendizagem se consolida no direito de aprender, independentemente de serem as aprendizagens definidas na IV Confinteia, as aprendizagens clamadas pelos contextos sociais ou as aprendizagens decorrentes das necessidades cotidianas dos alunos.

A construção de um currículo na EJA que dialogue com a perspectiva da aprendizagem, que contribua com a formação de um sujeito de direito, também representa um desafio posto às redes de ensino que desenvolvem essa modalidade de ensino, entre as quais se localiza a RMER.

Vejamos, a seguir, a relação que a RMER estabelece entre a EJA e os Direitos de Aprendizagem propostos.

5.3 O DIREITO À APRENDIZAGEM E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

A matriz curricular da EJA, definida à fase I e II desta modalidade de ensino na RMER, encontra-se apresentada no documento *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação de Jovens e Adultos*, documento que teve sua primeira edição em 2015, e hoje encontra-se na segunda edição, em decorrência do texto ter sido revisto em função da homologação da BNCC²¹.

A matriz curricular tem sua organização em Eixos, Direitos de Aprendizagem, Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos/Saberes. Organização que segundo o documento Política de Ensino – EJA fundamenta-se na perspectiva da aprendizagem como um direito a ser exercido em sua plenitude. Nessa perspectiva, os alunos são sujeitos históricos que possuem trajetórias pessoais e coletivas e a escola uma instituição que tem por objetivo inclusão social de modo amplo e efetivo (RECIFE, 2021a). Os direitos de aprendizagem, que compõem a matriz curricular da EJA, são considerados “indispensáveis ao enfrentamento dos grandes desafios sociais, cognitivos e culturais do mundo contemporâneo” (RECIFE, 2014, p. 7).

De acordo com o documento *Política de Ensino: fundamentos teórico-metodológicos*, a definição clara dos direitos de aprendizagem se faz necessária, em cada nível de ensino, por estar interligada aos critérios de avaliação e orientar as intervenções pedagógicas necessárias à garantia dos direitos estabelecidos.

Ao ser instituída, em 2017, a BNCC não vai fazer uso da expressão direitos de aprendizagem à orientação da construção da base curricular. Mas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica - em seu art. 3º, parágrafo único, vai respaldar a RMER à manutenção da expressão direitos à aprendizagem, presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), como equivalente à expressão “competências e habilidades”.

²¹ Segundo o documento, com a homologação da BNCC em 2017, se fez necessário olhar a Política de Ensino da RMER e as Competências Gerais da BNCC com o intuito de “identificar convergências e estabelecer um alinhamento, sem perder de vista, contudo, os avanços consolidados na educação municipal do Recife (RECIFE, 2021a, p. 23).

Em função da Pandemia da Covid-19, em abril de 2021, a RMER produziu o documento *Matriz Curricular Prioritária da RMER à EJA*, o qual definia a priorização curricular a esta modalidade de ensino – destacando os Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos/Saberes Prioritários à EJA - visando à garantia dos direitos de aprendizagem, no contexto adverso gerado pelo novo Coronavírus.

No que tange aos direitos de aprendizagem estabelecidos, o documento matriz curricular prioritário não registra indicação/destaque, coadunando com a concepção da RMER de flexibilidade do currículo e por considerar que dependendo da intencionalidade do professor “os Objetivos de Aprendizagem podem ser articulados a um ou a mais de um Direito de Aprendizagem” (RECIFE, 2021b, p. 2).

5.4 O DIREITO À APRENDIZAGEM AO LONGO E EM TODOS OS DOMÍNIOS DA VIDA

O sujeito de direito, no território do direito ao conhecimento, tem como principal prerrogativa o direito de aprender em todas as etapas da vida. Nesse sentido, o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) vai adentrar o território da EJA como prerrogativa e como desafio.

A Comissão Europeia, em 2000, produziu um memorando sobre a ALV e, por meio do Parlamento Europeu e do Conselho, em 2006, estabeleceu o que denominou as competências essenciais à ALV. Estas, foram definidas como competências necessárias a todas as pessoas à realização e ao desenvolvimento pessoal, ao exercício ativo da cidadania e à realização da inclusão social e do trabalho.

São oito as competências essenciais requeridas à ALV pela Comissão Europeia, sendo elas: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão culturais. São competências consideradas importantes de forma igualitária, visto que cada umas delas poder contribuir para uma “vida bem-sucedida” na sociedade do conhecimento. São competências que podem ser colocadas de forma sobreposta ou interligada; e ter sua relevância intensificada conforme o contexto vivenciado.

O memorando sobre a ALV traz entre as suas mensagens-chave a importância da construção de novas competências com o objetivo de “garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 11).

A presença da competência digital entre as competências essenciais nos remete à consideração de Torres (2014) quando, ao refletir sobre a ALV, destaca que o aparecimento da rede *internet* uniu o mundo digital à ecologia da informação, da comunicação e das aprendizagens, expandindo as aprendizagens informais e favorecendo o autodidatismo.

As competências essenciais enumeradas no documento da Comissão Europeia advêm da compreensão de que “possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas as atividades de aprendizagem” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 14).

Na Declaração de Hamburgo (1997), o reconhecimento do *direito à educação* e do *direito a aprender por toda a vida* corresponde a uma necessidade e consiste no “direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1998, p. 5), assim como considera a aprendizagem de adultos como consequência de uma cidadania ativa e condição para a plena participação social.

Para a análise do campo da EJA, os documentos produzidos pela UNESCO, a exemplo dos relatórios globais, vão trazer a terminologia *Aprendizagem e Educação de Adultos* (AEA) como referencial; a AEA se apresenta como um componente-chave da ALV.

O GRALE I (2010) coloca a ALV no cerne da missão da UNESCO localizada no princípio do direito universal à educação. Considera que a EJA, sob esse paradigma, tem o desafio de contribuir com a busca da equidade, da justiça social, da democracia e da dignidade humana. O direito à aprendizagem se traduz no sentido de “garantir que muitas pessoas marginalizadas consigam participar ativamente na construção do seu próprio desenvolvimento e, assim, contribuir para a transformação social” (GRALE I, 2010, p. 120).

O GRALE II (2014, p. 8) afirma que a “aprendizagem e educação são essenciais para a dignidade de cada homem e mulher – são vitais para sociedades saudáveis e para o desenvolvimento inclusivo e sustentável”. Ao trazer a alfabetização como foco, vai defini-la como fundamento da aprendizagem ao longo da vida, sendo analisada como um processo contínuo realizado ao longo da vida. Considera que a alfabetização fortalece as bases para

outras oportunidades de aprendizagem e corrobora para que os sujeitos possam interpretar e transformar suas realidades (GRALE II, 2014).

Lorenzatti (2019), ao analisar os aprendizados ao longo da vida, a partir das concepções e sentidos cotidianos acerca da leitura e escrita de jovens e adultos, destaca que os alunos da EJA são sujeitos sociais e concretos, o que faz com que os sentidos atribuídos à alfabetização se coloquem inter-relacionados aos contextos. Sua relevância reside na dimensão social e na possibilidade de gerar oportunidades de aprendizagens.

O GRALE III (2016) traz a aprendizagem e educação de adultos como “toda a aprendizagem e educação continuada formal, não formal e informal ou incidental (tanto geral quanto profissional, teórica e prática) realizada por adultos (de acordo com a definição desse termo no país)” (GRALE III, 2016, p. 29). Configurou um dos objetivos desse relatório “fortalecer a questão sobre a aprendizagem e a educação de adultos, comprovando seus benefícios em saúde e bem-estar, no emprego e no mundo de trabalho, bem como na vida social, cívica e comunitária” (GRALE III, 2016, p. 8), estando na garantia de igualdade de acesso e participação, a possibilidade da EJA usufruir dos potenciais benefícios.

O GRALE IV, baseado no desafio de assegurar que ninguém seja deixado para trás, aborda a equidade como foco de preocupação à AEA, tomando como referência as orientações da RALE e os ODS estabelecidos na Agenda 2030, o primeiro por ser basilar à EJA, o segundo por representar as expectativas para um mundo sustentável.

A RALE (2015) define como objetivos da Aprendizagem e Educação de Adultos: i) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade; ii) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho; iii) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades; iv) promover a coexistência pacífica e os direitos humanos; v) promover a resiliência entre jovens, adultos e mais velhos; vi) conscientizar em relação ao meio ambiente.

Também são propostos pela RALE (2015) três domínios-chave de aprendizagem e habilidades à EAE, sendo eles: i) letramento e habilidades básicas; ii) educação continuada e desenvolvimento profissional (habilidades profissionais); e (iii) educação liberal, popular e comunitária (habilidades para cidadania ativa).

Em relação aos ODS, o GRALE IV vai dar ênfase ao objetivo 4 - que consiste em *assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de*

aprendizagem ao longo da vida para todos - e as metas-chave 4.3, 4.4, 4.6 e 4.7 presentes nesse objetivo, visto a sua relevância à EJA. A meta-chave 4.6, por exemplo, propõe, até 2030, “garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (UNESCO, 2015).

Os GRALE (UNESCO, 2010, 2014, 2016, 2020) têm por objetivo aprofundar o conhecimento sobre a AEA interligada à ALV a fim de melhorar as políticas, os conceitos e as práticas educacionais no marco da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Eles se constroem na compreensão do poder transformador da aprendizagem e da educação de adultos para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, pois consideram que a EJA pode empoderar indivíduos e comunidades e romper o ciclo de exclusão e desvantagem em direção a um futuro mais sustentável (GRALE I, 2010).

No Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 vai atribuir à EJA três funções. A primeira consiste na *função reparadora* e corresponde à entrada da EJA no campo do direito, versa sobre a restauração do direito negado, busca a igualdade perante a lei. É nessa função que se situa a reivindicação pela alfabetização e erradicação do analfabetismo. A segunda é a *função equalizadora*, que tem como objetivo a promoção da equidade, caracterizada na igualdade de oportunidades. A terceira é a *função qualificadora* e se concretiza no sentido de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Esta, representa a função permanente da EJA e compreende a educação como chave indispensável para o exercício da cidadania.

O direito à aprendizagem perpassa pelas três funções. Encontra-se na função reparadora quando comporta o direito e a necessidade de aprender as representações fonográficas que compõem a língua. Situa-se na função equalizadora quando reclama o direito de acesso aos conhecimentos consolidados pela escola; e se coloca na função qualificadora quando reivindica o direito de aprender por toda vida.

O direito à aprendizagem em diálogo com as funções atribuídas à EJA conversa com a afirmativa de Cury (2008, p. 300) ao dizer que “os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiados com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso”. Assim como conversa com Arroyo ao requerer à EJA uma educação pautada na constituição do sujeito de direito.

Nas Diretrizes Operacionais à EJA (2021), em seu art. 2º, é declarado que a EJA poderá ocorrer no formato presencial e na modalidade EaD, e sinalizado que esta pode ser realizada

com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e articulada à Educação Profissional.

No que tange à ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, a Resolução nº 01/2021 dispõe, em seu art. 8º, que a EJA poderá ser ofertada nas formas de:

i – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e

ii – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2001a, p. 3).

A Resolução nº 01/2021 considera que:

§ 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.

§ 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.

§ 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.

§ 4º A EJA, com ênfase na Educação ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.

§ 5º As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola.

§ 6º As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida deverão acolher os estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida.

§ 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombolas, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.

§ 8º Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais (BRASIL, 2001a, p. 4).

Por meio das Diretrizes Operacionais (2021), observa-se: i) o destaque dado à presença dos alunos com deficiência na EJA – inclusive, a institucionalizando; ii) a (re)afirmação da relação entre a EJA e o trabalho; iii) a preocupação com a certificação; e iv) o alinhamento da EJA com a BNCC.

Todavia, estão ausentes a compreensão da EJA como espaço de transformação do sujeito, a compreensão da EJA como espaço de construção do sujeito de direito, estando também ausente o entendimento da EJA como território de construção de aprendizagens que possam colaborar para que o aluno tenha conhecimento de si, de sua história e das conquistas sociais.

O direito à aprendizagem na EJA está nos documentos produzidos pela UNESCO – Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro, GRALE, RALE, Agenda 2023, ODS – como ponto de partida e de chegada. Representa o eixo norteador e estruturante dessa modalidade de ensino.

No território da EJA, o direito à aprendizagem se constrói na complexidade dos seus sentidos. Se constrói na possibilidade dos sujeitos da EJA reconhecerem-se sujeitos de direito, exercerem a cidadania ativa e terem assegurada uma educação inclusiva e equitativa. Um direito construído por meio da conscientização e do empoderamento.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os relatos [...] pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isso, será preciso igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto (CERTEAU, 1994, p. 35).

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, discorrendo sobre a natureza da pesquisa, o campo de desenvolvimento da investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

6.1 DA NATUREZA DA PESQUISA AO DESENHO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, descritivo-analítica, que visa analisar a complexidade do fenômeno das TDM na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Creswell (2014), a pesquisa qualitativa apresenta os pressupostos filosóficos (ontologia, epistemologia, axiologia, metodologia) e a estrutura interpretativa de forma interligada, configurando todo o processo da investigação. O autor vai nos dizer que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Minayo (2007, p. 21) considera que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalhando com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, fenômenos, esses, que são compreendidos como parte da realidade social.

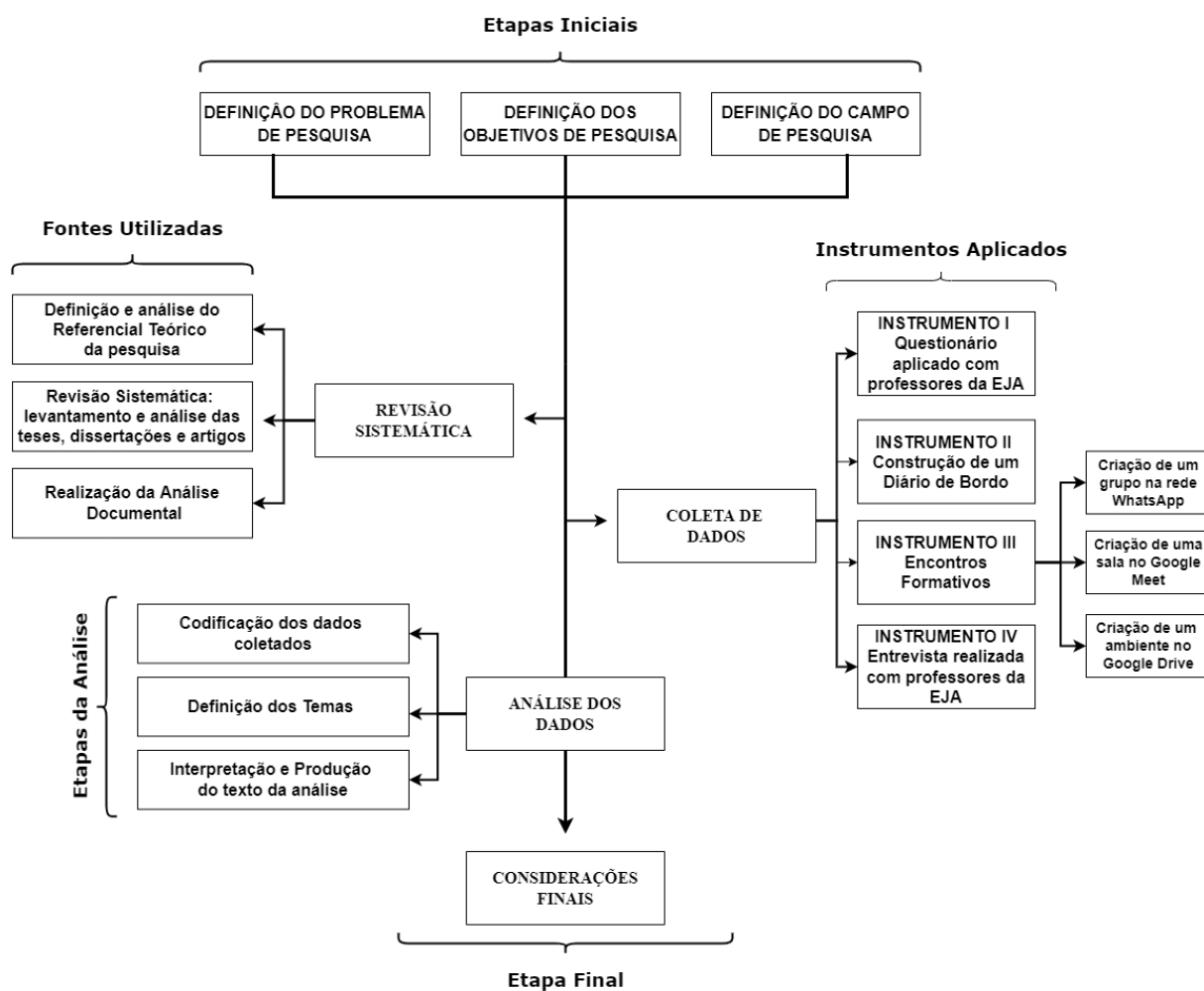
Para Yin (2016, p. 32), a pesquisa qualitativa possui aspecto multifacetado e abrange

um mosaico de orientações, bem como de escolhas metodológicas. Tirar vantagem da riqueza do mosaico oferece uma oportunidade para personalizar um estudo

qualitativo. Três condições em especial contribuem para o mosaico: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. Cada condição pode envolver escolhas extremas, muitas vezes envolvendo considerações filosóficas e não apenas metodológicas.

Enquanto pesquisa descritiva-analítica, os dados foram coletados, descritos em simultâneo com a análise. A Figura 4, apresentada a seguir, traz o registro realizado *a posteriori* do percurso metodológico desta investigação.

Figura 4 – Componentes do percurso metodológico



Fonte: A autora (2021).

Observando a Figura 4, localizamos como etapa inicial da pesquisa a realização da revisão sistemática.

Como já discutido no capítulo 4, a revisão sistemática foi realizada através das bases de dados do Portal da Capes, do Portal da BDTD, do Portal do RCAAP, do Portal da Scielo, do Portal ERIC e dos Anais das reuniões nacionais da Anped, no período de 2015 a 2021.

No que tange à análise documental, foram considerados os documentos norteadores à inserção e ao uso das TDM na EJA. Ressaltamos, todavia, que em decorrência da pandemia da Covid-19, e os seus impactos no contexto educacional, foram elaborados documentos norteadores - nas instâncias federal, estadual e municipal - para a orientação do uso das TDM no contexto do ensino remoto. As orientações presentes nos referidos documentos atuam diretamente nas orientações do uso das TDM na EJA na prática pedagógica.

6.2 SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa investigação tem como campo de pesquisa a EJA da Rede Municipal de Educação do Recife, com um recorte diferencial para 08 escolas, espaços onde lecionam os sujeitos da pesquisa.

A escolha pela EJA desenvolvida na RMER decorre do fato dessa rede de ensino promover em suas unidades uma política de inserção e uso das Tecnologias Digitais/Digitais Móveis na prática pedagógica, estando, entre as suas ações, a distribuição de dispositivos móveis nas escolas, a exemplo dos *tablet android* e *portátil híbrido classmatePC*. Adjunto à possibilidade de acesso às tecnologias, disponibilizadas à ação pedagógica pela RMER, destaca-se como fator motivador à nossa pesquisa a orientação do uso destas abranger todos os segmentos e as modalidades presentes na escola, entre as quais se localiza a EJA.

A inclusão da EJA nas ações de inserção e uso das tecnologias na escola traz, para além da possibilidade de acesso às tecnologias por parte dos professores e alunos, a possibilidade dos professores participarem de acompanhamentos formativos para o uso das tecnologias nas escolas, realizados pela UTEC.

A EJA na RMER é composta por duas fases. A primeira fase corresponde à *Fase I* e contempla os módulos I, II, III e turma modulada²². A segunda fase é denominada *Fase II* e engloba os módulos IV e V. Com exceção do módulo I, que tem por objetivo realizar a alfabetização, os demais módulos agrupam dois anos de escolaridade em um, implicando aos alunos da EJA a conclusão do Ensino Fundamental no período de cinco anos.

²² A denominação *Turma Modulada* é atribuída aos grupos-classes compostos por mais de um módulo, a exemplo de turmas que contém de forma simultânea os módulos I, II e III. No que tange à orientação do MEC, a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021, permite a organização da EJA em Multietapas quando o número de alunos “não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa” (BRASIL, 2021a, p. 6).

Para a compreensão do campo de pesquisa, realizamos um levantamento no Setor de Informações e Ordenamento da Rede (SIORE) sobre a configuração da EJA na RMER. Os dados fornecidos dizem respeito ao número de escolas que possuem a EJA, o número de alunos matriculados na modalidade e a quantidade de turmas existentes por módulos e Região Político Administrativa (RPA)²³. Para a presente pesquisa, foram considerados os dados estatísticos referentes aos anos de 2020 e 2021.

Em 2020, a RMER contava com 124 unidades escolares que desenvolviam a EJA. Nesse ano, o número total de alunos matriculados na modalidade correspondeu a 6.575, distribuídos em 273 turmas. No Quadro 7 a seguir, podemos observar a distribuição dos alunos matriculados por módulo, RPA e número de turmas.

Quadro 7 – Composição da EJA na RMER no Ano 2020

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DADOS 2020															
MÓDULOS DE ENSINO		RPA 1		RPA 2		RPA 3		RPA 4		RPA 5		RPA 6		GERAL	
		T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A
FASE I	MÓDULO 1	1	27	2	43	2	47	2	30	2	25	2	45	11	217
	MÓDULO 2	1	14	2	55	1	19	3	69	4	60	6	88	17	305
	MÓDULO 3	2	51	8	155	10	207	12	276	12	222	18	351	62	1.262
	MODULADA	6	150	13	327	22	414	12	282	16	295	25	532	94	2.000
FASE II	MÓDULO 4	2	69	4	141	9	218	5	181	9	278	9	280	38	1.167
	MÓDULO 5	2	72	5	178	15	418	7	247	9	314	13	395	51	1.624
GERAL		14	383	34	899	59	1.323	41	1.085	52	1.194	73	1.691	273	6.575

Fonte: A autora de acordo com dados fornecidos pelo SIORE (2020).

Destaca-se entre os dados presentes no Quadro 7, quando considerada a fase I, o número significativo de alunos matriculados nas turmas moduladas, representados pelas letras T (turma) e A (aluno). Nessas, os professores, para além de trabalharem com alunos de faixas etárias-

²³ A Cidade do Recife possui uma divisão político-administrativa constituída por Regiões Político Administrativas, as denominadas RPA. Estas reúnem os 94 bairros existentes na cidade e são agrupados de acordo com sua localização.

geracionais diferenciadas, trabalham com os conteúdos direcionados aos módulos I, II e III, o que, no Ensino Regular, equivale ao conteúdo desenvolvido do 1º ao 5º ano.

De acordo com o Quadro 7, em 2020 estiveram matriculados na fase I da EJA 3.784 alunos. Considerando que nessa fase, para cada turma, há um professor regente, concluímos que, em 2020, lecionaram na fase I da EJA o quantitativo de 184 professores.

Em relação ao ano de 2021, a EJA foi oferecida em 118 unidades escolares da RMER. O número total de alunos matriculados nessa modalidade correspondeu a 5.835, distribuídos em 248 turmas. No Quadro 8 está disposta a distribuição dos alunos matriculados na EJA por módulos, por número de turmas e por RPA.

Quadro 8 – Composição da EJA na RMER no Ano 2021

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DADOS 2021															
MÓDULOS DE ENSINO		RPA 1		RPA 2		RPA 3		RPA 4		RPA 5		RPA 6		SUBTOTAL	
		T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A
FASE I	MÓDULO 1	1	21	1	17	0	0	1	19	1	22	1	20	5	99
	MÓDULO 2	1	23	2	36	3	56	1	14	3	57	6	112	16	298
	MÓDULO 3	4	68	7	116	8	157	11	213	11	214	18	309	59	1.077
	MODULADA	5	107	13	293	20	398	15	315	16	352	24	482	93	1.947
FASE II	MÓDULO 4	2	48	4	131	9	246	6	216	7	215	8	175	36	1.031
	MÓDULO 5	4	125	4	162	8	273	5	200	8	309	10	314	39	1.383
GERAL		17	392	31	755	48	1.130	39	977	46	1.169	67	1.412	248	5.835

Fonte: A autora de acordo com dados fornecidos pelo SIORE (2021).

Através da observação do Quadro 8, identificamos que na fase I foram matriculados 3.421 alunos. Considerando o número de turmas presentes nessa fase, lecionaram na EJA 173 professores.

A apresentação dos dados referentes aos anos de 2020 e 2021 é significativa à nossa pesquisa por três aspectos: i) por corresponder aos anos nos quais foram coletados os dados da

pesquisa; ii) pelo fato da Resolução CNE/CP Nº 2²⁴, de 5 de agosto de 2021, em seu Art. 5º, permitir, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, a realização de diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, considerando como possibilidade da integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia, que esta seja efetivada no ano subsequente, bem como, que possa ser adotado um continuum curricular de 2 (dois) anos; e, iii) pelo fato de, na RMER, a EJA ter vivenciado nos anos de 2020/2021 a experiência do ensino remoto e do ensino híbrido, em simultâneo com o ensino presencial, contextos que requeriam o uso de tecnologias, especialmente as TDM, no desenvolvimento do processo pedagógico.

Na etapa inicial da presente pesquisa, participaram 52 professores que lecionavam na EJA, na RMER, nas diferentes fases/módulos desta modalidade de ensino. Na etapa subsequente da investigação, participaram 15 dos professores que lecionavam na fase I da EJA. Na seção 6.5, apresentaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa.

6.3 O *CORPUS* DA PESQUISA: DOS INSTRUMENTOS AO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS DADOS

O *corpus* da presente pesquisa é resultado da aplicação de quatro instrumentos de coleta de dados.

O primeiro instrumento corresponde a um *questionário online* aplicado com professores da EJA. Com participação voluntária e apresentando como único requisito à resposta ser professor da EJA na RMER, o questionário foi composto por 31 questões²⁵ e produzido através do *Google Forms*. Norteava a sua composição o objetivo de apreender os significados atribuídos pelos professores ao direito à aprendizagem na EJA e identificar a inserção e o uso das TDM nos contextos *online* e *offline* da EJA.

²⁴ A Resolução CNE/CP Nº 2 está entre os documentos reguladores da educação em função da Pandemia da Covid-19 e institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

²⁵ O questionário na íntegra encontra-se disponível no Apêndice A. Este, compõe-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e quatro seções de perguntas. A primeira seção contém perguntas relacionada à composição do perfil dos respondentes; a segunda com questões relativas às *As Tecnologias Digitais na EJA*; a terceira com questões pertinentes às *Tecnologias Digitais Móveis na EJA*; e a quarta com perguntas vinculadas ao *direito à aprendizagem*.

Em função do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o questionário foi repassado aos professores por meio da rede social *WhatsApp* e através de *e-mail*, manteve-se aberto às respostas por um período de quatro meses, de junho de 2020 a outubro de 2020.

Terry e Braun (2019), ao analisarem a utilização do questionário na coleta de dados, em sua versão impressa ou digital, ressaltam que o desenho de levantamentos qualitativos precisa ocorrer em dois níveis fundamentais: no que se refere ao conteúdo e à estrutura; e no que diz respeito à formatação. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de refletir-se a composição das questões em função da linguagem, da orientação de preenchimento e da obrigatoriedade de resposta. Os questionários elaborados em formato *online* permitem que o pesquisador determine a obrigatoriedade, ou não, de resposta às questões propostas. Em caso de obrigatoriedade, o respondente apenas pode avançar nas respostas às questões quando concluir o preenchimento das questões de cunho obrigatório.

Concluída a elaboração do questionário, este foi validado por três sujeitos de pesquisa. Realizados os ajustes necessários, particularmente em relação à redefinição da obrigatoriedade de resposta às questões, procedeu-se à aplicação. Como orienta Grey (2012), é preciso um olhar atento à configuração dos instrumentos de coleta. Das vantagens de aplicação de um questionário *online*, destaca-se a possibilidade de se acessar respondentes geograficamente dispersos.

A aplicação do questionário nos permitiu ampliar o vínculo com os professores da fase I da EJA, e assim poder convidá-los para a participação nas etapas subsequentes da pesquisa. De forma voluntária, aderiram ao convite 15 professores, os quais tornaram-se sujeitos efetivos da pesquisa.

Configura como segundo instrumento de coleta de dados a construção de um *diário de bordo*. Sua produção se deu em formato digital, armazenado na plataforma *Dropbox*. Pautam os registros do diário de bordo os aspectos relevantes ao desenvolvimento da investigação e anotações das ações realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa.

O terceiro instrumento de coleta corresponde a gravações em vídeo de *encontros formativos* realizados com professores sujeitos da pesquisa, ação realizada através da plataforma *Google Meet*.

A Pandemia da Covid-19, com suas regras sanitárias de afastamento social, trouxe à educação a necessidade de desenvolvimento do ensino remoto. A RMER determina a implantação do ensino remoto em todos os segmentos e modalidade de ensino. As aulas

passariam a ser realizadas a distância, de forma síncrona e assíncrona, mediadas pelas tecnologias.

Diante da impossibilidade de acesso aos professores de forma presencial, e compreendendo os desafios à implementação do ensino remoto como propulsor ao desenvolvimento de ações para a realização do processo pedagógico com o uso das TDM, convidamos os professores da fase I da EJA, respondentes do questionário, para participarem de encontros formativos com a finalidade de refletir sobre o uso das TDM na EJA²⁶. Compreendemos que, dadas as circunstâncias, os encontros *online* permitiam a coleta de dados substanciais à investigação.

Os encontros formativos com os professores tiveram início em 01/07/2020, com frequência semanal e duração média de 2h30 min. Com autorização prévia dos professores, os encontros foram gravados em vídeo, utilizando os recursos disponíveis na própria plataforma, resultando na produção de 40 vídeos, um total de 72h40min de gravação. Ao todo, 15 professores participaram dos encontros.

O eixo norteador dos encontros consistia em refletir as possibilidades, estratégias e desafios da inserção e uso das TDM na EJA, nos contextos *online*, *offline*, presencial e remoto. Os encontros iniciavam-se com um desafio de estudo: refletir sobre como realizar determinada atividade, por meio de uma determinada plataforma, ambiente digital ou aplicativo e como utilizá-los no espaço pedagógico da EJA – e prosseguia realizando experimentos dos recursos e discussão acerca das estratégias. Os temas de estudo vivenciados nos encontros resultavam ora da proposta da investigadora, ora da solicitação dos participantes, decorrendo, inclusive, da curiosidade dos professores em relação a atividades compartilhadas em diferentes grupos do *WhatsApp* criados na RMER para respaldar o desenvolvimento do ensino remoto.

Em função dos encontros, e para ampliar as ações do grupo, construímos um ambiente de testes, socialização e experimentos hospedado na plataforma *Google Drive*²⁷. Além disso, criamos um canal no *YouTube* para exploração da ferramenta, compartilhamento de tutoriais e armazenamento de material produzido. Configurou parte das ações dos encontros formativos

²⁶ Na Rede Municipal de Educação do Recife, o apoio ao desenvolvimento do ensino remoto se deu por meio de ações como: a definição de um calendário de formações (globais e específicas), a realização de *lives*, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, a distribuição de recursos e o apoio das Unidades de Tecnologias as escolas (gestão, equipe técnico-pedagógica, pais, alunos, professores). As orientações às ações definidas pela rede encontram-se disponíveis via ofício, sob a denominação de *Gestor em Rede*, através do Portal da Educação (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br>).

²⁷ *Google Drive* consiste em um ambiente *online* de armazenamento. Permite a construção coletiva de arquivos e o compartilhamento destes de forma síncrona e assíncrona.

desenvolver nos professores a compreensão dos conceitos de nuvens e tutoriais e experienciar suas possibilidades.

Para subsidiar os encontros e visando promover a interação com os sujeitos da pesquisa, criamos um grupo na rede *WhatsApp* intitulado *Tecnologias Digitais na EJA*. Por meio deste, divulgávamos, via *cards*, as propostas dos temas propostos para os encontros formativos e as produções dos professores. Os aspectos significativos da interação do grupo na rede *WhatsApp*, a exemplo dos compartilhamentos de materiais e reflexões realizadas, também foram registrados no diário de bordo.

O diário de bordo também registrou as anotações acerca do desenvolvimento dos encontros formativos, pontuando as ocorrências marcantes, as limitações apresentadas e os avanços técnico-pedagógicos alcançados pelos professores.

A escolha pelo formato *online* para os encontros formativos se deu pela adequação à Pandemia do Covid-19, que limitou o contato presencial com as pessoas, entre as quais se incluem os sujeitos da pesquisa.

O quarto instrumento de coleta de dados consiste na realização de uma entrevista semiestruturada com os professores participantes dos encontros formativos. A aplicação deste quarto instrumento decorre de os encontros formativos fomentarem questões que demandavam a escuta individual dos participantes, por exemplo, os receios particulares que os impediam de experimentar o uso das TDM na EJA. Percebíamos que a configuração coletiva dos encontros, por vezes, silenciava a oralização dos desafios pedagógicos encontrados. Para possibilitar essa escuta, realizamos uma entrevista semiestruturada subsidiada pelo recurso da Foto-Elicitação.

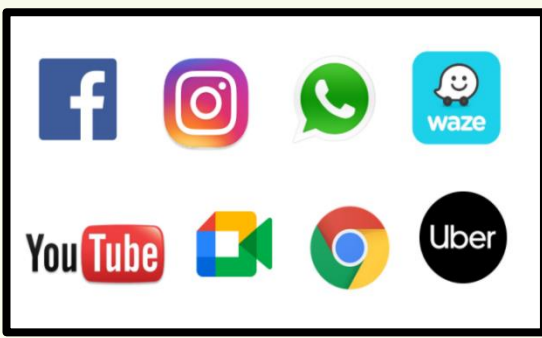
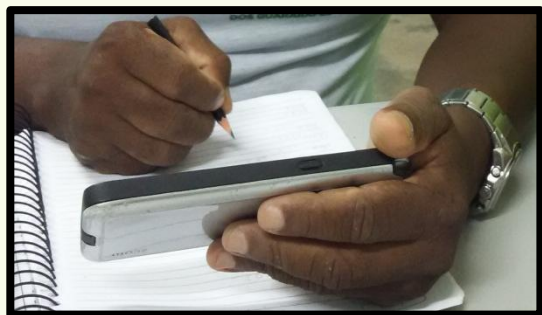
As Entrevistas com Foto-Elicitação (EFE) têm sido utilizadas para explorar o conhecimento dos participantes, provocar uma reação emocional, examinar a precisão empática dos participantes da pesquisa ou mesmo estimular a narrativa/interpretação de um acontecimento investigado. Permite a proximidade com os objetos e estímulo à memória, podendo favorecer o resgate da lembrança e reproduzir na imaginação uma situação vivida, um objeto, um significado, uma teoria (HARPER, 2002; GARCÍA-VERA, 2017).

Por vezes, configura um método utilizado como estímulo à emersão de pensamentos ou crenças, podendo ser empregado em estudos de percepção social ou empatia. Se aplica com o pesquisador atuando como ouvinte enquanto o entrevistado relata a sua compreensão acerca das fotografias. Para Harper (2002, p. 23), a EFE “adentra memórias mais profundas, em uma parte diferente da consciência humana, do que entrevistas realizadas apenas com palavras”. O uso da Foto-Elicitação em nossa entrevista aplicada com os professores se deu a partir da

inserção de quatro fotografias. Três contendo situações de uso das TDM e uma reproduzindo ícones de aplicativos/recursos relacionados aos dispositivos móveis.

A seguir, na Figura 5, encontram-se representadas as fotografias utilizadas na entrevista.

Figura 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada e as fotos utilizadas na foto-elicitacão

PERGUNTA REALIZADA	TELA APRESENTADA
1. O que esta imagem representa?	
2. Você conhece os componentes desta imagem? Em caso positivo, o que eles significam para você?	
3. Você utiliza Tecnologias Digitais Móveis na EJA? Em caso afirmativo, com qual objetivo e como utiliza?	
4. Como você compreende esta imagem?	
5. Quais as contribuições do uso das Tecnologias Digitais Móveis à prática pedagógica da EJA?	
6. Como você compreende esta imagem?	
7. O uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA favorece o envolvimento dos alunos na prática pedagógica?	
8. Quais os desafios para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA?	

Fonte: A autora (2021).

Por meio das fotografias utilizadas buscávamos extrair dos entrevistados os sentidos atribuídos às TDM; bem como o vínculo estabelecido pelos professores com essas tecnologias no campo pessoal e pedagógico; e, como refletiam as possibilidades e os desafios apresentados ao uso destas tecnologias na prática pedagógica da EJA.

Das oito questões que delinearam a entrevista, quatro indagavam diretamente aos entrevistados sobre a sua compreensão acerca das fotografias apresentadas. Trata-se das questões 1, 2, 4 e 6. As entrevistas foram realizadas por meio do *Google Meet*, sendo as fotografias apresentadas no decorrer das perguntas através do compartilhamento de tela. Os professores visualizavam apenas as imagens, as perguntas eram realizadas oralmente pelo pesquisador.

A elicitação das imagens se vincula à possibilidade de *desencadear e provocar* reflexões e narrativas, se colocando de uma maneira a capturar o tangível e intangível (CLARK-IBÁÑEZ, 2007). Possibilidade relevante à nossa busca por compreendermos às contribuições do uso das TDM na EJA, particularmente, impulsionadas pelo contexto da Pandemia da Covid-19, que instituiu o ensino remoto na RMER e colocou as TDM no centro do processo pedagógico.

O uso quase compulsório das TDM na prática pedagógica da EJA, em decorrência do ensino remoto, promoveu reflexões significativas aos professores no que tange à utilização destas. Alguns aspectos ressaltados pelos docentes foram: como utilizavam as TDM, como passaram a utilizá-las no âmbito do ensino remoto e suas possibilidades de uso em ações pedagógicas futuras. Tais reflexões promoveram a inserção de questões adicionais aos respondentes para esclarecimento dos pontos considerados.

Minayo (2014, p. 192) afirma que “o roteiro de investigação qualitativa pode e deve ser modificado durante o processo interativo, quando o investigador percebe que determinados temas, não previstos, estão sendo colocados por seus interlocutores, apresentando-se como de elevada significância para eles”. Logo, observações significativas apresentadas pelos professores ao longo das entrevistas, originavam perguntas adicionais que tornasse possível o seu melhor entendimento.

As reflexões trazidas pela Foto-Elicitação foram significativas à nossa coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com 13 professores que participaram dos encontros formativos. Em consequência dos desafios decorrentes da Pandemia da Covid-19, não conseguimos realizar a entrevista com duas das professoras participantes da pesquisa. Estas, encontravam-se emocionalmente fragilizadas e com problemas de saúde.

Hanna e Mwale (2019) refletindo sobre as *entrevistas face a face virtuais* salientam que as “tecnologias de chamada de vídeo permitem que os pesquisadores qualitativos aproveitem o potencial da rede *internet*”. Esse tipo de entrevista corresponde a um meio alternativo de coletar dados, utilizando a rede *internet* para superar limitações e desafios à coleta de dados presenciais, tais como tempo, distância geográfica e desejo de privacidade.

Os autores discutem os benefícios da realização das entrevistas virtuais a partir do *Software Skype*. Em seu trabalho, apresentam indicativos que dialogam efetivamente com os vivenciados em nossa investigação.

Para Hanna e Mwale (2019, p. 300), os benefícios dessa abordagem consistem na: i) facilidade e flexibilidade de agendamento; ii) interação virtual e visual (a exemplo da plataforma *meet*, utilizada por nós e que permitiu realizar uma interação síncrona e visual entre a pesquisadora e o entrevistado); iii) facilidade de captura de dados, visto que o pesquisador pode gravar a transmissão em áudio ou vídeo (ação realizada em nosso procedimento de coleta); iv) respeito aos locais “públicos” e espaços “privados” (visto que por vezes o entrevistado não se sente confortável de receber o pesquisador no seu local de moradia/trabalho/estudo); e v) possibilidade de maior controle para os participantes (no que tange ao entrevistado ter autonomia de poder escolher a entrevista virtual como opção).

Em relação às limitações, Hanna e Mwale (2019) colocam que o formato da entrevista virtual demanda uma boa conexão da rede *internet* que funcione sem interrupções, visto que as falhas técnicas podem impactar a fluidez da entrevista. Outro aspecto desafiador diz respeito a escolha do local que o entrevistado escolhe para realizar a entrevista, a exemplo de um ambiente com circulação de pessoas.

Na aplicação de nossas entrevistas também nos deparamos com os dois desafios pontuados pelos autores, particularmente o segundo. Em decorrência da Pandemia da Covid-19, os professores entrevistados passaram a trabalhar em casa junto com todos os moradores do espaço. Assim, foi necessário ajustar o horário das entrevistas ao horário de maior tranquilidade no ambiente.

Uma orientação recorrente quando se trata da coleta de dados através dos meios midiáticos e virtuais diz respeito à responsabilidade ética e a importância de fornecer aos participantes a devida clareza sobre os objetivos da pesquisa, a garantia/não garantia do anonimato e a aplicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

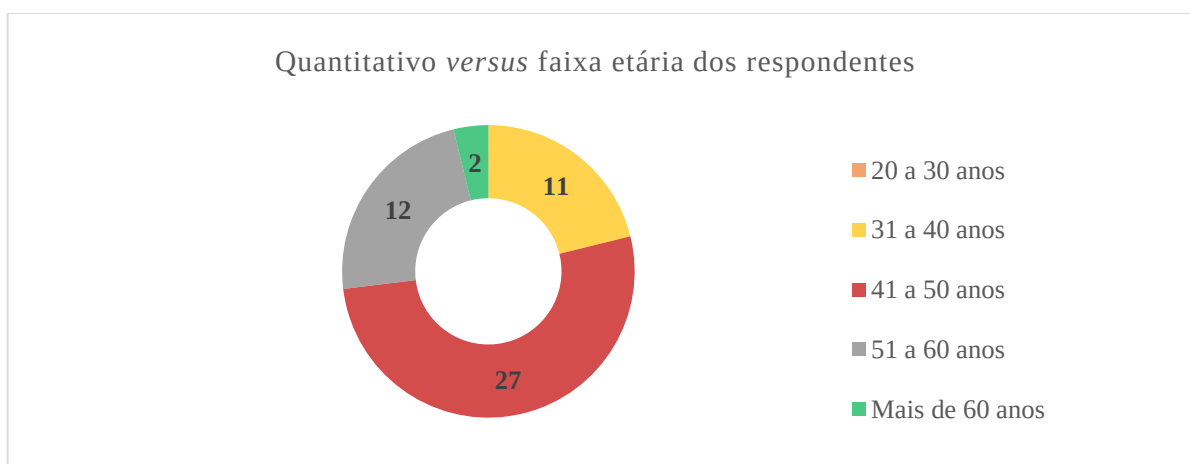
Em nossa pesquisa, o TCLE no questionário *online* configurou o texto inicial do instrumento, com necessidade da marcação de aceite por parte dos respondentes. Para a

entrevista, o termo foi disponibilizado por meio de um *link*, através do *chat* do *meet*, o entrevistado realizava a leitura e assinalava o quadro de aceite. Para então, darmos continuidade à entrevista. Inclusive, esclarecíamos que os entrevistados poderiam a qualquer hora finalizar a entrevista.

6.3.1 Sobre o perfil dos participantes da pesquisa respondentes do questionário

Como já referido, o questionário configurou o instrumento inicial de coleta de dados da pesquisa. Veiculado de forma ampla, e contendo apenas como requisito que o respondente fosse professor da EJA na Cidade do Recife, *lócus* da pesquisa, o questionário foi respondido por 52 professores, 41 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, distribuídos nas seguintes faixas etárias, conforme observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores que responderam ao questionário

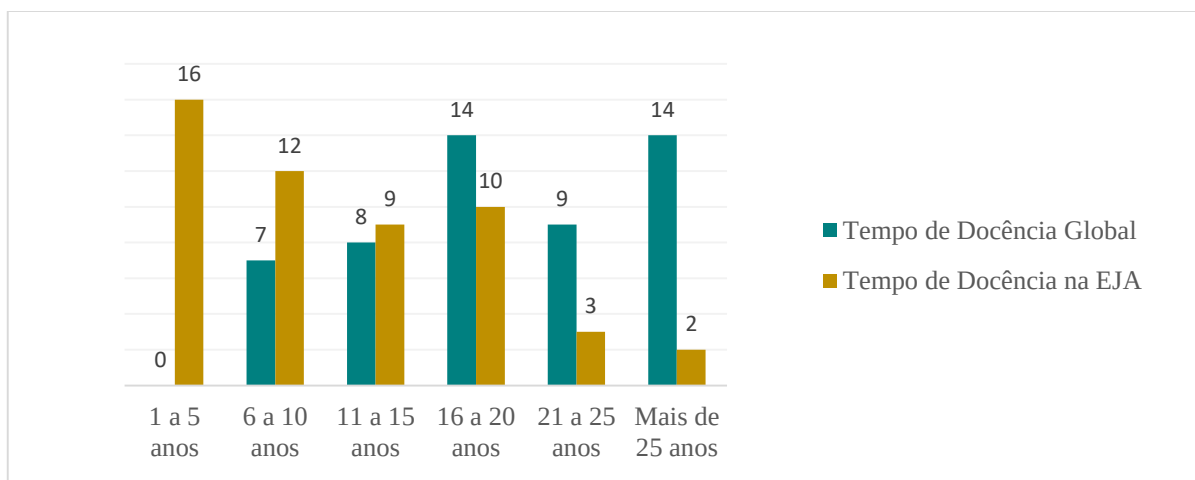


Fonte: A autora (2021).

Por meio do Gráfico 1, podemos observar que não responderam ao questionário professores com idade entre 20 anos e 30 anos, estando a maior concentração de respondentes entre a faixa etária de 41 anos e 50 anos.

Os professores foram questionados sobre o tempo de experiência docente sob dois eixos de análise. O primeiro dizia respeito ao tempo de experiência docente como um todo, e o segundo ao tempo de experiência docente no segmento da EJA. As respostas obtidas podem ser observadas no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de docência global e na EJA



Fonte: A autora (2021).

Entre os dados relacionados ao tempo de docência, se destaca o fato de 16 professores lecionarem na EJA entre 1 e 5 anos. O número se destaca por demonstrar um quadro docente com experiência relativamente inicial na EJA, especialmente, se comparado a experiência docente global.

Quando consideramos a formação dos professores respondentes do questionário, os resultados obtidos foram: 06 professores possuíam graduação, destes 04 realizaram a graduação em pedagogia; 38 professores possuíam especialização, dos quais 12 possuíam graduação em pedagogia e 04 realizaram a especialização na EJA; 07 professores possuíam mestrado; e 01 professor possuía especialização em EJA e doutorado.

No que tange aos cargos e funções técnico-administrativas e pedagógicas desempenhadas pelos professores concomitantes ao exercício docente na EJA, as respostas ao questionário, nos apresentaram a seguinte composição:

Quadro 9 – Atuação profissional dos professores participantes da pesquisa

CARGOS/FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELOS PROFESSORES DA EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA	QUANTITATIVO DE PROFESSORES NA FUNÇÃO
Lecionar apenas na EJA Fase I	03
Lecionar apenas na EJA Fase II	02
Leciona na EJA Fase I e no Ensino Regular - Fundamental II	13
Leciona na EJA Fase I e no Ensino Regular - Fundamental I	09

Leciona na EJA Fase I e na Educação Infantil	07
Leciona na EJA Fase I e atua como Gestor	05
Leciona na EJA Fase II e no Ensino Regular - Fundamental II	01
Leciona na EJA Fase I e atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	02
Leciona na EJA Fase I e atua na Coordenação	03
Leciona na EJA Fase I e atua como Inspetor ou Técnico Educacional na SEDUC	04
Leciona na EJA Fase I e como Professor Multiplicador	01
Leciona na EJA Fase I e no PROEJA	01
Leciona na EJA Fase I e na Graduação / Pós-Graduação	01

Fonte: A autora (2021).

Destaca-se entre os dados, os números referentes ao quantitativo dos professores respondentes que atuam na EJA e, em paralelo, na Educação Infantil e nas funções técnicas-pedagógicas. Dos 52 respondentes, 12 ocupam as funções de gestão, coordenação, inspeção e técnicos educacionais.

Esses dados são significativos à pesquisa quando consideradas duas preocupações presentes nos estudos referentes ao perfil do professor da EJA. A primeira diz respeito a compreensão de que lecionar na EJA permite, ao professor, poder trabalhar um terceiro turno ou conseguir conciliar funções de carga horária ampliada (a exemplo das funções de gestão e coordenação) com a regência em sala de aula, particularmente quando estavam vinculados a duas redes de ensino. A sobrecarga de trabalho, por vezes, pode impactar a possibilidade do professor realizar o planejamento das aulas e produzir materiais didáticos-pedagógicos significativos ao processo de aprendizagem.

A segunda preocupação reside no fato de professore, que lecionam na EJA, por vezes, desconhecerem as especificidades pedagógicas desta modalidade de ensino. Não raro, pode-se observar, a aplicação de atividades de composição infantil ou de linguagem inacessível às turmas da EJA. Frequentemente, atividades trabalhadas em turmas da Educação Infantil e do Ensino Regular são replicadas nas turmas da EJA sem quaisquer mudanças de linguagem ou formatação, como a substituição de símbolos infantis.

Como mencionado no tópico referente aos instrumentos de coleta de dados utilizados, os sujeitos participantes das etapas subsequentes da pesquisa foram contatados a partir das

respostas ao questionário, respeitando o critério de lecionarem na fase I da EJA. Dos 52 respondentes, 37 lecionavam na fase I da EJA.

6.3.2 Sobre o perfil dos participantes da pesquisa dos encontros formativos e entrevistas

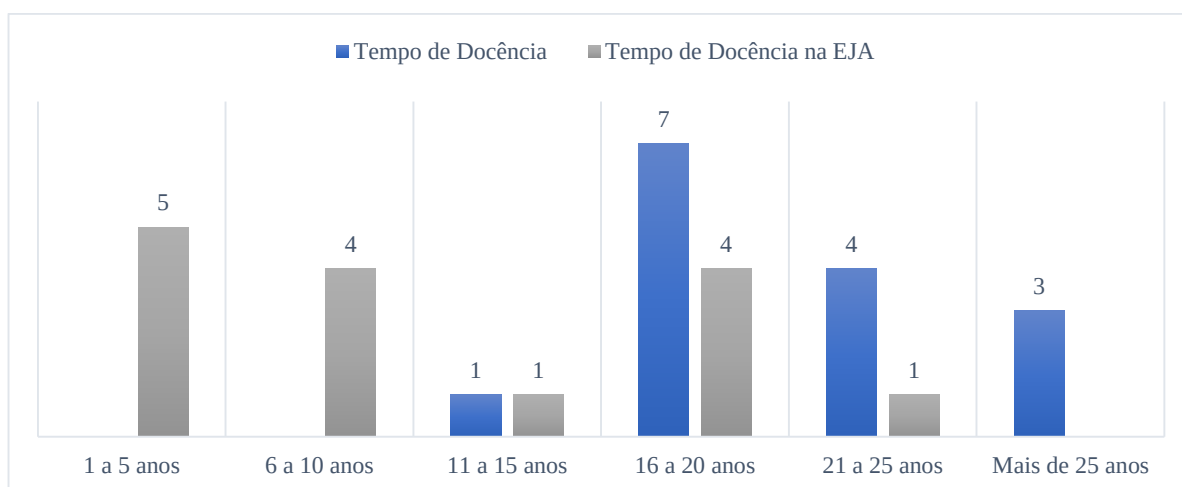
Para a resposta à nossa questão de pesquisa, convidamos os professores que lecionavam na fase I da EJA para participar das etapas subsequentes da pesquisa. Os convites se deram em resposta aos questionários e por meio do intermédio de coordenadores e gestores das escolas que desenvolviam EJA.

Dos que responderam ao convite, 15 professores aceitaram participar das etapas subsequentes. Em decorrência dos desafios postos em função da Covid-19, alguns professores responderam ao convite, mas salientaram não apresentarem equilíbrio emocional para participarem da investigação. As perdas de familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos impactavam fortemente os professores.

Os 15 professores que se mantiveram na pesquisa, destacam-se por serem todos do sexo feminino. Em relação à idade, 01 professora apresentava a idade entre 31 e 40 anos, 02 entre 51 e 60 anos e 12 entre 41 e 50 anos.

Em se tratando da experiência docente, enquanto experiência global e em EJA, os participantes apresentavam a seguinte configuração:

Gráfico 3 – Experiência docente dos participantes dos encontros formativos e entrevistas



Fonte: A autora (2021).

Em relação à formação, 04 das professoras possuíam graduação; 09 possuíam especialização (uma realizada em EJA); 01 possuía mestrado; e 01 possuía doutorado e especialização em EJA. A graduação em pedagogia fez parte da formação de 06 dos respondentes.

6.4 REFLETINDO SOBRE A ANÁLISE TEMÁTICA COMO MÉTODO À PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Clarke e Braun (2006; 2018) a Análise Temática (AT) funciona como um guarda-chuva que envolve distintas AT. Algumas delas possuem abordagens com fortes vínculos positivistas, ancoradas na concepção de processamento dos números e com a preocupação com a confiabilidade; e outras que possuem abordagens críticas e reflexivas.

As autoras consideram a AT um método para identificar, analisar e relatar padrões nos dados, configurando um processo de análise que pode ser caracterizado como simples ou sofisticado, dependendo da ação do pesquisador no processo de análise.

Salientam que os temas presentes na AT podem ser definidos *a priori*, caracterizando-se como *temas de entrada*, estando associados ao sentido de *resumo de domínio*; ou podem ser definidos a partir da construção dos códigos, configurando *temas de saída*, e representando *padrão de significado*.

Enquanto resumo de domínio os temas sintetizam as respostas dos sujeitos de pesquisa em relação a um determinado tópico. Clarke (2017) menciona que estes compreendem o resumo de uma área ou domínio dos dados, caracterizando, muitas vezes, a síntese das respostas apresentadas pelos sujeitos às questões propostas em entrevistas e questionários.

Enquanto padrão de significado, os temas se propõem a apreender os significados compartilhados pelos dados. Os temas de saída resultam do envolvimento do pesquisador com os dados, demandam uma postura interrogativa e ativa. Clarke (2017) salienta que a análise dos códigos à percepção dos temas corresponde a um processo situado e interativo, refletindo tanto os dados como a posição do pesquisador e o contexto da pesquisa em si.

Essa composição dos temas está significativamente vinculada à incursão indutiva e dedutiva da análise dos dados. No viés indutivo a análise corresponde a um processo de codificação dos dados sem buscar encaixá-los a uma perspectiva analítica pré-definida ou um pré-quadro de codificação existente. O que não significa que o pesquisador não possua um compromisso epistemológico. Por outro lado, o viés dedutivo é orientado por um aporte teórico

ou olhar analítico de uma área, o pesquisador adentra o processo de codificação com uma orientação pré-definida.

Logo, um tema pode resultar da revisão da literatura; da orientação teórica adotada; da característica dos fenômenos que estão sendo estudados; de definições profissionais já acordadas; de construções locais de senso comum; dos valores do pesquisador; e da sua experiência pessoal com o assunto.

Clarke, em 2017, classifica três principais tipos de AT:

- 1) **Codificação Confiável** (*Coding Reliability*). São consideradas AT que utilizam dados qualitativos, mas o raciocínio subjacente é fundamentalmente positivista (CLARKE e BRAUN, 2018). Estão interligadas à possibilidade de *confiabilidade* e *replicabilidade*. Trabalham com temas de entrada em uma perspectiva de resumo de domínio. Desenha-se em um processo de redução de dados. Frequentemente compõem-se por um quadro de código definido *a priori* - ou por códigos que seguem critérios de relevância definidos na pesquisa - e a coleta de dados de forma estruturada.
- 2) **Reflexiva** (*Reflexive*). Nessa abordagem a filosofia e a técnica possuem raiz qualitativa. A AT Reflexiva consiste em um processo orgânico e interativo de fazer pesquisa, compreendendo uma codificação fluída, reflexiva e aberta. Os códigos podem evoluir e mudar ao longo do processo de codificação podendo, o pesquisador, renomeá-los, dividi-los ou agrupá-los com outros códigos. A AT Reflexiva possui o paradigma de *flexibilidade*, tendo por característica principal não o alcance da acurácia, mas a imersão e intenso engajamento com os dados. A flexibilidade se traduz no papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento.
- 3) **Livro de Código** (*Codebook*) configura uma abordagem mista. Apoia-se na composição de códigos *a priori*, de um guia de códigos. Os temas apresentam-se prontos podendo ser conceituados como resumo de domínio. O processo de codificação consiste em interligar os dados aos temas. No entanto, possui como paradigma subjacente a filosofia qualitativa, e compreende que os temas podem ser modificados no decorrer da análise, o que a aproxima da AT Reflexiva.

Os temas podem resultar de uma abordagem semântica ou latente dos dados. Segundo Clarke e Braun (2006, p. 84), em uma abordagem semântica “os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados e o analista não está à procura de qualquer coisa além do que um participante tenha explicitamente dito ou escrito”. Em se tratando de uma AT de abordagem latente, consideram que, esta, “vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações - e ideologias – subjacentes que são teorizados como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados²⁸” (CLARKE E BRAUN, 2006, p. 84).

Ao refletir sobre a interpretação dos dados em códigos e temas, Creswell (2014) aponta que os temas correspondem a unidades amplas de informações que consistem em diversos códigos agrupados para formarem uma ideia comum. Bardin (2011) ao referir-se a Análise Temática, considera que esta representa a análise dos significados e, que a sua concretização, consiste em descobrir os núcleos de sentidos que, por sua vez, configuram os elementos que compõem a temática.

Claker e Braun (2006, 2017, 2018) desenvolvem em seus estudos a Análise Temática Reflexiva, que apresenta como principal pressuposto a realização da *transversalidade* do tema. Ou seja, compreender um tema a partir do seu percurso entre os dados.

A nossa pesquisa, vai fazer uso dessa abordagem, proposta por Claker e Braun (2006, 2017 e 2018), para a análise dos dados.

6.5 A ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA COMO MÉTODO DE ANÁLISE DA PESQUISA

A AT Reflexiva, método proposto por Clarke e Braun (2006), se diferencia de outras abordagens da AT em termos de procedimento e filosofia subjacente. As autoras destacam que não se trata apenas de fazer uso de ferramentas e técnicas qualitativas, mas de adotar uma filosófica qualitativa.

Oriunda da área da psicologia, a AT Reflexiva tem por característica a *flexibilidade* em relação à ação interpretativa dos dados. Caracteriza-se por não estabelecer âncoras com quaisquer predicativos teóricos, o que lhe permite ser aplicada a uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Na definição de Clarke e Braun, a AT Reflexiva é entendida como

²⁸ Tradução realizada pelo Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <https://rb.gy/oezd7w>.

um método teoricamente flexível e não ateórico. Todavia, o fato de não buscar padrões nos dados a partir de um aporte ou quadro teórico pré-existente que os limite, não significa o descompromisso com os procedimentos de análise.

Clarke e Braun (2018) ressaltam a importância de se deixar claro os processos percorridos e como as análises foram construídas nos relatórios. Considerando-se fundamental compreender como o pesquisador encontra-se conceituando os dados, interpretando-os.

Outra característica que se destaca na AT Reflexiva diz respeito à *reflexividade* – ação que se produz por reflexão. Esse princípio compreende as escolhas realizadas, que por sua vez reflete quem somos, de onde viemos, os contextos e as possibilidades e as restrições do ambiente (CLARKE; BRAUN, 2018). A reflexibilidade consiste em uma competência do pesquisador, e se realiza em um processo contínuo. Na AT Reflexiva, a reflexividade é compreendida como uma ação realizada de modo aberto, flexível e exploratório.

Clarke e Braun (2006; 2017; 2018) propõem ir além da codificação dos dados, analisá-los a partir da composição de temas. Mas não se trata apenas de uma abordagem de análise que busca identificar temas. Abrange interpretá-los, compreender seus significados e perceber as implicações dos padrões identificados em relação à questão de pesquisa.

Para a AT Reflexiva os temas não se constituem de códigos que representam um resumo de domínio, no qual o pesquisador identifica uma área e a configuração dos dados que a compõe. Clarke (2017) vai nos dizer que um tema pode apresentar dois tipos *bucket theme* (tema cesta) e o *storybook theme* (tema livro de histórias). De acordo com Souza (2019), o tema de *tipo cesta* “apresenta um apanhado do principal conteúdo das falas dos participantes, não avançando a partir da superfície dos dados”, enquanto um tema livro de histórias corresponde a um “tratamento interpretativo, criativo e perspicaz sobre os dados, com a imersão e engajamento necessários anteriormente destacados” (SOUZA, 2019, p. 53).

O tema livro de histórias conta uma história sobre os dados, mediada por uma ideia central, um conceito central, uma mensagem central. Dialoga com padrões e conceitos subjacentes, buscando sair da análise superficial. Consiste em uma ação interpretativa, que visa relatar e dar sentido a um significado mais concreto, consiste em refletir sobre as suposições subjacentes (SOUZA, 2019).

Clarke e Braun (2018) consideram que há uma AT do tipo mais descritiva, que analisa os dados em uma perspectiva de dar voz aos sujeitos; mas que há a AT, a exemplo do que propõe a Reflexiva, que conta uma história através dos dados, que fornece o contexto interpretativo dessa história. Uma história que relata o que há de interessante nos dados, o por

quê de ser interessante e como esses respondem à questão de pesquisa. A interpretação configura o componente central da análise.

Clarke e Braun (2006; 2018) ressaltam que um tema não se define pelo tamanho, por frequência entre os dados, mas por capturar algo importante em relação à questão de pesquisa. Eles não emerge dos dados, é resultado de um processo de interpretação dos dados, de uma ação ativa do pesquisador. Um tema tende a descrever as diferentes faces de uma ideia singular.

Diferente dos temas, os códigos tendem a ser mais específicos. Eles capturam uma única ideia associados a um segmento de dados e consistem em rótulos vigorosos que identificam o que é de interesse nos dados. Códigos podem ser compreendidos como blocos de construção que se combinam para criar temas. Durante o processo de análise, vários códigos são combinados para criar temas.

Os temas agrupados contam uma história sobre os dados, existindo uma relação clara entre os temas e a necessidade destes responderem às questões de pesquisa.

A AT Reflexiva proposta por Clarke e Braun (2006) é realizada em seis etapas. Estas não consistem em uma abordagem direta, linear, mas a uma abordagem recursiva. As etapas se sucedem, porém, pesquisador pode realizar retornos sempre que necessários. Vejamos a configuração das fases proposta pelas autoras:

Quadro 10 – As seis fases da análise temática reflexiva

FASE	DESCRIÇÃO DO PROCESSO
1. Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2. Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes de cada código.
3. Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema potencial.
4. Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapas temáticos da análise.
5. Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019), adaptado de Clarke e Braun (2006; 2013; 2014).

Iniciamos o nosso processo de análise, a *Fase 1*, referente à familiarização com os dados, com a preparação do *corpus* de dados da pesquisa para a codificação. O *survey*, relativo as respostas dos questionários, foi gerado em arquivo do Excel e preparado para a importação no software ATLAS.ti. Para cada respondente atribuímos uma identificação, que consistia na letra **P** (abreviatura de professor) seguida dos números de 01 a 52 (correspondente ao quantitativo de participantes). Excluimos as colunas referentes às questões a serem analisadas por meio da composição de gráficos.

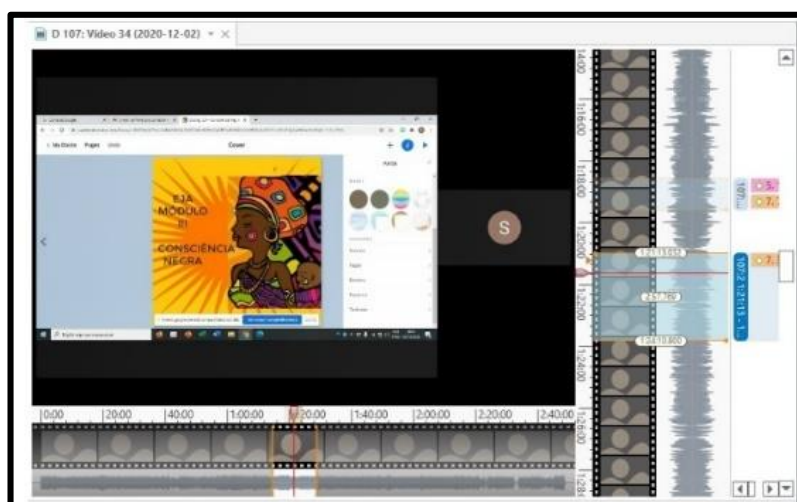
As gravações em vídeos, resultantes dos encontros formativos, passaram por uma triagem, na qual foram excluídos os vídeos sem qualidade de som. Descartamos 5 vídeos e importamos 40 vídeos para o *software* ATLAS.ti, que permite a codificação direta de arquivos audiovisuais.

Loizos (2002), ao refletir sobre o uso de vídeos como documento de pesquisa, afirma que:

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas e complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. [...] O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro porque certas ações ou sequências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida. (LOIZOS, 2002, p. 149).

Assim como acontece com os documentos textuais, nos arquivos carregados no ambiente do ATLAS.ti, no formato de áudio ou vídeo, também podemos criar citações, aplicar códigos, adicionar memos e inseri-los na construção de redes.

Figura 6 – Tela de codificação de um vídeo através do ATLAS.ti



Fonte: A autora (2021).

Em relação a transcrição de dados verbais, as entrevistas, realizadas e gravadas através do *Google Meet*, foram transcritas com o apoio da plataforma *Reshape*²⁹. Após a transcrição inicial, os textos foram revisados e foram realizadas as alterações de palavras e termos postos de forma equivocada pela plataforma. Ajustou-se a pontuação de acordo com a fala dos entrevistados.

As transcrições foram formatadas em um documento *word* e lhes foram atribuídos códigos de identificação. Os entrevistados receberam as mesmas identificações aplicadas nos demais instrumentos. Logo, o *Professor P01* recebeu o mesmo marcador em todos os instrumentos de coleta de dados dos quais participou.

6.5.1 O ATLAS.ti como apoio à análise dos dados

O ATLAS.ti localiza-se entre o grupo de *softwares* denominados *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS). Configura um *software* de apoio à pesquisa qualitativa que permite realizar a codificação de documentos - estejam eles no formato de texto PDF, doc., docx ou arquivos de áudio, imagem, gráficos ou vídeo - e a criação de redes virtuais. Possibilita, ainda, a conexão visual entre passagens selecionadas, anotações realizadas e códigos estabelecidos em um mapa conceitual (CRESWELL, 2014).

Ao analisar o uso de programas de computador, Creswell (2014) explicita as vantagens e desafios desse uso, entre os quais estão compreender o funcionamento do software e como ele dialoga com as estratégias de codificação e análise. Entretanto, é importante ressaltar que a realização da análise dos dados não configura objetivo dos CAQDAS, já que essa é uma ação que compete ao pesquisador.

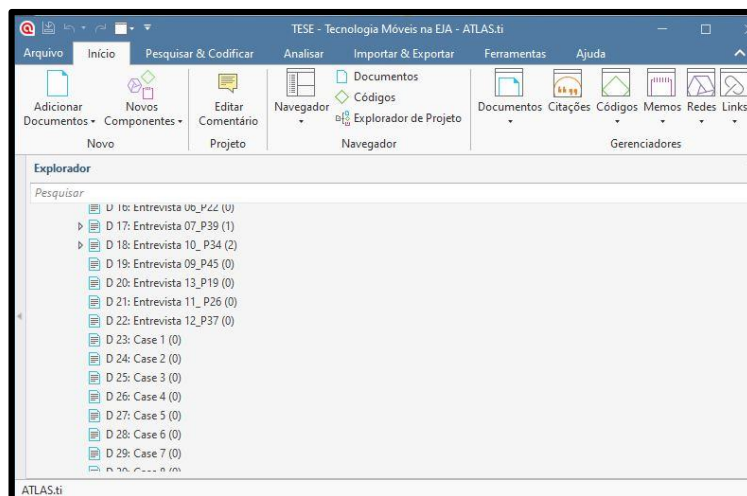
São componentes do ATLAS.ti³⁰ as seções de documentos, citações, códigos, memos, redes e *links*, todas contendo o seu próprio gerenciador que pode ser acessado na guia início.

Na Figura 7, apresentada a seguir, podemos observar a composição de tela do ATLAS.ti. contendo os arquivos adicionados para análise e codificação.

²⁹ *Reshape* - consiste em uma Plataforma *online*, que oferece diferentes pacotes de transcrição. Transcreve áudio e vídeos e permite exportar os arquivos transcritos. Se destaca pelo significativo percentual de reconhecimento das palavras e termos dos arquivos em transcrição, aplicando, inclusive pontuação gráfica. Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>.

³⁰ Na presente pesquisa utilizamos a versão 9 do ATLAS.ti. estando os componentes mencionados relacionados a essa versão. Informações sobre o *software* disponível em: <https://atlasti.com/>

Figura 7 – Tela do ATLAS.ti com arquivos do *survey* e das transcrições



Fonte: A autora (2021).

Kelle (2002), ao refletir sobre o uso computadores na pesquisa qualitativa, considera que:

não pode ser visto como um método único, que pode ser seguido passo a passo: ele compreende uma variedade de diferentes técnicas - tanto simples, como muito complexas. Certamente, a escolha correta de uma dessas técnicas somente pode ser feita tendo em vista o passado metodológico do pesquisador/a, seus problemas de pesquisa, e os objetivos desta pesquisa. (KELLE, 2002, p. 396).

A Fase 2, da AT Reflexiva em nossa pesquisa, foi realizada através do *software* ATLAS.ti. Inicialmente, criamos no ambiente do software um projeto denominado *TESE - Tecnologia Digitais Móveis na EJA* no qual inserimos os arquivos de dados da pesquisa. Em seguida, realizamos a demarcação das citações.

As citações no ATLAS.ti correspondem aos *extratos dos dados*. Representam a demarcação de uma palavra, frase ou trecho de um documento. Consistem no passo inicial à atribuição dos códigos, visto que as citações/extratos são os componentes aos quais se atribui um código.

Os códigos podem ser resultado da criação de um *código livre* ou de um *código in vivo*. No código livre, o pesquisador define um nome para o código (em forma de palavra ou tema); já no código *in vivo*, a palavra selecionada para a codificação determina o nome do código.

Clarke e Braun (2006) explicam que os códigos identificam uma característica dos dados, seja através de um conteúdo semântico ou latente, que interessa ao pesquisador. De forma semântica registram os significados óbvios; de forma latente, captam ideias subjacentes. Destacam que os rótulos de códigos necessitam funcionar independentemente dos dados, ser

analiticamente representativo, ricos em nuances e complexos, visto que os temas se constroem a partir dos códigos (CLARKE; BRAUN, 2018).

Uma orientação dada para essa fase de realização da AT consiste na importância de se trabalhar “sistematicamente em todo o conjunto de dados, dando plena e igual atenção a cada item, e identifique aspectos interessantes nos itens que podem formar a base de padrões repetidos (temas) em todo o conjunto” (CLARKE; BRAUN, 2006, p. 89).

Souza (2019) destaca que a análise abarca um vaivém constante entre o banco de dados, os extratos codificados e a análise dos dados que vai sendo produzida a partir destes trechos. Em um processo recursivo, de interação contínua com o *corpus* da pesquisa, buscamos ir além da prerrogativa da construção de um resumo de domínio.

Nesta etapa da codificação aberta, os documentos textuais foram lidos e relidos e os vídeos foram assistidos e reassistidos para a familiarização e os códigos iniciais foram identificados com base numa semântica explícita e superficial dos dados.

Dentre os recursos do ATLAS.ti se situa a possibilidade de criar memos e comentários, que tem por objetivo apoiar a descrição da grade de código. O processo de codificação se constitui parte da análise, visto que os dados são organizados em grupos em busca de significados.

A *Fase 3* corresponde à busca de temas, terminologia que Clarke e Braun, em 2018, preferiu chamar de *generating themes* (desenvolvimento de temas), por apresentar uma postura ativa do pesquisador na busca por padrões de significados, resultou do nosso processo de codificação. Por meio da atribuição dos códigos, buscamos encontrar significados que respondessem à nossa questão de pesquisa.

A revisão dos temas, proposta à *Fase 4* da análise, se deu na reanálise dos códigos. Os temas se apresentavam de forma fragmentada demandando que os códigos, através da codificação axial, fossem recombinaos e formassem ligações que permitissem o desenvolvimento de temas mais amplos. Para essa fase, foi significativa a criação de mapas conceituais, denominados de *Redes* no *software* ATLAS.ti, que permitissem compreender as relações estabelecidas entre os códigos e os temas.

Na *Fase 5*, definimos os nossos temas e subtemas de pesquisa, bem como refinamos os detalhes de cada tema e a história que a análise conta, de forma a obter definições e nomes significativos a cada tema proposto (SOUZA, 2019).

Por fim, na *Fase 6*, caracterizada como a fase de produção do relatório, selecionamos os extratos de fala dos sujeitos da pesquisa – para a ilustração dos temas desenvolvidos;

estabelecemos o diálogo dos temas com a pergunta de pesquisa e com o referencial teórico; e realizamos a escrita da narrativa dos temas.

A escolha pela AT Reflexiva na presente pesquisa se dá primeiramente pela possibilidade de realizarmos a transversalidade dos temas. Além disso, ela possibilita caminhar por dados oriundos de contextos tão diferenciados, como foi o período de 2019 a 2021, anos nos quais coletamos os nossos dados, e nos quais a EJA desenvolvida na RMER passou pelo ensino presencial, remoto e híbrido. Os dados coletados demandavam mais que uma descrição, requeriam uma análise transversal, uma Análise Temática Reflexiva.

A AT Reflexiva dialoga com a possibilidade de identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) dentro de dados, trabalhando conceitos subjacentes e significados compartilhados. Permite ao pesquisador interpretar diferentes aspectos dos temas desenvolvidos, ao perpassá-los pelas múltiplas bases de dados da pesquisa.

Compreendemos que em nossa investigação, analisar os temas em função dos dados de um determinado instrumento de pesquisa, a exemplo do questionário aplicado com os professores sujeitos da pesquisa, limitaria a nossa percepção sobre os significados das TDM no contexto pedagógico da EJA. Entendimento que nos levou a reunir o *corpus* dos dados, perceber temas emergentes e fazer o seu percurso transversal.

Assumimos, portanto, a AT Reflexiva em nossa pesquisa e o desafio de pensar transversalmente as TDM na EJA e a sua relação com o direito à aprendizagem.

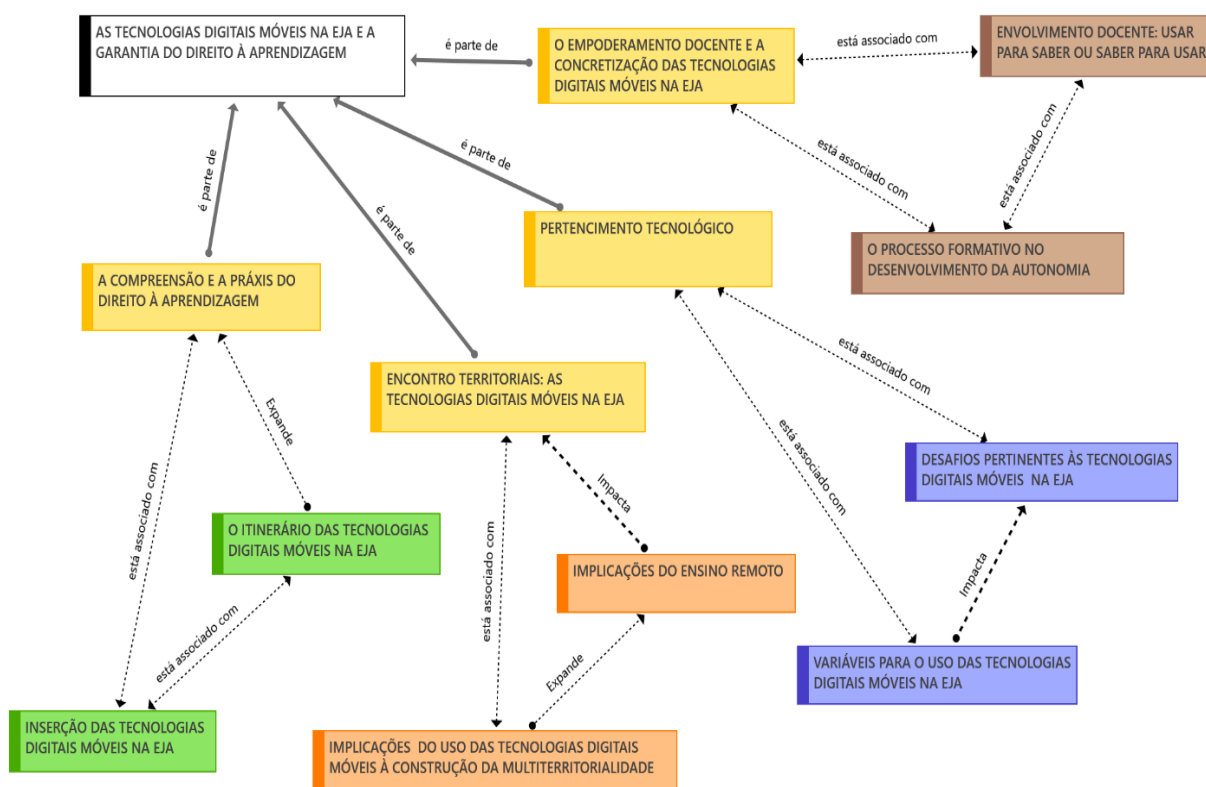
7 O DIREITO À APRENDIZAGEM E A TESSITURA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA: A ANÁLISE DOS DADOS

*O que define a aprendizagem não é saber muito,
é compreender bem aquilo que se sabe.
É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar,
de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar
(NÓVOA, Carta Capital, 2015).*

No presente capítulo, discutimos os dados da pesquisa, analisados através da Análise Temática Reflexiva proposta por Clarke e Braun (2006, 2018). Por meio desta, buscamos identificar padrões de significados que permitissem o desenvolvimento de temas que contribuíssem para responder à questão de pesquisa balizada nesta investigação.

Na Figura 8, encontra-se representada a rede temática da pesquisa, em seus temas e subtemas.

Figura 8 – Rede temática da pesquisa contendo os temas e subtemas



Fonte: A autora (2021).

A composição da rede temática, apresentada na Figura 8, traz os quatro temas da pesquisa e os seus respectivos subtemas. O **Tema 1** denominado *a compreensão e a práxis do*

*direito à aprendizagem e seus subtemas a inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e o itinerário das Tecnologias Digitais Móveis na EJA. O **Tema 2** designado encontro territoriais: as Tecnologias Digitais Móveis e a EJA e seus subtemas implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da multiterritorialidade e implicações do ensino remoto. O **Tema 3** nomeado pertencimento tecnológico e seus subtemas variáveis para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA. E, por fim, o **Tema 4** intitulado o empoderamento docente e a concretização das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e os subtemas envolvimento docente: o usar para saber e o saber para usar e o processo formativo e o desenvolvimento da autonomia do professor.*

Os temas e subtemas definidos descrevem e analisam os significados apreendidos através dos dados da investigação. Na abertura de cada tema e seus respectivos subtemas, encontram-se registrados extratos de fala dos sujeitos da pesquisa, que convidam à reflexão desses significados.

7.1 A COMPREENSÃO E A PRÁXIS DO DIREITO À APRENDIZAGEM

O direito à aprendizagem significa a aprendizagem ser para todos, inclusive, para o aluno que não pode ir todos os dias à escola, pois cuida de um filho cadeirante e nem sempre consegue carona (Questionário, Professora P15, 2020).

O direito à aprendizagem na EJA caracteriza-se pela garantia de vagas para o estudante da EJA, bem como pela garantia de permanência, bem como pelo acesso a materiais didáticos adequados à faixa etária desse público e o acesso às aulas. Desde que, tudo isso, leve os estudantes a desenvolverem novos conhecimentos (Questionário, Professor P5, 2020).

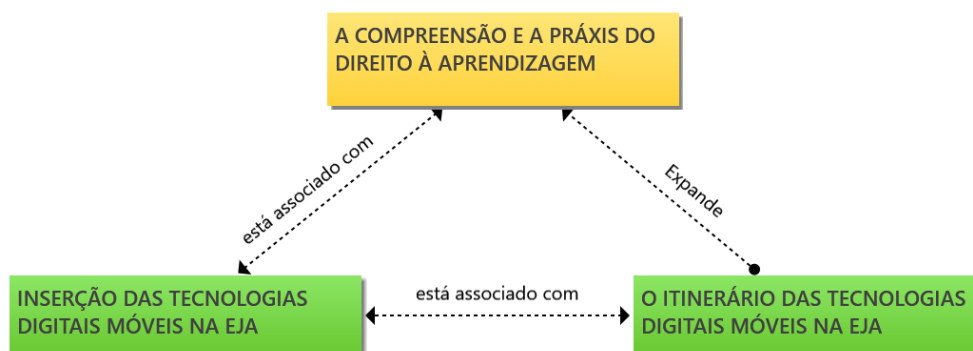
O direito à aprendizagem passa pela oferta de momentos, recursos e espaços que favoreçam a interação, a socialização e a autonomia do aluno no processo ensino e aprendizagem (Questionário, Professora P20, 2020).

Como mencionado, a compreensão e a práxis do direito à aprendizagem configuram o tema 1 de nossa pesquisa. Envolvem a análise dos significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa ao direito à aprendizagem – no âmbito global e no contexto específico da EJA – e a relação desse direito com a inserção e o uso das TDM na EJA.

Na Figura 9, que apresentamos a seguir, visualizam-se a representação do tema 1 e os subtemas que o compõem. Podemos observar que a inserção das TDM na EJA encontra-se associada à compreensão e à práxis do direito à aprendizagem e que o itinerário dessas

tecnologias na EJA expande à constituição desse direito. O itinerário das TDM na EJA, por sua vez, apresenta-se associado à inserção dessas tecnologias na EJA.

Figura 9 – Representação do tema 1 e os seus subtemas

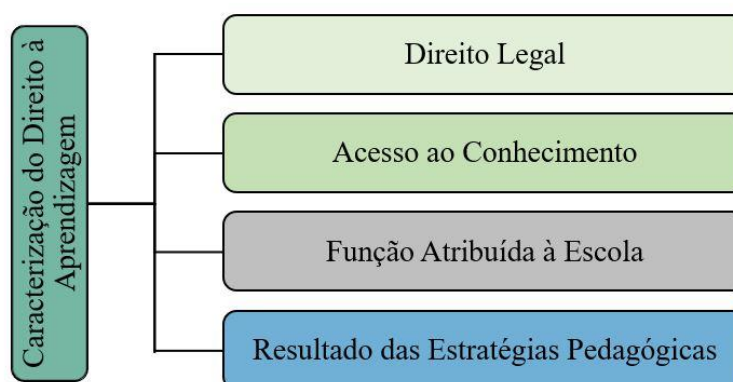


Fonte: A autora (2021).

Por meio dos instrumentos de coleta de dados, questionamos os professores participantes da investigação sobre o significado do direito à aprendizagem, tomando em consideração a educação em uma perspectiva global e no contexto específico da EJA.

No que tange ao Direito em relação à perspectiva global, os professores o refletiu a partir de quatro eixos de análise, conforme visualizado na Figura 10.

Figura 10 – Caracterização do direito à aprendizagem na perspectiva global



Fonte: A autora (2021).

Vinculado ao *direito legal*, o direito à aprendizagem encontra-se subscrito no direito à educação. Observamos, por meio da análise dos dados, que para os professores participantes da pesquisa a prescrição e a prática do direito à educação englobam o direito de acesso à escola, o direito à educação de qualidade e o direito de aprender.

Vinculado ao direito de *acesso ao conhecimento*, o direito à aprendizagem subscreve-se no direito do aluno ter conhecimento, de acessar o conhecimento formalizado veiculado na escola. Para a Professora P5, incide no direito do aluno “ser ensinado e orientado” em prol do seu desenvolvimento pessoal e social.

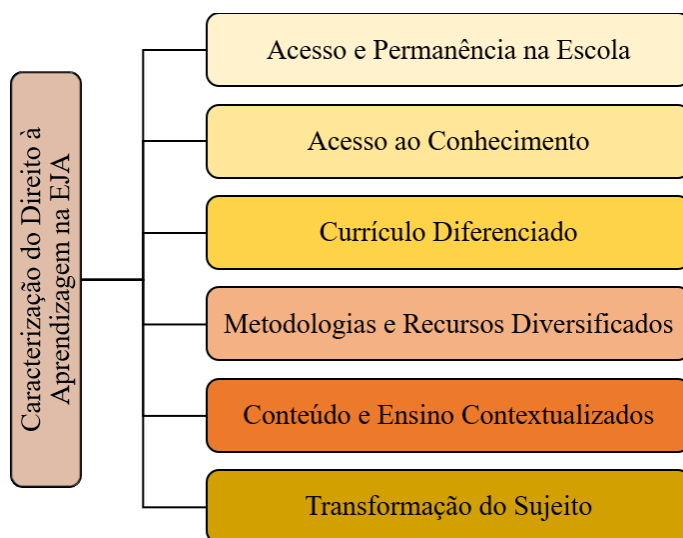
Enquanto *função atribuída à escola*, o direito à aprendizagem é colocado pela Professora P25 como o direito que o aluno tem de, ao buscar a escola, aprender. Atribuindo-se, portanto, à escola a garantia desse direito.

Relacionado às *estratégias pedagógicas*, o direito à aprendizagem encontra-se vinculado às ações do professor para o desenvolvimento da aprendizagem. Nestas se insere a escolha dos *recursos didáticos* utilizados na prática pedagógica, a exemplo do uso das TDM na sala de aula. Na visão da Professora P39, mais do que o direito de acesso à escola, o direito à aprendizagem incide no fornecimento de todas as ferramentas que possibilitem essa aprendizagem, o que para a Professora P13 se traduz em condições igualitárias de acesso a recursos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem.

A Professora P22 reflete que o protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento incide sobre a garantia deste direito. Aspecto favorecido quando oportunizado ao aluno o acesso a estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam à construção de sua aprendizagem.

Ao considerar o contexto pedagógico da EJA, os professores refletem sobre o direito à aprendizagem a partir de seis eixos de análise, conforme apresentamos na Figura 11:

Figura 11 – Caracterização do direito à aprendizagem na EJA pelos professores



Fonte: A autora (2021).

Na Figura 11, observamos como primeiro componente da caracterização do direito à aprendizagem na EJA o *acesso e a permanência na escola*. Este, dialoga com o direito à educação pontuado pelos professores em suas reflexões sobre o direito à educação em uma perspectiva global. Todavia, se difere por não ser suficiente à EJA a garantia legal deste direito, mas se faz necessário que as Redes de Ensino ofertem em suas escolas a EJA. Se faz necessário o desenvolvimento de ações que favoreçam a permanência do aluno da EJA na escola, a partir do entendimento que estes são trabalhadores, mães/pais de família, que possuem ritmos diferenciados de aprendizagens; bem como demandas de aprendizagens que dialogam com as cobranças sociais e laborais.

O acesso ao conhecimento é indicado pelos professores como característica do direito à aprendizagem na EJA, assim como indicado na perspectiva global. O aluno tem o direito ao conhecimento científico, formalizado, veiculado pela escola. No caso da EJA, o não acesso a esse conhecimento é indicado pelos professores da pesquisa, inclusive, como fator de exclusão social e de subtração dos meios de acesso ao exercício da cidadania.

Os professores estabelecem a vivência de um *currículo diferenciado* como componente característico ao direito à aprendizagem na EJA. Este, vincula-se às demandas de aprendizagem dos alunos, às atividades contextualizadas, ao desenvolvimento de temas geradores que promovam a maturidade reflexiva dos alunos.

A caracterização do direito à aprendizagem conectada ao uso de *metodologias e recursos diversificados* é exemplificado pela Professora P4 por meio do acesso a diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos que facilitem a construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor, os recursos por ele utilizados, potencializam a aprendizagem do aluno.

O direito à aprendizagem vinculado ao *conteúdo e ensino contextualizados* advém do entendimento de que a aprendizagem se torna significativa quando os conteúdos trabalhados na escola se embasam em experiências concretas e/ou inseridas a partir de contextos representativos para o aluno.

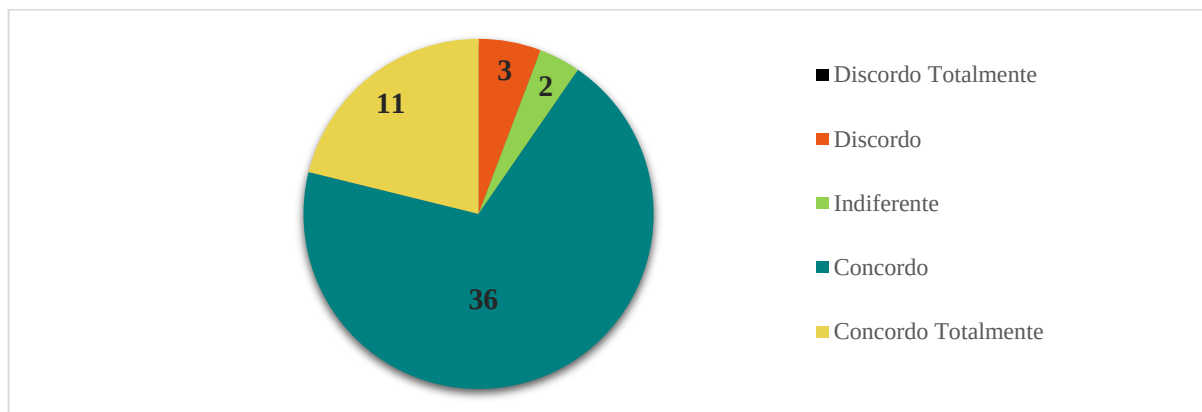
Por fim, o direito à aprendizagem é caracterizado através da transformação *do sujeito*. Para a Professora P20, o aluno se transforma mediante a vivência de momentos e espaços que favoreçam a sua interação, socialização de conhecimento, desenvolvimento da autonomia e elevação da autoestima. Para a Professora P34, o acolhimento e a elevação da autoestima do aluno representam questões que antecedem o próprio fazer pedagógico.

Para a Professora P14, a transformação do aluno situa-se na interação, na troca de ideias, na troca de experiências e nas reflexões vivenciadas pelos alunos, seja no contexto presencial seja no contexto virtual (como imposto pelo ensino remoto).

Indagamos aos professores, por meio do questionário, se a realização das aulas remotas provenientes do ensino remoto, vivenciadas na EJA em função da pandemia da Covid-19, teria relação com o direito à aprendizagem. Como resposta, dos 52 respondentes, 41 responderam *sim*, 11 responderam *parcialmente*.

Ao serem questionados sobre o uso das Tecnologias Digitais na EJA, entre as quais se colocam as TDM, corresponder a um direito à aprendizagem, os professores se posicionaram conforme apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Tecnologias Digitais/Digitais Móveis como direito à aprendizagem



Fonte: A autora (2021).

Podemos observar, por meio do Gráfico 4, ser significativo o número de professores que relacionam o uso das Tecnologias Digitais/TDM ao direito à aprendizagem. Dos 52 respondentes do questionário, 36 assinalaram *concordar* e 11 *concordar totalmente* que este uso, no contexto pedagógico da EJA, corresponde a um direito à aprendizagem.

Consideramos relevante ressaltar que o uso das tecnologias na EJA foi discutido pelos professores em função de duas perspectivas: a do direito à aprendizagem e a do direito *de* aprendizagem. A primeira, o direito à aprendizagem, diz respeito ao uso das tecnologias em função do processo de construção da aprendizagem. A segunda, o direito *de* aprendizagem, estabelece a relação com a perspectiva da apropriação tecnológica; diz respeito ao *direito de aprender* a utilizar a tecnologia. Essas perspectivas são delineadas pelos significados atribuídos pelos professores à inserção e ao uso das tecnologias, entre as quais as TDM, na EJA.

7.1.1 A inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

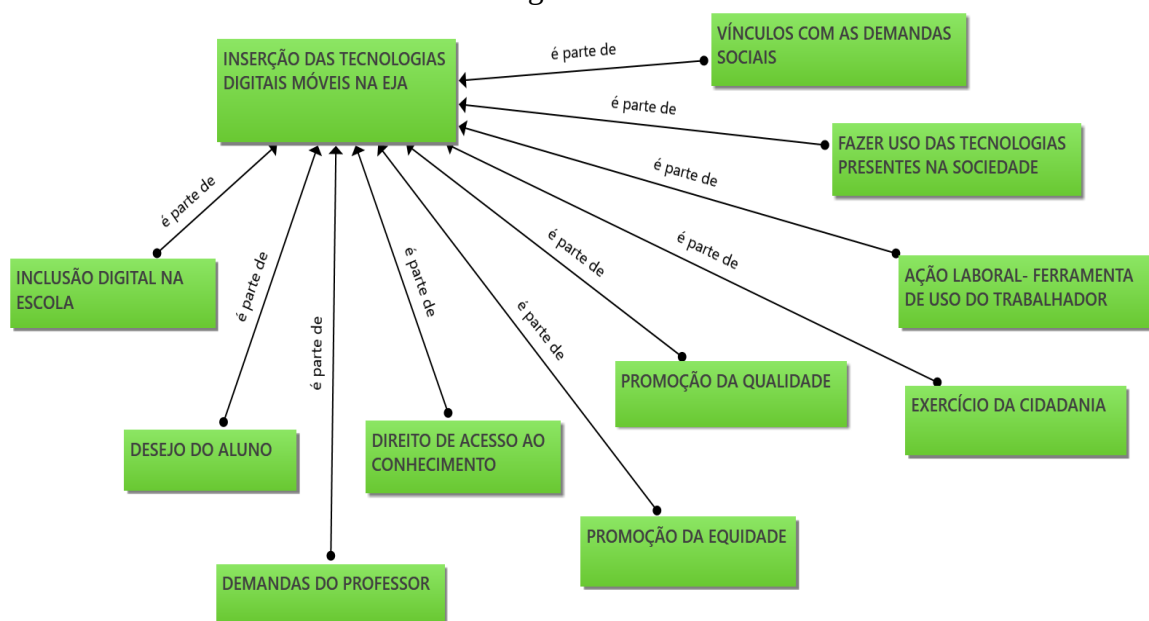
A escola deve preparar os alunos para as mais diversas situações da vida e o acesso às tecnologias móveis faz parte dela. Além disso, a BNCC também preconiza a inserção dessas tecnologias no ensino. Logo, é uma demanda legal que precisa ser cumprida (Questionário, Professor P01, 2020).

O uso das tecnologias faz parte do direito à aprendizagem no que diz respeito à área das ciências e suas tecnologias. Além disso, contempla a formação do aluno para o uso das ferramentas tecnológicas no mundo contemporâneo, possibilitando novas formas de interação e aprendizado (Questionário, Professora P16, 2020).

Por meio da análise dos dados, refletimos a relação entre a inserção das TDM na EJA e a compreensão e a práxis do direito à aprendizagem na EJA. A inserção interligada ao campo do direito segue conjugada à análise das motivações que a promovem e/ou a impulsionam.

A presente investigação dialoga com os professores e, por conseguinte, com os significados que eles atribuem à inserção das tecnologias no campo da EJA. Na Figura 12, podemos visualizar a rede de significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa à inserção das TDM na EJA:

Figura 12 – Representação do subtema inserção das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados



Fonte: A autora (2021).

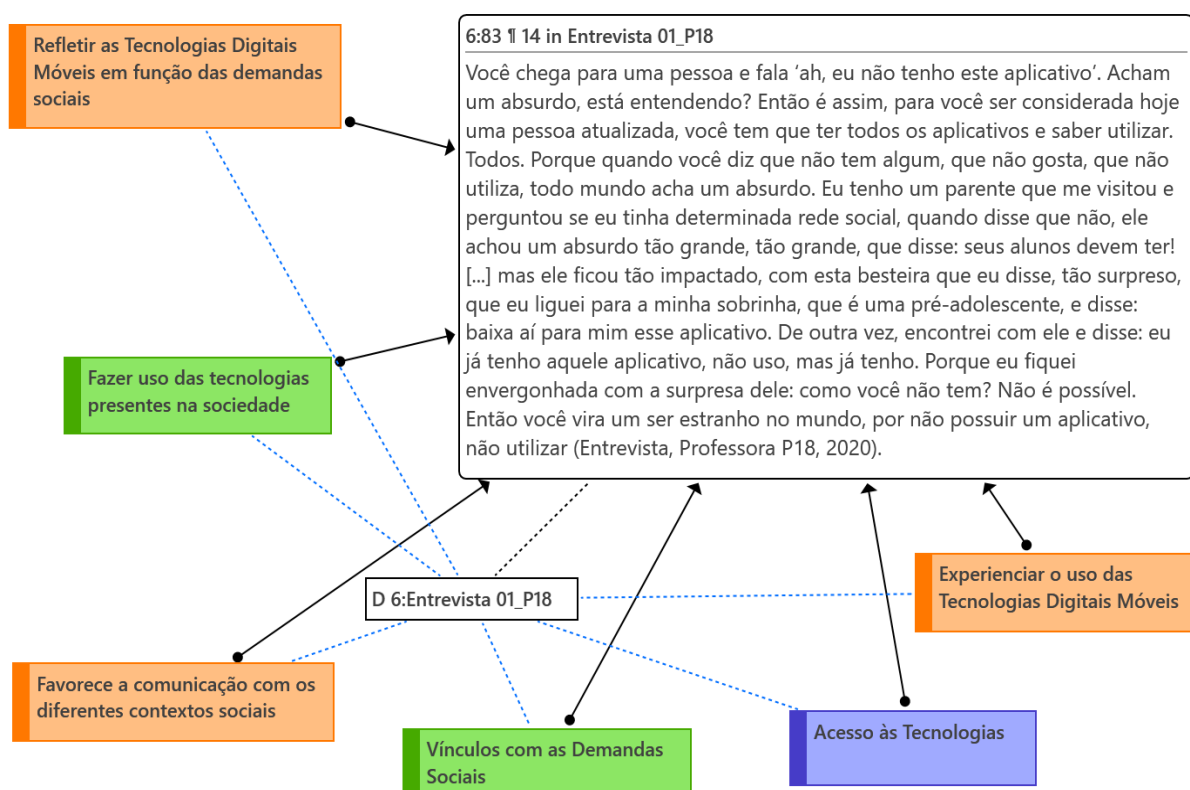
Os significados representados na Figura 12 configuram motivações e justificativas que embasam a inserção das TDM na EJA, seja no âmbito da perspectiva, do desejo de realizar, seja na busca pelos meios de realizar.

Os *vínculos com as demandas sociais* despontam como motivos que impulsionam a inserção das TDM na EJA. Os professores nos relatam que a sociedade da informação e do conhecimento demanda saberes que estão relacionados com as TDM, no âmbito de manuseio de equipamentos e/ou recursos e aplicativos presentes nos equipamentos.

O *fazer uso das tecnologias presentes na sociedade* mobiliza a inserção das TDM na EJA em decorrência dos professores considerarem que os alunos jovens, adultos e idosos presentes na EJA necessitam se apropriar das tecnologias vigentes na sociedade para poder melhor interagir com este espaço social. O ensino remoto, vivenciado na rede em 2020, ampliou essa percepção dos professores acerca da importância do acesso às tecnologias.

Os significados relacionados ao uso/não uso das tecnologias vigentes na sociedade pode ser visualizado na reflexão da Professora P18:

Figura 13 – Percepção do uso/não uso das tecnologias vigentes no contexto social



Fonte: A autora (2021).

Podemos observar, na colocação da professora, que o *não utilizar* um determinado aplicativo corresponde a uma escolha pessoal. Com nível de escolaridade elevado, a professora sente-se impactada quando, o fato de não utilizar um aplicativo específico, a exclui de determinada bolha social. Um sentimento de exclusão, entretanto, que pode ser sanado com a aquisição/uso da tecnologia em pauta. Mas, para o aluno da EJA não alfabetizado, ou não alfabetizado em pleno, muitas vezes, esse sentimento de exclusão interliga-se ao sentimento de que tais recursos tecnológicos constituem-se ferramentas pertencentes às pessoas letradas.

Os professores salientam que alguns alunos, mesmo sem serem alfabetizados, quebram o paradigma e encontram estratégias de uso (leitura de ícones como referencial, comunicação estabelecida por meio oral) desses recursos tecnológicos. Outros, por não se sentirem capazes de fazer uso desses recursos tecnológicos, tornam-se dependentes de “apoiadores” para, inclusive, acessar serviços prioritários e programas sociais ofertados à população por meios digitais. Uma exclusão digital que promove a exclusão social.

A Professora P34 afirma que as TDM estabeleceram novas formas de comunicação, de linguagens, de interação, inclusive que se estabelecem subsidiadas pela leitura dos símbolos/dos ícones. A professora reflete que “quem não consegue identificar, quem não faz uso de algum desses elementos da comunicação e da interação, é quase que um extraterrestre ou uma pessoa que se sente totalmente aleijado dessa forma de comunicação” e considera que consiste em um sentimento de exclusão tão forte que “por mais que o sujeito não tenha uma alfabetização formal, ou não seja letrado, ele vai se utilizar de outros recursos para fazer uso”. Apresenta como exemplo o uso do *WhatsApp* por meio do áudio, e destaca: “ele [o aluno] se utiliza na forma de áudio, na forma de videoconferência, mas sempre encontrando uma estratégia para estar conectado e fazer parte desse mundo virtual, desse mundo das comunicações, das relações virtuais”.

Entre os dados da pesquisa, observa-se que o ser capaz de fazer uso das tecnologias presentes na sociedade impacta diretamente o *exercício da cidadania*, visto que vivemos em uma sociedade na qual o acesso a serviços relativos à saúde, educação, moradia, lazer e trabalho está cada vez mais vinculado às ações de uso das tecnologias, com ênfase nos aplicativos disponibilizados nessas tecnologias.

Exemplos desses usos estão localizados no ato da realização de matrícula da RMER, que é promovida através dos meios digitais. No campo cultural, informações sobre eventos e compra de ingressos têm cada vez mais se concentrado nas plataformas digitais. No campo social, os currículos para concorrer a uma vaga de emprego são cada vez mais solicitados via

e-mails. Os programas sociais desenvolvidos por governos, a exemplo do Programa Cadastro Único, Programa de Transferência de Renda (Bolsa Família), Programa Auxílio Emergencial, Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de financiamento estudantil (Fies), Programa de Habitação (Minha Casa, Minha Vida), têm, cada vez mais, a divulgação de suas diretrizes, a adesão a eles e o recebimento dos benefícios, perpassado pelas plataformas digitais, centrando-se no acesso a partir de aplicativos disponibilizados.

Durante a pandemia da Covid-19 quando se deu a necessidade de distanciamento social, a população foi incentivada a utilizar aplicativos disponibilizados por Governos e Secretarias de Saúde para obter esclarecimentos, orientação e suporte sobre a infecção. Por meio de aplicativos foram geridos, inclusive, os agendamentos à vacinação contra a Covid-19, a definição do local do procedimento e horário.

Os alunos da EJA, enquanto trabalhadores, estão cada vez mais sendo cobrados acerca do uso das tecnologias vigentes na sociedade, particularmente o celular e o *smartphone* e os recursos/aplicativos neles inclusos. Atuando como pedreiro, encanador, marceneiro, costureira, doméstica, os alunos têm utilizado com frequência as redes sociais para agendar e monitorar serviços. Inclusive, o celular ou *smartphone* tem se apresentado como principal instrumento de trabalho do setor terciário, no apoio aos trabalhadores informais. Nesta perspectiva, o significado atribuído à inserção no domínio da *ação laboral* vem atrelada às demandas do aluno que, ao fazer uso dessas tecnologias como ferramenta de trabalho, projeta para a escola o desenvolvimento de aprendizagens que lhe permitam ampliar o domínio sobre esses recursos.

O sentimento de que os jovens, adultos e idosos alunos da EJA têm *direito de acesso ao conhecimento*, impulsiona os professores à inserção das TDM na EJA. Por exemplo, à ampliação da capacidade de mobilidade espacial e o acesso a informações, consiste em um conhecimento possibilitado pelo uso dessas tecnologias.

A *promoção da equidade*, função inclusive definida pelo Parecer CNE/CBE nº 11/2000 à EJA, é compreendida em relação à inserção das TDM na EJA, quando representa a possibilidade de oportunizar igualdade de conhecimentos, de acesso a bens culturais.

A *promoção da qualidade*, como significado atribuído à inserção das TDM na EJA, é percebida pelos professores em função de dois aspectos: a qualificação para o mundo de trabalho e a melhora nas condições de vida; no sentido de que o acesso à informação favorece o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos que instrumentaliza os sujeitos, os qualifica para a atuação no espaço social.

A inserção das TDM na perspectiva da *inclusão digital na escola* é compreendida, em primeiro lugar, como possibilidade da escola direcionar o uso dessas tecnologias para o desenvolvimento da ação pedagógica. Por exemplo, a Professora P34 considera que o uso desses recursos na escola permite que os alunos idosos da EJA se insiram no mundo digital para além da prática de comunicação social – realizada com a família e os amigos – e as compreenda como possibilidade da realização das atividades da escola. Em segundo lugar, a inclusão digital na escola localiza-se em diálogo com as políticas educacionais, particularmente, as políticas educacionais que embasam as ações de inclusão digitais na escola desenvolvidas pela RMER. Nesse sentido, se localiza a reflexão da Professora P32 quando menciona que o aluno tem direito ao letramento digital.

A inserção das TDM na EJA também é apontada pelos professores como resposta ao *desejo do aluno*. Sobretudo, subsidiada pelo fato de identificarem alunos que buscam a escola para serem alfabetizados e, assim, poderem utilizar as redes sociais com autonomia, sem a dependência de terceiros.

Por fim, encontra-se a perspectiva da inserção das TDM na EJA em decorrência das *demandas do professor*, especialmente as relacionadas ao exercício profissional. Tais demandas relacionam-se as possíveis contribuições das TDM ao desenvolvimento do ensino e à construção da aprendizagem.

A inserção das TDM na EJA se projeta no campo da hipótese, no campo das projeções, do pensar os motivos para as utilizar e como as utilizar. Para que essas possam sair do campo das perspectivas, se faz necessário que esta inserção avance para o campo da experimentação, das práticas realizadas na sala de aula.

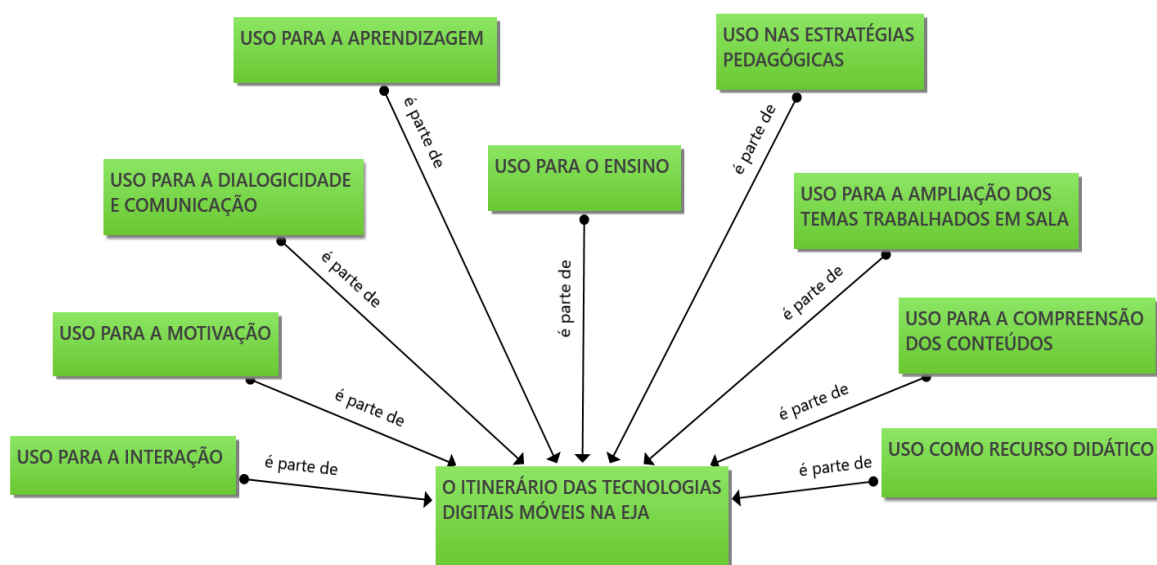
7.1.2 O Itinerário das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

Muitos dos nossos alunos da EJA têm o acesso à tecnologia, mas não usam por não encontrarem motivo. Vi isso diversas vezes durante as aulas presenciais, mesmo assim, nunca deixei de usar os tablets com eles. Uma aluna apresentavam muita resistência ao uso, mostrei alguns vídeos de culinária a uma... para a outra um canal de artesanato... ficaram encantadas e não deixaram mais de usar (Questionário, Professora P40, 2020).

O que é que um uso de um tipo de tecnologia favorece à sala de aula? É você ilustrar, é você trazer o movimento diferente para aula. Os alunos precisam ser provocados, no sentido de ter uma resposta, e se sentirem estimulados. E, muitas vezes, a imagem, o som, auxiliam nisso (Entrevista, Professora P34, 2020).

Partindo do domínio da inserção para o domínio do uso, as TDM adentram o espaço pedagógico questionando se há um itinerário a seguir. No viés deste questionamento, situa-se o subtema *o itinerário das TDM na EJA*, no qual nos propomos analisar os significados dos usos das TDM na EJA e percursos assumidos. Os significados atribuídos pelos professores ao itinerário das TDM na EJA encontram-se representado na Figura 14.

Figura 14 – Subtema o itinerário das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados



Fonte: A autora (2021).

Observamos, por meio da Figura 14, que o itinerário das TDM na EJA se desenha por meio dos sentidos que mobilizam este uso. Por exemplo, o uso no sentido da realização do ensino e o uso no sentido da construção da aprendizagem. No entanto, antes de refletirmos os significados atribuídos, vejamos como os professores se posicionam sobre as Tecnologias Digitais na EJA.

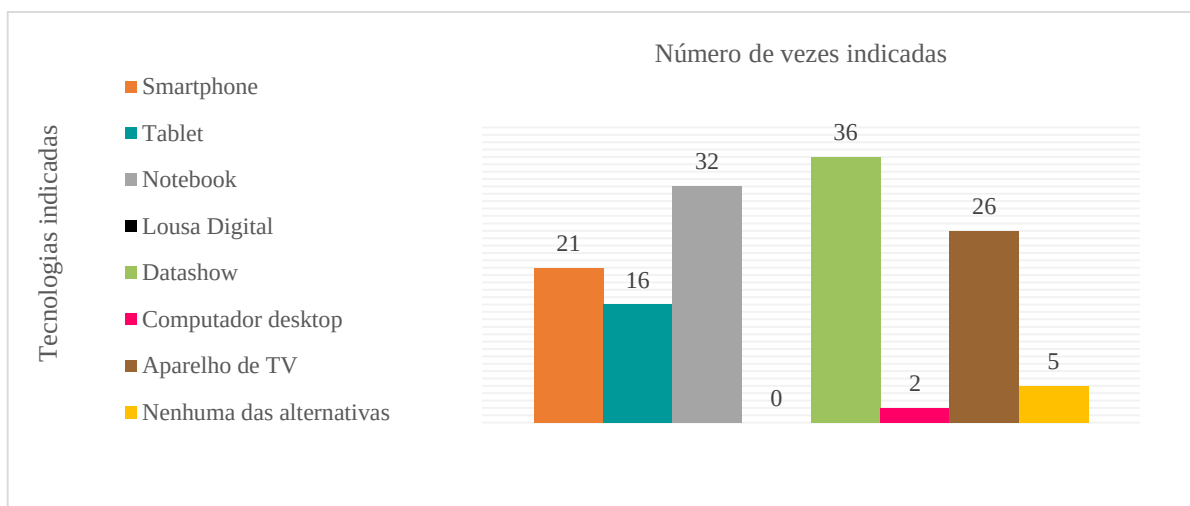
Por meio do questionário, solicitamos aos professores que atribuísem importância ao uso das Tecnologias Digitais na EJA. Como resposta, eles registrariam os valores de 0 a 5, no qual o zero representava *pouca importância* e o cinco *muita importância*. Dos 52 professores respondentes, 37 atribuíram nota cinco, 08 nota quatro, 04 nota três, 02 nota dois e 01 professor atribuiu nota um. Mediante o resultado, considera-se que o uso das Tecnologias Digitais na EJA, mesmo situado no campo hipotético, corresponde a uma possibilidade no campo pedagógico desta modalidade de ensino.

Também por meio do questionário, apresentamos aos professores uma lista de tecnologias presentes nas escolas da RMER e indagamos se eles as utilizavam na sala de aula

da EJA, no contexto das aulas presenciais. Através do questionamento, buscava-se identificar a relação dos professores com as tecnologias disponíveis na escola.

O Gráfico 5, apresentado a seguir, traz os resultados obtidos:

Gráfico 5 – Tecnologias utilizadas nas aulas presenciais da EJA



Fonte: A autora (2021).

Observamos através do Gráfico 5 que o *datashow*, o *notebook* e o aparelho de TV se destacam entre os recursos indicados.

Observamos que ao refletir o uso das tecnologias no processo pedagógico, a reflexão inicial dos professores parte da relação que eles estabelecem com os recursos tecnológico no seu fazer docente. Logo encontram-se no centro de suas referências a TV e *datashow* atrelado ao *notebook*, tecnologias de apoio direto à ação do ensino.

Todavia, o *smartphone* e o *tablet* também se fazem representativos, dado significativo à nossa pesquisa. A lousa digital não é referida pelos professores, o que a torna uma tecnologia presente na escola, mas ausente do cotidiano pedagógico da EJA, segundo os dados da pesquisa.

Na pergunta 13 do questionário, apresentamos aos professores uma lista de recursos digitais e questionamos se eles os utilizavam na prática pedagógica da EJA. Em caso afirmativo, pedimos que nos indicassem se este uso ocorria no contexto das aulas presenciais, no contexto das aulas remotas ou em ambos os contextos.

As respostas dos professores à questão foram consolidadas no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Recursos digitais utilizados na prática pedagógica da EJA

RECURSOS TECNOLÓGICOS	NÃO UTILIZA	UTILIZA NAS AULAS PRESENCIAIS	UTILIZA NAS AULAS REMOTAS
Internet	3	33	41
YouTube	13	26	30
Facebook	47	3	2
Google Classroom	42	-	9
Google Drive	33	5	17
Formulário Google	33	2	17
PDF	19	25	25
Jamboard	40	1	11
Instagram	49	-	2
Twitter	51	-	-
WhatsApp	7	23	41
Meet	32	-	19
Sala de Vídeo	40	-	11
Zoom	43	-	8
Kahoot	51	-	-
Mentimeter	51	-	-
Canva	50	-	1
Tik Tok	50	-	1

Fonte: A autora (2021).

Através do Quadro 11, observa-se que a rede *internet*, a rede *YouTube*, a rede social *WhatsApp* e o PDF configuram-se como os recursos mais utilizados no contexto presencial da EJA.

Com relação ao PDF, em nossos registros do diário de bordo, referentes às conversas informais, observamos que os professores utilizam com seus pares a socialização de atividades para a EJA, através de arquivos em PDF, para serem impressas e aplicadas.

Nas entrevistas realizadas com os professores e nos encontros formativos, identificamos que no contexto presencial da EJA, no período anterior à realização do ensino remoto, os professores da EJA utilizavam, majoritariamente, a rede *WhatsApp* com os alunos como recurso comunicacional. Essa rede representava um meio para informes sobre eventos da escola,

ausência nas aulas e demandas pessoais. Através dela, inclusive, os professores incentivavam os alunos a frequentar as aulas, a não desistir da escola.

A análise dos dados aponta que o uso da rede *internet* situa-se como um recurso utilizado em conjunto com o *tablet* e a rede *YouTube*. Interligado à rede *internet*, o *tablet* é citado como um recurso utilizado para a realização de pesquisa *online* objetivando o desenvolvimento de temas trabalhados em sala. No caso do *YouTube*, este uso primou pela veiculação de vídeos/filmes/documentários que subsidiassem o desenvolvimento dos temas trabalhados em sala, bem como salienta a Professora P21 “na EJA, quando eu quero passar algum vídeo em sala de aula, aí sim, eu levo o computador e uso o YouTube”.

Nos chama a atenção no Quadro 11 os recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados no contexto da EJA mediante a realização do ensino remoto, vivenciado em função da Pandemia da Covid-19. Entre os que se destacam, encontram-se os recursos atrelados à plataforma *Google*, quiçá pelos vínculos estabelecidos entre a RMER e a *Google For Education*. Na experiência do ensino remoto o *Google Classroom* o *Google Drive*, o *Google Forms* e o *Google Meet*, foram fortemente inseridos no contexto da EJA, ainda que este uso estivesse centrado nas ações do professor.

Em nossa análise da questão 13, observamos que entre os participantes da pesquisa, o Professor P36 não respondeu à questão; a Professora P29 respondeu *não* a todas as alternativas indicadas; e as Professoras P27 e P46 responderam *não* a todas as alternativas indicadas, exceto a opção *outros*.

Ao analisarmos as respostas das Professoras P27 e P46 à pergunta 11 do questionário – nas aulas presenciais, quais destas tecnologias você utiliza na sala de aula da EJA? –, cujos dados são apresentados no Gráfico 5, observamos que as mesmas marcaram como uso de tecnologias nas aulas da EJA, o *notebook*, o *datashow* e o aparelho de TV. Tais tecnologias são frequentemente utilizadas para a projeção de vídeos/filmes e apresentação em formato *powerpoint*, que não demandam o uso da rede *internet* e se distanciam dos aplicativos e plataformas citados no Quadro 11.

Na questão 16 do questionário, elencamos sete justificativas e pedimos que os professores indicassem quais das justificativas mais motivavam o uso de dispositivos tecnológicos (equipamentos, rede *internet*, aplicativos) na sua prática pedagógica da EJA.

O Quadro 12, a seguir, apresenta a síntese das respostas, incluindo as relacionadas à opção *outros*.

Quadro 12 – Motivações para o uso dos dispositivos tecnológicos

JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS	VEZES INDICADAS
Facilita a compreensão dos conteúdos;	35
Estimula o engajamento dos alunos;	34
Desenvolve habilidades tecnológicas;	36
Diminui as diferenças etárias-geracionais;	19
Deixa as aulas mais dinâmicas;	40
Faz o aluno ficar motivado;	28
Não considero relevante o uso de dispositivos tecnológicos na EJA;	1
Outro: Não tive tempo de uso de qualquer tecnologia;	1
Outro: Causa motivação quando usados em tempo determinado.	1

Fonte: A autora (2021).

Como resposta à questão, os professores poderiam assinalar quantas alternativas apresentadas considerassem cabíveis. As alternativas que se destacaram como resposta dos professores foram: (i) deixa as aulas mais dinâmicas; (ii) facilita a compreensão dos conteúdos; (iii) estimula o engajamento dos alunos; e (iv) desenvolve habilidades tecnológicas.

Deixar as aulas mais dinâmicas apresenta-se como a justificativa mais significativa para o uso de dispositivos tecnológicos na EJA, uma preocupação muito presente entre os professores em função dos alunos da EJA serem, em maioria, trabalhadores. Estes, não raro, vêm à escola depois de um longo e exaustivo dia de trabalho, fazendo uso de transportes públicos superlotados e, muitas vezes, realizam a refeição noturna na escola. Logo, a construção de espaços pedagógicos ativos e participativos consiste em um desafio significativo para o professor da EJA.

A preocupação com o desenvolvimento dos temas trabalhados em sala – ou temas geradores, como menciona Freire (2005) – encontrava-se entre os motivos que mobilizam os professores a considerarem a inserção das TDM na EJA e entre os motivos que impulsionam o uso dos recursos tecnológicos presentes na escola.

No viés metodológico da EJA, os temas trabalhados em sala de aula também perpassam pela construção do direito à aprendizagem, particularmente quando considerada a perspectiva de transformação do sujeito. Os temas discutidos, frequentemente, dialogam com a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, ação que visa mobilizar a

transformação do sujeito. Uma transformação que ocorre no sentido deste sujeito reconhecer-se como sujeito de direito e no sentido de favorecer neste sujeito o desenvolvimento/ampliação de sua autoestima.

Quando considerado em função da promoção do engajamento dos alunos da EJA na escola, o uso das TDM se apresenta como estratégia motivacional, possibilidade de atenuar as diferenças etárias-geracionais que por vezes promovem estranhamentos na sala de aula da EJA, bem como funciona como um recurso que, ao promover o envolvimento dos alunos, estimula a presença deles na escola, e na sala de aula.

A preocupação por desenvolver habilidades tecnológicas perpassa pelos motivos que os professores indicaram para *inserir* as TDM na EJA. Estão presentes na relação que estabelecem entre as TDM e o vínculo com as demandas sociais; as TDM e a possibilidade de fazer uso das tecnologias presentes na sociedade; as TDM e a possibilidade de exercer efetivamente a cidadania; e as TDM e a possibilidade de realizar inclusão digital na escola.

As justificativas que se sobressaíram no Quadro 12 se refletem diretamente nos significados atribuídos pelos professores ao itinerário das TDM na EJA. O que os mobilizam ao uso e como ocorre esse uso são questões que buscaremos discutir a seguir, tomando como partida a compreensão do uso das TDM na EJA em função da construção do ensino.

O uso das TDM para o ensino corresponde a uma ação assinada de forma recorrente pelos professores participantes da pesquisa, seja através do questionário, da entrevista ou dos encontros formativos, apresentando, inclusive, forte relevância pela relação que estabelece com outros significados que compõem o itinerário das TDM na EJA.

Por meio dos dados da pesquisa, identificamos que as TDM compreendidas em função do ensino representam o primeiro significado atribuído pelo professor quando considerado o contexto pedagógico da EJA. Principalmente porque os professores refletem sobre o uso dessas tecnologias, em primeiro plano, a partir de sua zona de conforto, do lugar onde se sentem seguros, ou seja, do ensino.

No campo do ensino, o uso das tecnologias se estabelece como objeto de pertencimento do professor, sejam elas TDM ou não. Ao professor cabe definir o sentido do uso, o modo de uso e a competência do manuseio da tecnologia. Um uso que vem, como diz a Professora P37, imbuído do desejo de realizar uma “boa aula”. Um sentimento também presente na resposta da Professora P21 ao justificar o motivo pelo qual utiliza vídeos, através do *YouTube*, na EJA:

Eu utilizo com o objetivo de passar informações, de dali fazer uma aula, como eu posso dizer? Uma aula mais agradável. De sair da tradicional, de quadro e lápis e

caderno. Fazer com que os nossos alunos entendam que aula não é só quadro, nem caderno. Que através de um vídeo, de uma informação de um vídeo, nós podemos travar uma conversa, nós podemos travar um grande debate e tornar uma aula prazerosa demais (Entrevista, Professora P21, 2021).

No campo do ensino as TDM chegam trazendo questionamentos significativos: se elas podem contribuir para o ensino do professor na EJA e se há necessidade de mudanças na relação do professor com as tecnologias em função das características de mobilidade e conectividade pertencente à natureza das TDM.

Através do questionário, perguntamos aos professores se o uso das TDM, a exemplo do *smartphone* e o *tablet*, poderia contribuir para o ensino do professor na EJA. O Gráfico 6 traz a síntese do resultado.

Gráfico 6 – Contribuição das Tecnologias Digitais Móveis ao ensino na EJA



Fonte: A autora (2021).

Dos 52 professores que responderam à questão, 20 assinalaram *concordar totalmente* com a possibilidade das TDM na EJA contribuir para o ensino, 29 registraram *concordar* e 3 marcaram ser *indiferente*. Nenhum professor assinalou as alternativas *discordo* e *discordo totalmente*. Diante do resultado, podemos considerar que, no campo da perspectiva, o uso das TDM no ensino é favorável para os professores.

Os dados nos dizem, no entanto, que esse uso das TDM para o ensino encontra-se associado diretamente a dois outros significados: o uso como recurso didático e o uso nas estratégias didáticas.

A compreensão do uso das TDM como recurso didático, vinculado ao ensino, coloca estas tecnologias na EJA como ferramentas que possibilitam a realização de uma ação concebida pelo professor para o desenvolvimento da aula.

Os vínculos com essas ações ocorrem em dois sentidos. O primeiro, baseado no uso das TDM pelo professor, para realizar pesquisa na rede *internet* com o objetivo de elaborar atividades, construir apresentações e/ou materiais visuais/audiovisuais para as aulas e ter acesso à informação, imagens, textos e vídeos que contribuam com o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula. E, o segundo, decorre do uso que os professores fazem destas tecnologias enquanto recurso que os auxilie na transmissão e/ou explanação do material produzido.

Nesse sentido, vejamos o que nos diz a Professora P39 sobre as contribuições do uso das TDM na EJA:

Porque, a gente falando assim das coisas, fica difícil eles fazerem a relação. Eles tendo a imagem, o concreto, fica muito mais fácil. Eu sempre gostei muito de trabalhar com imagem, com a parte do YouTube, levar os vídeos, para eles verem as informações (Entrevista, Professora P39, 2020).

A boa aula, referida pela Professora P37, tem uma relação direta com o material didático utilizado em sala para o desenvolvimento da aula. Logo, ao pensar o uso do *notebook*, do *tablet*, do celular e dos aplicativos disponibilizados nestes, para o campo do ensino, é o respaldo à ação do professor para a realização da aula que se coloca no centro da motivação do uso dessas tecnologias. Além disso, o modo como o professor concebe e faz uso, em função do ensino, tem relação direta com as estratégias pedagógicas por ele definidas.

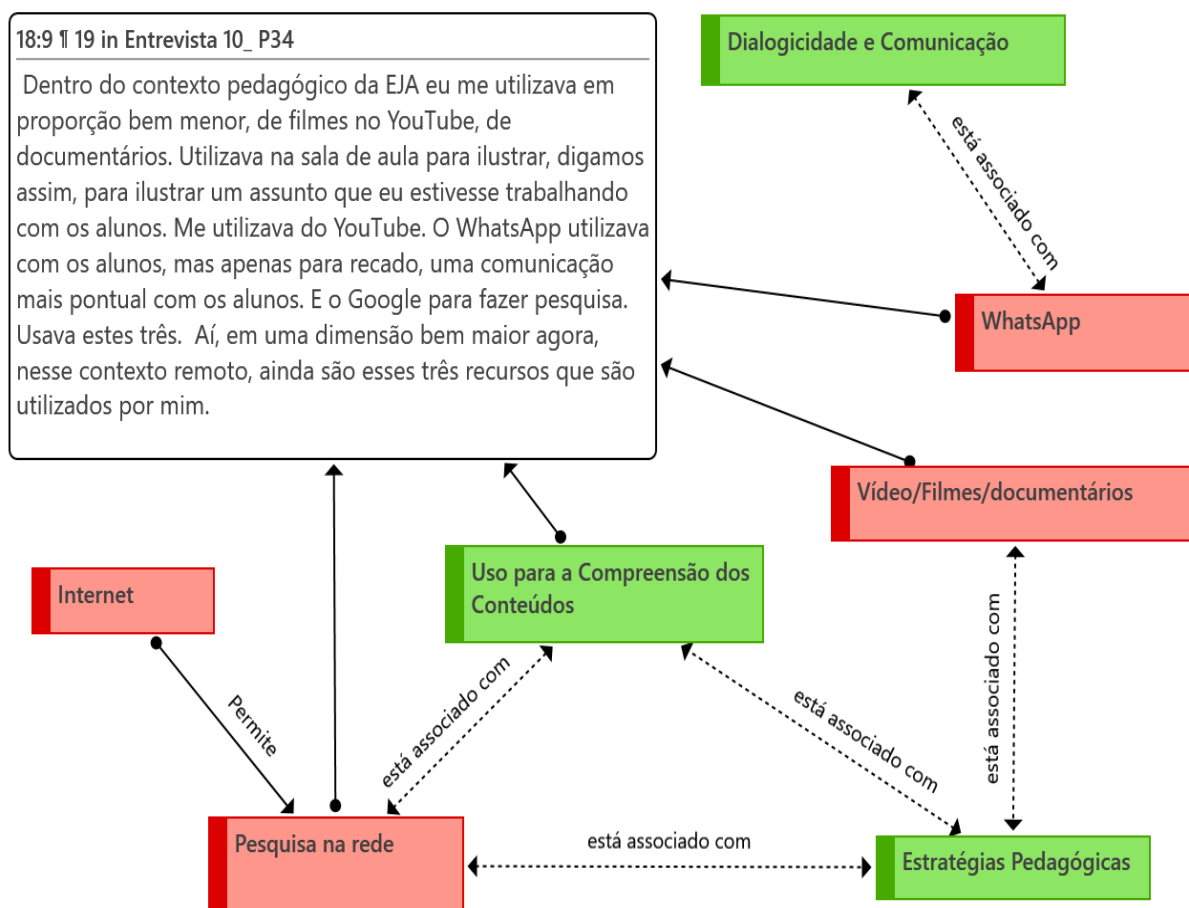
O uso das TDM nas estratégias pedagógicas dialoga diretamente com o “como fazer para”. O modo como o professor define realizar a ação incide sobre a escolha da tecnologia, o objetivo definido para o seu uso e o modo como ela será inserida em função da estratégia estabelecida. Inclusive, pode fazer migrar o uso das tecnologias do campo exclusivo do ensino para o campo do ensino e aprendizagem.

No extrato de fala da Professora P34, presente na Figura 15, podemos visualizar como ela menciona utilizar o celular na sala de aula da EJA e as motivações que orientam este uso.

Visualizaremos no extrato de fala da Professora P34, observa-se que três tecnologias se fazem presentes em sua ação pedagógica na EJA: a rede *WhatsApp*, o *YouTube* e a rede *internet*/pesquisa na rede. Tais tecnologias representam componentes relacionados às TDM e que se mantêm na prática pedagógica da professora na EJA, seja no contexto presencial ou no

contexto remoto. A Professora nos relata que as tecnologias se mantêm, o que muda são as estratégias pedagógicas utilizadas em cada contexto.

Figura 15 – Exemplo de usos das tecnologias na EJA



Fonte: A autora (2022).

O uso do *YouTube* ocorre na reprodução de filmes e/ou documentários com o objetivo de “ilustrar um assunto” trabalhado em sala. Por sua vez, o uso da rede *internet*, via buscador *Google* é utilizado para a pesquisa. Uma ação, salientada pela Professora P34, que ocorre em função dos conteúdos trabalhados em sala.

A realização de pesquisa configura uma estratégia pedagógica pontuada, de forma recorrente, pelos professores no âmbito do uso das TDM na EJA, estando diretamente associada ao uso do *tablet* e do *celular*.

No relato da Professora P37, podemos identificar o uso do vídeo na EJA, através do *YouTube*, perpassando por estratégias pedagógicas adaptadas aos contextos presencial e remoto.

Por exemplo, o YouTube, no presencial, eu passava o vídeo e ia trabalhando ali na sala o conteúdo do vídeo. Agora, no remoto, a gente coloca o vídeo e tem que fazer de outra forma, pois nem sempre eles estão presentes na chamada de vídeo. Eu tenho que colocar as perguntas ali. Então, a interação é diferenciada (Entrevista, Professora P37, 2021).

A interação, aludida pela professora, refere-se à estratégia pedagógica por ela utilizada para o desenvolvimento do conteúdo em pauta. No presencial, a reflexão acerca do vídeo é estabelecida através da oralidade, ocorre com a professora ressaltando a relação entre o conteúdo do vídeo e o tema da aula. No remoto, a oralidade se coloca em concomitância com a escrita, através das perguntas apresentadas pela professora.

Os professores nos dizem que a relação entre o uso das TDM e a tríade ensino-recurso didático-estratégias pedagógicas se estabelece no sentido do uso para a compreensão dos conteúdos, sentido que se coloca para os professores da EJA como um forte desafio pedagógico decorrente, principalmente, das especificidades características desta modalidade de ensino.

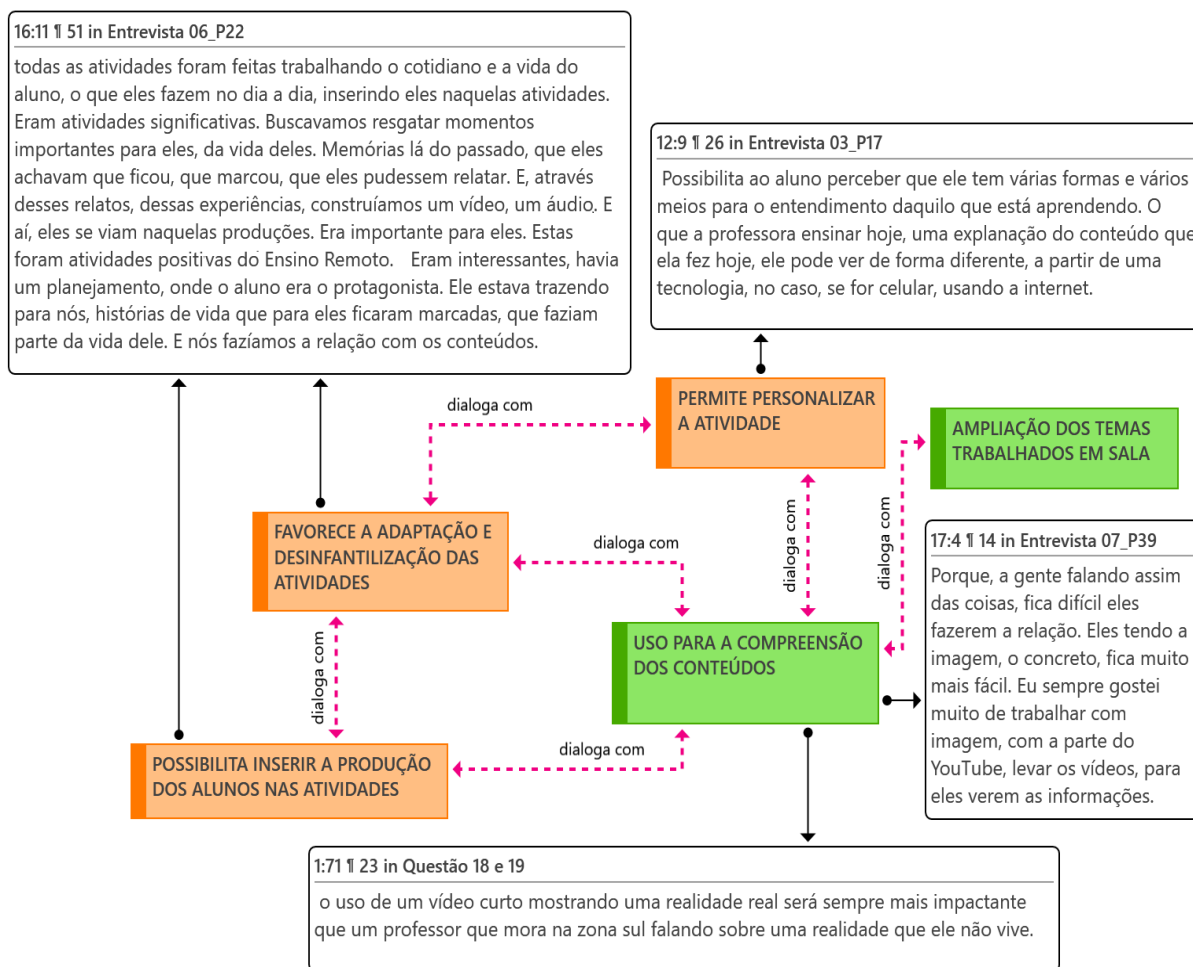
A eclética composição etária-geracional, sociocultural e de experiência escolar das turmas da EJA traz para a Professora P39 a necessidade de desenvolver estratégias e encontrar recursos que “*facilitem a transmissão do conhecimento pelo professor e a compreensão do conteúdo pelo aluno*”.

A Professora P39 exemplifica dizendo que, ao levar um conteúdo para a sala de aula da EJA, necessita pensar em como trabalhá-lo de forma a estabelecer relação entre ele e o aluno jovem, o aluno adulto e o aluno idoso. Aponta ainda, a necessidade de refletir sobre como torná-lo significativo aos alunos em processo de alfabetização e alfabetizados, pertencentes muitas vezes à mesma turma, como é o caso das turmas moduladas, e como torná-lo um conteúdo que contribua para desenvolver a consciência crítica e a autoestima, contributos tão relevantes ao aluno da EJA.

A Professora P39 nos diz que apenas falando sobre um assunto fica difícil para os alunos fazerem a relação. Portanto, “*eles tendo a imagem, o concreto, fica muito mais fácil*” compreender o conteúdo. É com esse objetivo que a professora utiliza as TDM na EJA. Do mesmo modo, o Professor P35 utiliza as TDM na EJA como possibilidade de trazer exemplos práticos relacionados ao conteúdo trabalhados.

Na Figura 16, apresentada a seguir, observamos exemplos de extratos de fala dos professores em diálogo com a compreensão do conteúdo.

Figura 16 – As Tecnologias Digitais Móveis e a compreensão de conteúdos



Fonte: A autora (2021).

Uma estratégia pedagógica muito característica à EJA consiste no desenvolvimento do conteúdo a partir de temas/temas geradores. Em decorrência, os professores participantes da pesquisa destacam o uso das TDM *para a ampliação dos temas trabalhados* em sala de aula como um significado de expressiva relevância à prática pedagógica da EJA.

Os encontros formativos fomentaram muitas narrativas dos professores exemplificando como desenvolviam na sala de aula da EJA os temas propostos. Compreendem que a possibilidade de ampliação do tema dialoga com o quanto ele se torna representativo para o aluno. O uso das TDM desponta no sentido de retirar o tema do abstrato e mostrar os múltiplos sentidos que ele possa ter. O professor levar para a sala de aula o tema “folclore”, para ser discutido e sintetizado por meio de uma produção textual, tem um significado para o aluno. O professor trabalhar o tema em sala por meio de materiais audiovisuais e narrativas digitais tem outro significado para o aluno. E o professor desenvolver esse tema a partir da participação do

aluno, através da realização de pesquisa, da produção de vídeos com narrativas de lendas, produção de *podcasts* e participação de uma produção de *web rádio* - exemplos citados nos encontros formativos – tem para os professores o significado de, além de trabalhar o tema fora do campo abstrato, tornar o sujeito protagonista no processo de construção da aprendizagem.

No que tange o uso das TDM para a aprendizagem, ou seja, migrar o uso dessas tecnologias do campo do ensino para o campo do ensino e aprendizagem, os professores destacam não ser algo que ocorra de forma automática. Eles apontam que há pelo menos dois enfrentamentos que necessitam realizar para a ampliação desse uso. O primeiro diz respeito à importância da descentralização do uso dessas tecnologias, as quais deixariam de ser uso exclusivo do professor e passariam a ser de uso compartilhado com o aluno. E, o segundo, diz respeito à relação entre o uso das TDM e a rede *internet*, que traz a reboque o desafio de um acesso deficitário à rede *internet*, bem como o sentimento de não-controle dos professores em relação ao uso da rede *internet* pelos alunos, especialmente os jovens que compõem a EJA.

Vejamos como os professores participantes da pesquisa, se colocam diante do questionamento, realizado através do questionário, se o uso das TDM, a exemplo do *smartphone* e o *tablet*, pode contribuir à aprendizagem na EJA. Podemos visualizar no Gráfico 7 a síntese dos resultados:

Gráfico 7 – Contribuição das Tecnologias Digitais Móveis à aprendizagem na EJA



Fonte: A autora (2021).

O posicionamento dos professores é relevante à pesquisa, visto que, dentre os 52 respondentes, 18 assinalaram *concordar totalmente*, 33 registraram *concordar* e 1 diz ser *indiferente*.

A Professora P20 considera que o uso das TDM pode contribuir à aprendizagem por representar oportunidades de aprendizagem em espaços e momentos diversos, bem como um diálogo com a mobilidade e a conectividade dois componentes característicos dessas tecnologias.

A Professora P17 acrescenta a possibilidade de um conteúdo ser trabalhado em formatos diferenciados, fazendo uso de vídeos, imagens, jogos, pesquisa. Assim como, através de projetos que utilizem a convergência de mídias, tendo em consideração o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Na concepção da Professora P17, o uso de tecnologias como o *tablet*, impactam à aprendizagem por motivar o aluno; por favorecer a interação por meio do compartilhamento dos resultados das atividades e produtos desenvolvidos; por promover a concentração durante a realização das atividades; e, por contribuir à elevação da autoestima do aluno quando este se percebe capaz de fazer uso de recursos tecnológicos que consideravam inacessíveis em decorrência de não saber ler e escrever. As considerações da Professora P17 tem relação direta com a experimentação do uso das TDM na EJA em função do ensino remoto.

Compreendemos que a relação que o professor estabelecia entre o uso das TDM e o processo de construção da aprendizagem foi colocada no centro do debate pedagógico, na RMER, com a realização do ensino remoto. Perpassam os dados de nossa pesquisa os significados atribuídos pelos professores à inserção/não inserção e ao uso/não uso dessas tecnologias na prática pedagógica da EJA, seja em função do ensino remoto e/ou do ensino presencial.

As Professoras P32 e P33 ao refletirem sobre o uso das TDM na EJA consideram que os alunos da EJA, especialmente os jovens, já possuem acesso a essas tecnologias o que torna favorável a inclusão delas no processo de construção da aprendizagem. Principalmente, quando o aluno da EJA apresenta como motivação para ser alfabetizado poder utilizar o seu celular com propriedade.

A Professora P26 ressalta nos encontros formativos o desejo do aluno da EJA não alfabetizado de conseguir se comunicar na rede *WhatsApp* fazendo uso da leitura e da escrita. A professora relata o desejo do aluno de ser capaz de compreender as mensagens que lhes são enviadas, e que contém escrita, sem o apoio de terceiros. Bem como, ser capaz de se comunicar para além do uso exclusivo do áudio. O fato de não ser alfabetizado limita a comunicação na rede social ao uso do áudio, por meio do recebimento e envio de áudio.

O uso das TDM no sentido da aprendizagem traz a rede *internet* e os jogos para o centro da ação. A rede *internet* pelas possibilidades à construção do conhecimento oriundas da realização de pesquisa e do uso de aplicativos de comunicação, localização e informação. Os jogos, por sua vez, surgem da relação direta com os *tablets*. Mas, para a Professora P17, o que faz o uso das TDM contribuir à aprendizagem diz respeito à diversidade de recursos que elas permitem serem inseridos no processo de construção desta aprendizagem.

Para a Professora P39, as tecnologias trazem à aprendizagem os jogos de alfabetização e desenvolvimento do raciocínio lógico e a possibilidade do uso de poemas, de músicas, de visitas virtuais ao teatro e museus. Amplia a possibilidade de experimentar novas conexões com o conteúdo a ser compreendido. Nesse sentido, a Professora P47 afirma que o uso das TDM não corresponde a um direito de aprendizagem, mas a um meio de garantir esse direito.

Perpassa a relação entre as TDM e a aprendizagem o entendimento de que o uso dessas tecnologias pode promover a interação e a motivação dos alunos, dois componentes apontados pelos professores como significativos à EJA.

O uso das TDM para a interação é destacado pelos professores participantes da pesquisa de forma recorrente. Tal tipo de uso, encontra-se vinculado aos significados que mobilizam à inserção dessas tecnologias na EJA (demanda do professor) e ao que mobiliza o seu uso. O Professor P5 considera que a contribuição do uso das TDM à aprendizagem incide no fato de promoverem a interação entre o professor e o aluno. Observamos, no entanto, que este corresponde a apenas um viés da compreensão dessa interação. Identificamos que essa interação é refletida sob três perspectivas: na relação aluno-aluno, na relação aluno-professor e na relação aluno-processo pedagógico.

Promover à interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-processo pedagógico é uma *demanda do professor* da EJA, impulsionada pela necessidade de superar as diferenças etárias-geracionais, realizar a inclusão dos alunos com deficiência e melhorar a autoestima dos alunos por meio do acolhimento/reconhecimento dos pares. De acordo com os professores, o uso das TDM promove a interação ao inserir os alunos no campo da resolução de desafios e no campo da ação compartilhada. Os professores consideram que a interação mobiliza o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e favorece a socialização entre os alunos.

Os professores salientam que o ensino remoto trouxe mudanças à percepção que eles possuíam da relação entre o uso das TDM e a interação. Os Professores P22, P28 e P 47 relataram que em decorrência do ensino remoto as TDM passaram a ser condicionantes à

realização do processo pedagógico, situando-se na interação proporcionada por esse uso, a possibilidade de concretização do processo de ensino e aprendizagem.

O celular/ celular *smartphone*, a rede *internet*, a rede social *WhatsApp* e os aplicativos mediaram a interação entre aluno-aluno, professor-aluno e ensino-professor-aluno-aprendizagem.

A interação é colocada pelos professores em uma relação direta com a motivação. O uso das TDM para a motivação é expresso, por exemplo, na fala da Professora P18, quando durante a entrevista questionamos se ela utilizava essas tecnologias na EJA e, em caso positivo, com qual objetivo. Como resposta ela nos disse que “*objetivo é chegar ao aluno. Quer dizer, o objetivo é atingir, é chamar a atenção, é provocar nele uma vontade de aprender. Uma vontade de participar*”.

A motivação é sinalizada pela Professora P41 como componente que “*deve fazer parte da realidade pedagógica da EJA*”, e situa-se entre os desafios apresentados pelos professores à permanência do aluno na escola, à não desistência. O uso das TDM interligado à motivação no processo pedagógico vem através da possibilidade de provocar no aluno vontade de aprender, de trazer à aula movimento, de estimular os alunos a superar os desafios da escolarização em resposta às adversidades cotidianas.

O significado do uso para a dialogicidade e comunicação é atribuído às TDM na EJA principalmente relacionado ao uso do celular. Os professores participantes da pesquisa salientam que a porta de entrada das TDM na EJA consiste no exercício da comunicação entre professor e alunos.

Vejamos o que nos diz a Professora P20 sobre este uso:

desde o primeiro dia de aula nós colocamos eles no WhatsApp. Criamos o WhatsApp, até porque muitos tem necessidade de se comunicar, de se comunicar com os colegas. Então, nós criamos o WhatsApp para esta parte de comunicação. Para ver se aquele aluno está frequentando, se não, por que ele não está. Para ir informando a ele alguma reunião, algum evento, alguma festividade, algo diferente da rotina do dia a dia (Entrevista, Professora P20, 2020).

Por meio do relato da Professora P20 podemos identificar a presença da rede social *WhatsApp* na base desta comunicação. Assim como ela, os demais professores salientaram utilizar este canal de comunicação para informar os alunos sobre o fato de “*ter aula/não ter aula/atrasos*”, bem como, para evitar o absenteísmo, estimular a frequência dos alunos e para criar um espaço de socialização e convivência.

O uso das TDM para o desenvolvimento da comunicação e do diálogo é referido pelos professores como uma prática que antecede a Pandemia de Covid-19, mas que, no decorrer do ensino remoto, tomou maiores proporções, se intensificou.

Nos encontros formativos, os professores salientavam que muitos dos alunos da EJA encontravam-se isolados em casa (muitas vezes, construções de espaço físico reduzido), distanciados do convívio com os familiares e sem acompanhamento de suas enfermidades físicas e psíquicas, tendo apenas, como contato social, a comunicação realizada através da rede social *WhatsApp* e os encontros *online* decorridos com o professor e os colegas de turma.

Vejamos o relato da Professora P45:

Elas vão muito, para a escola à noite, para conversar, desopilar. E elas têm se sentido muito inquietas em relação a tudo que tem acontecido, muito apreensivas. Isso tem dificultado um pouco a questão pedagógica. Muitas vezes, elas passam uma semana sem entrar e, ao entrar, dizem “professora, me desculpe, mas eu estava tão sem ânimo” e começam a conversar. Às vezes, elas ligam e eu passo boa parte do tempo da noite conversando com elas: “mas não desista, não. Sempre entre. Faça as atividades que ajudam a desaparecer”. É um convencimento mesmo que a gente tem que fazer para que não desista (Entrevista, Professora P45, 2020).

Situado no contexto remoto, o relato da Professora P45 traz a comunicação realizada com as alunas vinculada à dimensão social, emocional e pedagógica. Fica registrado a importância atribuída à escola enquanto espaço de socialização, e da relevância da motivação à concretização do processo pedagógico.

O acolhimento, o desenvolvimento da autoestima, a escuta são componentes de importância transversal à EJA. E, nesse sentido, a Professora P22 dizer que a sua experiência de uso das TDM no ensino remoto a fez considerar possíveis contribuições, do uso dessas tecnologias, ao desenvolvimento das relações interpessoais e da interação.

7.1.2.1 Modos de uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

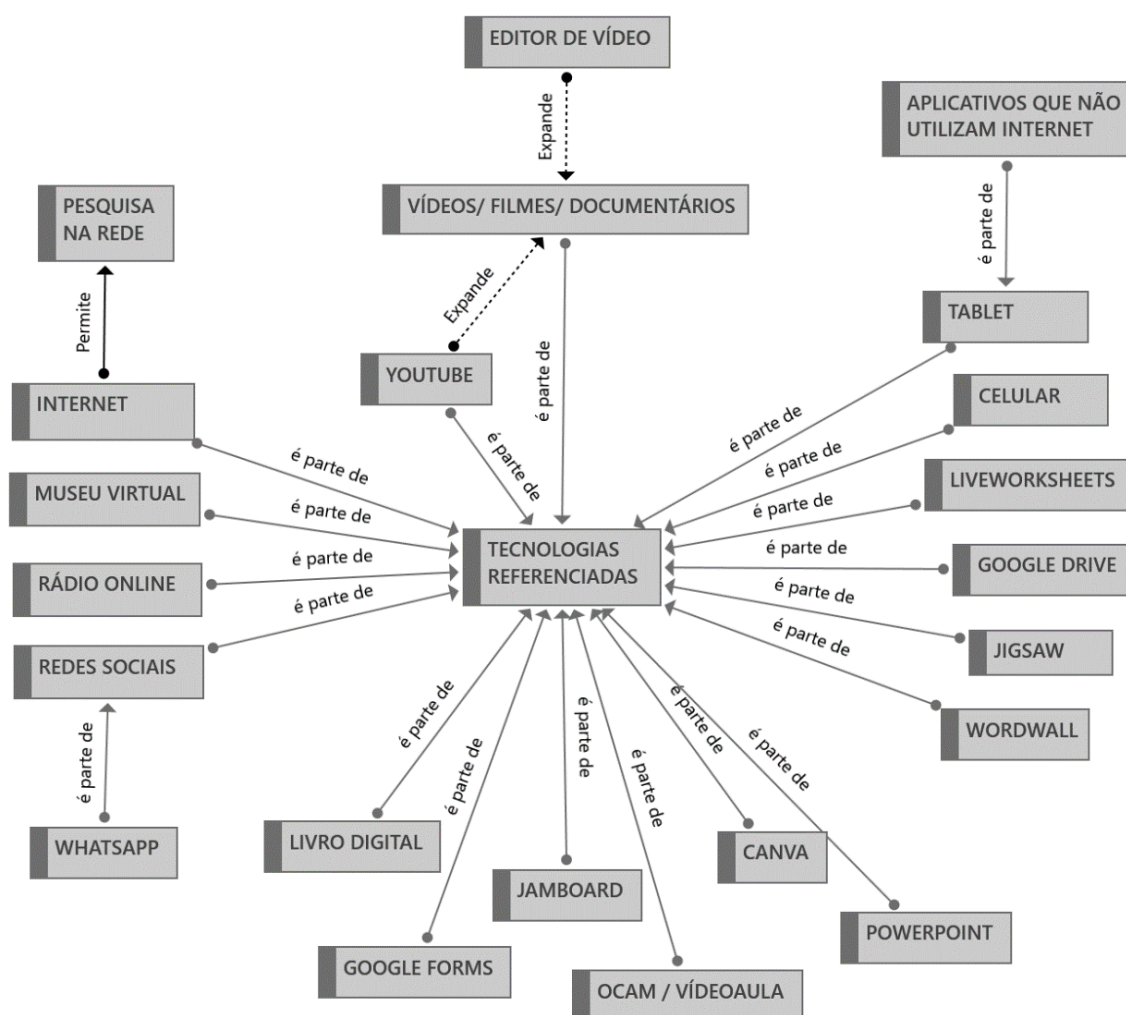
O uso das tecnologias é um recurso que facilita a compreensão das atividades, facilita na interação com nossos estudantes, motiva os estudantes e ajuda aos professores com a prática pedagógica (Questionário, Professora P22, 2020).

As possibilidades de aprendizagem são muitas, debate, interpretação de figuras, observação de vídeos, resolução de formulários, troca de experiências vividas, entre outros (Questionário, Professora P46, 2020).

Por meio do ATLAS.ti codificamos os modos de uso das TDM na EJA, que foram citados pelos professores no decorrer das entrevistas e dos encontros formativos. Consiste em referências de usos experienciados no contexto do ensino presencial e/ou ensino remoto na fase I da EJA.

A Figura 17 traz a representação das tecnologias mencionadas pelos professores.

Figura 17 – Tecnologias referenciadas pelos professores nas entrevistas e encontros formativos



Fonte: A autora (2021).

Os modos de uso relativos às TDM são exemplificados na fala dos professores em função dos equipamentos, dos aplicativos utilizados e dos recursos digitais. Em relação aos equipamentos, são referidos o *notebook*, o *classmatePC*, o *tablet*, o celular e o *smartphone*.

O *notebook* é concebido como TDM, por ser móvel no espaço da escola, e projeta-se como ferramenta à concretização do ensino. A ele interliga-se o uso do *datashow* e, por vezes,

da TV. O uso efetivo do *tablet* e do *classmatePC* ocorre em função dos aplicativos neles instalados e na realização de pesquisa efetivada através da rede *internet*. O celular e o *smartphone* são colocados como recursos centrais a concretização do ensino remoto.

Os dados da pesquisa salientam que o uso das TDM na EJA ocorre efetivamente por meio dos aplicativos e recursos instalados/disponíveis nos equipamentos móveis. Por exemplo, o uso do *tablet* ocorre majoritariamente a partir dos aplicativos instalados nele, inclusive, que não demandam o uso da rede *internet*.

Os aplicativos são instalados nos *tablets* pelos professores, alunos e/ou pelas UTEC e pelos técnicos de informática da RMER que apoiam na manutenção e execução dos equipamentos presentes na escola. A escolha dos aplicativos instalados pelos técnicos resulta da solicitação do professor ou da indicação do setor pedagógico da RMER às escolas³¹.

Vejamos como a Professora P45 descreve o uso que faz do *tablet* na sala de aula da EJA:

Eles gostaram, queriam aprender. E olhe que a gente estava usando os tablets sem internet, porque a escola tinha cortado a internet dos tablets. Então a gente usou alguns aplicativos que tinham nos tablets, alguns joguinhos de alfabetização, de colocar as letras. Não pode fazer pesquisa, mas eles gostaram muito (Entrevista, Professora P45, 2020).

A fala da Professora P45, coaduna com a menção do uso do *tablet*, a partir dos aplicativos e sem o apoio da rede *internet*. Um uso que a professora faz interligado ao objetivo de alfabetizar. Já a Professora P28, menciona utilizar os aplicativos do *tablet*, mas relacionados à matemática e ao desenvolvimento da leitura.

A Professora P22 também registra a possibilidade do uso do *tablet* em função dos aplicativos que não necessitam de uso da rede *internet*, mas ressalta que a falta de tempo para entender como funcionam os aplicativos que estão instalados e/ou para pesquisar novos aplicativos que respondam a sua demanda termina por limitar este uso. Principalmente porque ao localizar novos aplicativos, ela necessita estudá-los e instalá-los nos equipamentos antes de propor o uso em sala com os alunos.

³¹ A rede disponibiliza através do Portal da Educação da RMER, no espaço **documentos**, dois catálogos com indicações de aplicativos e sites assistivos para serem utilizados na prática pedagógica. O primeiro corresponde ao Catálogo 2020 (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/cat-logo-de-aplicativos-e-sites-assistivos-2020>) e o segundo ao Catálogo 2021 (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/cat-logo-de-aplicativos-e-sites-assistivos-2021>). A intenção é socializar com os professores/a escola aplicativos e sites que estão sendo utilizados no processo de ensino e aprendizagem e que eles podem fazer uso, por exemplo, através do *tablet* instalando-os ou solicitando a instalação.

No que tange o uso do celular e do *smartphone* na sala de aula da EJA, os dados da pesquisa sugerem que esse uso ocorre principalmente para a realização de pesquisa, seja ela praticada pelo professor para compartilhamento com os alunos, seja realizada pelos alunos sob a orientação do professor. Por exemplo, a Professora P22 afirma que faz uso do celular e/ou *smartphone* na EJA como uma ação individualizada, solicitando que determinado aluno pesquise um termo ou um determinado assunto ou música e socialize com o grupo o resultado da busca.

O uso da plataforma *YouTube* é mencionado pelos professores tanto no contexto do ensino presencial como no contexto do ensino remoto. Tal ação foi desenvolvida através da página da plataforma ou via o aplicativo da rede *YouTube* instalado nos dispositivos tecnológicos. A Professora P18 aponta que no “*YouTube muitas vezes eu pego o vídeo; eu baixo o vídeo para poder enviar quando é interessante, dentro da temática que estou trabalhando*”.

Nas aulas presenciais, as professoras mencionaram utilizar o *notebook*, vinculado a TV ou *datashow*, para transmitir filmes, documentários e curtas-metragens diretamente do *YouTube* para subsidiar o desenvolvimento dos temas trabalhados. No âmbito do ensino remoto, o *YouTube* foi utilizado principalmente para a veiculação dos vídeos sobre os conteúdos estudados, produzidos pelos professores ou disponíveis na plataforma; e como repositório e meio de compartilhamento das vídeoaulas gravadas pelos professores (com o recurso do *Ocam*, do *Canva*, do *PowerPoint*). Para a construção dos materiais disponibilizados no *YouTube* pelos professores, eram utilizados outros recursos digitais como editor de vídeo, editor de áudios, gif, e arquivos de músicas e trilhas.

Contudo, os professores registraram desafios relacionados ao uso do *YouTube* no desenvolvimento do ensino remoto. Se por um lado o vídeo do *YouTube* não requeria que o aluno da EJA o descarregasse para poder visualizá-lo (não sobrecarregando a memória do seu aparelho celular) por outro requeria o uso da rede *internet*. Tanto a vivência do ensino remoto, como a realização do ensino híbrido, trouxera a percepção do acesso à rede *internet* como um direito social e como uma tecnologia essencial para a inserção e concretização do uso das TDM na prática pedagógica.

A rede *internet* permite a realização da pesquisa na rede, uma das ações de uso das TDM mais referida pelos professores sujeitos da pesquisa. Como exemplo, temos o relato da Professora P26 que utiliza a rede *internet* para visitar museus *online* no ensino presencial. Além disso, a rede *internet* permite o uso de multimídias e multirrecursos como *Google Drive*, *Google Forms*, livro digital, *Jamboard*, *Ocam*, *Canva* e *PowerPoint* e rede sociais na prática

pedagógica. Tais TDM foram indicadas pelos professores como meios para a construção, compartilhamento e concretização das aulas remotas.

O uso das redes sociais se destaca entre os usos que os professores fazem das TDM, com ênfase para a rede social *WhatsApp*. Essa última localizando-se no contexto presencial e no contexto remoto. Em relação ao contexto, o uso da rede *WhatsApp* é citado pelos professores como meio de estabelecimento da comunicação e motivação.

No contexto remoto, a rede *WhatsApp* correspondeu ao principal meio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na EJA. Através dela, os professores se comunicavam com os alunos via mensagens de textos, mensagem de áudio e vídeo transmissão. A rede representava, na EJA, o principal canal para o envio e orientação das atividades e para a realização das aulas *online*, momento no qual os professores ministravam/revisavam conteúdo ou mesmo alfabetizavam.

Identificamos e descreveremos usos das TDM que se projetaram em decorrência das práticas relacionadas ao ensino remoto, como é o caso das resoluções de atividades realizadas via os sites *Jigsaw*³², *Liveworksheets*³³, *Wordwall*³⁴ e compartilhadas via *link* através da rede social *WhatsApp*. Esses sites circularam nos grupos de professores como alternativa para a construção e realização de atividades. Quando produzidas, as atividades seguiam compartilhadas entre o professor e seus pares e entre o professor e os alunos. Apresentavam por característica serem respondidas *online*, ficando os dados das respostas disponibilizados para acesso dos professores. As atividades também podiam ser salvas em formato PDF e impressas para, posteriormente, serem distribuídas com os alunos que não possuíam recursos tecnológicos que lhes possibilitassem participar das aulas *online* ou acessar/realizar as atividades *online*.

Por solicitação das professoras o estudo dos sites *Jigsaw*, *Liveworksheets* e *Wordwall* fizeram parte dos conteúdos trabalhados nos encontros formativos. Solicitação motivada,

³² O *jigsawplanet.com* é um site que permite ao professor criar quebra-cabeças *online* com as imagens desejadas e/ou utilizar os quebra-cabeças disponibilizados no site. Disponível em: <https://www.jigsawplanet.com/>. Acesso 02 de set de 2021.

³³ O *liveworksheets.com* corresponde a um site que permite ao professor transforma atividades elaboradas em PDF em atividades interativas *online*. Assim como, compartilhar com os pares as atividades produzidas podendo, estas, serem editadas, reaplicadas ou impressas. Disponível em: <https://www.liveworksheets.com/>. Acesso 10 de nov de 2021.

³⁴ O *wordwall.net* consiste em um site destinado à produção de atividades educativas *online* a partir de modelos pré-configurados, tais como: questionário, encontrar o par, completar com palavras, verdadeiro ou falso, labirinto, roleta, classificar em grupos. Há a possibilidade do professor receber o *feedback* com as respostas dos alunos. Disponível em: <https://wordwall.net/>. Acesso 01 de dez de 2021.

principalmente, pela possibilidade de compartilharem as atividades construídas, por meio destes sites, nos múltiplos grupos de professores aos quais elas pertenciam.

Figura 18 – Telas convites enviadas aos professores para o estudo dos sites



Fonte: a autora (2021).

Como frequentemente, os professores encontram-se vinculados a mais de uma rede pública de ensino ou encontram-se, em simultâneo, vinculados a uma rede pública e uma rede privada de ensino (condição identificada nos dados da pesquisa) este compartilhamento de materiais terminava por realizar inter-redes e entre redes de ensino.

Em relação ao *Jigsaw*, os professores o utilizaram para através da montagem do quebra-cabeça desenvolverem os temas de estudo. Por exemplo, ao trabalhar os festejos juninos, produziram quebra-cabeças com imagens características ao período e solicitaram aos alunos que, após a montagem, escrevessem um texto ou enviassem um áudio no grupo do *WhatsApp* contando quais informações possuíam acerca da imagem construída. As atividades desenvolvidas/selecionadas pelos professores através dos sites o *Liveworksheets* e o *Wordwall* eram enviadas para os alunos através de *links* via grupo do *WhatsApp* ou impressas e entregues à gestora para serem repassadas para os alunos.

Tomando em consideração a escuta dos professores nos encontros formativos, consideramos relevante destacar alguns efeitos significativos do contato dos professores com o *Liveworksheets* e o *Wordwall*. O primeiro diz respeito ao fato de o professor poder interagir com modelos diversificados de atividades para o desenvolvimento de temas trabalhados. Como esses sites permitem a edição das atividades compartilhadas no ambiente, possibilitam que o professor selecione uma atividade compartilhada no ambiente e faça adequações dessa à realidade da sua turma ou a personalize para determinado aluno e/ou grupo de alunos.

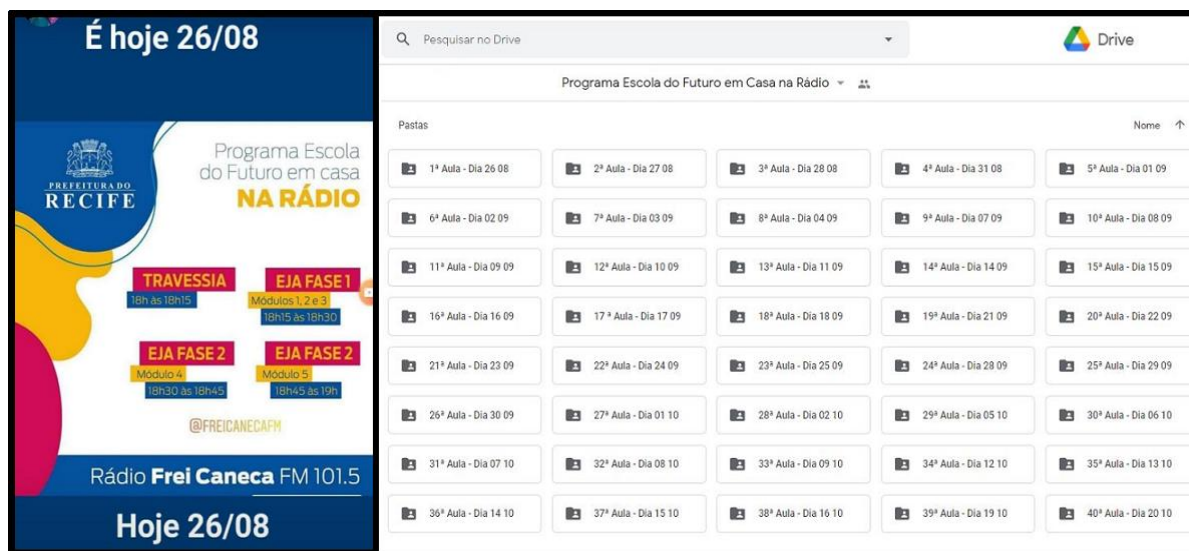
No relato da Professora P17, a quantidade de atividades disponíveis em rede permite ao professor sair da dependência das atividades do livro didático e das cópias de atividades

oriundas de coletâneas vendidas ao professor, um material que, muitas vezes, é destinada às crianças.

No viés do desenvolvimento do ensino remoto, em 26 de agosto de 2020 a RMER implantou o uso da rádio como estratégia pedagógica do ensino remoto na EJA. A ação foi denominada *Programa Escola do Futuro em casa na Rádio*³⁵ e transmitia em horários programados as aulas à EJA. Os alunos poderiam acessar por meio do canal, do site ou aplicativo da rádio, os programas destinados a eles. Os professores divulgavam via *link*, através dos grupos do *WhatsApp* que possuíam com os alunos, o endereço da página da rádio e/ou orientavam os alunos como baixarem e utilizarem o aplicativo desta. Os conteúdos apresentados eram pautados pelo livro didático adotado pela rede à modalidade. Após o término do programa, o conteúdo transmitido na rádio era disponibilizado para os professores, em formato *podcast*, por meio da plataforma *Google Drive* pela Equipe Pedagógica da EJA.

Na Figura 19, encontra-se ilustrado o *card* com a chamada para o lançamento do programa da rádio adjunto a tela do *Google Drive* com as pastas dos arquivos dos programas.

Figura 19 – *Card* do Programa Escola do Futuro em Casa na Rádio agregado a tela do *Google Drive* com os arquivos dos programas apresentados



Fonte: A autora (2021).

Os professores participantes da pesquisa salientavam que baixavam os arquivos da rádio, recortavam os trechos destinados ao módulo em que lecionavam e os enviavam para o

³⁵ A matéria de lançamento do Programa Escola do Futuro em Casa na Rádio encontra-se disponível no **Anexo A**. A rádio pode ser acessada através do endereço: <http://freicanecafm.recife.pe.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

grupo que possuíam com os alunos na rede *WhatsApp*, de forma a poder retrabalhá-los. No subtema *desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA*, refletiremos sobre as inconsistências no formato de uso da rádio na EJA.

O modo de uso da rádio, realizado por meio do acesso à página da rádio (via *link*) ou através do aplicativo da rádio (instalado no celular, via *PlayStore*, *App Store* ou *Google Play*), configura um dado relevante à pesquisa. Isso deve-se ao entendimento de que a rádio, no contexto do ensino remoto, deixou no contexto da EJA seu *status* de tecnologia analógica e passou a configurar uma TDM, já que seu acesso estava vinculado ao uso de aplicativos e demandava o uso da rede *internet*.

O tema 1, interligado aos seus subtemas, perpassa pelos dados da pesquisa buscando mapear os significados atribuídos pelos professores ao direito à aprendizagem e os significados conferidos à inserção e uso das TDM na EJA. Os resultados apresentados nos levam ao diálogo com o aporte teórico que orienta esta investigação, no sentido do direito à aprendizagem necessitar ser compreendido sob diferentes níveis de análise: pessoal, pedagógico e social. Posto que, esse direito à aprendizagem incide sobre a constituição do sujeito de direito, sobre as necessidades de aprendizagens formais que são de competência da escola e sobre construir conhecimentos que permitam exercer uma cidadania ativa e crítica.

Arroyo (2013, 2014, 2017) ressalta a importância de refletirmos sobre o aluno da EJA, bem como sobre o campo pedagógico dessa modalidade de ensino interligado ao território do direito, de direitos que precisam ser conquistados, reafirmados e garantidos. O diálogo da EJA com o direito à Aprendizagem, para o autor, não se limita a apropriação de um conhecimento curricular pré-estabelecido, mas à possibilidade de transformação dos sujeitos. O direito à aprendizagem engloba a reformulação do currículo, a centralidade e horizontalidade dos sujeitos nas práticas pedagógicas, o conhecimento de si e o conhecimento do meio histórico e político.

O direito à aprendizagem precisa fazer parte do direito à educação, do direito a uma educação de qualidade que se respalde na promoção da equidade (PARECER 11/2000, RALE, 2015, GRALE IV, 2020). E é preciso que seja um direito, como nos recorda Bobbio (2004), que saia do campo do direito potencial e passe a ser um direito reconhecido e protegido.

Paiva (2006, 2009) afirma que a construção do direito, do direito à educação e do direito à aprendizagem se faz também em conjunto com as políticas públicas, com os movimento de luta, com os fóruns de discussão, com as legislações construídas e com o acolhimento de órgãos internacionais tais como a UNESCO e a ONU.

Em 2006, a Comissão Europeia institui a **literacia digital** entre as *Competências Essenciais* para a promoção da ALV, compreendendo que ela envolve a “utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p. 15). Logo, precisamos compreendê-las no território do direito, do direito à aprendizagem do direito de aprender, visto a sua implicação à possibilidade de produção e compreensão de informações, que favorecem a construção de um pensamento crítico e reflexivo e mobiliza a criatividade e a inovação.

Para Freire (2014), os significados conferidos à inserção e uso das TDM na EJA pelos professores necessitam ser considerados sob a perspectiva de que:

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (2014, p. 118).

A inserção e o uso das TDM na EJA, como bem expressam os professores, necessitam ser compreendidos, não como recursos didáticos digitais que vão adentrar o campo pedagógico da EJA sem necessitar perguntar a que veio. Mas, como um recurso que precisa fazer sentido nesse contexto. Precisam de permissão. Precisam ter significado. Precisam fazer parte da possibilidade de realizar o ensino e contribuir para a aprendizagem. E precisam ser aceito pelos alunos. Precisam responder ao direito à aprendizagem, e responder a este direito mediante os significados lhes foi conferido pelos professores e alunos.

7.2 ENCONTROS TERRITORIAIS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E A EJA

A escola precisa estar onde o aluno está e aonde ele quer chegar. Se o aluno vai usar tecnologia na vida e fora da escola, a escola precisa ensinar a usar (Questionário, Professora P15, 2020).

Minhas alunas são bem idosas. A maioria da minha turma são idosas, são mulheres entre 50 e 60 anos que, muitas vezes, vem com as dúvidas do WhatsApp. Então, eu sempre tiro um tempinho... porque assim, tem netos, tem filhos e tem os aparelhos de celulares e elas falam “professora, olha meu WhatsApp, não tá mandando”. Então, na aula, a gente tinha aquele momento de conversar a respeito das tecnologias, delas mostrarem o que sabiam, o que não sabiam, de perguntar para que serviam (Entrevista, Professor P45, 2020).

No tema 2 de nossa pesquisa, denominado *encontro territoriais: as Tecnologias Digitais Móveis e a EJA*, nos propomos a refletir sobre o encontro das TDM com a EJA e os contributos resultantes desse encontro. Inclusive, é possível iniciarmos esta reflexão a partir dos extratos de fala que ilustram a abertura do presente tema, neles observaremos uma clara presença dos dois territórios.

Podemos analisar a construção do território da EJA sob vários aspectos, inclusive, pelas diferentes designações que esta modalidade de ensino recebe. Ela é nomeada por pelo menos quatro denominações: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA); Educação de Adultos (EA); e Educação de Jovens Adultas e Idosas (EJAI). Cada uma dessas denominações pressupõe significados que permeiam a construção de seu território.

A utilização da sigla EJAI, por exemplo, se justifica a partir da necessidade de reconhecermos a presença do idoso nessa modalidade de ensino e seu direito a estar presente na denominação que ela recebe. A nomenclatura *Educação de Adultos*, que não inclui a palavra *Jovem*³⁶, está vinculada à discussão dos motivos que levam os jovens a estarem fortemente presentes nesta modalidade de ensino. Quando chamada de EPJA, o que se coloca em discussão é o reconhecimento da *pessoa*, da presença de um sujeito de direito na EJA. As designações atribuídas à EJA dizem muito das especificidades que compõem o seu território. Especificidades que estão expressas nas reflexões das professoras ao discutirem o encontro territorial da EJA com as TDM.

Ao falarmos de encontro territoriais, consideramos relevante destacar dois aspectos à reflexão. O primeiro resulta da compreensão de que os territórios possuem composição e características próprias, como no caso das TDM e da EJA. O segundo decorre do entendimento de que um encontro territorial pode resultar em aproximações e estranhamentos.

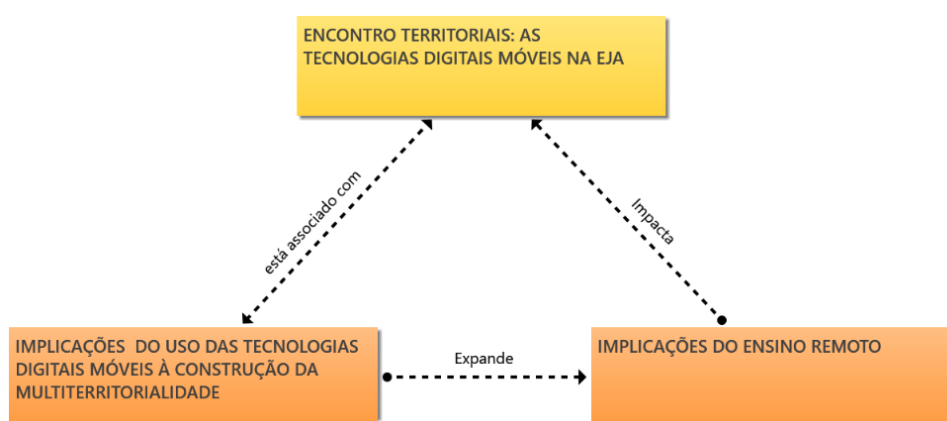
Quando consideramos o encontro entre as TDM e a EJA, precisamos considerar que as TDM, por natureza, não foram criadas para a educação, para o exercício pedagógico. Elas têm sua origem vinculada ao exercício da comunicação e a construção da informação em contextos sociais diversos. A EJA, por outro lado, se caracteriza por suas especificidades, entre as quais se coloca a sua eclética composição etária-geracional.

Na composição do presente tema, estão atrelados dois subtemas. Sendo o primeiro o subtema *implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da*

³⁶ São jovens com idades de 15 anos que deveriam estar no ensino regular, mas que chegam muitas vezes à EJA, após 9 anos de escolaridade, sem serem alfabetizados.

multiterritorialidade e o segundo o subtema *implicações do ensino remoto*. O primeiro encontra-se diretamente associado ao tema 2 e vem trazendo a multiterritorialidade ao encontro territorial. O segundo vem no curso do impacto causado pelo ensino remoto, de quando esse adentra o encontro território das TDM com a EJA. Vejamos na Figura 20 a configuração do tema 2:

Figura 20 – Representação do tema 2 e os seus subtemas



Fonte: A autora (2021).

Os dados da pesquisa nos dizem que a possibilidade do encontro entre o território da EJA e o território das TDM não configura unanimidade. Identificamos professores que consideram ser este um encontro necessário e outros professores que consideram ser um encontro permeado por muitos desafios e impossibilidades. Assim como, identificamos professores que concebem sentidos para esse encontro.

A Professora P34 ao refletir sobre as TDM faz a seguinte observação sobre o celular:

A palavra celular diz respeito aquele aparelho que é mais perto da nossa célula. Isso se você for fazer uma tradução literal, do entendimento literal do que significa. Ele mais do que nunca é uma extensão do corpo. Um aparelho eletrônico que se tornou uma extensão do nosso corpo. É como se não fosse suficiente gravar ou registrar com a memória, com os olhos e com a audição. Precisamos sempre filmar tudo, gravar tudo, porque não somos mais garantidor da permanência das imagens na nossa memória. Isso precisa estar na nossa extensão que é a máquina (Entrevista, Professora P34, 2020).

A Professora P34 afirma que a apropriação das TDM pela educação demanda conhecimento técnico e capacidade de adequação aos objetivos pedagógicos. Em outras palavras, não é algo espontâneo. Para ela, o uso pessoal e social que se faz dessas tecnologias

pode contribuir para refletir sobre a sua inserção no contexto pedagógico, mas não habilita à realização deste uso pedagógico.

O encontro do território das TDM com o território da EJA se apresenta nos dados da pesquisa através do campo das possibilidades, quando vinculado à significados da inserção, e no campo das possibilidades e desafios, principalmente em decorrência da demanda de uso dessas tecnologias para o desenvolvimento do ensino remoto.

As TDM chegam ao território da EJA buscando apresentar suas possibilidades no campo da comunicação e da informação. De acordo com os professores, o uso mais expressivo dessas tecnologias na EJA – no contexto presencial anterior à ocorrência da Pandemia da Covid-19 – consistia em sua utilização para a comunicação. Por meio da rede *WhatsApp*, os professores e os alunos faziam uso das TDM para trocar mensagens de textos e áudios. Utilizavam com o objetivo de informar sobre a ocorrência/não ocorrência das aulas, justificar atrasos e ausência nas aulas e de estabelecer vínculos de modo a atuar sobre a evasão na EJA.

No contexto presencial, os professores relatam que esse encontro de territórios também ocorria via uso dos *tablets*. Esses equipamentos encontram-se no interior da escola e são utilizados pelos professores da EJA, na sala de aula, em algumas de suas práticas. São manuseados de modo *online* e *offline*. As TDM também se colocam no território da EJA através do uso da rede *YouTube*. Um uso, inclusive, que atribui ao *notebook* a condição de TDM. Por meio do *notebook*, e com o suporte do *datashow* e da rede *internet*, são projetados filmes, documentários e vídeos explicativos sobre determinados conteúdos, que auxiliam no desenvolvimento da aula.

O uso da rede *internet* se projeta como componente representativo à reflexão das TDM na EJA. A *internet* é utilizada por professores e alunos através das TDM presentes na escola, bem como através de tecnologias de uso pessoal como é o caso do *smartphone*. Os jovens, adultos e idosos que compõem essa modalidade de ensino também levam seus celulares/*smartphones* para a escola e os utilizam para a comunicação, serviços e busca de informações, sejam elas ações frequentes ou circunstanciais.

É importante considerar que estamos observando o encontro das TDM com a EJA a partir do território da escola.

A escola enquanto um território, tem toda uma conformação, ações, um modo de ser e de dizer e a tecnologia, ao adentrar este território, também constrói um território. Um território que não é específico da escola, mas da prática social. Trata-se de uma nova territorialização oriunda do uso de uma tecnologia, que não pertence à escola, e passa a ser uso pedagógico, um

uso didático. Nessa nova configuração, as tecnologias assumem uma relação com os sujeitos que é muito diferente das práticas sociais, visto elas estarem cumprindo uma outra função.

Contudo, os professores nos diziam que mais que um encontro territorial que promova a desterritorialização e a reterritorialização da sala de aula e do espaço pedagógico da EJA, o que se sobressaia deste encontro é a construção da multiterritorialidade, ou que emanam os elementos da multiterritorialidade.

7.2.1 Implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da Multiterritorialidade

Eles se interessam muito e tem curiosidade pelos equipamentos, pelo que os equipamentos podem oferecer para eles. E eles se engajam realmente para aprender “ah, professora, deixa eu ver como é” e perguntam para cá, cutucam para lá, e querem realmente fazer parte da aula (Entrevista, Professor P45, 2020).

É vencer a resistência ao novo. Essa resistência eu observo nas alunas mais velhas, nas que têm mais dificuldade até com o próprio celular, eu percebo isso. Ao mesmo tempo que elas querem aprender, elas têm essa resistência, porque elas aprendendo, elas dizem: “ah, professora, mas é tão bom quando a gente aprende, porque aí a gente aprende a usar esses celulares, porque agora tudo é pelo celular, tudo é internet” (Entrevista, Professora P45, 2020).

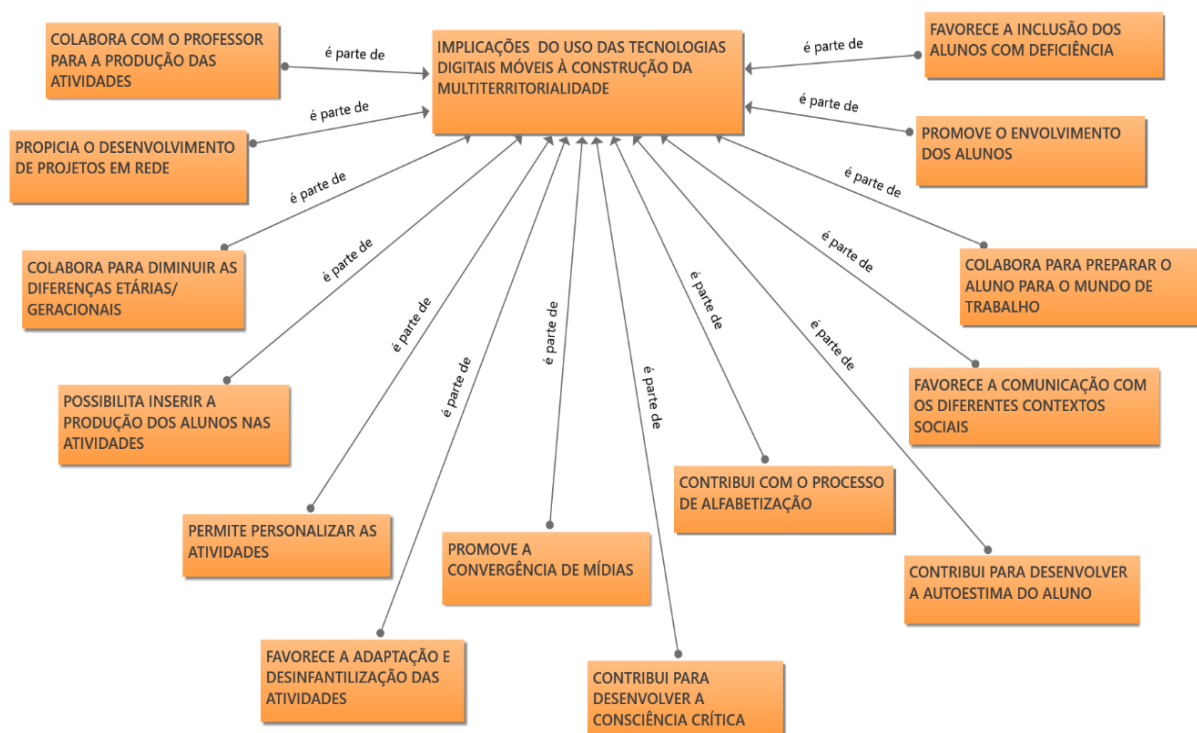
Ao realizamos uma busca na rede *internet* sobre os sinônimos atribuídos à palavra **implicações**, nos deparamos com as referências: ação ou efeito, consequências, inferências, pressuposições, suposições, subentendidos, envolvimento, ligações, relação de dependência, encadeamento. Configuram um conjunto de sentidos que embasam a tessitura dos significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa às implicações do uso das TDM à construção da multiterritorialidade.

A inserção e/ou uso das TDM na EJA não a destitui do seu Território Simbólico. A multiterritorialidade abrange o entendimento de que um território não anula o outro, pelo contrário, eles conversam e convivem em simultâneo. De certo não significa dizer que a multiterritorialidade pressupõe a falta de tensão ou a plena harmonia de convivência entre os territórios. Pelo contrário, a multiterritorialidade implica a dinâmica entre forças com movimentos distintos, e que, por vezes, são *lôcus* de conflito de territórios simbólicos instituídos.

Todavia, a construção da multiterritorialidade também perpassa pelo reconhecimento dos benefícios resultante do encontro destes territórios. Das implicações que este encontro traz.

Logo, quando refletimos a composição multiterritorial das TDM na EJA, observamos que os motivos que mobilizam à inserção e o uso dessas tecnologias nessa modalidade resultam das implicações que este uso apresenta, conforme disposto na Figura 21.

Figura 21 – Representação do subtema implicações do uso das Tecnologias Digitais Móveis à construção da multiterritorialidade e significados



Fonte: A autora (2021).

Iniciamos nossa reflexão acerca das implicações do uso das TDM à construção da multiterritorialidade, destacando a compreensão de que o uso destas tecnologias contribui para desenvolver a consciência crítica, competência tão significativa à esta modalidade de ensino, que se encontra diretamente atrelada às perspectivas de transformação do sujeito e ao amplo exercício da cidadania.

A importância do desenvolvimento da consciência crítica pode ser refletida na relação entre a Pandemia da Covid-19 a propagação das *Fake News*. Por meio das redes sociais foram divulgados textos, áudios e vídeos contendo inverdades relativas à transmissão do Coronavírus, à ineficácia da vacina e ao insucesso do distanciamento social para controle do contágio. O material veiculado demandava uma leitura crítica e a competência de sermos capazes de refletir e buscar informações complementares, que confirmassem as notícias divulgadas.

A possibilidade de ter acesso às informações oficiais (divulgadas por fontes fidedignas) por meio da rede *internet*, em vários formatos de mídia, e poder utilizá-las na sala de aula para subsidiar um debate, consiste em uma contribuição significativa ao desenvolvimento da consciência crítica. Na percepção das professoras P17 e P25, o acesso à informação configura a base para a construção da consciência crítica. Além disso, elas consideram que a leitura de imagens e a visualização de vídeos e documentários, veiculados através das TDM, contribuem para o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Uma das especificidades da EJA consiste no fato de os alunos serem trabalhadores. Logo, a compreensão de que o uso das TDM na EJA colabora para preparar o aluno para o mundo de trabalho se coloca entre as implicações consideradas. A contribuição do uso dessas tecnologias à *ação laboral* também está na base dos motivos que orientam a inserção das TDM na EJA.

Essa colaboração é referenciada pelos professores a partir da compreensão de que os alunos da EJA buscam na escola a possibilidade de qualificação para a (re)inserção no mundo de trabalho. Uma qualificação que perpassa, por vezes, pela possibilidade de fazer uso com competência das TDM através da leitura e da escrita, conforme a fala da Professora P37:

Eu tinha um aluno que era mestre de obras e haviam muitas pessoas novas no trabalho dele, ele sabia fazer mais do que aqueles que já tinham estudado muito, mas ele se sentia mal porque ele tinha que apresentar o trabalho e ele não conseguia porque ele não era alfabetizado. Então, ele queria fazer um cálculo mais rápido, mas ele ficava chateado porque aquela outra pessoa tinha um recurso no celular, sabia fazer muito mais rápido e ele ainda ia fazer os cálculos. E prejudicava o trabalho dele. Então, se ele soubesse mexer em várias tecnologias, se ele pudesse utilizá-las, ele conseguiria realizar o trabalho da forma que ele se sentisse bem. E ele não podia fazer desse jeito (Entrevista, Professora P37, 2020).

No relato da Professora P37 observamos o desejo do aluno de ser alfabetizado e poder utilizar as tecnologias presentes no seu espaço de trabalho. Um desejo do aluno que, para a Professora P45, traz à escola da EJA o desejo de realizar a inclusão digital.

Diante do relato da Professora P37, questiona-se a possibilidade de alfabetizar o aluno com o apoio das TDM. Em resposta, situa-se a compreensão de que o uso das TDM contribui para o processo de alfabetização.

A compreensão das contribuições do uso das TDM à alfabetização do aluno da EJA atravessa o desafio do professor entender que o uso dessas tecnologias pelos alunos não alfabetizados da EJA é possível e se consolida a partir da experimentação dessas tecnologias no processo de alfabetização dos alunos da EJA

As contribuições do uso das TDM ao processo de alfabetização são pontuadas pelos professores participantes da pesquisa a partir de duas perspectivas: como recurso didático utilizado no desenvolvimento da alfabetização e como componente motivacional que promove o efetivo envolvimento no processo de alfabetização.

A Professora P26 relata que, enquanto recurso didático, faz uso dos jogos de alfabetização presentes no *tablet*; envia mensagens via grupo no *WhatsApp* para que os alunos tentem decodificar; estimula os alunos a escreverem palavras e frases no grupo do *WhatsApp* para desenvolver a escrita; utiliza imagens e vídeos no apoio à escrita de textos coletivos; e pesquisa atividades de alfabetização diversificadas para trabalhar em sala.

O componente motivacional vem do uso, pelo aluno, de recursos diversificados em seu processo de alfabetização. Tal diversidade permite dialogar com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados.

As Professoras P25 e P26 trouxeram para a reflexão nos encontros formativos o entendimento de que o uso das TDM favorece a inclusão dos alunos com deficiência na escola. Nas salas de aula da EJA, encontram-se inseridos muitos alunos com deficiência, alguns com laudos oficiais e tendo acompanhamento especializado e outros sem diagnósticos comprovados. As professoras destacam o encantamento dos alunos com deficiência pelas TDM e o quanto eles se envolvem nas atividades realizadas com o apoio dessas tecnologias.

Vejamos o relato da Professora P26:

eles deixam de ser sujeitos passivos, para serem sujeitos ativos, sujeitos construtores, escritores da história. Então, isso favorece bastante. Principalmente lá na minha turma que eu tenho os especiais. Eles adoram estas coisas. Tenho 4 alunos, eles se encantam com estas coisas das tecnologias, da máquina. Até porque eles têm os tablets e para eles quando chegam na escola é uma festa, quando chega isso na sala de aula. Eles deixam de ser sujeitos que dizem que não aprendem, para mostrarem que sabem. Que entendem. Que sabem ligar, que sabem gravar. Então isso é bom para eles. Então eles se tornam sujeitos realmente ativos no processo, e participativos (Entrevista, Professora P26, 2021).

Os alunos com deficiência, por vezes, passaram anos frequentando as salas de aula sem serem alfabetizados e, ao completarem 15 anos, são enviados a EJA com o parecer de que não aprendem. Migrar o aluno do campo do *não aprendo* para o campo do *estou aprendendo* demanda do professor, entre outros aspectos, oferta de experiências pedagógicas diferenciadas e recursos pedagógicos diversificados, entre os quais podem estar inseridas as TDM.

O entendimento de que o uso das TDM contribui para desenvolver a autoestima do aluno pode ser observado no extrato de fala da Professora P26. Para ela, trabalhar a autoestima dos alunos da EJA, apresenta-se tão importante para os professores quanto “*ensinar as letras*”.

Os alunos da EJA são marcados por experiências escolares não exitosas, por experiências de exclusão social decorrente da não alfabetização ou baixa escolaridade e pelo estigma de que não são capazes de aprender. De acordo com os professores, o uso das TDM pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima ao possibilitar o uso de estratégias pedagógicas, que permitam ao aluno experimentar outro modo de aprender. Assim como, possibilita inserir a produção dos alunos nas atividades tornando-as significativas e fazendo com que eles também se percebam como produtores do conhecimento, conforme reflete a Professora P22 em seu relato:

No início eu estava usando só o celular, utilizando o WhatsApp, para mandar a atividade que era “veja a foto, copie, responda, mande de volta”. E foi então que decidimos “vamos inserir os alunos nas atividades, para que eles se sintam importantes, para que eles também façam uso das tecnologias”. Até porque eles estão inseridos na sociedade e eles precisam saber. Foi nesse momento que eu comecei a fazer atividades diferenciadas. Pedir para que eles participassem, fazer a atividade com eles se vendo ali, participando de fato. Aí fluiu. A participação melhorou, depois que eles se viram ali, pertencentes, participando das atividades [...] o estudante era o protagonista (Entrevista, Professora P22, 2020).

Nesse excerto, a Professora P22 narrou as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do ensino remoto. Para a concretização do ensino remoto, a Professora P22 decidiu adotar a realização de projetos para a construção do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento desses projetos se daria por meio das produções de atividades que fizessem uso de imagens, áudios e registros em vídeos enviados pelos alunos. Os alunos compartilhavam as produções via *WhatsApp* e a professora as editava, transformando-as em vídeos temáticos, em ilustrações de *frames* construídos no *jamboard*, em conteúdo de livros digitais produzidos e em conteúdo das atividades produzidas no *Google Forms*.

A codificação dos dados, realizada com o apoio do ATLAS.ti, indicou que o uso das TDM na EJA promove a convergência de mídias, uma possibilidade significativa à estratégia da professora P22, que assinalou utilizar, para o desenvolvimento de um tema, diferentes mídias em simultâneo, por exemplo, a rede social, o *YouTube*, a plataforma *Google* e *e-books*.

No decorrer dos encontros formativos, a Professora P22 mencionou que, com a estratégia adotada, almejava três resultados: promover o envolvimento do aluno, incentivar o aluno a fazer uso dos recursos tecnológicos e fazer o aluno se sentir capaz de fazer uso das tecnologias presentes na sociedade.

O entendimento de que o uso das TDM colabora com o professor para a produção das atividades encontra-se entre os resultados mais representativos da pesquisa. Produzir atividades

relevantes, que dialoguem com as diferentes necessidades de aprendizagem presentes nas ecléticas turmas da EJA, configura um desafio ao professor desta modalidade de ensino. Principalmente se consideramos as turmas moduladas, que trazem em sua composição a presença conjunta de alunos matriculados nos módulos I, II e III.

A Professora P19 relata que utiliza as TDM *“enquanto professora, para levar atividade para os alunos”* que usa para levar outras atividades *“além das que já tem na escola, nos livros e caderno de atividade”*, e que faz isso *“porque os seus alunos possuíam níveis diferenciados e queriam ver em quais níveis eles estavam”*.

As implicações do uso das TDM na produção de atividades estão também relacionadas a duas significativas possibilidades. A primeira incide no fato do uso dessas tecnologias permitir personalizar as atividades, uma contribuição importante quando considerado os diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos, as diferenças etárias geracionais e as necessidades dos alunos com deficiência. A segunda contribuição resulta desse uso favorece a adaptação e desinfantilização das atividades.

Nos encontros formativos, ao refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem na EJA, as professoras traziam, de forma recorrente, narrativas relacionadas à produção das atividades. Elas enfatizam o quanto o contexto pedagógico da EJA, particularmente a fase I, requeria a realização de atividades diferenciadas. Em função disso, muitas vezes, utilizavam atividades compartilhadas na escola pelos pares, faziam cópia de atividades presentes nas coletâneas produzidas e vendidas para os professores e/ou pesquisavam atividades na rede *internet*.

A este modo de seleção de atividades, para o desenvolvimento pedagógico na EJA, são apresentados aspectos negativos. O primeiro diz respeito ao fato de muitas destas atividades serem produzidas para o desenvolvimento pedagógico da criança, compostas por textos e ilustrações do universo infantil. Estas, ao chegar ao contexto da EJA, não estabelecem diálogo com a vivência dos alunos e/ou reforça o entendimento que a alfabetização é uma competência da infância. O segundo, por terem foco no conteúdo, essas atividades muitas vezes não respondem a necessidade do aluno da EJA de adaptação das atividades.

No capítulo da metodologia, ao analisarmos o Quadro 7, observamos que o número de turmas moduladas na fase I da EJA apresenta-se significativo. Assim, o uso das TDM poderia contribuir para minimizar os desafios dos professores trabalharem com demandas de aprendizagens tão diversas, que envolvem os conteúdos correspondentes aos módulos I, II e III e que, no contexto das turmas moduladas, necessitam serem trabalhados em simultâneo.

Ao inserirem as TDM no contexto da construção das atividades, os professores trazem como significativa a possibilidade de realizar edição das atividades compartilhadas na rede e da possibilidade de poder compor suas próprias atividades utilizando as imagens, vídeos e *links* também disponibilizados na rede. Essa última prática traz forte contribuição à adaptação das atividades à linguagem e realidade dos alunos da EJA e, por consequência, à desinfantilização das atividades.

Vejamos o que nos diz a Professora P37:

quando a gente vai trabalhar com a cultura e coisas assim, as idades são diferenciadas, então cada um tem a sua parte, o seu conhecimento. Então, a gente pode trabalhar, pode ver alguns vídeos, que falem daquilo que o outro vivenciou e que o mais novo pode não ter vivenciado. Por exemplo, no dia do Halloween, nós fizemos um trabalho com as lendas urbanas de Recife. Então, muitos já conheciam algumas lendas do cemitério, aí contaram as lendas. Porque sabemos que Halloween é uma festa de fora, mas veio para cá e nós comemoramos. Nós temos também essas lendas e muitos não conheciam. A gente colocou algumas lendas, como surgiram, botamos os filmes e eles “ah, eu conheço essa”. Então, quem não tinha o conhecimento acabou conhecendo pelos colegas e pelos vídeos (Entrevista, Professora P37, 2021).

Na fala da Professora P37, observamos o uso das TDM no desenvolvimento da prática pedagógica na EJA. Inclusive, sua fala sugere que o uso dessas tecnologias na EJA colabora para diminuir as diferenças etárias-geracionais.

Nos encontros formativos, os professores nos diziam que a composição das turmas da EJA – formadas, em simultâneo, por jovens, adultos e idosos - requer o desenvolvimento de um processo pedagógico que dialogue com diferentes expectativas e ritmos de aprendizagem. E para eles, mediante essa eclética composição das turmas da EJA, desponta o desafio do professor “encontrar” interesses comuns aos alunos; identificar e trabalhar temas que sejam relevantes ao grupo. Assim, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que minimizem as diferenças etárias-geracionais, que transformem as diferenças em competências compartilhadas visando a construção da aprendizagem.

Os motivos que levam os jovens, os adultos e os idosos à escola da EJA, o que eles buscam na escola, podem ser completamente diferentes em função da idade e da experiência de vida. Do mesmo modo, os *links* que eles estabelecem entre os conteúdos são diferenciados conforme a sua vivência.

As contribuições do uso das TDM a diminuição das diferenças etárias-geracionais pode ser consideradas a partir de dois exemplos. O primeiro apresentado pela Professora P37, quando relata que ao inserir essas tecnologias no desenvolvimento de um projeto sobre as experiências

de vida, obteve como resultado o compartilhamento e a socialização das diferentes experiências vivenciadas pelo eclético grupo etário-geracional de alunos. Os alunos observavam as suas histórias se cruzarem e se distanciarem, estabelecendo um diálogo entre gerações. O segundo exemplo é pontuado pelas Professoras P20 e P26 ao salientar que ao realizarem o uso compartilhado dos *tablets* observaram os alunos trabalhando em coletivo; auxiliando-se na realização das pesquisas e síntese dos resultados encontrados; apoiando-se na resolução das atividades e execução dos jogos; e apoiando-se no uso técnico dos equipamentos.

Para além do diálogo etário-geracional, os resultados obtidos pelas professoras recaem sobre a visão de que o uso das TDM promove o envolvimento dos alunos, uma implicação representativa entre os dados da pesquisa.

As Professoras P22 e P39 destacam que ao utilizar as tecnologias na EJA, o fazem pelo desejo de envolver os alunos no processo pedagógico. Envolvê-los de modo que gostem da escola e não desistam, se sintam estimulados a aprender; instigados a superar os desafios referentes à construção da alfabetização e capazes de aprender a ler e escrever. Promover o envolvimento do aluno da EJA na escola é ressaltado pelas professoras como um desafio presente nas aulas presenciais ou realizadas de forma remota.

A criação de grupo na rede social *WhatsApp* é relatada pelos professores como uma das primeiras ações de uso das TDM na EJA. Ação também realizada pela Professora P20 e compreendida como propulsora do envolvimento do aluno na escola. Vejamos as considerações da professora acerca do uso do grupo *WhatsApp* e o envolvimento do aluno:

É a melhor forma de engajar. Porque não fica só no assunto da escola, de atividade, vai gerando uma unidade entre eles, uma amizade. Não fica só restrito a atividade e a devolução. Precisamos muitas vezes dar a coordenada do grupo “hoje vamos só postar sobre isso”, mas quando damos uma liberada, percebemos como eles conversam, como eles brincam, como eles se ajudam. Eles oferecem ajuda e há aquela preocupação com o outro. Se o outro está bem. É algo que favorece as relações afetivas, que ficam realmente fortalecidas e ajudam imensamente no processo de ensino e aprendizagem. Porque eles passam a confiar não só na professora, que a princípio é a única fonte de confiança que eles têm, passam a confiar nos colegas. Vai acontecer a aprendizagem e de forma bem natural. E, as vezes, você nem percebe e eles já conseguiram se resolver. Tirar aquela dúvida, as vezes de forma bem discreta, bem tranquila, sem gerar aquele constrangimento de ter que levantar a mão e perguntar só a professora. Eu realmente amo este entrosamento deles, valorizo imensamente as brincadeiras (sim, tem hora para tudo... aquela coisa do respeito mútuo... tudo direitinho), mas amo dar esta liberdade deles se falarem, se comunicarem, se ajudarem, se resolverem, trocar ideias, criarem momentos e oportunidades (Entrevista, Professora P20, 2020).

Os professores mencionaram que um dos motivos para o não envolvimento dos alunos da EJA na escola, são as ausências nas aulas em decorrência do trabalho, de não ter com quem

deixar os filhos, dos adoecimentos. Ausências que fazem com que os alunos percam a continuidade na construção de sua aprendizagem, não estabeleçam vínculo entre o que estudaram na aula em que compareceram e o que é discutido na aula presente. O uso das TDM no sentido da superação desse desafio é considerado pela Professora P26:

Usar para atender aquele aluno que não pode ir para a escola todo dia, por causa do trabalho. Então vai facilitar, vamos poder mandar a atividade pelo WhatsApp e ele não se sentir excluído da escola, da sala de aula. Gera menos desistência. Porque as vezes eles desistem porque não tem como acompanhar. Esse engajamento maior, vai ajudar muito a turma (Entrevista, Professora P26, 2021).

Observamos na fala da Professora P26 o uso da rede social como forma de promover o vínculo do aluno da EJA com a escola, de o envolver no processo pedagógico mesmo quando ausente em função do trabalho.

O uso da rede social como estímulo ao envolvimento do aluno é compreendido, pela Professora P39, a partir da possibilidade do professor poder enviar atividades prévias, através do *Google Forms*, para serem realizadas pelos alunos dentro de seus horários disponíveis. Atividades que possam subsidiar e promover maior participação dos alunos nas aulas.

Para a Professora P39, é muito difícil os alunos terem horário para fazer a tarefa de casa, logo, as atividades via formulário ajudariam, visto que “*eles fariam na hora que pudessem fazer e na escola a gente faria a correção, retirava as dúvidas sobre as questões que eles tiveram dificuldades*” (Entrevista Professora P39, 2020).

A RMER tem por prática promover eventos (feiras, colóquios, seminários) para a socialização das práticas realizadas na rede. Práticas resultantes de projetos desenvolvidos no contexto pedagógico, por vezes orientados pelo tema proposto para o ano letivo³⁷.

Por vezes, os projetos socializados foram realizados em rede, seja na escola (entre as turmas que a compõe), seja entre escolas e/ou vivenciados em coletivo a partir da orientação da equipe de coordenação da EJA. Os professores salientaram que o uso das TDM propicia o desenvolvimento de projetos em rede, principalmente no que tange a socialização de materiais que auxiliem no desenvolvimento desses projetos.

³⁷ Os temas propostos pela rede orientam o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas na rede. Em 2020, o ano letivo teve como tema: “100 Anos de Clarice Lispector: ‘ainda bem que sempre existe outro dia. E outros sonhos. E outros risos’”; e, em 2021 o tema foi: “100 anos de Paulo Freire: o pensar na educação para além do espaço escolar”.

Concluiremos as considerações acerca dos significados atribuídos às implicações do uso das TDM à construção da multiterritorialidade, destacando a compreensão de que o uso dessas tecnologias na EJA favorece a comunicação com os diferentes contextos sociais.

Percebemos, através das narrativas dos professores, que para o aluno da EJA ser capaz de fazer uso de tecnologias que lhe permita ter acesso à informação, fazer uso de serviços, aceder benefícios, comunicar-se e construir conhecimento representa ampliar o exercício da cidadania e interagir com contexto sociais, nos quais a linguagem das tecnologias se faz prevalente. A EJA constitui dentro da escola um território simbólico, um território de luta, e a TDM podem ser entendidas como um território-rede (HAESBAERT), ou seja, um território de caráter móvel.

A multiterritorialidade pode se configurar pela multiplicidade de territórios: o território da EJA e o território das TDM. São territórios que mantêm suas identidades/individualidade, mas que também dialogam em campos comuns. Podendo, inclusive, abranger uma territorialização via ciberespaço.

7.2.2 Implicações do ensino remoto

No momento da Pandemia da Covid-19 o uso das tecnologias se tornou um direito de aprendizagem, pois foi a única solução viável para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, sem colocar em risco a vida de ninguém (Questionário, Professor P07, 2020).

Os alunos têm direito à aprendizagem sim, mas precisam de subsídios para manter o custo dessa aula remota... Não acho justo os alunos usarem os dados móveis do próprio bolso para ter direito à aula (Questionário, Professora P09, 2020).

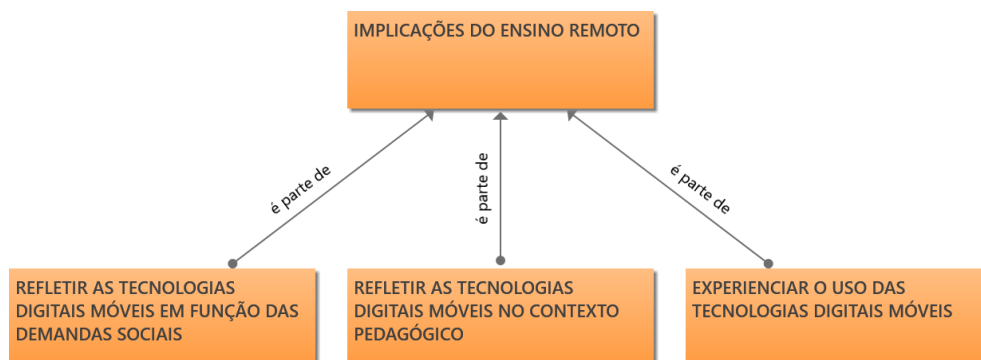
Concordo que as tecnologias muito contribuem para a aprendizagem, mas considerando que todos tem o mesmo direito, e alguns alunos não participam das aulas remotas por não terem celular ou por não terem no celular o aplicativo necessário, considero que, nesse caso, essas pessoas estão excluídas do direito de aprender (Questionário, Professora P18, 2020).

A implantação compulsória do ensino remoto representou um desafio para os professores da RMER, principalmente quando consideradas as características e especificidades da EJA. As TDM adentraram o centro da ação pedagógica e os professores foram chamados a utilizá-las mesmo quando, antes, não as tenham experienciado na prática pedagógica.

Os professores assumem o ensino remoto procurando caminhos e possibilidades, buscando compreender como desenvolver uma ação pedagógica respaldada no uso das TDM; bem como, enfrentar os desafios postos e construir aprendizagem. No presente subtema

refletiremos sobre as implicações do ensino remoto e os significados a ele atribuídos pelos professores, conforme a Figura 22.

Figura 22 – Representação do subtema implicações do ensino remoto e significados



Fonte: A autora (2021).

Como podemos visualizar na Figura 22, são três os significados considerados em relação às implicações do ensino remoto ao uso das TDM na EJA.

Refletir as Tecnologias Digitais Móveis em função das demandas sociais se apresenta entre os dados da pesquisa como motivação à inserção e uso dessas tecnologias na prática pedagógica da EJA no contexto remoto.

O Professor P7 considera que a Pandemia da Covid-19 tornou o uso das TDM um direito de aprendizagem, tendo em vista configurar a única solução viável para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem sem colocar em risco a vida de ninguém.

A Professora P14 ressalta que “*neste período de pandemia pudemos perceber a relevância do uso das Tecnologias Digitais Móveis, precisamos nos acostumar com essa nova realidade e acredito que daqui para frente todos deveriam utilizar as tecnologias na sala de aula*”.

Entre as falas das professoras participantes dos encontros formativos encontram-se narrativas emocionantes acerca do ensino remoto. As professoras salientaram que, muitas vezes, o processo pedagógico em si não ocorreu, mas que os encontros, através da rede *WhatsApp*, representavam a quebra da solidão dos alunos adultos e idosos que viviam sós; configurava a possibilidade de escutar as dores decorrentes da pandemia; orientar sobre encaminhamentos no caso de suspeita da Covid-19; e, algo impensável, muitas vezes, funcionava como *prova de vida*. As professoras mencionaram que por meio das ligações

telefônicas tomavam ciência sobre o falecimento dos alunos por conta da Covid-19. O celular/smartphone assumia o papel do único canal de contato social.

Os desafios vivenciados pelos professores, as estratégias pedagógicas adotadas, a experimentação das TDM para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem na EJA e os resultados obtidos decorrentes do uso das tecnologias, mobilizaram os professores a refletir as Tecnologias Digitais Móveis no contexto pedagógico, seja no campo das perspectivas possibilidades ou dos desafios.

O uso das Tecnologias Móveis é um direito à aprendizagem, principalmente nesse período de isolamento social e fechamento das escolas, por conta da Covid-19. Os alunos da EJA precisam fazer parte das aulas remotas, sentir-se parte desse processo de aprendizagem, que também requer aquisições de conhecimentos diferenciados por parte dos professores. Aprendemos juntos (Questionário, Professora P34, 2020).

A Professora P23 salienta que “através dos smartphones estamos conseguindo interação com nossos alunos, fazendo atividades, tirando dúvidas, e contribuindo com a aprendizagem dos mesmos”.

Vejamos a colocação da Professora P34:

dentro das dificuldades, das adversidades, é que as estratégias vão surgindo, as ideias vão surgindo dentro da dificuldade. E nós conseguimos. Nós vamos ver, colher seus frutos, talvez muito mais adiante, mas nós professores conseguimos nos fazer presentes de uma forma nunca pensada, dentro da casa dos estudantes, das crianças, dos adultos. Então, nesse quesito escola, pedagogia e pedagógico, relação professor-aluno, eu acredito que nada vai ser como era antes (Entrevista, Professora, P34, 2020).

A Professora P28 ao refletir sobre as ações pedagógicas realizadas no desenvolvimento do ensino remoto diz:

Colocamos um vídeo, uma leitura de um texto, eu mando áudios, eu explico também de forma escrita e fico sempre naquele feedback, naquela troca, naquele contato com eles, para que eles me retornem com áudio ou com alguma atividade escrita [...] Eles mandam muitos áudios para mim, acho interessante essa comunicação por áudio “coloque o que você entende” “mande um áudio”, eles mandam bastante. É um momento muito enriquecedor, porque muitas vezes na sala de aula presencial eles têm até uma certa timidez de estar falando. E assim, os que se propõem a responder se jogam mais, eles falam muito, muito, muito, a qualquer momento do dia “professora isso, professora aquilo” (Entrevista, Professora P28, 2020).

Uma reflexão trazida pelos professores, no âmbito do ensino remoto, consiste na *necessidade do apoio da família* para a concretização da ação pedagógica.

Eu tenho uma estudante que já é uma senhorinha, eu fico morrendo de pena, ela era muito participativa, muito ativa mesmo nas aulas. Ela ia se arrastando com a perninha doentinha, mas estava sempre presente. E agora neste a distância eu perdi o contato, porque só tinha o WhatsApp de um neto, e ela realmente não tinha esta familiaridade, e provavelmente este neto não se disponibiliza de sentar com ela, de ver as atividades. E eu não tinha nenhum retorno por conta disso, da falta do equipamento, da internet e do material humano que auxilie estas pessoas (Entrevista, Professora P28, 2020).

Ao analisarmos os dados da pesquisa, observamos que uma implicação sobressalente em relação ao ensino remoto consiste na necessidade do professor experienciar o uso das Tecnologias Digitais Móveis na prática pedagógica da EJA.

Uma experimentação que não se deu de forma espontânea, muito pelo contrário. Configurou uma ação que “*começou pela necessidade*”. Por exemplo, a Professora P18 salientou que nunca foi fã de tecnologia, mas que durante o período da Pandemia da Covid-19 existiu uma necessidade, que fez com que ela buscasse “*utilizar muitas coisas*” em sua prática pedagógica. São usos das TDM voltados, principalmente, para a produção de materiais que permitissem ao professor ministrar as aulas no ensino remoto.

No campo da experimentação, a Professora P20 também relata a produção de material por meio dos recursos digitais, e o que essa produção significou:

Às vezes, eu tinha uma ideia de construir algo, mas não sabia nem por onde, nem como começar. Então com estes recursos, você sabe que tem recursos para fazer muitas coisas. Não domino tudo não. Mas o que eu aprendi, o que eu consegui aprender, eu sinto assim esse conforto de dizer “pronto, eu sei que vou usar esta imagem... eu sei que vou conseguir puxar isso aqui, fazer essa palavra aqui” e eu vou. E, rapidinho, você vai vendo que vai montando a sua aula, para que ela fique no entendimento do aluno, com aquele atrativo de imagem, com aquele significado. Então, isso é o que realmente veio trazer para mim: uma resposta de praticidade e eficiência (Entrevista, Professora P20, 2021).

Na fala da Professora 20 está implícito um desafio significativo ao uso das TDM no processo pedagógico: perceber o que se pode fazer com elas e como adequar o seu uso ao ensino e a aprendizagem e às demandas do aluno. Não podemos deixar de refletir o quão desafiante foi o ensino remoto para o professor, o quanto experienciar o uso das TDM na prática pedagógica da EJA caracterizou, por vezes, desorganizar as suas crenças pedagógicas. Entre o “*desligue o celular ao entrar na sala*” e o “*eu preciso que participem das aulas online*” há uma desorganização do modelo pedagógico que demanda experimentar novas formas de fazer e de encontrar sentidos neste fazer.

Para além do ensino remoto, em 2021, o professor da RMER foi chamado a realizar o ensino híbrido. Foi definido que às aulas presenciais retornariam, mas, dependendo do

quantitativo de alunos em relação ao espaço físico da sala de aula, ocorreria o sistema de rodízio de alunos e, para tal, seriam definidos os dias de aula presencial e aula *online* para cada grupo de alunos. E assim se implantou o chamado ensino híbrido na EJA.

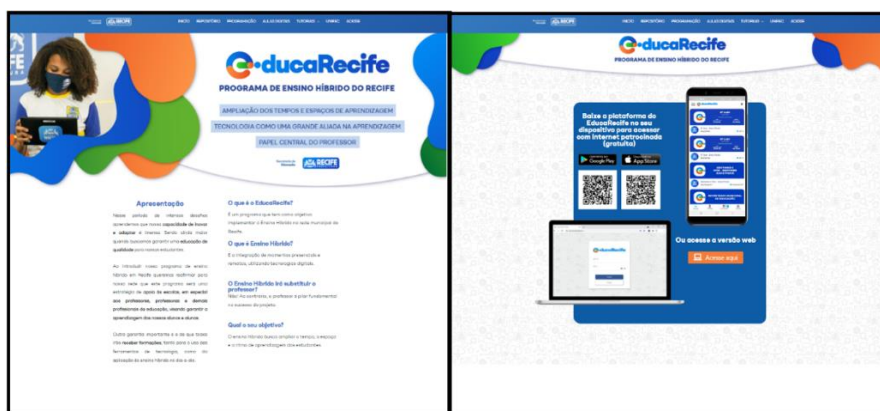
A RMER declara que:

Para que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam garantidos, todos os recursos e materiais pedagógicos disponibilizados pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica foram construídos de forma articulada e estão alinhados com o currículo prioritário e o desenvolvimento das habilidades previstas para cada etapa, fase e modalidade de ensino que oferece (RECIFE, 2021).

Os professores salientaram que preparavam a aula no sentido de poderem ser realizadas, em simultâneo, de forma presencial e de forma remota via grupo na rede *WhatsApp*. Situação que desafiou os professores a refletirem sobre ações que fossem comuns aos dois contextos. Uma das estratégias adotada pelos professores consistia em serem trabalhados temas geradores. Os temas eram desenvolvidos a partir de materiais visuais/audiovisuais e trabalhados com os alunos na sala de aula presencial e, concomitante, através das redes sociais com os alunos que se encontravam de forma remota.

Como suporte ao desenvolvimento do ensino híbrido, a rede lançou em 08 de setembro de 2021 a plataforma do **Programa de Ensino Híbrido do Recife**³⁸. Nesta, o ensino híbrido é definido como “a integração de momentos presenciais e remotos, utilizando Tecnologias Digitais” e traz três expectativas: i) a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem; a ii) tecnologia como uma grande aliada na aprendizagem; e o iii) papel central do professor.

Figura 23 – Imagens do programa de ensino híbrido EducaRecife



Fonte: A autora (2021).

³⁸ No Anexo B, encontra-se a matéria de lançamento do Programa veiculada pela Prefeitura da Cidade do Recife. A página do programa encontra-se disponível em: <http://educ.rec.br/educarecife/>.

O programa foi disponibilizado nas versões *web* e *mobile*. A Figura 23 ilustra a visualização da tela inicial da plataforma do programa de ensino híbrido EducaRecife e da tela convite para professores e alunos baixarem a plataforma via aplicativo. Por meio da matéria de lançamento do programa, é informada a comunidade escolar a compra do direito de uso da rede *internet* para garantir de maneira gratuita o acesso a plataforma. A gratuidade foi justificada no sentido de “a educação ser fundamental para toda a sociedade” e da importância de se desenvolver uma educação inclusiva. Os usos das TDM na construção do processo pedagógico da EJA, realizado em função da Pandemia da Covid-19, mobilizou professores e alunos à experimentação dessas também no contexto do ensino híbrido.

Compreendemos que o ensino remoto e o ensino híbrido, desenvolvidos na RMER, evidenciaram a exclusão digital que envolve os alunos da rede, entre os quais estão os alunos da EJA. Uma exclusão reforçada pela impossibilidade de acesso às tecnologias por questões socioeconômicas.

Identificamos que a experimentação das TDM no ensino remoto alterou, por vezes, o modo de pensar o uso das tecnologias no contexto pedagógico da EJA; como menciona a Professora P37 quando se refere ao YouTube: “antes, por exemplo, eu poderia ir no YouTube e ver aquele vídeo e, hoje em dia, eu posso fazer o meu vídeo, do jeito que eu quero, editado como eu quero, colocar todos os recursos que eu quero, né?”

Ao refletir o uso do *tablet* na sala de aula da EJA, a Professora P34 salientou que não o utiliza por não se sentir habilitada e por não ter um suporte para a realização desse uso em sala. No entanto, menciona que, ao estabelecer o ensino remoto, a RMER promoveu uma série de formações relativas ao uso das tecnologias, no que compete as habilidades técnicas e reflexões sobre as possibilidades do uso das tecnologias no processo pedagógico. Tal ação a fez sentir-se apoiada e lhe permitiu experimentar o uso das TDM na prática pedagógica da EJA.

Quando perguntamos à Professora P34 sobre o que ficava dessa experiência do ensino remoto, ela nos disse:

Fomos forçados a usar, tivemos que fazer mesmo. Tinha que ser daquele jeito. Então, se fez. Então fica isso, né? Que a gente pode fazer. Com as limitações, com a dificuldades, mas a gente pode fazer. Fica essa grande lição, que a gente consegue fazer. Como tudo, muitas vezes, a gente é que tem que cuidar, ir atrás, procurar fazer, mas consegue (Entrevista, Professora P34, 2021).

A Professora P34, ao longo dos encontros formativos, questionava os colegas como eles faziam e compartilhava as estratégias que utilizou e deram certo. Talvez, o grande diferencial nas ações por ela realizadas, no ensino remoto, consistiu no fato das atividades propostas serem desenvolvidas a partir das produções dos alunos, dos vídeos, áudios e imagens por eles

enviadas. Os alunos, portanto, puderam se reconhecer nas produções. Assim, o uso das tecnologias foi significativo às ações pedagógicas.

Experienciar as tecnologias não excluem os desafios postos ao processo de experimentação, das idas e vindas, dos erros e acertos. Foram muitos os desafios colocados, aos professores e alunos, na realização de um ensino remoto imposto pela RMER. No subtópico referente aos desafios pertinentes às TDM na EJA (que compõe o tema 3), analisaremos alguns desses desafios que se destacaram no ensino remoto. Mas, essa experimentação do uso das TDM no processo pedagógico da EJA, pode trazer aos professores elementos significativos para refletirem sobre esse uso no campo das potencialidades.

A construção do tema 2 perpassa pela compreensão de território discutida por Haesbaert (2009) e Milton Santos (2001), que não o define enquanto espaço físico, mas um território composto por dimensões política, geográfica, econômica, cultural e educacional. Territórios são compostos por concordâncias e desavenças, passam por processos de desterritorialização, reterritorialização e multiterritorialidade. Os extratos de fala dos professores ilustram as configurações do território da EJA e das TDM, bem como a construção da Multiterritorialidade.

O ensino remoto e o ensino híbrido deslocaram o espaço pedagógico da EJA do campo físico para o ciberespaço (LEMOS, 2007), bem como impôs outras formas de comunicação e outras práticas pedagógicas. Aos professores é colocada a indagação sobre o que fica dessa experiência de uso das TDM na prática pedagógica da EJA para a sala de aula presencial, se promoverá processos de desterritorialização e reterritorialização das práticas pedagógicas cotidianas (CORDEIRO; BONILLA, 2015).

Um questionamento que se coloca em função do uso das TDM, no processo pedagógico da EJA no desafiante contexto de isolamento social e sobrevivência, é se esse uso fez alunos e professores refletirem o direito de acesso às tecnologias vigentes na sociedade, particularmente à rede *internet*, como constituinte de um direito social. Reflexão embasada na compreensão de que o acesso às tecnologias configura o acesso a serviços ofertados à população.

A Declaração de Hamburgo estabeleceu como objetivo da Educação de Adultos, de longo prazo: “desenvolver autonomia e senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade” (HAMBURGO, 1997, p. 3). Um objetivo que chama para a conversa o direito à aprendizagem e que coloca as TDM em pauta.

7.3 O PERTENCIMENTO TECNOLÓGICO

Adultos, principalmente idosos, podem e devem aprender a lidar com as novas tecnologias, a aula termina sendo uma ótima opção para isso já que, às vezes, em casa, os mais jovens não têm paciência de lhes ensinar a usar esses recursos, deixando-os à margem (Questionário, Professora P50, 2020).

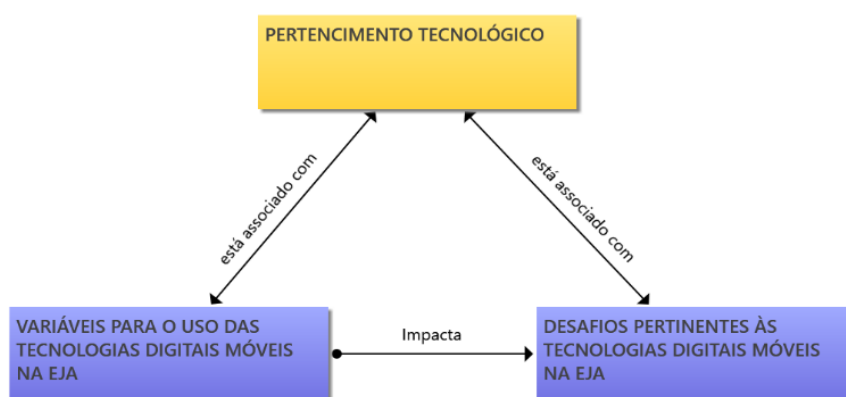
Caso haja dificuldades pelos mais idosos, esses podem ser motivados e despertados para o uso dessa tecnologia. Mesmo sendo o "novo" assustador, eles têm a vontade de aprender, o que torna mais fácil esse novo desafio (Questionário, Professora P33, 2020).

Algumas vezes a resistência é por causa da idade, porque as pessoas não conhecem, né? Mas nem sempre é só idade, às vezes, é essa questão mesmo de achar que não pode. Que não tem condições. Porque eles vêm de um histórico de dificuldade de aprendizagem. Então, muitos ouviram muito na vida que eram burros, que não tinham condição, que nunca iam aprender. Então tem essa relação também, de achar que não tem condições de fazer aquilo, que aquilo é coisa "pra gente inteligente" (Entrevista, Professora P39, 2021).

O tema 3, pertencimento tecnológico, vem do sentimento de pertença, da *ação de pertencer*. De compreender que um espaço/lugar/objeto nos pertence e que podemos pertencer a esse espaço/lugar/objeto. O sentimento de pertencimento das TDM aos sujeitos que compõem a EJA e ao contexto pedagógico da EJA resulta de uma construção que dialoga com o sentimento de *não pertencimento*, de exclusão. O que faz algo ou alguma coisa não pertencer pode estar nos desafios que se colocam a esse pertencimento ou nos condicionantes atribuídos.

Dois subtemas ajudam a compor o tema 3, a saber: o subtema *variáveis para o uso das TDM na EJA* e o subtema *desafios pertinentes às TDM na EJA*. A relação estabelecida entre estes e o tema é de associação, conforme podemos visualizar na Figura 24.

Figura 24 – Representação do tema 3 e dos seus subtemas



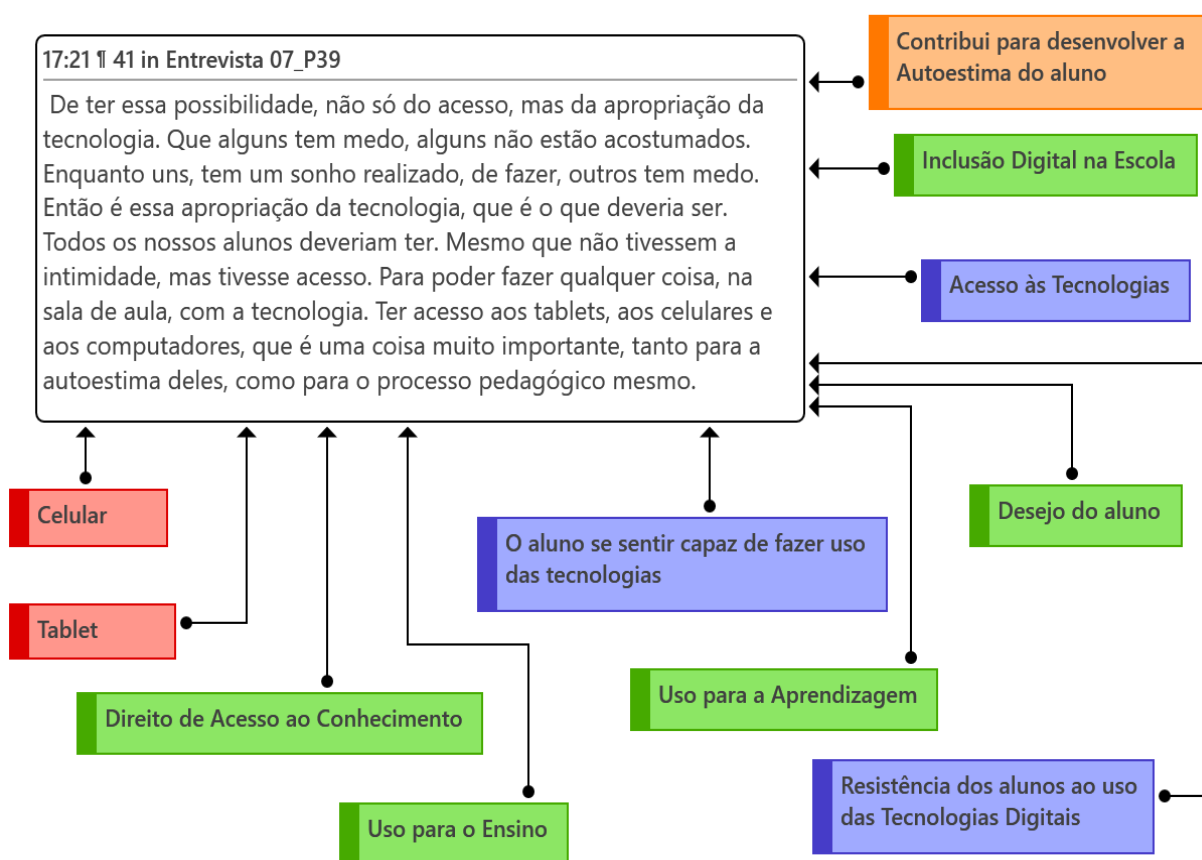
Fonte: A autora (2021).

A Figura 24 também traz representada a relação estabelecida entre os dois subtemas, na qual as variáveis impactam os desafios.

O pertencimento tecnológico chega ao contexto da EJA indagando se há este sentimento de pertencimento em relação à EJA, ao professor da EJA e ao aluno da EJA. Em relação ao sentimento de *pertença à EJA*, os professores afirmam que esse sentimento de pertencimento tecnológico à EJA não configura uma realidade consolidada. Por exemplo, a Professora P45 ressalta que as tecnologias pertencem à escola do dia, que a noite “*tudo é trancado*” e que o acesso aos recursos tecnológicos demanda agendamento e negociação. Um entendimento que vem em conjunto com a compreensão de que as tecnologias na EJA são para uso em eventos, nas culminâncias e nas comemorações. Colocando-se distanciadas do uso cotidiano e da construção da prática pedagógica desta modalidade de ensino. Inclusive, o *acesso às tecnologias* configura um dos desafios pertinentes ao uso das TDM na EJA.

O pertencimento tecnológico relacionado ao aluno da EJA, pode ser refletido a partir das conexões realizadas com o extrato de fala da Professora P39, presentes na Figura 25:

Figura 25 – O pertencimento tecnológico em rede



Fonte: a autora (2021).

Em relação ao sentimento de *pertencimento das tecnologias ao professor* identificamos que esta construção se dá no campo pessoal e no campo profissional/pedagógico. As Professoras P18, P19 e P25, em suas entrevistas, salientaram não terem muitas habilidades tecnológicas e pouco utilizarem as redes sociais. Mencionaram que o uso das TDM no ensino remoto implicou mudanças do uso dessas tecnologias no campo pessoal. Observamos, através dos encontros formativos, que o sentimento de pertencimento tecnológico do professor perpassa, além do uso pessoal que ele faz das tecnologias, ele sentir-se competente para realizar a transposição didática fazendo uso das tecnologias.

As conexões apresentadas na Figura 25 evidenciam que o sentimento de pertencimento tecnológico do aluno da EJA se constrói pelo acesso às tecnologias, pela permissão de uso das tecnologias, pelo entendimento de que ele é capaz de fazer uso das tecnologias e pelo uso realizado. Aspectos também relacionados aos desafios analisados no subtema do presente tema.

7.3.1 Variáveis para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

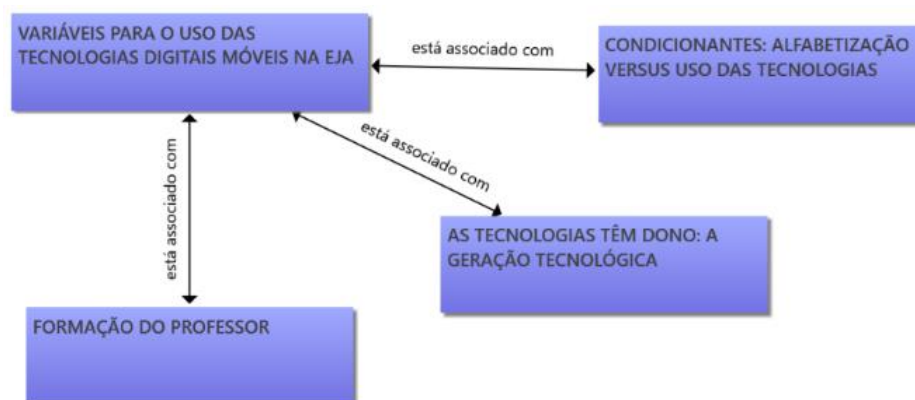
Nossos alunos adultos e idosos que já estiveram durante tanto tempo à margem e com seus direitos negados em relação aos estudos, estão inseridos em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Garantir o direito de que eles se insiram no uso das novas tecnologias é sem dúvida fundamental (Questionário, Professora P50, 2020).

Um dos desafios, eu nem colocaria o fato de que os alunos não saibam ler, não sejam letrados, alfabetizados e letrados. Eu acho que isso não é um ponto de impedimento. Porque o manuseio, a técnica em si, de um celular, por exemplo, a pessoa se utiliza de números, ela se utiliza de ícones, ela se utiliza de outros recursos que, mesmo que você não saiba escrever a palavra, você consegue se comunicar. Então um desafio é você, que eu acho que isso foi uma barreira que foi rompida, é você acreditar que esse instrumento, que a gente tem, possa promover um aprendizado, ele possa despertar um saber no aluno (Entrevista, Professora P34, 2021).

O subtema *variáveis para o uso das TDM na EJA* resulta da recorrência de três condicionantes nas narrativas dos professores participantes da pesquisa: o aluno ser alfabetizado, o usuário pertencer a geração tecnológica e o professor ter formação para o uso das tecnologias na prática pedagógica.

O que caracteriza esses condicionantes como variáveis e não desafios é o fato deles serem postos como condição que antecede a reflexão dos desafios. Por exemplo, ao compreender que apenas o jovem pertence a geração tecnológica e, portanto, apenas eles são competentes para o uso das TDM, o professor encerra a possibilidade de fazer uso dessas tecnologias com os adultos e os idosos e/ou refletir os desafios desse uso por eles/com eles.

Figura 26 – Representação do subtema variáveis para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados



Fonte: A autora (2021).

O primeiro componente que compõe as variáveis consiste na relação dos condicionantes: alfabetização versus uso das tecnologias.

Como pontuado nos objetivos da pesquisa, a nossa investigação tem a fase I da EJA como contexto de análise. Inclusive, os professores participantes dos encontros formativos e que realizaram as entrevistas lecionam na fase I da EJA. Fase que engloba os módulos I, II, III e turmas moduladas, e tem como principal objetivo alfabetizar ou consolidar a alfabetização/desenvolver o letramento de jovens, adultos e idosos. Logo, a reflexão acerca da alfabetização encontra-se fortemente inserida entre os dados da pesquisa.

O uso das TDM pelos alunos não alfabetizados, e eles estão presentes em todos os módulos que compõem a fase I, se apresenta na reflexão inicial dos professores quase como um argumento de defesa: “*não se faz possível o uso porque os alunos não são alfabetizados*” e “*se eles fossem alfabetizados poderiam usar as TDM*”.

Os professores que condicionam o uso das TDM ao aluno ser alfabetizado, salientam que os alunos não alfabetizados não fazem uso dessas tecnologias no campo pessoal, o que faz com que eles não saibam fazer uso no campo pedagógico ou se coloquem resistentes à possibilidade desse uso.

Analisamos que essa percepção dos professores pode estar apoiada no entendimento de que a leitura e a escrita promovem o uso autônomo das tecnologias, tendo em vista que o usuário pode, por meio da leitura, identificar o que está sendo pedido e pode responder por meio da escrita quando solicitado.

Essa compreensão, no entanto, desconsidera a possibilidade da leitura imagética (utilizada de forma frequente pelas crianças) e as estratégias de uso adotadas pelos não

alfabetizados quando decidem/necessitam utilizar as tecnologias. Por exemplo, o jovem, o adulto e o idoso não alfabetizado, ao necessitar fazer uso do *smartphone* em função do trabalho, para se comunicar, acessar informações ou se locomover, vai construir estratégias de uso. O pedreiro que agenda serviços através do *WhatsApp* vai fazer uso do recurso do áudio. O vendedor que faz entrega de produtos, mas para realizar as entregas dirige sem ter a carteira de motorista, vai memorizar os significados dos ícones presentes no *Waze* e utilizá-los para escapar da fiscalização policial.

Os dados da pesquisa revelam que o ensino remoto - estabelecido de forma obrigatória e desenvolvido por meio de tentativas – instigou professores da EJA a alfabetizarem os alunos através das TDM, de forma *online* e/ou remota. Uma ação desafiante, particularmente para o professor que condicionava o uso das TDM ao aluno alfabetizado. O relato da Professora P19 registra este desafio:

Meus alunos são todos idosos, esse ano não tenho nenhum com menos de 40 anos. Este ano, a minha turma já começou dentro do remoto. As minhas gestoras são muito organizadas. Então, elas já formaram o grupo no WhatsApp com a minha turma. Então, eu fiz um vídeo me apresentando para eles, depois falei como ia ser a rotina de trabalho. Falei que durante a semana as aulas seriam todos os dias e os horários definidos para as aulas. Então, já entramos no remoto, e não foi difícil não. O difícil é assim, eles têm uma dificuldade com a tecnologia ainda. Mas, vou te dizer, está sendo muito bom. Eu dividi a turma em dois grupos. Eu atendo um grupo das 19h às 20 h da noite e outro das 20h às 21 h da noite. Porque eu tenho aqueles grupos que já estão lendo, já compreendem alguma coisa, e tem aquele grupo que eu preciso alfabetizar (Entrevista, Professora P19, 2021).

Podemos visualizar no relato da Professora P19, a referência à dificuldade do aluno no uso das TDM. Mas, o que se destaca no relato, diz respeito a como a professora pensa estratégias pedagógicas para o uso das TDM no ensino remoto.

Vejamos o que nos diz a Professora P28:

Os alunos não tem uma escolaridade para poder manusear, não sabem, não são alfabetizados. Então dizem: 'professora, eu não vou não. Eu não vou porque eu não sei mexer, aí é complicado pra mim'. Então eu digo 'mas, meu amor, você não tem o WhatsApp? Eu vou lhe explicar'. Eles não têm interesse, eles não gostam, os mais idosos. Já os mais jovens sabem manusear, mesmo não sendo tão alfabetizados. Mas os mais idosos não (Entrevista, Professora P28, 2020).

O ensino remoto traz aos professores que condicionavam o uso das TDM ao aluno ser alfabetizado um duplo desafio: o professor acreditar ser possível inserir as TDM no processo da alfabetização e o professor construir no aluno da EJA não alfabetizado o sentimento de pertencimento tecnológico.

A fala da Professora P28 registra um segundo condicionante que compõe as variáveis a compreensão de que as tecnologias têm dono: a geração tecnológica. Uma compreensão de que as tecnologias são de uso e competência dos jovens, e que se intensifica quando o professor leciona em turma formadas majoritariamente por idosos.

Vejamos o relato da Professora P21:

Porque se eu tenho um EJA com muitos idosos, vai me trazer problema, porque eu tenho que dar atenção a todos, de banca-em-banca, porque eles são feito crianças mesmo. Eu tenho uma aluna que tem 75 anos, que aprendeu a escrever o nome dela, ano passado, comigo. Então assim, eu teria que estar junto dela, aí o outro já vai me chamar. Nesse caso, eu teria que ter um apoio na sala de aula para poder aplicar estas ferramentas, por conta do perfil da minha turma. Agora, se eu tivesse 2 ou 3 alunos mais jovens na sala de aula, que soubessem mexer, já ia me ajudar a colaborar com os outros (Entrevista, Professora P21, 2020).

No relato da Professora P21 observamos a relação que ela estabelece entre o aluno idoso da EJA e o uso das TDM. As considerações apresentadas pela professora baseiam-se diretamente no uso do *tablet* na sala de aula da EJA. Quando a questionamos se o uso das TDM poderia contribuir com a prática pedagógica da EJA, ela nos respondeu:

Eu vou ser bem sincera, eu acho que as contribuições dependem do grau de idade dos alunos. No meu caso, a minha turma é muito adulta. Para a minha turma não traz muita contribuição não. Eles não são alfabetizados e é complicado para eles manusear uma coisa onde eles não sabem ler. Para o aluno mais jovem sim, traz um mundo de benefícios, mas para o meu aluno, para a minha realidade de sala de aula, não. Não contribui muito não (Entrevista, Professora P21, 2020).

Na fala da Professora P21, identificamos a apropriação tecnológica como objeto de pertencimento de uma geração específica, os jovens. E, de forma relacionada, as variáveis alfabetização do aluno e fator idade.

Ao longo dos encontros formativos, a professora relatou não conseguir desenvolver o ensino remoto com os alunos da EJA. Destacando, ainda, que as únicas estratégias utilizadas que surtem efeito é a realização do ditado e a leitura dirigida, realizadas através das chamadas de vídeo da rede *WhatsApp*. Ela destaca como principal motivo das dificuldades o fato dos alunos adultos e idosos não saberem utilizar as TDM.

Os dados da pesquisa indicam que os professores se reconhecerem como parte integrante da geração tecnológica incide sobre a concepção que eles têm sobre o uso das tecnologias pelos alunos adultos e idosos da EJA no campo pessoal ou pedagógico. Assim como sugerem que, mesmo não se reconhecendo da geração tecnológica, quando o professor

desenvolve uma relação proximal com as tecnologias, aprendendo a utilizá-las em respostas às suas demandas pessoais e profissionais; ele assimila que o uso das tecnologias pode ser ensinado e aprendido, mesmo que de forma limitada, direcionada e paulatina.

Através do questionário, solicitamos que os professores respondessem se a idade dos alunos da EJA deveria ser considerada para a inserção e/ou o uso das TDM. Para responder a questão, o professor tomaria como referência de TDM as indicadas no Quadro 11 desta investigação. Dos 52 respondentes, 36 professores registraram *sim* e 16 responderam *não*. A alternativa *talvez*, não obteve resposta. Na questão subsequente, pedimos que os professores considerassem, mediante alternativas apresentadas, a alternativa que melhor justificasse a sua resposta.

Vejamos, no Quadro 13, as justificativas e o número de indicações recebidas:

Quadro 13 – Idade *versus* inserção e uso dos recursos tecnológicos na EJA

JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS	NÚMERO DE VEZES INDICADAS
Sim, os alunos mais jovens veem como positiva a utilização das tecnologias na EJA. Os alunos mais idosos, não.	08
Não, o tipo de relação que o aluno tem com as tecnologias é mais significativo que as diferenças de idades para a aceitação do uso dos recursos digitais na prática pedagógica da EJA.	13
Sim, os jovens aprendem por meio das tecnologias, os adultos não conseguem.	01
Não, o que faz diferença é a forma como o professor trabalhar com estes recursos na sala de aula.	30

Fonte: A autora (2021).

Dos 52 respondentes, 08 associaram a faixa etária (jovem) como componente significativo ao uso das tecnologias na EJA, tendo um dos respondentes assinalado a alternativa que ressalta não ser possível o adulto aprender por meio das tecnologias.

Podemos observar que 13 respondentes marcaram que o que faz de fato diferença é a relação que o aluno estabelece com as tecnologias. Compreensão que pode abarcar a percepção de que os jovens compõem a geração tecnológica pela frequência com que utilizam as tecnologias. E, se o adulto e o idoso não fazem uso das TDM no campo pessoal, o uso no campo pedagógico é visto como desafiante.

Observamos também que 30 dos respondentes assinalaram que o que faz diferença ao uso das tecnologias na sala de aula da EJA “*é a forma como o professor trabalha com estes recursos na sala de aula*”, ou seja, as estratégias pedagógicas utilizadas. É nesse sentido que se coloca a terceira variável, que corresponde à *formação do professor*.

Saber fazer pedagógico das TDM em decorrência da orientação recebida consiste em um condicionante significativo colocado pelos professores participantes da pesquisa.

A Professora P21 mencionou, em nosso primeiro Encontro Formativo, que o uso que ela fazia das tecnologias no campo pessoal, não a instrumentalizava para fazer uso no campo pedagógico. Ela necessitava vivenciar um processo formativo sólido, que contribuísse à construção desta competência. Para ela, sem formação, o uso das TDM no contexto pedagógico é “*sem condições*”.

A Professora P34 salientou que antes do ensino remoto, raramente utilizou as TDM na EJA (exceto, para fazer pesquisa na rede *internet* com o seu celular) em função de não ter recebido formação para tal. Relata que a imposição do ensino remoto, na RMER, mobilizou a realização de inúmeros processos formativos, com o objetivo de apoiar o uso das TDM no contexto pedagógico. Tais formações buscavam desenvolver o conhecimento técnico dos recursos, a apropriação tecnológica e a reflexão sobre as estratégias didáticas no uso das TDM. A professora considera que esse processo formativo não a habilitou ao uso, devido aos desafios presentes no contexto pandêmico e ao comprometimento emocional; mas promoveu inquietação e curiosidade acerca desse uso.

A formação do professor como condicionante, configurando uma variável que é compreendida como sendo uma linha de chegada. Representada na percepção do professor quando oraliza “*não uso as TDM na EJA porque não tive formação para isso*”, a exemplo da Professora P21.

7.3.2 Desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA

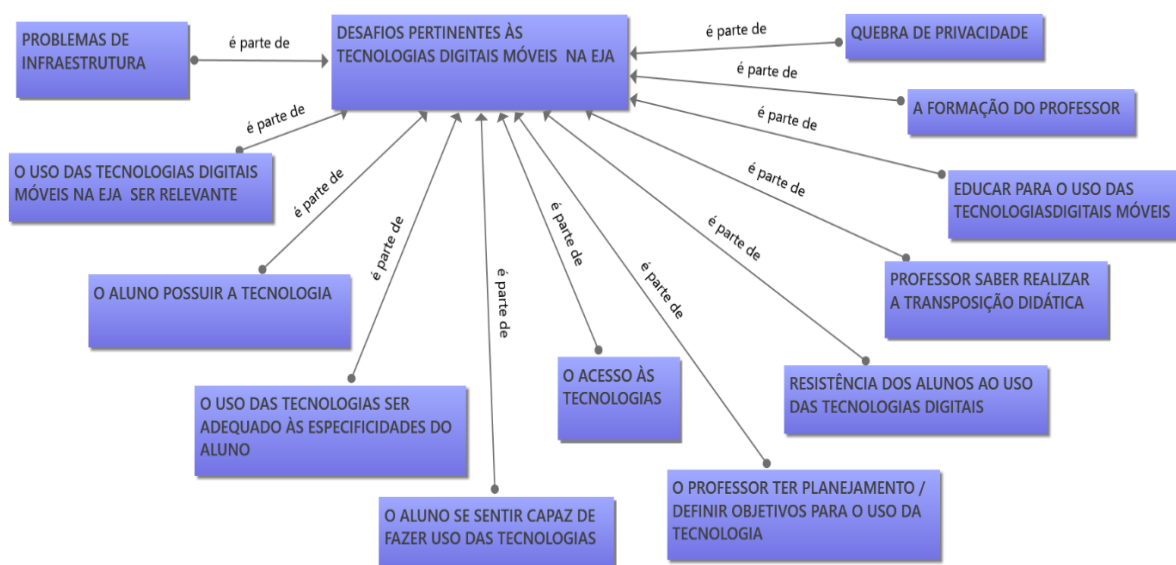
Quando eu fui utilizar o tablet, eu não pude, por conta de internet. Eu já tinha me programado no planejamento, que iria utilizar o tablet com a internet. Então assim, foi muito um balde de água fria. Eu já tinha me programado, já tinha feito todo o plano de aula e já tinha conversado com os alunos ‘não falem, estou com uma atividade diferenciada’, aquela coisa toda... e na hora quando eu distribui tudinho e fui ligar, cadê? Você tem que ligar para eles, um por um... e cadê? Não tinha internet. Tinha que ter um código, não sei o que, e não tinha ninguém na escola que pudesse me ajudar, me dar esta senha, para eu conseguir acessar. Então, eu não consegui (Entrevista, Professora P23, 2020).

Os alunos, se você for utilizar o celular, nem todos os celulares deles tem internet, ou comporta a internet. Às vezes é um celular que só faz ligar. Então é um grande desafio ainda, até quando todos tiverem acesso. A tecnologia ainda é vista como uma coisa de luxo. Por causa da pandemia estamos vendo que é uma necessidade mesmo. Quando a pandemia passar seria interessante que tivesse este investimento em todas as escolas. Que isso se tornasse uma coisa necessária. Fosse uma coisa necessária feito água, energia (Entrevista, Professora P26, 2021).

No presente subtema, intitulado *desafios pertinentes às Tecnologia Digitais Móveis na EJA*, discutiremos os desafios atribuídos à inserção e ao uso dessas tecnologias pelos professores participantes da investigação.

Vejamos, na Figura 27, os significados atribuídos aos desafios das TDM na EJA:

Figura 27 – Representação do subtema desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA e significados



Fonte: A autora (2021).

Efetivamente o desafio se diferencia da variável em dois aspectos. O primeiro reside no fato de o desafio não desconsiderar a possibilidade da inserção e do uso das TDM no contexto pedagógico da EJA. Neste sentido, os desafios vão se construir em cima da perspectiva da possibilidade, refletindo sobre o que a impede e/ou a limita essa inserção e uso. O segundo, se dá no campo do experimento. Resulta das dificuldades encontradas no decorrer da inserção e do uso. Enquanto as variáveis se reconhecem como ponto de chegada, os desafios se definem no percurso.

Como ponto de partida à reflexão dos desafios, vejamos o posicionamento dos professores em relação a questão 23 do questionário, na qual indicamos uma lista de desafios e solicitamos que eles os analisassem posicionando-se através das alternativas de respostas: *discordo totalmente*, *discordo*, *concordo* e *concordo totalmente*. Os resultados obtidos estão expressos no Quadro 14:

Quadro 14 – Desafios ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA

DESAFIOS APRESENTADOS	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Os alunos apresentam resistência ao uso das Tecnologias Digitais na prática pedagógica.	3	25	21	3
2. O uso das Tecnologias Digitais na EJA não é relevante.	16	35	1	-
3. Falta formação ao professor.	2	13	26	11
4. Os alunos não têm acesso às Tecnologias Digitais no seu dia a dia.	3	18	25	6
5. Os alunos não possuem <i>internet</i> .	-	14	32	6
6. O uso das Tecnologias Digitais desvirtua o sentido da EJA.	20	32	-	-

Fonte: A autora (2021).

Os desafios analisados na questão 23 foram extraídos de conversas informais realizadas com os professores da EJA, na etapa inicial da pesquisa, e registrados como apontamentos no diário de bordo.

Dos seis desafios indicados na questão 23 para a análise dos professores, apenas o desafio *o uso das Tecnologias Digitais desvirtua o sentido da EJA* não voltou a constar entre os dados coletados pelos demais instrumentos da pesquisa. Observamos, inclusive, que nenhum dos 52 respondentes assinalaram *concordo* e *concordo totalmente* como resposta a esta alternativa, resultado significativo à pesquisa por representar que há um diálogo possível entre as Tecnologias Digitais e a EJA. Os demais desafios que compõem a questão 23 reaparecem nas entrevistas e também nas considerações dos professores ao longo dos encontros formativos. Eles são discutidos ao longo da descrição e análise dos significados atribuídos aos desafios.

O uso das TDM no contexto educacional, colocado em pauta, não deixa de trazer um desafio recorrente: os *problemas de infraestrutura*. Um desafio delineado pela falta de estrutura nas escolas e/ou nas salas de aulas. Exemplificado pelos professores em função dos equipamentos quebrados (ou em funcionamento parcial); pela falta de tomadas, cabos e extensões nas salas para conectar os equipamentos; e pela inexistência de uma rede de *internet* que funcione na escola de forma eficaz.

O uso das TDM no contexto pedagógico da EJA não foge aos efeitos dos problemas relacionados à infraestrutura, pelo contrário, traz adicionadas dificuldades pertencentes a estas tecnologias. Por exemplo, quando se trata dos *tablets* presentes nas escolas da RMER, adicionam-se os problemas relativos à configuração dos equipamentos, a ausência de conexão da rede *internet* nos *tablets* e o bloqueio dos equipamentos por senha (este, realizado sem intenção pelos alunos ao experienciar o uso do *tablet* ou realizado como ação intencional pela gestão escola).

A Professora P45 vai nos trazer em seu relato algumas destas dificuldades:

Na maioria das noites, não temos alguém na escola, então os tablet ficam trancados. E quando a gente consegue pegar, a gente descobre que tiraram a internet. Não há acesso à internet porque os meninos do dia, as crianças, estavam utilizando a internet para entrar em sites que não podiam. Ao invés de se bloquearem os sites, bloqueiam a internet. Então a gente fica meio que limitado (Entrevista, Professor P45, 2020).

Na fala da Professora P45 observamos retratadas algumas das dificuldades do uso das TDM na EJA. Ela relata adversidades sobressalentes no contexto da EJA. Os problemas relativos à falta tomadas, cabos e extensões, equipamentos danificados e fornecimento ineficiente da rede *internet* se mantêm. O que sobrepõe a eles é a dificuldade de, no horário da noite, a escola ter disponível uma pessoa ou pessoas que possam dar suporte no uso destas tecnologias.

Os professores salientam necessitar da assistência de uma pessoa que possa (i) gerenciar o acesso às tecnologias, (ii) subsidiar tecnicamente o uso dos equipamentos (ligar, resolver problema de conexão da rede *internet*, conectar fios, desbloquear senha) e (iii) colaborar com a reorganização dos equipamentos após o uso.

A reorganização dos recursos tecnológicos após uso, representa uma dificuldade significativa ao uso das TDM na EJA, visto a importância de os equipamentos serem desligados conforme orientação técnica e organizados no local de armazenamento pré-estabelecido (no caso da RMER, colocados no armário de carregamento). Inclusive, os professores salientaram que a logística definida pela gestão/coordenação à reorganização dos equipamentos, causa

impacto direto sobre a decisão do professor utilizar, ou não, as TDM na prática pedagógica da EJA, visto ter que realizar essa ação, após a conclusão do turno, quando a escola já se encontra esvaziada.

A Professora P39 afirma que os alunos gostam muito de trabalhar com o *tablet*. Contudo, os problemas de infraestrutura (tais como o frágil acesso à rede *internet*, a falta de tomadas na sala e equipamentos trancados) agregados à necessidade de pegar, ligar, conectar e guardar os equipamentos, fazem com que ela “*pense duas vezes*” antes usar essa tecnologia em sala.

Para as Professoras P20, P25 e P26, o professor-multiplicador corresponderia a um exemplo de profissional de apoio necessário ao uso das tecnologias na EJA. De função itinerante, esse profissional circula nas escolas com o objetivo de garantir o acesso aos equipamentos, orientar os professores e os alunos no uso dos equipamentos e apoiar o desenvolvimento de projetos na escola e na sala de aula que façam uso dos recursos tecnológicos. A Professora P26 relata que o professor-multiplicador, que assiste a sua escola, a auxilia com o uso do *tablet* na EJA, colaborando com a instalação de aplicativos, subsidiando os alunos idosos com o uso do equipamento e ajudando na reorganização dos equipamentos após o uso.

A presença desse profissional, no turno da noite, não configura uma realidade frequente na RMER. No entanto, identificamos que o apoio realizado por ele, em algumas das turmas dos professores participantes da pesquisa, reforça a visão de que “a falta de apoio” resvala diretamente sobre os problemas de infraestrutura e incide sobre a dificuldade de ter acesso às TDM.

O acesso às tecnologias vai configurar, entre os dados da pesquisa, um expressivo desafio à EJA. Um desafio que se projeta, concomitantemente, como dificuldade do ensino presencial, do ensino remoto e do ensino híbrido.

Os professores declaram que, no campo presencial, o desafio da falta de acesso às TDM passa, em primeiro lugar, pelo zelo que a escola tem em relação aos equipamentos. Estes, encontram-se tão protegidos de roubos, manuseio errado e quedas, em locais trancados que, muitas vezes, o próprio professor desconhece a sua existência na escola, conforme apontado no relato da Professora P19 em relação aos *tablets*.

Por estarem no horário noturno, os professores relatam que o uso das tecnologias, entre as quais se incluem as móveis, condiciona-se, quase sempre, a um aviso prévio da intenção de uso junto a gestão ou coordenação escolar. A Professora P25, ao refletir a dificuldade de acesso às tecnologias, salienta que, muitas vezes, notifica à gestão sobre a intenção de usar o *datashow*

em determinado dia. Na data agendada o equipamento fica disponível, mas esquecem de deixar o *notebook* e, principalmente, a extensão. E, pela limitação ou inadequação das tomadas na escola/sala de aula, sem a extensão não se consegue ligar os equipamentos. Assim, a professora relata que se faz necessário combinar item a item com muita antecedência para que este uso seja possível.

No caso do uso dos *tablets*, é solicitado que os professores indiquem quantos equipamentos vão utilizar e se vão necessitar da rede *internet* durante o uso. A gestão/coordenação necessita verificar se há equipamentos em funcionamento disponíveis e deixá-los em carregamento prévio para que o professor possa utilizá-los no turno da noite, visto a inexistência de tomadas suficientes em sala.

As TDM utilizadas na sala de aula podem ser de pertencimento da escola (o *tablet*/ o *classmatePC*) ou de pertencimento do aluno (o celular *smartphone*/ os aplicativos). A dificuldade de acesso dialoga com os dois contextos. No que se refere ao primeiro, a escola pode ter os equipamentos, mas não viabilizar o acesso a eles. Em se tratando do segundo, o aluno pode ter o equipamento, mas este não ter acesso aos recursos necessários para o uso projetado. Por exemplo, o aluno tem o celular *smartphone*, mas não tem acesso à rede *internet*, para realizar pesquisas, baixar aplicativos ou se comunicar por meio das redes sociais e plataformas, como projetado pelo professor.

A realização de pesquisa na rede *internet* corresponde a um uso recorrente das TDM na EJA mencionado pelos professores participantes da pesquisa, seja realizada através do *tablet*, do *classmatePC* ou do celular *smartphone*. Tal prática coloca o acesso efetivo à rede *internet* como componente que (in)viabiliza o uso dessas tecnologias.

No contexto do ensino remoto e do ensino híbrido o aluno da EJA ter acesso às tecnologias representou um desafio que (in)viabilizou o desenvolvimento desses modos de ensino, como podemos visualizar no relato da Professora P26:

Na minha turma, hoje, eu ainda tenho alguns alunos que não tem acesso. O que eu faço? Eu imprimo os cadernos, os blocos de atividades. Vou lá, deixo um e pego outro. É assim que venho trabalhando com eles. Porque tem alguns que não tem esse acesso, e outros tem acesso de internet, mas não é legal. Porque são aqueles pacotes de dados, que são 20 reais, e não aguenta muitas coisas. Esse ainda é um grande desafio (Entrevista, Professora P26, 2021).

O extrato de fala da Professora P26 situa-se no contexto do desenvolvimento do ensino remoto. Por meio dele, podemos observar que a falta de acesso às TDM, ou o acesso deficitário destas, inviabilizou a participação de alunos nas aulas remotas. O mesmo ocorreu em relação

ao ensino híbrido. Nesses dois contextos, o acesso às tecnologias representou, principalmente, o acesso à rede *internet* e o acesso a um equipamento (a exemplo do celular) que permitisse aceder a rede *internet* e apresentasse espaço na memória. A professora coloca que ter acesso às tecnologias significa ter acesso às tecnologias que funcionem, que respondam aos objetivos de uso proposto.

No Quadro 14, o não acesso do aluno da EJA às Tecnologias Digitais em seu dia a dia é colocado como um desafio relacionado ao uso dessas tecnologias. No questionário, quando solicitado se consideravam o não acesso as tecnologias os professores se posicionando da seguinte forma: 25 professores assinalaram *concordar*, 06 *concordar totalmente*, 18 *discordar* e 03 assinalaram *discordar totalmente*. Ao refletirmos sobre o posicionamento dos professores podemos considerar que o acesso cotidiano às TDM se mostra relevante, mas não conclusivo. Talvez, o que esteja sendo colocado entre o desafio do aluno não ter acesso às tecnologias em seu cotidiano, seja o desafio de o aluno possuir a tecnologia.

O desafio do aluno possuir a tecnologia encontra-se diretamente relacionado ao uso do celular no processo pedagógico da EJA. O celular, inclusive, foi destaque no desenvolvimento do ensino remoto e do ensino híbrido. Aliás, podemos dizer que o aluno da EJA ter o celular representou, majoritariamente, um condicionante para o desenvolvimento da prática pedagógica nesses dois contextos.

A Professora P37, ao refletir sobre o uso do celular afirma que:

Celular na sala não usei, porque eu acho que só pouquíssimos tinham. Tanto que foram prejudicados nas aulas online, porque eles precisavam do telefone de algum parente que, às vezes, não estavam presentes. Cada um tem as suas obrigações... Então os horários não coincidem... a pessoa não tinha tempo de ver as atividades. Pouquíssimos tinham o celular, principalmente as pessoas com mais idade. Elas não tinham os telefones com essa tecnologia que a gente tem hoje, né? (Entrevista, Professora P37, 2021).

Para a realização das aulas remotas a capacidade de memória do aparelho celular dos alunos representou um desafio adicional. A instalação de aplicativos sugeridas pelos professores e os envios dos vídeos, imagens, frames, áudios e mensagens textuais tornavam-se ações desafiantes aos alunos quando os seus celulares não comportavam memória/espaço necessário para recebê-los, visualizá-los ou descarregá-los. Do mesmo modo, receber/d Descarregar o material enviado pelos professores, através do grupo *WhatsApp*, implicava que o aluno tivesse uma rede *internet* disponível em seu aparelho.

O desafio do aluno ter a rede *internet* intensificava-se ainda mais quando, para solucionar o desafio da falta de memória, os professores passaram a enviar *links* no grupo do

WhatsApp que ao serem acessados direcionavam a produções e atividades. Os alunos deixam de ter o problema da falta de memória do celular e passam a ter o problema da falta de uma rede *internet* de qualidade que lhes permitam acessar o material enviado. Assim como, a realização das videochamadas, utilizadas pelos professores como estratégia pedagógica do ensino remoto, sobrecarregava o uso da rede *internet* dos alunos.

As professoras relatavam que na casa do aluno da EJA, muitas vezes, encontrava-se disponível apenas um celular com os requisitos à realização das aulas remotas, ou seja, a rede *internet* ativa e espaço de armazenamento para a instalação de aplicativos. Contudo, esse aparelho era compartilhado com todos os estudantes da casa e com as demandas sociais e de trabalho da família. A Professora P19 nos traz um relato significativo neste sentido:

Eu tenho um aluno que é esposo de uma aluna da professora do outro Módulo 3. Ela tem aula com a professora às 20h, então eu tive que colocar ele às 19h, porque é um celular para os dois. Eu tive que colocar ele no grupo que estão se alfabetizando porque às 20h ele passa o celular para esposa para ela assistir aula (Entrevista, Professora P19, 2021).

Não obstante, a sala de aula presencial também dialoga com o desafio do aluno ter o celular. Aliás, com o desafio do aluno ter o celular e de levar o celular para a escola. E, assim como no ensino remoto, os professores destacam a importância do celular do aluno, em sala, também conter espaço/memória que permita a instalação de aplicativos e o acesso ao material viabilizado digitalmente. E, principalmente, que possa aceder à rede *internet*, seja a do aluno ou a disponibilizada via *wifi* pela escola.

O Quadro 14 traz o posicionamento dos professores respondentes do questionário ao analisarem se o fato de os alunos da EJA não possuírem uma rede de *internet* representaria um desafio ao uso das TDM. Como resultado, 32 professores assinalaram *concordar* que representa um desafio, 06 indicaram *concordar totalmente* e 14 registraram *discordar*. Este resultado reforça a relevância da falta de acesso à rede *internet* ser caracterizada como desafio significativo ao uso das TDM na EJA.

Fora do campo dos problemas estruturais, a resistência dos alunos ao uso das tecnologias se projeta como um desafio expressivo à EJA. Uma resistência, que no âmbito do uso das TDM na EJA, é refletida pela Professora P37:

A EJA tem muitos alunos que têm muita resistência, porque muitos acreditam que já passaram do tempo que foi dado para o estudo. Então, eles estão ali, eles querem aprender, mas eles não confiam neles. Não é verdade? Então quando você tem novos recursos, às vezes eles não querem utilizar, porque acham que já estão ultrapassados

para usar, para se integrar a esse meio [...] um grande desafio é esse, eles se travarem, eles não querem a nova tecnologia por achar que eles são de antigamente e que estão ultrapassados (Entrevista, Professora P37, 2021).

Essa resistência ao uso das TDM na prática pedagógica ocorre, principalmente, quando o aluno é chamado para manusear as tecnologias, a utilizá-las no processo de construção da aprendizagem. Os professores localizam essa resistência principalmente entre os alunos adultos e idosos que não possuem intimidade com as tecnologias, entre os alunos que trazem um modelo pedagógico pré-concebido que tem na prática de copiar do quadro e escrever no caderno o conceito da boa aula. Assim como inserem essa resistência na dificuldade de enfrentamento dos alunos mediante os desafios apresentados no decorrer do uso.

Os professores ressaltam que os constantes problemas técnico-estruturais que envolvem a experiência de uso das TDM em sala também incidem sobre a resistência dos alunos. Por exemplo, o professor leva o *tablet* para a sala e este se encontra bloqueado por senha, não consegue conectar-se à rede *internet* ou encontra-se descarregado e não há tomada para recarregá-lo. Os alunos deparam-se, assim, com uma série de impossibilidade que promovem um sentimento negativo acerca desse uso.

Porém, para a Professora P37, o desafio em relação à resistência do aluno consiste em o professor conseguir mostrar para os alunos que eles não “*estão ultrapassados*” e

que eles podem aos poucos conseguir utilizar aquela ferramenta, podem conseguir se integral ao meio. Antigamente não sabiam usar a TV, hoje em dia eles conseguem utilizar, não é? Então por que não utilizar um telefone que tem essa tecnologia? Por que não utilizar um tablet? Por que a nossa aula não pode ter um projetor? Então, pode ser colocado para eles que o aprendizado da gente é constante (Entrevista, Professora P37, 2021).

É em consonância com a reflexão da Professora P37 que se coloca o desafio do aluno se sentir capaz de fazer uso das tecnologias. Um desafio aludido pelos professores de forma recorrente, seja no âmbito do ensino presencial ou do ensino remoto. Por vezes, caracteriza-se como um sentimento que antecede o uso e dialoga com a resistência. Outras vezes, vem no decorrer do uso, através do receio de testar recursos disponíveis.

A Professora P25 traz em seu relato o registro desse desafio:

Eu tenho uma aluna, que já é uma senhora, que as filhas dela já são adultas, e ela no início dizia assim “olha, professora, eu vou esperar minha filha, viu? Você sabe que eu não sei fazer isso” e, assim, eu coloquei primeiro a filha dela no grupo, até que ela ganhou um celular de presente das filhas, e hoje eu tenho o WhatsApp dela privado e ela responde pelo WhatsApp dela. Mas assim, era tudo através da filha.

Acho que era este medo mesmo de não conseguir, sabe? E hoje ela quebrou essa barreira (Entrevista, Professora P25, 2020).

Como visualizamos no relato da Professora P25, o sentir-se capaz pode ser resultado da experimentação ou da orientação de uso recebida.

Os dados da pesquisa trazem que, muitas vezes, os alunos adultos e idosos da EJA, ou os não alfabetizados, fazem um uso rudimentar do aparelho celular por não se sentirem capacitados a este uso, por considerá-lo “*coisas de outro mundo*”. O ensino remoto trouxe para o professor o desafio de convencer esses alunos a ampliarem esse uso, a testarem as possibilidades, a não terem vergonha de errar:

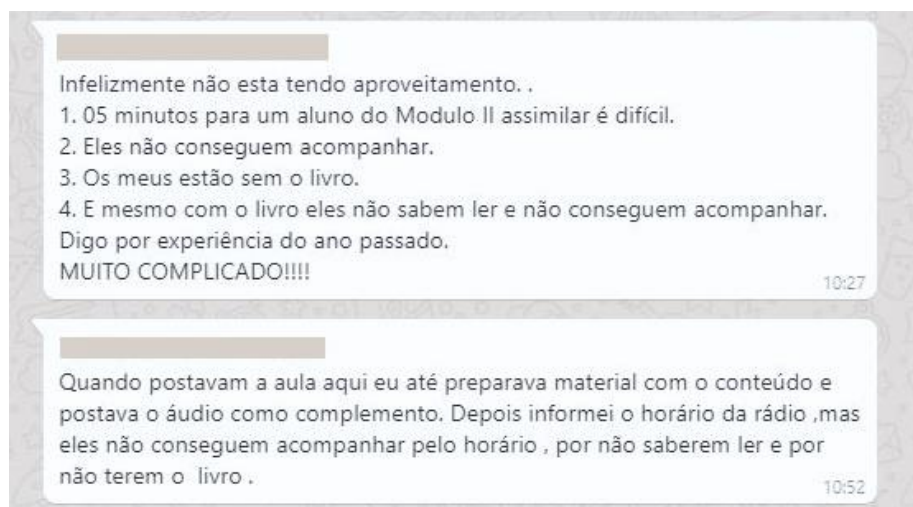
Porque muitos tinham aversão completa e, diante da necessidade, gostaram muito, perceberam que não era coisa do outro mundo. De certa forma conseguiram desenvolver com autonomia alguma coisa, entendeu? Mesmo apertando o áudio do WhatsApp e falar. Outros ousaram escrever alguma mensagem, uma reflexão sobre Jesus, sobre uma mensagem de paz. Mesmo colocando ponto no meio das palavras. Mas assim, se sentiram com uma certa liberdade, de se expressar, de usar aquela ferramenta sem ser criticado por não estar escrevendo correto (Entrevista, Professora P20, 2020).

A narrativa da Professora P20 nos faz refletir a complexidade do desafio de, através das TDM, o professor ter que, em simultâneo, conseguir desenvolver a apropriação tecnológica e construir um processo de ensino e aprendizagem com alunos que não possuíam experiência de uso dessas tecnologias.

Identificamos que uma ação que precisa ser realizada pelo professor, seja para a inserção ou para o uso das TDM no contexto pedagógico da EJA, diz respeito a adequação dessas tecnologias às especificidades dos alunos. O uso ser adequado às especificidades dos alunos configurou um desafio destacado pelos professores entrevistados.

Como mencionado, o uso da rádio no ensino remoto da EJA, através do site e/ou do aplicativo, configurou uma das ações da RMER. No entanto, o modo de uso realizado ocasiona reflexões importantes sobre a necessidade de adequação do uso das tecnologias às especificidades dos alunos da EJA. Vejamos na Figura 28 as considerações de duas professoras, realizadas através do grupo da rede *WhatsApp* da pesquisa, sobre a configuração da rádio.

Figura 28 – Inconsistências do uso da rádio no ensino remoto



Fonte: A autora - extraída via Rede *WhatsApp* (2021)

Como já mencionado, os programas da rádio utilizavam o livro didático para embasar o roteiro da transmissão. Nesses programas, o/a locutor/a indicava o número das páginas do livro em pauta. Em seguida, realizava uma leitura textual e imagética da mesma e, então, orientava a resolução das questões dispostas nas páginas destacadas.

Uma primeira inconsistência considerada pelos professores ao formato do programa, diz respeito ao fato de, por vezes, os alunos não estarem de posse do livro didático, o que fazia com que não conseguissem acompanhar “a página citada”, ficando limitado o acompanhamento e a compreensão do que era transmitido.

Outra inconsistência relacionava-se à habilidade de leitura dos alunos. Os alunos não alfabetizados apresentavam dificuldades em compreender o conteúdo do livro didático (narrado via rádio) por não dominarem a leitura. Os alunos que realizavam leitura pausada e de compreensão inicial, ao se depararem com a narrativa dos conteúdos das páginas do livro didático, desenvolvida de forma sequencial e ininterrupta, não dispunham de tempo para localizar o que foi transmitido no livro e assimilar a proposta de resolução da atividade.

Adiciona-se a esses desafios o fato desses programas não apresentarem intervalo entre os conteúdos de cada módulo. Logo, na transmissão de 15 minutos referentes aos módulos da fase I, os alunos do módulo II, por exemplo, teriam que identificar a conclusão da transmissão do Módulo I e a conclusão da transmissão do seu módulo que demarcava o início da transmissão para o Módulo III.

A Professora P20, em um dos encontros formativos, destacou que o livro didático definiu o conteúdo veiculado na rádio e a rádio definiu o que o professor deveria trabalhar na sua prática pedagógica. Esse currículo, contudo, não observava a realidade vivida pelos alunos

da EJA, especialmente no contexto da Pandemia da Covid-19. A professora que vinha trabalhando no ensino remoto as atividades a partir de temas geradores, se viu atropelada pela imposição dos conteúdos definidos pelo livro didático, que passaram também a serem os conteúdos registrados no Diário *Online*³⁹.

Na reflexão das professoras, disposta na Figura 28, o uso da rádio desconsiderou pelo menos três das especificidades características à EJA: a importância de um currículo diferenciado; o fato do aluno da EJA ser um trabalhador; e, a não alfabetização ou alfabetização rudimentar característica da fase I dessa modalidade de ensino.

No que tange à condição de trabalhador, o horário da transmissão dos programas se colocava como desafio para que os alunos acompanhassem as “aulas do rádio”. Realizada entre 18h15 e 18h30, a transmissão das aulas destinadas à fase I conflitava com o horário em que o aluno da EJA largava do trabalho ou se encontrava em traslado para a casa. E, neste contexto, mesmo considerando que o aluno acessasse a rádio via aplicativo do celular, lhe faltaria estrutura no transporte coletivo para que ele pudesse manusear o livro didático, principalmente por este horário ser considerado *horário de pico* e o coletivo encontrar-se sobrelotado.

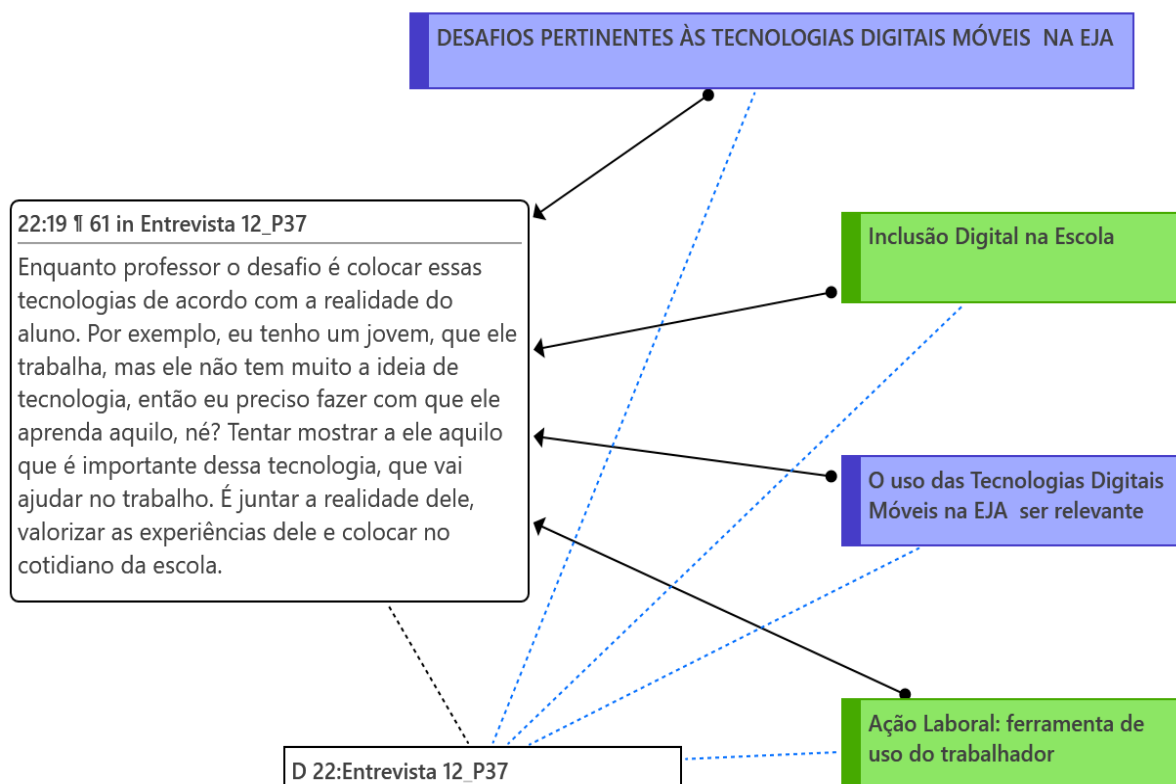
A Professora P25 vai ressaltar às especificidades presentes nas turmas da EJA, em função dos alunos com deficiência. Para ela, uma proposta de uso das tecnologias na EJA que não considere as adaptações necessárias aos alunos com deficiência - seja na linguagem, no modo de realizar ou socializar os resultados obtidos – não cabe na fase I da EJA. Considera que o uso precisa ser relevante a todos.

Para a Professora P25, muitas vezes, os professores projetam um uso das tecnologias na EJA que se embasa em um aluno hipotético. Trata-se de um uso, principalmente, que não dialoga com as necessidades de aprendizagem do aluno. Ela nos diz: “*muitas vezes queremos tantas coisas, mas o que o aluno quer é aprender a escrever seu nome. E ficamos fazendo coisas e coisas e não ensinamos o aluno a escrever o seu nome no tablet*”.

A fala da Professora P25 traduz um dos desafios pertinentes ao uso das TDM na EJA, identificados na pesquisa: o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA ser relevante. Nesse sentido, observemos a reflexão da Professora P37, presente na Figura 29:

³⁹ O Diário de Classe (Diário *Online*) da RMER funciona no formato digital, de modo *online*, sendo veiculado através do endereço <http://diariodeclasse.recife.pe.gov.br>.

Figura 29 – A relevância do uso das Tecnologias Digitais Móveis



Fonte: a autora (2021)

Na fala da Professora P37, a relevância do uso das TDM na EJA passa pelo sentido destas dialogarem com a realidade do aluno, com as suas demandas de aprendizagem. Abrange a possibilidade da escola, ao promover a inclusão digital, contribuir com a ação laboral do aluno.

Porém, o uso das TDM na EJA ser relevante representa um desafio que abrange o professor, o aluno e o processo pedagógico. Quando apenas o professor considera esse uso relevante, a resistência do aluno se intensifica. Quando apenas o aluno considera relevante, o professor faz um uso pontual, em resposta às demandas presentes. Quando a relevância decorre do processo pedagógico, o professor e o aluno necessitam encontrar caminhos para ensinar e aprender com as TDM.

Em relação ao processo pedagógico, identificamos que os professores usam as TDM na EJA nos projetos desenvolvidos por solicitação da escola ou da RMER. Aos professores solicita-se a construção de um produto final para ser socializado. Por exemplo, o uso das TDM ocorre nas pesquisas realizadas na rede *internet*, na produção de e-books e na produção de vídeos e de animações. Esse uso não atende especificamente ao professor ou ao aluno, mas ao processo pedagógico.

Dos resultados apresentados no Quadro 14, o posicionamento dos professores, quanto ao uso das Tecnologias Digitais na EJA não ser relevante, é o que traz mais homogeneidade. Dos 52 respondentes, apenas 01 assinalou *concordar* não ser relevante este uso na EJA. No sentido contrário, 35 professores assinalaram *discordar* e 16 registraram *discordar totalmente*, um resultado que coloca a relevância do uso das tecnologias como um desafio significativo à EJA.

Como já salientado, o ensino remoto provocou os professores a experienciar as TDM no processo pedagógico da EJA, experimento realizado, as vezes intuitivamente, outras vezes orientado, às vezes por escolha, outras vezes imposto. Quando questionamos na entrevista a Professora P17 sobre quais das tecnologias experienciadas no ensino remoto ela levaria para as aulas presenciais, ela nos respondeu:

O PowerPoint. Porque o PowerPoint, independente deles estarem com o celular ou não, eu posso usar na sala com todos de uma vez, sem necessitar deles estarem conectados à internet. E agora que eu aprendi que o PowerPoint pode conter vídeos, ter outros recursos, posso trabalhar de outra forma, fica interessante. Até para pausar, para mostrar, para pedir a opinião, poder parar. Para mostrar as pesquisas que eles me entregam e eu possa fazer uma arte no powerpoint... eu acho que seria mais interessante para eles (Entrevista, Professora P17, 2021).

No Relato da professora identificamos que o que fica é o que é relevante, o que faz sentido e responde às suas necessidades. Os dados da pesquisa nos dizem que tornar o uso relevante pode passar diretamente pelo desafio de o professor ter planejamento/definir o objetivo para o uso da tecnologia

A existência de um planejamento prévio e definição de objetivos que orientem a ação de uso das tecnologias no campo pedagógico, sejam elas móveis ou não, são considerados elementos fundamentais para as Professoras P17, P19, P20 e P23. Elas consideram que o professor ter clareza do que deseja alcançar e como vai fazer para alcançar seu objetivo permite que o uso das TDM seja orientado em função do tempo necessário, quais recursos/aplicativos utilizar e como dar início e concluir a ação do uso.

As referidas professoras salientam que além de serem professoras da EJA também exercem cargos administrativo-pedagógicos e no exercício destes, como observadoras externas à sala de aula, percebem de forma nítida quando o uso das tecnologias ocorre de forma impulsiva ou é planejado. Todavia, essa consciência não diminui os desafios de saber planejar o uso das tecnologias, entre as quais as TDM, no sentido de atingir objetivos do ensino e da aprendizagem. Elaborar um planejamento que responda aos objetivos pedagógicos pressupõe o conhecimento técnico da tecnologia trabalhada e como seu uso será orientado à ação

pedagógica. Por exemplo, não basta entregar o *tablet* ao aluno e solicitar que ele faça uma pesquisa na rede *internet*. É preciso discutir o sentido da pesquisa e o que fazer com o resultado.

Quando questionamos os professores de que forma utilizavam os *tablets* na sala de aula presencial, entre as respostas dadas, obtivemos a de que o professor levava o *tablet* para a sala de aula e orientava os alunos a explorarem os aplicativos de jogos pedagógicos instalados nele, aplicativos, por vezes, que o professor não conhecia. Um uso das TDM baseado no espontaneísmo.

Um desafio que se coloca em paralelo com a necessidade do professor planejar o uso das TDM na prática pedagógica da EJA é o desafio do professor saber realizar a transposição Didática com o uso dessas tecnologias, conforme salienta a Professora P18:

Então eu acho que é muito enriquecedor, mas dependendo da didática, dependendo de como vai ser trabalhado. Às vezes você passa uma coisa que você não domina, então é melhor você ir para outro recurso que chegue ao aluno, do que você utilizar uma coisa muito atualizada, mas que você não domina. Você não vai chegar nele. Você não vai saber manusear. E muitas coisas eu deixei de utilizar por conta de não saber usar (Entrevista, Professora P18, 2020).

A realização das aulas no contexto do ensino remoto evidenciou o desafio de o professor saber realizar a transposição didática quando as TDM fazem parte do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, as Professoras P37 e P21 ao salientarem as estratégias didáticas utilizadas nas aulas *online*, destacam: i) a realização de leitura conjunta com o aluno do texto do livro didático ou um texto selecionado para o estudo e, após a leitura, a realização de um debate sobre o texto lido; ii) o envio de um vídeo antes da aula aos alunos, que estes deveriam assistir, e realização de um debate no encontro *online* sobre o conteúdo do vídeo; iii) a explicação/correção de atividades, que foram enviadas no caderno de atividade através da gestão para que os alunos fossem buscar na escola e respondessem; iv) a realização de ditado de palavras/frases e correção posterior; e v) o uso de jogos para a alfabetização.

As estratégias didáticas descritas pelas Professoras P37 e P21 correspondem às estratégias por elas utilizadas nas aulas presenciais, mas que quando são transferidas para o contexto *online* encontram o desafio de não poderem ser concretizadas pelo fato dessas serem realizadas com o aluno através do uso do celular.

Com uma rede *internet* deficitária, no decorrer do desenvolvimento da atividade, os alunos perdem a conexão com a rede, saem da chamada e precisam se reconectar e entrar novamente na sala e, enquanto isso, deixam de acompanhar o que foi desenvolvido pelo grupo. Ademais, falta de experiência no uso de videochamadas coletivas, gera a necessidade de

orientações técnicas que os habilitem a realizar a alternância de telas e ativar ou desativar o som, ações que podem impactar o acompanhamento do que vem sendo discutido, por não visualizarem a tela de transmissão do conteúdo ou quem está falando, além de não conseguirem emitir opinião pelo fato do som estar desativado.

Saber utilizar os recursos tecnológicos no campo pedagógico no sentido de saber realizar a transposição didática representa para a Professora P19 o desafio de “*ter tempo*”. Considera que é preciso ter tempo para aprender como fazer a ação pedagógica com o uso da tecnologia, fazendo-se necessário testar e adaptar esse uso à realidade dos alunos.

A Professora P28 destaca que o uso das TDM com os alunos da EJA demanda que o professor conheça bem a tecnologia a ser trabalhada, para que saiba propor um uso pedagógico pertinente e possível aos alunos não alfabetizados da EJA, aos alunos em processo de alfabetização, aos alunos com deficiência, aos alunos com pouca vivência tecnológica e aos alunos resistentes.

Para os professores participantes da pesquisa, a competência do uso das TDM na EJA, ou seja, saber planejar a ação e realizar a transposição didática, pode ser resultado de um processo formativo dirigido a orientar o uso das tecnologias no contexto pedagógico. Nesse sentido, a ausência da formação do professor se apresenta como desafio ao uso das TDM.

O desafio da formação do professor neste subtema referido se difere daquela refletida no campo das variáveis. Enquanto variável condicionante ela é determinante: sem formação, sem uso. Enquanto desafio ela caminha no sentido das dificuldades postas. A falta de formação não impede o professor de fazer uso das TDM na EJA, mas a presença da formação poderia contribuir para que o professor refletisse outras possibilidades de uso, outros caminhos.

A necessidade de formação é referida pelos professores como meio de os habilitar a fazer uso das TDM no contexto pedagógico da EJA. Todavia, almejam formações práticas, ou como coloca a Professora P20 não querem formações “*teóricas baseada em narrativas*”.

Compreendemos que o significado da formação do professor interligado ao desafio dialoga diretamente com a explicação do que se pretende construir. Não basta implantar, na rede ou escola, uma proposta de uso das tecnologias na prática pedagógica; os professores necessitam analisar os significados, as possibilidades e as implicações que esse uso traz ao processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, quando questionamos os professores, via grupo do *WhatsApp*, sobre o uso da plataforma do programa ensino híbrido, eles salientaram que utilizaram, especialmente, as vídeoaulas disponibilizadas no repositório. Tais vídeoaulas encontram-se armazenadas no canal

do YouTube⁴⁰, sendo compartilhadas pelos professores no grupo do *WhatsApp* que possuem com os alunos, através do *link* ou como arquivo de vídeo. O modo de uso mencionado pelos professores contrapõe-se ao projeto da rede, posto que, ao receber o vídeo como ação externa ao ambiente da plataforma, o aluno fica impedido de acessar o material utilizando a rede *internet* gratuita disponível para o programa.

Desencontros como esses resultam, por vezes, de processos formativos que não compreendem o professor como agente ativo do processo pedagógico. Não se analisam em conjunto com o professor os projetos implantados, desenvolvendo a escuta sobre as adequações necessárias. Os professores sujeitos da pesquisa salientaram que quando se trata do uso das tecnologias, os processos formativos são desenvolvidos na perspectiva da apropriação tecnológica. Consiste em um saber técnico do recurso, que não dialoga com o desenvolvimento do uso autônomo e crítico e não contribui para a realização da transposição didática.

No Quadro 14, dos 52 professores respondentes do questionário, 26 registraram *concordar* que a falta de formação representa um desafio para o professor fazer uso das TDM na EJA, 11 assinalaram *concordar totalmente*, 13 registram *discordar* e 02 *discordar totalmente*. Diante do resultado, nos questionamos se o posicionamento dos 15 professores, que assinalaram *discordar/discordar totalmente*, decorre do fato dos professores se sentirem preparados para fazer uso das TDM na EJA ou do fato deles não considerarem válido o processo formativo.

A análise dos dados nos indicaram dois desafios pertinentes ao uso das TDM na EJA que, à primeira vista, poderiam não pertencer ao contexto pedagógico, mas que os professores os colocam diretamente implicados a este. O primeiro consiste na necessidade de se educar para o uso das TDM e, o segundo, diz respeito à quebra da privacidade que esse uso promove.

Em relação ao *educar para o uso das Tecnologias Digitais Móveis*, os professores destacam a necessidade de se construir um contrato de convivência entre o professor e os alunos sobre o *permitido* e o *não permitido*, por exemplo, estando em uso da rede *internet*, o aluno não poder acessar sites com conteúdo ilegal, sites que exponham pessoas/animais à situação de risco ou violência e sites com conteúdo de teor sexual.

A sala de aula como espaço coletivo necessita de regras de convivência e isso inclui o uso das tecnologias. Os professores salientam que, por vezes, proíbem o uso do celular na sala pelo fato dos alunos, particularmente adultos e idosos, atenderem a chamada telefônica em voz

⁴⁰ O canal encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/c/educarecife>.

alta ou não terem os aparelhos no silencioso e receberem constantes alertas de mensagens. Desafios que, por vezes, perpassam pelo desconhecimento das possibilidades das tecnologias, a exemplo de se colocar o celular no silencioso.

O desenvolvimento do ensino remoto pôs em evidência a importância dos acordos no uso das TDM no contexto pedagógico. Os professores pontuavam que as mensagens, nos grupos de *WhatsApp* criado com os alunos, não respeitavam dia e hora, que foi preciso conversar sobre estas não ocorrerem após a meia-noite e antes das 7h da manhã. Muitas vezes, o uso do celular/*smartphone* enquanto comunicação formal e/ou com fins educacionais corresponde à primeira experiência do aluno da EJA, particularmente do aluno adulto e idoso. Compreender que o fato de o professor ter visualizado ou escutado o áudio não pressupõe a resposta imediata aos mesmos, configura uma aprendizagem a ser construída.

Outra conversa que se fez necessária foi destacar que não é pelo fato do/da colega fazer parte do grupo da turma que o acesso a ele/ela no privado não apresente restrições. A etiqueta para o uso das TDM consiste em uma reflexão que antecede a inserção e o uso destas tecnologias na prática pedagógica.

No sentido de se educar para o uso das mídias, é conclamado à escola a importância de conscientizar os alunos sobre os efeitos negativos e danosos do repasse das *fake news*. O modo como os textos, vídeos e imagens deturpavam as informações sobre a Pandemia da Covid-19 orientaram muitas das ações da população em relação à prevenção, ao tratamento e à vacinação.

As *fake news*, por exemplo, divulgadas nas redes sociais, mobilizaram pessoas a abrirem caixões funerários de familiares mortos em função da Covid-19, que estavam lacrados por orientação do serviço sanitário, para confirmar o óbito destes, expondo-se assim ao contágio do vírus⁴¹. Através da falsa notícia era divulgado que no lugar do ente falecido, encontravam-se pedras. Se fez necessária uma discussão na mídia sobre as consequências desta prática e a confirmação de se tratar de *fake news*. E a escola, como espaço de formação, é chamada para orientar os alunos à reflexão crítica das informações divulgadas e o combate às *fake news*. Os alunos da EJA não fogem à exposição destas falsas notícias, tão pouco do impulso de repassá-las, principalmente, quando se apresentam revestidas por uma roupagem religiosa ou científica.

Educar para o uso das TDM envolve também refletir sobre o *bullying* realizado através das redes sociais, sobre os cuidados que devem ser tomados e, em caso de ser vítima, quais

⁴¹ Um dos registros sobre a fake news do caixão contendo pedras: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/30/e-fake-que-caixoes-de-vitimas-do-coronavirus-foram-desenterrados-em-belo-horizonte-e-havia- apenas-pedra-e-madeira-dentro.shtml>

procedimentos adotar. Ao exercício de se educar para o uso das TDM, não pode faltar o entendimento de que esta ação contribui para a construção da cidadania.

O desafio relacionado à quebra de privacidade é colocado pelos professores principalmente em relação ao uso do celular e das redes sociais. A realização do ensino remoto, que na RMER orientou os professores a desenvolverem as ações pedagógicas com os alunos da EJA através da rede social *WhatsApp*, pôs em evidência este desafio.

O primeiro ponto considerado pelos professores consiste no fato da criação de grupos com os alunos, através da rede social, implicar que o professor disponibilize o seu número telefônico, significando, também, que o aluno passa a ter acesso direto ao professor a partir de mensagens textuais/audiovisuais emitidas por meio do grupo ou de mensagens privadas.

Vejamos o que nos diz a Professora P18:

O WhatsApp, eu sempre utilizei para trabalho e até também para questões familiares, para saber notícias, enviar notícias. Mas, os alunos, eu evitava que eles tivessem meu número. E, realmente, agora eles têm, por conta desta pandemia, mas é o tempo todinho. Eles não respeitam horários, não respeitam dias. E por eles serem da EJA [...] a maioria tem um passado muito sofrido, inclusive, de exclusão dentro da família. Então, eu tenho receio de dar este limite, deles encarrarem como uma agressão. Eles são muito sensíveis. Então eu deixo e respondo (Entrevista, Professora P18, 2020).

A fala da professora nos remete à narrativa de três situações, no âmbito da quebra de privacidade, que ilustraram o desafio do uso compulsório da rede social *WhatsApp*.

O primeiro corresponde ao fato das professoras receberem mensagem dos alunos sem limite de horário. As Professoras P19 e P21 exemplificaram que tinham alunas idosas que sofriam com dores/insônia e na madrugada enviavam áudios comunicando “*talvez não conseguir assistir a aula no dia seguinte*” ou de ao perceber a professora *online* às 23h ir tirar dúvidas com relação à atividade proposta. Tais situações as levaram a desativarem a rede social a partir de determinado horário, o que as deixavam indisponíveis também para os seus familiares.

Um dos professores respondentes do questionário, ao ser convidado para participar dos encontros formativos, recusou e narrou que se encontrava com muitos problemas para ministrar as aulas no ensino remoto através das videochamadas. Do sexo masculino, o professor nos disse que como prática realizava as chamadas de vídeo por meio da rede *WhatsApp*, com o quantitativo de alunos que aceitavam o convite da chamada. Ao perceber o diminuto número de participantes enviou mensagens aos alunos. Em seu privado algumas alunas justificaram que

“seus maridos não queriam um homem falando toda noite com elas no celular” e, portanto, elas não assistiriam as aulas.

Os professores salientaram que muitos alunos não queriam participar das aulas *online* pelo fato de não querer que “*determinada pessoa adentrasse a sua casa*” ou que os colegas tivessem acesso as suas condições de moradia através do vídeo. Tais alunos consideravam as chamadas de vídeo invasivas por não terem um espaço na casa para de forma privada participarem das aulas.

Os desafios resultantes da quebra de privacidade pelo uso das redes sociais e videochamadas foram impactantes na fase inicial da implantação do ensino remoto. O enfrentamento desse desafio demandou sucessivas conversas sobre o significado do ensino remoto e a orientação do aluno para o uso das TDM. Por exemplo, a explicação sobre a possibilidade de desativar o som e o vídeo nas videochamadas foram fundamentais à efetivação da ação pedagógica.

As UTEC, por meio dos professores-multiplicadores, foram essenciais nesta fase, buscando apoiar os professores e alunos e encontrar soluções para os desafios apresentados. No que tange ao uso da rede social *WhatsApp*, por exemplo, orientaram os professores a baixarem o *WhatsApp Business* utilizando um segundo número telefônico (podendo ser, inclusive, o número do *modem* de acesso à rede *internet* fornecido pela RMER) e o destinar às ações pedagógicas realizadas no ensino remoto. Com a indicação, os professores poderiam manter o *WhatsApp* pessoal e destinar o *WhatsApp business* ao exercício profissional, ação relevante, visto que os professores, assim como os alunos, em função da Pandemia da Covid-19, dependiam efetivamente do celular e das redes sociais para sair do isolamento social e resolverem suas demandas pessoais.

As considerações das professoras acerca das variáveis e dos desafios da inserção e uso das TDM na EJA dizem muito da noção de pertencimento construída.

Os desafios pertinentes a inserção e uso das TDM na EJA e os seus significados falam sobre os enfrentamentos realizados, sobre itinerários, sobre buscas. Assim como, falam das territorialidades construídas dentro de territórios.

As escolas que oferecem a modalidade EJA nas áreas centrais da(s) cidade(s), com acesso a transporte público garantido e com iluminação pública funcionando, apresentam outros desafios em relação as escolas que oferecem EJA em área de abandono do poder público, com alto índice de violência, com alta prevalência do tráfico de drogas. Essas escolas de EJA, inseridas no interior das comunidades, encontram-se repletas de especificidades, de

resistências, de conhecimentos próprios praticados/pensados (BARONI, 2019), que mobilizam outros sentidos de pertencimento.

Yuval-Davis (2006) afirma que a localização social dos sujeitos (gênero, raça, etnia, faixa etária, classe social, profissão, estágio no ciclo de vida, sexualidade e habilidade), seus vínculos emocionais, valores éticos e políticos, configuram níveis de análises que necessitam ser observados para compreendermos a noção de pertencimento presente. Quando o professor traz as variáveis *ser alfabetizado* e *ser jovem* para fazer uso das TDM no processo de construção da aprendizagem, ele traz a leitura de pertencimento que rege o seu contexto social.

Quando refletirmos a chegada das TDM na escola vinculado a expectativa do professor realizar esse uso para constituir-se um professor inovador, recordamos Certeau (1994) quando, ao refletir a relação entre os colonizadores espanhóis e as etnias indígenas no viés do consentimento da dominação, nos diz:

muitas vezes os indígenas faziam das ações, rituais, representações ou leis que lhes foram impostas outra coisa que não era o que os colonizadores julgavam obter por elas. Subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podia fugir (CERTEAU, 1994, p. 39)

E assim, também podem ser observadas as ações dos professores. Esses constroem uma relação de pertencimento com as tecnologias que não são as esperadas pelo sistema. Constroem não pela rejeição direta ou modificando-as, mas utilizando-as para fins e funções que consideram pertencimentos seus, práticas suas. E desta ação dos professores, como coloca Certeau (1994), descobre-se os procedimentos, as bases, os efeitos e as possibilidades.

Em se tratando das práticas, nos remetemos a Kalman (2004) que compreende que a apropriação da leitura e da escrita vai promover a participação dos sujeitos nos espaços sociais, vai permitir o acesso à cultura letrada, e é por meio desse acesso que se constrói novas formas de apropriação e participação.

As formas de ler e escrever que aprendemos são forjadas em situações de uso, nos apropriamos delas na medida em que as conhecemos e delas participamos. Alfabetização em sentido amplo – a aprender a manipular deliberadamente e usar a linguagem para participar de eventos socialmente valorizado – envolve a participação em situações geradores de leitura e escrita onde essas práticas são mobilizadas e utilizadas (KALMAN, 2004, p. 25).

Kalman (2004) também reflete sobre as TIC na relação com a alfabetização. No viés das considerações da autora, situamos a importância de se pensar as TDM atreladas às práticas

sociais, em situações geradoras de uso. É preciso favorecer o acesso às tecnologias vigentes na sociedade, contribuir com a apropriação do uso dessas tecnologias e estimular a participação social do aluno da EJA, em diálogo com as tecnologias que orientam as dinâmicas sociais.

As considerações da autora nos levam à discussão da política de pertencimento referenciada por Yuval-Davis (2006), discutidas em função de intervenções realizadas para a reconfiguração da noção de pertencimento.

As políticas de pertencimento podem vir como resultado de políticas públicas, desenvolvidas pelos governos, no sentido de ampliar a relação das tecnologias com a EJA. E os idosos, segmento presente nas turmas da EJA, mas também segmento da sociedade que faz uso de serviços que demanda o uso das tecnologias, necessitam ser incluídos no desenvolvimento desta política de pertencimento.

O GRALE IV (2020) ao refletir o idoso e seu bem-estar, discorre sobre a clivagem digital que o envolve:

Em uma era de crescente confiança nos dispositivos digitais para gerenciar a vida cotidiana, e também por causa do papel crucial desses dispositivos como plataforma para aprendizagem, é importante reconhecer que os idosos enfrentam uma clivagem digital, que pode tornar mais difícil para eles acessar os vários serviços *online*, incluindo a aprendizagem informal (GRALE IV, 2020, p. 154).

As especificidades que compõem a EJA demandam a realização de políticas públicas que tenham um olhar sensível para com os sujeitos da EJA e suas necessidades de aprendizagem. Elas necessitam dialogar com o jovem, com o adulto e com o idoso. Necessitam abarcar as histórias de vida e a necessidade de contribuir para a formação de um sujeito de direito que exerça uma cidadania ativa.

O documento *Política de Ensino da Rede: tecnologias na educação*, produzido pela RMER (2015), ao refletir sobre os desafios de se introduzir uma mudança na cultura escolar em relação ao uso das tecnologias, apresenta a seguinte consideração:

Os desafios são múltiplos para a introdução de mudanças na cultura escolar quanto ao uso das tecnologias. A infraestrutura dos parques escolares (computadores, rádio, vídeo, softwares, conectividade, energia), a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e o desenvolvimento de projetos educacionais, sintonizados com as linguagens, necessidades e interesses de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as) inseridos no contexto educacional, constituem-se fatores estruturantes para essa mudança (RECIFE, 2015, p. 21).

As considerações postas no documento *Política de Ensino* referente às tecnologias na educação podem ser discutidas junto aos alunos e professores e, por meio da escuta, identificar

práticas necessárias para que o sentimento de pertencimento das tecnologias – entre as quais se colocam as TDM – seja ampliado, e através desse se possa caminhar para a construção de um encontro territorial, entre a EJA e as TDM, que seja delineado por múltiplas possibilidades pedagógicas e contribua para a garantia do direito à aprendizagem.

7.4 O EMPODERAMENTO DOCENTE E A CONCRETIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA

Lá na escola, eu sentia que toda vez que íamos fazer uso da tecnologia, fosse o datashow ou o uso do tablet, gerava uma insegurança. E eu e as outras professoras precisávamos nos sentir juntas, uma para apoiar a outra. Lembro de um Natal em que decidimos fazer um vídeo. A gente tinha fotos das aulas-passeios e queríamos montar um vídeo, reviver o ano. Com a ajuda de uma amiga, consegui montar o vídeo com as fotos. E propus às outras professoras: “a gente vai usar o datashow no dia da nossa festa. É aquele momento esperado dos alunos, a festa da despedida. Mas assim, eu com um friozinho na barriga, eu sentia que as outras professoras confiavam em mim “tu vai conseguir”. Eu dizia “rapaz, eu já vi na outra escola o pessoal usando este datashow”. Eu sei que peguei o notebook e fui quase decorando os cabos “esse fio entra aqui, este fio entra lá” para eu poder fazer, porque as professoras estavam esperando por mim. Conseguimos, mas assim, gera um certo estresse, é interno. Conseguimos, ficou ótimo, teve depoimentos emocionantes dos alunos. Teve quem chorou, eu chorei, foi muito bom. Agora, nesse momento distante, nessas aulas remotas, temos continuado, por incrível que pareça, de mãos dadas tentando. Mas, hoje, eu já me sinto mais confortável, veja como estou amostrada! [...] as inquietações internas vêm. As deficiências, essas lacunas, essa insegurança, elas se encontram, elas se cruzam, mas eu tenho visto um novo eu (Entrevista, Professora P25, 2020).

O extrato de fala da Professora P25, que faz a abertura do tema 4 da pesquisa, perpassa pelos questionamentos que mobilizam a construção deste capítulo. O primeiro consiste na indagação do que determina o empoderamento do professor. O segundo pergunta o que faz o professor sentir-se preparado para utilizar as TDM no processo de ensino e aprendizagem da EJA. E o terceiro inquiri sobre as contribuições da experimentação e do processo formativo ao empoderamento do professor.

O tema 4 traz como pressuposto que a noção de empoderamento do professor incide sobre a concretização das TDM na EJA. Este sentido de empoderamento decorre de um movimento interno e externo do sujeito. Pode vir caracterizado como um sentimento pessoal, onde o professor fala: eu sei, eu posso, eu faço. Ou ser proveniente de uma ação/intervenção realizada com o professor, a exemplo de um processo formativo.

Os dados da pesquisa demonstram que o uso pessoal que os professores fazem das TDM impactam sobre a percepção que eles têm dessas tecnologias no campo pedagógico. O não uso,

a não exploração dos recursos presentes nessas tecnologias, inibe a reflexão dos professores para as possibilidades dessas à construção do processo pedagógico. Ao fazer uso pessoal das TDM, os professores encontram significados para este uso: promoção da comunicação, acesso a informação, participação nas práticas sociais, acesso a serviços, apoio ao exercício laboral. E a medida que vão encontrando sentidos também vão experienciando modos de uso que respondam as suas demandas pessoais.

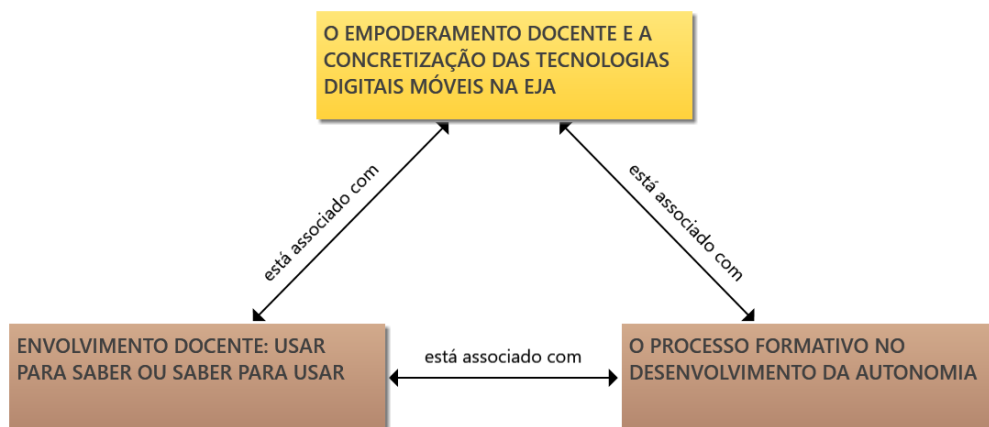
Todavia, como vimos elencados nos desafios relacionados à inserção e uso das TDM no espaço pedagógico da EJA, a transposição do uso pessoal para o uso pedagógico não ocorre em um percurso linear, inclusive, para os alunos. O aluno pode fazer uso do *smartphone* no contexto pessoal e não saber fazê-lo no contexto pedagógico, assim nos diz o professor. Não consiste em uma ocorrência linear, algo que ocorra como continuidade, porque o exercício docente abrange competências profissionais subjacentes à docência. Ao inserir um recurso em sala, seja ele digital ou não, o professor necessita refletir sobre objetivos propostos, metodologia, estratégias didáticas, mediação a ser realizada, avaliação. O extrato de fala da Professora P25 na abertura do presente tema nos diz sobre o percurso realizado entre o **pensar o uso** e o **concretizar o uso**.

Os dados da pesquisa revelam que o uso das TDM no contexto pedagógico da EJA necessita caminhar em diálogo com o planejamento pedagógico do professor. Se faz necessário que os professores estabeleçam os objetivos para o uso da tecnologia.

Na perspectiva das Professoras P20 e P22 a definição dos objetivos para o uso das TDM na prática pedagógica, empodera o professor para argumentar com os alunos a importância desse uso e o empodera para reivindicar à gestão da escola o direito de acesso e uso das tecnologias disponíveis na escola. Para elas, ter consciência dos objetivos que mobilizam o uso das tecnologias permite ao professor experimentar, corrigir equívocos de uso e reformular as suas estratégias didáticas.

O tema 4 abraça dois subtemas: o *envolvimento docente: usar para saber ou saber para usar* e o *processo formativo no desenvolvimento da autonomia* do professor. Conforme visualizamos na Figura 30:

Figura 30 – Representação do tema 4 e os seus subtemas



Fonte: A autora (2021).

Os subtemas ilustrados na Figura 30 resultam de dois caminhos apontados pelos professores para a construção do empoderamento docente: experimentar e ter formação.

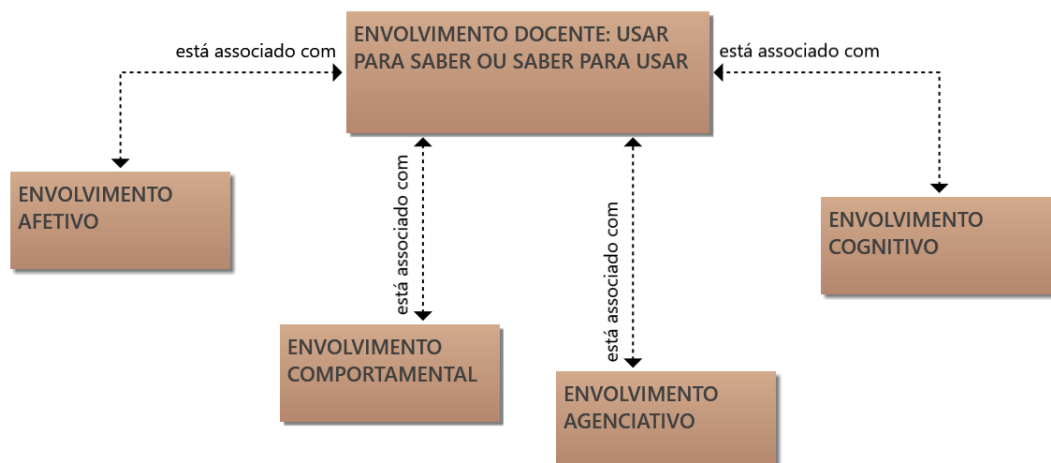
7.4.1 Envolvimento Docente: o usar para saber e o saber para usar

Eu lembro que a primeira vez em que a gente foi usar, nunca tínhamos usado e veio uma técnica. A gente pediu ajuda à técnica da UTEC. Porque assim, nós não sabíamos ligar. Ela dizia “vamos lá”, ligava e perguntava “qual é o aplicativo?”. A técnica fez uma lista com todos os aplicativos que estavam instalados no tablet e para que serviam, digitamos a lista e ela ficou no quadro dos professores. Dizia os aplicativos que tem no tablet e como podemos fazer uso. Então assim, no primeiro dia, na primeira vez, sentimos dificuldade porque não sabíamos quais eram os aplicativos, não sabíamos usar, não sabíamos como manusear, mas hoje tiramos de letra. Então o desafio que acho é justamente esse: se abrir para a utilização dessas tecnologias, para aprender coisas novas (Entrevista, Professora P17, 2020).

No relato da Professora P17, apresentado acima, observamos a questão central desse subtema *envolvimento docente: o usar para saber e o saber para usar*. Trata-se da experimentação. Trata-se do envolvimento docente alicerçado na prerrogativa do uso.

Por meio dos dados, observamos que a construção da relação do professor com o uso das TDM abrange as quatro dimensões do envolvimento analisadas por Veiga (2013). Ou seja, as dimensões: comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa.

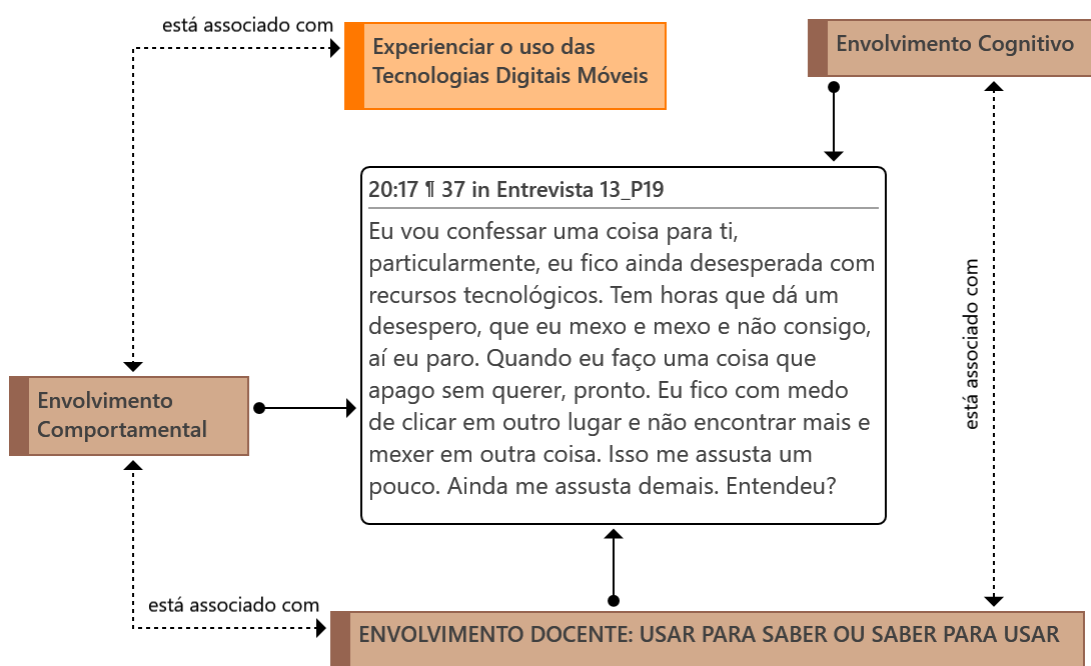
Figura 31 – Subtema envolvimento docente e as dimensões do envolvimento



Fonte: A autora (2021).

O envolvimento comportamental compreende a atitude positiva do professor em relação ao uso das TDM. O envolvimento cognitivo abrange o nível de investimento e de valorização que o professor faz para aprender a fazer uso. O envolvimento afetivo, ou emocional, engloba os vínculos estabelecidos e as reações afetivas mediadas por estes usos. E, o envolvimento agenciativo abarca à contribuição construtiva, proativa e intencional do professor, caracterizando o tornar-se agente da ação.

Figura 32 – O experienciar das Tecnologias Digitais Móveis



Fonte: A autora (2021).

O professor pode se envolver afetivamente com o uso das TDM, gostar de fazer uso pessoal delas. Gostar de explicar aos alunos o quanto ela contribui para o seu dia a dia, como lhe ajuda no acesso à informação e à comunicação. Contudo, esse envolvimento afetivo pode não se traduzir na ação pedagógica do professor, no seu comportamento em buscar envolver os alunos no uso das tecnologias para a construção da aprendizagem, de criar estratégias de uso significativas ao contexto pedagógico. O professor pode, ainda, ter um comportamento de uso instrumental das tecnologias, sem refletir os sentidos, sem buscar referenciais teóricos que o auxilie, sem estabelecer vínculos cognitivos, mas mecânicos, técnicos.

O professor que vivencia o envolvido agenciativo estaria em diálogo com a perspectiva do professor empoderado. Ele estabelece relação com as tecnologias; experimenta modos de usos diferenciados; busca embasamento teórico para a realização desse uso; e ressignifica as práticas de uso e promove transformação no espaço pedagógico.

O uso das TDM relacionado à ação laboral do professor perpassa pelo desafio de desenvolver ações favoráveis à concretização do ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem, mas também se encontra integrado às demandas de atividades burocráticas veiculadas pelas redes de ensino através plataformas digitais⁴². No caso da RMER, o professor necessita realizar o preenchimento do diário *online*; bem como acessar, através de *e-mails* e plataformas digitais, os documentos emitidos para a orientação da prática pedagógica e os informes sobre eventos a serem realizados, tais como formações e congressos.

7.4.2 O Processo Formativo e o desenvolvimento da autonomia do professor

Favorece se o professor tiver preparado, depende de como são trabalhadas estas tecnologias. Se o professor for como eu era, então não vai ajudar muito. Porque para passar um conteúdo você tem que dominar. Então se você não domina muito bem, você não tem vários recursos que venha a atrair. Você não utiliza, você não sabe utilizar. Então eu acho que é muito enriquecedor, mas dependendo da didática, dependendo de como vai ser trabalhado. Às vezes você passa uma coisa que você não domina, então é melhor você ir para outro recurso que chegue ao aluno, do que você utilizar uma coisa muito atualizada, mas que você não domina. Você não vai chegar nele. Você não vai saber manusear. E muitas coisas eu deixei de utilizar por conta de não saber usar (Entrevista, Professora P18, 2020).

⁴² A Rede Municipal de Educação do Recife criou o Portal da Educação para a socialização de documentos, projetos e ações realizadas na rede. Dentre as divulgações mais significativas, encontra-se no “Espaço Escola” a aba “Gestor em Rede” que disponibiliza os ofícios emitidos para a educação na rede. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

A formação do professor, inicial ou continuada, encontra-se discutida nas pesquisas acadêmicas realizadas, nos referenciais teóricos que discutem a educação, nos documentos oficiais que norteiam os sistemas educacionais, e no espaço da escola.

Em nossos dados, esse aspecto desponta entre os *significados* atribuídos ao subtema *variáveis para o uso das TDM na EJA* e ao subtema *desafios pertinentes às Tecnologias Digitais Móveis na EJA*, mas também vem como possibilidade de transformação das práticas cotidianas da escola. Os professores salientam necessitar de formação para se sentirem capazes de fazer uso das TDM na sala de aula.

Todavia, os professores também ressaltam que não necessitam de formações realizadas de forma aligeira, desconectadas da realidade das salas de aula e que desconsideram os níveis diferenciados de apropriação tecnologias nos quais os professores se encontram.

As formações que buscam promover a reflexão dos professores acerca do uso das tecnologias no contexto pedagógico precisam fazer o professor experimentar, questionar, relacionar com a prática, mas acima de tudo precisam responder às necessidades de aprendizagem do professor.

Quando propomos aos professores os encontros formativos perguntamos o que desejavam desses encontros. Os professores trouxeram como demandas: i) apropriação tecnológica; ii) saber fazer uso das TDM no processo pedagógico; e iii) trocar experiências sobre o uso das TDM.

No que tange à apropriação tecnológica os professores pontuavam querer aprender a utilizar as tecnologias de modo a ser capaz de fazer uso delas para o desenvolvimento do ensino. E conhecendo o seu funcionamento, ser capaz de refletir estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Saber realizar a transposição didática, para os professores participantes da pesquisa resulta do conhecimento que se tem sobre o recurso utilizado. Um conhecimento que pode vir dos erros e acertos das práticas realizadas ou vir de um processo formativo que discuta sobre as possibilidades, desafios, estratégias e experiências vivenciadas.

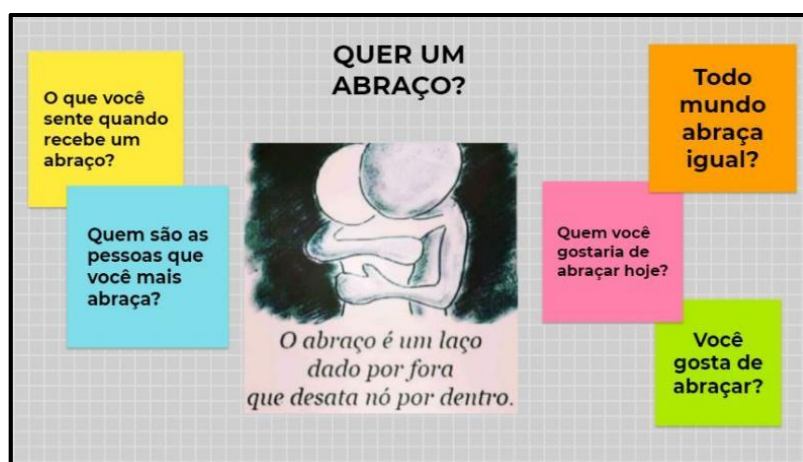
A professora P39 afirma que um processo formativo necessita ser mediado por pessoas que tem conhecimento teórico e prático sobre o tema proposto, um conhecimento prático resultante da experiência em sala de aula. Para a professora, as formações que não saem do campo teórico não conseguem mobilizar o professor a colocar em prática o que foi estudado, a exemplo, de levar para a sala de aula as TDM.

As Professoras P18 e P25 ressaltaram, no decorrer dos encontros formativos, a necessidade do desenvolvimento de um processo formativo que favoreça o compartilhamento das práticas, no qual as trocas de experiências didáticas venham orientadas pela reflexão crítica, a explanação dos objetivos, dos desafios encontrados e dos resultados obtidos. Mas para a Professora P18, uma construção se faz necessária para a realização deste processo formativo: desenvolver nos participantes da formação o poder de escuta e desejo de aprender. O poder de escuta não significa apatia, pelo contrário, significa querer conhecer o percurso realizado pelos pares e, então, questionar e sugerir. O desejo de aprender está na curiosidade.

As professoras ressaltam a importância das formações vivenciadas responderem às suas demandas de aprendizagem. Consideram que necessitam experienciar nas formações o uso das TDM sob o olhar pedagógico, buscando sentidos à sua prática. Para as professoras, se faz necessário vivenciar experiências formativas que tenham como princípio o respeito ao saber-prático do professor e o compartilhamento de práticas entre os pares.

A Figura 33 traz a tela, construída por meio do *jamboard*, do convite do primeiro encontro formativo realizado com os professores. O objetivo proposto para esse encontro foi o de refletir que as ações pedagógicas têm o poder de promover reflexão, interação e construção de conhecimento, independentemente do contexto em que se realize, seja ele presencial ou remoto.

Figura 33 – *Frame do Jamboard* referente ao primeiro encontro formativo



Fonte: A autora (2021).

Nóvoa (2009) propõe a construção do processo formativo do professor realizado dentro da compreensão da profissão e que envolva os seguintes eixos: i) a *prática*, compreendida em relação a necessidade de se refletir sobre o processo de aprendizagem; ii) a *profissão*, percebida como ação à aquisição da cultura profissional; iii) a *pessoa*, analisada sobre as dimensões

peçoais da profissão docente, de compreender a relação e a comunicação como componentes da ação pedagógica; iv) a *partilha*, vista como a necessidade da profissão ser orientada pelo trabalho em equipe e o exercício coletivo da docência; e v) o *público*, observado em função da relação entre o ser docente e o compromisso social da profissão.

As colocações de Nóvoa (2009) decorrem do entendimento do que significa ser um bom professor, que para o autor compreende: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Tais significados dialogam com o que os professores participantes da pesquisa nos colocam acerca das TDM na EJA. Ou seja, a inserção e uso das TDM na EJA também passaria pelo conhecimento do professor, pela cultura profissional construída, pelo tato pedagógico desenvolvido, pelo trabalho em equipe e pelo compromisso social. Um processo formativo que visa o desenvolvimento da autonomia do professor.

Para Dias (2021) promover uma experiência de formação do professor para o desenvolvimento do *mobile learning* na EJA, demanda a vivência de um processo formativo que considere o uso das TDM no contexto pedagógico e a apropriar-se de estratégias de implementação das tecnologias em sala de aula. Para a autora, se faz necessário ter domínio de “estratégias didático-pedagógicas, recursos, técnicas e ferramentas capazes de potencializar seus fazeres, a partir de práticas que motivem os estudantes, de modo que eles desenvolvam o interesse pela aprendizagem” (DIAS, 2021, p. 31).

De acordo com Dias, a formação dos professores da EJA:

deve ser vista não como um treinamento no qual os professores serão multiplicadores de tarefas, reproduzindo o passo a passo do que vivenciou, mas como momento de reflexão crítica para a mudança da e sobre a prática, beneficiando-se do poder comunicativo das mídias digitais. [...] Exige que professores e estudantes desenvolvam habilidades tecnológicas e digitais. Mas, exige também que desenvolvam aprendizagens relacionadas a leituras de informações de caráter multimodais (diversas culturas + diversas linguagens) e sua feitura em formatos múltiplos (vídeos, textos, áudios, fotografias, etc), comunicando-se com a Cibercultura (DIAS, 2021, 143-144).

Bonilla e Pretto (2015) refletem sobre a formação do professor como um desafio à busca de uma inserção e uso das tecnologias na escola em uma perspectiva mais horizontal. Os autores consideram que necessitamos “superar a ideia de treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 508), e

caminhar para a vivência de processos formativos que promovam nos professores a reflexão sobre a sua prática.

O documento Política de Ensino da RMER (2015), referente às tecnologias na educação, considera que ao ser proposta uma estratégia de desenvolvimento educacional aos professores que faça uso das tecnologias, coloca-se como importante que eles “se debrucem sobre os instrumentos tecnológicos e os questionem, pois o uso social destes assume novos papéis quando utilizados em contexto pedagógico” (RECIFE, 2015, p. 21).

Compreendemos que as ações de explorar e questionar resulta da construção da autonomia para com o uso das tecnologias contexto pedagógico. E a autonomia se constrói, na perspectiva dos professores participantes da pesquisa, em diálogo com os pressupostos que Kalman (2004) discute, se constrói a partir do acesso realizado, da apropriação desenvolvida e da participação vivenciada.

Um professor que exerce a sua autonomia para com o uso das TDM na prática pedagógica, representa um professor empoderado pelas múltiplas possibilidades que estes recursos tecnológicos podem trazer à sua ação pedagógica, seja como contribuições para a realização ensino ou contribuição ao processo de construção da aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente da idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e de bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15).

Refletir as TDM no contexto pedagógico da EJA não pode ser compreendido como um exercício linear. Pelo contrário. Assim como esta modalidade de ensino configura um território formado por múltiplas especificidades, também são múltiplos os percursos realizados pelas pesquisas que buscam adentrar seu território.

Nossa investigação versa sobre as TDM na EJA em diálogo com o direito à aprendizagem. Uma triangulação de análise que busca ampliar a compreensão dos significados atribuídos às TDM quando vinculadas à EJA, tendo em consideração a dimensão pessoal, social e pedagógica.

Situamos como pressuposto da presente investigação o entendimento do direito à aprendizagem como componente basilar da prática pedagógica da EJA. Uma compreensão que demarcou o nosso problema e objetivos de pesquisa.

O nosso problema de pesquisa se constituiu em: *considerando o direito à aprendizagem como componente estruturante da prática pedagógica da EJA, como o uso das TDM pode contribuir à garantia desse direito na fase I desta modalidade de ensino?* E partindo desta indagação, adentramos o território da EJA com o objetivo geral de analisar como o uso das TDM contribui à garantia do direito à aprendizagem, na Fase I da EJA.

Na proposta inicial de nossa pesquisa, a intenção era analisar a inserção e o uso das TDM na EJA no contexto da sala de aula presencial. Todavia, a Pandemia da Covid-19 atravessou a nossa investigação e, junto com ela, veio a obrigatoriedade do uso das TDM na prática pedagógica da EJA, como implicação à realização do ensino remoto e do ensino híbrido, realizados pela RMER. Logo, o uso pedagógico das TDM na EJA, realizado no contexto do ensino presencial, somou-se ao uso vivenciado no contexto do ensino remoto e híbrido, conjunção que redirecionou a discussão acerca dos significados, das possibilidades e dos desafios à inserção e uso das TDM na EJA, inclusive em relação ao direito à aprendizagem.

O uso das TDM passou a configurar o principal meio à concretização do processo pedagógico, resultando à nossa investigação o desafio de identificar possibilidades desse uso independente dos contextos pedagógicos apresentados (remoto, híbrido ou presencial). O

ensino remoto na RMER, desenvolvido de forma obrigatória, redefiniu o espaço das TDM na EJA.

A caminhada por três contextos pedagógicos distintos – presencial, remoto e híbrido – impulsionou os professores a discutirem a inserção e o uso das TDM na prática pedagógica da EJA. Um percurso que também mobilizou significativos debates em torno da relevância e das possibilidades desse uso para o desenvolvimento do ensino e a construção da aprendizagem; colocou no centro da discussão o questionamento sobre ser o acesso às tecnologias vigentes na sociedade um direito legal (em particular à rede *internet*); e pôs em questão se a realização do ensino remoto dialogava com o direito à aprendizagem. Indagações que se realizavam sob a perspectiva do uso das TDM enquanto uma ação espontânea/decisão do professor e sob a perspectiva do uso das TDM enquanto ação obrigatória/ação imposta pela rede de ensino.

No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, que se caracterizou como ações necessárias a serem realizadas para a concretização do objetivo geral, consideramos que foram alcançados.

O primeiro objetivo específico, que indicava mapear os significados atribuídos pelos professores ao direito à aprendizagem, foi concretizado por meio do questionário aplicado, da entrevista realizada e das gravações dos encontros formativos realizados com os professores. Os dados resultantes da aplicação destes instrumentos nos permitiram apreender os significados do direito à aprendizagem referidos pelos professores, trazendo como principal resultado o entendimento de que o direito à aprendizagem refletido no contexto da EJA passa pelo direito de aprender, pela possibilidade de transformação do sujeito e pela possibilidade do efetivo exercício da cidadania.

O segundo objetivo específico, que buscou identificar a inserção das TDM nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas da EJA, também foi efetivado. No que tange aos documentos oficiais, fizemos uso de documentos locais, produzidos pela RMER; de documentos nacionais, elaborados pelo MEC/CEB; e dialogamos com documentos internacionais produzidos pela Unesco e a ONU. E para a identificação da inserção das TDM nas práticas pedagógicas da EJA, utilizamos os instrumentos questionário, entrevista e gravações dos encontros formativos. Como resultado, identificamos que a inserção das TDM na EJA é refletida em função dos motivos que mobilizam esta inserção, situando-se de forma expressiva no campo das perspectivas.

O terceiro objetivo, que propôs analisar os significados do uso das TDM ao desenvolvimento da ação pedagógica do professor da EJA, foi respondido. No entanto, este foi

um objetivo que assumiu outro direcionamento. Quando definido na fase inicial da pesquisa, objetivava-se identificar estes usos na sala de aula presencial. Com a ocorrência da Pandemia da Covid-19, este objetivo passou a englobar os usos realizados no espaço pedagógico da EJA no contexto do ensino presencial, no contexto do ensino remoto e, parcialmente, no contexto do ensino híbrido (quando este foi instituído, já nos encontrávamos nos momentos finais da coleta de dados da pesquisa).

Em relação ao contexto presencial, a identificação dos usos realizou-se por meio do questionário e das narrativas dos professores apresentadas nos encontros formativos. Em relação ao ensino remoto e híbrido, os usos foram identificados por meio da entrevista e das narrativas nos encontros formativos. Nestes encontros as professoras traziam as suas experiências realizadas e as experiências observadas/contadas por seus pares nas formações realizadas pela equipe pedagógica da RMER e pelas UTEC.

O quarto objetivo específico que buscou identificar as variáveis do uso das TDM no contexto da fase I da EJA foi concretizado. A realização deste objetivo trouxe à nossa investigação a noção de *pertencimento* fortemente atrelada à discussão das TDM, estando esta discussão do pertencimento localizada no campo pessoal, social e pedagógico. O local social do sujeito – conceito vinculado à noção de pertencimento, que envolve a condição de gênero, raça, etnia, faixa etária, classe social, profissão, estágio no ciclo de vida, sexualidade e habilidade – incide diretamente sobre a relação construída entre os sujeitos e as TDM, bem como impacta as práticas pedagógicas que fazem uso dessas tecnologias. Os dados da pesquisa nos colocaram que a faixa etária do aluno e o fato dele ser ou não alfabetizado podem determinar o uso/não uso das TDM no contexto pedagógico da EJA, em vista da noção de pertencimento tecnológico construída pelos professores e pelos alunos. O pertencimento tecnológico configura um conceito transversal à análise do uso das TDM na EJA.

O quinto objetivo específico, que buscou caracterizar possíveis contribuições dos encontros formativos, realizados com os professores, à inserção e ao uso das TDM na prática pedagógica da EJA, foi concretizado. Buscamos caracterizar estas contribuições a partir das reflexões proferidas pelos professores no decorrer dos encontros e também através das entrevistas realizadas com os professores que participaram dos encontros formativos.

Como contribuição, consideramos: i) as reflexões realizadas pelos professores acerca dos significados das TDM na prática pedagógica da EJA; ii) o fato dos encontros terem sido pautados nas demandas de aprendizagem do professor e, em função disso, se observar uma postura proativa do professor, questionando, criticando e sugerindo modos de uso das TDM na

EJA; iii) o fato da experimentação do uso das TDM, com o foco pedagógico na EJA, favorecer a reflexão de estratégias pedagógicas que respondam à sua realidade pedagógica vivenciada pelo professor em sua sala de aula; iv) o fato do compartilhamento das práticas pedagógicas pelo/com os pares mobilizar discussões apoiadas no ensino e na aprendizagem da EJA; e v) o fato do compartilhamento de práticas com o uso das TDM despertar o desejo do professor querer experimentar alguns dos modos de uso e experimentá-las na prática pedagógica da EJA.

Situa-se como uma ocorrência significativa desses encontros a chegada de algumas das professoras, na sala virtual onde ocorriam os encontros, transbordando de alegria em função da escola, ao ser chamada pela rede para compartilhar experiências exitosas, as indicarem como referência. Para elas significava o reconhecimento que estavam conseguindo estabelecer um diálogo entre as TDM e a EJA, algo que, muitas vezes, consideraram improvável.

Como mencionado, a realização do ensino remoto esteve no centro da nossa coleta de dados de nossa investigação. Os encontros formativos realizados com os sujeitos da pesquisa tiveram como principal significado ser um espaço de discussão e construção de possibilidades. Os professores traziam suas necessidades, seus desafios, seus recursos e, em coletivo, refletíamos e experienciávamos possibilidades. Todavia, configurou uma escolha pessoal dos professores participantes dos encontros formativos colocar em prática os saberes compartilhados, ou não. O que os relatos nos dizem é que cada professor fez o uso que considerou pertinente e o fez em consonância com as suas possibilidades, dentro do ritmo que conseguiu e do ritmo permitido pelos alunos.

Os desafios do desenvolvimento do ensino remoto trouxeram aos professores algo que estes salientam terem se perdido nas formações das quais normalmente participam: o despertar do desejo de encontrar soluções aos obstáculos pedagógicos. De após ser trabalhado um tema/conteúdo na formação, o professor quer saber mais sobre como utilizar o que foi trabalhado na formação, de procurar saber em rede como os seus pares fazem, de compartilhar soluções encontradas.

Uma das bonitezas que resultaram de um momento tão desafiante quanto foi o desenvolvimento compulsório do ensino remoto, consiste em ter observado os professores discutindo em rede, através dos grupos das redes sociais, como solucionaram problemas, quais estratégias utilizaram, compartilhar tutoriais que eles mesmos fizeram demonstrando os caminhos percorridos, compartilhando atividades diferenciadas produzidas. Observar o professor em rede, compartilhando com os seus pares os seus desafios e as soluções encontradas

é algo que precisamos ser capazes de manter vivo, uma aprendizagem que precisa adentrar os objetivos dos encontros formativos.

Como resultado da pesquisa observamos que a inserção e o uso das Tecnologias Digitais/TDM na EJA como uma ação de pertencimento do professor, articulada sob o viés do ensino, ainda é a prática prevalente nesta modalidade de ensino. Mas, por este uso realizado em apoio ao ensino perpassa uma expressiva preocupação com o que ele pode promover para a aprendizagem. Observamos os professores questionando se os alunos da EJA aprendem utilizando as TDM e como poderiam fazer uso dessas tecnologias para promover a aprendizagem, indagações que se colocam no percurso da inserção para o uso. A inserção é a chegada ao território, o uso é o tornar-se território.

O aluno ser alfabetizado como condição para o professor fazer uso das TDM na prática pedagógica da EJA se mantém registrado na fala do professor da EJA. Um posicionamento que analisamos encontrar-se atrelado à falta de experimentação do uso das tecnologias no processo de construção da alfabetização. Compreendemos que as TDM podem dialogar com múltiplos objetivos pedagógicos, incluindo o de contribuir com a alfabetização, mas para isso é preciso que o professor estabeleça tal objetivo. Identificamos que os professores que fazem uso das TDM em diálogo com o processo de alfabetização utilizam como principal estratégia didática as TDM vinculadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Identificamos que o uso das TDM pelos alunos da EJA, para a comunicação e marcadamente para a ação laboral, faz da apropriação digital, favorecida pela efetiva construção da leitura e da escrita, uma demanda levada à sala de aula da EJA. Demanda que os professores consideram em função de como compreendem o direito à aprendizagem.

A Pandemia da Covid-19 evidenciou a importância do acesso à rede *internet* configurar um direito social. A impossibilidade de utilizá-la limita muitas das ações presentes na sociedade. Em relação à prática pedagógica, a relação estabelecida entre o uso das TDM e a rede *internet* reafirma esta importância. Para os professores a rede *internet* amplia as possibilidades de uso das TDM.

Os dados da pesquisa nos dizem que enquanto escolha pessoal do professor, o uso das TDM na EJA vai dialogar com os objetivos pedagógicos estabelecidos por ele e com as possibilidades e os desafios presentes no contexto pedagógico onde a ação vai ser realizada. Mas, quando resulta de uma ação conferida pela rede de ensino, como foi o caso do ensino remoto e híbrido, o uso das TDM encontra-se vinculado ao desenvolvimento de formações e realização de política de pertencimento.

Consideramos que a contribuição do uso das TDM à garantia do direito à aprendizagem passa pela concepção que se tem do direito à aprendizagem. No território da EJA está atrelado a um sentido ampliado de direito à aprendizagem: abrange o direito de aprender; envolve inclusão social, perpassa pela necessidade de desenvolvimento de habilidades que promovam maior interação com a sociedade da informação e do conhecimento; envolve a constituição do sujeito de direito, que tenha conhecimento de si e de sua história; abrange o exercício da cidadania ativa e crítica; e, principalmente, o direito da aprendizagem ao longo da vida. Assim como o direito à aprendizagem passa pela possibilidade de desterritorializar o espaço/tempo escolar e criar outros territórios, nos quais sejam desenvolvidas práticas que dialoguem com as necessidades de aprendizagem.

A nossa tese é de que o uso das Tecnologias Digitais Móveis na fase I da EJA contribui à garantia do direito à aprendizagem por ampliar a compreensão do espaço pedagógico da sala de aula e dialogar com os múltiplos significados de aprendizagem que perpassam esta modalidade de ensino. E, em decorrência, favorecer o desenvolvimento de estratégias didáticas que mobilizem conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam, ao aluno, responder às demandas da vida cotidiana, realizar a (re)inclusão no mundo do trabalho e exercer a cidadania de forma ativa e crítica.

Em relação à hipótese inicial da pesquisa, a tese acrescenta a relevância do direito à aprendizagem ser refletido em seus múltiplos significados e sentidos, condição que amplia as possibilidades de uso das TDM à garantia deste direito.

A nossa pesquisa se desenvolve no território escolarizado da EJA, mas entendemos que este representa apenas um dos múltiplos *lócus* que compõem a modalidade de ensino. A EJA não escolarizada possui itinerários diversos, ocupa diferenciados espaços geográficos e comunica-se com os mais diferenciados saberes e necessidades de aprendizagem. Quando analisamos as contribuições que o uso das TDM pode trazer à garantia do direito à aprendizagem, partimos da reflexão pautada na escola, mas consideramos que estas contribuições se fazem representativas nos demais *lócus* que acolhem a EJA, principalmente porque esta garantia passa pela construção de territórios conectados: a EJA, as TDM e o direito à aprendizagem. E estes territórios podem ser conectados em espaços/tempos diversos.

O direito à aprendizagem é inerente a EJA. As TDM se colocam como uma possibilidade transversal à EJA, uma possibilidade que dialoga com os múltiplos significados atribuídos ao direito à aprendizagem. O uso das TDM na EJA não se condiciona a um *lócus*; ele demanda sim, objetivos de aprendizagem definidos.

O uso das TDM é transversal à prática pedagógica da EJA, podendo dialogar com todos os módulos que englobam esta modalidade de ensino, podendo contribuir particularmente com as turmas denominadas moduladas/multisseriadas/multietapas que estão presentes na realidade da EJA e têm como característica a composição de grupo-classes formados por mais de um módulo. As TDM, como refletem os sujeitos da pesquisa, podem colaborar com o ensino e a aprendizagem deste grupo, principalmente por oportunizar o acesso à informação, favorecer a comunicação e possibilitar a realização de pesquisa e construção de projetos didáticos.

Para as pesquisas futuras fica a importância de investigar o que ficou desta experiência de uso das TDM no ensino remoto e no ensino presencial vivenciados na EJA, identificando quais motivos impulsionaram as permanências. Fica também a importância de analisar o sentimento dos alunos em relação ao ensino remoto e híbrido, sobre como perceberam o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nestes contextos. E, fica a importância de analisar se a experimentação do uso das TDM incidiu sobre a noção de pertencimento tecnológico construída pelos professores e alunos da EJA, no que tange ao uso dessas tecnologias nos contextos pessoal, social e pedagógico e no que se refere ao uso dessas tecnologias em diálogo com o direito à aprendizagem.

Concluimos as nossas considerações, e a presente investigação, com a reflexão de Boaventura de Sousa Santos acerca do direito. Ele nos diz que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 458). Que o direito à aprendizagem na EJA possa dialogar com a construção desse sujeito, que é respeitado em suas diferenças e tem a garantida, não apenas a igualdade, mas a equidade de direitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 374 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede - **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kPrps8> . Acesso em: 30 set. 2021.
- AYRES, Lioness. Thematic Coding and Analysis. In: GIVEN, L. M. **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods** (Vols. 1-2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, p. 867 – 868.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.
- BATELA NETO, Pedro. **Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras?** O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC? 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BARONI, Patrícia. Brilhos menores de escolas-pirilampos. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L (orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questão metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. 250 p.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som** - um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015. 516 p.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, 344p.
- BERALDI, G. M.; MATTOS, F. R. P.; MARTINS, A. S. R. Educação de Jovens e Adultos, multisseriação e recursos didáticos digitais: uma tentativa de diálogo. **Educação**, [S. l.], v. 44,

p. e94/ 1–17, 2019. DOI: 10.5902/1984644434990. Disponível em: <https://bit.ly/3ymNktH>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, H.; PRETTO, D. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 499–521, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p499. Disponível em: <https://bit.ly/3ZS3Nlc> . Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 13 set. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 11 de 10 maio de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 01 de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. 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 mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional

de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021b.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos: um guia Prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Petrópolis, RJ: Vozes; 2019. 385 p.

CAMPOS, Lygia Vallo e. **Escala de Engajamento dos Alunos na Escola Inferido por Professores para Alunos Do 2º Ao 5º Ano Do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11300>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Edição do Kindle.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico.** 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10314>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAVACO, Carmen. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 951-967, jul./set. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/3kUJFjC>. Acesso: 26/01/2021.

CAVACO, Carmen. **Adultos Pouco Escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação.** 2009. 632f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação/Formação de Adultos) – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/972> . Acesso em: 26 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLARK-IBÁÑEZ, M. Inner-city children in sharper focus: sociology of childhood and photo elicitation interviews. In: STANCZAK, G. (ed.). **Visual Research Methods: image, society, and representation.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2007, pp. 167-196.

CLARKE, Victoria. Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does "best practice" look like? [Vídeo]. University the West of England, Bristol, Reino Unido, em novembro de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/4voVhTiVyc> . Acesso em: 21 ago. 2021.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. **Thematic analysis: an introduction** [Vídeo]. University of the West of England, em junho de 2018. Disponível em: <https://youtu.be/5zFcC10vOVY>. Acesso em: 18 ago. 2021.

COUVANEIRO, S.; PEDRO, N. Desenvolver a oralidade na aula de inglês com recurso a tecnologias móveis - projeto de vídeo com iPad. 2015. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & L. Valente (Orgs.), **Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2015 - Meio Século de TIC na Educação** (pp. 267-279). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência em TIC na Educação.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3ZNCGry>. Acesso em: 23 out. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3mDx9Fz>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CORDEIRO, Salete de F. N.; BONILLA, Maria Helena S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 259-275, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://bit.ly/3mE6xnW>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

CRUZ, Karla Nascimento. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. 2017. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. pp. 293-303.

DELORS, Jacques (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, Daniele Dos Santos Ferreira; DE DEUS, Milene Maria Machado; IRELAND, Timothy Denis. A contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. **Revista Espaço do Currículo**. Paraíba, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2013.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOMENCIANO, Jaqueline Ferreira. Como as tecnologias móveis têm sido utilizadas na educação? Estudo em duas instituições de ensino superior brasileiras. **InFor**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 49-68, oct. 2017. ISSN 2525-3476. Disponível em: <http://bit.ly/3L9hW9E>. Acesso em: 20 sep. 2021.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SUPERANDO OS DESAFIOS DO ISOLAMENTO SOCIAL. **Webinar apresentado por EJA Recife**, 2020. 1 vídeo (1h 33min 10seg). Publicado pelo canal Educação de Jovens e Adultos – Recife. Disponível em: https://youtu.be/UpsgCx_WRBc. Acesso em: 07 ago. 2020.

ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, M. G. P. Desterritorialização/ Reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**, v. 30, p. 189-214, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3yoWhTc>. Acesso em: 07 ago. 2020.

FALCÃO, Sayonara Leite. **O celular na sala de aula**: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos. 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA DIAS, Daniele dos Santos; MACHADO DE DEUS, Milene Machado; IRELAND, Timothy Denis. A Contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, 11. Disponível em: <http://bit.ly/3ZLdEt4> Acesso em: 08 ago. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de Adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **Diálogos impertinentes**: o futuro da escola. São Paulo: TV PUC, 1995 [vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/gWCKlcU2qjU>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREITAS, Eliane Alves de. **Aprendizagem móvel (M-Learning):** um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GARCÍA-VERA, Antonio Bautista. La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de educación primaria ALTERIDAD. **Revista de Educación**, vol. 12, núm. 2, 2017, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Disponível em: <https://bit.ly/3Zx0Kz4>. Acesso em: 20 de set. 2020.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 200 p.

GIMENO SACRISTÀN, José. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Fabrícia Cristina. **Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GRALE III. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária. Brasília: UNESCO, 2016. 156 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GRALE IV. **Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Não Deixar Ninguém para Trás: participação, equidade e inclusão. Brasília: UNESCO, 2020. 208 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 fev. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007. 254 p.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. Não estou com você, mas estou: entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 39 -71.

HARPER, Douglas. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**. v. 17, n.1, 2002. p. 13-26.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Alexandria, S. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: A participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos de leitura e de escrita. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

KALMAN, J. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 5-28, maio/jun./jul./ago. 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XLpHVyTgsSXQbwfpSfpsjpD/abstract/?lang=es>. Acesso em: 17 jan. 2020.

KALMAN, J. La importancia del contexto en la alfabetización. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 3, 2002, p. 11-28. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312328277_La_importancia_del_contexto_en_la_alfabetizacion. Acesso em: 18 de fev. 2020.

KALMAN, J. **Leer y escribir en el mundo social**. Obras escogidas. Colección Paideia Latinoamericana. Patzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. 2018, 298 p.

KALMAN, J.; RENDÓN, V.; GÓMEZ, M. **Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): La apropiación del conocimiento en la práctica**. México: Bonilla Artigas Editores, 2015, p. 276.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 393-415.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1500>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013)**. Orientadora: Nilda Stecanela.

2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, v. 16, n. 40, p. 28-35, 21 dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2009.40.6314>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIMA, Maria de Lourdes Silva. **Formação de professores de jovens e adultos para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.

LINHARES, Margarete Terezinha Acunha. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa**. 2019. 143 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 137-155.

LORENZATTI, María del Carmen. Concepciones y sentidos cotidianos acerca de la lectura y escritura de jóvenes y adultos. In: PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. 228 p.

LUZ, Káite Zilá Wrobel. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2017, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MACHADO, A. C. A. S.; LEITE, C. M. F. A. F.; MONTEIRO, A. M. R. As tecnologias digitais na literatura acadêmica da educação de adultos. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. p. 86-102, 2019. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/451>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MALAGGI, V.; MIYASHIRO, R. Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital. **Revista de Educação**

Popular, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 193–218, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-v19n12020-49586>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MATA, J. A. C. **Ensino de química com uso de tecnologias digitais para uma educação de jovens e adultos rejuvenescida**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MELO, Daniele Santana de. Memes e a Educação de Jovens e Adultos. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 268-290, maio/ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 09-30.

MORALES-PACAVITA, Olga Sofia; LEGUIZAMON GONZALEZ, Myriam Cecilia. Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. **Prax. Saber** [online]. 2018, vol.9, n.19, pp. 161-181. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nff455>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MOTA, Kleuver Luís Alves. **Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar**. 2018. Dissertações (Mestrado Profissional Em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MOURA, A.; CARVALHO, A. Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas educativas. 2011. In P. Dias e A. Osório (Eds.), **Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges**, Braga: Universidade do Minho (233-246). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/15942>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NÓVOA, António Sampaio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António Sampaio. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA, Fora de coleção. Lisboa. p. 25-46, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 12 dez. 2021.

O FUTURO da Escola: Seymour Papert e Paulo Freire - uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem. Produção da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – TV PUC. São Paulo: PUC-SP, nov. 1995. (Série de vídeos: O Futuro da Escola – Obra de Paulo Freire). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/395>. Acesso em: 04 abr. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras/Ação Educativa, 2001. p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso. 2015. 231 p.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Confintea. **Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro**. Brasília: 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 20 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Mobile Learning and policies: key issues to consider**. Paris: UNESCO, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Paris: UNESCO, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**, 2015. Paris, 2016b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: **a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://sc.movimentoods.org.br/agenda-2030/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos**. UERJ: Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PASCHUINI, Elenira Aparecida. **A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula**. 2015. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PEREIRA, Júlio Cezar Matos. **Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PINHO, José Antonio G. de (org.). **Artefatos Digitais para mobilização da Sociedade Civil: perspectivas para avanço da democracia**. Salvador: EDUFBA, 2016.

RAMOS, D. K.; BEZERRA, A. L. DA S. Educação de Jovens e Adultos na Modalidade a Distância: Acesso, Permanência e Aprendizagem na Percepção dos Alunos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1014>. Acesso em: 10 dez 2020.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife: fundamentos teórico-metodológicos**. Organização de Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: Secretaria de Educação, 2014. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 1).

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de ensino: tecnologias na educação**. Organização: BARRO, Jacira M. L. B.; MAÇAIRA, É. F. L.; SOUZA, K. M. (orgs) – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 84 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 6). Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/todos-documentos>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede municipal do Recife: Educação de Jovens e Adultos**. Coordenação: Alexsandra F. Lima Sousa, Jacira L. Barreto de Barros, Nyrluce M. A. da Silva. – 2. ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2021a. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 4). Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/>. Acesso em: ago. 2020.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Matriz Curricular Prioritária RMER/2021**. Recife: Secretaria de Educação, 2021b. 288 p. Disponível em: <https://rb.gy/pegwmg>. Acesso: 10 de dez. 2021.

RIBEIRO-DE-SOUSA, Celeste. “Pertencimento/não pertencimento” Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. **Cultura e sociedade**. Estudos Avançados, Volume: 35, Número: 103, Publicado: 2021. 63 – 80 p.

RIVERO, José. Atores da educação de pessoas jovens e adultas. In: VALDES, Raúl; PILZ, Dania; RIVERO, José; MACHADO, Maria Margarida; WADER, Gabriela. **Contribuições**

conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização de Estados Ibero-americanos[*e*] UNESCO- Goiana: Ed. UFG, 2014. 209 p.

RÓGER, Herpich. **As tecnologias digitais no ensino aprendizagem de adultos:** um estudo de caso no ProEJA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2018.

ROSENAU, Nanderson Rafael. **Práticas de educação física no cárcere:** tecnologias digitais como recurso pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROSA, Harlei Vasconcelos. **Tecnologias Digitais e educação:** os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola. 2017; Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23523>. Acesso em: 03 de maio 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na Sociedade da Informação e do Conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, L. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 15-22, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Direito dos Oprimidos:** sociologia crítica do direito, parte 1. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Flávia Andréa dos. **O professor e as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos:** perspectivas, possibilidades e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, J. Z.; ALMEIDA, M. T. F.; SILVA, J. H.; GAYA, S. M. Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo

ensino-aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 01-17, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67798>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 236 p.

SANTOS, Mirian B. do Carmo Santos. **O uso do aplicativo whatsapp no processo de alfabetização e multiletramento na educação de jovens e adultos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso 13 set. 2021.

SILVA, Kelly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro**: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Leônicio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 121-141.

SOARES, Leônicio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, pág. 83-100, junho de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>. Acesso em: dez. de 2020

SOARES, Leônicio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 273-289.

SOUZA, A. A.; MATTA, A. R.; MENDES, A. Q. TIC, interfaces e formação docente na difusão do conhecimento em EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. Salvador: UNEB, 2018 - v. 1, n. 1. p. 89-105, jan./jun. 2018.

SOUZA, Helga Valéria de Lima. **Jovens na modalidade EJA na escola pública**: autodefinição de jovem e função das TDICEs. 2016. 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, H. V. L.; LOPES, C. Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n.2 – p. 687-711, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p687>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 7 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883/6016>. Acesso em: 18 de jun. 2021

SÜSSEKIND, M. L. Quem conversa, conversa com. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questão metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. 250 p.

TEIXEIRA, Priscilla de F. Silva e Lima. **Abrindo Gaiolas**: Estudo de uma experiência invisibilizada do CESEC. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional - Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TERRY, Gareth; BRAUN, Virgínia. Breve, porém doce: o surpreendente potencial dos métodos de levantamento qualitativo. In: BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 39 –71.

TORRES, Rosa María. O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. In: VALDES, Raúl; PILZ, Dania; RIVERO, José; MACHADO, Maria Margarida; WADER, Gabriela. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização de Estados Ibero-americanos[e] UNESCO-Goiana: Ed. UFG, 2014. 209 p.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A Produção Sobre o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 36, p. 58–74, 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i36.2723. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2723>. Acesso em: 8 mar. 2021.

VEIGA, Feliciano. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 441-450. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/10032>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VEIGA, Feliciano. H. (2016). Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 2017, p. 813-819. Disponível em: DOI:[10.1016/j.sbspro.2016.02.153](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153). Acesso em: 15 jan. 2021.

YUVAL-DAVIS, Nira. Belonging and the politics of belonging. **Revista Patterns of Prejudice**, v. 40, n. 3, p. 197–214, jul. 2006. Disponível em:

<https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2020/05/document-7.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário *online* realizado com os professores

PESQUISA - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA

Olá, professor(a) da EJA, da Rede Municipal do Recife! Este é um convite para participar da pesquisa de doutorado intitulada "O Uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA como contribuição à garantia do Direito à Aprendizagem", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC/UFPE - por Flávia Andréa dos Santos sob a orientação do Profº Drº Sérgio Paulino Abranches.

Este questionário é parte integrante da pesquisa e responde aos objetivos de analisar as contribuições do uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA, identificar as variáveis desses usos e compreender os significados atribuídos ao direito à aprendizagem.

A sua participação é voluntária e ocorrerá por meio do questionário *online*. Esclarecemos que serão mantidos o seu anonimato e o sigilo dos dados pessoais fornecidos.

Antecipadamente, agradecemos a sua participação e contribuição à pesquisa.

Contato: flandsantos@gmail.com

Carta de Anuência disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1IF-bdzrFvU9wNGYIdrtf0N1uqaqVIAN8/view?usp=sharing>>

Termo de Consentimento

☐

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

SEÇÃO I - DADOS DOS PARTICIPANTES

1.Nome

2.E-mail

(A resposta é opcional, mas ficaríamos muito felizes em ter o seu contato).

3.Idade

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

() Mais de 60 anos

4. Formação

(Registre todas as alternativas que fazem parte da sua formação).

- ☐ Graduação em Pedagogia
- ☐ Graduação em Licenciaturas diversas
- ☐ Especialização em Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Especialização em áreas diversas
- ☐ Mestrado Doutorado
- ☐ Outro

5. Tempo de docência

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

6. Tempo de docente na EJA

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

7. Segmentos/modalidades nos quais leciona:

(Marque todas as alternativas que correspondem aos segmentos/modalidades nos quais você leciona).

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior Pós-Graduação
- ☐ Outro:

8. Módulos da EJA nos quais você leciona:

(Marque todas as alternativas que correspondem aos módulos nos quais você leciona).

- ☐ Módulo I
- ☐ Módulo II
- ☐ Módulo III
- ☐ Turma Modulada
- ☐ Módulo IV
- ☐ Módulo V

9. Você é professor da EJA na Rede Municipal do Recife?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SEÇÃO II - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

10. De 0 a 5, qual importância você atribui ao uso das Tecnologias Digitais na EJA?

0	1	2	3	4	5
Pouco importante	☐	☐	☐	☐	☐ Muito importante

11. Nas aulas presenciais, quais destas tecnologias você utiliza na sala de aula da EJA?

- ☐ Smartphone
- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Computador desktop
- ☐ Datashow
- ☐ Aparelho de TV
- ☐ Lousa Digital
- ☐ Nenhuma das alternativas
- ☐ Outro:

12. A realização das aulas remotas, em decorrência da pandemia da COVID-19, modificou a sua visão sobre o uso das Tecnologias Digitais na prática pedagógica da EJA?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Muito
- ☐ Totalmente

13.Você utiliza os recursos digitais abaixo na prática pedagógica da EJA?

(Nesta questão É NECESSÁRIO, pelo menos, uma resposta por linha. Se você utiliza os recursos citados nas aulas presenciais e não presenciais pode marcar as duas opções).

	Não	Sim, nas Aulas Presenciais	Sim, nas Aulas Remotas
Internet	☐	☐	☐
YouTube	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐
Google Classe	☐	☐	☐
Google Drive	☐	☐	☐
Formulário Google	☐	☐	☐
PDF	☐	☐	☐
Jamboard	☐	☐	☐
Instagram	☐	☐	☐
Twitter	☐	☐	☐
WhatsApp	☐	☐	☐
Meet	☐	☐	☐
Sala de Vídeo	☐	☐	☐
Zoom	☐	☐	☐
Kahoot	☐	☐	☐
Mentimeter	☐	☐	☐
Canva	☐	☐	☐
Tik Toc	☐	☐	☐
Outros	☐	☐	☐

14.Para você, na prática pedagógica da EJA, a idade dos alunos deve ser considerada para a inserção e/ou o uso dos recursos digitais acima citados?

- () Sim
() Não
() talvez

15.Quais das alternativas abaixo melhor justificam a sua resposta na questão anterior?

- () Sim, os alunos mais jovens veem como positiva a utilização das tecnologias na EJA. Os alunos mais idosos, não.

- ☐ Não, o tipo de relação que o aluno tem com as tecnologias é mais significativo que as diferenças de idades para a aceitação do uso dos recursos digitais na prática pedagógica da EJA.
- ☐ Sim, os jovens aprendem por meio das tecnologias, os adultos não conseguem.
- ☐ Não, o que faz diferença é a forma como o professor trabalhar com estes recursos na sala de aula

16. Nas aulas presenciais da EJA, quais justificativas abaixo você considera que mais motivam o uso de dispositivos tecnológicos (equipamentos, *internet*, aplicativos) na prática pedagógica?

- ☐ Facilita a compreensão dos conteúdos;
- ☐ Estimula o engajamento dos alunos;
- ☐ Desenvolve habilidades tecnológicas;
- ☐ Diminui as diferenças etárias-geracionais;
- ☐ Deixa as aulas mais dinâmicas;
- ☐ Faz o aluno ficar motivado;
- ☐ Não considero relevante o uso de dispositivos tecnológicos na EJA.
- ☐ Outro

17. Nas aulas remotas, realizadas por conta da Pandemia da Covid-19, o uso das tecnologias tem como principal motivo:

- ☐ Responder ao cumprimento dos dias letivos obrigatórios por lei;
- ☐ Possibilitar a interação professor-aluno;
- ☐ Ampliar as possibilidades pedagógicas;
- ☐ Simular o espaço da sala de aula;
- ☐ Possibilitar o engajamento dos alunos.
- ☐ Outro

SEÇÃO III- AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA

18. O uso das Tecnologias Digitais Móveis, a exemplo do celular smartphone e do tablet, pode contribuir para o ensino do professor na EJA?

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

19. O que motiva a sua resposta acima?

20.O uso das Tecnologias Digitais Móveis, a exemplo do celular smartphone e do tablet, pode contribuir para a aprendizagem do aluno na EJA?

- () Discordo Totalmente
 () Discordo
 () Indiferente
 () Concordo
 () Concordo totalmente

21.O que motiva a sua resposta acima?

22.Como você avalia as justificativas abaixo para o uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA?

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Colabora com o professor para a produção das atividades.	☐	☐	☐	☐
Promove o engajamento dos alunos.	☐	☐	☐	☐
Torna as aulas mais dinâmicas.	☐	☐	☐	☐
Colabora para diminuir as diferenças etárias/geracionais.	☐	☐	☐	☐
Colabora para preparar o aluno para o mercado de trabalho.	☐	☐	☐	☐
Favorece a comunicação dos alunos da EJA com os diferentes contextos sociais.	☐	☐	☐	☐
Contribui para desenvolver a consciência crítica.	☐	☐	☐	☐
O uso das tecnologias digitais na EJA pode contribuir com o processo de alfabetização.	☐	☐	☐	☐

23.Considerando os desafios abaixo, atribuídos ao uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA, como você se coloca?

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
Os alunos apresentam resistência ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.	☐	☐	☐	☐	☐
O uso das Tecnologias Digitais na EJA não é relevante.	☐	☐	☐	☐	☐
Falta formação ao professor.	☐	☐	☐	☐	☐
Os alunos não têm acesso às tecnologias digitais no seu dia a dia.	☐	☐	☐	☐	☐
Os alunos não possuem internet.	☐	☐	☐	☐	☐
O uso das Tecnologias Digitais desvirtua o sentido da EJA.	☐	☐	☐	☐	☐

24.O uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA pode favorecer o engajamento do aluno no processo pedagógico?

- () Discordo Totalmente
 () Discordo
 () Indiferente
 () Concordo
 () Concordo Totalmente

SEÇÃO IV: DIREITO À APRENDIZAGEM

25.Para você, o que significa "direito à aprendizagem"?

26.Para você, como se caracteriza esse direito à aprendizagem na EJA?

27.A realização das aulas remotas/ensino remoto tem relação com o direito à aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

28.A pandemia da Covid-19 fez, ou tem feito, você produzir materiais digitais para as suas aulas na EJA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

29.Em caso afirmativo, o material digital produzido por você buscou ou busca:

- ☐ Favorecer o ensino.
- ☐ Desenvolver a aprendizagem.
- ☐ Contribuir para o ensino e a aprendizagem, pois estes estão interligados.

30.O uso das Tecnologias Digitais na EJA, entre as quais se incluem as Tecnologias Digitais Móveis, corresponde a um direito à aprendizagem?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

31.Você poderia justificar a sua resposta à questão acima?

A sua resposta é opcional, mas muito importante para nós.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da entrevista *online***PESQUISA - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você para participar da pesquisa de doutorado intitulada "O Uso das Tecnologias Digitais Móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem", realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - EDUMATEC/UFPE - por Flávia Andréa dos Santos sob a orientação do Profº Drº Sérgio Paulino Abranches.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista, realizada de forma *online*, via Plataforma *Meet*. Informamos que a entrevista será gravada, ficando assegurado o sigilo absoluto referente à sua identidade e às informações prestadas, preservadas na publicação de resumos, artigos e texto final da tese, resultantes desta pesquisa.

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, através de entrevista *online*, assinale a opção abaixo.

Termo de Consentimento☐

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da entrevista *online*.

1.Código Aplicado

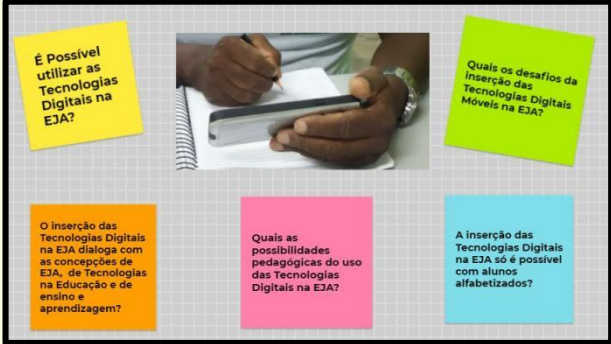
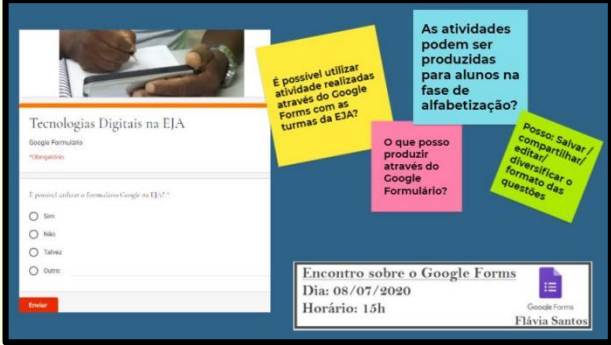
(Disponibilizado pela pesquisadora)

2.Seu nome

3.E-mail

APÊNDICE C – Exemplos de telas-convites dos encontros formativos

Algumas das telas do *Jamboard* utilizadas como convites para os encontros formativos, através da rede *WhatsApp*, contendo o tema a ser discutido, data e *link* de acesso da sala virtual.

FRAMES DOS JAMBOARD	AÇÕES RELACIONADAS
 Frame 1: A Jamboard screen with a central image of hands writing on a notepad. Surrounding it are six sticky notes with questions about digital technology in EJA.	Primeira frame utilizada como convite aos professores para participação nos encontros formativos. Objetivo: promover reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais/Digitais Móveis na EJA.
 Frame 2: A Jamboard screen titled "Tecnologias Digitais na EJA" showing a Google Forms interface. It includes sticky notes about using Google Forms and a meeting announcement for Google Forms.	Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta de refletir o uso do <i>Google Forms</i> na ação pedagógica. Objetivo: promover reflexões acerca do uso das do <i>Google Forms</i> na EJA, nos contextos remoto e presencial.
 Frame 3: A Jamboard screen with a central YouTube logo. It features sticky notes about video creation and a meeting announcement for the next encounter.	Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta de refletir o uso do <i>YouTube</i> na ação pedagógica da EJA Objetivo: refletir as possibilidades de uso da plataforma <i>YouTube</i> na EJA e o professor como produtor de conhecimento.

Quero fazer uma videoaula, quais recursos posso usar?

Quais os usos do PowerPoint e Apresentação Google no espaço pedagógico da EJA?

Posso realizar animação, narrativas, adicionar recursos audiovisuais?

Próximo Encontro:
Data: 02/09/2020
Hora: 19h
Local: Sala Meet



Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta de analisar as vídeoaulas no ensino remoto da EJA

Objetivo: refletir as produções das vídeoaulas, os recursos que podem ser utilizados nesta produção, e discutir os significados destas produções disponibilizadas na rede *internet*.

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EJA
A produção de livros digitais

A produção do livro digital através do CANVA:

A consolidação dos projetos e a produção de livros digitais: perspectivas e desafios

Livros Digitais e a perspectiva da colaboração

Nosso Encontro:
09/09/2020
Hora: 19h
Local: Sala do Meet

Crie designs para tudo



Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta de refletir/construir e-books.

Objetivo: refletir as possibilidades das produções dos alunos serem consolidadas via produção de e-books e a possibilidades de retrabalho destas produções.

ESTE É O PAULO FREIRE DA SORTE.

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". Paulo Freire

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

Nosso Encontro:
16/09/2020
Hora: 19h
Local: Sala do Meet

<https://ocam.softonic.com.br/>
<https://format-factory.softonic.com.br/>
<https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/formatfactory.html>

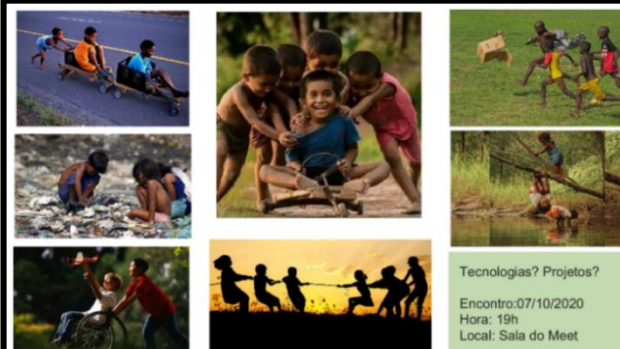


Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta de discussão do recurso Ocam à gravação de vídeos aulas.

Objetivo: refletir as possibilidades produzir vídeoaulas a partir de apresentações montadas em PowerPoint.

Tecnologias? Projetos?

Encontro: 07/10/2020
Hora: 19h
Local: Sala do Meet



Frame utilizada como convite aos professores contendo a proposta do uso das TDM na EJA vinculadas ao desenvolvimento de projetos.

Objetivo: refletir as possibilidades de uso das TDM na/para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e discutir o aluno como produtor de material/conhecimento.

ANEXOS

ANEXO A – Matéria de lançamento do Programa Escola do Futuro em Casa na Rádio



O Escola do Futuro em Casa na Rádio é mais uma ferramenta pedagógica da Secretaria de Educação do Recife, para abranger de forma mais ampla a comunidade escolar. O programa será transmitido pela Frei Caneca FM (101.5), diariamente, das 18h às 19h.

A partir desta quarta-feira (26), a Frei Caneca FM, em parceria com a Secretaria de Educação do Recife, passa a contribuir para o acesso ao ensino remoto, enquanto as aulas presenciais estão suspensas por conta da pandemia. Desta vez, os 7.798 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Travessia (correção de fluxo dos Anos Finais) serão os contemplados com o Escola do Futuro em Casa na Rádio, que será transmitido pela 101.5 FM, no Recife, e pelo site www.freicanecafm.org.

Tendo como base o conteúdo dos livros didáticos, que foram distribuídos aos alunos, o professor irá ministrar o conteúdo por meio do programa de rádio que será transmitido de segunda a sexta-feira, das 18h às 19h. Cada dia da semana será destinado a um componente curricular (ver tabela abaixo) e o programa será dividido em blocos de 15 minutos por fase de ensino, nesta ordem: Travessia, EJA Fase 1 (módulos 1 a 3), EJA Fase 2 (módulo 4) e EJA Fase 2 (módulo 5).

O programa também estará disponível em forma de podcast no site Escola do Futuro em Casa (<http://educ.rec.br/escoladofuturoemcasa/>), permitindo que os estudantes possam revisar o conteúdo sempre que necessário. “Mais uma vez estamos ampliando as nossas estratégias pedagógicas para alcançar de forma mais abrangente a comunidade escolar, neste momento de suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia”, pontuou Bernardo D’Almeida, secretário de Educação do Recife.

Os professores farão uma rotina diária de atividades não presenciais por meio de material impresso ou de mídias sociais de longo alcance que melhor atendam à realidade dos estudantes de cada turma. O professor elabora seu plano de aula, utiliza um canal de interação virtual para orientar as atividades que precisam ser desenvolvidas, e recebe o retorno com os registros dos estudantes. A devolutiva da atividade será tanto uma ferramenta de avaliação de aprendizagem dos estudantes como também uma maneira de computar a carga horária.

Rádio, Educação, Movimento de Cultura Popular e Paulo Freire - Essa não é a primeira vez que o rádio é protagonista como plataforma de educação no Recife. Na década de 60, a cidade contava com quase 200 mil

pessoas que não haviam frequentado o Ensino Fundamental. Para a escolarização desses adultos, a gestão do então prefeito Miguel Arraes, juntamente com o Movimento de Cultura Popular (MCP) que tem como um dos seus fundadores o educador Paulo Freire, utilizaram o rádio como ferramenta pedagógica na educação de adultos.

Escola do Futuro em Casa – O programa engloba uma série de ações para que os mais de 90 mil estudantes da Rede de Ensino do Recife possam ter igualdade de acesso ao Ensino à Distância. Entre as ações já implantadas estão: formação de professores para atuarem na modalidade EaD; materiais pedagógicos com estratégias remotas de ensino e aprendizagem; construção da plataforma de aulas virtuais, que está sendo constantemente alimentada com as atividades de cada modalidade de ensino, com inserção de Libras e leitor de tela para acessibilidade; aulas virtuais *online* para as turmas do 6º ao 9º ano; aulas televisivas para Educação Infantil e Anos Iniciais; além das aulas radiofônicas para os alunos de correção de fluxo e Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴³.

⁴³ Matéria disponível em: <http://freicanecafm.recife.pe.gov.br/alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-e-do-travessia-terao-aulas-por-meio-de-programa-de-radio>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ANEXO B – Matéria sobre o lançamento plataforma digital do EducaRecife



Com o objetivo de apoiar a aprendizagem dos estudantes de forma inovadora dentro e fora da escola, o prefeito João Campos lançou, nesta quarta-feira (8), a nova plataforma do Programa EducaRecife. Esta é mais uma etapa do programa de ensino híbrido da rede e integra o conjunto de estratégias da Secretaria de implantar o Ensino Híbrido na rede municipal, que integra a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitando também a ampliação destes espaços, ou seja, o estudante aprende na escola e em casa, além de trazer o professor como um dos principais personagens neste mix de aulas presenciais e digitais.

“A gente dá um passo importante, que é o lançamento da plataforma EducaRecife. Ela vai possibilitar que os alunos e as alunas possam assistir aulas com interação com os professores e professoras. O EducaRecife é um grande programa de ensino híbrido para a nossa cidade, para a nossa rede, e hoje a gente dá um passo importante com a plataforma. Ela vai funcionar com dados patrocinados. A prefeitura está comprando o direito de uso da *internet* para garantir que os trabalhadores da educação e os alunos vão poder acessar de maneira gratuita, sem precisar de um pacote de dados ou pagar por isso, afinal de contas a educação é fundamental para toda a sociedade”, defendeu João Campos.

O prefeito defendeu que a gestão tem trabalhado para tornar a educação mais inclusiva na cidade. “A gente tem feito um esforço para garantir que o modelo de ensino híbrido do Recife tenha uma natureza de inclusão, de acolhimento, de olhar sempre para a aprendizagem. Temos nossa escola específica para aulas digitais, com estúdios específicos para isso e uma equipe treinada e especializada”, destacou. “Agradeço a todos os profissionais da educação, todos os trabalhadores e trabalhadoras da rede. Graças ao trabalho de vocês, a gente está conseguindo garantir que nossos alunos tenham direito à educação de qualidade”, completou o gestor.

A plataforma do EducaRecife aproxima ainda mais o estudante do professor e permite a transmissão de aulas digitais ao vivo. A ferramenta dispõe de chats para que as dúvidas dos estudantes sejam respondidas em tempo real. Além disso, a plataforma – integrada ao *Google Classroom* – permite a disponibilização de tarefas e atividades educacionais digitais para serem realizadas em casa.

Acessando a plataforma, os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife poderão assistir às aulas digitais transmitidas ao vivo, bem como rever aulas anteriores que ficarão armazenadas. Durante as aulas ao vivo, a interação em tempo real com o professor também está garantida, assim como o contato com outros estudantes do mesmo ano de ensino de qualquer escola da rede. A ferramenta permite ainda a realização de videoconferência entre professores e estudantes, o acesso aos conteúdos pedagógicos agendados para aquele dia e a participação de enquetes e quiz na hora da *live streaming*.

A plataforma funcionará também como um canal de formação de professores e comunicação entre a Secretaria de Educação do Recife e os gestores, vice gestores e coordenadores pedagógicos da rede. Além disso, estará

disponível nas versões web e mobile, permitido o acesso a qualquer hora e lugar e por qualquer tipo de dispositivo – computadores, tablets ou smartphones. Todo o acesso será através de dados patrocinados – custeados pela Secretaria – de forma que todos os professores e estudantes naveguem pela ferramenta sem descontar do seu pacote de *internet*. Essa característica possibilita que os estudantes, por exemplo, assistam às aulas sem se preocupar com o consumo de dados. Tudo isso para tornar o EducaRecife acessível para todos os que compõem a Rede Municipal de Ensino do Recife.

“Esta plataforma amplia a interação entre estudantes e professores, promovendo um ensino diferenciado e fortalecendo o uso da tecnologia”, pontua o secretário de Educação, Fred Amâncio. A plataforma EducaRecife pode ser acessada através do Conecta Recife (conectarecife.recife.pe.gov.br), pelo site do EducaRecife (educ.rec.br/educarecife) e também nas lojas de aplicativos dos smartphones, seja a *Google Play Store* ou a *Apple Store*. Para o primeiro acesso, os estudantes utilizarão o número da matrícula como login e a data de nascimento como senha. Já os professores informarão o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) como login e a data de nascimento com senha⁴⁴

⁴⁴ Matéria Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/08/09/2021/pcr-lanca-plataforma-digital-do-educarecife>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ANEXO C – Chamada de matrícula aos alunos da EJA

✎ Sexta-feira, 21 de mai de 2021.

Prefeitura do Recife está com matrículas abertas para a Educação de Jovens de Adultos

CONTINUE OS SEUS ESTUDOS E REESCREVA O SEU FUTURO.

EJA RECIFE

MATRÍCULAS ESPECIAIS ATÉ 28 DE MAIO

PROCURE AGORA MESMO UMA UNIDADE DE ENSINO E GARANTA A SUA VAGA. NÃO PERCA ESTA OPORTUNIDADE!

Secretaria de Educação

RECIFE

Cerca de 2200 vagas estão disponíveis em mais de 100 escolas; matrículas podem ser realizadas até o dia 28 de maio

A Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Educação, informa que está com matrículas abertas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cerca de 2200 vagas estão disponíveis em mais de 100 escolas. Os estudantes que desejam ingressar na modalidade deverão ter a idade mínima de 15 anos completos e podem fazer a matrícula no balcão das unidades de ensino, espalhadas nas seis Regiões Político Administrativas do Recife (RPAs). As matrículas podem ser realizadas até o dia 28 de maio.

O aluno interessado deverá ir na escola e apresentar os seguintes documentos para a matrícula: documento de transferência da escola de origem (sem rasuras nem emendas); duas fotos 3x4 recentes e iguais; cópias da certidão de nascimento ou de casamento; cópia do CPF do estudante; cópia da carteira de vacinação; cópia de cartão do SUS; e cópia do comprovante de residência atualizado.

As aulas do EJA são distribuídas em cinco módulos: Módulo I, II e III da Fase I (equivalentes aos Anos Iniciais) e o Módulo IV e V da Fase II (correspondentes aos Anos Finais). Ao todo são 118 unidades com turmas de EJA, espalhados pelo Recife. Destas, 103 ainda dispõem de vagas para os estudantes. Mais informações através da Divisão de Educação de Jovens e Adultos no número 3355.5960 ou 3355-5961⁴⁵

⁴⁵Matéria apresentada no Portal da Educação da Rede Municipal de Educação do Recife. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/prefeitura-do-recife-est-com-matr-culas-abertas-para-educa-o-de-jovens-de-adultos>. Acesso 18 de dez de 2021.