



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



JOSÉ WILSON DE SIQUEIRA SÃO THIAGO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador

2024

JOSÉ WILSON DE SIQUEIRA SÃO THIAGO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Texto da defesa pública apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de Educação (DEDC), Campus I da Universidade do Estado da Bahia, na Área 3, Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Amilton Alves de Souza

Salvador

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S999t São Thiago, José Wilson de Siqueira

Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da
aprendizagem na educação de jovens e adultos / José Wilson de Siqueira São
Thiago .- Salvador, 2024.

221 f. : il.

Orientadora: Amilton Alves de Souza.

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

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos – Aprendizagem. 2. Educação –
Inovações tecnológicas. 3. Tecnologia educacional. 4. Ensino auxiliado por
computador. 5. I. Sousa, Amilton Alves de. II. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.33

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

“TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 10 de dezembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

AMILTON ALVES DE SOUZA

Data: 22/07/2024 14:27:03

Dr. AMILTON ALVES DE SOUZA
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

Data: 22/07/2024 14:27:03

Profa. Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA

Data: 22/07/2024 14:27:03

Prof. Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA
Doutorado em educação
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente

gov.br

GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS

Data: 22/07/2024 14:27:03

Profa. Dra. GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



JOSÉ WILSON DE SIQUEIRA SÃO THIAGO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O presente trabalho de defesa pública em nível de Mestrado avaliado, em 10 de dezembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Amilton Alves de Souza
Instituição: Universidade do Estado da Bahia
Orientador – Presidente da Banca

Prof.(a) Dr.(a) Jocenildes Zacarias Santos
Instituição: Universidade do Estado da Bahia – **Membro Interno**

Prof.(a) Dr.(a) Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Instituição: Universidade do Estado da Bahia – **Membro Interno**

Prof.(a) Dr.(a) Gisele Márcia de Oliveira Freitas
Instituição: Serviço Social da Indústria (SESI) – **Membro Externo**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amigos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que na busca de direcionamento e sentidos que os fizessem compreender realidades vividas trouxeram para o ambiente escolar conhecimentos adquiridos e construídos nas suas andanças pelo mundo, além de expectativas em um recomeçar formativo no ambiente escolar, permitindo, com essa interação, novas descobertas e aprendizagens a partir do seu lugar de fala.

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao criador, que nos deu a vida e nos fortalece a cada dia, ensinando-nos a caminhar rumo à perfeição.

In memoriam de meus pais Amauri de São Thiago e Iracy de Siqueira São Thiago, educadores por excelência, que dedicaram muitos momentos de suas vidas a ensinar e a conduzir amorosamente este ser que vos escreve.

Aos meus irmãos, Manoel Sabino, Pedro Anselmo e Amauri Júnior, grandes companheiros de jornada e de aventuras indescritíveis.

À minha esposa Helenice da Silva São Thiago, que amorosamente auxiliou-me nos momentos difíceis que passei, ajudando-me com as rotinas de trabalho e estudos para o mestrado profissional e trazendo fortalecimento com a sua presença e bom ânimo.

A Jamile e Lucas, filhos amados que a divindade me presenteou nesta vida, pela força, carinho e incentivo promovido em todas as etapas as quais trilhei.

Ao professor Amilton Alves de Souza, pelo acolhimento, confiança e orientações, permitindo retomar a trilha empreendida num renovar de esperança e alegria pelo projeto.

Aos professores do MPEJA pelo acolhimento amoroso.

Às “meninas alegria” como carinhosamente me refiro, às secretárias do programa MPEJA, pelo acolhimento, paciência e disposição nas orientações e auxílio nas questões acadêmicas. A Nildete Barbosa e Neide Pereira Lopes, gratidão por serem essas amorosidades encarnadas.

Aos meus amigos mestrados da turma dez pelos momentos de alegria, ensinamentos e superações vivenciadas fraternalmente.

Por fim, ao programa MPEJA, o qual tenho especial carinho e, como reconhecimento, dedico um poema de minha autoria intitulado “Gratidão”.

Venho aqui ao MPEJA
para poder agradecer
a oportunidade que nos foi dada
de ensinar e aprender;

sei que são muitos os desafios
que teremos que enfrentar
mas não temamos pelos caminhos
Porque temos com quem contar;

aos mestres muito obrigado
pelo respeito às nossas essências
fica o reconhecimento
pelas inúmeras experiências;

e aos colegas de labor
tenham coragem e paciência
não esqueçam que o amor
é a fonte da nossa existência;

ainda tenho algo para pedir
que tenhamos sempre a consciência
de ajudar a quem precisa
nos momentos de turbulência;

e assim vou terminando
sendo grato pela compreensão
por estarem me ouvindo
com sorrisos no coração.

(São Thiago, 2023)

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias – (Freire, 1981, p. 16).

Somos os seres do aprendizado, inacabados, que vivem a sua maior e mais bela aventura: partilhar com quem se aprende o que se sabe – Carlos Rodrigues Brandão, 40ª ANPED, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos”, surge das inquietações de um educador com experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O estudo explora como as tecnologias digitais, integradas às metodologias ativas e, especificamente, à metodologia do Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS), podem potencializar a aprendizagem desses alunos. O foco está em promover reflexões e desenvolver uma leitura crítica do mundo tecnológico que os cerca. Assim sendo, considerando que a EJA precisa integrar-se às tecnologias digitais em constante evolução, a pesquisa propõe o seguinte questionamento central: como elaborar uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na EJA/PROEJA? Esse questionamento central suscitou outros pontos que nortearam o aprofundamento da pesquisa, que se mostra relevante na medida em que busca explorar métodos educacionais em transformação, atendendo às novas demandas tecnológicas e sociais na educação escolar. Como objetivos específicos: analisar o papel das tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na prática pedagógica adequada à mediação do CDS na EJA/PROEJA; investigar as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos; desenvolver uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais alinhada à proposta investigada; acompanhar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa-ação. Nesse sentido, para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como observação participante, rodas de conversa, elaboração de um diário de saberes e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Cumpre ressaltar, ainda, que a fase da pesquisa-ação incluiu o planejamento, execução e análise da intervenção, buscando identificar os impactos das atividades nas habilidades críticas dos estudantes. Foram utilizados autores como Arroyo (2001, 2004, 2014, 2017), Brandão (1981, 2021), Di Pierro (2005), Freire (1987, 2001, 2015, 2022), Frigotto (1989, 2001), Gatti (2008, 2019), Haddad (1992), Kenski (2008, 2013), Lévy (1993, 1996), Minayo (2003), Paiva (2003), Pereira (2019), Ribeiro (2014, 2015) e Thiollent (1986) para embasar teoricamente a pesquisa. Por fim, espera-se que a solução pedagógica desenvolvida contribua para a criticidade e emancipação dos estudantes da EJA e PROEJA, promovendo práticas educacionais inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas. As análises realizadas durante os processos de interação com os educandos evidenciaram um crescimento crítico e autônomo em suas práticas, com ganhos significativos em suas reflexões sobre o mundo. Além disso, os resultados obtidos fornecem indícios de que a intervenção baseada no Codesign Didático Socioconstrutivista constitui uma promissora possibilidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Concluimos que essa abordagem articula a dinâmica cotidiana da escola ao protagonismo dos sujeitos envolvidos, incorporando tecnologias vigentes e emergentes em suas práticas interativas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Educação de jovens e adultos. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: This research, entitled “Digital technologies as methodologies that enhance learning in youth and adult education”, arises from the concerns of an educator with experience in Youth and Adult Education (EJA) and in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA). The study explores how digital technologies, integrated with active methodologies and, specifically, the Socioconstructivist Didactic Codesign (CDS) methodology, can enhance the learning of these students. The focus is on promoting reflection and developing a critical reading of the technological world that surrounds them. Therefore, considering that the EJA needs to integrate with constantly evolving digital technologies, the research proposes the following central question: how can a pedagogical solution based on digital technologies, using active methodologies, be developed in the EJA/PROEJA? This central question raised other points that guided the research, which is relevant in that it seeks to explore educational methods in transformation, meeting the new technological and social demands in school education. The specific objectives were: to analyze the role of digital technologies, using active methodologies, in the pedagogical practice appropriate to the mediation of CDS in the EJA/PROEJA; to investigate the digital technologies best suited to CDS in the context of the Edgard Santos Educational Center; to develop a pedagogical solution based on digital technologies aligned with the proposal investigated; to monitor and evaluate the effectiveness of the pedagogical solution developed. The research adopts a qualitative approach, based on action research. In this sense, instruments such as participant observation, conversation circles, the creation of a knowledge diary and activities in the virtual learning environment were used to collect data. It should also be noted that the action-research phase included the planning, execution and analysis of the intervention, seeking to identify the impact of the activities on the students' critical skills. Authors such as Arroyo (2001, 2004, 2014, 2017), Brandão (1981, 2021), Di Pierro (2005), Freire (1987, 2001, 2015, 2022), Frigotto (1989, 2001), Gatti (2008, 2019), Haddad (1992), Kenski (2008, 2013), Lévy (1993, 1996), Minayo (2003), Paiva (2003), Pereira (2019), Ribeiro (2014, 2015) and Thiollent (1986) were used to provide the theoretical basis for the research. Finally, it is hoped that the pedagogical solution developed will contribute to the criticality and emancipation of EJA and PROEJA students, promoting innovative educational practices in line with contemporary demands. The analyses carried out during the interaction processes with the students showed a critical and autonomous growth in their practices, with significant gains in their reflections on the world. In addition, the results obtained provide evidence that the intervention based on the Socioconstructivist Didactic Codesign is a promising possibility for Youth and Adult Education (EJA). We conclude that this approach articulates the daily dynamics of the school with the protagonism of the subjects involved, incorporating current and emerging technologies into their interactive practices.

Keywords: Learning. Education. Education of young people and adults. Digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Período Colonial e Império
- Figura 2 Transição do Império à Primeira República
- Figura 3 Transição da era Vargas a Juscelino Kubitscheck
- Figura 4 Rotação em quatro estações de trabalho
- Figura 5 Similitudes de Caminhos Metodológicos utilizados na Pesquisa
- Figura 6 Potencialidades do CDS
- Figura 7 Área do bairro Fazenda Garcia
- Figura 8 Solar Conde dos Arcos
- Figura 9 Centro Educacional Edgard Santos – CEES
- Figura 10 Fluxograma síntese caminho percorrido
- Figura 11 Escolhas dialogadas das temáticas
- Figura 12 Mosaico com partes da apresentação do ADM-1
- Figura 13 Mosaico síntese das atividades Góes fogões
- Figura 14 Mosaico Tratamento Fitoterápico para Cabelos Crespos
- Figura 15 Síntese na forma de mosaico das produções do GT-Saúde e Nutrição
- Figura 16 Comparativo entre o ciclo da pesquisa-Ação e o PDCA usado na pesquisa

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Pensadores na História da Educação Centrada no Educando
- Quadro 2** Síntese do Período de 1949 a 1965 (história educação no Brasil)
- Quadro 3** Síntese de concepções educacionais dialogadas na pesquisa
- Quadro 4** Síntese de características dos instrumentos de coleta de Informações da Pesquisa
- Quadro 5** Síntese do Planejamento da Proposta do Percurso Metodológico da Pesquisa
- Quadro 5A** Síntese da nova estrutura do Percurso Metodológico
- Quadro 6** Quadro Síntese da estrutura para análise das informações
- Quadro 7** Síntese da aplicação do CDS com as turmas de PROEJA
- Quadro 8** Representação simbólica dos nomes dos partícipes da pesquisa
- Quadro 9** Esboço de coleta de informações nas turmas noturnas sobre restrições alimentares e comorbidades
- Quadro 10** Análises e diálogos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEES	Centro Educacional Edgard Santos
CDS	Codesign Didático Socioconstrutivista
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DBR	Design Based Research
D.O.E.	Diário Oficial do Estado
EB	Educação Básica
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EDVAC	Computador Variável Discreto Eletrônico
ENIAC	Calculadora e Integradora Numérica Eletrônica
GISA	Gestão e Informação Socioambiental
GOL	Gestão Organização e Logística
EP	Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal Baiano
MEI	Micro Empreendedor Individual
MTA	Métodos e Técnicas Administrativas
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PROEJA	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos

SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TI	Tecnologia da Informação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WI-FI	Wireless Fidelity

SUMÁRIO

1 PREÂMBULO DO PROJETO DE PESQUISA.....	18
1.1 A TRILHA FORMATIVA DO EDUCADOR: ASPECTOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E PRIMEIROS PASSOS NA EJA.....	22
2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NA EJA E PROEJA.....	27
2.1 OS SUJEITOS DA EJA E PROEJA.....	41
3 OS EDUCANDOS DA EJA E O MUNDO TECNOLÓGICO, COM SUAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS EMERGENTES.....	48
3.1 CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA (CDS): UM PERCURSO METODOLÓGICO CONTEMPORÂNEO.....	50
3.2 NOSSA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	57
3.3 AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE UMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA E O ENSINO NA EJA E PROEJA.....	63
3.4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	67
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
4.1 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	76
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETAS DAS INFORMAÇÕES.....	78
4.3 PERCURSO METODOLÓGICO UTILIZADO.....	83
4.3.1 O (RE)PLANEJADO: INÍCIO DO PERCURSO.....	86
4.4 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
4.4.1 DESAFIOS E PERFIL ATUALIZADO DO LOCAL E DOS EDUCANDOS.....	92
4.5 DETALHAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	93
4.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	99
5 CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UM EXPERIÊNCIA NAS CLASSES DA EJA E PROEJA.....	106
5.1 O ESPAÇO INFORMACIONAL, MIDIÁTICO E INTERATIVO.....	115
5.2 O CAMINHO ESCOLHIDO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	120
CONSIDERAÇÕES, ACHADOS E PERSPECTIVAS.....	137
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	154
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA SER USADO NAS ATIVIDADES E ENCONTROS COM OS PARTÍCIPIES DA PESQUISA.....	154
APÊNDICE B – PRODUTO DA PESQUISA: ROTEIRO DO CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA.....	173
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	190
I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	190
II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: 190	
III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.....	191
IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.....	192
APÊNDICE D – DIÁRIO DE SABERES.....	206

ANEXOS.....	209
ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética.....	209
ANEXO B – Relatório de Qualificação.....	217
ANEXO C – Certidão de Ata da qualificação.....	218
ANEXO D – Certidão de ata da defesa.....	219
ANEXO E – Poema feito com IA professora Gisele.....	220

1 PREÂMBULO DO PROJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como tema “Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos” e versa na perspectiva de uma sociedade do século XXI, imersa em conquistas relevantes, principalmente no campo tecnológico. Logo, essa sociedade tecnológica demanda novas habilidades que ultrapassam o domínio da simples codificação e decodificação de símbolos alfabéticos. Não se concebe a educação de jovens e adultos ignorando dinâmicas, concepções e tecnologias que norteiam os processos sociais em que se vivem atualmente. Nem a escola, como transmissora de herança cultural e de uma diversidade de conhecimentos construídos pela sociedade no decorrer da história, escapa a esse imperativo de se reinventar.

Buscar desconstruir o ensino reprodutivista, onde o educando é espectador e passivo no processo de aprendizagem e o educador apresentado como o detentor do conhecimento ofertado, é ainda mais urgente e crucial. É necessário sair dessa educação bancária, como bem fala Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (1987, p. 39).

Por isso, buscar novas práticas educacionais em consonância com as realidades presentes, pode sinalizar caminhos para que os educadores e educandos ressignifiquem seus saberes e reflitam sobre concepções de mundo e seu papel na sociedade, principalmente ao utilizar tecnologias digitais emergentes, que ofertam novos espaços de interação e conectividades.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atender a essas necessidades se torna mais urgente, dadas as condições em que esses indivíduos se apresentam ao darem continuidade aos estudos escolares. São normalmente trabalhadores(as) que constituíram famílias e exercem papel ativo na comunidade na qual estão inseridos. Apesar da multiplicidade e da diversidade com que esses sujeitos se apresentam na nossa sociedade, muitos são empreendedores ou empregados, com carteira assinada ou não, ocupando as mais diversas funções e, muitas vezes, sob condições insalubres, onde a precariedade é fator presente no cotidiano, ou ainda, estão simplesmente vivendo na informalidade. O fato é que essas pessoas buscam entre reparações e realizações de sonhos, remuneração ou ganhos financeiros que lhes garantam a sobrevivência e o sustento de suas famílias. Essas são algumas das demandas e

inquietações que se apresentam e que me levaram a desenvolver esse trabalho, que tem como base a utilização de tecnologias para potencializar a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) conforme decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006.

A escolha do tema nasceu de observações feitas ao longo dos anos de trabalho em vários segmentos dentro da escola, desde a vice direção do turno da tarde na unidade escolar, até a coordenação técnica, no curso técnico em Administração, na Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), conforme lei 11.741 de 2008. Portanto, atuando como docente, coordenador e gestor, seja com alunos do Ensino Médio, na EJA e PROEJA, as experiências vivenciadas, levou-me a desenvolver esse trabalho.

Nas três vertentes apontadas (Ensino Médio, EJA e PROEJA), haviam carências não só no que tange à iniciação digital, pois em várias oportunidades com esses educandos, percebia-se em que não buscavam interrelacionar o conteúdo de sala de aula com as suas atividades cotidianas, apresentando também, dificuldades na produção textual e leitura, apatia e desinteresse em participar das atividades solicitadas pelos educadores, independentemente de quais fossem. Muitos não apresentavam um domínio mínimo de qualquer aparato digital. É importante ressaltar que o celular, se configurava como o elemento digital de manuseio cotidiano de maior presença. Porém, em sua totalidade, utilizavam-no apenas para fins de comunicação e entretenimento, como, por exemplo, a utilização do aplicativo *WhatsApp*¹, *Instagram*² e plataformas de *e-mail*³. Poucos apresentavam domínio no envio de áudios ou criação de pequenos vídeos. Ainda no processo de observação, os educandos não reconheciam os conteúdos curriculares escolares, mesmo tendo conhecimento e domínio de elementos deles. Tratavam-nos como coisas distintas e dissociadas de suas realidades.

Nesse sentido, entre as ofertas na unidade, a modalidade da EJA era a que chamava mais atenção, por se tratar de indivíduos que, apesar de não terem frequentado o ensino básico na íntegra, demonstravam maturidade e riqueza de conhecimentos, principalmente relativos ao mundo do trabalho, que não eram aproveitados no processo educacional no qual estavam imersos.

Essa inquietação motivou-me a busca por possibilidades de intervenção que auxiliassem essa interação entre a escola e os sujeitos da EJA. Era necessário apresentar

¹ WhatsApp é um aplicativo de mensagens que permite envio e recepção de mensagens de texto e compartilhamento de outros formatos de mídias como fotos e vídeos.

² Instagram é uma rede social que permite a captura e o compartilhamento de mídias digitais.

³ E-mail é um método de comunicação digital que usa dispositivos eletrônicos para entregar mensagens.

atividades que dialogassem com o mundo tecnológico atual; que fossem mais próximas desses sujeitos, de forma a motivar, a estimular a sua curiosidade e, portanto, o desejo de buscar respostas, de vencer os desafios propostos.

A partir dessas reflexões e do que foi observado nessas vivências, foram inseridos no cotidiano das aulas elementos de ludicidade, conteúdos práticos voltados ao mundo do trabalho e elementos culturais característicos de suas comunidades. Ou seja, foram desenvolvidos modelos de intervenções pedagógicas que pudessem acrescentar mais significados aos componentes curriculares ali trabalhados e promover a inclusão digital através do conhecimento e uso de aparatos tecnológicos e interfaces digitais, além de reconhecer e incorporar nessas atividades as habilidades e conhecimentos que os educandos já traziam, seja por herança cultural, por eles as terem desenvolvido no campo do labor ou simplesmente pelo meio social ao qual pertenciam.

No campo digital, buscando desenvolver ainda mais esse movimento de aprender por meio das experimentações e do compartilhamento de saberes, não só houve um aumento na quantidade de atividades e produções, como também sua diversificação sob a utilização dos aparatos tecnológicos aqui descritos, como computadores, *chromebooks*⁴ e celulares, assim como programas, aplicativos (nesse sentido, destaca-se o uso do Canvas⁵, do *Google for Education*⁶, *Jamboard*⁷, *Meet*⁸ e *Zoom*⁹) e do simulador educacional PHet Colorado¹⁰. Projetou-se, como culminância do projeto desenvolvido, a entrega de produtos concebidos e elaborados pelo grupo de estudantes envolvidos. Como proposta, buscou-se verificar o domínio, a compreensão e a possibilidade de produção autônoma inserida no dia a dia de cada um dos participantes.

Observa-se, portanto, que este trabalho se mostra como relevante na medida em que busca visualizar novas possibilidades de intervenção metodológicas, a partir do uso das tecnologias digitais. A utilização dessas tecnologias visa não apenas modernizar o processo educativo, mas também fortalecer a conexão entre educadores e educandos, tornando as

⁴ *Chromebook* é um tipo de computador que trabalha com sistema operacional ChromeOS e utiliza armazenamento na nuvem.

⁵ Canva é uma interface *online* de *designer* gráfico interativo

⁶ *Google for Education* é uma plataforma digital com várias interfaces interativas voltadas para a área educacional

⁷ *Jamboard* é uma interface digital na forma de quadro branco, colaborativo e propício ao compartilhamento de ideias de forma *online*.

⁸ *Meet* faz parte do *google workspace*, e realiza vídeos chamadas. Ambiente de interação virtual *online*.

⁹ *Zoom* é similar ao *meet*. Permite vídeos chamadas, ambiente de interação virtual e *online*.

¹⁰ *PHet Colorado* é um simulador para as áreas das ciências e matemática, colaborativa, lúdica e interativa *online*.

interações mais próximas e dialogais. Isso, por sua vez, abre novas possibilidades para a aprendizagem, beneficiando todos os envolvidos no processo educacional.

Após essa explanação introdutória acima, onde a proposta foi apresentar um panorama simplista das observações, inquietações e possibilidades geradas na interação com educandos no ambiente escolar, vem a seguinte **questão-problema**: como elaborar uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na EJA/PROEJA?

Esse questionamento central suscitou outros pontos que nortearam o aprofundamento da pesquisa, com o intuito de responder à questão inicial e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, procuramos investigar:

1. Como o uso de tecnologias digitais pode ser integrado à prática pedagógica por meio de metodologias ativas, de modo a se adequar ao Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS) na EJA/PROEJA?
2. Qual é a compreensão atual sobre as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos?
3. Que tipo de solução pedagógica baseada em tecnologias digitais pode atender à proposta investigada?
4. Como monitorar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida?

Essas questões fundamentaram a construção dos objetivos da pesquisa. Assim, definimos como objetivo geral, compreender como uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, mediada por metodologias ativas, pode potencializar a aprendizagem na EJA/PROEJA no Centro Educacional Edgard Santos.

Para detalhar e alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o papel das tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na prática pedagógica adequada à mediação do CDS na EJA/PROEJA.
2. Investigar as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos.
3. Desenvolver uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais alinhada à proposta investigada.
4. Acompanhar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida.

1.1 A TRILHA FORMATIVA DO EDUCADOR: ASPECTOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E PRIMEIROS PASSOS NA EJA

Quando comecei a frequentar a escola, não imaginava o quanto seria importante para a minha formação viver aquele ambiente, estar e conviver nele. Nos primeiros momentos, houve a adaptação difícil de quem vivia livre, longe das paredes que cerceavam o movimento e o bem-estar. Com o tempo, pude perceber o quanto era interessante estar ali. O dinamismo, a convivência com os colegas, funcionários e professores. Estes últimos, com suas características próprias que os diferenciavam dos demais funcionários.

Primeiramente, fui apresentado à escola de uma forma não convencional. Os primeiros passos de minha alfabetização se deram em casa, com a dedicação de minha mãe e tias que exerciam a docência na escola da comunidade onde vivíamos. Elas tinham formação dada pela escola normal existente na cidade onde morávamos, Juazeiro-Bahia e atuavam como professoras primárias. Fui apresentado à escola mais tarde, já com uma idade diferente do recomendado na época, o que me exigiu esforços de adaptação e permanência.

Como se não bastasse a idade um pouco avançada, vivenciei situações onde tive que mudar de escolas no meio do ano letivo algumas vezes por conta das atividades laborais do meu pai, que era deslocado para outras comunidades periodicamente no exercício da profissão. Porém, a despeito dos desafios enfrentados, pude concluir o ensino básico e enveredar pela formação técnica em Eletrônica Industrial, pela antiga Escola Técnica Federal da Bahia. Nessa função, dediquei-me por vários anos no exercício de atividades práticas e tecnicistas em áreas industriais no campo da metalurgia, da indústria química, têxtil, petroquímica e comercial. Trabalhando na área de automação industrial, desenvolvi carreira profissional técnica até a especialização em Automação e Robótica.

Ao longo dessa trajetória como profissional em automação, pude participar como instrutor técnico de capacitações para vários jovens oriundos de estratos sociais mais humildes, qualificando-os para exercerem suas atividades laborais com maior segurança e desenvoltura, bem como incluindo elementos que atendiam ao mercado de trabalho em que estavam inseridos.

Dentro desse processo relacional, busquei qualificar-me na área de educação, optando pela Licenciatura em Matemática. Posteriormente, através de concurso público, enveredei como professor pela rede estadual de ensino na área de matemática. No desenrolar da práxis pedagógica em sala de aula, e vivenciando as carências tanto da infraestrutura das escolas quanto das questões apresentadas pelos educandos, busquei outras formações a fim de estar

mais qualificado, visando, assim, modificar a realidade presenciada no ambiente escolar pelos educandos e professores. Entre as capacitações desenvolvidas no campo educacional, duas merecem destaque.

Em um primeiro momento, a especialização em Educação de Matemática, onde pude trabalhar com a Etnomatemática. Nesse campo, pude desenvolver atividades matemáticas à luz das concepções apresentadas pelo educador e pesquisador Ubiratan D'Ambrosio, que defendia um estudo da matemática de forma humanizada, trabalhando elementos da Etnomatemática. Considero isso muito importante, uma vez que me sentia mais próximo dos educandos, principalmente quando assimilava conhecimentos que traziam e apresentavam com maestria. Esses conhecimentos eram oriundos de suas práticas laborais ou apreendidos nas comunidades onde viviam.

Em segundo, tão especial quanto o primeiro, veio a especialização em Subsídios para o Ensino da Matemática, onde pude trabalhar com concepções defendidas pelos educadores e pesquisadores André Mattedi Dias e Iran Abreu Mendes. Desenvolvi trabalhos relativos à história da matemática e jogos matemáticos na área de geometria, dando mais dinamismo e ludicidade aos conteúdos abordados em sala de aula.

Ressalta-se, ainda, que os jogos desenvolvidos permitiram uma atmosfera de leveza e alegria nas aulas propostas. Convém destacar, ainda, que no campo da álgebra, utilizei-me da resolução de problemas, procurando contextualizá-la às realidades apresentadas pelos educandos no seu dia a dia, principalmente porque, na ocasião, o perfil dos educandos que eram acolhidos na unidade escolar em que atuava era quase que em sua totalidade de pessoas oriundas da feira de São Joaquim, de casas comerciais e mercados na região.

Seguindo por esse caminho, continuei contextualizando as atividades, buscando os elementos lúdico, prático e tecnológico que promovessem o despertar dos educandos para, especificamente, os estudos da matemática. Introduzi nas aulas de matemática dadas ao 1º ano atividades com aplicativos digitais como o *Winplot*¹¹, que permitia construir e desenvolver gráficos de funções e de equações com mais de uma variável. Com a aplicação dessa dinâmica, utilizando recursos tecnológicos para construção e visualização, os educandos puderam ver na prática os elementos constitutivos de uma função e suas interdependências de forma mais concreta. Também conseguiam, através das modelagens propostas com o aplicativo, tecer observações e experienciar situações novas motivadas pela curiosidade. Os

¹¹ *Winplot* é um software educativo voltado para construção de gráficos resultante de funções e equações matemáticas.

resultados dessa forma de atuar foram animadores e serviram de estímulo para as vivências com outras interfaces digitais.

As atividades não ficaram apenas nas turmas iniciais do então ensino médio: ampliaram-se para outras modalidades e disciplinas lecionadas, principalmente a EJA. Na vivência com essa modalidade de educação, com o propósito de enriquecer ainda mais as atividades desenvolvidas com os educandos, busquei inserção de elementos digitais à prática docente, de forma a dinamizar as aulas e permitir, com as situações propostas, diversas análises, discussões e estudos mais embasados dos objetos, com riqueza de detalhes.

Com o desenvolvimento de práticas suportadas por essas interfaces nas oficinas, as turmas da EJA, por exemplo, tiveram um engajamento mais proximal, por reconhecer nas atividades propostas elementos de suas vivências. Só para ilustrar, com a disciplina de física, pode-se modelar e construir circuitos elétricos e eletrônicos, baseados nos estudos das leis de eletricidade propostos.

Nas disciplinas voltadas ao meio ambiente e artes laborais, também com as turmas de Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional integrada ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvi oficinas mediadas por tecnologias digitais com temáticas concentradas na área de reciclagem de materiais. A proposta era de desenvolvimento de produtos à base desses materiais, e as produções foram as mais variadas possíveis. Alguns exemplos dessa diversidade apresentados pelos educandos: vassouras ecológicas a partir do uso de garrafas pet; flores ornamentais com o uso de sacolas de compras de plástico; sabões e velas ornamentais com o uso do óleo reciclado de cozinha; adubos orgânicos oriundos das montagens de composteiras caseiras com e sem a utilização de minhocas.

Evoluindo com o objetivo de abranger questões sociais vivenciadas ou identificadas pelos educandos da EJA e PROEJA, foi proposta a criação de uma pequena empresa para desenvolver um produto à base de algum material reciclável, que pudesse ter uma aplicação no campo social. Essa ideia culminou na formação da empresa denominada de ECOMANTA (mantas ecológicas). A partir da utilização de caixas Tetra Pak¹², que normalmente são descartadas no lixo comum, desenvolvemos mantas térmicas que foram doadas a instituições que atuam com pessoas em situação de vulnerabilidade. As mantas produzidas pela empresa

¹² Tetra pak é o nome de uma empresa que na década de 50 desenvolveu caixa composta por seis camadas, onde na composição, tem-se papel-cartão, alumínio e poliestireno, permitindo que os alimentos líquidos ali condicionados, durem mais tempo.

foram doadas para a organização conhecida como Minha Missão, que beneficia os moradores embaixo do viaduto situado no bairro de Politeama, no centro da cidade de Salvador.

Como essas atividades cresceram e se difundiram nas turmas em que eu trabalhava, foram realizados encontros, denominados inicialmente como Feira do Conhecimento, para disseminação de boas práticas no coletivo escolar e apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos educandos, voltados para a preservação do meio ambiente, higiene e saúde. Esses eventos evoluíram, principalmente com a inserção de outros grupos e professores na escola que passaram a apresentar o resultado das oficinas não só na forma de exposição dos produtos, como também na de seminários e prestação de serviços para a comunidade escolar presente.

É importante ressaltar que o processo de maturidade adquirido através da aplicação dessas oficinas nas salas de aula foi longo, exigindo a incorporação de outros elementos para suportar as propostas junto aos educandos. Nesse ponto, as tecnologias digitais se apresentaram como alternativa de relevância no amparo e realização dos projetos, principalmente com os sujeitos da EJA e, mais recentemente, PROEJA.

Esta pesquisa está estruturada em seis seções composto de: introdução; duas seções conceituais; trajetória metodológica; Codesign Didático socioconstrutivista (CDS); considerações, achados e perspectivas. Finalizando com os apêndices e anexos. Na primeira seção, envolvemos a contextualização do tema da pesquisa com questões pessoais e profissionais do pesquisador no seu itinerário formativo.

Na segunda seção tem-se a evolução histórica da educação na educação de jovens e adultos (EJA) e na educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA).

Na terceira seção, apresentamos o codesign didático socioconstrutivista e traçamos um panorama dos educandos da EJA e o mundo tecnológico, um pouco de história com abordagem de necessidades educacionais emergentes com as novas metodologias (metodologias ativas) que se alinham com o mundo tecnológico em que vivemos.

Na quarta seção, temos a trajetória metodológica deste trabalho, onde temos a abordagem qualitativa desse estudo, tendo por base a pesquisa-ação. O lócus e os sujeitos também são evidenciados, bem como os instrumentos de coleta e análise das informações.

Na quinta seção, o codesign didático socioconstrutivista (CDS) com o detalhamento dessa proposta pedagógica construída para aplicação no lócus escolhido.

Na sexta seção as considerações desse trabalho no que se refere ao que se quer alcançar alinhadas aos objetivos propostos e explicitado em seção anterior. Na sequência as

referências que dão sustentação a esse trabalho, os apêndices e anexos que fazem parte dos documentos importantes e necessários a esta produção.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NA EJA E PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma história rica e complexa, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas do país, principalmente no diz respeito às relações, educação e trabalho, que se apresentam de forma conflituosa, onde interesses de grupos detentores do capital são mandatários e, quase sempre, não se preocupam com a educação de jovens e adultos na perspectiva de promover a equidade e o desenvolvimento sustentável do Brasil.

Esta seção procura trazer de forma simples, elementos e eventos encadeados por linha temporal, com recorte histórico do período compreendido de 1530-1988, que foram impactantes na construção da educação, educação de adultos e suas relações com o trabalho e a sociedade brasileira. Antes de iniciarmos esse tópico, peço licença poética para colocar aqui um poema que fiz em homenagem a Paulo Freire, ícone na educação de jovens e adultos, baseado no livro, *Inquérito Paulo Freire: A ditadura interroga o educador*, autoria de Joana Salém Vasconcelos, 2024.

Em Pernambuco nasceu, um cabra autêntico e arretado, que na educação percebeu, a força de um povo ousado!
 Mas, ao dialogar com o povão, veio os homes do (des)governo, pedir explicação e, arbitrariamente, prende-lo, impondo silêncio, ao seu canto fraterno...
 Paulo, no cárcere foi colocado, e por setenta dias resistiu, entre perguntas e respostas, nada se descobriu...
 Então para o exílio foi mandado, na tentativa de apagar, da memória de um povo, as lições do esperar.
 Mas, eis que de longe vem o grito! Que pelas fronteiras ecoou, acendendo a fogueira amiga, daqueles que aqui deixou...
 E assim, se dá a história, desse grande educador, que na militância exercia, força de puro amor... (São Thiago, 2024).

Para apresentar essa linha temporal histórica, é importante construir um entendimento sobre o processo educativo e sua relação com o trabalho e a educação de jovens e adultos, na atual sociedade tecnológica, principalmente no contexto brasileiro. Faz-se necessário um recorte para elucidar dois pontos importantes: o mundo do trabalho e o mercado de trabalho. As expressões “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” são frequentemente usadas de forma intercambiável, mas possuem significados distintos e com nuances importantes.

Como pesquisador, acredito estar em lugar privilegiado pelas inúmeras experiências e vivências por esses campos de saberes e as relações estabelecidas com a educação de jovens e adultos. Portanto, na visão desse pesquisador, o mercado de trabalho refere-se ao conjunto de relações entre empregadores que oferecem postos de trabalho e indivíduos que buscam

emprego. É uma esfera onde a oferta e a demanda de trabalho se encontram. Tem um foco mais econômico e quantitativo, e busca concentra-se na empregabilidade dos indivíduos, ou seja, nas habilidades e qualificações necessárias para obter e manter um emprego.

Já o mundo do trabalho, é um conceito mais amplo que engloba todas as formas de trabalho realizadas na sociedade, incluindo trabalho formal, informal, voluntário, doméstico, e outras atividades que produzem bens ou serviços. Tem um foco mais sociológico e cultural. Inclui aspectos relacionados às condições de trabalho, relações laborais, direitos trabalhistas, cultura organizacional, e a experiência subjetiva dos trabalhadores. Considera aspectos qualitativos do trabalho, como a satisfação no trabalho, saúde e segurança ocupacional, equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e o impacto do trabalho na identidade e no bem-estar dos indivíduos.

Em resumo, enquanto o mercado de trabalho tem um enfoque mais econômico e quantitativo, o mundo do trabalho abrange uma perspectiva mais ampla e qualitativa das experiências e condições de trabalho na sociedade.

Para finalizar esse recorte, é conveniente deixar claro que trataremos educação na perspectiva de Brandão, onde nos convida a reflexão por não se tratar de uma única forma de educação, mas muitas formas que são modos de conceber as várias experiências que os sujeitos experimentam no cotidiano pelo mundo, seja individualmente ou coletivamente, “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome” (Brandão, 1987, p. 7).

Portanto a educação é um campo diversificado e multifacetado, refletindo a diversidade de experiências, culturas e contextos dos indivíduos ao redor do mundo. Essa variedade permite que diferentes abordagens e metodologias sejam desenvolvidas para atender às necessidades específicas de diferentes grupos. Ao reconhecer e valorizar essa diversidade, podemos desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, que respeitam e atendem às necessidades de todos os sujeitos envolvidos. Se pegarmos teorias de pensadores na história do mundo e que estão centradas no educando, pode-se perceber que essa preocupação não é de hoje, mas fruto de inquietações percebida e perseguida por muitos educadores pelo mundo.

O quadro abaixo, mostra algumas dessas teorias, que nos permitem visualizar uma amostra dessa preocupação que não é só nossa, do Brasil.

Quadro 1 – Pensadores na história da educação centrada no educando

Autor/Pensador	Ano	Nacionalidade	Abordagem
John Dewey	1859-1952	Americano	Defende a aprendizagem a partir da problematização. Motivação prática e estímulo cognitivo para fazer escolhas e criar soluções. Aprendizagem significativa por meio da vivência. Produção de conhecimento por meio de experiências compartilhadas e coletivas.
Célestin Freinet	1896-1966	Francês	Pedagogia do trabalho: considerava que o trabalho é uma ação natural do ser humano. Sua proposta humanista contempla a luta contra as desigualdades. Escola democrática e cooperativa. Propõe o desenvolvimento de técnicas para colocar o aluno como protagonista e autor de sua construção.
Loris Malaguzzi	1920-1994	Italiano	A aprendizagem significativa está no cerne da abordagem. A criança é ativa, expressa-se culturalmente e socialmente. Estimula o questionamento, levantamento de hipóteses, observação, análise, construção de teorias e documentação pedagógica. Forte desenvolvimento da autonomia.
Paulo Freire	1921-1997	Brasileiro	A alfabetização em três etapas: Investigação, tematização e problematização. Operacionalizar experiência contextual envolvendo relação horizontal entre educador e educando. Educador e educando são sujeitos na construção do conhecimento, ou seja, não há uma hierarquia, não há uma autoridade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2021, p. 26).

Já com relação ao mundo do trabalho, nossa perspectiva é pautada em Frigotto (2001), quando este, nos convida a refletir sobre o trabalho na dimensão social, onde estabelece

mediações importantes no campo cultural, econômico, estético de emancipação humana e não como instrumento de ampliação e legitimação das exclusões de sujeito e grupos sociais minoritários. Logo, o trabalho apresenta-se como um dever e um direito do ser humano.

O trabalho constitui-se por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que se pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (Frigotto, 2001, p. 74).

Feito essa ressalva, voltemos para a linha de tempo onde a relação entre educação e trabalho no contexto histórico brasileiro se apresenta como um tema profundo e complexo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma resposta a uma necessidade específica, mas também carrega consigo implicações sociais significativas. A modalidade da EJA surgiu para atender àqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada, incluindo trabalhadores e populações marginalizadas. Veio como uma tentativa de reduzir o analfabetismo e melhorar a qualificação profissional.

Historicamente, a educação no Brasil foi utilizada como um elemento de controle social, muitas vezes reforçando estruturas de poder existentes. A EJA, embora importante e necessária, frequentemente é vista como uma educação de "segunda classe", voltada para aqueles que, por diversos motivos, não conseguiram seguir a trajetória escolar regular.

As figuras abaixo mostram de forma resumida essa linha de tempo, com alguns aspectos marcantes de cada período, no entendimento deste pesquisador.

Na linha de tempo histórica brasileira, referente ao intervalo entre os anos de 1530 a 1988, evidencia-se que a educação destinada aos adolescentes e adultos trabalhadores do “Brasil” foi presidida pela classe dominante em cada um dos períodos políticos (Ribeiro, 2014).

De maneira simplificada, podemos observar na estrutura montada abaixo, as influências e intencionalidades das elites dominantes e ditas progressistas na educação brasileira.

Figura 1 – Período Colonial e Império

1530-1815

Educação de Adultos como meio de evangelização e aculturação de povos originários da América dita Portuguesa.

1815-1824

Educação de Adultos usada como instrumento para formar trabalhadores para a corte portuguesa.

1822-1831

"Educação de Adultos contribuindo para a legitimação da cidadania da elite branca, masculina, católica e proprietária de terras e escravos." (Ribeiro, 2014, pg.40).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ribeiro (2014).

Figura 2 – Transição do Império à primeira República

1831-1889

- Educação como instrumento de formação do mundo do trabalho livre disciplinado, controle social e manutenção da ordem.

1889-1930

- Inicia a República dos Estados Unidos do Brasil e a educação formaliza-se como campanhas de erradicação do analfabetismo.

1930-1945

- "Educação de adolescentes e adultos assume a função de preparar força de trabalho simples para a indústria de base." (Ribeiro, 2014, pg.40). Era Vargas e a lei orgânica do ensino secundário.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ribeiro (2014).

Figura 3 – Transição da era Vargas a Juscelino Kubitschek

1945-1950

- Educação de Adultos (EDA) continua a preparar força de trabalho simples para a indústria de base, além de contribuir para ampliação da base eleitoral.
- Criação da UNESCO, onde o Brasil foi um dos países fundante.

- Estruturação do Serviço Nacional de Educação de Adultos e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no governo de Gaspar Dutra por recomendação da UNESCO.
- I Congresso Nacional de Educação de Adultos Realizado pela Associação de professores do Ensino noturno e pelo departamento de Educação do Ministério de Educação de Adultos sob o slogan "Ser brasileiro é ser alfabetizado" (Paiva, 2003, p.215).

- No final da década de 1950 e início dos anos 60, o movimento pela educação de adultos ganhou força com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Paulo Freire emerge como uma figura central na educação, final dos anos 50, desenvolvendo métodos pedagógicos inovadores para a alfabetização de adultos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ribeiro (2014).

Aprofundando um pouco mais nesse período de 1945-1950, mais precisamente a partir de 1949, se justifica por se tratar, a partir desse ponto, de período marcado por grandes transformações socioeconômicas no Brasil, a começar com a recém criada UNESCO à frente de orientações e ações educacionais em países membros, bem como as CONFINTEAS, cujas edições, reuniram representantes de entidades governamentais e não governamentais de todo o mundo num processo de discussão de políticas e promoção da aprendizagem de adultos a nível global.

Logo, no período de 1949, o Brasil, como um dos países fundantes, permanece seguindo as orientações da UNESCO e, na gestão do professor Lourenço Filho, então coordenador da campanha de educação de adultos, nomeado no governo Dutra, realizou-se o VI Seminário Interamericano de Educação de Adultos, na cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro), sob o patrocínio do governo brasileiro, da UNESCO e da União Pan-Americana. Segundo Barreiro, o evento foi criado:

[...] para discutir experiências educativas pautadas no Desenvolvimento de Comunidade, Educação Fundamental e Educação de Base. Dessa forma, pretendia-se chegar a conclusões para adoção de um sistema de trabalho no Brasil, compatível com as ideias internacionais em relação à América Latina. (Paiva, 1987, p. 194-197 *apud* Barreiro, 2010, p. 31).

Visando ampliar o seu raio de influência sobre os países signatários, a UNESCO realizou também, neste mesmo ano, em Helsingor, Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), com o tema: “Educação de Adultos, entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver a EDA” (Ribeiro, 2014, p. 36).

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural objetivava alfabetizar o “homem” do campo, atendendo ao proposto no Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949. Segundo Barreiro, “O Manual desse Seminário sugere a adoção do Desenvolvimento de Comunidade e recomenda Serviços de Cooperativas, Missões Rurais e Extensão Agrícola” (Barreiro, 2010, p. 31).

No governo de Juscelino Kubitschek, em 1958, foram adotadas políticas visando a atração de recursos internacionais para a industrialização do país. Como desdobramento, foi fomentada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que sustentou o slogan de “Educação e Desenvolvimento”, com a promessa de erradicação do analfabetismo em até 20 anos. Ainda nesse ano, foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos, no qual o educador Paulo Freire apresentou dados sobre o Seminário Regional de Educação de Adultos ocorrido em Pernambuco no mesmo ano.

Em 1960, na cidade de Montreal, Canadá, aconteceu a II CONFINTEA, na qual foi discutido o papel dos estados frente à Educação de Adultos. Foram manifestadas também preocupações sobre contextos emergentes como o aumento populacional, o desenvolvimento de novas tecnologias, a industrialização e, principalmente, o aprendizado das novas gerações pelo mundo. De acordo com Fávero (2004), ainda nesse período, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire, educador popular, por meio de apoio financeiro da Aliança para o Progresso, inicia na cidade de Angicos a experiência de alfabetizar adultos com método elaborado especificamente para esse fim. Sua culminância se deu em 1963, com a aplicação dos círculos de cultura em 24 de janeiro. Esse método surgiu da experiência de Freire no Serviço Social da Indústria (SESI), onde Freire, a pedido do diretor regional do serviço social da indústria, em Pernambuco, dr. Cid Feijó Sampaio, assumiu as funções de assistente da Divisão de Educação e Cultura daquela instituição, onde teve a oportunidade de iniciar experiências no campo da educação infantil e de adultos (Vasconcelos, 2024, p. 35).

No início dos anos 60, a educação de adultos ganha força, principalmente com experiências liderada por Paulo Freire, que passa a influenciar outras campanhas e movimentos oficiais e não oficiais de alfabetização de adolescentes e adultos da classe trabalhadora. Surgem nesse período, 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) da

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que se utiliza de recursos tecnológicos emergentes como a rede de emissoras católicas na propagação e difusão do programa; O Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife inspirado no movimento francês *Peuple et Culture* que visava a emancipação do povo por meio da cultura e da educação ; a Campanha de Pé-no-Chão: Também se Aprende a Ler, Projeto educacional da Secretaria Municipal de Educação de Natal, que visava como ações o ensino primário em escolas de chão batido em bairros pobres, a valorização de festas e músicas e danças populares, a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura e a alfabetização de adultos pelo sistema Paulo Freire.

Seguindo ainda com as reformas de base do governo Goulart, o Ministro da Educação Paulo de Tarso, convidou Freire a conduzir uma experiência em Brasília e, na sequência, encarregou-o de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, com meta de alfabetizar cinco milhões de pessoas em dois anos.

Esse movimento abriu campo para a Educação Popular, que contou com a mobilização e participação efetiva de parte da população, na perspectiva de aprofundamento e continuidade de estudos, que destoava da política educacional ainda vigente. Assim, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos, originando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA) que tinha objetivo de alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos, estimulando não só o desenvolvimento do raciocínio e a criticidade mas, a luta por melhores condições de vida para os partícipes envolvidos, incentivando a criatividade e o senso de responsabilidade.

Esse plano, juntamente com outros movimentos, como os de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular, se extinguiram quando foi deflagrado o Golpe de Estado em 1964. A educação de adultos sofre um retrocesso. As iniciativas de educação popular foram reprimidas e substituídas por programas governamentais que visavam mais à instrumentalização do trabalho do que à emancipação social. Ou seja, instalou-se no Brasil uma nova perspectiva no que se refere à educação com a alfabetização de jovens e adultos. Passa-se a seguir um viés voltado à formação de “força de trabalho simples”, conceito cunhado por Karl Marx no primeiro volume do livro *O Capital*, em 1867, como parte do conceito de “trabalho complexo”, direcionado para atender o mercado de trabalho, além de formar um contingente de operários industriais de reserva.

Abre-se aqui um parêntese para esclarecer que o conceito de trabalho simples, na perspectiva de Marx, é inerente ao trabalhador incerto, ocupado pelo homem comum sem educação especial; ou seja, com pouca escolarização. O trabalho complexo, em contrapartida, é caracterizado por ser de natureza especializada, com maior gasto de tempo de formação

educacional. Ainda no calor do golpe militar e digno de nota, no ano de 1965, a UNESCO apresentou no Congresso Internacional de Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, realizado em Teerã, uma proposta para a educação de jovens e adultos:

[...] deve estar estreitamente ligada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra [...] não deve apenas conduzir a uma cultura geral, mas também levar a uma iniciação profissional que tenha em vista as possibilidades de emprego, de uma melhor utilização dos recursos naturais locais e resulte numa elevação do nível de vida (Goldberg, 1973, p. 11).

Logo, a educação brasileira, principalmente a alfabetização de adultos, passa a ser associada ao desenvolvimento econômico do país. Não mais descrita como a expressão “alfabetização de adultos”, mas como “educação de base”, ampliando os conceitos rudimentares das competências de escrita e leitura até então vigentes: “[...] pretende-se assim significar que os mínimos culturais indispensáveis ao ajustamento do homem adulto às condições de seu tempo e de seu meio vão muito além das técnicas rudimentares da leitura e da escrita” (Goldberg, 1973, p. 12).

Quadro 2 - Síntese do período de 1949 a 1965

ANO	PATROCINADOR	EVENTO	TEMA	LOCAL
1949	UNESCO e União Pan-Americana	Seminário Internacional de Educação de Adultos	Discutir Experiências pautadas no desenvolvimento de Comunidade, Educação Fundamental e Educação de Base	Petrópolis – RJ
1949	UNESCO	I CONFINTEA	Educação de Adultos, entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver a EDA	Helsingor - Dinamarca

1952	Governo brasileiro	Campanha Nacional de Educação Rural	Educação do homem do campo (Desdobramento da CONFINTEA)	Brasil
1958	Governo brasileiro	Políticas para atração de recursos internacionais para industrialização do país	Fomentada a Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo com o slogan “Educação e Desenvolvimento”	Brasil
1958	Governo brasileiro	II Congresso de Educação de Adultos	Paulo Freire apresenta dados sobre o Seminário Regional de Educação de Adultos ocorrido em Pernambuco	Brasil
1960	UNESCO	II CONFINTEA	Discussão do papel dos Estados frente à Educação de Adultos, contextos emergentes como aumento populacional, industrialização, aprendizado de novas gerações pelo mundo	Montreal - Canadá

1961	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)	Movimento de Educação de Base (MEB)	Utiliza de recursos tecnológicos emergentes como a rede de emissoras católicas na programação e difusão do programa	Brasil
1961	Prefeitura de Recife com apoio de grupos de artistas e intelectuais Pernambucanos	Movimento de Cultura Popular (MCP)	Implementou escolas primárias para crianças e adolescentes, escolas radiofônicas, incentivo às artes culturais nos seus mais variados campos	Pernambuco
1963	Apoio Financeiro da Aliança Popular	Aplicação de projeto de alfabetização proposto por Paulo Freire-educador popular.	Chamado de Círculo de Cultura e aplicado na cidade de Angicos	Rio Grande do Norte
1964	Governo do Brasil	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA)	Fortalecimento dos movimentos de alfabetização popular	Em todo o território Nacional
1964	Governo do Brasil	Intervenção Militar no Governo	As iniciativas de educação popular foram duramente reprimidas e substituídas por	Em todo o território Nacional

			programas governamentais com vista a instrumentalização do trabalho	
1965	UNESCO	Congresso Internacional de Ministros da Educação	Tratou-se de questões voltadas à eliminação do analfabetismo e de prioridades para conduzir a economia e a sociedade, atendendo as necessidades presentes e futuras de mão de obra	Irã

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O período militar e sua transição, compreendida entre 1964 e 1988, trouxeram programas educacionais em substituição aos programas de educação popular em andamento. Um bom exemplo disso foi o que ocorreu em 1967, quando o governo militar criou a Lei n.º 5.379, que previa “[...] sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos”, (Brasil, 1967). No Art. 1º, ela estabelece: “Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 1967). Para tal, a mesma lei criou a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), órgão responsável por executar o plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e de Adultos (Ribeiro, 2014, p. 48).

Esse programa veio em resposta e substituição ao programa de alfabetização capitaneado por Paulo Freire — na época, no exílio, acusado de subversão. Esse período também ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, pois apresentou-se grande crescimento industrial e modernização agrária no país. Trouxe como efeitos colaterais, porém, a concentração da propriedade rural, a intensificação da taxa de exploração da força de trabalho

nas atividades agrícolas, o crescimento da taxa de autoexploração nos minifúndios, a piora da qualidade de vida da população trabalhadora do campo, o êxodo rural, o crescimento desordenado das cidades e a diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres (Palmeira, 1989).

Como se percebe, o cenário brasileiro se apresentava como um grande caldeirão fervente nos vários setores da atividade humana nos fins da década de 60. No entanto, na educação, a despeito da escolarização de jovens e adultos pertencentes às classes mais humildes ter tido continuidade pelos governos anteriores, somente no início da década de 70 é que ocorreu regulamentação do ensino, através da Lei de n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, no governo de Médici, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e para o supletivo (Haddad, 1992).

O supletivo passou a atender os sujeitos que se encontram com idade e escolarização defasados, ou seja, aqueles que não conseguiram escolarização básica na idade regular. Estabelece-se, assim, idade limite para estar na modalidade. Dessa forma, os que são maiores de 18 anos podem ingressar no supletivo do primeiro grau e os maiores de 21 anos, o supletivo de segundo grau. Ressalta-se que o MOBRAL continuou atendendo a alfabetização de jovens e adultos.

No ano de 1972, aconteceu a III CONFINTEA, na cidade de Tóquio, no Japão. O tema tratado continuou sendo a educação de jovens e adultos, agora atrelada à educação permanente. O evento presidiu debates e trouxe conceitos como educação ao longo da vida e educação recorrente, sobre os quais, posteriormente, através da UNESCO e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), construíram-se discursos que buscavam relacionar desenvolvimento econômico e democratização da educação.

A década de 70 caracterizou-se por crises econômicas do sistema capitalista, exigindo novas configurações no modo de produção e um alinhamento com o mercado. Essa crise também influenciou políticas públicas voltadas à educação. Alguns programas instituídos, como o MOBRAL, por exemplo, deixaram de atender com abrangência a população analfabeta brasileira, “passando a se concentrar apenas na região urbana, atuando com material didático que reproduzia a ideologia das classes dominantes e com o emprego de mão de obra voluntária, representado pelo governo militar e apoiado pela UNESCO” (Ribeiro, 2014, p. 50).

A crise político-econômica se estendeu por todo o período dos anos 70 e parte dos anos 80 com cortes orçamentários na esfera pública, crise nas representatividades sindicais, lutas pela regularização da posse de terras, tudo isso, afetou muito a educação no Brasil,

principalmente a pública. Nesse momento, o país vivenciava a redemocratização que culminou com a posse do presidente José Sarney, em substituição ao então eleito Tancredo Neves. Era o retorno de um civil ao posto máximo do executivo brasileiro, mas esse fato em nada minimiza os problemas herdados dos planos e governos anteriores.

Sarney passou a liderar a abertura política na chamada Nova República, mas no que diz respeito à Educação de Adultos não houve avanços, embora seja digna de nota a realização da IV CONFINTEA, no ano de 1985, em Paris, pela UNESCO. Os principais temas abordados foram: EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida; Declaração Sobre o Direito a Aprender; Papel dos Estados e ONG; O Direito do Adulto a Aprender; As Novas Tecnologias da Informação.

Como forma de dar continuidade ao projeto hegemônico da classe burguesa, foi publicado o Decreto n.º 91.980 de 25 de novembro de 1985 para substituir o Decreto de n.º 62.455, de 22 de março de 1968. Esse decreto redefine os objetivos do MOBRAL, culminando com sua extinção. Em seu lugar surge a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA que pela primeira vez figura nos documentos oficiais do governo. Dessa forma, reafirma os sujeitos da classe proletária como “aqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (Brasil, 1985).

Ainda que os sujeitos jovens e adultos que se encaixam nessa descrição já fossem contemplados em lei pelas políticas de governo, não o eram em direito. Somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, que versa no capítulo III, dos artigos 205 a 214, com o título “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, é que essa população teve inserido na lei esse suposto “direito à educação”. Em linhas gerais, a constituição de 1988, inaugurou a redemocratização de forma oficial no nosso país e trouxe avanços significativos, reconhecendo a educação como direito de todos e destacando a importância da EJA. A nova constituição determinou que o estado deveria assegurar o atendimento educacional especializado aos jovens e adultos.

Convém expor que a preocupação com as necessidades emergentes da educação já motivava estudos principalmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi um marco no Brasil e tem pelo menos oitenta anos de lutas. Nesse período, se vislumbrava melhor organização do sistema educacional, mais moderno para o país. Desde aquela época, as escolas novistas já sinalizavam necessidades de mudanças tanto nas concepções quanto nas práticas educacionais, com o intuito de evitar um possível fracasso escolar em tempos futuros.

Tem-se, portanto, que os movimentos pelas mudanças educacionais têm se estabelecido de forma mais consistente ao longo dos anos. No entanto, o fato é que quando

analisamos a educação no contexto atual, vemos que o caminho percorrido, apesar de longo, ainda não alcançou os resultados esperados, com muitos setores do sistema educacional do nosso país em aparente colapso.

Nessa perspectiva, os sujeitos da EJA e da EJA PROFISSIONALIZANTE apresentam perfil de complexidade, com realidades bem distintas, vividas por grupos quer no âmbito urbano, quer no âmbito rural, carecendo de melhor compreensão. Sendo assim, reforça o questionamento: Quem são os sujeitos da EJA e do PROEJA?

Para iniciar essa busca na compreensão de quem são esses sujeitos que, em virtude da diversidade e especificidade com que se apresentam, tornam-se complexo e portanto, faz-se necessário trilhar por caminhos múltiplos, excursionando por exemplo, hora pelas políticas públicas no campo educacional voltadas para a modalidade de educação de jovens e adultos, hora pelas interações do mundo do trabalho, pelos movimentos sociais urbanos e rurais nas suas mais variadas formas. Nessa perspectiva, pode-se ter visão aproximada de quem são esses sujeitos, suas lutas históricas, principalmente no campo educacional objeto de nossos estudos.

2.1 OS SUJEITOS DA EJA E PROEJA

Venho aqui para lhe dizer, que estudar tem seu valor, ir na escola aprender e, com as letras desvendar, um mundo novo de emoções, que só a leitura sabe dar...
Estudar e aprender, aprender e ensinar, num movimento vigoroso, de partilhas a vivenciar. Então, o matuto vira mestre, e o mestre o educando, na arte de sonhar...
Somos todos protagonistas, a construir com emoção, um país de muitas faces, onde a boniteza está na formação, de seres humanos capazes, de desenvolver uma nação...
E para encurtar esta história, vou seguindo caminhando, levando o que aprendi, e aos meus irmãos ensinando, novas formas de saberes e sabores da vida...(São Thiago, 2024).

A palavra “sujeito” na concepção dessa pesquisa, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), engloba uma vasta gama de aspectos que caracterizam cada indivíduo. Esses aspectos incluem culturas diversas, formas de ser, especificidades, características físicas, condições sociais e relações de trabalho. Cada sujeito traz consigo experiências únicas que contribuem para o ambiente educacional.

Acolher essas individualidades os quais chamamos de “sujeitos”, com as suas diversidades em um campo educacional, requer (re)pensar práticas educacionais vigentes, pois faz-se necessário inserir suas “vozes” no processo de construção social de saberes. Arroyo (2004) nos apresenta o termo “sujeitos de direitos” para se referir a educadores e principalmente educandos, por entender serem estes, sujeitos de direitos ao conhecimento, levando-os a se reconhecerem como tal, principalmente na dinâmica da construção dos

saberes.

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos. [...] Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos (Arroyo, 2004, p. 38).

Para compreender quem são os sujeitos da EJA torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a política dessa modalidade para a educação básica, que propõe assegurar a formação, humanização e emancipação dos educandos jovens, adultos e idosos, considerando suas condições de vida e de trabalho. Conhecer aspectos gerais dos itinerários formativos (Arroyo, 2017) que os caracteriza como sujeitos produtores de culturas, valores e identidades, suas histórias de lutas por reparações e superações que os acompanham como sujeitos de direitos seja no âmbito urbano ou rural os quais estão (sobre)vivendo.

Reforçando aqui que as características do homem do campo diferem da do homem urbano, sendo cada uma imersa em realidades e crises que lhe são peculiares e que exigem olhares diferenciados, assim como ações que atendam às suas especificidades. A escolha por enveredar em temáticas como políticas públicas, movimentos educacionais e sociais da modalidade EJA e PROEJA, por exemplo, são caminhos para buscar conhecer algumas dessas características e necessidades.

Analisando o caminho dos indivíduos oriundos dessas classes populares, que se encontram na educação pública, sua presença e permanência, se constitui antes de mais nada, como um ato de resistência, um paradoxo para essa educação que promove (ou deveria promover) a inclusão e o desenvolvimento individual e coletivo, formando pessoas sensíveis, principalmente para questões que afetam a todos e servindo como uma das vias, para inserção ao mundo do trabalho, numa integração ao processo produtivo e formativo, na perspectiva do desenvolvimento tecnológico do país, possibilitando e promovendo assim, condições para mobilidade social sem a qual as mudanças não se viabilizam na sociedade.

Logo, dentro dessa perspectiva, há crescentes desafios no campo da educação e de políticas públicas brasileiras para principalmente para a área da educação de jovens e adultos, que vêm se constituindo nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social. Essa modalidade assume dimensões maiores por extrapolar

os limites do processo de escolarização formal. Contudo, a partir de análises em fóruns da EJA, percebe-se que esses desafios não são apenas locais, do contexto brasileiro, mas globais. Tem-se como exemplo o caso da CONFINTEA de Hamburgo, na Alemanha, em 1997, onde pelo menos 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida.

Essa educação ao longo da vida, é concebida como não apenas a escolarização ou educação formal, mas formação para além disso, incluindo situações informais de aprendizagem na nossa sociedade contemporânea. Nesse sentido, Di Pierro (2005) traz elementos da “Agenda para o Futuro”, documento aprovado neste encontro, em que os países se comprometem a garantir a educação básica como direito universal. Sumariza:

Dentre os temas abordados com prioridade pela Agenda para o Futuro, aprovada na conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. (Di Pierro, 2005, p. 18).

Esse alargamento no entendimento de educação para jovens e adultos permite a compreensão de uma série de processos formais e informais de aprendizagem e educação ao longo da vida. Porém, no Brasil, a despeito de alguns esforços, esse entendimento não foi muito bem assimilado. Di Pierro (2005, p. 20) assim dispõe: “a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência”.

Essa constatação é demonstrada nas dificuldades encontradas em cogitar outros meios, ambientes e processos formativos extraescolares. Um exemplo claro dessa limitação é a baixa incidência e a forma de utilização dos meios de comunicação como as TVs públicas abertas e as rádios para fins educacionais, apesar da sua abrangência no território nacional e influência sociocultural.

O fato é que a formação de jovens e adultos tem ocupado um lugar periférico (Arroyo, 2017) na educação brasileira, não por falta de um marco jurídico adequado, mas devido à própria política educacional vigente, que não implementa esses meios de alcance ou, quando implementa, de forma tímida, não avalia com profundidade ações que propiciem uma formação de qualidade de jovens e adultos e seja inclusiva e sensível às necessidades de mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiências e privados de liberdade.

É preciso lembrar que se trata de seres humanos que historicamente, tiveram seus direitos à educação negados, mas que fazem parte da força produtiva deste país, com

inúmeras contribuições no desenvolvimento de vários segmentos de produção e de tecnologia. O fato de muitas dessas pessoas não terem frequentado a escola não significa que não tenham ideias precisas do seu significado e da importância dos estabelecimentos de ensino em suas vidas, “ao contrário, reconhecem essa relevância e lutam para essa inserção e reparação de direitos negados. Esperam, assim, ter informações de um mundo muitas vezes colocado como distante de suas realidades”. (Arroyo, 2017, p. 14).

Esses Sujeitos vislumbram a possibilidade de um mundo de saberes que os conduza para um trabalho melhor e menos pesado; de um lugar social mais valorizado; de reconhecer-se e saber ler. Não só a leitura da escrita com suas mensagens nas entrelinhas, mas a leitura das vidas que vivenciam e na qual possam, a partir dessa aproximação, serem autônomos e libertários no ato de pensar e conduzir suas escolhas.

Num primeiro momento, essa pode parecer uma visão simplista do itinerário da EJA, mas não é. A história da EJA sempre foi marcada pelo imbricamento de relações com o Estado, com o sistema econômico, com as questões políticas e sociais, com relações não governamentais, com o mundo do trabalho e com o próprio movimento social do qual faz parte. Essas relações, portanto, foram e são de tensões, principalmente por, ao longo de suas trajetórias e itinerários. Como denomina Arroyo (2001), esses sujeitos haviam estado envolvidos em diferentes projetos da sociedade e de finalidades da educação cancelados pelo Estado, buscando reparação e legitimação de seu lugar de direito não reconhecido.

Essas lutas sempre foram permeadas da relação de domínio e humilhação estabelecida pelas elites sobre as classes populares no Brasil, numa concepção ainda colonialista entre conquistador e conquistados (povos originários e escravizados), com ações apresentando um viés “de favor” e não de dívida social. Essa concepção se sustentou, e se apresenta até a “atualidade, na forma de preconceitos, intolerâncias e discriminações como racismo, misoginia e homofobia, porque agem em todas as frentes onde se encontram as classes mais humildes — as classes estigmatizadas como analfabetas, incompetentes, marginais, de uma cultura inferior” (Fávero, 2004, p. 15). A necessidade de desconstrução dessa forma equivocada de pensar, que alcança às pessoas integrantes das escolas, é uma questão que reflete bastante na EJA. Muitos desses indivíduos chegam com crenças negativas internalizadas, julgando-se incapazes e sem direito à educação, repetindo sem reflexão crítica jargões perversos que lhes foram atribuídos e enraizados.

Destarte, Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), explica que os adultos analfabetos, oprimidos na sua concepção, hospedam o opressor. Descreve, então, a relação

entre oprimidos e opressores como uma relação dialética de interdependência que sujeita o oprimido e faz com que ele carregue dentro de si a cultura da dominação.

Essa dominação deixa marcas profundas que não saem facilmente. Essas marcas estabelecem nos sujeitos um processo de negação do ser e este, por sua vez, age como opressor sem se dar conta que, como vítimas que foram, reproduzem o status ilusório como vendedores de sonhos, numa prática inconsciente da negação de si mesmos. Forma-se aí o eu esquecido por todos, que provoca uma busca por caminhos imaginários que contrastam com o viver, pois, à medida em que se cresce, valores se apresentam numa profusão de cores que refletem fases pelas quais as pessoas passam, num processo de amadurecimento e aprendizagem pela vida, na condução dos seus próprios itinerários.

É importante abrir parênteses para explicitar melhor que esses sujeitos da EJA, são esses, que frequentemente são negligenciados e excluídos das oportunidades socioeconômicas, educacionais e culturais. A falta de acesso à educação de qualidade, recursos culturais e oportunidades econômicas cria barreiras significativas para sua participação plena na sociedade. Isso pode perpetuar um ciclo de desvantagens e marginalização, limitando suas perspectivas de desenvolvimento pessoal e contribuição para suas comunidades. É crucial que sejam implementadas políticas e iniciativas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para esses grupos, visando sua permanência e desenvolvimento, o que possibilitará a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Logo, para se buscar esse desenvolvimento(aprendizagem) do educando, antes deve existir um movimento que passa pela postura do professor quando este se posiciona e exercita ações educacionais de forma emancipada e ponderada, entendendo a educação num sentido mais amplo, num processo de conhecer e compreender o mundo e visualizar saídas para questões que nos atingem. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, tem a seguinte reflexão:

O fato de me pertencer no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (2015, p. 53).

Na busca de motivos que estimulam esse trilhar, descobre-se que a vida esbarra nas buscas externas que tenazmente são objeto de foco, sem perceber que o eu, a todo momento, se apresentou na forma de gritos e insubordinações, sugerindo possibilidades inconscientes de rotas rumo à autonomia e ao bem-estar. Ser autônomo, na perspectiva de Freire (1996), é um processo de liberdade onde o educando embasado em experiências pode fazer escolhas e

tomar decisões, sendo consciente das influências externas que atuam sobre ele e aprimorando-se nas reflexões críticas que surgem nas interações de naturezas políticas, econômicas e ideológicas que permeiam as práticas sociais, podendo assim se autogovernar. Ou seja, é uma construção complexa que ocorre embasada nas inúmeras decisões conscientes tomadas a partir de um saber construído. Saberes que muitas vezes estão presentes no coletivo dos movimentos sociais, que por sua vez, seu estudo, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, permite uma visão esclarecedora de como nossa sociedade foi lapidada até os dias atuais.

Essa é a ponta do *iceberg* que o ambiente escolar acolhe e que o Estado tem um passivo a compensar. Essa é a dívida de uma sociedade que precisa olhar para valores legítimos representados por um povo que, com sua simplicidade, são educadores engajados no dever de agir, desconstruir, reconstruir caminhos; de solidarizar-se com as lutas que não são só suas, e sim de muitos; que com sacrifícios e esperanças, fizeram a história deste país, assumindo papel de relevância na construção e desenvolvimento de uma nação democrática e libertária, sem deixar de resistir e proteger valores, culturas e sua humanidade.

Falando um pouco da educação profissional da EJA conhecida como Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado no governo Lula (2003-2006), pelo decreto nº 5.478/2005, é uma iniciativa importante que busca atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos básicos ou de se qualificar profissionalmente.

O PROEJA oferece uma abordagem integrada, combinando a educação básica (fundamental e média) com a formação profissional técnica de nível médio. Isso permite que os estudantes obtenham tanto os conhecimentos acadêmicos necessários para a sua formação geral quanto às habilidades práticas para ingressar no mundo do trabalho em áreas específicas.

Essa modalidade de ensino é especialmente relevante para os grupos sociais e culturalmente marginalizados mencionados anteriormente, pois oferece uma oportunidade de acesso à educação e formação profissional que pode ajudá-los a superar as barreiras socioeconômicas e culturais que enfrentam.

Ao integrar a educação básica e a formação profissional, o PROEJA contribui para o desenvolvimento pessoal, na medida que oportuniza aos educandos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo a autoestima e a autoconfiança, ao mostrar que é possível retomar e concluir os estudos; no campo social, contribui ao oferecer oportunidades educacionais para todos, independentemente da idade, fortalecendo o senso de

comunidade e pertencimento, ao reunir sujeitos de diferentes origens e trajetórias, em um ambiente de aprendizagem colaborativa e, por último, no campo econômico aumenta a empregabilidade dos educandos, ao fornecer qualificação profissional, para uma participação mais ativa no mundo do trabalho, na política e na cultura. Essa abordagem também é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na sociedade tecnológica em que vivemos.

Enfim, os educandos da Educação de Jovens e Adultos e profissionalizante (EJA e PROEJA) estão imersos em um mundo cada vez mais tecnológico, e suas necessidades educacionais emergentes refletem essa realidade. A tecnologia desempenha um papel crucial no processo educacional moderno, ofertando novas interfaces e metodologias inovadoras para o ensino e aprendizagem. Logo, ao incorporar essas tecnologias e metodologias, às modalidades de educação de jovens e adultos e profissional, pode oferecer uma educação mais completa e adaptada às necessidades dos educandos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

3 OS EDUCANDOS DA EJA E O MUNDO TECNOLÓGICO, COM SUAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS EMERGENTES

O presente capítulo, busca apontar possibilidades de diálogo entre as necessidades educacionais na educação de jovens e adultos e o mundo tecnológico ao qual estão imersos. Apresenta um contexto histórico sobre a evolução dessa sociedade tecnológica, relações que se estabelecem com a educação de jovens e adultos, bem como metodologias que se alinham a essa nova realidade contemporânea, apresentando o Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS) como uma dessas metodologias.

Os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão imersos em um mundo cada vez mais tecnológico, e suas necessidades educacionais emergentes refletem essa realidade, pois “o mundo mudou e disso ninguém duvida. As sociedades estão cada vez mais inseridas no mundo digital. Utilizamos a tecnologia no cotidiano de forma intensa” (Soares, 2021, p. 29).

Nessa perspectiva, podemos apontar algumas possibilidades para dialogar com essas necessidades emergentes que já são amparadas na lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023, que representa a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Alguns caminhos são apresentados abaixo, como:

Alfabetização Digital: muitos educandos da EJA podem não ter tido acesso prévio à tecnologia ou podem não estar familiarizados com conceitos básicos de informática. Portanto, é essencial oferecer programas que ensinem habilidades básicas de computação, como o uso de *software* de produtividade (processadores de texto, planilhas, etc.), navegação na *internet* e segurança *online*. Nessa direção, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), lei nº 14.533 de 11º de janeiro de 2023, apresenta no seu Artigo 3º o eixo “Educação Digital Escolar”, onde o item V, versa sobre tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

No seu inciso 1º, apresenta relação de estratégias consideradas prioritárias para educação digital escolar. Merecem destaque, por exemplo, o desenvolvimento de competências e a promoção de projetos e práticas pedagógicas explicitadas pela lei e relacionadas abaixo: I – desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular; II – promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital.

Acesso à Tecnologia: garantir que os educandos tenham acesso a dispositivos tecnológicos, como computadores ou *tablets*, e à *internet* é fundamental. Isso pode envolver parcerias com instituições locais, governamentais ou privadas para fornecer acesso gratuito a esses recursos ou estabelecer espaços de aprendizagem equipados com tecnologia. Aqui, recorte na questão do acesso a internet, onde o decreto nº 11.733, no seu item XII, reforça na educação digital, a necessidade de “[...]garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas” (Decreto nº 11.713, 2023).

Aprendizado Personalizado: a tecnologia pode facilitar a adaptação do ensino às necessidades individuais dos educandos. Plataformas de aprendizagem online podem oferecer materiais didáticos adaptáveis, permitindo que os educandos progridam em seu próprio ritmo e recebam suporte adicional quando necessário.

Recursos Digitais Diversificados: utilizar uma variedade de recursos digitais, como vídeos educacionais, aplicativos interativos, jogos educativos e simulações, pode tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível para os educandos da EJA.

Inclusão Digital e Social: é importante não apenas ensinar habilidades tecnológicas, mas também promover uma compreensão crítica do papel da tecnologia na sociedade. Isso inclui discutir questões relacionadas à privacidade, segurança online, alfabetização midiática e ética digital que nada mais são do que desenvolver competências digitais.

Formação de Professores: os educadores da EJA também precisam de apoio e formação para integrar eficazmente a tecnologia em sua prática pedagógica. Isso pode envolver programas de desenvolvimento profissional que os capacitam a utilizar interfaces digitais de maneira eficaz e a projetar atividades de aprendizagem centradas no educando.

Avaliação Significativa: as avaliações devem ser projetadas levando em consideração as competências digitais dos educandos, utilizando formatos que reflitam as habilidades necessárias no mundo tecnológico, como a resolução de problemas usando tecnologia, a análise crítica de informações online e a criação de conteúdo digital.

Ao abordar essas necessidades educacionais emergentes, as instituições de ensino podem ajudar os educandos da EJA a desenvolver as habilidades necessárias para ter sucesso em um mundo cada vez mais tecnológico.

3.1 CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA (CDS): UM PERCURSO METODOLÓGICO CONTEMPORÂNEO

Implementar novas metodologias de ensino e de intervenção na sala de aula constitui um desafio ao professor, mas pode influenciar um desenvolvimento muito grande no educando (Barbosa, 2004). Ao construir propostas de trabalho adequadas à realidade do educando, o educador o está apresentando a uma nova maneira de pensar que não está restrita a procedimentos sistematizados.

A partir da proposta de novas metodologias, o educador estimula o educando a buscar o conhecimento em diferentes meios, não se restringindo ao que é passado no livro didático, na lousa ou pelo próprio educador. O educando tem a possibilidade de se tornar sujeito ativo em sua aprendizagem e demonstrar motivação para aprender os conteúdos estruturantes ali ofertados pelas disciplinas.

Antes de imergirmos na concepção do CDS, precisamos ter uma compreensão mínima do socioconstrutivismo e do *Design-Based Research* (DBR, ou Pesquisa Baseada em Design, em português) com suas características marcantes. O socioconstrutivismo pode ser entendido como uma abordagem educacional cujas bases se encontram em autores como Jean Piaget, Vigotsky, entre outros. Fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é construído socialmente, onde a base se constitui na interação entre os sujeitos e o meio social o qual pertencem com uma característica dinâmica, não passiva entre os partícipes:

[...] Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (Oliveira, 2019, p. 34).

Segundo Oliveira (2019), para Vygotsky, o aprendizado ocorre primeiro em um nível social, através da interação com outras pessoas, e só depois em um nível individual, quando o educando internaliza o conhecimento. Este é visto como um agente ativo no processo de aprendizado, participando ativamente da construção do conhecimento, em vez de ser um receptor passivo.

Já o DBR tem nos seus pilares a inovação investigativa, que reúne vantagens significativas, principalmente entre as metodologias ativas, quando foca em ações e aplicações integradas às práticas sociais, principalmente comunitárias (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Portanto, sendo uma abordagem investigativa, busca unir o acadêmico com a prática educativa, principalmente com o uso de tecnologias digitais.

Nesse caminho apresenta vantagens como a flexibilidade e foco na metodologia de solução de problemas práticos dentro dos ambientes educacionais considerados reais. Se alinharmos a questão da Educação de Jovens e Adultos EJA, o DBR permite integração de tecnologias digitais de forma que os educandos possam ser protagonistas do processo de aprendizagem, valorizando suas experiências. Dentro dessa linha e próxima em coexistência, podemos enveredar pelo Codesign Didático Socioconstrutivista, que segue os mesmos princípios aqui expostos do Socioconstrutivismo e DBR.

Logo, considero o Codesign Didático Socioconstrutivista como uma metodologia ativa que visa solucionar problemas das pessoas, apresentando o ser humano no foco da problemática e propiciando possibilidades de se encontrar soluções criativas que vão de encontro aos mais variados problemas com o uso de design socioconstrutivista imerso em tecnologias digitais.

Apresenta certas características muito próximas de outras metodologias ativas como por exemplo, a base teórica de que se serve para nortear ações no despertar investigativo do fenômeno ou da problemática a ser trabalhada; ou o aspecto intervencionista onde se serve de processos didáticos, interfaces pedagógicas e modelo socioconstrutivista para servir de lastro na interpretação das questões pesquisadas acerca da problemática acolhida, que vai desde a etapa de entender onde e como o problema foi ocasionado, o que já foi construído para resolvê-lo, as iniciativas que não apresentaram bons resultados, outras que se apresentaram exitosas, passando pelos que convivem ou sofrem com essa problemática e suas expectativas de mudanças.

Uma característica de relevância é o fato de ser uma metodologia marcada pela colaboração e pela responsividade (Matta; Silva; Boaventura, 2014), uma vez que se constrói ações no coletivo, envolvendo aí, vários níveis de colaboração, onde os saberes apresentados pelos partícipes não são desprezados. Tem no diálogo constante, o compartilhamento de entendimentos múltiplos que norteiam os processos de estudos e contextos. Apresenta também uma interatividade, que é um outro fator marcante de relevância na metodologia, pois a todo instante se faz presente essas interações na (re)construção de soluções ou possibilidades de intervenções, num movimento dinâmico de estudos, entendimentos e modelagens, objetivando melhores resultados e abrindo novos ciclos investigativos para outros aspectos que se apresentam.

Alguns caminhos metodológicos ativos e contemporâneos aqui trabalhados apresentam similitudes, especialmente no âmbito educacional, quando comparados entre si. Esses métodos, em relação à problemática abordada, permitem conduzir o processo

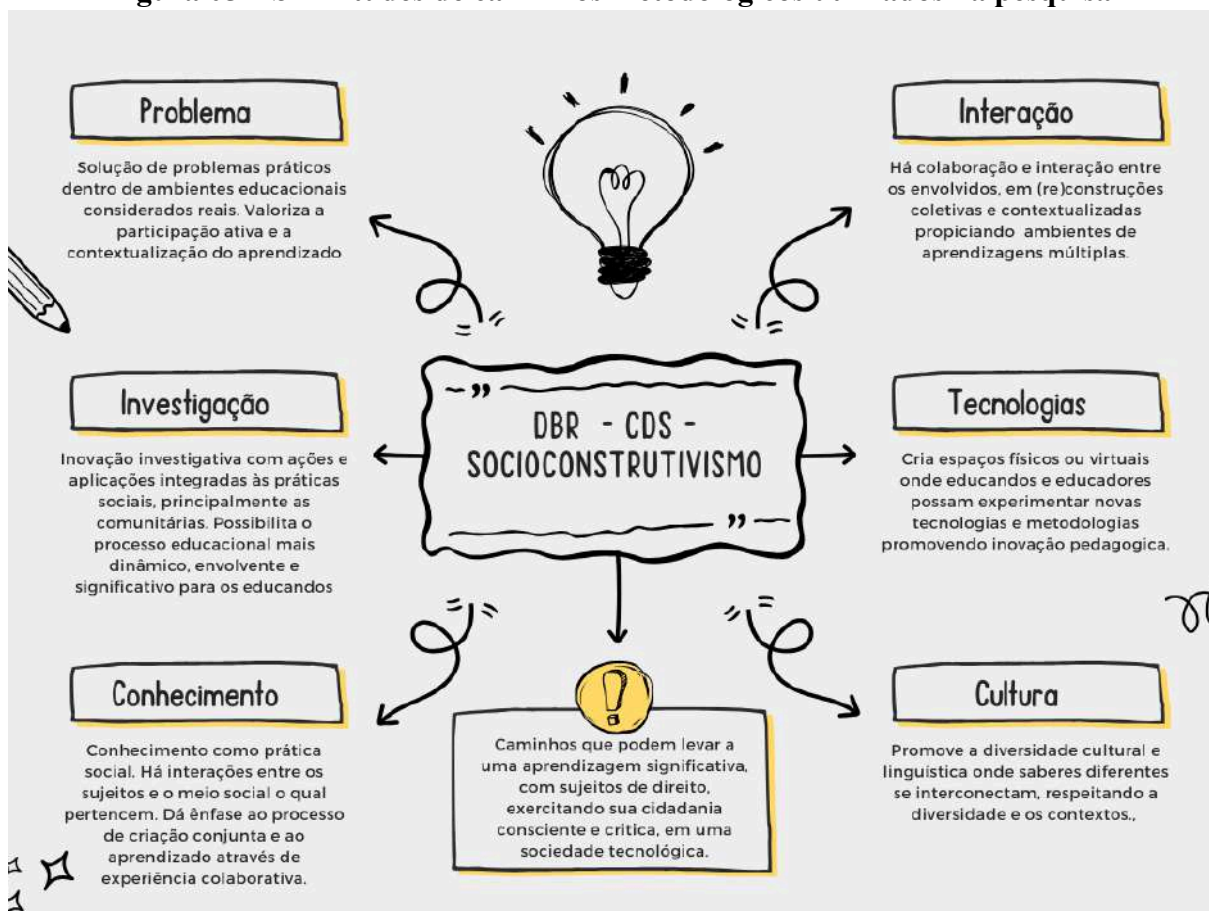
educacional de forma colaborativa, contextualizando a situação objeto de atenção. Trata-se de uma abordagem que valoriza a participação ativa dos envolvidos, promovendo a reconstrução de saberes e proporcionando aprendizagens múltiplas.

Esse processo interacionista de investigação integra ações e práticas sociais, com ênfase em contextos comunitários. Em outras palavras, o conhecimento é exercido como uma prática social. Nesse sentido, tais metodologias permitem a utilização de espaços físicos e virtuais, alinhando-se às tecnologias digitais emergentes e promovendo a hibridização de recursos. Como resultado, abrem-se possibilidades para inovações pedagógicas, ao enfatizar a criação conjunta e valorizar a diversidade cultural e linguística.

Essas metodologias interconectam saberes distintos, respeitando a diversidade e os contextos sociais por meio de experiências colaborativas. Dessa forma, promovem não apenas o aprendizado, mas também a interação entre diferentes perspectivas, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e transformadoras.

Abaixo, figura síntese com algumas similitudes entre os caminhos metodológicos acima trabalhados.

Figura 05 – Similitudes de caminhos metodológicos utilizados na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor através da ferramenta do CANVA Educacional, 2024.

Como se percebe, o CDS se apresenta como uma metodologia de aprendizagem motivadora em sintonia com a utilização de tecnologias digitais que, no entendimento desse educador se configura uma metodologia nativa digital e que ampara e estimula a emergência de novas competências, favorece a resolução de problemas e estimula a pesquisa, além de envolver o educando em situações que abordam a apreensão de novos conhecimentos e novas atitudes tão necessárias à sociedade tecnológica em que vivemos.

Durante a aplicação do CDS, várias possibilidades podem ser percebidas. Algumas destacam-se seguramente, como é o caso do aprendizado prático, proporcionado pelas experiências práticas que auxiliam na compreensão de conceitos teóricos. Nesse caso, há ganhos no engajamento dos educandos, uma vez que os educandos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas reais, criando-se um ambiente mais dinâmico e estimulante.

Ou seja, o Codesign apresenta características marcantes que o credenciam como uma metodologia educacional de grande potencial para ser integrada às práticas interventivas educacionais, especialmente quando associada à pesquisa-ação colaborativa. Nessa abordagem, os educandos investigam, criam suas próprias práticas e compartilham os resultados de suas descobertas.

Essa metodologia oferece flexibilidade no ensino e na aprendizagem, possibilitando a personalização de conteúdos e atividades, bem como vivências baseadas em problemáticas reais. Com essa característica, promove o desenvolvimento de habilidades práticas e a resolução de problemas concretos. O educando, imerso em experiências vivenciadas, desenvolve competências como a argumentação, ao formar opiniões fundamentadas em seus achados, e a capacidade de expor fatos ou fenômenos estudados em suas pesquisas.

Como essas vivências ocorrem de forma coletiva e colaborativa, há também o compartilhamento de experiências que valorizam e respeitam os itinerários formativos dos participantes. Essa abordagem promove a valorização da cultura e da diversidade dos contextos nos quais os educandos estão inseridos, tornando o processo de ensino e aprendizagem inclusivos. Na figura abaixo uma síntese ilustrando as potencialidades do CDS.

Figura 06 - Potencialidades do CDS



Fonte: Elaborado pelo autor através da ferramenta do CANVA Educacional, 2024.

Esse ambiente pode contribuir para um aprendizado mais significativo, uma vez que, a aplicação do codesign frequentemente incentiva a colaboração entre educandos. Portanto, trabalhar em grupo para resolver problemas ou realizar atividades práticas pode levar a promoção do desenvolvimento de habilidades interpessoais e também de outras habilidades

específicas, sejam elas técnicas, cognitivas ou sociais. Isso ajuda na preparação dos educandos para desafios do mundo real.

O planejamento e a aplicação do codesign junto com os sujeitos participantes será desenvolvido de forma contextualizada, sendo subsidiado por algumas das componentes curriculares ofertadas na unidade escolar, como por exemplo, gestão ambiental, empreendedorismo social, marketing, higiene e segurança no trabalho, áreas que são eixos norteadores e que permitirão a inserção de elementos contemporâneos e voltados ao mundo do trabalho, em uma estreita relação com seus itinerários formativos que, de modo participativo ou cooperativo, estarão envolvidos no desenrolar da proposta de trabalho.

Em relação às avaliações e abordagens, o Codesign se mostra mais desafiador do que métodos tradicionais. Os educadores podem precisar considerar estratégias diferenciadas de avaliação que capturem a participação, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento, em uma abordagem formativa. Precisam estar em acompanhamento próximo e com *feedbacks* contínuos durante e após as atividades desenvolvidas, num constante ir e vir no processo de aprendizado. É benéfico também diversificar as abordagens para atender a diferentes estilos de aprendizagem, como por exemplo, incorporar elementos visuais, auditivos e cinestésicos que possam aumentar a eficácia da metodologia.

Cabe ainda salientar que a proposta aqui adotada visa propiciar aos envolvidos meios para tornarem-se capazes de responder ou entender com maior eficiência situações oriundas das interações que se apresentarem durante os estudos, podendo subsidiar ações transformadoras das realidades compreendidas, ou seja, visa-se facilitar a busca por soluções para problemas reais onde, muitas vezes, procedimentos convencionais não têm eficácia.

Acredita-se então ser esse o melhor caminho adotado pelo pesquisador para o desenvolvimento pleno da investigação proposta. Seja pelo dinamismo que o CDS apresenta ou pelo alinhamento às tecnologias digitais, o fato é que mover-se na ação com a utilização do Codesign, permite que se estabeleçam laços de cumplicidade e curiosidade, muito importantes para a superação dos desafios propostos, tornando o ambiente dinâmico e alicerçado por elementos reais dos seus cotidianos. Ao instigar os indivíduos à superação ou resolução desses obstáculos, espera-se que eles desenvolvam competências e habilidades propícias e suficientes para o mundo em que vivem. Ao educador e educando imersos no empreendimento, serão proporcionadas a vivência e a compreensão dos fenômenos estudados.

Todos esses movimentos carregados de intencionalidades podem ser um caminho eficaz para envolver os educandos, promover a aplicação prática do conhecimento e prepará-los para desafios do mundo real. No entanto, é importante que os educadores estejam,

além de cientes dos desafios, preparados para abordá-los de maneira eficaz, principalmente por que se trata de uma modalidade de educação voltada para jovens e adultos que possuem características específicas. Lida-se com pessoas que retornam à educação formal após um período de interrupção ou que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade regular. Logo, ao implementar o Codesign na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental considerar a singularidade desse grupo e adaptar as atividades de acordo. O objetivo é criar um ambiente de aprendizado que seja relevante, respeitoso e eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos envolvidos.

Portanto, durante todo o processo de desenvolvimento do CDS, o educador estará pensando em estratégias e propondo atividades, sem perder de vista as realidades e necessidades desses educandos. É um processo intencional e que ocorre nas diferentes áreas e etapas da educação, devido à necessidade do desenvolvimento de habilidades e estratégias que fomentem a construção do conhecimento em contextos diversificados.

Esses contextos criam oportunidades para a apreensão de novos conhecimentos, que estimulam a capacidade de adaptar-se a mudanças culturais, tecnológicas e profissionais futuras. Assim, contribui-se para a formação dos educandos como pessoas capazes de enfrentar situações diferentes de seu costume com criatividade, criticidade e comunicação científica, como sujeitos que saibam tomar decisões com responsabilidade.

A pesquisa-ação dialoga com o Codesign de forma complementar e interativa, especialmente no campo educacional. Ambos compartilham princípios fundamentais, como a participação ativa, a colaboração e o foco na resolução de problemas reais. Para tornar mais fluida a escrita e o entendimento, podemos excursionar por algumas das conexões entre essas metodologias como por exemplo:

- **Participação ativa e colaborativa** – tanto na pesquisa-ação quanto no codesign, os envolvidos (educandos, educadores e outros atores) assumem papéis ativos no processo, contribuindo para a construção de soluções. No codesign, essa colaboração se manifesta na criação conjunta de práticas e recursos. Na pesquisa-ação, a investigação é conduzida com a participação ativa dos sujeitos, que se tornam coautores do processo.
- **Foco em problemas reais** – A pesquisa-ação parte de situações concretas vivenciadas pelos participantes, enquanto o codesign utiliza essas problemáticas como base para desenvolver soluções práticas. Juntas, essas abordagens permitem que os participantes investiguem, criem e testem estratégias para enfrentar desafios do mundo real.

- **Processo cíclico e interativo** – Na pesquisa-ação, o ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão encontra ressonância no Codesign, que utiliza prototipagem, experimentação e ajustes contínuos. Essa característica possibilita melhorias constantes com base nas experiências e feedbacks coletados.
- **Valorização da diversidade** – Ambas as metodologias respeitam os contextos socioculturais dos participantes. O Codesign integra diferentes saberes, enquanto a pesquisa-ação leva em conta as realidades locais para propor mudanças significativas.
- **Produção do conhecimento compartilhado** – A pesquisa-ação busca gerar conhecimento aplicado, e o Codesign amplia essa perspectiva ao incorporar criatividade e inovação nas soluções desenvolvidas. Juntas, essas abordagens promovem aprendizagens transformadoras e práticas.

Em resumo, o Codesign pode ser integrado como uma estratégia dentro da pesquisa-ação, potencializando os processos de investigação e intervenção por meio da criação colaborativa e do diálogo entre diferentes saberes. Essa combinação fortalece práticas educacionais inovadoras e participativas.

3.2 NOSSA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Nossa sociedade tecnológica está em constante transformação, impulsionada por avanços diversos, tem na história, repositório digno de nota que evidencia esse processo de transformação. Partimos, por assim dizer, da “descoberta do fogo”, e estamos com a inteligência artificial (IA) nos dias atuais. E as necessidades emergentes refletem tanto as oportunidades quanto os desafios trazidos por essas inovações. Começo então, essa seção, apresentando um pequeno texto de minha autoria, com algumas reflexões quando participei do VI Seminário FORTEC realizado em Salvador em setembro de 2024, sobre inteligência artificial.

A internet morreu e a IA tomou conta de nossas vidas... será?

A humanidade se encontra em um momento de transformações. Faz parte de nosso processo de evolução. Não tem como fugir. Imersos em tecnologias e de uma virtualidade cada vez mais desafiadora, nossas vidas nos convidam a refazer conceitos, rever culturas e até mesmo procedimentos antes inquestionáveis. Com isso, crenças são mudadas e outras tantas inseridas no nosso cotidiano sem nos darmos conta. Precisamos mais do que nunca, exercer nossa humanidade, desenvolvendo cada vez mais o espírito colaborativo, a convivência no coletivo e reconhecer que somos diferentes e únicos, portanto, que precisamos nos tolerar, escutar e buscar experienciar com esses coletivos, novas formas de sentir e fazer. Lembrem-se! Somos seres inacabados em constante burilamento de nossas consciências, que nos impulsiona para o progresso e o bem estar. Não deixem que a sedução tecnológica que a tudo

promete resolver com perfeição, substitua as variáveis da emoção que permeia nossos fazeres, sentimentos e pensamentos, marca de nossa essência humana (São Thiago, 2024).

Para compreender o ambiente atual, isto é, a sociedade tecnológica, faz-se necessário conhecer um pouco sobre tecnologias; mergulhar na história e examinar essa construção em que cotidianamente nos deparamos e com as quais ocorrem interações, muitas vezes sem que, nos demos conta. Para tal, vamos iniciar os primeiros passos dessa história, com um recorte sobre tecnologias, a partir da concepção de Kenski que entende as tecnologias como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (2013, p. 24).

A partir desse ponto de vista, podemos perceber as tecnologias não como um produto final de um processo, mas como todo o processo que resultou neste produto final, que possivelmente foi gerado por necessidades vivenciadas pelo homem ao longo de sua história evolutiva.

Podemos acompanhar essa evolução nos registros desde a pré-história, com a confecção de utensílios, roupas a partir de peles de animais, lanças para caça, continuando com as sociedades que se formaram depois. Logo, as pessoas, nos seus grupos sociais, foram criando culturas específicas e diferenciadas que se constituíram em conhecimentos, maneiras peculiares e técnicas particulares de fazer as coisas. Com isso, consolidaram-se culturas, costumes e crenças, e esses hábitos sociais foram transmitidos por gerações (Kenski, 2013).

A partir desse entendimento de tecnologias, é possível acompanhar na história, alguns marcos que são fundamentais para o que hoje é denominado de tecnologias digitais, a começar pelo advento da navegação, quando por volta do século XVI, se utilizavam de conhecimentos tecnológicos para auxiliar os navios em navegações pelos mares, ou mesmo nos séculos XVIII e XIX onde se constituíram atores na Revolução industrial e que permitiu acentuadas modificações nas estruturas sociais (Silveira e Bazzo, 2005).

A partir desse marco, a humanidade acelerou o processo de transformações sociais, com acúmulo de conhecimentos e aparecimento de novos problemas a serem superados como por exemplo, transformações na forma de propriedades de terra o que provocou migração acentuada do homem do campo para as cidades que cresciam desordenadamente, sem infraestrutura adequada que comportasse a demanda, como falta de habitações, saneamento básico, entre outros (Carvalho, 1997).

Percebe-se então que as tecnologias acompanharam e acompanham a humanidade até os dias de hoje, estando presentes nos mais variados campos onde se encontra o ser humano, sendo agentes de mudanças significativas por onde se apresentam. Enveredando pelo campo das tecnologias da Informação (TI), e em particular a informática, esta é considerada, segundo Levy (1993), como uma tecnologia da inteligência, juntamente com a oralidade e a escrita. Assume papel relevante como componente das TI que por sua vez, amplia fronteiras, desempenhando um papel fundamental na democratização do conhecimento e na facilitação do acesso instantâneo a dados. As TI e em particular a internet, tem sido uma interface poderosa nesse sentido de permitir que pessoas de todo o mundo compartilhem experiências, saberes e informações em tempo real (Santos, 2015).

Através da internet e de outras TI, as barreiras geográficas e socioeconômicas foram significativamente reduzidas, possibilitando que indivíduos de diferentes origens e contextos tenham acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Isso não apenas promove a troca de ideias e experiências, mas também contribui para o enriquecimento cultural e intelectual global.

Além disso, as TI têm o potencial de transformar informações em conhecimento através de diversas interfaces e plataformas disponíveis. Desde motores de busca até redes sociais (Silva; Ziviani; Ghezzi, 2019), passando por cursos online e bibliotecas digitais, as pessoas têm à sua disposição uma vasta quantidade de recursos para aprender, colaborar e inovar.

No entanto, é importante reconhecer que a democratização do conhecimento através das TI também enfrenta desafios, como a questão da desigualdade de acesso à internet e de habilidades digitais em diferentes partes do mundo. Portanto, para alcançar seu pleno potencial na democratização do conhecimento, é crucial promover políticas e iniciativas que garantam um acesso equitativo e inclusivo às TI e à internet (Almeida; Silva; Silva, 2015).

Feito esse recorte sobre as Tecnologias de Informação, passa-se o olhar para sua evolução a partir do ponto em que se tornaram mais sofisticadas, com inclusão de aparatos e interfaces digitais, o que Kenski (2008) denomina de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, adquirindo ainda mais implicações, nas variadas atividades humanas, principalmente na educação. Essas novas tecnologias, doravante chamaremos de Tecnologias Digitais.

As tecnologias digitais revolucionaram a indústria, a economia e a sociedade no século XX. Formas de armazenamento e de difusão de informação foram alteradas, gerando debates em torno da relação da humanidade com seu passado, seu presente e seu futuro. Arquivos

digitais podem ser copiados e difundidos, sem a garantia de que permaneça a marca de um “original”, o que concorre para a facilitação da pirataria ou para o acesso à informação. Ou seja, há o lado ruim e o lado bom de uma mesma moeda.

Com a tecnologia digital, foi possível descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias. Ela é contraposta à tecnologia analógica, que dependia de meios materiais diferentes para existir. Uma câmera analógica utilizava filmes que deveriam ser revelados por processos físico-químicos; uma câmera digital dispensa tais processos, alterando tanto os custos quanto os usos desse tipo de dispositivo pela sociedade.

Atualmente, os telefones empregam tecnologia digital, assim como as agências bancárias a qual os sujeitos estão vinculados, grande parte do painel dos carros, as urnas utilizadas para o exercício da democracia, a maioria dos canais de informação que são consumidos e suas respectivas plataformas, entre muitas outras coisas. Isso significa dizer que crianças bem pequenas já convivem com esses sistemas, operando com aparelhos digitais como máquinas fotográficas, celulares e consoles de jogos que permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital (Lévy, 1996).

Na escola, os sistemas acadêmicos de frequência e notas já são, em grande medida, digitais, o que alterou o tempo e modo de trabalho. Parte dos materiais utilizados para planejar e ministrar as aulas podem ser de digitais, assim como muitos dos meios de que são disponibilizados para interagir com os educandos.

No entanto, considerar a tecnologia digital desde a alfabetização exige que ocorra a incorporação dessa cultura nos materiais e nas práticas cotidianas com crianças, seja produzindo registros imagéticos e verbais, usando jogos para aprender ou lendo e escrevendo em dispositivos digitais, como teclado de grandes computadores ou de um celular. Implica, além de tudo, saber que crianças que já nasceram inseridas nessa cultura passam a pensar e agir com esses dispositivos, quer a escola queira ou não. Como a escola é um ambiente microsocial, reverbera na sociedade em busca de novas possibilidades de interação no campo educacional.

Por sua vez, no que diz respeito à educação a partir das tecnologias educacionais, a sociedade contemporânea tem observado a importância de se modificar metodologias, currículos e estratégias. Esse processo trouxe maior liberdade às atividades escolares, bem como relativizou o tempo e o espaço, criando novas possibilidades de interação e desenvolvimento de ações e estudos. Segundo Vieira (2011, p. 67) “o conceito de espaço e

tempo é modificado, e em função dessa especificidade, as tecnologias digitais configuram-se como elementos norteadores da aprendizagem, potencializando a integração entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento desejado”. Logo, nos dias atuais, a influência da tecnologia no cotidiano das sociedades é cada vez mais forte, apresentando-se como uma avalanche e envolvendo a todos.

Um dos fenômenos que podemos observar com essa avalanche é o de os adolescentes e crianças que têm a tecnologia digital como algo tão incorporado à sua vida que, normalmente, costumam se desinteressar por quase tudo que não a envolva. Ou seja, essas novas gerações têm experimentado em seu cotidiano recursos que dinamizam as suas relações nos âmbitos pessoal, profissional e educacional. Como efeito dominó, olhando para o ambiente escolar, estar atento e propor métodos educacionais que incorporem esses recursos é de fundamental importância para manter um bom relacionamento com os educandos, compreender suas necessidades emergentes e atuar de maneira significativa.

Contudo, a utilização das tecnologias digitais na educação é algo que, para uns, parece óbvio; para outros, não tanto. Além disso, as mudanças nem sempre são fáceis, pois retiram os indivíduos da zona de conforto. Sobre as dificuldades em adotar mudanças na educação, Moran, Masetto e Behrens (2014) informam que:

As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque os modelos tradicionais estão muito sedimentados, em parte, eles funcionam, e com isso torna-se complicado fazer mudanças profundas. Por outro lado, encontramos-nos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Apesar de haver avanços, muitas instituições e muitos profissionais matem uma distância entre a teoria e a prática, entre suas ideias e ações. Se as pessoas têm dificuldades para evoluir, conviver e trabalhar em conjunto, isso se reflete na prática pedagógica (p. 24-25).

Pode-se perceber que a mediação pedagógica por meio das tecnologias é condição de sobrevivência das escolas na contemporaneidade. Não há como fugir dessa realidade, sendo um indício disso o que Moran, Masetto e Behrens (2014, p. 30) argumentam sobre as tecnologias digitais móveis, “[...] que vem provocando mudanças profundas na educação presencial, desenraizando o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado”. Pode-se aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo *online*¹³ e *offline*¹⁴. São mudanças que se apresentam sob muitas formas e com variedades de recursos educacionais e que colocam o ambiente escolar em um movimento frenético de assimilação e incorporação das novas práticas.

¹³ *Online* é uma expressão inglesa que significa “na linha”, ou seja, traz a ideia de que alguém ou algum sistema se encontra disponível na internet.

¹⁴ *Offline* ou *off-line* também é uma expressão inglesa e significa estar fora de linha, ou seja, traz a ideia de que alguém ou algo se encontra desligado ou desconectado.

Essas questões levam a escola a manter-se em crise quase que constante, exigindo formas mais efetivas de atuar no coletivo e possibilitar com essas interações a reconstrução de saberes consolidados e a construção de novos. A sociedade contemporânea vive em permanente processo de aprendizado. Com o nível tecnológico atual, é possível dizer que trabalho e estudo podem se dar em qualquer espaço, já que o aprendizado ocorre de maneira contínua. É possível perceber esse movimento de aprender que permeia a humanidade em cada época ao longo da história, no uso de estruturas, de espaços e de tecnologias próprias para o ato de ensinar e de dominar.

Nessa sociedade contemporânea, que é tecnológica e ao mesmo tempo excludente (Pretto, 2006, p. 21), “[...] essa busca pelo aprendizado é perceptível, principalmente pelos indivíduos dos estratos sociais menos favorecidos”. Nesse contexto, a escola pública, espaço criado no século passado, mas não tão distante da hodiernidade, se configura como um locus que exerce um papel de fundamental importância nesse processo, na oferta de possibilidades para o sujeito construir autonomia, exercitar responsabilidades, entre tantas outras competências de relevância para o ser social.

É um espaço em permanente crise, excursionando horas por ações insuficientes — horas essas que são tão necessárias à sociedade, que vive uma metamorfose constante na busca de formas, técnicas, metodologias, pedagógicas e inovações que possibilitem fortalecer-se como ambiente dialógico que favoreça o livre pensar político e o exercício de cidadania; um espaço de exercício da consciência crítica e libertária.

Esse processo é um verdadeiro desafio, principalmente para educadores que não tiveram na sua base de formação a imersão tecnológica como se vê nos dias atuais.

É na perspectiva de uma educação de qualidade e inclusão que as tecnologias digitais têm contribuído de forma significativa. Sua utilização deve possibilitar a formação do sujeito para interações com maturidade, criticidade e autonomia, preparando-o para não só compreender, mas também intervir em ações em prol de uma sociedade mais justa, sem se deixar levar pela enxurrada de informações, nem sempre factuais, que são produzidas por essas mesmas tecnologias midiáticas.

Assim, o papel do educador deve ser mais amplo para, por força de uma intervenção pedagógica, promover a autonomia do educando no sentido de ajudá-lo a reelaborar o conhecimento existente. Sair da condição de facilitador, de mediador, e passar a sistematizar experiências, permitindo que o educando saia da forma passiva de aprendizagem, apenas absorvendo o que esses aparatos transmitem, para uma forma ativa, que busca significados e cria possibilidades de novas interações.

As tecnologias digitais, nas suas mais variadas formas de conectividade e aparatos, *softwares* e simuladores, devem estar presentes no cotidiano escolar simplesmente, não porque fazem parte do cotidiano das sociedades, mas principalmente, por serem fruto da produção histórica e social humana. É preciso estarem presentes nesse cotidiano escolar não só dando ênfase ao como fazer, como mero domínio técnico da máquina e dos aplicativos, mas que os educandos saibam manuseá-las e interpretá-las como nova forma de expressar-se e comunicarem-se, e mesmo de fazerem novas produções, possibilitando estímulos para o exercício de reflexões e de sujeitos autônomos.

Essas reflexões sobre o mundo tecnológico que serão apresentadas merecem licença poética de uma composição do pesquisador, intitulada “Reflexões”:

Sou humano e vivo a perguntar onde iremos com tanta tecnologia no ar?
 Internet, wifi, redes ou celular, o acesso é vigoroso e o alcance nem se pode imaginar.
 Do Brasil à China as notícias que nos chegam superam e muito, a velha voz do repórter Esso, que chegava pelo rádio à válvula, no canto da sala...
 Sou humano de um tempo, não tão distante, onde o gostoso era estar com o outro. De pegar nas mãos, de sentir e perceber emoções: o suor frio do nervosismo, o brilho de alegria no olhar ou um semblante de tristeza...
 Sou humano hoje e o que vejo é só “KKKK”, um avatar que nos representa em uma tela qualquer e uma distância a aumentar pelos cantos da mesa de estar...
 Sou humano e penso que a tal tecnologia tem seu lugar, mas não devemos deixar que as imagens criadas por ela e com ela se tornem vícios... (São Thiago, 2023).

As necessidades educacionais em uma sociedade tecnológica exigem uma abordagem que promova tanto competências técnicas quanto habilidades socioemocionais. Exige “respeito à diversidade como elemento fundamental da formação da cidadania e do exercício da política” (Freire, 2022, p.14). No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isso se torna ainda mais crucial.

Em suma, o ensino na EJA e PROEJA em uma sociedade tecnológica deve ser centrado no educando, promovendo competências técnicas avançadas, habilidades socioemocionais, aprendizado ao longo da vida e integração curricular. Essa abordagem prepara os educandos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades em um mundo cada vez mais tecnológico e dinâmico.

3.3 AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE UMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA E O ENSINO NA EJA E PROEJA

Feito esse apanhado histórico, faz-se necessário contextualizar como as novas gerações desses educandos inserem-se na perspectiva das tecnologias emergentes, haja vista que tais pessoas têm experimentado, no seu cotidiano, tecnologias que dinamizam as suas relações nos âmbitos pessoal, profissional e educacional, criando, assim, novas necessidades. Para começar nossa reflexão, importante recorte para observar e buscar refletir, sobre o pensamento freiriano a respeito dessas tecnologias e suas implicações na educação.

Paulo Freire (2022), em seus escritos e teorias sobre educação, frequentemente discutiu o papel das tecnologias e a quem elas servem. Freire argumentava que as tecnologias, assim como a educação e outros aspectos da sociedade, não são neutras. Elas refletem as relações de poder existentes e, muitas vezes, servem aos interesses dos grupos dominantes.

Para Freire, as tecnologias podem ser utilizadas tanto para a opressão quanto para a libertação. Quando controladas por elites, elas podem reforçar desigualdades e perpetuar sistemas de dominação. No entanto, Freire também via o potencial emancipador das tecnologias, desde que fossem utilizadas de forma crítica e consciente, com o objetivo de promover a autonomia e a conscientização das pessoas.

Portanto, segundo Paulo Freire, as tecnologias estão a favor de quem as controla e de como são utilizadas. Se usadas de forma crítica e voltada para a emancipação, podem ser interfaces poderosas para a transformação social e a promoção da justiça.

Feito recorte, voltemos ao sistema educacional de ensino, onde este precisa estar atento às questões acima reflexionadas e possa acompanhar esse processo interativo, não só para estimular os educandos a apropriar-se dessas novidades tecnológicas, como também a fim de propiciar aprendizagens significativas durante o processo educacional.

Ainda no campo das necessidades educacionais, em uma sociedade em constante mudança, é essencial promover uma cultura de aprendizado contínuo (aprendizagem ao longo da vida). A EJA e o PROEJA devem fornecer oportunidades para que os educandos desenvolvam habilidades de aprendizagem autônoma, adaptabilidade e resolução de problemas, preparando-os para enfrentar desafios futuros. Portanto, não bastam só as habilidades técnicas, mas também, as habilidades Socioemocionais que são de fundamental importância para esse desenvolvimento, quer se apresentando no trabalho em equipe, na comunicação eficaz entre os grupos de trabalho ou no exercício do pensamento crítico. Essas habilidades são essenciais para o sucesso pessoal e profissional em uma sociedade tecnológica.

Sociedade esta, que exige uma dinamicidade do sistema educacional que vem lutando entre acertos e erros, na tentativa de acompanhar os fenômenos educacionais emergentes que

não se apresentam como cadeia linear de causa e efeito exatos. Ou seja, não existe uma única causa para este ou aquele problema (Saviani, 2012), mas inúmeras possíveis causas se apresentam, de ordem interna e externa, que interferem no sistema educacional e suas práticas educativas. Nota-se pois, na própria sociedade que, quando em mudança, influencia e promove mutações nessas mesmas práticas educativas, aliás, o educador Paulo Freire, nos informa que: “ A prática educativa não muda radicalmente antes que radicalmente mude a sociedade, mesmo como um todo[...]” (2022, p. 105).

Voltemos o olhar para a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que, no artigo 1º, apresenta uma educação que abrange “os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Ao reconhecer elementos de nossa cultura e conhecimentos prévios, a aprendizagem se torna mais rica em significados e, conseqüentemente, mais palatável para todos, possibilitando, a partir do que já se tem de conquistas, a construção de novos significados.

Esse amparo que a LDB suporta não é suficiente , o direcionamento dado aponta para o mundo do trabalho, não considerando a perspectiva social - “o uso das Tis não é visto no campo da EJA como uma aprendizagem para a vida do sujeito em sociedade (Amorim; Ferreira; Teixeira, 2019, p. 136), outros elementos precisam estar alinhados com a proposta, como a infraestrutura das escolas, a formação continuada dos professores e funcionários, seus agentes e a própria comunidade. Há toda uma cadeia de interagentes que deve levar a educação a alcançar novos rumos e níveis para atender a comunidade a que serve.

Na sociedade atual, chamada de sociedade da informação, o educando não pode ser mero receptor passivo de informações: deve ser também produtor, ou seja, deve criar informações. Isso significa que o educando deve ser capaz de resolver questões relativas às atividades escolares do dia a dia, solucionando problemas e apresentando suas ideias em diferentes linguagens comunicacionais, presencial ou virtualmente.

Nesta concepção, novamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei n.º 9.394/96, nos seus artigos 1º e 2º, estabelece como diretrizes: i) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; ii) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; iii) a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que

garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; iv) o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudo.

É uma tendência apontada para o século XXI a quebra de uma série de paradigmas, seja nas ciências, nas atividades produtivas ou nas relações sociais. Esse é um desafio para o qual a educação e a escola precisam estar atentas, para que se façam presentes nas interações que se estabelecem em ciclos de permanentes mudanças que provocam rupturas mais rápidas na ordem vigente e que precisam ser consideradas e mediadas nessa sociedade tecnológica.

Voltando o olhar mais atento para o nosso país e aprofundando análises sobre realidades educacionais vividas, percebemos que o Brasil precisa de uma nova política de inovação, já que o impacto das tecnologias nas relações sociais e econômicas é dinâmico. Exige-se uma educação que dialogue com esse dinamismo, oferecendo uma base de competências e habilidades que são requeridas pelas novas formas de estudar, de trabalhar e de se divertir. Não se discute apenas a criação de infraestruturas para levar tecnologias às escolas, precisa-se pensar em práticas pedagógicas que levem essas inovações para as salas de aulas.

Essa necessidade se verifica, inclusive, no próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2015), nas metas numeradas como 5 (itens 5.3 a 5.6) e 7 (itens 7.12 a 7.15), que sinalizam a inovação e a tecnologia como estratégias para atingir os fins educacionais desejados. E já tivemos muitos programas com essa linha de ação antes, como o projeto Educom¹⁵, na década de 80; o Proinfo¹⁶, na segunda metade da década de 90; o programa “Um Computador por Aluno”, na década de 2005, e, mais recentemente, o programa de “Banda larga nas escolas”. Foram iniciativas que, apesar dos aspectos positivos, não atenderam às necessidades da época em que atuaram e nem às emergentes.

Esse cenário atual impõe novas demandas e exige novas respostas com uma educação de qualidade, que seja democrática e forme indivíduos para desenvolverem protagonismo. Nesse caminho, é preciso ter políticas públicas que contenham organicidade, diretrizes, estratégias de sustentabilidade e orientações práticas que contemplem as especificidades regionais de um território como o nosso, com suas redes de ensino público.

¹⁵ Projeto EDUCOM primeiro projeto público a tratar da informática educacional nos anos 80, mais precisamente em 1983, abrindo as portas para outro programa público educacional, PRONINFE (Programa Nacional de informática na educação na escola) em 1989.

¹⁶ PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado pelo Ministério da Educação em 1997, para promover o uso da tecnologia como interface pedagógica no ensino público.

Além disso, é necessário um esforço na direção de atuar e concretizar com eficácia políticas que não só amparem os educadores num movimento mais amplo e transformador dos processos escolares, como também permitem que sejam atendidos educandos de diferentes culturas, ritmos e necessidades, possibilitando que educadores e educandos produzam materiais educacionais de acordo com suas realidades locais, com desenhos inovadores e resignificação dos espaços de aulas. Por exemplo, pode-se requalificar o velho laboratório de informática, quebrando o paradigma de máquinas enfileiradas em bancada para atender a atividades de mera reprodução do quadro de giz. Constrói-se, assim, um espaço multidisciplinar, conferindo dinamismo, praticidade e interconectividade com outras interfaces para a criação e experimentação de novas aplicações pedagógicas, e desenvolvendo habilidades metacognitivas.

Logo, um ambiente inovador de aprendizagem deve possibilitar que educadores e educandos criem e experimentem práticas pedagógicas, levando-os a aprendizagens e descobertas que podem ser estimulantes ao pensamento científico, reflexivo e crítico com base nas realidades vividas ou estudadas coletivamente, além da resolução de problemas reais.

Ou seja, precisamos ter: flexibilidade e inovação nas metodologias de ensino para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos da EJA e PROEJA. Isso pode incluir o uso de tecnologia educacional, projetos práticos, aprendizado baseado em problemas e outras abordagens centradas no aluno e uma Integração Curricular entre educação profissional e educação básica permitindo assim, preparar os alunos para as demandas do mundo do trabalho que envolve a criação de currículos que combinem habilidades técnicas com conhecimento acadêmico, proporcionando uma educação holística e abrangente.

Nessa direção, as metodologias ativas são cada vez mais valorizadas na educação de jovens e adultos (EJA), assim como no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o um agente ativo na construção do conhecimento.

3.4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na maioria das vezes, são acolhidos educandos que vieram de um sistema de ensino seriado com uma proposta curricular de disciplinas isoladas, com anos de ausência em sala de aula ou até mesmo que nunca estiveram em um ambiente escolar. São obstáculos que chegam

ao educador e levam-no a buscar inovações e métodos diferentes, mais próximos das realidades ali apresentadas para lecionar, para desenvolver a interdisciplinaridade de forma que o educando seja capaz de tomar decisões por meio de diálogo, reflexão, trabalho em equipe e responsabilidade. Um dos desafios encontrados é fazer com que o educando deixe de ser um agente passivo na construção do conhecimento e tornem-se protagonistas nas aulas (Souza, 2014).

Nesse contexto, surgem possibilidades para o educador desenvolver ou fazer uso de inovações tecnológicas, diferentes métodos, ou novas tendências de ensino com o intuito de atrair, motivar e estimular o educando, para que ele possa assimilar os conceitos trabalhados com significados para a sua vida cotidiana, quer no âmbito familiar, no da comunidade em que está inserido, ou no do trabalho.

Pensar em metodologias ativas é pensar métodos de trabalho em que o educando tenha um papel mais ativo na construção de conhecimentos, que permitam nas interações com os ambientes, estabelecer relações com os conteúdos escolares, com o conhecimento que trazem e sua diversidade cultural. Para isso, faz-se mister criar espaços que proporcionem estímulos variados, permitindo assim que as experiências vivenciadas por esses educandos, tornem-se aprendizagens novas não só no âmbito individual como coletivo o qual se encontram inseridos.

As metodologias ativas também fomentam a aprendizagem personalizada, já que, em seu cerne, está a atuação ativa dos estudantes, em que cada indivíduo fará sua parte, em seu tempo, elaborando sua participação em criações coletivas, potencializando o desenvolvimento de habilidades específicas (Soares,2021, p.59).

Sobre tal ponto outros autores também comungam com a ideia, por exemplo, Valente diz que: “Na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, criar oportunidades para construção do conhecimento” (2018, p.78).

Nessa perspectiva, a sala de aula invertida que segundo Soares (2021, p.82) tem o sentido de “ressignificar”, propõe ao educando realizar tarefas específicas ou pesquisar sobre determinado conteúdo antes de uma aula. “O conteúdo e as instruções recebidas são estudados *on line*, antes de o aluno frequentar a aula”. (Valente, 2018, p.78). Na continuidade, durante a aula, se utiliza o que foi construído pelos educandos como ponto de partida, numa construção coletiva, rica em debates e reflexões, explicações, buscando elucidação de fenômenos estudados ou compreensão sobre o tema tratado. Isso acontece porque os educandos, “[...] em sua maioria, desejam uma disruptura do modelo convencional para uma proposta que tenha alinhamento com sua forma de pensar, aprender e ver o mundo” (Soares,2021 p.82).

Normalmente essa abordagem se apresenta nos modelos de ensino híbrido com o apoio de tecnologias digitais.

Já na rotação por estações, organiza-se a sala em pequenos grupos onde cada um estará em uma estação criada e em cada uma delas realizar-se-á uma tarefa diferente, mas conectada ao tema em que se está sendo trabalhado. A ideia desse arranjo é que os educandos desenvolvam um circuito, passando, cada grupo, pelas mesmas atividades das demais estações. Também “nessa forma didática, pode-se trabalhar com tecnologia digital para coleta e mensuração de dados gerados durante as interações dos educandos quando em grupo ou entre os grupos, formando assim uma pequena rede de conexões”. (Silva; Sanada, 2018, p. 166).

A dinâmica no laboratório rotacional é a mesma da rotação por estações. O que muda é o fato de usar outros espaços da escola e por ter que dividir “a sala” em dois ou mais grupos ocupando espaços compatíveis. Sendo dois grupos, por exemplo, um fica com o educador em um ambiente e o outro grupo, em outro local para desenvolver a atividade proposta, interagindo com os recursos digitais disponíveis para a atividade. A rotação por estações remete às pedagogias progressistas, onde os educandos estão no centro do processo (Soaes,2021).Por ser adaptativa, possibilita que os educadores desenvolvam em suas propostas, estações, tantas quantos forem necessárias para o desenvolvimento da atividade, que devem ser, independentes, com etapas de trabalhos bem definidas em cada uma delas. Abaixo, figura com um esboço simplório de uma das possibilidades de aplicação do método.

Figura 04 - Rotação em quatro estações de trabalho



Fonte: Próprio autor baseado em Soares 2021

Na aprendizagem baseada em problemas, a proposta é que através de problemas, sejam construídos conceitos propostos sobre determinadas temáticas que estejam alinhadas com as realidades dos educandos. A forma de resolução é livre e contextualizada, sendo analisada, mediada e debatida pelos sujeitos envolvidos buscando ampliar a compreensão dos elementos utilizados na busca de soluções ou não. O trabalho em grupo ganha força em atividades dessa natureza pois os educandos ao estarem na vivência de um problema de preferência real, construído a partir de necessidades visualizadas por eles mesmos, seja no âmbito da escola, na comunidade ou do mundo do trabalho, traz a "vida" para dentro da sala de aula.

A aprendizagem por projetos, normalmente se baseia em situações e problemas reais do contexto escolar e dos educandos, buscando solução em forma de produto, o que vai envolver hipóteses, investigação, construção de um plano para resolução e muito trabalho coletivo e colaborativo. Ao final tem-se a possibilidade de compartilhar as soluções construídas com toda a turma, sendo mediado pelo educador. Barbosa e Horn (2008) explicitam acerca da execução de projetos.

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (p. 31).

Mais do que conhecer essas e outras formas de metodologias ativas, é buscar destacar no percurso metodológico usado com os educandos as ações que compõem as atividades, suas diferentes formas de interações presenciais e virtuais, a caminhada autônoma dos sujeitos envolvidos, as produções que surgem desse caminhar, a descentralização da figura do educador e o engajamento desses sujeitos que ao se depararem com formas de intervenção pedagógica mediadas por tecnologias, assumam papéis centrais no processo de aprendizagem.

Assim, as metodologias ativas são caminhos de aprendizagens (Freire, 2002) inovadores e que estão frequentemente alinhadas com as novas tecnologias digitais emergentes devido à sua natureza centrada no educando, interativa e colaborativa.

[...] trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p. 12-13).

Viver essa autenticidade ofertada pela prática de ensinar-aprender, leva-nos a caminhos trilhados por aqueles que usam como procedimento metodológico O codesign didático socioconstrutivista (CDS), nada mais é do que uma forma popular de metodologia ativa que por sua natureza, naturalmente se alinham às novas tecnologias digitais e que, permitem entre tantas possibilidades, o acesso à informação de forma rápida e fácil com uma vasta gama de recursos, permitindo que os educandos explorem e descubram informações relevantes durante as atividades. Por se basear na teoria sociointeracionista da educação, que enfatiza a importância da interação social e da construção coletiva do conhecimento, é utilizada em ambientes educacionais como possibilidade de promover uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

São as experiências em formação, num campo inovador da colaboração online e offline, onde as plataformas, como *Google Docs*¹⁷, *Microsoft Teams*¹⁸, e outras interfaces em tempo real, permitem que esses educandos trabalhem juntos de forma síncrona ou assíncrona, em muitas atividades, como por exemplo, na produção de conteúdo multimídia, onde podem criar e compartilhar esses conteúdos na forma de vídeos, apresentações, infográficos, dentre outras, numa efervescência de ideias.

¹⁷ *Google Doc*: é um editor de documentos *on line* da *Google*.

¹⁸ *Microsoft Teams*: plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.

O procedimento de CDS muitas vezes, apresentam essas ideias efervescentes, como coleta de informações, *feedback*¹⁹ imediato, haja vista inserir-se em sua essência a mediação tecnológica. Logo, a entrega rápida de *feedback* aos educandos e aos educadores, por meio de comentários em tempo real, avaliações *online* e outras interfaces de retorno automatizado, são fundamentais para o processo de aprendizagem ativa e da personalização dessa aprendizagem, uma vez que permite a adaptação do conteúdo e das atividades de acordo com as necessidades individuais dos educandos, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz e envolvente durante as atividades.

Portanto, metodologias ativas como o CDS, podem se beneficiar significativamente das novas tecnologias digitais emergentes, proporcionando experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e eficazes para os educandos pois os coloca no centro do processo de aprendizagem possibilitando protagonismo.

A pesquisa busca entender como as tecnologias digitais podem melhorar a aprendizagem de adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através de metodologias ativas, com foco especial no uso de CDS. É uma abordagem bastante relevante, pois as tecnologias digitais oferecem uma gama de recursos que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente para esses educandos, e as metodologias ativas, como CDS, promovem a participação ativa no processo de aprendizagem.

¹⁹ *Feedback*: significado técnico onde há o retorno da informação ou do processo, a partir da reação desse receptor ou desse processo a o estímulo dado.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa intitulada de “Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos”, vem a seguinte **questão-problema**: como elaborar uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na EJA/PROEJA?

Esse questionamento central suscitou outros pontos que nortearam o aprofundamento da pesquisa, com o intuito de responder à questão inicial e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, procuramos investigar:

1. Como o uso de tecnologias digitais pode ser integrado à prática pedagógica por meio de metodologias ativas, de modo a se adequar ao codesign didático socioconstrutivista (CDS) na EJA/PROEJA?
2. Qual é a compreensão atual sobre as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos?
3. Que tipo de solução pedagógica baseada em tecnologias digitais pode atender à proposta investigada?
4. Como monitorar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida?

Essas questões fundamentaram a construção dos objetivos da pesquisa. Assim, definimos como objetivo geral, compreender como uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, mediada por metodologias ativas, pode potencializar a aprendizagem na EJA/PROEJA no Centro Educacional Edgard Santos.

Para detalhar e alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o papel das tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na prática pedagógica adequada à mediação do CDS na EJA/PROEJA.
2. Investigar as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos.
3. Desenvolver uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais alinhada à proposta investigada.
4. Acompanhar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida.

Adotamos a pesquisa aplicada, pois se trata de um tipo de investigação científica voltada para a resolução de problemas específicos ou para a aplicação prática do conhecimento em um contexto real (Silva; Menezes, 2001). Suas características se alinham

com a proposta dessa pesquisa, quer seja na orientação para resolução de problemas práticos ou responder a questões específicas do mundo real apresentados pelos educandos. Ou seja, busca produzir resultados que tenham aplicabilidade direta em situações concretas. Seu foco está em gerar conhecimento que possa ser utilizado para melhorar processos, produtos, políticas ou práticas em determinado contexto.

Nesse caminho, entendemos que a pesquisa qualitativa é a que mais atende aos nossos objetivos por se tratar de uma abordagem amplamente utilizada em diversas áreas, como ciências sociais, psicologia, antropologia, educação, entre outras. Em contraste com a pesquisa quantitativa, que se concentra na quantificação de dados e na análise estatística, a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender fenômenos sociais e humanos de forma mais profunda, explorando significados, percepções, experiências e contextos. Para Prodanov e Freitas: “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente que se constitui numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, como fonte direta dos dados” (2013, p. 70).

Ressalta-se que a intenção deste trabalho não é se aprofundar no conceito de qualitativo, mas sim apresentar elementos que estarão norteando a pesquisa aqui apresentada. Essa abordagem, portanto, se concentra na compreensão e na interpretação dos fenômenos educacionais, aproveitando de suas características, como por exemplo, o enfoque holístico é contextual, que valoriza a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais e complexos. Isso significa considerar não apenas os aspectos individuais, mas também os contextos sociais, culturais, históricos e institucionais que influenciam os participantes e suas experiências de vida, como discutem Menga e Marli (1986):

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (p. 25).

Segundo Minayo (2003, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas e nos permite estar em um espaço mais profundo das relações”. Nesse caminho, a interpretação reflexiva, uma análise indutiva e cuidadosa faz-se necessária para identificar padrões, temas e significados subjacentes uma vez que há o envolvimento do pesquisador que possui papel ativo no processo de pesquisa, “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de

compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Menga e Marli, 1986, p. 26), nas interações com os partícipes, quando valoriza as perspectivas dos educandos, buscando dar voz aos seus pontos de vista e vivências, sendo flexível e em constante adaptação, permitindo, assim, que o processo de pesquisa evolua conforme novas questões emergem e os novos *insights* são obtidos no percurso proposto.

Logo os olhares qualitativos da pesquisa, estão interessados nas perspectivas dos participantes, em suas experiências subjetivas e na interpretação que fazem do mundo ao seu redor (André; Gatti, 2008). Isso implica uma ênfase na compreensão dos significados e das interpretações dos participantes, ou seja, destacam a natureza flexível, exploratória e interpretativa, que busca fornecer *insights* profundos e contextualizados sobre os fenômenos sociais e humanos.

Quadro 3 - Quadro síntese das concepções conceituais em diálogo

Pesquisa	Definição	Concepção do autor	Suporte à pesquisa
Aplicada	Aplicação com possibilidade de produção de conhecimento (Pereira, 2019, p. 27)	Visa resolver problemas práticos e específicos	Experimentos científicos práticos baseado em tema de interesse identificados
	Presença de Instrumentos interdisciplinares voltados para a solução de problemas (Minayo, 1991, p. 236)	Foca na aplicação do conhecimento científico para encontrar soluções	Avaliação de eficácia por observações, atividades propostas e <i>feedbacks</i> qualitativos
	Objetiva esclarecer aspectos da realidade para ação das políticas públicas (Minayo, 1991, p. 236)	Busca resultados tangíveis e úteis para a sociedade	Motivação e engajamento dos educandos, com um ciclo contínuo de reflexões e ajustes das práticas pedagógicas
Qualitativa	Centrada no significado dos fenômenos a partir de uma densa descrição para compreendê-los (Pereira, 2019, p. 27)	Foca em compreender fenômenos complexos dentro de seu contexto natural	Realização de diálogos, rodas de conversas pontos focais, observações

		Utiliza técnicas como entrevistas, observações e análise de conteúdo para coletar informações que são descritivos e interpretativos	Identificar fenômenos que ocorrem durante as realizações das atividades desenhadas por CDS
		Essencial para entender as experiências dos partícipes.	Realizações interativas e dialógicas das atividades
Ação	Identificação de uma problemática para solução (Pereira, 2019, p. 28)	Tipo de pesquisa cíclica, com etapas de planejamento, ação, observação e reflexão	Execução de atividades acordadas
	Toda pesquisa-ação é do tipo participativo (Thiollent, 2009, p. 22)	Abordagem de pesquisa participativa	Possibilidade de novas criações a partir das experiências vividas
		Envolve a colaboração ativa dos pesquisadores com os partícipes de estudo para solucionar problemas	Maior engajamento e interesse dos educandos, por se tratar de temas de seus interesses
		Busca implementação de mudanças práticas	Aplicação de ações na resolução de problemas

Fonte: Elaborado pelo autor em 2024 com base em Pereira (2019) e Souza (2023).

4.1 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PESQUISA

Se a pesquisa qualitativa e suas características traz como destaque uma natureza rica e complexa, que busca compreender e dar sentido aos fenômenos educacionais de uma forma contextualizada e significativa. Por sua vez, Thiollent (1988), indica que, para a construção de conhecimentos, experiências, debates e discussões de temas, não há nada melhor do que a pesquisa-ação, que proporciona reflexões múltiplas nas interações propostas pelo educador junto ao coletivo envolvido.

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1988, p. 15).

Segundo Gil (1991), a Pesquisa-ação vem como um dos procedimentos técnicos aliado à natureza qualitativa que visa promover mudanças práticas e melhorias dentro do contexto educacional, envolvendo colaboração ativa entre pesquisadores e partícipes da pesquisa. Suas características se alinham com a pesquisa, quando promove participação colaborativa, ou seja, envolve a colaboração estreita entre pesquisadores e participantes, como professores, educandos, administradores escolares e membros da comunidade, com o objetivo de identificar problemas, desenvolver soluções e implementar mudanças, possui um enfoque prático e aplicado (Pereira, 2019):

As ações estão ligadas à problemática que precisa ser solucionada pelo grupo sob a direção do pesquisador que busca meio, com o seu grupo, de solucionar o problema, e tem papel fundamental porque cabe a ele no processo de identificação do problema e da solução, planejar toda a pesquisa e intervenção, avaliando-a de maneira que possa evidenciar também o conhecimento que foi produzido pela ação determinada (p. 87).

Para a instrumentalização de nossa pesquisa, adotamos os procedimentos da Pesquisa-Ação por conta de suas características em oferecer melhores possibilidades para a nossa aplicação, uma vez que combina a pesquisa e ação prática (Silva; Menezes, 2001).

Entre algumas características da pesquisa-ação, podemos citar a natureza colaborativa, pois esta, envolve uma abordagem colaborativa, na qual pesquisadores e participantes trabalham juntos para identificar problemas, desenvolver soluções e implementar mudanças, além de possibilitar um ciclo contínuo de ação e reflexão (outra característica), onde os participantes identificam um problema ou questão, planejam e implementam ações para lidar com ele, e depois refletem sobre os resultados e ajustam suas estratégias conforme necessário. (Thiollent, 2009). Esse ciclo contínuo de ação e reflexão permite ajustes e melhorias constantes ao longo do tempo.

A partir do que já foi exposto até o momento, a presente pesquisa se estrutura de maneira a propiciar sua aplicação por meio de etapas, alinhadas às fases da pesquisa-ação conforme Thiollent (1986) apresenta e que sintetiza em fase de exploração, fase de planejamento e fase de avaliação. A pesquisa, tem um foco nos objetivos que já foram expostos, na resolução de problemas reais apresentados pelos educandos e na busca de

melhorias nas práticas docentes no ambiente educacional escolar. Os resultados poderão ter ou não, impactos tangíveis e imediatos no contexto em que são realizados.

Com relação a contextualização, a pesquisa em questão, busca reconhecer a importância do contexto local e procura na identificação de problemas educacionais, soluções desenvolvidas que podem ser adaptadas às necessidades emergentes da escola, com a utilização de recursos midiáticos e respeitando características específicas do ambiente educacional em que se aplica.

Como base nas considerações acima citadas, cito Pereira, quando ele diz que:

[...] a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que envolve ações práticas realizadas em um contexto específico com o objetivo de produzir mudanças ou melhorias nesse contexto, ao mesmo tempo em que se produz conhecimento sobre ele. A pesquisa-ação valoriza a participação ativa dos envolvidos no processo, promovendo uma abordagem colaborativa e reflexiva para resolver problemas e promover mudanças significativas (2019, p. 107).

A articulação que ocorre nesse campo é rica, uma vez que estão dissolvidos no processo interacionista do fazer pedagógico, os sujeitos que pesquisam conhecimentos e os que os operacionalizam e aplicam, estreitando laços entre os conhecimentos acadêmicos e os produzidos na prática educacional. Ela não é excludente, pois consegue potencializar e dar suporte a outros métodos de pesquisa, permitindo assim que situações em estudo, problemas graves, práticos e complexos da educação, possam ter resoluções sustentáveis e teoricamente fundamentadas.

Essa forma de pesquisa, também oferece possibilidade de coleta de informações de diversas maneiras, incluindo observação participante, entrevistas, questionários, análise documental, entre outras técnicas, de acordo com as necessidades do estudo e do contexto. No nosso caso, temos a intencionalidade de utilizar entre as opções aqui indicadas, as que o nosso caminho formativo apresentar como melhor opção, ou seja, a escolha pode estar entre a análise das discussões, interações, participações, observação participante, diário de saberes, sala virtual, oficina de intervenção ou qualquer meio que se apresente viável durante o processo de interação com os educandos e que atenda a proposta da pesquisa.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETAS DAS INFORMAÇÕES

A nossa pesquisa, dada o caráter dialógico com os educandos partícipes, reconhece que instrumentos de coleta de informações como a observação participante, se apresenta como um instrumento valioso para coletar as informações em pesquisas qualitativas, em pesquisa-ação, especialmente em contextos educativos e sociais. Essa abordagem envolve o

pesquisador imergir no ambiente que está sendo estudado, participando das atividades e interagindo com os participantes de forma a compreender suas experiências e perspectivas de dentro.

Ao adotarmos na pesquisa a **observação participante**, temos a oportunidade de capturar nuances e detalhes que podem não ser acessíveis por meio de outras técnicas de coleta de informações, como entrevistas. Isso ocorre porque a observação direta permite uma compreensão mais profunda do contexto em que os fenômenos ocorrem, bem como das interações sociais e dos padrões de comportamento que podem ser difíceis de detectar por métodos mais tradicionais.

Além disso, a observação participante pode ajudar na construção de relacionamentos mais sólidos com os participantes, o que pode levar a uma maior confiança e abertura durante o processo de coleta das informações. Isso pode resultar em informações mais ricas e precisas, pois os participantes podem se sentir mais à vontade para compartilhar suas experiências e percepções (Ludke; Marli, 1986).

Enfim, o pesquisador ao participar do ambiente, ganha a possibilidade de uma compreensão mais contextualizada das situações e problemas, o que facilita a identificação de necessidades e a possibilidade de elaboração de ações mais assertivas e uma melhor adequação nas decisões a serem tomadas.

Já a utilização do **diário de saberes** (Souza, 2015), entendemos ser um instrumento valioso de pesquisa que se alinha ao nosso caso, especialmente em contextos onde os educandos estão envolvidos em investigações ou experiências. É um conceito mais recente, particularmente voltado para a Educação de Jovens e Adultos, e outros contextos educacionais que valorizam experiências de vida dos educandos, principalmente, ao possibilitar registrar de forma sistêmica fenômenos percebidos ao longo do tempo, por esses educandos, que podem documentar não apenas os eventos em si, mas também suas observações, reflexões e interpretações.

Em nossa pesquisa, dada as suas características, trata-se de grande relevância a utilização do diário, uma vez que esses registros por ter natureza sequencial permite uma análise mais aprofundada dos eventos, ajudando os educadores e educandos a identificar padrões, tendências e correlações. Além disso, ao revisar seus diários ao longo do tempo, os participantes podem notar mudanças, descobertas e *insights* que podem não ter sido imediatamente óbvios durante as observações iniciais.

Pode-se ainda ressaltar que, os diários também oferecem uma maneira de os educandos expressarem suas percepções de forma pessoal e subjetiva, o que pode enriquecer a

compreensão dos fenômenos estudados. Isso pode incluir *insights* emocionais, reações pessoais e reflexões sobre o processo de aprendizagem em si. Em última análise, o uso do diário como recurso de nossa pesquisa, pode ajudar os educandos a desenvolver habilidades de observação crítica, pensamento reflexivo e análise de informações, ao mesmo tempo que promove uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados.

Caminhando para análise de mais um instrumento de coleta de informações, as atividades mediadas pelo próprio codesign, podem se configurar como uma outra forma valiosa de aquisição de informações na educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente por proporcionar uma abordagem prática e interativa que promove a aprendizagem significativa.

Trata-se da **Exposição Dialogada**, terminologia que esse pesquisador utiliza para trazer aspectos do CDS. Entre alguns desses aspectos se destacam o uso de palavras chaves das temáticas tratadas com os educandos; o exercício de ouvir o entendimento que fazem dessas mesmas temáticas; a busca pelo diálogo com autores que tratam das problemáticas ou temas em estudo; a questão de contextualizar usando suas vivências e realidades vividas; a construção de resumos de suas percepções a respeito do objeto de estudos ou de interesse; a busca por interconexão com outras temáticas; e por ser de caráter prático.

Com essa abordagem prática os educandos aprendem fazendo. Isso é especialmente importante na EJA, onde esses educandos, podem ter experiências de aprendizado variadas e podem se beneficiar de abordagens mais práticas e tangíveis.

Na aplicação do nosso projeto, a utilização de atividades mediadas por CDS, permitem conexão com o cotidiano, na medida em que podem ser projetadas para conectar os conceitos acadêmicos com situações do cotidiano dos educandos. Isso torna o aprendizado mais relevante e aumenta o engajamento desses educandos, pois eles podem ver a aplicação direta do que estão aprendendo em suas próprias vidas.

Outras questões envolvem o CDS que o credencia na aplicação dessa pesquisa, como por exemplo, o estímulo à criatividade e autonomia, quando se desenvolvem e envolvem atividades criativas que incentivam os educandos a pensarem de forma independente e a resolverem problemas de maneira inovadora. Isso ajuda a desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Em resumo, o CDS se apresenta como uma metodologia poderosa na educação de Jovens e Adultos, proporcionando uma abordagem prática, relevante e inclusiva, que promove o engajamento dos educandos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

No quadro síntese que se segue estão algumas características básicas dos instrumentos de coleta de informações adotados pela pesquisa e apresentados na seção acima.

Quadro 4 - Características dos Instrumentos de coleta de informações

Instrumentos	Características	Descrição
Observação Participante	Contexto Imersivo	Há uma inserção do pesquisador no ambiente ou espaço educacional, permitindo observação de comportamentos, interações, rotinas e práticas educativas a partir de dentro, levando a uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos pelos partícipes.
	Relação Dialógica	O pesquisador não apenas observa, mas contribui com o ambiente, atuando como parte da comunidade.
	Coleta de informações contínua e multifacetada	Permite uma coleta de informações ao longo do tempo, com possibilidades de registros de como ocorrem as reações às atividades propostas e como evoluem as relações entre os partícipes.
	Transformações recíprocas durante as interações	Não só fornece informações durante as interações nas atividades como impacta nos partícipes que se tornam

		agentes ativos na pesquisa e podem com isso provocar mudanças nas práticas educativas e nas próprias vidas.
Diário de Saberes	Pedagogia Emancipatória	Promove a conscientização crítica do educando sobre suas próprias vivências e seu papel no mundo ao provocar reflexões sobre os saberes e fazeres desse mundo.
	Integração entre conhecimentos formais e saberes populares	Ao reconhecer saberes construídos pelos educandos fora da escola e buscar interconectá-los em suas práticas diárias.
	Estímulo ao protagonismo	Ao valorizar, sistematizar e estimular novas práticas e fazeres dos educandos.
	Foco nos saberes prévios	As experiências pessoais têm importância e são colocadas em evidência durante as construções em sala de aula.
Exposição Dialogada	Interatividade	Há constante troca entre educador e educando, com apresentação de temas e trocas constantes de perguntas e respostas nas discussões que se apresentam.
	Valorização do saber prévio	Os educandos com seus conhecimentos empíricos

		são valorizados efetuando muitas vezes vínculo com os saberes formais.
	Participação ativa	No incentivo à participação ativa nas discussões, constrói-se conhecimento de forma colaborativa possibilitando uma educação mais conectada com suas realidades.
	Flexibilidade nos conteúdos tratados	Uma exposição dialogada permite ajustes e adaptações de acordo com as contribuições e dúvidas dos educandos ao serem abordados conteúdos de relevância e necessidades do grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO UTILIZADO

A partir dos objetivos deste trabalho, foram construídos itinerários que pudessem dialogar com as especificidades, carências e necessidades dos educandos da EJA. Para isso, buscaram-se abordagens que favorecessem a proposta da pesquisa. Elas serão melhor discriminadas a seguir, iniciando com o percurso metodológico.

Para apresentar o caminho metodológico da presente pesquisa, cito parte do texto escrito por García, Cerezo e Luján, intitulado “*Ciência, tecnologia y sociedad*” (1996). Refletindo sobre a crise de paradigmas da educação, o autor cita a história de “*Alice no País das Maravilhas*”, no ponto em que a personagem, sem noção sobre qual caminho percorrer, encontra-se com o gato, que lhe diz que o caminho a percorrer depende do lugar aonde se quer chegar.

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco.

Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós (Gonzalez; Garcia; Lopez; Lujan, 1996, p. 62).

Assim, a elaboração desta pesquisa nada mais é que uma opção — que precede escolhas de caminhos e de riscos que serão percorridos. Nesse universo de ações e inovações, é importante destacar que a visão do pesquisador educador é de que, para desenvolver ações inovadoras, produzindo conhecimentos junto com os educandos, não se deve pautar simplesmente na condução de programas e inovações desenhadas por terceiros, mas num processo de diálogo com os sujeitos e com o objeto em estudo.

Faz-se necessário, portanto, respeitar essas interações dialógicas com os educandos, sendo principalmente um agente de escuta para compreender realidades apresentadas pelos envolvidos e, a partir dessas exposições, buscar formas de atuar num processo de reconstrução de possibilidades ou ainda na construção de novas. Deve-se compreender que, durante essa construção, haverá formação de vários níveis de entendimento do objeto estudado pelos sujeitos, que deverão ser tratados, registrados e considerados durante o processo.

Necessário, portanto, entender de quais formas as tecnologias digitais auxiliam e potencializam as aprendizagens dos estudantes da EJA minimizando rupturas que ocorrem entre os saberes escolares e os que esses sujeitos trazem dos seus itinerários. Para tanto, tem-se abordagem qualitativa com a construção ou a utilização de metodologias ativas e, no caso dos procedimentos aqui adotados, o uso do CDS como forma que dialogue com a proposta dos estudos.

Ainda no desenrolar das etapas da pesquisa com os educandos, principalmente com o desenvolvimento das atividades pelo grupo participe, estes, terão a possibilidade de serem ativos no processo dessa construção, contribuindo com suas experiências, conhecimentos e perspectivas para alimentar o processo de tomada de decisão e implementação de mudanças, com ênfase na melhoria contínua pois, não se trata apenas sobre resolver um problema específico ou uma tarefa, como já informado antes, mas também sobre promover uma cultura de melhoria contínua dentro do ambiente educacional escolar. Isso envolve o desenvolvimento de práticas e processos que possam ser adaptados e aprimorados ao longo do tempo.

A pesquisa em questão, sintoniza-se com a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e com as interações entre os fenômenos emergentes fruto dessas relações que se estabelecem entre os saberes escolares, o uso das tecnologias e os sujeitos da EJA com seus itinerários formativos (Arroyo, 2017). Permite interpretar e descobrir situações, fatos e valores que se relacionam no mundo subjetivo dos educandos sobre os quais eles apresentam

suas leituras e significados sobre as experiências, processo que está relacionado ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza, seus significados cotidianos, suas relações com outros e suas condutas enquanto seres sociais.

Dentro desse contexto metodológico escolhido, as ações virão mediadas pelo CDS, com o detalhamento das atividades propostas pelo pesquisador e educandos, com explicitação das etapas a serem cumpridas durante os encontros. Analisar-se-ão nesses momentos, as discussões, interações, reações, novas propostas emergentes, diante dos desafios e produções realizados, procurando não perder de vista, significados e objetivos da pesquisa.

Logo, para abranger a proposta da pesquisa, esta, se apresenta com a seguinte composição nas etapas e atividades propostas: divisão em **três grandes blocos** baseados em Thiollent (2006), abrigando as etapas em **torno de seis**, sendo o **primeiro bloco**, referente às etapas de acolhimento e sensibilização com duração de dois encontros (uma semana), instrumentalização e sistemática de coleta de informações e registros com duração estimada em três encontros (duas semanas); o **segundo bloco** com as etapas de definição das ações com a realização das atividades mediadas por CDS e Sistematização da coleta e registros das informações a serem construídas pelas equipes, com duração estimada em cinco encontros (quatro semanas); o **terceiro bloco**, com as realização das atividades referente as análises e escrita produzida, com duração de cinco encontros (quatro semanas). Teremos, portanto, até aqui, um total de 15 encontros, sendo passível de ajustes ou modificações em função das dificuldades ou assimilação apresentadas durante as jornadas.

A partir desse momento, ou seja, na quinta fase, que tratará das análises e escritos das informações coletadas, teremos a apresentação dos resultados da pesquisa e possibilidades que se apresentarem durante a aplicação. No item 4.5 desta pesquisa, intitulada: detalhamentos deste percurso, estão postas outras informações.

Quadro 5 – Síntese da proposta do percurso

BLOCOS	DESCRIÇÃO	ETAPAS		
BLOCO 1	EXPLORAÇÃO	Etapa 1	Acolhimento	Dois encontros
		Etapa 2	Instrumentalização	Três encontros
BLOCO 2	PLANEJAMENTO	Etapa 3	Realização das atividades mediadas pelo CDS	Cinco encontros

		Etapa 4	Coleta e registros das informações	Durante toda a pesquisa
BLOCO 3	ANÁLISE E ESCRITA	Etapa 5	Análises e Escritos	Cinco encontros
		Etapa 6	Círculo de diálogo para reflexão do percurso	

Fonte: Elaborado pelo autor em 2024 com base em (Thiollent, 2009).

4.3.1 O (RE)PLANEJADO: INÍCIO DO PERCURSO

Trago nesse primeiro momento uma pequena reflexão para servir de marco e lembrança dos desafios experienciados por esse pesquisador. Uma pequena licença poética.

Nessa trilha por que passei, vi o sol se pôr inúmeras vezes, e na escuridão que se formou, tateei sem ter certeza o rumo que seguia...

Mas os amigos, como estrelas no firmamento, brilhavam como a me dizer, vai por aqui, vai por aqui...

E a olhar a constelação, o ânimo se acendeu, retornando a alegria e a vontade de prosseguir.

Assim, o amanhecer se fez presente e, revigorado, retornei o caminho, com coragem e determinação, na certeza de ter aprendido uma nova lição, pois, como ser social, incompleto por natureza, compreendo, que viver com meus semelhantes e por meus semelhantes, exercendo minha humanidade, é buscar a completude de minha essência...(São Thiago, 2024).

Seguindo a proposta inicial, as atividades do processo de pesquisa foram divididas em três blocos como observado no quadro 2 acima exposto. No entanto, ocorreram mudanças no número de etapas, que precisaram ser ajustadas. Uma dessas etapas passou a ser chamada de "definições interativas", com isso, foram realizadas alterações no número de encontros.

Logo, no primeiro bloco, denominado Exploração, houve a adição de uma nova etapa. Inicialmente, planejado com duas etapas, este bloco passou a conter três: acolhimento, instrumentalização e definições interativas.

Essas mudanças foram motivadas pelas ideias sugeridas pelos educandos durante a primeira fase de acolhimento (Etapa 1). Houve muitas sugestões e interesses em desenvolver as ideias apresentadas. Em plenária, essas ideias foram debatidas e votadas pelos grupos formados, sendo algumas escolhidas para execução.

No segundo bloco, denominado Planejamento, não houve grandes mudanças nas etapas existentes. No entanto, a etapa 3 recebeu ações adicionais relacionadas a discussões, reflexões e ajustes de percurso. Devido a essa nova dinâmica e aos desafios emergentes, o número de encontros foi alterado para se adequar às novas necessidades. Entre os fatores que impactam o planejamento estão:

- Mudanças na logística da gestão escolar, como a formação de novas turmas e a reformulação dos horários de aulas.
- Início de reformas na infraestrutura da escola, o que limitou o uso de recursos tecnológicos e exigiu a utilização de espaços improvisados.
- Falta de professores em algumas turmas, decorrente do aumento da carga horária, licenças ou afastamentos por problemas de saúde.
- Crescimento no número de adesões à proposta, após a exposição do projeto aos educandos.

Esses fatores contribuíram para esse replanejamento com ajustes nas etapas propostas e nos seus respectivos números de encontros. Para se ter uma ideia, a etapa 3 passou a contar com 10 encontros.

Já no terceiro bloco, denominado Análise e Escrita, houve uma mudança na dinâmica. A previsão inicial era realizar um círculo de diálogo para reflexão sobre o processo de construção das atividades como parte da Etapa 6 (agora Etapa 7). No entanto, essas reflexões ocorreram de forma contínua a partir do bloco 2 e se misturaram com o desenvolvimento das atividades em todas as etapas. Esse bloco não seguiu um formato linear, e as discussões e reflexões aconteceram em momentos que chamo aqui de "ilhas", que serviram para promover novos entendimentos e ajustes de percurso.

Quadro 5 A - síntese da nova estrutura do percurso

BLOCOS	DESCRIÇÃO	ETAPAS		
BLOCO 1	EXPLORAÇÃO	Etapa 1	Acolhimento	Dois encontros
		Etapa 2	Instrumentalização	Três encontros
		Etapa 3	Definições interativas	A partir da etapa 2
BLOCO 2	PLANEJAMENTO	Etapa 4	Atividades com mediação do CDS	Dez encontros

		Etapa 5	Coleta e Registros das informações	Durante toda a pesquisa
BLOCO 3	ANÁLISE ESCRITA	Etapa 6	Análise e Escritos	Durante toda a pesquisa
		Etapa 7	Círculo de diálogo	A partir da etapa 3 e durante a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

4.4 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha do local da pesquisa se deu em decorrência deste pesquisador ser professor dessa unidade há mais de 20 anos, de forma que o convívio com a comunidade, sendo professor ou participe em eventos²⁰ promovidos com regularidade por essa mesma comunidade, a convivência com os educandos que em sua maioria, são moradores do bairro e das circunvizinhanças, as afinidades, pelo fato de serem trabalhadores que exercem as atividades laborais nas proximidades ou no centro da cidade, permitiu essa aproximação e identificação, consolidando a escolha.

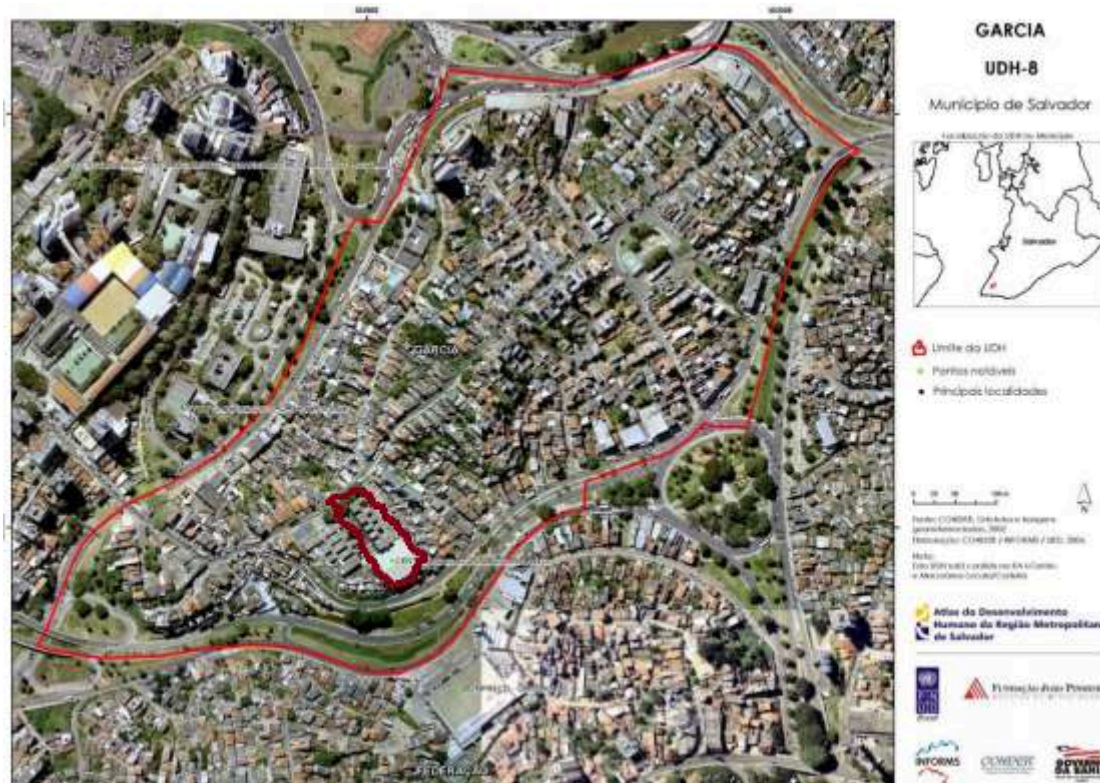
O Centro Educacional Edgard Santos é uma instituição voltada para três modalidades de ensino público ofertadas pelo governo do estado da Bahia: I) o ensino Regular, conhecido como “Formação Geral”, que é constituído por alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio; II) a Educação de Jovens e Adultos (EJA); III) o Ensino Médio profissionalizante, modalidade PROEJA, onde são ofertados três cursos, dois na área de saúde (Técnico em Enfermagem e Análises Clínicas), e um na área de Gestão e Negócios (Técnico em Administração e Recursos Humanos). Atualmente, são atendidos nele mais de 1000 jovens moradores dos arredores da instituição e de outras regiões metropolitanas como Mata de São João, Candeias e Simões Filhos.

O Centro Educacional está inserido dentro do espaço que compreende a Fazenda Garcia, em um lugar do bairro do Garcia que possui área de 0,37 km², localizado no ponto central de Salvador, região administrativa I, Centro. O bairro do Garcia é espacialmente

²⁰ No campo cultural, destaco o “Samba junino” e a “Mudança do Garcia”. No campo social, a luta das associações (“Faz + Garcia”, AMAG e “Chupa Biko”) no que se refere a acessibilidade do bairro, coleta de resíduos com regularidade, iluminação e assistências às famílias carentes que ali moram.

formado por um morro margeado por importantes avenidas, como a Av. Vasco da Gama ao norte, a Av. Anita Garibaldi, ao leste, a Av. Centenário a oeste e a Av. Reitor Miguel Calmon ao sul (Figura 1). O anel vermelho externo delimita a área do bairro e, mais internamente, em vermelho mais escuro, está marcado o Centro Educacional Edgard Santos.

Figura 7 – Área do bairro da Fazenda Garcia



Fonte: ATLAS BRASIL, 2010

A história de formação do bairro é de valor cultural inestimável para a população soteropolitana e baiana no geral. Sua origem data do final do século XVI, quando se constituiu a Fazenda Garcia D'Ávila, um dos maiores latifúndios do Brasil. A fazenda pertencia ao Conde Garcia D'Ávila, senhor da Casa da Torre, que criava gado e estocava escravos no local, enquanto não eram vendidos a outros senhores. Posteriormente, a terra passou para o Mosteiro de São Bento, em seguida para o Coronel Duarte da Costa e, por fim, para a União Progresso Fabril da Bahia (propriedade da família Catharino).

Alguns estudiosos acreditam que a comunidade se formou por iniciativa dos trabalhadores da fazenda. Os empregados moravam em casas construídas pelos patrões, no local onde hoje fica o fim de linha do bairro. A região cresceu à medida que os trabalhadores formavam famílias e construíam novas casas. Com a falência econômica da União Fabril, no início do século XX, a família Catharino perdeu todo o patrimônio imobiliário. A partir disso,

pequenos pedaços da fazenda eram arrendados para aqueles que trabalhavam no local e para os imigrantes que procuravam oportunidades de emprego em Salvador. Foi o início da consolidação do novo bairro, que viu surgir, junto com a nova população, empreendimentos educacionais voltados para os filhos da classe média da cidade. Abaixo, visão da antiga propriedade dos Catarinos (Figura 2).

Figura 8 – Solar Conde dos Arcos



Fonte: acervo digital do IPHAN (IPATRIMÔNIO, 2017).

A comunidade da Fazenda Garcia inicia-se na porteira da fazenda, onde atualmente estão instalados os colégios Edgard Santos e Hildete Lomanto. Esses colégios foram fruto da mobilização da população local, que necessitava de escolas próximas de suas residências. O Centro Educacional Edgard Santos foi fundado em abril de 1965, no então governo do senhor Lomanto Júnior. A instituição de ensino recebeu o nome de batismo em homenagem ao professor Edgard Santos, médico clínico formado na Faculdade Baiana de Medicina e principal articulador a reunir as faculdades baianas na época, culminando na idealização da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi o seu primeiro reitor, sendo considerado reitor magnânimo da Faculdade Baiana de Medicina.

A estrutura do Centro Educacional Edgard Santos é composta atualmente de: um pavilhão de aulas com dois andares, 21 salas de aula, sala de direção, sala de coordenação, sala de reprografia, sala de vice direção, sala dos professores, dois laboratórios (um de análises clínicas e outro para enfermagem) e sala de apoio, além de três conjuntos de

banheiros para alunos e um conjunto para professores. Toda essa estrutura encontra-se distribuída entre o primeiro e o segundo andar.

No térreo, encontra-se a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de informática, o refeitório, a área de convivência para os alunos, a secretaria da escola e dois banheiros, totalizando 37 ambientes. Há também a área anexa ao pavilhão, onde ficam situadas duas quadras poliesportivas em área descoberta, um estacionamento e um ginásio para atividades multidisciplinares.

O ambiente do ginásio é constituído por uma quadra poliesportiva coberta, um palco para a prática de artes cênicas, sala de dança, sala para capoeira, sala para ginástica e três laboratórios de patologia (construídos no início, quando a escola tinha esse curso técnico), além de 18 salas multiuso e para aulas experimentais. No momento, por conta das infiltrações e problemas estruturais, o ginásio está parcialmente demolido e sob a responsabilidade dos órgãos de manutenção da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Abaixo, apresenta-se uma visão da estrutura do pavilhão de aulas da unidade escolar, desenhada no aplicativo *Digital SketchUp*.

Figura 09 – Centro Educacional Edgard Santos (CEES)



Fonte: Modelo 3D de autoria própria, elaborado no *software SketchUP*, 2023.

Os partícipes da pesquisa são compostos, em sua maioria, por filhos de trabalhadores e trabalhadoras que residem nos bairros do entorno da unidade escolar. Em sua composição estão trabalhadores informais, trabalhadores com carteira assinada, sujeitos em busca de emprego e pequenos microempreendedores. Essa composição formam as duas turmas de EJA que se distribuem nas etapas VI e VII (ensino médio), com quantitativo de educandos, na ordem de 20 educandos para a etapa VI e 28 educandos para a etapa VII no turno noturno e no turno da manhã com turma da etapa VI, basicamente formada por mães que deixam seus filhos em escola municipal próxima da unidade escolar e vão para as aulas da EJA e de jovens que extrapolaram a idade série do ensino básico e que se encontram na informalidade no mundo do trabalho.

4.4.1 DESAFIOS E PERFIL ATUALIZADO DO LOCAL E DOS EDUCANDOS

O local da pesquisa sofreu mudanças consideráveis, tanto na infraestrutura quanto na gestão escolar e, especialmente, na turma e modalidade inicialmente planejadas para a intervenção. Em relação à infraestrutura, as manutenções realizadas impactaram diretamente o uso dos espaços de aula, com restrições causadas pela falta de acesso ou pela impossibilidade de pleno funcionamento de determinadas áreas. O laboratório de informática e seus recursos midiáticos, a sala multifuncional da biblioteca e a sala de vídeo, por exemplo, tornaram-se indisponíveis. Essas áreas foram requisitadas pela coordenação pedagógica e transformadas em salas de aula comuns para acomodar as turmas de Análises Clínicas, que perderam suas salas de origem.

Diante dessa situação, tivemos que adaptar os poucos espaços disponíveis, como as salas de aula e as áreas de convivência, para a realização dos encontros e atividades propostas. Além disso, uma mudança significativa ocorreu na gestão escolar: a Secretaria de Educação nomeou um interventor meses antes da aplicação do projeto. No entanto, pelo seu desconhecimento sobre as demandas e rotinas da unidade escolar, ele se manteve distante, priorizando questões administrativas e deixando de lado o envolvimento com as questões pedagógicas.

Quanto aos educandos partícipes da pesquisa, foram disponibilizadas as turmas do PROEJA de Administração para a intervenção proposta. Escolhidas então, quatro das turmas da EJA profissionalizante, do curso técnico de Administração. Para isso, contamos com o auxílio das professoras Helenice da Silva São Thiago, professora titular das turmas e professora Rita de Cássia Portela de Oliveira, que se encontrava em processo de readaptação

nesta unidade escolar. Ambas foram de fundamental importância no processo dialógico, de observação e de escuta desenvolvido com as referidas turmas.

Utilizamos alguns critérios para a escolha dessas turmas como por exemplo, o interesse demonstrados pelos educandos em participar da pesquisa, a disponibilidade de horário, pois havia falta de professores para cobrir as componentes curriculares ofertadas, por serem turmas compostas por educandos oriundos do mundo do trabalho, mais precisamente da área comercial, com carteira assinada, microempreendedores individuais, trabalhadores informais que desenvolviam serviços esporádicos e de oportunidade junto à comunidade do entorno, em eventos nas proximidades do bairro, além dos jovens que num processo de transição, foram retirados da convivência com outros jovens do ensino básico por se encontrarem com a maioria completa.

Os desafios aí encontrados, fizeram com que se processassem adequações para dar plena condições de realização das atividades, bem como, serviram de reflexões para algumas questões cotidianas vivenciadas dentro do ambiente escolar, principalmente, quando pensamos em caminhos para a inovação. Coloco essa questão aqui, pois no entendimento deste pesquisador, pensar em inovação é refletir sobre novos valores e libertar-se de crenças limitantes que, em algum momento no passado, foram importantes, mas que, talvez, já não sejam mais adequadas ao contexto atual.

Para inovar, é essencial criar processos e articulações, sempre guiados pelo propósito e pelos valores da escola, que devem direcionar essa jornada, essa trilha formativa. É necessário posicionar-se de forma clara, acreditar na mudança e, sobretudo, comprometer-se com ela.

Para se ter um entendimento melhor de que questões estamos falando, posso citar, como ilustração, barreiras encontradas e impostas por paradigmas que carregavam uma série de “verdades” que se estabeleceram ao longo dos anos nas práticas diárias dentro da escola e se mantiveram incontestáveis, sem que nós educadores, gestores, coordenadores pedagógicos e educandos nos descemos conta ou nos permitirmos pensar “fora da caixa”, experienciando novas forma de construir educação. Por isso é crucial que reflitamos sempre sobre práticas incorporadas e velhos hábitos. Um exercício a ser construído por todos e mantido em permanente vigilância.

4.5 DETALHAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do que já foi exposto, detalharemos as etapas do percurso metodológico onde envolveu os passos adotados na investigação de forma a obter “informações pertinentes, confiáveis e credíveis” (Alves; Azevedo, 2010, p. 25).

Utilizando a estrutura da pesquisa-Ação apresentada por Thiollent e técnicas apresentadas nesta pesquisa, mantivemos a divisão em três grandes blocos. **O primeiro bloco**, referente a fase exploratória e que abarca as etapas de acolhimento, preparação e definições interativas; **O segundo bloco**, referente a fase de planejamento e que abarca as etapas de realização das atividades mediadas pelo CDS, coleta e registros; o **terceiro bloco**, referente a fase de análises e escrita do que foi produzido e as considerações finais a que se chegou o pesquisador.

Figura 10 – Fluxograma síntese caminho percorrido



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Para facilitar o caminho, foram definidas as seguintes etapas: **I)** etapa de acolhimento com o conhecimento do grupo de educandos que compõem o objeto de estudos. Na situação relatada, as turmas do PROEJA, no curso de Administração noturno, turmas ADM-1 a ADM-4, tendo nas disciplinas Inclusão Digital, Iniciação Científica, GISA, GOL e MTA suporte didático para a construção das atividades; para a aproximação junto aos grupos, a projeção de dois vídeos.

O primeiro vídeo, intitulado “*Vida Maria*” (VIDA, 2006), é um curta-metragem em 3D, lançado em 2006 e produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, que traz uma reflexão sobre a educação e explicita os eventos e as experiências vividas na infância, como são determinantes para a formação daquela pessoa na vida adulta, Santos (2022).

O segundo vídeo, “*The Potter*” (THE POTTER, 2005), é um curta-metragem desenvolvido pela *Savannah College of Art and Design*²¹ em 2005 que promove a reflexão sobre a importância do educador na vida de um indivíduo. Ele ilustra as influências que se apresentam nessa interação e os esforços empreendidos por esses personagens, educando e educador, no processo de aprendizagem que se estabelece na relação vivida. Retrata o desejo e esforço do educando em aprender algo novo e do educador em ofertar algo que não está pronto, mas que pode levar o sujeito, através da experimentação, a chegar onde ainda não se conhece, motivado pelos desafios e estímulos, numa proposta de alcançar um resultado positivo no seu desenvolvimento como protagonista do processo de aquisição de conhecimento.

A dinâmica consistiu na reunião das turmas, no primeiro momento, cada turma no seu horário de aula (em uma das componentes curriculares acima descrito durante a semana), dispostos em um semicírculo, onde se debateu os elementos comuns entre os vídeos (após terem assistido), buscou-se extrair as ideias principais e fazermos comparações com momentos do cotidiano vivenciados por todos nós. Essa atividade se completou com a apresentação das observações construídas por cada uma das turmas em uma plenária onde ocorreram debates. Durante o desenvolvimento das discussões, o pesquisador buscou interação com as turmas, participando dos diálogos e observando o comportamento dos educandos. Ainda na proposta de conhecer a turma e identificar fatores de motivação e desafios dos educandos, foram conduzidas na forma de diálogo e contação de histórias, fatos marcantes em suas vidas.

A apresentação de cada sujeito nos diálogos, respeitou o interesse dos mesmos em falar aos demais colegas. Para desinibir e dar início à proposta, algumas questões nortearam esses diálogos: Quem sou? De onde venho? O que procuro? Posteriormente, essas produções orais e escritas foram sistematizadas e postadas em sala virtual criada para ser repositório da pesquisa.

II) Na segunda etapa, chamada de instrumentalização, foram apresentadas aos educandos algumas interfaces tecnológicas analógicas e digitais, para o auxílio na construção das propostas pensadas pelas turmas. Começamos com o exercício do brainstorming ou

²¹ Universidade de Arte e Design de Savannah (Geórgia, EUA).

"tempestade de ideias", que utilizamos para gerar e coletar sugestões que contribuiriam para as escolhas das temáticas a serem trabalhadas posteriormente e, para apresentar essa interface, modelamos na forma de exercício, utilizando a lousa, com a intencionalidade de levá-los a uma compreensão de como usá-la no desenvolvimento das ideias e sugestões que surgiram durante os encontros.

Ainda na instrumentalização, apresentamos recursos digitais e aqui, cabe um recorte para o Jamboard que inicialmente, pensávamos em utilizar para criar um calendário, com as etapas das atividades que seriam desenvolvidas pelos educandos. No entanto, esse recurso foi descontinuado pela Google. Por isso, optamos pelo Google Docs, que foi utilizado tanto para a criação de um diário para registros individuais das atividades (diário de saberes) quanto para sinalizar outras construções coletivas do grupo, algumas das quais não foram aproveitadas por eles. Além disso, foi disponibilizado um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mais especificamente uma sala de aula virtual no Google, que serviu como repositório dessas produções.

Ainda nessa fase de instrumentalização, foram realizadas atividades baseadas nas ementas das disciplinas envolvidas, com o objetivo de familiarizar os participantes com a interface digital Google for Education e seus componentes. O Canva também foi apresentado com suas possibilidades de design criativo. O Padlet foi uma outra interface apresentada às turmas, porém não demonstraram interesse em utilizá-lo naquele momento. Dispositivos digitais como Chromebook, tablets, computadores e celulares foram incorporados conforme as necessidades de uso identificadas pelos participantes nessa etapa.

III) A terceira etapa foi a etapa de efervescência por que foi onde ocorreram as definições interativas. Ou seja, o que queriam efetivamente realizar.

As temáticas propostas e escolhidas pelas turmas foram organizadas de forma a dar melhor visualização e entendimento. Organizadas em tópicos, e representadas pelo nome da turma. Permitiu que montássemos uma estrutura da seguinte forma:

O ADM-1 apresentou o desejo para trabalhar, a temática Transtorno do Espectro Autista. A escolha foi em função de vivências de alguns componentes da turma e seus familiares que conviviam com a situação e declararam não ter muitas informações que os auxiliassem nas ações a serem tomadas ou total desconhecimento.

O ADM-2 optou por trabalhar temática voltada ao mundo do trabalho. Para isso, foi escolhida uma ação de melhorar a pequena empresa de um dos educandos da turma, que como micro empreendedor individual (MEI), atuava no segmento de reparos em fogões

O ADM-3 se dividiu em dois grupos, uma parte optou por trabalhar com a temática voltada a pessoas com intolerância à lactose, depois ampliaram para outras limitações como a diabetes. A escolha foi feita por ter no grupo pessoas com essa intolerância. Entenderam ser necessário divulgação e conscientização das pessoas.

O outro grupo optou por auxiliar a colega que é MEI, e trabalhava com um salão itinerante. A temática escolhida por eles foi: “tratamento fitoterápico para cabelos crespos e cacheados”.

O ADM-4 enveredou por se aprimorarem no Canva Educacional. Buscaram aprender como construir cards, convites, apresentações, filmes e cardápios.

A escolha e realização dessa etapa como as demais, dependeu dos acertos e construções ocorridas nas etapas anteriores quando em diálogo com os participantes.

IV) Nessa etapa caracterizada pelas atividades em si, mediadas pelo CDS, trouxemos mais alguns elementos, também separados por turma, para uma melhor compreensão. Logo, o ADM-1 optou por defender a bandeira do transtorno do espectro Autista e, para isso, buscaram informações para esse entendimento utilizando, diálogos com pessoas da comunidade que lidavam com essa dificuldade no cotidiano, nas pesquisas científicas, utilizando a internet e alguns profissionais da área, consolidando seus achados, na forma de uma apresentação. Num segundo momento, se articularam para disseminar as informações na escola e nas comunidades onde vivem. Houveram outras sugestões, como por exemplo, a elaboração de um documentário com depoimento de pais, familiares e profissionais que lidam com o distúrbio, porém, dada a limitação do tempo, fizemos esse recorte. Porém, o grupo manifestou o desejo de dar continuidade.

ADM-2: A temática se chamou Góes fogões. A ideia foi de montar um plano de marketing com a criação de cards, criação de Instagram com posts voltados a área de manutenção de fogões, cuidados e segurança. Entre os cuidados estão dicas falando de boas práticas, segurança, pequenos reparos e procedimentos que podem melhorar e prolongar a vida útil do utensílio, divulgando assim a atividade laboral do MEI. Também como desdobramento, pretendem levar essas informações para outros ambientes não só no trabalho de divulgação da empresa como das boas práticas para o cuidado diário do utensílio.

ADM-3: A temática escolhida pelo primeiro grupo, se chamou “Saúde Alimentar: restrição à lactose”. Foram desenvolvidos cards de conscientização e um Instagram (gts_III_saude_alimentar) com informações referente a restrição alimentar e outras comorbidades pesquisadas pelo grupo como hipertensão, intolerância a glúten, diabetes. A turma pretendeu levar adiante a divulgação. Primeiramente com ações na escola e depois nas

comunidades que pertencem. Estão preparando uma apresentação usando o Canva com a finalidade de divulgação. O segundo grupo, construíram um card de apresentação da empresa, usando o canva e um Instagram (HVS.HAIR) para divulgação nas redes sociais. Segundo eles, a ideia do Instagram não é só de divulgação da empresa, mas de levar informações úteis de como cuidar bem dos cabelos crespos. Pretendem divulgar o trabalho do componente do grupo nas comunidades que pertencem.

No intuito de aprender a interface do Canva Educacional, uma das integrantes declarou a sua intencionalidade ao dizer que estava se aprimorando em cardápios para “vender” esses serviços a pequenos empreendedores do bairro onde morava.

V) Como parte do registro das vivências e experiências, utilizamos o ambiente virtual do Google, na forma de sala de aula, e documentos online para a construção dos diários de saberes e relatórios, com observações originadas dos encontros, debates e exposições dialogadas. Além disso, empregamos os recursos do Canva Educacional para criar cards, apresentações e posts para o Instagram.

Outras possibilidades também foram apresentadas, como a criação de um blog, o uso do Padlet ou até mesmo a criação de um site como repositório ou vitrine dos resultados das atividades. No entanto, essas opções não foram acolhidas pelas turmas, que entenderam que elas não atendiam ao que desejavam desenvolver. Mesmo com a rejeição apresentada pelas turmas, foi feita pequena apresentação dessas interfaces com exemplos de como utilizá-las.

VI) As análises e escritos do que foi produzido no decorrer da pesquisa, foram adequadamente organizadas nas subseções e sistematizadas em apêndices, compondo assim o trabalho final e defesa da pesquisa.

VII) Círculo de diálogo utilizado, para avaliar o caminho percorrido e as devidas correções de rota, foi fundamental, pois permitiu entrever possibilidades e desafios que foram contornados durante o caminhar de cada turma

O detalhamento do percurso, como tudo ocorreu, descrito nessa seção, foi construído em cima dos pontos provocados pela exposição dialogada, que possibilitou entrever a necessidade de modificação, adequação, supressão ou acréscimo nas ações de realização das temáticas pelos educandos. Baseou-se também por conta dos desafios encontrados e explanados nas etapas anteriores, quer pela dinâmica estabelecida quando em diálogo e escuta com os partícipes da pesquisa, quer também por conta das interações que se fizeram no desenvolvimento das tarefas desenhadas. Tendo esse entendimento, mantivemos a estrutura planejada na seção anterior para melhor entendimento e comparação.

Por mais que as palavras sejam articuladas numa tentativa de retratar as potencialidades vivenciadas em cada trajeto, não conseguimos espelhar a riqueza que se tornou cada vivência prática com os educandos.

Figura 11 – Escolhas dialogadas das temáticas



Fonte: Elaborada pelo autor através do Lucidchart, 2024.

4.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A Pesquisa-ação é uma abordagem prática de pesquisa qualitativa que envolve a colaboração ativa entre pesquisadores e participantes para resolver problemas e gerar conhecimento através de um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. As análises das informações coletadas nessa abordagem são realizadas de maneira a refletir essa dinâmica participativa e interativa. Por conta dessas características, a nossa pesquisa excursionará pelos passos e alguns métodos comuns usados nos subsídios das análises das informações coletadas na pesquisa-ação, e para isso, faz-se necessário dividir em cinco fases para melhor compreensão. Lembrando aqui que as escolhas dos instrumentos, dependerão do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, da dinâmica que se apresentar nos diálogos com os sujeitos partícipes ou as necessidades emergentes durante a aplicação do projeto.

Como primeira fase, temos a coleta de informações que na pesquisa-ação é contínua e interativa, instrumentalizando-a com as **observações participantes** - onde a observação e participação do pesquisador nas atividades propostas é relevante ; **as entrevistas (as quais não iremos utilizar nesta pesquisa, mas cabe aqui um registro)** – que podem ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas, de maneira a permitir uma coleta de perspectiva mais detalhada dos partícipes (dependerá do contexto); **diário de saberes** – com as anotações do pesquisador e partícipes sobre as experiências e reflexões desenvolvidas; **escritos e achados** relevantes ao contexto de nosso estudos; **as atividades mediadas pelo codesign** – que serão utilizadas e que por si só, na ação do fazer, se configuram como um instrumento eficaz de coleta de informações, ao oferecer um ambiente interativo e colaborativo para construção e desenvolvimento de conhecimentos e práticas educativas.

Como segunda fase, a análise das informações que na pesquisa-ação é interativa e colaborativa. Para isso podemos desenvolver temas e agrupar padrões recorrentes ou significativos durante a aplicação das atividades com codesign, buscando na medida do possível, revisão e refinamento com reflexões contínuas sobre esses temas e outros emergentes, com *feedback* dos partícipes se necessário; buscar nas narrativas dos partícipes histórias que refletem as experiências e perspectivas envolvidas; examinar relações de poder e como elas influenciam as experiências acordadas; avaliar como as ações desenvolvidas estão impactando o contexto da pesquisa ou objeto de estudos por exemplo.

Como terceira fase podemos ter como aprofundamento, o ciclo reflexivo, pois a pesquisa-ação, ao seguir um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão nos permite estar em contínuo movimento de escolhas e ajustes do caminho escolhido junto com os partícipes. Essa dinâmica ocorrerá desde a etapa de planejamento quando na análise inicial, planejamos ações para abordar os problemas identificados, ou a ação que nada mais é do que a implementação prática do que foi planejado, ou a observação que são os efeitos dessas ações tomadas, fechando o ciclo com a reflexão que é a avaliação dos resultados que foi reflexionado e planejamento do próximo ciclo.

Como quarta fase, a nossa pesquisa procurará garantir na medida do possível, a validade e credibilidade dos achados e, para isso, a utilização de múltiplas fontes de informações para verificar a consistência das descobertas, com feedback dos partícipes sobre as interpretações e uma documentação detalhada dos processos de coleta e análise das informações.

Por último, e não menos importante, a quinta, que são os relatórios dos resultados, enfatizando tanto descobertas teóricas quanto implicações práticas para os partícipes envolvidos. Buscaremos através dos relatos narrativos fruto das experiências dos partícipes e as mudanças ocorridas, procuraremos construir recomendações práticas que são as sugestões concretas para ações futuras sempre baseadas nos resultados da pesquisa, bem como as limitações que o estudo apresenta e as questões éticas envolvidas nas discussões e estudos.

Enfim, ao seguir esses passos, a análise das informações coletadas na pesquisa-ação não apenas poderá gerar conhecimento teórico, mas também possibilitará promover mudanças práticas e transformações sociais, alinhadas com os objetivos participativos e emancipatórios dessa abordagem de pesquisa qualitativa.

Quadro 06 – síntese da estrutura de análise das informações

FASES	DESCRIÇÃO	PASSOS	POSSIBILIDADES
1ª Fase	Coleta de Informações	Observações Participantes	Observações cotidianas dos envolvidos nas interações
		Documentos e artefatos	Materiais relevantes ao contexto do estudo
		Diário de saberes	Anotações sobre as experiências e reflexões
2ª fase	Análise das informações	Narrativas e Interpretações	Construção de histórias que refletem as experiências e interpretação colaborativa dessas narrativas
		Relações de poder e Transformação Social	Identificar relações de poder e sua influência nas experiências bem como impactos na comunidade ou no contexto de estudo
		Feedback e Padrões emergentes	Identificação de possíveis padrões recorrentes ou significativos à pesquisa com feedback dos partícipes sobre esses temas
3ª fase	Ciclo Reflexivo	Planejamento	Baseado na leitura inicial, planejar as ações para abordar os problemas identificados
		Ação	Implementação das ações planejadas
		Observação	Coleta das informações sobre o efeito das ações
		Reflexão	Avaliação dos resultados e planejamento do próximo ciclo
4ª Fase	Validação e Credibilidade	Triangulação	Buscar múltiplas fontes de

			informações para confrontar e verificar a consistência das descobertas
		Feedback Contínuo	Busca a partir dos partícipes, sobre as interpretações e resultados encontrados durante as experiências
		Transparência	Buscar detalhamento melhor possível dos processos de coleta e análise as informações
5ª fase	Relatório dos resultados	Relatos narrativos	Detalhamento que ilustrem as experiências dos partícipes e as mudanças ocorridas
		Recomendações Práticas	Sugestões concretas para as ações futuras baseadas nos resultados da pesquisa
		Reflexões Críticas	Discussão sobre as limitações do estudo e as questões éticas envolvidas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O quadro síntese das análises das informações acima apresentado, reflete as fases concebidas para a operacionalização da coleta de informações desta pesquisa, que integra a Pesquisa-Ação e o Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS). O caráter dinâmico e interacionista da pesquisa, torna complexo o estabelecimento de fronteiras precisas entre essas fases, uma vez que elas se inter-relacionam e revelam a riqueza de sua operacionalidade, plenamente alinhada com as características do codesign didático socioconstrutivista.

O codesign é uma metodologia educacional com grande potencial, especialmente quando associada à pesquisa-ação colaborativa. Nessa abordagem, os educandos investigam, criam suas práticas e compartilham seus achados, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Essa metodologia permite flexibilidade, com conteúdo e atividades personalizadas, além de vivências baseadas em problemas reais. Isso desenvolve habilidades práticas, como a

resolução de problemas e a argumentação, ao permitir que os educandos formem opiniões e exponham resultados com base em suas pesquisas.

Por ser coletiva e colaborativa, a prática do codesign valoriza o compartilhamento de experiências, respeitando a cultura e a diversidade dos contextos dos participantes. Assim, promove uma educação mais inclusiva, conectada às realidades e necessidades dos educandos.

Sua aplicação apresenta-se também, como alternativa para intervenções pedagógicas, junto aos educandos dos anos iniciais do ensino médio, permitindo imersões com ações voltadas a iniciação científica e tecnológica.

O quadro a seguir se apresenta como uma síntese de como o CDS foi trabalhado com as turmas nas vivências pensadas e acordadas. Ele está disposto na forma de tirinhas, para dar fluidez ao texto e melhor compreensão para quem o analisa. O ponto de partida se deu após as etapas de acolhimento e instrumentalização, que na perspectiva desse pesquisador, está bem descrita na seção cinco. Porém, em caso de dúvidas, o apêndice B, constante nesta pesquisa, encontramos o quadro na íntegra.

Quadro 07 - síntese da aplicação do CDS com as turmas de Administração

ETAPAS DAS ATIVIDADES COM O CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA			
	A partir da ETAPA-4, a construção das temáticas, objetivos e procedimentos serão norteados pelos diálogos estabelecidos com os sujeitos partícipes nos encontros anteriores, onde serão contemplados escolhas e anseios que se apresentarem pelos grupos.	Querer e Saberes do PROEJA. O que motivou a escolha pelo grupo.	
Etapa IV	Tema: Transtorno do Espectro Autista	Vivências práticas e experiências com familiares	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)

Z

Atividades com o CDS	Tema: Góes Fogões	Atividade de MEI – educando da turma	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)
ADM-2	Objetivo Geral: Fazer o Marketing da microempresa de um dos Educandos da turma e disseminar boas práticas.	Dar visibilidade ao empreendimento e buscar divulgação nas redes.	Ideia futura: Participação na empresa como divulgador, tendo remuneração compatível ao serviço que ajudou a realizar; criar vídeos educacionais com temas relevantes aos usuários comuns.
	Objetivos Específicos: Construir elementos voltados ao marketing para visibilizar a empresa; disseminar boas práticas e cuidados com o equipamento.	Desenvolver apresentação com o uso do Canva, requalificar cartão de visita da microempresa, alimentar o Instagram com informações de boas práticas, dicas de segurança e serviços.	Usar o WhatsApp, o Instagram para disseminação da microempresa; fazer apresentação na escola trazendo informações de segurança, de como conservar o equipamento e manutenção preventiva.

	<p>Procedimento: Oralidade, História de vida, diálogos com especialistas, busca ativa em fontes de informações de equipamentos similares.</p> <p>Recursos: Celular, Notebooks, Cromebooks, diálogos em sala.</p> <p>Referências: História de vida (Bronze,2024); Manuais técnicos Fogões (várias marcas); Depoimento de assistência Técnica Brastemp; NBR 1556 (normas técnicas sobre fogões a gás); Portaria Inmetro nº 400/2012(Certificação em fornos a gás).</p>		
Atividades com o CDS ADM-3 Grupo -1	<p>Tema: Tratamento fitoterápico para cabelos crespos e cacheados</p>	Atividade de MEI – educando da turma.	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)
	<p>Objetivo Geral: Construir o Marketing digital da empresa de MEI educando da turma</p>	Divulgação da empresa, de práticas saudáveis para os cabelos e do combate a alopecia.	Ideia futura: desenvolver capacitações para jovens negras que desejem enveredar pela área de tratamento capilar feminino para cabelos crespos.
	<p>Objetivos Específicos: visibilizar a microempresa através de canais de comunicação e redes sociais; construir apresentação no Canva para disseminar boas práticas e discutir a alopecia e seus tratamentos; divulgar tratamentos a base de elementos fitoterápicos.</p>		
	<p>Procedimentos: Oralidade, história de vida, diálogos com profissionais da área, pesquisa em fontes especializadas no assunto.</p> <p>Recursos: Celular, Notebooks, Cromebooks, diálogos em sala de aula.</p> <p>Referências: História de vida (Água,2024); Depoimentos de especialistas na área; Lei 1.992/2024 – Política Estadual de valorização dos cabelos crespos; Biblioteca virtual em saúde – Alopecia (Varella,2020).</p>	Usar canais de comunicação para divulgação da Microempresa e da pesquisa sobre os cuidados com cabelos crespos e alopecia; WhatsApp e Instagram da microempresa.	Efetuar apresentação na escola para as turmas, focando nas questões dos cuidados e o uso da fitoterapia.
Atividade com o CDS ADM-3	<p>Tema: Alimentos Saudáveis</p>	A escolha foi feita por ter no grupo pessoas com intolerância a lactose e glúten. Entenderam ser necessário divulgação e conscientização das pessoas	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)
Grupo-2	<p>Objetivo Geral: Compreender sobre a intolerância a lactose e glúten e suas formas de convivência saudável.</p> <p>Objetivos Específicos: Conhecer melhor os sintomas de que tem intolerância a lactose e glúten; disseminar boas práticas na condução dos sintomas e efeitos colaterais; disseminar alimentos saudáveis para portadores de restrição alimentar.</p>	Foi desenvolvido pelo grupo, um Instagram com informações uteis sobre intolerância a lactose, Glúten, portadores de comorbidades como diabetes e pressão alta; Alimentos saudáveis que auxiliam no equilíbrio diário alimentar dessas pessoas portadoras.	Construída apresentação com o uso do Canva educacional, para difundir as informações na escola e nas redes sociais através do Instagram criado.
	<p>Procedimentos: Oralidade, história de vida, diálogos com profissionais da área, pesquisa em fontes especializadas no assunto.</p> <p>Recursos: Celular, Notebooks, Cromebooks, diálogos em sala de aula Tablets.</p> <p>Referências: História de vida (Vento,2024); História de vida (Calor,2024); Lei 10.674/2003 – obriga as industrias a informar se os alimentos tem ou não lactose e glúten; (Malik,2023) -Intolerância a lactose, Manual Merc&Co.</p>	Disseminar através de WhatsApp, Instagram, apresentações e cartilhas na escola e comunidades.	Ideia futura: fazer uma cartilha com informações sobre essas intolerâncias, como conviver com elas, dicas de saúde e tratamentos homeopáticos. Fazer documento de encaminhamento à direção da escola para rever o cardápio da noite.
Atividade com o CDS ADM-4	<p>Tema: Desbravando o Canva</p>	Buscaram aprender como construir cards, convites, apresentações, filmes e cardápios.	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)
	<p>Objetivo Geral: Conhecer e aplicar as funcionalidades da interface Canva Educacional</p>		Ideia futura: desenvolver atividades voltadas a elaboração de cards para convites, cardápios e post para o Instagram com diversas temáticas.
	<p>Objetivos Específicos: Através de atividades práticas, construir objetos com o uso da interface Canva; Utilizar a interface para questões do mundo do trabalho; disseminar sua utilização na escola; Desenvolver a atividade desafio proposta pela componente curricular GOL.</p> <p>Procedimentos: História de vida, oralidade, roda de conversa, pesquisa Internet e youtube. Estudo de caso de uma empresa.</p> <p>Recursos: Celular, Notebooks, Cromebooks, diálogos em sala de aula, Tablets.</p> <p>Referências: História de vida (Abacate,2024); História de vida (Acerola,2024); História de vida (pesquisador,2024); Site oficial do Canva Educacional (https://www.canva.com).</p>	Desenvolver na sala de aula práticas com o uso da interface, dando formação aos que não conhecem e nem usam.	Construir cardápios e convites para serem vendidos aos comerciantes do bairro e em festas de aniversário ou eventos comemorativos.
		Desenvolver cards em resposta ao desafio da componente curricular GOL	

<p>Análise e Escrita</p> <p>Compõe as últimas etapas 6 e 7.</p> <p>Na perspectiva do pesquisador, os instrumentos utilizados nas análises e escrita das informações, para um melhor entendimento.</p>	<p>Tema: Glossário</p> <p>Observador Participante: é um pesquisador que se integra ativamente em um grupo social com o objetivo de compreender, a partir de uma perspectiva interna, os fenômenos sociais que o envolvem. A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa, empírica e contextualizada, que permite uma compreensão profunda da realidade social de um grupo específico. Nessa abordagem, o pesquisador não apenas observa, mas participa das atividades do grupo, interagindo e acompanhando as relações e o ambiente em que o grupo está inserido. Ao final, as conclusões são descritas de forma objetiva, refletindo a vivência direta no contexto pesquisado.</p> <p>Ciclo Reflexivo: inicia-se no planejamento, fundamentado em uma leitura inicial que busca identificar e compreender a problemática, o fenômeno ou o processo apresentado. Essa etapa é essencial para orientar o planejamento de ações que incidirão sobre as questões levantadas.</p> <p>Na segunda etapa, a ação é colocada em prática durante a execução propriamente dita. Nesse momento, testam-se as soluções desenhadas previamente. As observações realizadas, resultantes da coleta de informações sobre os efeitos das ações, são refletidas e avaliadas quanto à sua efetividade.</p> <p>Por fim, os resultados dessa avaliação retroalimentam o processo, compondo o planejamento do próximo ciclo e promovendo um aperfeiçoamento contínuo.</p>	<p>Exposição dialogada: é uma estratégia de ensino que ocorre em uma roda de conversa entre educador e educandos, na qual o educador utiliza palavras-chave extraídas das vivências e anseios dos próprios alunos. Essa abordagem visa promover interações dialógicas, rompendo com a postura passiva dos educandos e incentivando questionamentos. O objetivo é motivá-los a participar ativamente de um processo de construção de conhecimento que se desenvolve a partir de suas experiências, sejam elas relacionadas ao tema em discussão ou aos seus itinerários formativos.</p>	<p>Interface Digital: é o meio pelo qual o usuário interage com um sistema, podendo ocorrer de forma física, conceitual ou perceptiva. Essas interfaces incluem elementos visuais e sonoros, como aplicativos, sites e dispositivos físicos, funcionando como o ponto de contato entre o usuário e diferentes tecnologias digitais.</p> <p>Uma interface eficaz deve ser intuitiva e facilitar o uso, sem apresentar barreiras. Para garantir uma web inclusiva e acessível, é essencial adotar práticas de design e desenvolvimento que priorizem a acessibilidade digital e a adaptabilidade das interfaces.</p>
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na seção seguinte, apresentamos o CDS e descrevemos, de forma explícita, as experiências conduzidas com as turmas participantes da pesquisa.

5 CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UM EXPERIÊNCIA NAS CLASSES DA EJA E PROEJA

Entendendo melhor o codesign com suas raízes oriundas do DBR e como se aplica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional (PROEJA) desses jovens, enveredamos pelas comunidades de designers que apresenta inicialmente essa terminologia para se referenciar a um tipo de design onde se utilizam um conjunto de interfaces com o objetivo de engajamento de interessados num processo de perguntas, comunicação, criação, aprendizagem e escuta, objetivando o desenvolvimento ou criação de soluções colaborativas. Surgiu inicialmente associado às áreas de software e hardware (sistemas baseados em computador) mas se expandiu ganhando novos contornos como mediador de ações humanas (Baranauskas; Martins; Valente, 2013).

Entendemos codesign como a ação de trabalhar em conjunto com as pessoas, por meio de diversos artefatos (incluindo lápis e papel, protótipos de sistemas, narrativas, pesquisa etnográfica etc.), a fim de clarificar significados que elas constroem para o que um produto pode vir a ser, engendrar uma visão compartilhada do produto e envolver partes, sobretudo as mais interessadas – aquelas que potencialmente sofreriam mais impacto da solução no processo de design (p. 33).

Logo o codesign, que tem suas raízes no DBR, na Didática e no Socioconstrutivismo, já apresentados em seção anterior, foi a metodologia utilizada nesta pesquisa. Ele permitiu uma imersão profunda na problemática estudada ao integrar essas áreas de forma colaborativa e em sintonia com as demandas tecnológicas da modernidade emergente, pois, vivemos em um mundo aberto e flexível, na era da informação, onde estar conectado pelos meios digitais, estar atualizado e ser capaz de compreender as ações humanas e suas implicações nas dinâmicas relacionais da sociedade é, essencialmente, uma questão de sobrevivência.

Dessa forma, o codesign se fundamenta em conceitos como a ideia de considerar a prática não como um fim em si mesma, mas como um meio. Isso visa orientar diferentes redes de pessoas, interesses e proposições na busca por soluções práticas, resolução de problemas e construção de sentido (Silva, 2021). Nesse contexto, o educando é inserido em uma busca participativa, atuando como agente ativo nas escolhas e possibilidades que emergem dos caminhos e das alternativas estudadas pelo grupo de pesquisa.

Ou seja, o codesign é um processo compartilhado de design, onde o educador atua como um facilitador (designer), podendo ser também um colaborador, já que as ideias podem surgir de qualquer lugar ou de qualquer pessoa que participe do processo em estudo ou problemática em que estejam envolvidos. Compartilhamos, portanto, preocupações e desejos,

direitos e vozes nesse processo de (re)construção de saberes. O educador nesse contexto, precisa estar atento, primeiro consigo mesmo, para não deixar escapar potencialidades que se apresentarão durante as interações vivenciadas com os educandos.

Uma outra questão que precisa ser pontuada aqui, são as aprendizagens a partir da partilha dos nomes dos partícipes, ou seja, os nomes que nos representam na pesquisa. Por uma questão de proteção e ética, definimos, dialogicamente, representações para os nossos nomes. Criamos nomes fictícios para construir a participação e legitimar a autoria desses partícipes.

A ideia foi a de, na preservação do sigilo e da exposição dos partícipes autores das falas no texto, buscássemos representações que fossem legitimadas por esses jovens. Utilizamos como referencial, as recomendações constantes no Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE e, durante os diálogos em cada turma, atribuímos símbolos para os representar. Assim ficou a estrutura da seguinte forma apresentada no quadro abaixo.

Quadro 8 - representação simbólica dos nomes dos partícipes da pesquisa

TURMA	NOME SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO
ADM-1	BEGÔNIA	CORDIALIDADE
	BROMÉLIA	PURIFICAÇÃO DA ALMA
	CINERÁRIA	PROTEÇÃO
	CRAVO	GRATIDÃO
	DÁLIA	SUTILEZA
	GERÂNIO	PERDÃO
	GIRASSOL	CORAGEM
	LÍRIO	LEALDADE
	MARGARIDA	AFETO
	ORQUÍDEA	HARMONIA
	ROSA	RESPEITO
	TULIPA	VERDADEIRO
ADM-2	AÇO	RESILIÊNCIA
	BRONZE	EXPERIÊNCIA
	FERRO	FORÇA
	NÍQUEL	MALEÁVEL
	MADEIRA	SIMPLICIDADE
	OURO	VALOROSO
	PRATA	INTUIÇÃO
ADM-3	ÁGUA	TRANSFORMAÇÃO

	AR	LIBERDADE
	CALOR	ANIMAÇÃO
	FOGO	PURIFICAÇÃO
	LUZ	SABEDORIA
	TERRA	FIRMEZA
	VENTO	OUSADIA NA FÉ
ADM-4	ACEROLA	PROSPERIDADE
	ABACATE	VIGOROSO
	GOIABA	SUCESSO
	MANGA	ALEGRIA
	MARACUJÁ	TRANQUILIDADE

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em diálogo com os partícipes, 2024.

Para iniciarmos nossa aventura nessa seção e com as turmas partícipes dessa pesquisa, faço uma pausa poética para trazer inquietações e reflexões de um educador preocupado com a arte de educar. Essa composição se chama “O caminho do Eu professor”:

Em uma manhã cinzenta sai sem destino. Era um dia daqueles em que não se tira para trabalhar, nem para prostrar.

O rumo é dado pela bússola do destino, que aponta o caminho no silêncio do caminhar. E nessa jornada do eu comigo, emergem tantas inquietações, que assaltam o íntimo sem consideração ou avisos.

Absorto em pensamentos, percebo em dado momento, não estar sozinho, que como eu, muitos vagam em busca de algo a que se apegar.

E nessa pequena distração, um sentimento de ternura emerge como a me dizer: vai, escuta, olha e age. Busca por tua humanidade tímida que precisa florescer nesse campo de verdes possibilidades...

Assim, de volta ao eu comigo mesmo, é que se dá o alvorecer de um novo dia. Apresenta-se com seus raios multicoloridos de possibilidades, nos convidando a sorver o néctar das imprevisíveis rotas em nossas vidas...

Percebo então, que a grande viagem é o andar consciente, de quem aprende com as vivências, experimentando as diferenças e respeitando-as, dignificando os seres que como eu, vivem momentos de absoluta dormência que antecede a florescência de potencialidades latentes dentro de si (São Thiago, 2024).

Partindo desse lugar singelo de pesquisador partícipe, nesse processo de inquietações e vivências, junto com os educandos das turmas do PROEJA, do curso técnico em Administração da unidade escolar a qual sou professor, Centro Educacional Edgard Santos e, sendo auxiliado por duas professoras como observadoras participantes, Helenice da Silva São Thiago e Rita de Cassia Portela de Oliveira é que se deu essa jornada rica e desafiadora, a qual segue as descrições das experiências.

Em primeiro lugar, houve uma necessidade de buscar desconstruir paradigmas que alguns dos educandos traziam normatizados em suas práticas. Nos primeiros contatos com as

turmas, foi percebido que muitos dos educandos se colocavam em um lugar passivo de observadores e reagem às propostas participativas com resistência. “Quanto mais se lhe imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire, 1987, p. 39).

Com esse ponto de partida, foram iniciados os trabalhos apresentando os vídeos, na etapa de acolhimento e nas rodas de conversas que se formaram para reflexões e entendimentos e, paralelamente, nas provocações dialógicas estabelecidas, buscou-se desconstruir essas formas de pensar e de agir desses educandos, numa tentativa de promover o reconhecimento de si como indivíduo autônomo e emancipado. Tarefa árdua, mas necessária.

Como foi informado em seção anterior, se trabalhou com o PROEJA, turmas de Administração, sendo composto da seguinte forma: ADM-1 composto por 15 educandos; ADM-2 composto por 9 educandos; ADM-3 composto por 10 educandos e ADM-4 composto por 7 educandos. Todos participaram da etapa de acolhimento e instrumentalização. A partir daí, apresentaram seus desejos e fizeram suas escolhas. Para melhor compreensão, faremos detalhamento das interações dialogadas com as turmas nos seus fazeres e saberes, utilizando a estrutura criada no quadro 6 que se refere a análise das informações e o roteiro denominado de “círculos pedagógicos nas classes da EJA e PROEJA”, constante como um dos apêndices desta pesquisa.

Para esses primeiros encontros, apresentamos a proposta na forma de um tema: Espaço de aula da EJA e PROEJA como espaço de inovação, dinamismo, protagonismo, escuta e aprendizagem. Apresentamos como objetivo geral a proposta pedagógica da pesquisa às turmas partícipes, além de buscarmos motivação dos educandos no engajamento e na reflexão de temáticas como educação e aprendizagem num exercício da oralidade, da escuta, de relatos de experiências, questionamentos e demandas e, na escrita como registro de ideias ali discutidas.

Começando a narrativa com o ADM-1 (15 educandos) que ao serem apresentados ao projeto de pesquisa, tiveram no primeiro momento dificuldade de assimilação da proposta. Isso ficou evidenciado com devolutivas feitas por eles no círculo de conversa do tipo: “Não entendi o que isso tem a ver com a disciplina da professora” (Dália, 2024), ou “Tecnologias Digitais, o senhor está falando do computador?” (Rosa, 2024), ou ainda “É um trabalho que a gente vai fazer? Vale quanto?” (Tulipa, 2024), ou “a gente vai trabalhar com internet?” (Begônia, 2024), ou “Esse negócio é pra fazer o que mesmo?” (Girassol, 2024). Essa devolutiva apresentou aspectos positivos principalmente no estabelecimento de diálogos, onde pudemos trocar informações, ideias e falar um pouco de nós mesmos.

Logo, a dialogicidade está presente na construção social dos espaços. Toda discussão estabelecida aqui, implica que uma educação verdadeiramente dialógica e comunicativa exige que educador e educando reflitam, ajam e se posicionem considerando constantemente o ambiente ao redor (Campos, 2021).

Ao estabelecer diálogos e construir narrativas, podemos revelar possibilidades de entendimento antes ocultas em nós mesmos, potencializando aprendizagens coletivas e ressignificando saberes essenciais para a nossa sobrevivência.

As narrativas que se estabeleceram de alguns, serviram para traçar um perfil dos participantes daquela turma. O perfil da turma era composto de jovens senhoras com faixa etária entre 27 a 55 anos e jovens senhores com faixa etária entre 19 a 28 anos. Nessa turma tínhamos trabalhadores(as) que atuavam como cuidadores de idosos e de jovens portadores de necessidades especiais; Trabalhadores informais; desempregados; Diaristas e trabalhadores regidos pela CLT.

Uma boa parte morava fora do município de Salvador, São Francisco do Conde mais precisamente e vieram por conta de um programa de auxílio da prefeitura que disponibiliza ônibus para trazer e levar os jovens universitários moradores da cidade. A maioria apresentava dificuldades na utilização de elementos básicos digitais como uso do e-mail, acesso a internet, o entendimento do que significava navegador, o uso do celular em algumas funções básicas ou até mesmo a familiaridade com o teclado do computador e Chromebook (tivemos que adquirir mouses para serem usados nos *Chromebooks* pelas dificuldades do uso do *touchpad*).

Ao assistirem os dois primeiros vídeos, vida Maria e The Potter o primeiro, com ênfase na influência que as nossas experiências nos imputa no nosso proceder e o outro na influência dos mestres educadores em nossas vidas, os ganhos e percepções dessa interação, pudemos dialogar sobre os vários entendimentos e percepções que ocorreu no ambiente.

Através da exposição dialogada, promovemos estímulos para o início dos debates ou exposições. Livres para se expressarem, registramos frases como “minha vó era desse tempo. Ela fazia o que a mãe dela ensinou e minha mãe aprendeu a mesma coisa. Aprendeu na prática, repetindo” (Margarida, 2024), “minha bisavó era lavadeira de roupas, passou para minha mãe que criou a gente do ganho das lavagens. Eu quando criança, ajudava passando sabão nas roupas da bacia” (Bromélia, 2024). Outro depoimento colhido, “meu pai foi pescador, herdou de meu avô que além de pescador, consertava pequenas embarcações. Não sabia nem ler e nem escrever, mas sabia os segredos da pesca” (Cravo, 2024), outras manifestações foram aparecendo como “Eu aprendi a cozinhar desde pequena com minha

mãe. Até passar roupas no ferro a carvão passava” (Cinerária, 2024), “nada mudou. Até hoje essa situação da menina se repete, só que de outro jeito” (Gerânio, 2024).

Após assistirem o segundo vídeo, *The Potter*, novos entendimentos através dos diálogos foram colhidos como “a gente andava muito para chegar na escola, que ficava em outro município próximo. Lá onde morava, não tinha escola pra gente. Quem quisesse aprender a ler tinha que sair de lá” (Lírio, 2024), “meu pai frequentou por um tempo, mas cansou. Era muita labuta para chegar na escola” (Orquídea, 2024), “a gente vem de São Francisco do conde pra aqui, porque lá não tem escola que ensine uma profissão pra gente” (Girassol, 2024), “guardo lembrança de minha professora de infância, sempre sorridente. Gostava dela” (Margarida, 2024). Nas falas apresentadas por esses educandos fica evidente o valor que dão ao ambiente escolar, as dificuldades de acesso e os vínculos que se estabelecem entre educandos e educadores e, principalmente as cicatrizes deixadas nos itinerários de cada um depoente (Arroyo, 2014).

Os jovens e adultos e até as crianças e adolescentes populares que se fazem presentes nas escolas e os coletivos em ações e movimentos aprenderam a disputar não só concepções, mas as instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias. Disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam outros ilegítimos (p. 32-33).

O ADM-2 é composto por 9 educandos, entre uma faixa etária de 19 a 40 anos, composto de trabalhadores(as) do comércio local, trabalhadores na informalidade, MEI, desempregados. Reagiram mais timidamente com a apresentação da proposta de trabalho, ouviram e não questionaram e nem buscaram tirar dúvidas da proposta. Se mantiveram passivos só como ouvintes. Mesmo ao estimularem o diálogo, se mantiveram calados na escuta. Apenas uns três educandos do grupo se pronunciaram (isso depois de muitos estímulos para o diálogo), “professor, o senhor vai fazer um projeto com a gente?” (Bronze, 2024), “vai ser a nota, não vai ter prova?” (Ferro, 2024), “como vai ser o trabalho? (Níquel, 2024) A gente pode propor algo pra fazer, é isso?” (Prata, 2024).

As reações obtidas dos educandos se mantiveram nessa linha de indagações feitas acima e, como não podíamos deixar sem as devolutivas necessárias, buscamos o diálogo subsidiado pelas concepções as quais Freire nos apresenta em sua obra por uma pedagogia da pergunta, onde ele nos diz que:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem fez (Freire; Faudez, 2021, p. 70).

Partimos então no exercício dos múltiplos entendimentos ocasionados pelas inquietações feitas pelos educandos e, na sequência, para a exibição dos dois primeiros vídeos, que no primeiro momento, a turma se manteve calada assistindo. Apenas um registro de fala, quando um dos educandos pediu para diminuir uma parte das luzes da sala, depois desse momento que foi atendido, só houve falas do meio para o fim da exibição dos vídeos, quando começaram a estabelecer pequenos diálogos entre eles, permanecendo até a conclusão da exibição das duas películas. Novamente, durante o nosso período de diálogo, tivemos que abrir a roda de conversa com questionamentos, para servir de estímulo à conversação.

A pergunta norteadora inicial foi “os dois vídeos assistidos tratam da mesma temática?” (pesquisador, 2024) “não, vi aí, no primeiro vídeo, a rotina de minha avó que criou oito filhos no interior, lá a rotina era de criar galinhas e molhar as plantas. Meus pais e tios saíram para a cidade em busca de trabalho, e ela ficou lá com meu avô, fazendo as mesmas coisas. Meu avô morreu e ela ainda está lá sozinha” (Madeira, 2024), “as marias nunca tiveram oportunidade de crescerem” (Ouro, 2024), “o segundo vídeo mostra que se a gente quiser, tiver força de vontade, a gente pode vencer” (Aço, 2024), “um dos vídeos, diz que podemos aprender se tiver quem nos ensine” (Níquel, 2024), “é importante ter um professor ao nosso lado. Ele ajuda em muitas coisas que não sabemos” (Bronze, 2024), “o primeiro vídeo, a menina aprende a escrever, copiando os escritos da outra” (Madeira, 2024), “no primeiro vídeo a criança aprendeu sozinha, copiando o que tinha no caderno porque não tinha quem lhe ensinasse” (Prata, 2024), “no vídeo da menina, ela aprendia o que a mãe ensinava o que sabia por conta de ter aprendido também da sua mãe antes. A mãe achava que era perda de tempo a criança ficar rabiscando o caderno, que tinha que fazer algo útil ali na casa” (Ferro, 2024).

O ADM-3 é composto por 10 educandos, em sua maioria trabalhadores MEI, trabalhadores(as) com carteira assinada, exercendo atividade de prestação de serviços no comércio e diaristas. Ao apresentar a proposta de trabalho, buscaram maiores informações de como seria realizada as atividades da pesquisa e se teria provas com notas. Como perfil característico da turma, se apresentaram em aparente desinteresse pela disciplina e pela pesquisa, mas cheios de questionamentos e incertezas. Um dos educandos, disse logo no início da apresentação, que não tinha nenhum interesse em participar das atividades de pesquisa. Claramente percebia-se haver no grupo, duas lideranças, que dividiam a turma em dois grandes blocos. Isso refletiu nas propostas e escolhas das atividades que realizariam. Única turma a realizar duas atividades distintas durante a pesquisa.

Ao assistirem os dois vídeos, surgiram logo os questionamentos “no primeiro vídeo não tinha ninguém pra ensinar a menina e no segundo tinha alguém pra ensinar” (Vento, 2024), “não havia condições de ensinar a menina a ler. As atividades da casa eram mais importante” (Terra, 2024), “o local onde a menina vivia não tinha condições para ela aprender, restava viver como a mãe vivia” (Fogo, 2024), “ no segundo vídeo a curiosidade e força de vontade do menino foi importante para que ele aprendesse o que o professor ensinava” (Água, 2024), “ o segundo vídeo, havia condições para o garoto aprender e no primeiro não” (Ar, 2024),” como a garota do vídeo conseguia escrever o nome?” (Calor, 2024), “ela repetia os nomes escritos nas páginas anteriores e foi assim que aprendeu a escrever o seu nome” (Luz, 2024).

Nos diálogos da turma há claramente percepções da realidade vivida pela personagem tanto no primeiro vídeo quanto no segundo. As expressões construídas nos questionamentos e respostas dadas pelos educandos mostram elementos de seus itinerários.

O ADM-4, composto por 7 educandos, é constituído por trabalhadores(as) com carteira assinada na área de telemarketing, no comércio com prestação de serviços, um autista e trabalhadores informais na venda de produtos como ambulantes. Ao apresentar a proposta da pesquisa, se manifestaram inicialmente contra, pois alegaram estar nos últimos módulos do curso e não queriam ter trabalho além dos que as componentes curriculares apresentavam. Durante a exposição dialogada, ficou clara a proposta e, a partir desse entendimento, aderiram ao movimento de participarem.

Ao serem apresentados aos dois vídeos e, após terem assistido, iniciamos os nossos debates. Foi mais espontâneo do que com as outras turmas. Ao serem questionados pelo entendimento que tiveram sobre os vídeos, um dos educandos se manifestou dizendo “ que no primeiro vídeo houve um ciclo que passava de uma geração para outra” (Abacate, 2024), outro complementou dizendo “ a mãe de Maria José não incentivava aos estudos” (Goiaba, 2024), “ deveria quebrar o ciclo com a escola” (Manga, 2024), “que a Maria deveria se empoderar, buscar emancipar-se” (Maracujá, 2024), Já a leitura do segundo vídeo trouxe os seguintes depoimentos “ o garoto teve persistência, teve foco” (Acerola, 2024), “ele acreditou na aprendizagem com o professor” (Goiaba, 2024).

Para esse primeiro momento de acolhimento, foram realizados os encontros em uma sala multicultural, onde havia a disponibilidade de aparatos digitais como Chromebooks, Internet, livros, uma *Smart TV* onde se projetou os filmes, lousa para anotações. Contou-se com a participação dos professores observadores participantes, Helenice e Rita, além do pesquisador. Utilizamos a roda de conversa, a escuta, a oralidade com relato de casos e

registros individuais feitos nos cadernos, e que, posteriormente, foram postados na sala de aula virtual.

Como uma análise propiciada pelas múltiplas observações nessa etapa de acolhimento com as turmas, pudemos começar com um questionamento proposto na roda de conversa pelo pesquisador participante – “Como o meio interfere na nossa aprendizagem?” (Pesquisador, 2024), algumas reflexões foram ouvidas e registradas como por exemplo, “o meio interfere nas oportunidades profissionais.” (Acerola, 2024), “interfere na procura do conhecimento.” (Goiaba, 2024), “interfere no abandono dos estudos para trabalhar e ajudar na subsistência.” (Abacate, 2024), “influencia na área das relações interpessoais que podem trazer ações negativas para as escolhas pessoais.” (Manga, 2024), “geralmente, os filhos seguem o exemplo dos pais, não estudam e começam cedo no trabalho.” (Maracujá, 2024), “falta de apoio familiar para estudar.” (Abacate, 2024), “dificulta a quebra do ciclo social, onde a classe popular, encontra-se em submissão profissional” (Goiaba, 2024).

Importante registrar aqui, um outro questionamento feito no grupo e suas respostas dialogadas. Lembrando que aqui, se trata de uma síntese dos diálogos estabelecidos nas turmas. A pergunta foi: “em sua opinião, o que mais favorece o abandono aos estudos?” (Pesquisador, 2024), eis algumas das respostas registradas: “para mim, a falta de incentivo materno para não parar de estudar.” (Acerola, 2024), “tendência de continuar o ciclo familiar, porque a família não educa para a vida.” (Abacate, 2024), “a escola é sempre a mesma coisa. Não muda.” (Maracujá, 2024), “alguns professores são legais, outros não sei em que mundo vivem.” (Abacate, 2024), “é difícil você estudar tendo que batalhar pelo almoço todo dia.” (Manga, 2024).

Nesse momento um dos educandos perguntou “como mudar isso? Essa realidade que nós vivemos?” (Acerola, 2024), eis algumas contribuições dadas por eles mesmos: “para você fazer a diferença a mudança tem que vir de dentro (bateu no peito).” (Abacate, 2024), “o incentivo familiar é importante e as nossas conquistas, muitas vezes, tem como motivação os sonhos alimentados pelos nossos pais que não estudaram.” (Goiaba, 2024), “não existe mudança sem luta.” (Maracujá, 2024), “tento dar com meu exemplo o testemunho para os meus filhos. Tenho dois.” (Goiaba, 2024), “falo todo dia com minha filha! Primeiro a escola e depois a labuta. Não quero que termine como eu.” (Acerola, 2024).

Nossa análise: percebe-se alguns valores muito fortes presentes na conversa com os educandos. O sentido e valor que dão ao ambiente familiar e suas múltiplas relações; a presença do mundo do trabalho e as necessidades de subsistência; a importância do ambiente escolar no processo de construção do conhecimento; o valor do movimento coletivo, sua

importância para quebras de paradigmas e abertura de possibilidades de mudanças em suas vidas.

Compreendemos como análise preliminar dos objetivos propostos para esses dois primeiros encontros, que tivemos uma performance mediana no seu cumprimento pois, percebemos uma evolução progressiva nas motivações que levaram os educandos a participarem dessa pesquisa, o crescente interesse nas discussões propostas, exercitando a oralidade e expondo pontos de vistas, principalmente nas questões referentes à educação.

Trouxeram questões voltadas ao mundo do trabalho e suas várias formas de subsistir, sinalizaram a importância da família nesse processo e das lutas coletivas para estabelecer mudanças nos seus contextos de vidas (Arroyo, 2021).

Consolidado essa primeira parte, partimos para a outra etapa na subseção seguinte, dando continuidade ao planejado.

5.1 O ESPAÇO INFORMACIONAL, MIDIÁTICO E INTERATIVO

Para iniciarmos essa subseção, ousou trazer a escrita de um amigo de leituras indescritíveis. Com ele, pude ver e ouvir o mundo de uma forma mais reluzente. Em sua companhia, transpus a barreira do concreto e, no exercício do imaginário, me senti humano em um novo recomeçar.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das aventuras de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei. Falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como mundo de minhas atividades perceptíveis e por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto... se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. [...] A decifração da palavra fluida naturalmente da leitura do mundo particular [...] fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu primeiro quadro negro; gravetos, o meu giz (Freire, 2021, p. 2).

Essa subseção teve como objetivo geral entender a importância da leitura crítica e verificação das informações, sua disseminação em ambientes virtuais, bem como o uso de interfaces digitais na aprendizagem. Como objetivos específicos, discutir nas turmas conceitos que envolviam a educação midiática; compreender o conceito de *fake news*, bem como os perigos provocados pelo compartilhamento de notícias falsas; refletir sobre o uso das tecnologias de informação na aprendizagem; apresentar interfaces interativas e multimídias;

incentivar a leitura crítica de textos compartilhados principalmente pelo *WhatsApp*; apresentar possibilidades de uso de interfaces digitais na construção de atividades.

Para esses encontros foram selecionados quatro vídeos para início das atividades. Lembrando aqui, que todos os vídeos foram postados no ambiente AVA (sala de aula digital) previamente, onde todos os educandos já se encontravam cadastrados e com livre acesso. Os vídeos escolhidos tinham as seguintes temáticas: o que são Fake News e quem lucra com elas; o que são Fake News – dicas para reconhecê-las; Fake News – mentiras na Internet e suas consequências; o que é *Fact Checking*?

O primeiro vídeo, *o que são Fake News e quem lucra com elas*, nos leva a uma reflexão sobre o impacto que notícias falsas podem ter no nosso cotidiano e principalmente no nosso proceder. A tecnologia emergente pode ser também usada com intenções de desinformar ou distorcer realidades, nessa sociedade moderna e tecnológica. Refletir sobre os perigos de informações como essas, ter uma leitura crítica das intencionalidades por trás das notícias é de grande valia nos dias atuais.

O segundo vídeo, *o que são fake News – dicas para reconhecê-las*, esse vídeo nos leva a pensar que há muitas notícias na Internet que não são reais. Se revestem, muitas vezes, de contextos engraçados, revestidos de entretenimento, para conseguir adeptos e disseminação mais rápidas. Chama a atenção para a verificação antes de compartilhá-las, apresenta algumas dicas importantes no tratamento e verificação dessas informações.

O terceiro vídeo, *Fake News – mentiras na Internet e suas consequências*, nos leva a refletir sobre os perigos de receber e disseminar informações falsas. Os riscos que essas informações podem oferecer a outros ou até a nós mesmos, colocando imagens e aspectos da vida do outro de forma irresponsável e sem fundamentação. Nos chama atenção para verificação criteriosa dos fatos com a verificação principalmente da fonte que a emitiu.

O quarto e último vídeo, o que é fact checking?, é a verificação pura e simples dos fatos ali reportados. É a ação de confrontar a história ali relatada, buscando dados, registros que a comprovem. Confrontar essas informações triangulando com outras fontes de notícias para atestar sua veracidade. Esse vídeo despertou muitas curiosidades entre os educandos, a ponto de debatermos quase uma aula inteira sobre o assunto.

O ambiente em que os vídeos foram apresentados, foi o mesmo dos dois primeiros, com a disponibilidade dos mesmos recursos e observadores. A diferença foi que naquele momento, os educandos já poderiam registrar suas impressões no google form e deixar no drive da conta de e-mail institucional, utilizando os Chromebooks ou os celulares conectados com a rede WIFI da escola. Esses vídeos e suas discussões necessitaram mais de um encontro

o que nos deu a oportunidade de apresentar também a sala digital criada, inseri-los e orientar como utilizá-la para coleta de informações postadas, leitura de materiais didáticos selecionados pelo pesquisador e, para postarem as produções desenvolvidas individualmente e coletivamente.

Seguem então as impressões coletadas. Lembrando aqui que, atividades culturais e de entretenimento no entorno da escola, impactaram diretamente na frequência de alguns alunos. No nosso caso, o jogo do Bahia na Arena Fonte Nova, provocou no primeiro encontro, a ausência de grande parte dos educandos envolvidos na pesquisa. Isso se deu porque, como trabalhadores informais, aproveitaram esses momentos para venderem produtos como ambulantes ou porque estavam fazendo parte de alguma microempresa de serviços que atuava nessas situações.

Esclarecida a situação de ausências, começamos com a turma do ADM-1 que assistiram aos vídeos propostos, tiveram a preocupação de efetuar anotações, pois sabiam que na sequência, haveriam diálogos a respeito do que foi exposto pelos vídeos. Após assistirem, pediram para deixar as discussões para um outro momento, por entenderem não ter tempo hábil para os debates. Foi sugerido então que fizessem um pequeno resumo com o entendimento que construíram de cada um dos vídeos, para que não se perdessem na memória. O restante da aula foi utilizado na construção dos referidos registros utilizando o google form e postado no drive.

Num segundo momento, nos reunimos em círculo para iniciarmos os debates sobre os vídeos assistidos. Muitos deles confessaram terem assistido de novo os vídeos em casa, pois estavam postados na sala de aula virtual. Outros confessaram que repassavam mensagens pelo WhatsApp sem o cuidado devido de checar se a notícia era verdadeira ou não. A maioria olhava e, por achar engraçada, repassava. Essa atmosfera foi o marco inicial de nossos diálogos naquele encontro. Começamos registrando algumas falas da turma do ADM-1, “agora que sei vou tomar cuidado” (Tulipa, 2024), “como a gente tem certeza de que é falsa mesmo? E se não for?” (Girassol, 2024), “como identificar melhor se é coisa séria?” (Lírio, 2024), “não tinha a ideia que se ganhava dinheiro com isso” (Dália, 2024).

Já o ADM-2, utilizamos para assistir os vídeos programados, o espaço multifuncional da biblioteca. Tivemos logo no primeiro momento do encontro, a notícia de que as aulas seriam suspensas em função da segurança no bairro. Portanto, nesse momento e dentro do tempo que nos foi dado, buscamos apenas assistir aos vídeos. Como orientação e baseado na experiência adquirida com os educandos do ADM-1, pedimos que registrassem no caderno

impressões que caracterizassem cada um dos vídeos assistidos, para posterior debates. Assim o fizeram.

No segundo momento, buscamos, na roda de conversa, debater os vários entendimentos que a turma teve. Como provocação, começamos os nossos diálogos, buscando refletir em cima dos escritos que fizeram. Estabelecemos um critério de que cada um leria suas anotações e os demais fariam registros sem provocar interrupções e depois abríamos para o debate livre, cabendo nas questões discordantes entre eles, apenas a réplica do educando indagado. Dois registros aqui digno de nota para compor as análises. O primeiro quando o educando diz que ele escolhia colegas com quem brincar, pontuando aspectos engraçados do comportamento dele e disseminava essas brincadeiras em meio digital para os demais, sem se preocupar se aquilo podia ser feito ou não, se chateava ou não o outro. Disse com suas palavras “depois que vi os vídeos, caiu a ficha. Não era correto o que fazia.” (Rosa, 2024), “a gente vai na onda e nem se dá conta que tá fazendo mal ao outro.” (Begônia, 2024), “conversei com minha filha em casa para tomar cuidado. Ela assistiu comigo os vídeos.” (Orquídea, 2024).

O ADM-3 seguiu a mesma metodologia dos demais. Assistiram os vídeos e fizeram os registros dos entendimentos, no Google Forms, postando em seguida na sala de aula virtual criada. Alguns deles sinalizaram que já tinham o hábito de verificar a veracidade das informações e que não costumavam disseminar informações sem a devida verificação. Sabiam que existia lei e, portanto, poderiam estar infringindo essa lei. Propomos naquele momento, verificar o que a lei 12.965 de 2014 que regulamenta o uso da Internet e o projeto de lei nº 2630 de 2020 que estabelece normas relativas à transparência de redes sociais e de serviços de mensagens privadas. Fizemos uma breve leitura do que trazia e debatemos questões que eram apresentadas. Não se manifestaram naquele momento sobre os vídeos, porque fomos convidados a encerrar a aula por questões de segurança na escola. Ficamos só nos esclarecimentos do que as leis traziam de informações.

O ADM-4 teve um comportamento peculiar. Assistimos aos vídeos e na parte reservada aos diálogos, se mostraram apáticos e desinteressados. Estabelecemos estímulos através de pequenas reflexões contextualizadas com o grupo, principalmente no que dizia respeito às questões tratadas nos vídeos, questões voltadas ao compartilhamento de notícias falsas, a verificação das fontes que originaram, o teor das mensagens. E poucos se mostraram dispostos a estabelecer discussão. Apenas alguns comentários: “a gente aqui costuma verificar isso, professor.” (Abacate, 2024), “eu já caí nessa, mas, hoje em dia, estou vacinado.”

(Maracujá, 2024),” As televisões fazem isso toda hora” (Goiaba, 2024). “É como um filme, você cai se quiser. Hoje em dia, ninguém é besta como antigamente. (Manga, 2024)”.

Para estruturar nossa análise dos conteúdos tratados nessa etapa de instrumentalização e definições interativas, tornando-a mais clara e fluida, buscamos construir nossas reflexões na forma de pequenos parágrafos identificados por mini temas para melhor compreensão. Sendo assim, a nossa estrutura ficou da seguinte forma:

Análise das Observações

Nesta etapa de instrumentalização e definições interativas, contamos com a colaboração das professoras Helenice e Rita de Cássia como observadoras. Analisamos registros escritos e pontos-chave dos diálogos estabelecidos a partir de vídeos assistidos. Percebemos uma compreensão já desenvolvida sobre a importância de verificar informações antes de compartilhá-las em canais midiáticos. Também foram apontadas preocupações com a legalidade na transmissão de informações falsas, a importância de orientar melhor os filhos e a necessidade de maior reflexão sobre os conteúdos midiáticos, especialmente os transmitidos pela televisão.

Reações e Interesse dos Educandos

Entre os educandos, alguns demonstraram interesse em aprimorar suas habilidades para identificar mensagens falsas, enquanto outros não se interessaram por essas questões, ou seja, evidenciaram com suas falas e gestos, desinteresse por aquilo que já conheciam, neste caso, as notícias falsas. Em seguida, introduzimos interfaces digitais que facilitam a produção de conteúdos educacionais. A primeira interface apresentada foi o *Padlet*, um aplicativo de colaboração online que permite criar murais virtuais interativos e colaborativos. No entanto, apesar de alguns alunos terem mostrado curiosidade, a maioria não viu seu uso como importante naquele momento.

Explorando Alternativas: Lucidchart e Canva Educacional

Diante da resposta ao Padlet, introduzimos o Lucidchart, uma plataforma online de diagramação que também possibilita a criação de murais interativos e colaborativos, podendo ser utilizada para brainstorms e substituir o Jamboard, que foi descontinuado pelo Google. No entanto, as turmas não demonstraram grande interesse na interface. Diante disso, decidimos realizar atividades demonstrativas para destacar as potencialidades dessas interfaces digitais.

Outro recurso apresentado foi o Canva Educacional, uma extensão do Canva voltada para a criação de ambientes interativos de aprendizagem virtual. O Canva, que possui uma variedade de recursos visuais e apresenta uma interface familiar ao mundo do trabalho, teve melhor aceitação entre as turmas. Diante da receptividade, decidimos utilizá-lo como a principal ferramenta nas produções dos educandos.

Observamos que o uso de tecnologias digitais está fortemente ligado às necessidades emergentes dos jovens educandos, que se engajam na utilização dessas interfaces quando percebem sua aplicabilidade prática. A partir dessas considerações, passamos para a construção das atividades que abordam as temáticas de trabalho propostas por eles, promovendo o uso do Canva como meio de expressão e aprendizado colaborativo.

5.2 O CAMINHO ESCOLHIDO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Iniciamos essa subseção com uma licença poética desse pesquisador cujo tema é “O Caminho”:

O caminho não é faixa de terra destinada ao trânsito. Não estamos estabelecendo comunicação de um lugar a outro...

Estamos construindo vivências que por serem colaborativas, tem valor inestimável. Daí, saem descobertas fantásticas, que consolidam concepções, se bem vividas, que nos levam a outras dimensões de saberes ainda desconhecidos...

O caminho se apresenta como um paradoxo. Não é uma questão de escolhas e ao mesmo tempo é. Mas, seguramente, são entendimentos múltiplos e potencialidades que emergem da ação, em vencer desafios e realizar sonhos... (São Thiago, 2024).

Essa subseção iniciou o bloco 2 e 3 da estrutura do percurso, onde constam as etapas 4 e 5 referentes às atividades com mediação do CDS e a coleta e registros das informações, e as etapas 6 e 7 referentes às análises e escritos. Evidentemente, pela característica do dinamismo apresentado pela metodologia aplicada, algumas ações, fruto de etapas anteriores, continuaram a serem desenvolvidas à medida em que a necessidade se fazia presente. A realização dessas etapas se tornou desafiadora e necessária para a pesquisa, na medida em que a complexidade interacionista entre os vários agentes se faziam presentes. Feito essa observação, iniciamos, delineando o ambiente onde aconteceram as ações.

Os ambientes em que foram desenvolvidas as atividades foram as salas de aulas, do primeiro andar do pavilhão de aulas, disponibilizadas pela coordenação pedagógica e gestão escolar do turno noturno. Nesses ambientes, buscamos ressignificar com interações mais lúdicas e a inserção e utilização de aparatos digitais portáteis como *Chromebooks*, notebooks, tablets e celulares. Continuamos com as observações das professoras Helenice e Rita de

Cássia, além desse pesquisador. Aqui serão relatadas as escolhas e caminhos de cada turma, com seus desafios e conquistas. O formato escolhido é o mesmo das seções anteriores. Entendemos que é a melhor forma de um entendimento claro e fluido.

Vale ressaltar aqui que as escolhas e contribuições dos educandos desempenharam um papel central no desenho das intervenções pedagógicas, garantindo que estas fossem não apenas relevantes, mas também contextualizadas às suas realidades e necessidades. A partir da escuta ativa e do engajamento contínuo dos educandos, foi possível identificar desafios, interesses e competências que, muitas vezes, não seriam detectados por meio de abordagens pedagógicas tradicionais.

Essa participação direta permitiu que as intervenções fossem moldadas a partir de um diálogo horizontal, no qual educandos e educadores atuaram como coautores do processo de ensino-aprendizagem. Suas contribuições forneceram insights valiosos para a seleção de conteúdo, metodologias e estratégias, garantindo maior aderência às vivências socioculturais do grupo.

Além disso, ao incorporar as perspectivas dos educandos, o processo pedagógico ganhou um caráter mais dinâmico e inclusivo. As práticas educativas foram reformuladas de forma a privilegiar abordagens colaborativas e a promover o protagonismo dos participantes. Esse movimento, por sua vez, resultou em intervenções que respeitavam a diversidade e fortaleciam a autonomia dos educandos no percurso formativo.

Por fim, a integração das contribuições dos educandos reforçou a pertinência e a eficácia das práticas implementadas, possibilitando ajustes contínuos durante o desenvolvimento das atividades e consolidando uma educação verdadeiramente transformadora como iremos verificar nas atividades abaixo.

Começamos então pelo ADM-1 constituído de educandos que em seus primeiros passos no curso, apresentavam curiosidade e uma grande vontade de conhecimento. A efervescência de ideias que brotavam em seus diálogos, permitia antever possibilidades de construções ricas em experiências que traziam em suas bagagens de vida. Abrimos a roda de conversa com a turma, propondo possibilidades de acolhimento e escolhas de problemáticas que lhes eram próximas de suas realidades. Na exposição dialogada, apresentamos palavras-chaves para reflexões, baseados nos relatos de seus integrantes, quando ouvimos suas histórias de vida nas etapas anteriores. Esse foi o ponto de partida.

Entre as opções que surgiram durante os diálogos, a ideia de trabalhar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi a que ganhou força no grupo. Essa escolha se deveu por conta de vivências de alguns deles na área e de seus familiares que tinham em seu núcleo,

peessoas portadoras do TEA. A turma se solidarizou com o tema e se prontificaram a buscar o entendimento e construir a temática proposta (Silva, 2021):

O estudante deve ter a oportunidade de exprimir seus próprios valores e interesses durante o processo e, assim, incorporar sua identidade no conhecimento que produz e se identificar com outros participantes (p. 42).

Feita a escolha, partimos para a organização e planejamento do que seria feito para a viabilidade da ideia vencedora. Um dos passos, foi reunir os educandos que já tinham experiência com a temática para que pudéssemos criar a estrutura que suportaria a pesquisa em cima dos estudos da TEA. Entre as possibilidades emergentes para a realização da atividade, surgiram ideias de se fazer um documentário, montar uma apresentação para ser disseminado na escola e nas comunidades onde vivem.

Pelas questões de tempo, priorizamos a pesquisa da temática escolhida e suas ações na construção da apresentação, reunindo materiais de fontes fidedignas e confiáveis, deixando a edição do documentário para um segundo momento, a ser concretizado no decorrer do semestre letivo do ano seguinte (sugestões da turma). Priorizamos a concretização dos estudos sobre TEA, a realização de apresentação e disseminação, através de apresentações para outras turmas da escola, além de propor à gestão escolar e à coordenação pedagógica, apresentar aos professores.

Como interface na construção da apresentação, optamos por utilizar o Canva Educacional, por entendermos ser a que se ajustava melhor aos interesses dos educandos partícipes da pesquisa e pela diversidade de possibilidades que a interface oferecia para o desenvolvimento prático das atividades acordadas com o grupo.

Como desafio de maior relevância a ser vencido pelo grupo de trabalho, foi a condução inicial das atividades, no que diz respeito à operacionalização das atividades, com delegação de tarefas aos componentes. Houveram alguns momentos de intensos diálogos para promover alinhamento e assim, realizarem as tarefas. Enfim, a apresentação foi construída e o grupo escolheu na turma, representantes que efetivamente apresentaram o trabalho à sala, num ensaio para ajustes e, para disseminar nos outros grupos, construiriam um cronograma de apresentação para que pudessem compartilhar o conhecimento com as demais pessoas na escola.

Um dos pontos característicos dessa turma é a animação em realizar as atividades. Isso manteve o ânimo do grupo em alta e facilitou a colaboração entre eles. Com relação à

escolha da temática, o codesign com sua característica colaborativa, auxiliou na escolha rápida da temática, sem maiores problemas. Usamos a exposição dialógica com a estratégia de colocar na roda de conversa, palavras chaves baseadas nas interações dialógicas que tivemos sobre seus itinerários e necessidades, ouvindo-os e, a partir daí, construímos considerações sobre as ideias que brotaram no grupo. Estabelecemos, com essa dinâmica, fluidez para definir a problemática a ser trabalhada. Foi uma escolha consensual e quase natural, pois se identificaram com o tema escolhido logo nos primeiros momentos.

O grupo demonstrou maturidade quando em diálogos e escutas, mantendo sempre o bom humor como marca maior de suas relações.

Com relação às pesquisas para dialogar teoricamente com a temática escolhida, construíram a apresentação, a qual colocamos aqui, na forma de mosaico, alguns dos pontos tratados. Procuramos sintetizar algumas passagens, como figuras, retiradas da apresentação feita no Canva Educacional.

Figura 12 — Mosaico com partes da apresentação do ADM-1

Transtorno do Espectro Autista

- O termo Autista vem da palavra grega "Autos" que significa "próprio" ou "de si mesmo".
- Espectro, indica uma gama de possibilidades dos seus sintomas, os diversos modos de manifestação.
- O autismo é um transtorno multifatorial, relacionada com fatores genéticos, ambientais, imunológicos e neurológicos.
- O diagnóstico é clínico, feito através de observação direta do comportamento e entrevista com os pais.
- Os sintomas costumam aparecer antes dos 3 anos, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses.

SISTEMA SENSORIAIS
ALGUNS SINAIS DE DESORDEN SENSORIAL:

- Pode não gostar de escovar os dentes e cabelo
- Pode tapar os ouvidos quando houver som alto como secador de cabelo, furadeira, etc. Pode até mesmo gritar ou chorar
- Pode ser sensível a algumas texturas de alimentos. Pode engasgar ao experimentar algo novo
- Pode ser sensível a luzes
- Pode ser resistente ao toque
- Pode chorar ou se incomodar com etiquetas ou algumas texturas de roupas
- Pode apresentar pouca ou nenhuma reação a estímulos, até mesmo a dor ou queimadura ou extrema reação
- Risco maior de tropeçar e bater em objetos

Comportamento	Sistema Sensorial	Sugestões de atividades
Bater a cabeça (batidas, enfiar)	Propriocepção Vestibular	Compreensão das articulações Mestranspõem Cadeira de peso
Balançar o corpo	Vestibular	Balancim, escorregador, gira gira, balançar com o corpo (barras-ferre)
Ranger os dentes, morder, levar objetos à boca	Propriocepção	Mistranspõem Comidas que precisam ser muito mastigadas, mordedor de borracha
Pular, saltar as atividades, agitar as mãos	Vestibular-Propriocepção Visual	Mistranspõem, trabalho pesado (empurrar, puxar, carregar, etc)
Rolar objetos	Vestibular Visual	Balancim de peso Disco de flutu

TEA
Transtorno do Espectro Autista

• Dificuldade em iniciar social

• Interação

• Compreensão implícita

• Dificuldade em manter o contato

• Sensibilidade

SISTEMAS SENSORIAIS

Alterações na forma como recebem os estímulos sensoriais

São eles:

- Audição
- Olfato
- Paladar
- Visão
- Tato
- Vestibular
- Propriocepção

Integração Sensorial

• Habilidade de indivíduos em organizar informações sensoriais, e responder apropriadamente ao ambiente, de modo a permitir o seu sucesso no uso funcional, das atividades e interações desenvolvidas no dia-a-dia.

CENTRO EDUCACIONAL EDGAR SANTOS

Obrigado!!!

Grupo de ADM 1

Fonte: Elaborada pelo autor baseada na apresentação do ADM-1 usando o Canva.

Logo, pudemos perceber também que o grupo demonstrou interesse em dar continuidade aos planos traçados durante os encontros, sugerindo uma crescente autonomia no seu proceder. Ficou evidente que o Codesign didático socioconstrutivista (CDS), com suas características socioconstrutivistas, contribuiu significativamente para direcionar as interações

e ampliar os múltiplos entendimentos, tanto no campo relacional quanto na execução das tarefas propostas.

O desenvolvimento das etapas de apresentação e construção do documentário seguirá em frente, mesmo sem o acompanhamento constante dos professores envolvidos. Contudo, expressamos nosso interesse em continuar apoiando a construção e o desenvolvimento dessas etapas em colaboração com o grupo.

Observou-se também que, com o CDS, houve maior engajamento, interatividade e um desejo acentuado de superação, além de uma compreensão aprofundada das temáticas abordadas. “codesign resguarda a pluralidade dos diversos pontos de vista e a coletividade dos processos” (Silva, 2021, p. 64). Também trouxe ao grupo uma leveza nas interações e fortaleceu as relações de proximidade e respeito mútuo.

Durante a aplicação do CDS com a turma, tornou-se claro que é necessária uma maior flexibilidade nas ementas das componentes, de modo que os saberes prévios dos participantes possam dialogar com o conteúdo formal. Esse diálogo é essencial para ressignificar os múltiplos entendimentos presentes, pois sem ele o engajamento e a compreensão são prejudicados.

Partiremos para a apresentação e análise da temática proposta pelos educandos do ADM-2. Mas, para isso, precisamos de um entendimento inicial, uma pequena explicação de alguns procedimentos adotados aqui. A começar para o olhar que esse pesquisador, em relação às atividades desenvolvidas pelo grupo.

Como a temática escolhida, era voltada para o mundo do trabalho, entrou nas análises, a percepção e experiência, de quem atuou na indústria por 29 anos, principalmente preparando jovens oriundos das classes populares, sem uma profissão, para atuarem de forma responsável nos vários postos de trabalho os quais se candidataram.

Essas formações, eram realizadas no interior das próprias unidades fabris em que atuávamos e, inicialmente feitas com forte viés tecnicista, evoluindo mais tarde para o socioconstrutivismo, com ações voltadas para o bem estar do indivíduo e sua capacidade de criação e desenvolvimento autônomo. Feitas essas considerações, partimos para as análises das atividades suportadas pelo CDS, para o ADM-2.

Na roda de conversa formada, iniciamos uma exposição dialogada, buscando colocar elementos que os educandos explicitaram durante os encontros anteriores. Durante as provocações e estímulos à turma, ouvimos suas demandas e anseios, e propomos então, utilizar o brainstorm (tempestade de ideias) para listar as possibilidades emergentes ali.

Como essa turma tem uma forte identificação com o mundo do trabalho, dada às atividades laborais de seus sujeitos, as propostas caminharam em torno da problemática voltada ao trabalho. Com isso, e de forma consensual, a proposta de um dos componentes, em desenvolver ações em torno de sua atividade econômica, que se encontrava na área de manutenção em fogões, ganhou força e foi escolhida pelo grupo.

Partimos então, para o desenho da proposta (ideia vencedora) para torná-la operacional. Buscamos nas componentes curriculares de Marketing Digital e Métodos e Técnicas Administrativas (MTA), subsídios para a construção de ações para suportar a ideia ganhadora.

No caminho escolhido pela turma, definimos ações para promover a divulgação e estruturação de algumas etapas da atividade, começando pela escolha da temática que guiaria as iniciativas. A temática escolhida foi "Góes Fogões", a partir da qual as ações foram desenhadas e implementadas.

O grupo desenvolveu um *card* de apresentação da empresa utilizando o Canva, e criou um perfil no Instagram para compartilhar informações com recomendações sobre segurança e cuidados com o equipamento, além de dicas para rotinas de limpeza, pequenos reparos e boas práticas para conservar o equipamento e prolongar sua vida útil.

Para essa pesquisa, apresentamos suas produções em forma de mosaico, destacando os principais elementos abordados. Encerramos essa etapa com uma apresentação final do grupo, também elaborada no Canva e divulgada em sala de aula para a turma.

Figura 13 - mosaico síntese das atividades Góes fogões

1. Apresentação da Empresa
2. Cartão da Empresa
3. Qualidade do Serviço
4. Serviços Oferecidos
5. Resultado do Serviço
6. Dicas de Segurança
7. Redes sócias
8. Satisfação do cliente

Gonçalves Fogões
 Assistência Técnica de reparos e consertos.

- Lema: Manutenção, Garantia e Segurança
- Objetivos: Garantir um bom funcionamento e segurança do aparelho, aumentando a sua durabilidade, afirmando que os clientes se sintam satisfeitos, e indiquem a empresa para outras pessoas, sendo assim alcançaremos o maior número de clientes, e obteremos bons resultados empresariais.
- Meios utilizados para comunicação e divulgação: WhatsApp e Instagram

Dicas de Segurança

- Fechar o Registro de Gás Quando não estiver em uso.
- Realizar manutenção Periódica.
- Verificar a cor da chama.
- Manter o fogão limpo.
- Substituir mangueiras e reguladores a cada cinco anos.
- Usar apenas profissionais qualificados para a instalação e reparos.

Serviços Oferecidos:

- **Manutenção preventiva:** Limpeza, e ajustes para evitar problemas futuros.
- **Conserto de Peças:** Substituição de peças danificadas, como queimadores, válvulas e termostatos.
- **Reparos de Acendimento automáticos e Elétricos.**

Redes Sócias utilizadas:

- Utilizamos das ferramentas do Instagram como meio de divulgação, e o WhatsApp como meio de comunicação.

Fonte: Elaborada pelo autor baseada nas atividades desenvolvidas do ADM-2.

No primeiro momento de análise, destacamos a forte presença de elementos relacionados ao mundo do trabalho no grupo (Frigotto, 2001). Durante o percurso, percebemos a importância que o grupo atribui à escola como um meio de consolidar suas aspirações em suas trilhas de sobrevivência. Em relação ao uso de tecnologias digitais, os participantes as utilizam conforme surge a necessidade.

Durante as ações operacionais para viabilizar as ideias propostas, surgiu, em diálogo, a possibilidade de os participantes atuarem como colaboradores da empresa, indicando potenciais clientes. Esse modelo sugerido previa uma participação remunerada, em percentual, como possibilidade pela indicação bem-sucedida e pela concretização dos serviços. Essa proposta permeou as discussões no grupo, ganhou força e mostrou potencial de viabilidade. Esse momento evidenciou tanto a autonomia do grupo quanto o sentido de cooperação entre os participantes.

A apresentação e análise das atividades desenvolvidas com a turma ADM-3 iniciou-se de forma atípica, em grande parte devido às características do grupo. Nos primeiros momentos de contato, notou-se a presença de duas lideranças marcantes, o que resultou na formação de dois subgrupos distintos, que se refletiram nas atividades e dinâmicas realizadas.

Nos diálogos iniciais, foi possível observar a necessidade de tratar os grupos de maneira distinta, considerando os interesses expressos por cada um dos grupos e, para dar suporte a essas atividades, foi necessário flexibilizar o espaço, de modo que cada grupo pudesse trabalhar autonomamente em seus projetos. Em um segundo momento, a aproximação entre os grupos foi incentivada com o codesign, por meio de rodas de conversa e exposições dialogadas, promovendo um ambiente colaborativo e integrador para o desenvolvimento conjunto dos projetos.

Um dos grupos, identificado como “Tratamentos Fitoterápicos para Cabelos Crespos” o qual identificaremos como GT fitoterápico, focou em questões relacionadas ao mundo do trabalho. Este grupo, similar à experiência com a turma ADM-2, direcionou para o estudo dos tratamentos capilares, com ênfase nas técnicas usadas para cabelos danificados pelo uso frequente de tranças.

Um dos educandos, atuante no ramo de cuidados capilares como Microempreendedor Individual (MEI), inspirou o grupo a aprofundar-se na situação, promovendo as práticas do segmento. Assim, utilizando conhecimentos das componentes curriculares de Marketing Digital e Gestão e Informação Socioambiental, criaram: um cartão de apresentação para a

empresa itinerante do educando; um perfil no Instagram para compartilhar boas práticas e divulgar o trabalho; materiais gráficos no Canva para divulgar a problemática e as soluções propostas. Segue um mosaico com síntese das atividades construídas com o grupo.

Figura 14 - Mosaico tratamento fitoterápico para cabelos crespos



Fonte: Elaborada pelo autor, baseada nas produções do ADM-3 GT fitoterápico usando o Canva.

Notou-se no grupo uma tendência utilitarista, onde a prática se sobrepunha à pesquisa. Isso exigiu um trabalho dialógico para promover um entendimento coletivo sobre a importância de uma jornada em que o conhecimento teórico e prático se complementasse, sustentando-se mutuamente em um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes.

Os conhecimentos prévios dos participantes, oriundos de suas trajetórias, enriqueceram as atividades do grupo, conferindo-lhes profundidade e desenvoltura (Arroyo, 2014). No entanto, o estudo teórico das componentes curriculares, como Marketing e Gestão Socioambiental, mostrou-se essencial para a construção colaborativa das atividades.

O segundo grupo, denominado GT de Saúde e Nutrição, centrou suas atividades na promoção de alimentos adequados para pessoas com restrições alimentares, como intolerância à lactose, diabetes e hipertensão. A escolha dessa temática foi motivada pela presença de educandos na turma que enfrentam essas condições. Como parte das suas iniciativas, o grupo desenvolveu um perfil no Instagram para disseminar boas práticas alimentares e divulgar informações relevantes; e apresentações voltadas para o público-alvo sobre o impacto positivo dos alimentos saudáveis.

Uma característica marcante desse grupo foi seu senso de união (Brandão, 2021): os integrantes só se dirigiam à sala de aula quando todos os membros do grupo chegavam à

escola. Caso um ou mais integrantes estivessem ausentes, o grupo permanecia na área de convivência. Além disso, eles mantinham um compromisso de comunicação, avisando no grupo de WhatsApp sempre que não podiam comparecer.

Comportar-se não é somente interatuar com outros seres da mesma espécie, mas realizar “isto” por meio da cumplicidade, da correspondência e da convergência de gestos coletivos tornados sociais (Brandão, 2021, p. 65).

Durante a construção coletiva da proposta, alguns procedimentos tiveram que ser revistos para facilitar a execução das ideias acordadas. Uma das ações reconfiguradas foi a realização de uma enquete na escola com outros educandos para identificar pessoas com restrições alimentares ou comorbidades. No esboço inicial, foram coletadas algumas informações e organizadas em um quadro. Este registro foi mantido apenas para memória das ações realizadas, mas a proposta não foi adiante por decisão do próprio grupo.

Quadro 09 - esboço de coleta de informações nas turmas noturnas sobre restrições alimentares e comorbidades

TURMAS	INTOLERÂNCIA LACTOSE	INTOLERÂNCIA GLUTEN	HIPERTENSÃO	DIABETES	ALERGIAS
EIXO 6					
EIXO 7				1	
RH-1				1	
AC-4					
AC-5					
ADM-1					
ADM-2					
ADM-3	1		3		2
ADM-4	1				1
ADM-5			1		3

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em esboço feito pelo grupo de pesquisa alimentos saudáveis, 2024.

Uma outra possibilidade que ficou paralisada e que foi sinalizada pelo grupo, foi a de a partir do levantamento dos educandos da noite, quanto às comorbidades e intolerâncias que apresentavam, formalizar documento junto à gestão escolar para avaliar o cardápio noturno e implementar mudanças compatíveis com a situação levantada.

Realizamos em conjunto, correção de rota ao revisitar e atuar nas questões da proposta inicial, dando seguimento às intenções que visavam buscar informações sobre intolerância à lactose e ao glúten. No desenvolvimento das atividades, criamos um perfil no Instagram, além de cards e apresentações para a divulgação.

Inicialmente, o Instagram foi bloqueado devido a inconsistências nas informações. Em uma roda de conversa, analisamos o ocorrido, reformulamos a proposta e os dados compartilhados, e criamos um novo perfil para o grupo. Nos diálogos, acordamos sobre as informações a serem postadas e o direcionamento do conteúdo para os seguidores na rede social.

Durante a realização das atividades, utilizamos *Chromebooks*, celulares e tablets. Abaixo, apresentamos uma síntese das ações e criações do grupo na forma de mosaico.

Figura 15 - Síntese na forma de mosaico das produções do GT Saúde e Nutrição



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das produções do GT Saúde e Nutrição, 2024.

A análise das atividades desenvolvidas com o grupo nos levou a perceber o grau de autonomia que eles possuíam (Freire, 2015). Isso ficou evidente nos desdobramentos que surgiram ao longo das atividades, onde os participantes buscaram incorporar novas ideias às produções em andamento. Um exemplo disso foi a iniciativa de incluir receitas específicas para pessoas com restrições alimentares, como intolerância ao glúten e à lactose, demonstrando também o senso de união anteriormente relatado e a responsabilidade social.

Além disso, a turma mostrou habilidades acentuadas no uso de tecnologias digitais, diferenciando-se dos demais grupos nesse aspecto. No entanto, assim como observado em

outras turmas, eles se interessavam apenas pelo que identificavam como tendo aplicação prática em suas vidas. Outras ferramentas e interfaces apresentadas despertaram apenas curiosidade superficial.

Quanto à importância dos conhecimentos escolares em suas trajetórias, o grupo expressou interesse em dois momentos distintos, perguntando especificamente sobre as aulas da componente curricular de Gestão e Informação Socioambiental. Inicialmente, essa curiosidade parecia estar relacionada a uma visão conteudista e tradicional da educação. No entanto, à medida que participavam de rodas de conversa, das atividades e diálogos abertos, surgiram novas reflexões, que nos levaram a uma compreensão ampliada sobre o papel da educação escolar em suas vidas.

Para iniciarmos nossas análises e observações a respeito das propostas desenhadas e acordadas com a turma de ADM-4, peço licença para um momento poético deste pesquisador, que na sua subjetividade e vivência com a turma de ADM-4, precisou mais do que nunca ser resiliente, para construir junto com o grupo, momentos de despertar e de esperançar. O singelo título dado, sintetiza esses momentos e se chama: o voo da águia.

O voo da águia não se dá ao acaso. O voo é algo sério! Obedece aos instintos de sobrevivência, de desafios e defesa de sua integridade e liberdade... Enclausurá-la, num ambiente que não é o seu, não limita o esplendor de sua presença e nem a torna vulnerável e subserviente. Ao contrário, eleva-se mais ainda a rebeldia graciosa, de quem nasceu para ser livre e alcançar grandes alturas... Assim são os homens de bem, que ao ser testado em seus limites, ouve, vê e compreende a mediocridade de seres que se dizem humanos, mas que nasceram cativos e presos a uma visão limitada, que lhes foram impostas. Apenas sonham possibilidades de vivências que jamais alcançarão... (São Thiago, 2024).

A turma do ADM-4 buscou aprofundar-se nos entendimentos sobre recursos tecnológicos do Canva, e para o contexto dos estudos com a interface, optando por modelar com os estudos da componente Gestão, Organização e Logística (GOL). Com isso, aplicamos os conhecimentos prévios percebidos no grupo sobre o Canva e outros adquiridos em suas atividades práticas de vida.

Durante esse processo e construção das atividades mediadas pelo CDS, foi necessário realizar alguns ajustes na proposta inicial, não tanto pelas ideias e motivações do grupo, mas devido a limitações estruturais enfrentadas pela turma. A logística da gestão e da coordenação

pedagógica, ao disponibilizar o espaço para as aulas, influenciou diretamente no desenvolvimento das atividades planejadas pelo codesign.

O ambiente onde as aulas foram ministradas, anteriormente utilizado como secretária da escola, não oferecia condições adequadas para o uso de recursos midiáticos, devido à falta de sinal de Internet e de conexão Wi-Fi, entre outras questões. Para adaptar o espaço, uma folha de MDF foi fixada na parede como quadro para anotações e projeções. A equipe também teve que contornar a falta de conexão com a Internet, compartilhando pacotes de dados dos celulares e configurando os Chromebooks para acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), criado como uma sala de aula virtual e base de nossas criações.

Amenizada essa dificuldade de conexão e projeção, estruturamos a proposta da turma, com base na ementa da componente curricular GOL, com a interface do Canva Educacional, suas vivências no mundo do trabalho, visando atender o desejo expressado pela turma de aprofundar o domínio dessa interface. Em diálogo, propusemos um desafio: a turma deveria planejar hipoteticamente, uma rota de transporte para uma mercadoria que estava em Florianópolis e deveria chegar a Salvador, considerando custos operacionais, trajetos possíveis, custo total e tempo de transporte. Para isso, foi sugerido o uso do Canva na criação do planejamento logístico. O objetivo do desafio foi o de estimular a busca pelos conhecimentos ofertados pela componente curricular GOL e desenvolver a capacidade analítica dos educandos quanto a viabilidade do desafio proposto.

Posteriormente, em uma exposição dialogada, apresentamos possibilidades adicionais, para construção de possíveis soluções para o desafio apresentado, como por exemplo, o uso de diferentes modais de transporte e a análise da viabilidade de distribuidores que poderiam apoiar na construção da logística do desafio proposto. Essas opções enriqueceram a experiência da turma e se alinharam com a ementa da componente curricular GOL.

Para viabilizar esse momento, organizamos um encontro composto por duas aulas adicionais ao cronograma. No espaço cedido para a atividade, preparamos uma estrutura midiática, incluindo um notebook e um retroprojektor portátil fornecidos pelo pesquisador, além de *Chromebooks* para os educandos participantes. O acesso à internet foi garantido por um pacote de dados cedido gentilmente pelas professoras observadoras e pelo pesquisador, além da contribuição de dois jovens educandos da turma. Essa cooperação foi essencial para o sucesso das atividades.

Durante a apresentação da interface do Canva pelos educandos, surgiu a ideia de explorar práticas voltadas para o mundo do trabalho, ganhando destaque sugestões como a criação de convites de aniversário e de eventos, bem como a confecção de cardápios e tabelas

de preços – recursos muito utilizados por comerciantes locais, que necessitam de constantes atualizações.

Como nosso tempo era limitado, decidimos interromper a coleta de observações para garantir a fluidez do relatório da pesquisa. Firmamos um acordo com a turma para continuar os procedimentos em encontros futuros, assegurando a coleta e o registro das observações para posterior inclusão no trabalho.

A partir das observações colhidas na vivência com o grupo, notamos inicialmente a presença marcante da chamada educação bancária (Freire, 1987), tão bem descrita pelo educador Paulo Freire, na qual os educandos não reconheciam, a princípio, as aulas fora do formato tradicional ao qual estavam acostumados. Em relação ao uso das tecnologias digitais, demonstraram certo domínio e, como outros grupos, buscavam aprender conforme a necessidade.

Observou-se no grupo um sentido utilitarista (Frigotto, 1989), em que as informações abordadas precisavam estar diretamente alinhadas com suas realidades para serem significativas. Por fim, o fator de sobrevivência era evidente: a necessidade de trabalho para subsistência era, para eles, mais forte do que a permanência na escola, embora reconhecessem a importância da formação acadêmica para suas vidas.

Como forma de dar fluidez às análises e diálogos com os autores registrados nos nossos caminhos de (des)construções, montamos quadro com uma organização didática que acreditamos ser mais esclarecedor para a sistematização dos momentos de interações, informações, fazeres e saberes, pelos quais experienciamos junto à coletividade participe da pesquisa.

Quadro 10 – análises e diálogos

DESCRIÇÃO	CATEGORIA	DIÁLOGOS	AUTORES
Nesse campo se encontra estrutura com registros que envolvem as fases de 1 a 6 (quadro 06), descritas em seções anteriores e o apêndice referente aos	Educação Bancária: paradigma a desconstruir	“Vai ser a nota, não vai ter prova” (Ferro, 2024); “Podemos aprender se tiver quem nos ensine” (Níquel, 2024); “Não entendi o que isso tem a ver com a disciplina da professora” (Dália, 2024); “É um trabalho que a gente vai fazer?” (Tulipa, 2024).	FREIRE, 1987; BRANDÃO, 2021; ARROYO, 2014.
	Tecnologias Digitais, objeto de (des)interesse?	“Tecnologias digitais, o senhor está falando do computador?” (Rosa, 2024); “A gente vai trabalhar com Internet?” (Begônia, 2024); “As televisões fazem isso toda hora” (Goiaba,	SOARES, 2021; MORAN, 2014; PRETTO, 2006.

ciclos de diálogos utilizados.		2024); “Uso para entretenimento e lazer” (observador, 2024).	
	O paradoxo do mundo do trabalho: trabalho como motivo de saída da escola e como motivo de retorno à escola.	“[...] lá não tinha escola que ensine uma profissão pra gente” (Girassol, 2024); “O meio interfere nas oportunidades profissionais” (Acerola, 2024); “Interfere no abandono dos estudos para trabalhar” (Abacate, 2024); “É difícil você estudar tendo que batalhar pelo almoço do dia” (Manga, 2024); “Minha bisavó era lavadeira, [...] criou a gente do ganho das lavagens” (Bromélia, 2024); “Meu pai foi pescador, [...] não sabia ler e escrever, mas sabia os segredos da pesca” (Cravo, 2024).	FRIGOTTO, 2001; ARROYO, 2017.
	União e Pertencimento: Sentidos e desejos que permeiam as relações.	“Aprendi a cozinhar de pequena com minha mãe” (Cinerária, 2024); “Alguns professores são legais outros não sei em que mundo vivem” (Abacate, 2024); “O incentivo familiar é importante, [...] tem como motivação os sonhos dos nossos pais que não estudaram” (Goiaba, 2024); “importância de orientar melhor os filhos” (observador); “Minha vó fazia o que a mãe ensinou e minha mãe, aprendeu a mesma coisa. Aprendeu na prática repetindo” (Margarida, 2024)”.	FREIRE, 2015 BRANDÃO, 2021; ARROYO, 2019.
	O meio e suas múltiplas faces: reflexos nos diálogos e na autonomia dos sujeitos.	“nada mudou. Até hoje essa situação da menina se repete, só que de outro jeito” (Gerânio, 2024); “A menina aprende a escrever, copiando a escrita da outra” (Madeira, 2024); “[...] Maria deveria se empoderar, buscar emancipar-se” (Maracujá, 2024); “[...] a classe popular, encontra-se em submissão profissional” (Goiaba, 2024).	ARROYO, 2019; FREIRE, 2014.
	O ambiente escolar e a aprendizagem	“Deveria quebra o ciclo com a escola” (Manga, 2024); “Ele acreditou na aprendizagem com o professor” (Goiaba, 2024); “A gente andava muito para chegar na escola. [...] quem quisesse aprender a ler tinha que sair de lá” (Lírio, 2024); “Meu pai frequentou um tempo, mas cansou. Era muita	SILVA, 2021; SOARES, 2021.

		labuta para chegar na escola” (Orquídea, 2024).	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no quadro 06 e apêndice referente aos ciclos de diálogos, 2024.

Uma análise do quadro apresentado, complementada por algumas falas dos educandos, permite visualizar questões que enfrentamos diariamente em sala de aula. Esse panorama evidencia como a cultura bancária está profundamente naturalizada em nossos discursos e práticas pedagógicas. Ao observar a categoria relacionada à educação bancária, nota-se a preocupação recorrente dos educandos com os conteúdos das componentes curriculares, os processos de avaliação por meio de provas pontuais e a dependência do professor como figura central para a ocorrência da aprendizagem.

Na categoria referente às tecnologias, os diálogos mostram que, embora os educandos estejam imersos em um mundo cada vez mais tecnológico, ainda há uma carência significativa de entendimento sobre o assunto. Aqui, destaca-se a componente do mundo do trabalho, que emerge como um elemento controverso no processo de interação entre escola e trabalho. Por um lado, o trabalho aparece como um empecilho à continuidade dos estudos; por outro, serve como um motor para o retorno desses jovens à escola.

Outras questões também permeiam a análise do quadro, como: a importância do ambiente familiar e das tradições ali perpetuadas; a necessidade de pertencimento a um grupo ou comunidade; as dificuldades de frequentar a escola enfrentadas por esses jovens; o reconhecimento dado ao professor no processo formativo individual; os reflexos do meio em que vivem, que impactam e condicionam nossos modos de agir e pensar nos ambientes, principalmente o escolar. É a ponta de um iceberg que aparece apenas em uma pequena amostra nos dizeres dos jovens e adultos partícipes da pesquisa.

Ainda nessa seção, reforçamos, de forma mais explícita, as considerações e dúvidas que a pesquisa ainda possa apresentar em relação à escolha do codesign como norteador da pesquisa-ação, buscando qualificar o trabalho desenvolvido no Centro Educacional Edgard Santos com educandos do PROEJA. Para isso, resgatamos nossa questão-problema e objetivos, que nos direcionou a buscar uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas.

Havia uma preocupação clara em desenvolver uma abordagem alinhada ao contexto contemporâneo, caracterizado por mudanças rápidas e, por que não dizer, mutações nos percursos metodológicos, em resposta às novas demandas geradas pelas tecnologias

emergentes e impostas pelo mundo do trabalho e pela sociedade atual. Tornava-se imprescindível operacionalizar ações, sobretudo no campo educacional, que atendessem com eficiência e eficácia aos desafios dos tempos vividos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

A articulação entre os conceitos teóricos do codesign e sua aplicação prática foi fundamental para o bom desenvolvimento desta pesquisa. Essa integração favoreceu o desenho de intervenções dialogadas, concebidas com a participação ativa dos envolvidos, incorporando suas escolhas e contribuições. Ao longo do percurso metodológico adotado, as realidades culturais, vivências e saberes prévios dos educandos foram integrados com o suporte do codesign, que possibilitou sua difusão e compartilhamento dentro das soluções apresentadas por cada grupo de trabalho formado.

Como procedimento para validação e monitoramento da eficácia da solução pedagógica proposta, prevista na 4ª fase (validação e credibilidade) no quadro 06, buscamos subsídios no mundo do trabalho que pudessem fundamentar nossas análises. Para isso, utilizamos o ciclo de Planejamento, do fazer, verificar e agir, mais conhecido como ciclo PDCA, uma metodologia amplamente empregada na gestão de processos de qualidade que não apenas visa a melhoria contínua, mas também a solução de problemas de forma sistemática. Embora originalmente aplicado em setores industriais, o PDCA adapta-se a qualquer contexto que demande aprimoramento.

No nosso caso, utilizamos as quatro etapas do ciclo – planejamento, execução, verificação e ação corretiva – para validar nossos achados e ajustar rotas, sempre que necessário. Ao compararmos o PDCA com o ciclo da Pesquisa-Ação, podemos observar semelhanças significativas: ambos envolvem a identificação de problemas, a implementação de medidas para resolvê-los, a avaliação dos resultados obtidos e, caso necessário, a repetição das etapas em um novo ciclo.

A escolha do PDCA nesta pesquisa reflete a experiência prévia deste pesquisador em unidades fabris, onde o método foi aplicado com sucesso na análise e resolução de problemas reais. Essa expertise foi adaptada para a avaliação da eficácia do CDS (Codesign Didático socioconstrutivista), permitindo não apenas a correção de rotas, mas também a consolidação de boas práticas durante as atividades desenvolvidas pelos educandos. Abaixo figura comparativa entre as duas situações acima descritas.

Figura 16 - comparativo entre o ciclo da pesquisa-Ação e o PDCA usado na pesquisa

Ciclo da Pesquisa-Ação: processo de investigação que envolve a identificação de problemas, a tomada de medidas para resolver, a avaliação dos resultados e a repetição dos resultados se necessário.	Ciclo PDCA: metodologia de gestão da qualidade que visa melhorar processos e resolver problemas de forma contínua.
Fases	Fases
Identificar o Problema	Planejamento
Tomar medida para resolvê-lo	Execução
Avaliar os resultados	Verificação
Repetir as etapas se os resultados não forem satisfatórios	Ação de Correção

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na seção a seguir, sintetizamos as ideias registradas nas subseções anteriores, de forma a compor uma visão geral e integrada das observações, análises, possibilidades e sugestões que esta pesquisa oportunizou. Buscamos, aqui, encadeamentos que permitam uma compreensão consolidada dos pontos levantados, auxiliando na construção de nossas (in)conclusões. Para isso, confrontamos todas essas informações com a problemática e os objetivos inicialmente propostos, de modo a evidenciar o que foi alcançado pela pesquisa, validando ou refutando sua problemática.

CONSIDERAÇÕES, ACHADOS E PERSPECTIVAS

Para iniciarmos essa parte de nossa pesquisa, peço licença poética para trazer um sentimento que me assaltou o íntimo, por esses dias, ao estar debruçado nas considerações que virão a seguir. O título é saudade.

Saudade é sentir falta do que se foi, mas que permanece impregnado em nosso ser. É olhar para trás nas memórias e sorrir pelas pequenas conquistas e traquinagens vividas. É rever amigos e entes queridos que cruzaram nosso caminho. É rir das bobagens de adolescente, é enxergar-se nas crianças e, nelas, reviver um pouco de si. É encontrar na tranquilidade de quem já enfrentou tempestades a harmonia necessária para retomar o rumo e seguir adiante. É o despertar pleno de quem vive consciente de suas limitações, mas não se conforma com elas; busca novas conquistas e expande suas potencialidades. É construir, com o outro, novas formas de conviver de maneira plena e saudável. É estender a mão sempre que necessário promovendo a consciência coletiva e ajudando outros a se levantarem. É saborear a vida com todas as suas incertezas e, ainda assim, ser grato pelas lições que ela nos traz. Enfim, a saudade é esse cadinho nostálgico que carregamos no peito, um reflexo do que somos e de como vivemos (São Thiago, 2024).

A realização dessa pesquisa, intitulada “Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos”, buscou romper com estereótipos de que na EJA e PROEJA, o processo de aprendizagem deve ser marcado por estratégias unilaterais de ensino, sem a apresentação de desafios maiores aos seus sujeitos que dialoguem com os saberes que trazem em seus itinerários formativos.

Partimos da seguinte problemática para construir nossos objetivos: como elaborar uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na EJA/PROEJA?

Esse questionamento central suscitou outros pontos que nortearam o aprofundamento da pesquisa, com o intuito de responder à questão inicial e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, procuramos investigar:

1. Como o uso de tecnologias digitais pode ser integrado à prática pedagógica por meio de metodologias ativas, de modo a se adequar ao codesign didático socioconstrutivista (CDS) na EJA/PROEJA? Dialogando com os achados da pesquisa, pudemos perceber que o uso de tecnologias digitais pôde ser integrado à prática pedagógica na EJA/PROEJA, por meio de metodologias ativas, ao adotarmos abordagens centradas na colaboração, na autonomia dos estudantes e na construção compartilhada do conhecimento, em consonância com o codesign didático socioconstrutivista (CDS). Algumas estratégias-chave incluíram: a criação de ambiente virtual que se traduziu na sala de aula virtual compartilhada com os educandos; a utilização de vídeos e animação para enriquecer nossos encontros e reflexões; a utilização de interfaces digitais com predominância do Canva por estar mais sintonizado com

as atividades desses educandos no mundo do trabalho; os desafios propostos durante as rodas de conversa, para resolução de suas temáticas que demandaram pesquisas e estudos colaborativos entre os grupos.

2. Qual é a compreensão atual sobre as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos? no contexto do Centro Educacional Edgard Santos, a compreensão atual sobre as tecnologias digitais mais adequadas ao Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS) apresentou-se relacionada à identificação de ferramentas que favoreceram a interação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais desse modelo pedagógico. A partir das observações realizadas durante a aplicação da pesquisa, destacamos os seguintes pontos: o ambiente virtual criado foi reconhecido como uma ferramenta relevante para promover a interação entre os partícipes da pesquisa, uma vez que ofereceu espaço organizado para compartilhar os materiais produzidos e acompanhar o progresso dos educandos.

Também permitiu interações síncronas e assíncronas, alinhando-se à proposta do CDS; embora o Centro Educacional Edgard Santos tenha disponibilizado equipamentos como *Chromebooks*, TVs e quadro branco, a infraestrutura tecnológica foi considerada limitada. Apesar disso, esses recursos, aliados a dispositivos pessoais (como smartphones) e complementados pelo professor pesquisador com mouses e outros equipamentos, permitiram a exploração de atividades colaborativas e interativas; no contexto da EJA/PROEJA, tecnologias que são de fácil navegação e que não demandaram conhecimentos técnicos avançados foram consideradas mais adequadas, pois atenderam aos sujeitos diversificados, com diferentes níveis de familiaridade com tecnologias digitais; a capacidade de adaptar as tecnologias às necessidades dos educandos, permitindo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, foi um fator que reforçou a adequação dessas ferramentas ao CDS.

Portanto, a compreensão atual no Centro Educacional Edgard Santos evidencia que as tecnologias digitais mais adequadas são aquelas que conseguem equilibrar interatividade, acessibilidade, simplicidade e personalização, mesmo frente a limitações infra-estruturais. O sucesso do uso dessas ferramentas, no entanto, depende de sua aplicação em metodologias alinhadas ao CDS, com o papel ativo do professor pesquisador como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

3. Que tipo de solução pedagógica baseada em tecnologias digitais pode atender à proposta investigada? para atender à proposta investigada e alinhar-se ao Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS) na EJA/PROEJA, a solução pedagógica baseada em tecnologias digitais teve que incorporar alguns elementos como: o ambiente AVA que no nosso caso foi

utilizado a sala de aula virtual, onde organizamos e postamos materiais, bem como oportunizamos a promoção de interações síncronas e assíncronas, além de acompanhado do progresso dos educandos e da oferta de feedback contínuo; outro elemento importante foi o uso de tecnologias colaborativas como o Google Docs, o Canva que se tornaram o eixo central de nossas atividades, uma vez que, de fácil manuseio, permitiram maior interação com compartilhamento de ideias e produção de conteúdo, promovendo os princípios do CDS.

4. Como monitorar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida? monitorar e avaliar a efetividade da solução pedagógica baseada em tecnologias digitais no contexto do Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS) na EJA/PROEJA exigiu um processo contínuo, sistemático e alinhado aos objetivos pedagógicos.

A começar pelo cuidado nas observações feitas durante as realizações das atividades e nas rodas de conversa, onde buscou-se perceber a desenvoltura dos participantes durante as interações e construções realizadas; a verificação das criações desenvolvidas, originalidade e senso prático bem como desenvolvimento de habilidades apresentadas ao longo das interações construídas. Outros elementos de destaque aqui foram os feedbacks que os educandos apresentavam a todo instante, o que permitiu ajustes e mudanças de rotas no desenvolvimento das atividades, bem como suas escritas, através dos relatórios depositados no AVA que permitiram a coleta de informações, onde pôde-se identificar progressos e dificuldades enfrentadas pelos grupos. E, por último, buscou-se simplificar o uso de interfaces que geraram dificuldades durante a intervenção pedagógica realizada.

Essas reflexões acima apresentadas e dialogadas com a pesquisa, fundamentaram a construção dos objetivos da pesquisa. Assim, definimos como objetivo geral, compreender como uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais, mediada por metodologias ativas, pode potencializar a aprendizagem na EJA/PROEJA no Centro Educacional Edgard Santos. Em diálogo com a pesquisa podemos apresentar algumas considerações, achados e perspectivas possíveis de serem implementadas na unidade escolar a começar pela:

1. **Ressignificação do espaço escolar:** Transformando a unidade escolar em um ambiente dinâmico e interativo, que dialogue com as demandas contemporâneas dos educandos, incluindo o mundo do trabalho e suas vivências cotidianas. As experiências vivenciadas apontaram nessa direção;
2. **Metodologias ativas:** Promovendo estratégias que estimulem o protagonismo, a autonomia e a criticidade dos educandos. Isso significa priorizar abordagens como o **Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS)**, que valorizam o diálogo, a

colaboração e o aprendizado por meio da prática. Utilizamos o CDS na nossa intervenção, porém outras metodologias nativas digitais, podem ter eficácia se aplicadas com seriedade;

3. **Uso de tecnologias digitais:** Implementando interfaces que tenham utilidade prática no cotidiano dos educandos. Por exemplo, plataformas como o **Canva**, usadas para estimular criatividade e produção colaborativa, ou outras interfaces digitais que promovam a alfabetização digital e o aprendizado significativo. Utilizamos com sucesso o Canva;
4. **Rompimento de estigmas:** Desconstruir os preconceitos associados à EJA/PROEJA, valorizando os saberes prévios dos educandos e conectando-os aos saberes escolares de forma dialógica. Durante o andamento de nossa pesquisa, focamos nossas ações nessa desconstrução;
5. **Formação continuada:** Propor a formação de educadores, gestores e demais funcionários da escola para que possam aplicar as metodologias e tecnologias com eficácia, criando uma cultura de inovação educacional no ambiente escolar. Foi percebida essa necessidade.

Para detalhar e alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o papel das tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas, na prática pedagógica adequada à mediação do CDS na EJA/PROEJA.
2. Investigar as tecnologias digitais mais adequadas ao CDS no contexto do Centro Educacional Edgard Santos.
3. Desenvolver uma solução pedagógica baseada em tecnologias digitais alinhada à proposta investigada.
4. Acompanhar e avaliar a efetividade da solução pedagógica desenvolvida.

Para consolidar nossas considerações, é essencial apresentar uma visão geral do que foi observado na seção anterior, com base na vivência do PROEJA mediada pelo Codesign Didático Socioconstrutivista (CDS). Alguns aspectos observados merecem destaque:

1. **Desconstrução de paradigmas:** Inicialmente, foi perceptível que muitos educandos assumiram uma postura passiva, resistindo às propostas participativas. Durante as interações iniciais, identificamos valores sociais enraizados, que se manifestaram em conversas e diálogos. Esses valores incluem:

- **Família:** Atribuem grande importância à família no desenvolvimento de suas vidas.
- **Trabalho:** Evidenciaram preocupações com a subsistência e a necessidade de garantir sustento.
- **Escola:** Reconhecem o ambiente escolar como essencial para a construção do conhecimento.
- **Movimento coletivo:** Consideram fundamental para a quebra de paradigmas e para abrir possibilidades de mudança.

2. Mundo do trabalho e tecnologias digitais: Os educandos enfatizaram como o mundo do trabalho influencia suas escolhas e destacaram a importância das lutas coletivas e do papel da família. Além disso, demonstraram preocupação com a circulação de informações, especialmente em meios midiáticos. Reconheceram a necessidade de verificar a veracidade das informações e refletir sobre conteúdos transmitidos pela televisão, destacando a orientação dos filhos e a responsabilidade social no mundo digital.

3. Utilização prática das tecnologias: Os jovens educandos tendem a utilizar tecnologias digitais quando percebem aplicabilidade prática imediata. Contudo, há uma tendência ao utilitarismo, priorizando a prática sobre a pesquisa. Nesse sentido, buscamos fomentar uma compreensão coletiva sobre a importância de aliar conhecimento teórico e prático, promovendo o desenvolvimento contínuo dos saberes.

4. Autonomia e proatividade: As atividades realizadas evidenciaram a proatividade dos educandos. Muitos incorporaram novas ideias às produções em andamento, reforçando sua autonomia. Contudo, o utilitarismo permaneceu evidente, com maior engajamento em conteúdos diretamente alinhados às suas realidades.

5. Desafios e permanência na escola: A necessidade de trabalho para subsistência frequentemente se sobrepõe à permanência na escola. Os educandos reconhecem, entretanto, o valor da formação acadêmica para a melhoria de suas vidas. Observamos que aspectos estruturais, pedagógicos e de gestão impactam diretamente sua formação e permanência. Urge repensar currículos e as relações entre escola e comunidade.

6. Remodelagem dos espaços escolares: A estrutura física das salas de aula é um desafio. Carteiras enfileiradas não se adequam às demandas atuais. Espaços acolhedores, que promovam interações dialógicas e utilizem tecnologias digitais, são fundamentais. Propomos

a criação de espaços multifuncionais, que acolham leituras espontâneas e manifestações culturais como poesia, música e dança, integradas à vivência cotidiana.

7. Abordagem pedagógica e o CDS: A intervenção baseada no CDS rompeu estigmas associados à EJA e ao PROEJA. Buscamos integrar saberes cotidianos dos educandos aos escolares, desenvolvendo habilidades necessárias para o convívio em uma sociedade em constante avanço tecnológico. Durante o percurso, a criticidade e a emancipação dos educandos foram notáveis.

8. Proposta de formação continuada: Sugerimos a aplicação do CDS em formação continuada para educadores, gestores, coordenação pedagógica e funcionários, possibilitando sua utilização nas turmas de EJA e PROEJA a partir do ano letivo de 2025. Cada segmento pode adaptar o método à sua área de atuação.

Resultados e considerações finais: A Pesquisa-Ação mediada pelo Codesign Didático mostrou-se eficaz para a EJA e o PROEJA, promovendo dinamismo, protagonismo e reflexões. Os objetivos propostos foram alcançados, com destaque para:

- A relação utilitarista dos educandos com o mundo do trabalho e as tecnologias digitais.
- O uso do Canva como interface eficiente para as atividades desenvolvidas.
- O alinhamento das metodologias ativas às demandas contemporâneas.

Concluimos que as metodologias ativas e tecnologias digitais aplicadas permitiram hibridização de possibilidades, atendendo às necessidades de jovens trabalhadores e contribuindo significativamente para o resgate do papel da escola na formação de saberes contemporâneos.

Para o ADM-1, como possibilidade futura, construir documentário sobre a temática desenvolvida e postarem nas redes sociais das comunidades às quais pertencem. O ADM-2, sinalizou a possibilidade de participação futura na microempresa, como divulgadores, tendo remuneração compatível ao serviço que ajudou a realizar, bem como a criação de pequenos vídeos educacionais com temas relevantes como segurança e cuidados com o aparelho.

O ADM-3, grupo 1, como desdobramento, pretende desenhar e proporcionar formações para jovens negras, que desejem enveredar pela área de tratamento capilar feminino para cabelos crespos.

Já o ADM-3, grupo 2, como desdobramento de suas pesquisas, direciona o conhecimento adquirido na forma de cartilha digital e dissemina nas redes sociais de suas comunidades. Há também, a possibilidade de se formalizar documento à gestão escolar para reformulação do cardápio mais apto que atenda às necessidades dos educandos com restrições alimentares.

O ADM-4 Buscará desenvolver atividades dentro do Canva Educacional, com a elaboração de *cards* nas temáticas convites, cardápios e posts para redes sociais (*Instagram*), atendendo às necessidades dos microempreendedores das comunidades onde vivem.

Para dar bom termo às nossas considerações, vale ressaltar mais uma vez, o nosso acompanhamento e registros das inúmeras vivências proporcionada pela pesquisa, onde se desenvolveu, em toda a trilha a qual construímos juntos, num processo interacionista e dialógica, sempre pautada no respeito e ética, reconhecendo e se reconhecendo como sujeitos inacabados que somos. Entendemos, pois, que este trabalho se mostrou relevante por excursionar em percursos metodológicos educacionais que estão em mutação, muito em função das novas necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Essas mutações se traduzem em busca ativa que pesquisadores e educadores empreendem, num movimento de colocar a serviço da educação e, em especial, a educação escolar, interfaces de melhor eficiência e eficácia com os tempos atuais vividos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. R. F. L. de. DAS TECNOLOGIAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEU USO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 224–240, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i2.2831. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2831>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ALMEIDA, A. G.; SILVA, J. C. da; SILVA, Kátia Regina. **Tecnologia Digital Interativa na EJA: uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede**. 2015. Dissertação Mestrado Profissional em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

ALVES, L. R. G. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEBA**. Salvador: 1998, p. 141-152.

ALVES, M. G.; AZEVEDO (ed.). **Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado**. [S. l.]: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED, 2010. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/5287>. Acesso em: 05 dez. 2023.

ATLAS BRASIL. Imagens de satélite do bairro do Garcia, em Salvador (BA). **Atlas do Desenvolvimento Humano**, 2010. Parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/map>. Acesso em: 03 dez. 2023.

AMORIM, A.; FERREIRA, Y. de P.; Perspectiva do uso das tecnologias na educação de jovens e adultos na contemporaneidade. **Revista internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 02, n. 03, p. 131-149, jan./jun.2019.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

_____. **Vidas ameaçadas: exigências – respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prático. Porto Alegre: Penso editora, 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C.; VALENTE, J. A.: **Codesign de redes digitais**: tecnologia e educação a serviço da inclusão social. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARBOSA, A. C. M.; VAIANO, A. Z. O uso da História da Matemática e outras metodologias de ensino em sala de aula. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE EXTENSÃO**, n. 8, 2004, Recife. Anais eletrônicos do VIII ENEM. Recife: UFPE, 2004.

BARREIRO, I. M. de F. **Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/q7zxx/pdf/barreiro-9788579831300>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Softwares e internet na sala de aula de Matemática. Palestra. In **X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, jul. 2010, Salvador. Anais [...]. Salvador, 2010. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/Home/Pesquisa58/gpimem-pesqeminformaticaoutrasmidia seeducaacaomatematica/marceloxenen>. Acesso em: 03 dez.2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 1ª edição. 1981.

_____. **Sentados ao redor de um círculo**: escrito sobre a cultura e a educação. Campina Grande: EDUFB, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, 1985. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Lei nº5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada para adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em dez. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF. Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Documento homologado pela Portaria n.º 1.570. Versão ampliada. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 146.

_____. Ministério da Educação. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para Todos, v. 3. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

CAMPOS, M. D. Paulo Freire entre a boniteza do ato de amar e a boniteza do ato de educar. *In:* FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

COELHO, S. R. dos S. **Gestão pedagógica do ensino médio:** estudo de caso sobre uma metodologia inovadora na cidade de Curitiba-PR, 2017. Tese

(Doutorado em Educação) — Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2365/2/SilviaReginadosSantosCoelhoTese2017.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção Educação para Todos, v. 3, p. 17-30. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2023.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e as relações com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Memórias das Campanhas e Movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966). **Portal dos Fóruns de EJA, [2014]**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta>. Acesso em 03 dez. 2023.

FERREIRA, C. A. A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 43 (1), p. 143-158, 2009.

FERREIRA, A. P. B. **A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar**. Relatório final da prática de ensino supervisionada. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2016.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: Teoria e História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRAGA, N. S. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Apresentação do powerpoint. Baseado em obra de mesmo nome de Miguel A. Zabaltza. Portugal: Universidade de Madeira, s.n., 2003. Disponível em: <https://www.slideserve.com/logan-espinoza/planifica-o-e-desenvolvimento-curricular-na-escola>. Acesso em 03 de dez.2023.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler** – 52^a ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P.; FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta** – 11^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva. Florianópolis, v. 19, n1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADAMER, H. **Hegel Husserl Heidegger**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GATTI, B.; ANDRE, M. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 05 maio 2024.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil. Acesso em 03 de dez. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. I.; LÓPEZ CERREZO, J. A.; LUJÁN, J. L. **Ciência, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología**. Madrid: Tecnos, 1996.

GOLDBERG, M. A. A.; BARRETTO, E. S. de S.; MENEZES, S. M. C. de. Avaliação educacional e educação de adultos. **Caderno de Pesquisa** [online], 1973, n.08, p. 5-110. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n08/n08a01>. Acesso em: 03 dez. 2023.

GOMES, M. A. O.; SOARES, N.; BRONZATTO, L. A. **Metodologias Participativas, Elaboração e Gestão de Projetos**. WWF — Brasil: Brasília,

2015. Disponível em:
https://d3nehc6y19qzo4.cloudfront.net/downloads/manual_metodologias_participativas_v4. Acesso em: 03 dez. 2023.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 11, nº 56, out./dez.1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2166>. Acesso em: 03 dez. 2023.

HALL, S.. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IPATRIMÔNIO. **Salvador – Solar do Conde dos Arcos**. Registro do Solar do Conde dos Arcos como patrimônio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/salvador-solar-do-conde-dos-arcos/#!/map=38329&loc=-12.958766473438924,-38.435325622558594,13>. Acesso em 03 dez.2023.

KENSKI, V. M. **Educação e Comunicação: interconexões e convergências**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.104, p.647-665, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300002>.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus,2013.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

LA TAILE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**.22. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARQUES, L. William Kilpatrick e o método de projeto. **Caderno de Educação de Infância**, n. 107, jan./abr. 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MENGA, L.; MARLI, A. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, Monica Timm de (org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre: Sinepe/RS/Unisinos, v.3,2017, p. 63-87. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas , Acesso em: 03 dez.2023.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. Campinas: Ed. Papirus, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**, 2022. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> .Acessado em dez. 2022.

MATTA, A. E.R; SILVA, Francisca de P.S; BOA VENTURA, Edivaldo M. **Design Based Research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.23, n.42, p.23-36, 2010.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky e o processo de formação de conceitos**. In: Piaget, Vigotsky, Walon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas, - São Paulo: Summus, 2019.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. [S. l.]: Editora Porto, 1996.

PACHECO, J. A.; SOUSA, Joana; LAMELA, Conceição. **Aprendizagem baseada em projeto**. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60079> . Acesso em 03 de dez. 2023.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos avançados**, São Paulo, v.3, nº 7, set./dez. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hN3hk6JsVVyLBLRrJC9cRyR/?lang=pt>. Acesso em: 03 de dez. 2023.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4vpwVbvgbkFRLRq4BPqzFHf/?format=pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, L. L. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A atualidade como processo histórico. In MACIEL, V. Almeida; SANTOS, V. M. Marques; ABREU, A. C. Santos; RIBEIRO, Leda, Letro. (ORG.). **Educação de Jovens e Adultos**. Santa Catarina. DIOESC. 2014. ISBN: 978-85-8331-015-0.

RIBEIRO, M. de P. A pluralidade de concepções a respeito do currículo na perspectiva de professores de um curso de pedagogia. **Movimento – Revista de Educação**, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32549>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RIGON, M. C. **Prazer em aprender: o novo jeito da escola**. Paraná: Kairós, 2010.

SACRISTAN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 16-19.

SANTOS, H. P. **Tecnologias e Mídias Educativas**. Belo Horizonte, MG. Editora, UFMG, 2015.

SANTOS, R. Filme “Vida Maria”: reflexão profunda sobre a Educação em oito minutos. Resenha. **Site Jornal Dia Dia**. Três Lagoas, MS, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://jornaldiadia.com.br/filme-vida-de-maria-reflexao-profunda-sobre-a-educacao-em-8-minutos>. Acesso: 03 de dez. 2023.

SÃO THIAGO, J. W. D. S. **Carta a um amigo**. Salvador-Ba. 2023. Cartão pessoal.

_____. **Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na EJA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)) – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação, Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA), Salvador, 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes?** 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SILVEIRA, S. A. **Inclusão digital, software livre e globalização contra hegemônica**. In: BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Seminários temáticos para a 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Parcerias estratégicas**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), n. 20, jun. 2005. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/seminarios-tematicos-para-a-3-conferencia-nacional-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao-parte-1.htm>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, F. A. B.; ZIVIANI, P.; GEZZI, D. R.. **As tecnologias Sociais e seus usos**. 2470: Texto para discussão. IPEA. Rio de Janeiro. Abril. 2019.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 2001.121 f. Universidade de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. 2001.

SILVA, A. L. S. V. e. **Metadisciplina: design, didática e semiótica na Educação**. Fortaleza: Senac Ceará, 2021.

SOARES, C. **Metodologias Ativas: uma nova experiencia de aprendizagem**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUZA, A. A. de; Diários de saberes. In: SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: saberes, fazeres e interfaces com a EJA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. 2015.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. **Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]**. Ribeirão Preto: USP, 2014, v.47, n.3, p.284-292. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso: 03 dez. 2023.

SOUZA, T. História do Telefone. Toda Matéria, [2015]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-do-telefone> . Acesso em: 03 dez. 2023.

THE POTTER. Curta-metragem. Direção: Josh Burton. Animação: Benjamin Willis. *Savannah College of Art and Design*, 2005. Publicado pelo canal korvat, 2007. 7 minutos, son., col. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5m5-LDIN7M&t=2s>. Acesso em: 03 dez. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VALENE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: abordagem teórico-prático**. Porto Alegre: Penso editora, 2018.

VIDA MARIA. Curta- metragem. Roteiro e computação gráfica: Marcio Ramos. Produção executiva: Isabela Veras. Via CG Produção Digital; Triofilms, [2006]. Patrocínio do Governo do Estado do Ceará, Secretaria da Cultura. Publicado pelo canal Vida Maria, jul. 2017. 8 min, son., col. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 03 dez. 2023.

VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: Um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/233>. Acesso: 03 dez. 2023.

VASCONCELOS, J. S. **Inquérito Paulo Freire: A ditadura interroga o Educador.** São Paulo: Editora Elefante, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA SER USADO NAS ATIVIDADES E ENCONTROS COM OS PARTÍCIPES DA PESQUISA



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

Este roteiro tem a finalidade de orientação para a coleta de informações baseadas nas observações feitas durante o processo de aplicação da pesquisa “**TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”. É de inteira responsabilidade do pesquisador, José Wilson de Siqueira São Thiago, pesquisador e docente da unidade de ensino estadual, Centro Educacional Edgard Santos, onde a mesma estará sendo aplicada.

Vale ressaltar que as informações coletadas neste instrumento serão analisadas com respeito e ética.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Explicação do projeto de pesquisa aos educandos
I - Aspectos a serem observados do local

<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados ● Outros
OBSERVAÇÕES: Não teceu comentários para esse campo.
II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação
<ul style="list-style-type: none"> ● Clareza das informações ● Material didático disponibilizado ● Tempo para realização da atividade ● Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades ● Outros
OBSERVAÇÕES: “O professor explicou o motivo que o levou a criar o projeto de pesquisa. O que eles gostariam que fosse abordado; perguntou qual a demanda dos alunos em tecnologia da informação; falou do comprometimento para não faltar aos encontros”.
III – Aspectos comportamentais dos participantes
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação com a atividade ● Interação com os sujeitos envolvidos na atividade ● Proatividade na resolução da problemática estudada ● Desenvolvimento de ideias na construção de soluções ● Postura colaborativa no trabalho em equipe ● Organização dos registros construídos ● Outros
OBSERVAÇÕES: “Todos ouviram atentamente e aceitaram a proposta de fazer parte do projeto”.
IV – Aspectos outros
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros de diálogos pertinentes às atividades ● Mediação de conflitos ● Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade
OBSERVAÇÕES: Não teceu comentários para esse campo.
V – Síntese e Análise das observações feitas

SÍNTESE: “Houveram algumas perguntas, porém a que estava estampada no rosto de todos os alunos e, foi feita. Perguntaram se eles tinham condições de participar do projeto sem ter tido nenhuma aula antes? Nesse momento o professor começou a explicar sobre conhecimento formal e informal”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Discussão dos Vídeos
I - Aspectos a serem observados do local
<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados ● Outros
OBSERVAÇÕES: “A infraestrutura foi boa, pois na sala tinha televisão, que foi acoplada ao notebook do professor. Os alunos foram dispostos em círculo, o que facilitou as discussões após o término dos vídeos. A Internet utilizada foi a do professor”
II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação
<ul style="list-style-type: none"> ● Clareza das informações ● Material didático disponibilizado ● Tempo para realização da atividade ● Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades ● Outros
OBSERVAÇÕES: “Como os vídeos eram curtos, o tempo para assistir e discutir ficou dentro do esperado. Os alunos chegaram muito atrasados, foi deixado disponibilizado na sala de aula virtual do projeto e no encontro seguinte, continuou a discussão e escuta”.
III – Aspectos comportamentais dos participantes

<ul style="list-style-type: none"> ● Interação com a atividade ● Interação com os sujeitos envolvidos na atividade ● Proatividade na resolução da problemática estudada ● Desenvolvimento de ideias na construção de soluções ● Postura colaborativa no trabalho em equipe ● Organização dos registros construídos ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “Nessa etapa houve interatividade com o vídeo, pois todos descreveram as suas impressões, sobre o que acharam”.</p>
<p>IV – Aspectos outros</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros de diálogos pertinentes às atividades ● Mediação de conflitos ● Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade
<p>OBSERVAÇÕES: “O vídeo Vida Maria, foi mais claro para os alunos. Eles levantaram com mais facilidade os pontos que o contexto aborda. O vídeo Aprender a aprender, foi mais subjetivo para eles, assim demandou mais tempo nas discussões”.</p>
<p>V – Síntese e Análise das observações feitas</p>
<p>SÍNTESE: “Discussão dos vídeos: vários alunos tinham pai e mãe que passaram pelo ciclo das Marias. A maioria dos alunos relataram que seus pais só possuíam o ensino fundamental. A aluna do ADM-2 (Ouro, 2024), explicou que as Marias aprenderam a escrever o nome através dos nomes anteriores”.</p>

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
<p>Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago</p>
<p>Função: Professora da EJA e PROEJA</p>
<p>Data:</p>
<p>Etapa do processo observada: Aplicação do CDS no ADM-2</p>
<p>I - Aspectos a serem observados do local</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados

<ul style="list-style-type: none"> • Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “A turma ADM-2 2024.2 escolheu trabalhar com o tema Góes Fogões, voltado para a assistência técnica de fogões, uma vez que o MEI trabalhou 20 anos no ramo. A infraestrutura utilizada foi a sala de aula, <i>Chromebooks</i>, com os alunos em círculo, cada um com um Chromebook e celulares. A acessibilidade da Internet não estava boa assim, os alunos fizeram as discussões em sala de aula, escreveram e, uma aluna escolhida pelo grupo, ficou responsável por transcrever para a sala de aula virtual”.</p>
<p>II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Clareza das informações • Material didático disponibilizado • Tempo para realização da atividade • Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades • Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “Nesta turma a o observador participante e professora regente da turma, a partir dos saberes apresentados pelos alunos, introduziu elementos da componente curricular MTA 2, promovendo discussões alinhadas com a temática escolhida por eles. A dinâmica que se estabeleceu, enriqueceu as atividades, onde a colaboração entre eles se fez presente”.</p>
<p>III – Aspectos comportamentais dos partícipes</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interação com a atividade • Interação com os sujeitos envolvidos na atividade • Proatividade na resolução da problemática estudada • Desenvolvimento de ideias na construção de soluções • Postura colaborativa no trabalho em equipe • Organização dos registros construídos • Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “Essa etapa foi de grande importância pois, durante as discussões que se estabeleceram a respeito de questões voltadas à segurança, os diálogos se intensificaram e ficaram tensos, o que provocou a interferência do pesquisador, que empolgado, deu parecer sobre a temática discutida. A observadora participante, pediu a palavra e solicitou que o profissional aluno desse os esclarecimentos sobre o assunto, e ele começou a falar dizendo que ali quem mais entendia do assunto era ele.</p>

Esse comportamento e devolutiva, demonstrou a quebra do paradigma do professor como detentor do conhecimento. O aluno continuou com as explicações sobre a temática de segurança até o final do encontro”.
IV – Aspectos outros
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros de diálogos pertinentes às atividades ● Mediação de conflitos ● Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade
OBSERVAÇÕES: “Houve evidências da interação entre os alunos envolvidos em todos os momentos fora dos encontros, pois era frequente os diálogos no WhatsApp e postagens na sala de aula virtual”.
V – Síntese e Análise das observações feitas
SÍNTESE: “As ideias foram debatidas em sala de aula, bem como as construções acordadas entre eles. As atividades foram feitas por várias mãos, com cada um colaborando com o que sabia. Todas dúvidas eram recorridas ao que possuía maior experiência no assunto que era o discente MEI que trabalhava em manutenção de fogões”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Aplicação do CDS no ADM-1
I - Aspectos a serem observados do local
<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados ● Outros
OBSERVAÇÕES: “Continuamos com problemas de sinal da Internet. Mesmo assim, iniciamos a roda de diálogos com os <i>Chromebooks</i> abertos e alguns com conexões estabelecidas de forma precária. Utilizamos a mesma técnica usada no ADM-2. O

registro em caderno e posterior, escrita em ambiente virtual, pelo aluno que estivesse conectado à rede naquele momento”.

II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação

- Clareza das informações
- Material didático disponibilizado
- Tempo para realização da atividade
- Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades
- Outros

OBSERVAÇÕES: “A turma escolheu temática sobre o TEA – Transtorno do Espectro Autista. Tema defendido por aluno que trabalhava em clínica especializada no assunto. Houve no primeiro momento, aceitação por haver na turma pessoas que vivenciaram a situação. Porém no percurso das discussões em sala de aula, o aluno que levantou o tema, por problemas pessoais, deixou de ir à escola. Em sua ausência, o grupo paralisou as atividades, até que o pesquisador, em diálogo, questionou como andavam as discussões. As devolutivas feitas, foi que estavam aguardando o colega retornar à escola. Em uma nova proposta discutida no coletivo, para a continuidade e realização das atividades em cima da temática escolhida, foi reorganizado as atividades no grupo, dando ênfase à pesquisa. Tanto o pesquisador quanto os observadores participaram com incentivos e auxílios no desenvolvimento inicial das atividades. A partir daí, o grupo se desenvolveu e caminhou na proposta até a sua culminância”.

III – Aspectos comportamentais dos partícipes

- Interação com a atividade
- Interação com os sujeitos envolvidos na atividade
- Proatividade na resolução da problemática estudada
- Desenvolvimento de ideias na construção de soluções
- Postura colaborativa no trabalho em equipe
- Organização dos registros construídos
- Outros

OBSERVAÇÕES: “A preocupação com o colega que desistiu foi evidente no grupo. Todos se mostraram preocupados ao ponto de buscar informações. Tiveram como devolutiva que o rapaz havia sido despedido da clínica em que trabalhava e que o pai

dele estava hospitalizado, sendo acompanhado por ele. A turma tem um perfil acolhedor e cooperativo”.
IV – Aspectos outros
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros de diálogos pertinentes às atividades ● Mediação de conflitos ● Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade
OBSERVAÇÕES: “Os registros passaram a ser feitos por alguns alunos específicos do grupo enquanto que outros se preocupavam com a pesquisa e discussões. A observadora e professora regente da turma, teve dificuldades na condução dos componentes curriculares, em função da necessidade de apoio mais proximal, no que se referia à temática escolhida pelo grupo. Pouco conhecimento de causa. Mesmo assim, foi possível desenvolver algumas atividades como por exemplo, em Marketing, onde a professora utilizou como exemplo, o fato de ter na turma do diurno, aluno autista. A provocação, fez com que a turma se manifestasse em viabilizar informações que pudessem auxiliar a professora na condução e acolhimento do referido aluno. Já a componente de Administração, norteou as ações de construção das atividades. Um outro fator percebido, foi que a falta de um líder não impediu que todos se expressassem de forma espontânea, tecessem opiniões e propusessem soluções.”
V – Síntese e Análise das observações feitas
SÍNTESE: “Como ação característica e marcante da turma, o compartilhamento na nuvem de documentos editáveis, construído junto com a professora regente, que viabilizaram as pesquisas e escritos, permitindo que pudessem alinhar as informações em tempo real, debate-las e consolidá-las em uma nova escrita.”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Aplicação do CDS no ADM-3
I - Aspectos a serem observados do local
<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura

<ul style="list-style-type: none"> ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “As restrições vivenciadas pelas outras turmas com relação a internet se mantiveram. Mediamos a falta de Internet com os pacotes de dados compartilhados para os acessos aos ambientes virtuais. Usamos celulares, <i>Chromebooks</i>, nas duas rodas de conversa que se formaram. Uma com o pesquisador, e uma outra com os observadores participantes, intercalamos com registros no caderno para posterior inserção no AVA”.</p>
<p>II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Clareza das informações ● Material didático disponibilizado ● Tempo para realização da atividade ● Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “uma das atividades desenvolvidas com temática voltada a tratamento fitoterápico dos cabelos crespos, os alunos discutiram com base na experiência da colega MEI e, inicialmente, registraram os achados nos cadernos. Num segundo momento foram para pesquisa completar as informações”.</p> <p>“O outro grupo trabalhou com a temática alimentos saudáveis e usaram o ambiente virtual, usando pacote de dados próprios durante a pesquisa e estruturação da atividade, fazendo uso do <i>Chromebook</i>, tablet e celulares”.</p>
<p>III – Aspectos comportamentais dos partícipes</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação com a atividade ● Interação com os sujeitos envolvidos na atividade ● Proatividade na resolução da problemática estudada ● Desenvolvimento de ideias na construção de soluções ● Postura colaborativa no trabalho em equipe ● Organização dos registros construídos ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “Os dois grupos que se formaram, trabalharam no mesmo espaço, em duas rodas de conversa. Uma mediada pelo pesquisador e outra pelos</p>

observadores que se revezaram entre um grupo e outro, juntamente com o pesquisador.”

“Apesar de serem dois grupos em um mesmo espaço, houve respeito e colaboração de ambas as partes durante o processo de investigação e registros das atividades”.

“Nas reuniões que ocorreram no círculo de conversa, ambos os grupos trabalharam lado a lado, mas dentro cada um do seu tema escolhido. Não houve colaboração de um grupo para o outro”.

IV – Aspectos outros

- Registros de diálogos pertinentes às atividades
- Mediação de conflitos
- Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade

OBSERVAÇÕES: “As poucas indefinições que surgiram, foram no campo dos recursos que iriam usar e de que forma iriam explicitar essas atividades desenvolvidas. Ambos os grupos tiveram que fazer escolhas quanto ao que iriam desenvolver. Sendo que o grupo de alimentos saudáveis, abortou uma das atividades que consistia em fazer um levantamento na escola de pessoas portadoras de comorbidades.”

“Foi necessário durante o círculo de conversa com todos, buscar elementos que aproximassem os dois grupos formados. Não houve debates entre alunos de um grupo com o outro, mas entre alunos constitutivos do mesmo grupo. No final das atividades, ambos os grupos estavam mais coesos uns com os outros.”

“No início das atividades, os alunos questionaram as atividades postadas na sala virtual referente a ementa da componente curricular GISA. Disseram que naquele momento, não conseguiriam dar conta das atividades que estavam desenvolvendo na pesquisa e as que foram postadas pela professora na sala virtual. Em diálogo com a professora regente, acordaram dar continuidade às atividades que haviam construído antes de passar para as da componente. Essa preocupação com o currículo formal reforça o que Arroyo nos traz em seu livro currículo, um território em disputa”.

V – Síntese e Análise das observações feitas

SÍNTESE: “A maior dificuldade não foram as temáticas desenvolvidas pelos dois grupos de trabalho, pois sabiam o que queriam. Mas, buscar entendimentos múltiplos entre os dois grupos que os aproximasse. Nesse campo relacional, poucas foram as vezes em que as oportunidades se apresentaram.”

“Aqui foi necessário trabalhar um pouco com elementos da ementa da componente curricular GISA (Gestão, Informação, socioambiental) para criar atmosfera de compartilhamento coletivo e buscar a aproximação entre eles. Durante a exposição dialogada, provocada pelo pesquisador, aspectos históricos da luta ambiental foram postos, como uma análise do livro denuncia, Primavera silenciosa de Rachel Carson colocada em discussão, O documento “Nosso lugar comum” expedido pela ONU em uma de suas conferências voltada ao Meio ambiente, a discussão sobre a pegada ecológica de cada um, seus entendimentos e significados. Essas discussões não avançaram, uma vez que a motivação deles era em cima das atividades que haviam constituído enquanto sujeitos partícipes do processo. Ficou claro a necessidade de flexibilizar o currículo”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Helenice da Silva São Thiago
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Aplicação do CDS no ADM-4
I - Aspectos a serem observados do local
<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestrutura ● Arranjo organizacional do espaço utilizado ● Acessibilidade a Internet ● Aparatos tecnológicos utilizados ● Outros
OBSERVAÇÕES: “O espaço em que essa turma foi colocada, impediu grande parte das práticas midiáticas, uma vez que se tratava de espaço improvisado (área da antiga secretaria da escola). Faltava uma série de elementos que auxiliassem o desenvolvimento da atividade com o uso de tecnologias digitais. Foi necessário remodelar o ambiente, quase que em cada encontro, para propiciar as condições necessárias para as atividades propostas.”
II – Aspectos observados sobre a atividade em aplicação
<ul style="list-style-type: none"> ● Clareza das informações

<ul style="list-style-type: none"> ● Material didático disponibilizado ● Tempo para realização da atividade ● Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “A proposta da turma foi de aprofundar os conhecimentos em cima do Canva Educacional. Alguns alunos traziam claramente o sentido utilitário em suas ações, outros queriam aproveitar os recursos do Canva para ganhar algum recurso financeiro. O maior desafio na turma foi a modelagem da componente curricular GOL, para contextualizar as atividades. Em diálogo, foi acordado desenvolver um desafio proposto pelo pesquisador, com alguns elementos constitutivos da ementa da componente. Essa turma teve suas ações prejudicadas, em função da grande infrequência que ocorreu. Alguns eventos externos à escola e a própria necessidade de subsistência, foram fatores que auxiliaram essa infrequência.”</p>
<p>III – Aspectos comportamentais dos partícipes</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação com a atividade ● Interação com os sujeitos envolvidos na atividade ● Proatividade na resolução da problemática estudada ● Desenvolvimento de ideias na construção de soluções ● Postura colaborativa no trabalho em equipe ● Organização dos registros construídos ● Outros
<p>OBSERVAÇÕES: “A turma inicialmente se mostrou resistiva às atividades e buscou contestar a falta de conteúdos da componente curricular GOL, no processo. Aqui percebeu-se claramente, a impregnação de uma educação bancária, composta na ênfase do conteúdo e em avaliações estanques. O trabalho aqui, foi de desconstrução dessa concepção.”</p>
<p>IV – Aspectos outros</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros de diálogos pertinentes às atividades ● Mediação de conflitos ● Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade
<p>OBSERVAÇÕES: “Em diálogo, foi proposto desafio em cima da componente GOL. Feitas as explicações e acordos, construímos com alguns elementos extraídos da ementa, as atividades. Quando colocamos para operacionalizar, os alunos disseram</p>

que faltavam conhecimentos por parte deles, para que desenvolvessem as atividades. Esse momento exigiu nas rodas de conversa, bastante diálogo para que eles entendessem a proposta. Depois desse momento, outras paralisações na escola ocorreram, dando tempo apenas para a realização de algumas atividades com o uso do Canva voltadas ao mundo do trabalho”.

V – Síntese e Análise das observações feitas

SÍNTESE: “Em função das paralisações constantes e da infrequência da turma, fizemos atividades com o Canva e deixamos o desafio modelado por elementos da componente GOL em andamento sendo acompanhada pela professora regente da turma. Os registros se deram em cima desse processo”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Observador: Rita de Cássia Portela de Oliveira
Função: Professora da EJA e PROEJA
Data:
Etapa do processo observada: Aplicação do CDS nos ADMs
<p>I. Aspectos a serem observados do local</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Infraestrutura 2. Arranjo organizacional do espaço utilizado 3. Acessibilidade a internet 4. Aparatos tecnológicos utilizados 5. Outros <p>OBSERVAÇÕES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O projeto foi administrado em espaço improvisado onde encontra-se instalada a biblioteca, a qual, foi dividida, em dois ambientes; a metade do espaço para servir ao propósito já estabelecido, e a outra metade adaptada para servir como sala de aula, pouco equipada e com material didático improvisado. Contudo, os poucos recursos tecnológicos que foram disponibilizados, eram

precários, referindo-se à áudios visuais. A biblioteca, já subutilizada pela falta de reordenamento, continuou inapta para que a mesma pudesse servir ao seu propósito.

2. O espaço alternativo da Biblioteca, já subdividido e sem função bibliotecária, foi o ambiente destinado a sala de aula improvisada, com poucos recursos didáticos; o professor pesquisador, tendo como princípio a comunicação interativa, organizou o espaço citado, de forma circular, promovendo maior engajamento entre os envolvidos nas relações: Professor x Aluno, Aluno x Professor e Aluno x Aluno, tornando o aspecto organizacional, facilitador para a aplicação da pesquisa em questão.
3. O acesso a internet por diversas vezes encontrou-se comprometido pela instabilidade constante do fornecimento do sinal, e quedas na conexão com o servidor, este, oferecido pelo Centro Educacional Edgar Santos, unidade escolar onde foi aplicado o projeto de pesquisa.
4. Foram utilizados Notebook, TV de 50”, mini projetor, *Chromebook*, mouses e smartphones.
5. Embora as instalações físicas do local, não estivessem devidamente adaptadas para a aplicação da pesquisa, o Professor pesquisador com vasta experiência, e utilizando dos seus próprios recursos, aplicou o projeto de pesquisa com êxito.

II. Aspectos observados sobre a atividade em aplicação

1. Clareza das informações
2. Material didático disponibilizado
3. Tempo para realização da atividade
4. Dinâmica aplicada no desenvolvimento das atividades
5. Outros

OBSERVAÇÕES:

1. O Professor Pesquisador, utilizando dos poucos aparatos tecnológicos disponíveis, e mesmo estando esses aparatos sub dimensionados para a proposta da sua pesquisa, viabilizou através dos mesmos, exibir: vídeos, documentários, citações, imagens, produções midiáticas entre outros. Os recursos, aliados aos conteúdos expostos, e à sua experiência docente, tornaram-se facilitadores na aplicação da proposta, que foi transmitida de

forma clara, objetiva e contextualizada, estimulando a criatividade e a motivação por parte dos envolvidos.

2. Foram disponibilizados pela unidade escolar: Chromebook, quadro branco e TV de 50 polegadas; entretanto, os materiais disponíveis, foram considerados insuficientes para promover o estímulo necessário à execução do projeto de pesquisa, levando o pesquisador a complementar com recursos pessoais, fornecendo mouses, e fazendo a inserção do aluno no ambiente virtual de aprendizagem ENOVA, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia o qual a unidade escolar faz parte, tornando a interface digital como facilitadora durante a aplicabilidade do projeto.
3. A atividade da pesquisa foi aplicada no período da carga horária já estabelecida pela unidade escolar, levando em conta o turno noturno em questão, onde, essa carga é reduzida por conta das especificidades do próprio turno, e da proposta de ensino do mesmo, que oferece formação, do EJA - Ensino de Jovens e Adultos, e cursos Técnicos profissionalizantes, considerando-se que o Professor pesquisador conduziu o seu planejamento de maneira adequada a carga horária, e executando com sucesso a cronologia do seu planejamento pedagógico.
4. Em todo o percurso durante a aplicação do projeto, o Professor pesquisador, utilizou de técnicas interativas, e contextualizadas, que colaboraram para o entendimento dos envolvidos, promovendo elucidar quaisquer dúvidas que pudessem surgir, sempre sugerindo tempo para conclusão das atividades, objetivando a dinâmica e construção do conhecimento dos mesmos.
5. Por fim, as dinâmicas aplicadas durante o processo de construção do conhecimento, promoveram a procura de novas informações pelos alunos envolvidos, estimulando os mesmos a explorar novos espaços para suas pesquisas.

III. Aspectos comportamentais dos partícipes

1. Interação com a atividade

2. Interação com os sujeitos envolvidos na atividade
3. Proatividade na resolução da problemática estudada
4. Desenvolvimento de ideias na construção de soluções
5. Postura colaborativa no trabalho em equipe
6. Organização dos registros construídos
7. Outros

OBSERVAÇÕES:

1. Em linhas gerais, os alunos envolvidos interagiram de maneira satisfatória com a proposta da pesquisa, que estimulava a descoberta por novos caminhos para a construção do conhecimento pessoal, e coletivo, e com poucas exceções resistentes, as quais, não afetaram o desenvolvimento geral da aplicabilidade das atividades propostas pelo pesquisador.
2. A proposta do pesquisador em construir grupos de trabalho, cooperou positivamente para a interatividade colaborativa dos alunos envolvidos, instituindo uma atmosfera salutar nas trocas pessoais do conhecimento, tanto entre os alunos envolvidos, quanto entre os alunos e o pesquisador, gerando e construindo novas descobertas por parte dos envolvidos na aplicação da pesquisa.
3. Os envolvidos, durante o processo da aplicabilidade da pesquisa, procuraram estar constantemente explorando as novas ferramentas, tecnologias e interfaces digitais, apresentadas pelo Professor pesquisador, o qual, esteve constantemente interagindo com os envolvidos, oferecendo suporte educativo que atenuassem as dúvidas oriundas da sua proposta de pesquisa, tornando a interação e o referido suporte, veículos elucidativos para as problemáticas apresentadas, e que os levassem a solução das mesmas, alcançando os envolvidos, índices surpreendentes as expectativas, pelas condições limitantes da infraestrutura física e tecnológica oferecida pela unidade escolar.
4. O estímulo do Professor pesquisador, a exploração do conhecimento, foi fator determinante para que os alunos envolvidos estruturarem e explorem caminhos ainda por eles desconhecidos na construção de novos saberes, levando essas descobertas a escolhas de percursos facilitadores para a criação de ideias e soluções, que resolvessem as problemáticas apresentadas pelo Professor pesquisador.

5. O trabalho em grupo fluiu de maneira interativa e colaborativa por parte dos alunos envolvidos, os pontos mais relevantes, foram as constantes parcerias na troca do conhecimento e experiência pessoal, acolhimento por parte do grupo à algum envolvido que momentaneamente estivesse com limitações por ordens diversas, ou com dificuldades na compreensão da proposta exibida pelo Professor pesquisador, ou por questões de tempo para que pudessem apresentar a sua contribuição no período determinado pelo pesquisador, trazendo a luz da compreensão e amparo do grupo.
6. Toda a construção do conhecimento foi devidamente orientada pelo Professor pesquisador, para que durante seu processo e evolução, fossem depositadas na interface digital do ENOVA, onde encontrava-se as salas virtuais criadas pelo pesquisador para cada curso, como forma de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos envolvidos em cada grupo, e participar ativamente no direcionamento e descoberta dos novos conhecimentos.
7. A interação, compromisso, responsabilidade, atenção no cumprimento dos prazos e dedicação dos alunos envolvidos, como a produção final executada pelos mesmos, com relação a proposta da pesquisa, foram fatores determinantes para comprovar, não somente a viabilidade da proposta, como confirmar a convicção do pesquisador, que a implantação das metodologias utilizando as tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras na aprendizagem, são possíveis, e de grande importância para o desenvolvimento intelectual do aluno, e sua formação pessoal e profissional.

IV. Aspectos outros

1. Registros de diálogos pertinentes às atividades
2. Mediação de conflitos
3. Discussão de alternativas propostas pelo grupo na resolução da atividade

OBSERVAÇÕES:

1. O professor pesquisador dialoga sobre todos os assuntos pertinentes a proposta do trabalho de pesquisa, desde a essência da proposta, ao estímulo à reflexão sobre a realidade das novas tecnologias já inseridas no cotidiano do “ser” pessoal, e do “ser” profissional; à construção, concepção e execução da apresentação de cada proposta de pesquisa escolhida por cada grupo, como

seria a maneira mais eficiente para executar a proposta, qual assunto seria mais relevante para a proposta do trabalho de pesquisa, a importância do domínio e conhecimento prévio por parte de algum membro do grupo sobre o assunto a ser abordado no trabalho, as limitações e interesse dos alunos envolvidos na aprendizagem, pertinente a construção da proposta de trabalho de pesquisa pelos grupos, a falta de acesso e conhecimento às novas tecnologias, a falta de motivação por questões socioeconômicas, a influência do meio social ou comunitário ao desestímulo na busca da educação e qualificação, em prol da inserção precoce no universo do trabalho, passando pela essência humana, e sua existência enquanto ser, produtor e proativo para sociedade.

2. O pesquisador esteve durante todo o processo e aplicabilidade do projeto de pesquisa, mediando e atento às falas, colocações conflitantes com a proposta, desvios da proposta apresentada, discussões infundadas, ambiguidade sobre o tema escolhido, orientando acerca das discussões sobre a relevância de quais informações são mais importantes para a compreensão de cada trabalho, afirmando a importância da contribuição de cada participante do grupo, e da sua contribuição; as condições citadas contribuíram para o enriquecimento de momentos ímpares, de crescimento e amadurecimento coletivo, sendo determinante a atenção, percepção, altruísmo, e vasta experiência como docente do Professor pesquisador, amenizando os impactos, e prevenindo a possibilidade de possíveis conflitos durante o processo de aplicação do projeto.
3. De maneira colaborativa e proativa, em geral os alunos envolvidos em cada grupo, procurou desenvolver a sua atividade de acordo com a distribuição de cada tarefa, que foi democraticamente, escolhida por cada membro, houveram discussões que foram pontuadas por questões de prazo de entrega da atividade por cada membro, qualidade e conteúdo pertinente ao tema de escolha do grupo, distribuição de tarefas pertinentes ao grau de conhecimento em pesquisa ou tecnologias digitais por parte de cada membro; em todas as circunstâncias que se apresentaram durante a aplicação do projeto de pesquisa, a orientação do Professor pesquisador, foi fator decisivo no sucesso das produções desenvolvidas pelos alunos envolvidos, sua presteza e atenção a

cada etapa dos trabalhos, contribuíram para elevar o nível de motivação e qualidade na conclusão do produto final, apresentar com segurança, e domínio do conhecimento do tema, e ainda utilizando os recursos tecnológicos e digitais propostos pelo Professor pesquisador, certamente foi uma experiência única, na caminhada pelo conhecimento que cada aluno envolvido espera encontrar na trilha pela sua formação profissional.

V. Síntese e Análise das observações feitas

1. Síntese:

As observações acima relatadas foram fruto de um acompanhamento constante em todas as aulas das turmas envolvidas no projeto de pesquisa de mestrado, sob a regência do Professor pesquisador José Wilson de Siqueira São Thiago, docente da unidade de ensino estadual Centro Educacional Edgard Santos, onde o projeto foi aplicado.

“Tecnologias Digitais como Metodologias Potencializadoras da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, é um tema desafiador se tratando da necessidade de novas abordagens, novos métodos de aprendizagem, e de se deixar para trás, toda a prática docente exercida até agora, é praticar o novo, é entrar definitivamente no século 21, é aceitar as mudanças que as novas tecnologias trouxeram para o cotidiano das sociedades, para a vida humana; o mundo hoje está na palma das mãos de cada pessoa, não sendo diferente na Educação e formação do indivíduo, que acessa, na maioria das vezes conhecimentos desordenados, sem orientação, sem propósito; na palma dessas mãos está o conhecimento do mundo, que se tornou pequeno, menos distante de cada olhar, de cada sentido, e a Educação precisa participar dessa “viagem”, dessa trajetória sem volta para o passado, porque o futuro chegou, o futuro está sendo o agora, convivendo com uma Inteligência chamada de Artificial, mas que a cada dia parece tão presente, e tão real; e foi conhecendo, pesquisando, criando, experimentando e construindo a cada dia, que o Projeto de Pesquisa “Tecnologias Digitais como Metodologias Potencializadoras da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, confirma em sua trajetória de ensino e aprendizagem a necessidade da inserção definitivamente das tecnologias digitais na Educação, de forma planejada, capacitada, transformada em política pública, transformada em

futuro, futuro para a Educação, futuro para os Jovens e Adultos, futuro para as novas gerações.

APÊNDICE B – PRODUTO DA PESQUISA: ROTEIRO DO CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

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

A construção das atividades mediadas pelo Codesign, pelos partícipes e pelo pesquisador na aplicação do projeto intitulado, **TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, visa explicitar o caminho escolhido e suas várias faces, fruto de uma construção coletiva que poderá sofrer alterações em função das realidades apresentadas pelos partícipes. Esse roteiro, portanto, trata de um ponto de partida para instrumentalizar o caminho e servir de referência para as ações que podem surgir no decorrer de sua realização.

CÍRCULOS PEDAGÓGICOS NAS CLASSES DA EJA E PROEJA

À NOSSA TRILHA	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	DIMENSÕES CONCEITUAIS, SOCIAIS, POLÍTICAS E DO MUNDO DO TRABALHO	MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS
DISPOSIÇÕES GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> ● Proposta Pedagógica: Pelos caminhos dos conhecimentos na EJA e PROEJA- saberes e descobertas guiados por tecnologias digitais. ● Turma Participe: sujeitos da EJA e PROEJA ● Local de realização das oficinas: CEES – Centro Educacional Edgard Santos. ● Duração da proposta pedagógica: 10 encontros ● Duração de cada encontro: 2 aulas de 40 minutos cada. 	Quais conceitos mobilizados em cada encontro e a relação com as demandas: Políticas, sociais e do mundo do trabalho?	Ao final de cada encontro, há a inclusão das percepções e sugestões para os próximos encontros.
Etapa I Acolhimento: 1º e 2º encontros	<p>Tema: Espaço de aula da EJA como espaço de inovação, dinamismo, protagonismo, escuta e aprendizagem.</p> <p>Objetivo Geral: Apresentar a proposta pedagógica à turma, cujo tema é “Tecnologias digitais como metodologias potencializadoras da educação de jovens e adultos”.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Motivar os educandos para participarem e se envolverem; 	<p>Conceitos mobilizados e suas múltiplas relações com o campo político, social e do mundo do trabalho.</p> <p>I- Inovação: Introdução de novas ideias, métodos e</p>	<p>Percepções: Importância da Família; Pertencimento; União e Desejos; Senso de Comando; Disciplina; Apatia; Acomodação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Refletir sobre o contexto atual e suas demandas; ☐ Discutir na turma os conceitos que envolvem educação e aprendizagem; ☐ Incentivar a leitura crítica, o compartilhamento de informações e o uso de mídias digitais nas interações e estudos; ☐ Ouvir seus questionamentos e demandas; ☐ Exercitar a oralidade e a escuta entre os partícipes. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Organizar a sala em formato de círculo; ☐ Projetar dois vídeos a saber: Vida Maria – que é um curta que traz uma reflexão sobre educação, onde retrata como o indivíduo em formação, internaliza eventos e experiências vividas na infância; The Potter, que aqui no Brasil está traduzido como aprender a aprender. Apresenta as 	<p>interfaces para melhorar o processo educacional;</p> <p>II- Dinamismo: Capacidade de adaptar-se rapidamente às mudanças e de manter um ambiente de aprendizagem ativo e envolvente;</p> <p>III- Protagonismo: Encorajar os educandos a serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem;</p> <p>IV- Escuta: Valorizar e considerar as vozes</p>	
--	---	---	--

	<p>influências que emergem nas interações entre educando e educador, no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Mediar roda de conversa para reflexão sobre o que foi assistido, as abordagens dos vídeos e suas semelhanças com o cotidiano na EJA e PROEJA. ☐ Separar em grupos menores para produção escrita de suas reflexões com posterior apresentação em plenária. ☐ Aplicar técnica de brainstorm para registrar demandas e problemáticas apresentadas pelos educandos, analisar coletivamente e estabelecer possibilidades de ação na compreensão e resolução de algumas delas. ☐ Escolher as temáticas que vão ser trabalhadas nas oficinas e sistematizar ações no coletivo. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Diálogo, dinâmica em grupo, Notebook, retroprojeter, mídias digitais, escrita. <p>Referências:</p>	<p>e experiências dos educandos;</p> <p>V- Aprendizagem: Processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências;</p> <p>Ao integrar esses conceitos na prática educacional da EJA, é possível criar um ambiente que não só atende às necessidades educacionais dos educandos, mas também os prepara para participar de maneira ativa e informada na sociedade e no mercado de trabalho.</p>	
--	--	---	--

	<p>☐ Vídeo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=3s</p> <p>☐ https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI&t=9s</p>		
<p>Etapa II e III</p> <p>Instrumentalização</p> <p>Definições</p> <p>interativas 3° ao 5° encontro</p> <p>Ocorrem aqui elementos das etapas 5, 6 e 7 conforme quadro 5 A da pesquisa.</p>	<p>Tema: o espaço informacional, midiático e interativo na construção de diálogos e disseminação de saberes e práticas culturais.</p> <p>Objetivo Geral: Entender a importância da leitura crítica e verificação das informações, sua disseminação em ambientes virtuais, bem como uso de interfaces digitais na aprendizagem.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>☐ Discutir na turma sobre os conceitos que envolvem a educação midiática;</p> <p>☐ Compreender o conceito de <i>Fake News</i>, bem como os perigos provocados pelo compartilhamento de notícias falsas;</p>	<p>Conceitos mobilizados e suas múltiplas relações com o campo político, social e do mundo do trabalho.</p> <p>I- Espaço Informacional:</p> <p>São os ambientes digitais e físicos onde informações são compartilhadas incluindo bibliotecas plataformas de aprendizagem;</p>	<p>Percepções:</p> <p>Autonomia embrionária;</p> <p>Reflexões no senso comum;</p> <p>Reconhecimento de interferências do meio;</p> <p>Os vários querereres;</p> <p>A importância do ambiente escolar;</p> <p>Sentido utilitarista;</p> <p>Mundo do trabalho.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Refletir sobre o uso das tecnologias de informação na aprendizagem; ☐ Apresentar interfaces interativas e multimídias; ☐ Incentivar a leitura crítica de textos compartilhados principalmente no <i>WhatsApp</i>; ☐ Apresentar possibilidades de uso de interfaces digitais na construção de atividades; <p>Procedimentos para o 3º encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Organizar a turma em forma de círculo; ☐ Informar que naquele encontro, será feita reflexão sobre elementos da (des)informação e buscar desenvolver postura com relação a disseminação de mensagens e a utilização de redes sociais; ☐ Assistir vídeos relacionados com o que será tratado para subsidiar debates e reflexões: 	<p>II- Espaço midiático: Inclui os meios de comunicação, como televisão, rádio, jornais, revistas e mídias sociais;</p> <p>III- Espaço interativo: envolve plataformas e ambientes onde há troca ativa de informações e experiências, como redes sociais, fóruns, blogs, aplicativos de mensagens e plataformas de colaboração;</p>	
--	--	---	--

O que são Fake News e quem lucra com elas;



O que são as Fake News – Dicas para reconhecê-las;



Fake News – mentiras na internet e suas consequências;



O que é fact checking?

IV- Inclusão digital e equidade:

A garantia de acesso a esses espaços é crucial para promover a equidade social. Políticas de inclusão digital devem assegurar que todos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam acessar e utilizar essas interfaces.

V- Valorização

cultural: Esses espaços permitem a valorização e



O que é fact checking?

- Após assistirem vídeos estabelecer roda de diálogo com estímulo a questionamentos sobre a temática tratada;
- Buscar contextualizar com as realidades vividas;
- Estimular registro sobre as reflexões a que se chegou, sinalizando, se possível, causas e efeitos (pode ser em grupos menores);
- Navegação pela internet buscando analisar textos publicados, observando a fonte de autoria, confiabilidade das informações, intencionalidade das publicações;
- Socialização com os partícipes, do que foi investigado nos sites visitados pelos grupos com registros de suas impressões;

preservação das culturas locais, ao mesmo tempo em que facilitam o intercâmbio cultural global. Isso é fundamental para construir sociedades mais inclusivas e respeitosas da diversidade.

	<p><u>☐ Estímulo à oralidade na apresentação das conclusões a que chegaram ou não.</u></p> <p>Procedimento para o 4º encontro:</p> <ul style="list-style-type: none">☐ Reunir a turma em ambientes com aparatos digitais;☐ Informar que serão apresentadas algumas interfaces digitais<ul style="list-style-type: none">– Softwares, sites educativos, interfaces de produção, simuladores;☐ Estimular a interação com os ambientes apresentados e desenvolver atividades com a utilização dos mesmos;☐ Apresentar o google Classroom que é uma plataforma para gerenciar atividades, compartilhar materiais e comunicar-se com os educandos; <p>Procedimento para o 5º encontro:</p>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">☐ Apresentar o <i>kahoot</i> que é uma interface para criar <i>quizzes</i> interativos que tornam a aprendizagem lúdica;☐ Apresentar o <i>padlet</i> que é uma interface colaborativa para criar murais virtuais, onde os educandos podem postar ideias, imagens e links;☐ Apresentar o <i>WhatsApp</i>, incentivar leitura crítica de textos com análise do contexto em que a informação foi produzida e compartilhada;☐ Apresentar o Lucidchart similar ao Jamboard, descontinuado pelo Google;☐ Apresentar a interface Canva Educacional. <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">☐ Diálogo, <i>Chromebook</i>, celular, Smart TV, oralidade, escrita, interfaces digitais, laboratório de Informática, redes sociais. <p><u>Referências:</u></p>		
--	--	--	--

	<p>☐ Vídeos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xRWcW0RtYjY&t=18s https://www.youtube.com/watch?v=tCs5_pBXzgI&t=17s https://www.youtube.com/watch?v=N3Zed-yovKg https://www.youtube.com/watch?v=vSs8pStib5U&t=6s</p>		
ETAPAS DAS ATIVIDADES COM O CODESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA			
	A partir da ETAPA-4, a construção das temáticas, objetivos e procedimentos serão norteados pelos diálogos estabelecidos com os sujeitos partícipes nos encontros anteriores, onde serão contemplados escolhas e anseios que se apresentarem pelos grupos.	Querer e Saberes do PROEJA. O que motivou a escolha pelo grupo.	
Etapa IV Atividades com o CDS ADM-1	Tema: Transtorno do Espectro Autista	Vivências práticas e experiências com familiares	Ocorrem aqui elementos das etapas 3, 5, 6 e 7 (quadro 5 A)
	Objetivo Geral: Aprofundar o conhecimento sobre TEA e disseminá-las.	Sistematizar as informações coletadas.	
	Objetivos Específicos: Buscar mais informações, em fontes confiáveis sobre o TEA; sistematizar essas informações na forma de apresentação; disseminar esses saberes nos ambientes em que circulam.	Desenvolver apresentação no Canva a partir das informações, e apresentar na sala/escola e comunidade.	Ideia Futura: Fazer um documentário sobre a temática e postar nas redes sociais dos componentes do grupo.
	Procedimentos: Oralidade, história de vida, diálogos com especialistas, fontes de pesquisa.	Para a apresentação, uso de um computador com retroprojetor, caixa de som conectado à Internet.	Usar o WhatsApp, o Instagram e o youtube para disseminar o documentário.
	Recursos: celular, computador, chromebooks, diálogos em sala de aula.		Fazer uma apresentação para todos os segmentos da escola

	Referências: História de vida de (Margarida, 2024); Lei Federal nº12.764 (Brasil, 2012); (Declaração de Salamanca, 2019); Dissertação de mestrado (Bortolozzo, 2007).		nas turmas e turnos que forem possíveis.
Atividades com o CDS ADM-2	Tema: Góes Fogões	Atividade de MEI – educando da turma	Ocorrem aqui elementos das etapas 3 ,5, 6 e 7 (quadro 5 A)
	Objetivo Geral: Fazer o Marketing da microempresa de um dos Educandos da turma e disseminar boas práticas.	Dar visibilidade ao empreendimento e buscar divulgação nas redes.	Ideia futura: Participação na empresa como divulgador, tendo remuneração compatível ao serviço que ajudou a realizar; criar vídeos educacionais com temas relevantes aos usuários comuns.
	Objetivos Específicos: Construir elementos voltados ao marketing para visibilizar a empresa; disseminar boas práticas e cuidados com o equipamento.	Desenvolver apresentação com o uso do Canva, requalificar cartão de visita da microempresa, alimentar o Instagram com informações de boas práticas, dicas de segurança e serviços.	Usar o WhatsApp, o Instagram para disseminação da microempresa; fazer apresentação na escola trazendo informações de segurança, de como conservar o equipamento e manutenção preventiva.
	Procedimento: Oralidade, História de vida, diálogos com especialistas, busca ativa em fontes de informações de equipamentos similares.		
	Recursos: Celular, Notebooks, <i>Chromebooks</i> , diálogos em sala. Referências: História de vida (Bronze, 2024); Manuais técnicos Fogões (várias marcas); Depoimento de assistência Técnica Brastemp; NBR 1556 (normas técnicas sobre fogões a gás); Portaria Inmetro nº 400/2012 (Certificação em fornos a gás).		

Atividades com o CDS ADM-3 Grupo -1	Tema: Tratamento fitoterápico para cabelos crespos e cacheados	Atividade de MEI – educando da turma.	Ocorrem aqui elementos das etapas 3, 5, 6 e 7 (quadro 5 A).
	Objetivo Geral: Construir o Marketing digital da empresa de MEI educando da turma	Divulgação da empresa, de práticas saudáveis para os cabelos e do combate a alopecia.	Ideia futura: desenvolver capacitações para jovens negras que desejem enveredar pela área de tratamento capilar feminino para cabelos crespos.
	Objetivos Específicos: visibilizar a microempresa através de canais de comunicação e redes sociais; construir apresentação no Canva para disseminar boas práticas e discutir a alopecia e seus tratamentos; divulgar tratamentos a base de elementos fitoterápicos.		
	Procedimentos: Oralidade, história de vida, diálogos com profissionais da área, pesquisa em fontes especializadas no assunto.	Usar canais de comunicação para divulgação da Microempresa e da pesquisa sobre os cuidados com cabelos crespos e alopecia; WhatsApp e Instagram da microempresa.	Efetuar apresentação na escola para as turmas, focando nas questões dos cuidados e o uso da fitoterapia.
	Recursos: Celular, Notebooks, <i>Chromebooks</i> , diálogos em sala de aula.		
	Referências: História de vida (Água,2024); Depoimentos de especialistas na área; Lei 1.992/2024 – Política Estadual de valorização dos cabelos crespos; Biblioteca virtual em saúde – Alopecia (Varella,2020).		
Atividade com o CDS ADM-3 Grupo-2	Tema: Alimentos Saudáveis	A escolha foi feita por ter no grupo pessoas com intolerância a lactose e glúten. Entenderam ser necessário divulgação e conscientização das pessoas	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7 (quadro 5 A).
	Objetivo Geral: Compreender sobre a intolerância a lactose e glúten e suas formas de convivência saudável.		
	Objetivos Específicos: Conhecer melhor os sintomas de que tem intolerância a lactose e glúten; disseminar boas práticas na condução	Foi desenvolvido pelo grupo, um Instagram com informações úteis sobre	Construída apresentação com o uso do Canva educacional, para difundir as informações

	dos sintomas e efeitos colaterais; disseminar alimentos saudáveis para portadores de restrição alimentar.	intolerância a lactose, Glúten, portadores de comorbidades como diabetes e pressão alta; Alimentos saudáveis que auxiliam no equilíbrio diário alimentar dessas pessoas portadoras.	na escola e nas redes sociais através do Instagram criado.
	Procedimentos: Oralidade, história de vida, diálogos com profissionais da área, pesquisa em fontes especializadas no assunto.	Disseminar através de WhatsApp, Instagram, apresentações e cartilhas na escola e comunidades.	Ideia futura: fazer uma cartilha com informações sobre essas intolerâncias, como conviver com elas, dicas de saúde e tratamentos homeopáticos. Fazer documento de encaminhamento à direção da escola para rever o cardápio da noite.
	Recursos: Celular, Notebooks, Chromebooks, diálogos em sala de aula. Tablets.		
	Referências: História de vida (Vento,2024); História de vida (Calor,2024); Lei 10.674/2003 – obriga as indústrias a informar se os alimentos tem ou não lactose e glúten; (Malik,2023) -Intolerância a lactose, Manual Merc&Co.		
Atividade com o CDS ADM-4	Tema: Desbravando o Canva	Buscaram aprender como construir cards, convites, apresentações, filmes e cardápios.	Ocorrem aqui elementos das etapas 3,5,6 e 7(quadro 5 A)
	Objetivo Geral: Conhecer e aplicar as funcionalidades da interface Canva Educacional		Ideia futura: desenvolver atividades voltadas à elaboração de cards para convites, cardápios e post para o Instagram com diversas temáticas.
	Objetivos Específicos: Através de atividades práticas, construir objetos com o uso da interface Canva; Utilizar a interface para questões do mundo do trabalho; disseminar sua utilização na escola; Desenvolver a atividade desafio proposta pela componente curricular GOL.	Desenvolver na sala de aula práticas com o uso da interface, dando formação aos que não conhecem e nem usam.	Construir cardápios e convites para serem vendidos aos comerciantes do bairro e em festas de aniversário ou eventos comemorativos.

	<p>Procedimentos: História de vida, oralidade, roda de conversa, pesquisa Internet e youtube. Estudo de caso de uma empresa.</p> <p>Recursos: Celular, Notebooks, <i>Chromebooks</i>, diálogos em sala de aula, Tablets.</p> <p>Referências: História de vida (Abacate, 2024); História de vida (Acerola, 2024); História de vida (pesquisador, 2024); Site oficial do Canva Educacional (https://www.canva.com).</p>	Desenvolver cards em resposta ao desafio da componente curricular GOL	
<p>Análise e Escrita</p> <p>Compõe as últimas etapas 6 e 7.</p> <p>Na perspectiva do pesquisador, os instrumentos utilizados nas análises e escrita das informações, para um melhor entendimento.</p>	<p>Tema: Glossário</p> <p>Observador Participante: é um pesquisador que se integra ativamente em um grupo social com o objetivo de compreender, a partir de uma perspectiva interna, os fenômenos sociais que o envolvem. A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa, empírica e contextualizada, que permite uma compreensão profunda da realidade social de um grupo específico. Nessa abordagem, o pesquisador não apenas observa, mas participa das atividades do grupo, interagindo e acompanhando as relações e o ambiente em que o grupo está inserido. Ao final, as conclusões são descritas de forma objetiva, refletindo a vivência direta no contexto pesquisado.</p> <p>Ciclo Reflexivo: inicia-se no planejamento, fundamentado em uma leitura inicial que busca identificar e compreender a problemática, o fenômeno ou o processo apresentado. Essa etapa é essencial para orientar o planejamento de ações que incidirão sobre as questões levantadas.</p> <p>Na segunda etapa, a ação é colocada em prática durante a execução propriamente dita. Nesse momento, testam-se as soluções desenhadas previamente. As observações realizadas, resultantes da coleta de informações sobre os efeitos das ações, são refletidas e avaliadas quanto à sua efetividade.</p> <p>Por fim, os resultados dessa avaliação retroalimentam o processo, compondo o planejamento do próximo ciclo e promovendo um aperfeiçoamento contínuo.</p> <p>Diário de Saberes: Essa forma didática de registro, permite que os educandos registrem e relacionem seus aprendizados utilizando diversas mídias. Nele, o educando pode escrever, incluir imagens ou fazer desenhos que façam sentido para seu processo de aprendizagem, construindo um registro pessoal e significativo das ações diárias e dos detalhes relevantes que essas ações desencadeiam.</p>	<p>Exposição dialogada: é uma estratégia de ensino que ocorre em uma roda de conversa entre educador e educandos, na qual o educador utiliza palavras-chave extraídas das vivências e anseios dos próprios alunos. Essa abordagem visa promover interações dialógicas, rompendo com a postura passiva dos educandos e incentivando questionamentos. O objetivo é motivá-los a participar ativamente de um processo de construção de conhecimento que se desenvolve a partir de suas experiências, sejam elas relacionadas ao tema em discussão ou aos seus itinerários formativos.</p> <p>Círculo de Diálogos: é um método de debate e participação coletiva, no qual um grupo se reúne para discutir um tema de interesse comum. Seu objetivo é estimular o diálogo aberto, promover a reflexão e</p>	<p>Interface Digital: é o meio pelo qual o usuário interage com um sistema, podendo ocorrer de forma física, conceitual ou perceptiva. Essas interfaces incluem elementos visuais e sonoros, como aplicativos, sites e dispositivos físicos, funcionando como o ponto de contato entre o usuário e diferentes tecnologias digitais.</p> <p>Uma interface eficaz deve ser intuitiva e facilitar o uso, sem apresentar barreiras. Para garantir uma web inclusiva e acessível, é essencial adotar práticas de design e desenvolvimento que priorizem a acessibilidade digital e a adaptabilidade das interfaces.</p> <p>História de vida: Trata-se de um procedimento de investigação utilizado em Sociologia e Antropologia, que envolve a coleta de dados biográficos ou experiências de uma ou mais pessoas. A principal</p>

		<p>possibilita a construção coletiva de conhecimento sobre o assunto. Podem ocorrer em diversos contextos, como em ambientes educacionais, comunitários, corporativos ou em iniciativas sociais.</p>	<p>fonte de informação é o próprio investigado, o que aproxima o pesquisador dos sujeitos da pesquisa. Esse método permite desenvolver pesquisas em diversas áreas, fornecendo informações valiosas para a compreensão e análise dos processos de aprendizagem sob uma perspectiva subjetiva.</p>
--	--	--	---

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n^o: Sexo: F () M ()

Data de Nascimento:

Endereço:

Complemento:

Bairro: Cidade: CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras na Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**, de responsabilidade do pesquisador **JOSÉ WILSON DE SIQUEIRA SÃO THIAGO**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: analisar de que maneira as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem dos sujeitos da EJA e PROEJA numa perspectiva das metodologias ativas em particular, o uso de oficinas. Como objetivos específicos, diagnosticar o uso das tecnologias digitais, durante a execução das atividades, as dificuldades de aprendizagem apresentadas e propor possibilidades de mudanças para melhor adequação dos conteúdos escolares ofertado à modalidade; Durante a intervenção nas atividades experienciadas, através da inserção de aparatos tecnológicos, *softwares*, plataformas digitais e contextualização das temáticas

trabalhadas, observar se há compreensão e domínio desses elementos midiáticos por parte dos educandos, na perspectiva da construção de *cards*, vídeos, cartilhas, no uso mais didático do WhatsApp e do Instagram; e por último, avaliar esse processo de aprendizagem, a fim de registrar possibilidades emergentes, fruto do movimento interacionista dos educandos durante as tarefas desenvolvidas, podendo vir a ser construído *blog* ou *site* para servir de repositório das experiências vivenciadas.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: esse trabalho justifica-se em relevância pois excursiona em percursos metodológicos educacionais que estão em mutação, muito em função das novas necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Essas mutações se traduzem em busca ativa que pesquisadores e educadores empreendem, num movimento de colocar a serviço da educação e, em especial, a educação escolar, ferramentas de melhor eficiência e eficácia com os tempos atuais vividos.

A realização desta pesquisa poderá trazer ou não riscos aos participantes da pesquisa: Não há riscos de vida, mas poderá apresentar riscos em caso do participante se sentir constrangido/a ou incomodado/a no momento da coleta de dados (dinâmica em grupo ou discussão coletiva de temas propostos), caso isso aconteça, esse/a participante será retirado da pesquisa para preservar sua integridade psicológica e social. Além disso, o pesquisador se compromete a não realizar nenhuma gravação de vídeo ou registro fotográfico sem o consentimento prévio dos participantes, mediante consulta via Google Forms, com a finalidade de manter a identidade dos/as participantes preservados conforme orientação da ética na pesquisa.

Caso o (a) educando queira se retirar da pesquisa, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. E assim, quaisquer dúvidas que possam apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador, podendo entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Por fim, os educandos partícipes da pesquisa terão disponível na forma digital, postada em sala de aula virtual criada pelo pesquisador, o termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADORES (AS) RESPONSÁVEIS:**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: José Wilson de Siqueira São Thiago**

Endereço: Avenida Cardeal da Silva, nº330, Edifício Bosque da Federação, Federação. Salvador-Ba CEP 40231-250 **Telefone:** (71) 98839-1507, **e-mail:** wilsonsaothiago@gmail.com.

PESQUISADOR COLABORADOR: Drº Amilton Alves de Souza, residente à Rua Wilson Wine da Mota, 100, Centro, Alagoinhas, Bahia, 48.020-490, (75)999835474. E-mail: amiltonalvesead@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB - Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

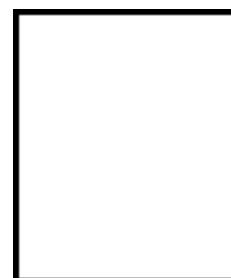
IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada: **Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via a mim.

Salvador- BA, 22 de abril de 2024.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



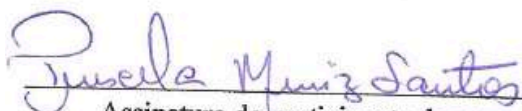
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

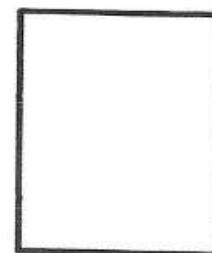
Assinatura do professor responsável
(orientador)


V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, 05 de Setembro de 2024.


Assinatura do participante da pesquisa



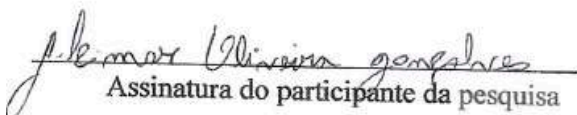

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

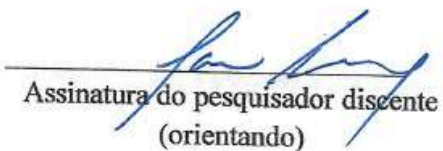
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa



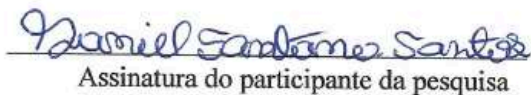

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

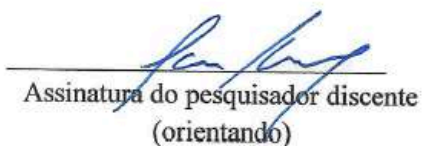
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa




Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

SSA, 05 de SETEMBRO de 2024.

Mathheus Sena dos Santos

Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Nicole Cássia Da Silva

Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Saldador, 02 de Setembro de 2024.

Priscila Pereira Pinto
Assinatura do participante da pesquisa



Jon Wilson de Sousa Lourey
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Daniela Moreira de Jesus
Assinatura do participante da pesquisa



Jon Wilson de Sousa Lourey
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Jaine Sotero de Souza
Assinatura do participante da pesquisa



Prof. Wilson de Souza, P. Mag.
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Quendo Afonso Junior
Assinatura do participante da pesquisa



Prof. Wilson de Souza, P. Mag.
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Wellington Duridade
Assinatura do participante da pesquisa



João Wilson de Sousa
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Estevão
Assinatura do participante da pesquisa



João Wilson de Sousa
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador 2 de Setembro de 2024.

Rosana Vitória dos Santos
Assinatura do participante da pesquisa



João Wilson de Azevedo
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Allessandro Jesus de Silva
Assinatura do participante da pesquisa



João Wilson de Azevedo
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

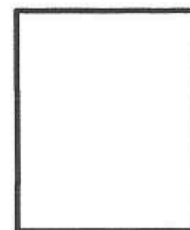
Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, BA, 09 de Setembro de 2024.

Barbara Bispo Santos
Assinatura do participante da pesquisa



Jose Wilson de Lencastre Pinheiro
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, BA, 02 de Setembro de 2024.

Carla Santos Batista
Assinatura do participante da pesquisa



Jose Wilson de Lencastre Pinheiro
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Wesley Santana Lima
Assinatura do participante da pesquisa



João Wilson de Albuquerque Paiva
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Adrieli dos Santos
Assinatura do participante da pesquisa




João Wilson de Albuquerque Paiva
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

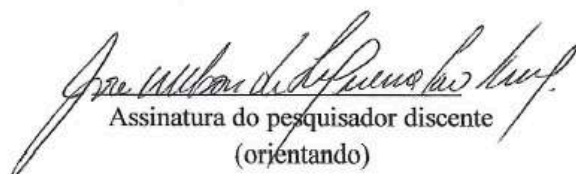
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa



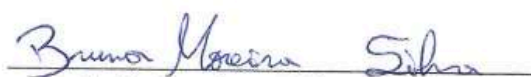

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

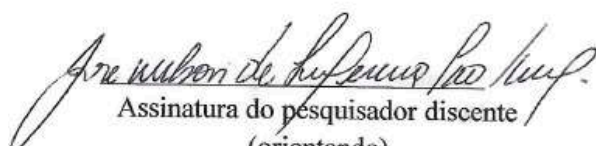
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa





Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

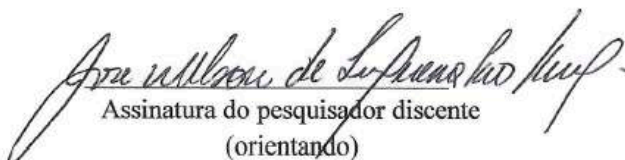
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa



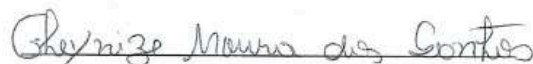

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

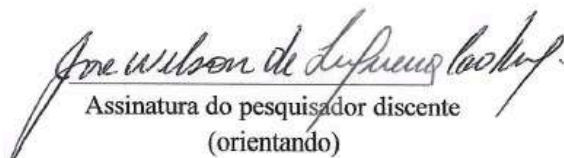
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Tecnologias Digitais como metodologias potencializadoras da aprendizagem na educação de jovens e adultos, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa




Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE D – DIÁRIO DE SABERES



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

DIÁRIO DE SABERES



MPEJA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Este diário tem a finalidade de orientação para a coleta de informações baseadas nas observações feitas durante o processo de aplicação da pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**. É de inteira responsabilidade do pesquisador, José Wilson de Siqueira São Thiago, pesquisador e docente da unidade de ensino estadual, Centro Educacional Edgard Santos, onde a mesma estará sendo aplicada. Vale ressaltar que as informações coletadas neste instrumento serão analisadas com respeito e ética.

Título da atividade: O caminho instituído pelo Codesign Didático Socioconstrutivista para essa pesquisa.

Data: iniciamos em julho de 2024 depois da qualificação e concluímos a aplicação no Centro Educacional Edgard Santos, novembro, quando levamos para submissão dos examinadores da pesquisa.

Relato do caminho seguido:

Codesign Didático Socioconstrutivista

A nossa vivência começou com uma inquietação de um educador nas experiências em sala de aula com a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos EJA e do profissionalizante PROEJA, permitindo traçar um simplório caminho de entendimentos e fazeres mútuos com os educandos partícipes da pesquisa.

Estabelecendo a Base do Processo Dialógico

Nos primeiros encontros voltados para o conhecimento mútuo, foi necessário estabelecer dois parâmetros fundamentais para o processo dialógico:

1. Estímulos à temática das relações de vida de cada participante, com foco na aprendizagem ao longo da vida e suas inter-relações.

2. Reflexão sobre a aprendizagem mediada por espaços formais de educação.

Nessa fase inicial, estímulos visuais são mais interativos e eficazes para fomentar diálogos e debates, promovendo o autoconhecimento. O objetivo é superar a inércia comum nos primeiros momentos de interação em grupo.

Ouvindo Histórias de Vida

Após estabelecer a conexão inicial, segue-se a etapa de ouvir as histórias de vida dos participantes. Nesse momento, buscamos:

- Compreender os significados atribuídos ao retorno à escola.
- Identificar habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.
- Refletir sobre a importância dada ao ambiente escolar e à vida em comunidade.

Para iniciar, é recomendável compartilhar sua própria história, destacando desafios enfrentados até o presente momento. Isso ajuda a criar uma identidade e estabelecer empatia com o grupo. A escuta atenta é essencial, assim como as devolutivas para cada depoimento. Essa etapa busca identificar carências, necessidades e possibilidades de aprendizagem coletiva.

Preparação para as Próximas Etapas

Compreendido o grupo, é hora de preparar o ambiente para as próximas atividades:

1. Instrumentalização tecnológica: introduzir as ferramentas necessárias para o desenvolvimento diário do grupo.
2. Atividades integradas: propor atividades alinhadas à ementa das disciplinas, conectando-as aos interesses e experiências do grupo.
3. Convívio mútuo: construir contextos de trabalho por meio de exposições dialogadas, que construam interesses e promovam aprendizado conjunto.

Assegure um ambiente acolhedor, que priorize o bem-estar. Caso surjam tensões, faça pausas estratégicas para reorientar o processo. Utilize tecnologias para registrar interações e produzir devolutivas documentadas.

Desenvolvimento das Temáticas

Se o grupo escolher uma temática para aprofundar, é importante:

- Garantir que o desenvolvimento esteja alinhado com a proposta inicial.
- Conectar os conteúdos às vivências do grupo, evitando abordagens desconectadas.
- Disseminar os conhecimentos produzidos em outros espaços e experiências.

Estimule o protagonismo dos participantes, deixando que conduzam as ações. Durante os debates, argumente de forma construtiva sobre a viabilidade das ideias propostas. Esteja atento às perguntas e respeite-as, pois refletem necessidades significativas para quem as formula.

Flexibilidade e Dinamismo

- Diversifique os espaços e dinâmicas de encontros.
- Integre mais de uma componente curricular e, sempre que possível, desenvolva atividades em parceria com outros professores.
- Mantenha os objetivos iniciais, mas esteja aberto a ajustes necessários no percurso.

O processo de aprendizagem é dinâmico, e o uso do codesign pode levar a redirecionamentos importantes. Foque em parâmetros qualitativos para avaliar a aprendizagem, mantendo flexibilidade nas sequências didáticas.

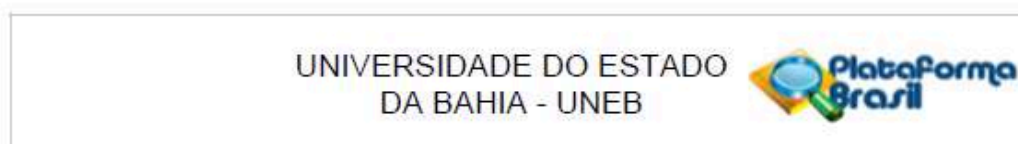
Trabalhando com o Coletivo

Valorize o sentido de coletividade, pertencimento e afinidades. A caminhada em grupo deve ser sustentada por relações colaborativas, sempre buscando desenvolver habilidades e promover a integração de todos.

Assim se deu o caminho, que não termina aqui, mas permite vislumbrar possibilidades outras de fazeres e saberes no campo da educação, em especial, a da EJA.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO

Versão: 1

CAAE: 79777423.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 050881/2024

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS que tem como pesquisador responsável JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 14/05/2024 às 20:48.

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo °	CAAE °	Versão °	Pesquisador Responsável °	Comitê de Ética °	Instituição °	Origem °	Última Avaliação °	Situação °	Ação
P	79777423.0.0000.0057	1	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	57 - Universidade do Estado da Bahia - UNEB		PO	PO	Aprovado	 

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79777423.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.882.699

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador Responsável: JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO

A presente pesquisa é um trabalho fruto das inquietações de um educador que, em seu itinerário formativo e sua prática cotidiana com os educandos

da EJA e do PROEJA, busca estudar e compreender como as tecnologias digitais utilizadas na perspectiva das metodologias ativas e, em especial,

a metodologia de oficinas, podem potencializar a aprendizagem desses sujeitos, favorecendo-os em reflexões e leituras críticas de mundo

tecnológico ao qual estão inseridos. Entende-se que as tecnologias digitais são como um conjunto de equipamentos e de aplicações que se

conectam a uma rede (Internet). E a unidade escolar onde se apresentam, sendo a instituição que representa a sociedade como aparelho

ideológico, dialoga com esses sujeitos e seus agentes para transmitir a herança cultural de uma diversidade de conhecimentos construídos no

decorrer da história.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos não se reduz à escolarização. A sua história, principalmente na realidade brasileira, apresenta uma

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3812-1330 Fax: (71)3812-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 0.002.099

luta por reparações no que diz respeito ao direito a uma educação de qualidade que lhes foi negada. A EJA não pode estar à margem da interação

com as tecnologias digitais que a todo momento apresentam novas formas de aprender. Assim, a proposta da pesquisa é buscar entender e

visualizar formas em que essas tecnologias podem potencializar a aprendizagem a partir de oficinas em uma escola do centro da cidade de Salvador, Bahia.

Como procedimento metodológico, há a pesquisa qualitativa com o dinamismo da ação e a aplicação de oficinas que alinham-se com as tecnologias emergentes e as possibilidades de aprendizagens ofertadas. Como instrumentos de coleta das informações para o estudo estão os diálogos desenvolvidos no grupo, a dinâmica realizada durante o acolhimento da turma, as rodas de conversa propiciadas pelos exercícios propostos, as atividades construídas no ambiente virtual de aprendizagem Google for Education e os produtos construídos sob mediação tecnológica.

Este trabalho justifica-se em relevância por excursionar em percursos metodológicos educacionais que estão em mutação, muito em função das novas necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Essas mutações se traduzem em busca ativa que pesquisadores e educadores empreendem, num movimento de colocar a serviço da educação e, em especial, a educação escolar, ferramentas de melhor eficiência e eficácia com os tempos atuais vividos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem dos sujeitos da EJA e

PROEJA, na perspectiva das metodologias ativas em particular, a partir do uso de oficinas.

Objetivo Secundário:

. No que pertine aos objetivos específicos, tem-se: I) Compreender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes da EJA com

uso das mídias digitais; II) caracterizar epistemologicamente os conceitos de educação, educação de jovens e adultos-EJA, Tecnologias, tecnologias

da informações, tecnologias digitais; Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas durante a execução das atividades; III) a Identificar as

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.400-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1300 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cep@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.902.699

tecnologias digitais que podem ser utilizadas para ressignificar os conteúdos escolares ofertados aos estudantes do PROEJA;

VI) analisar como as atividades experienciadas, através da inserção de aparatos tecnológicos, repercutiram na compreensão e domínio desses

elementos midiáticos por parte dos educandos.

os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios Informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e executável.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão, orçamento são compatíveis com os objetivos propostos no projeto. O cronograma deverá ser ajustado com a alterações das datas de acordo com a aprovação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 - Termo de compromisso do pesquisador responsável: Encontra-se adequado;
- 2 - Termo de confidencialidade: Encontra-se adequado;
- 3 - A autorização da Instituição coparticipante: Encontram-se adequadas;
- 4 - A autorização Institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 5 - Folha de rosto: Encontra-se em conformidade e não necessita de ajustes;
- 6 - TCLE: consta no projeto e esta em conformidade;
- 7- Termo de declaração equipe: em conformidade
- 8- Termo de concessão: em conformidade
- 9- Termo de coleta de dados em arquivo: em conformidade

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista a Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Fontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3812-1330 Fax: (71)3812-1300 E-mail: cep@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 6.002.000

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como **APROVADO** para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2262371.pdf	12/05/2024 08:36:31		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	12/05/2024 08:35:59	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	12/05/2024 08:29:04	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_autorizacao_institucional_propone nte.pdf	12/05/2024 08:23:00	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_autorizacao_instiitucional_coparticip ante.pdf	12/05/2024 08:21:46	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_concessao.pdf	12/05/2024 08:20:13	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_confidencialidade.pdf	12/05/2024 08:19:03	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_compromisso_coleta_dados_arqu ivos.pdf	12/05/2024 08:17:55	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto
Outros	termo_compromisso_pesquisador.pdf	12/05/2024 08:15:59	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Acelto

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3812-1330 Fax: (71)3812-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 0.002.006

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	12/05/2024 08:13:18	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia_desenvolvimento_projeto_pesquisa.pdf	12/05/2024 08:11:40	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2262371.pdf	09/12/2023 18:12:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	09/12/2023 18:11:05	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_compromisso.pdf	09/12/2023 18:09:40	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/12/2023 18:07:26	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/12/2023 18:06:41	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	09/12/2023 18:06:25	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/12/2023 18:06:56	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/12/2023 18:06:56	JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 12 de Junho de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

ANEXO B – Autorização da Escola



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



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

Este documento tem a finalidade de formalizar junto à gestão da escola, na pessoa do senhor diretor, André de Oliveira Rocha, a aplicação do projeto de pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**. Sendo que a condução é de inteira responsabilidade do pesquisador, José Wilson de Siqueira São Thiago, pesquisador e docente da unidade de ensino estadual, Centro Educacional Edgard Santos, onde a mesma estará sendo aplicada. Salienta ainda que o mesmo obteve licença pela secretaria de Educação do estado da Bahia, através do núcleo territorial, NTE-26, para realizar os estudos de Mestrado Profissional na instituição UNEB conforme DOE nº 23950 de 13/07/2024.

Segue em anexo, termo de qualificação que o projeto se submeteu junto à banca avaliadora, o qual obteve nota 9,0, estando apto para aplicação na referida unidade. Cabe ressaltar que o referido projeto antes de ser submetido a banca de qualificação, passou pelo crivo do comitê de ética regional constituído pela Plataforma Brasil, sendo pré-requisito indispensável e sem o qual, não teria como ser qualificado, obtendo também aprovação.

Vale ressaltar que as informações coletadas nesse processo, serão analisadas com respeito e ética, sendo acompanhadas pela professora das turmas participes, Helenice da Silva São Thiago e pela professora observadora participante do processo, professora Rita de Cassia Portela de Oliveira.

A aplicação terá tempo estimado em 10 encontros, compartilhados com os horários de aulas dos educandos e ou em aulas vagas que os mesmos apresentarem no período. Durante o processo da aplicação, haverá sempre a presença da professora

responsável das turmas ou da observadora participante permitindo registros e transparência no processo.

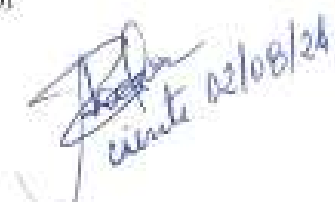
Após aplicação, os dados serão analisados, sistematizados e, na forma de relatório, encaminhado a esta instituição, com propostas e possíveis sugestões para intervenções pedagógicas a serem analisadas pela equipe pedagógica da escola, no sentido de implementar, modificar ou prover formação continuada a docentes dessa instituição, bem como adequação de currículo ofertado à modalidade, caso os resultados aponte esta necessidade.

Desde já agradeço a colaboração e apoio demonstrado com as iniciativas de buscar uma educação mais libertadora e significativa para o ensino profissionalizante na modalidade do PROEJA, qualificando-o e oportunizando jovens e adultos a uma formação profissional digna e responsável.

Salvador, 02 de Setembro de 2024.



JOSÉ WILSON DE SIQUEIRA SÃO THIAGO - PESQUISADOR
E DOCENTE DA INSTITUIÇÃO.



ANEXO B – Relatório de Qualificação

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecimento homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 889, de 03 de 11/2015, seção 1, pág. 15.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	
--	--

Ata da Sessão de Banca Examinadora

Aos VINTE E DOIS DE JULHO DE DOIS MIL E VINTE E QUATRO, às Catorze horas através de web conferência do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, realizou-se a banca examinadora da sessão de qualificação do trabalho de conclusão sob o título: “TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” apresentado pelo mestrando JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A Banca foi composta pelos Professores: Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB), Dra. GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS (SESI), Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA (UNEB), sendo presidida pelo Prof. Orientador Dr. AMILTON ALVES DE SOUZA (UNEB). Orientador e Presidente da Banca. A sessão teve a duração de três horas e a Banca de qualificação emitiu o seguinte parecer: O mestrando deverá revisar os objetivos, questão-problema e a metodologia quanto ao método, percurso e proposta de intervenção, a fim de qualificar a pesquisa.

O aluno foi:

(x) Aprovado com nota 9,0 () Aprovado com Restrição () Reprovado

Para lavrar a presente Ata, eu, Prof. Dr. AMILTON ALVES DE SOUZA (UNEB), presidente da Banca, encerro a presente ATA, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca.

 Documento assinado digitalmente
AMILTON ALVES DE SOUZA
Data: 22/07/2024 09:00:07 -0300
Assinatura em: https://sistemas.uepb.edu.br

Presidente da Banca

Examinador(a) Externo(a)

Examinador(a)
Interno(a)

Examinador(a)
Interno(a)




Mestrando(a)

ANEXO C – Certidão de Ata da qualificação

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p style="text-align: center;"><small>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 2006, DDU de 11/10/11, seção I, pág. 11.)</small></p> <p style="text-align: center;">MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p>	
--	--


CERTIDÃO DE ATA

Certifico, para os devidos fins, que consta da Ata da Sessão de Qualificação do Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, realizada aos vinte e dois dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro às 13h00 através de web conferência do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que **JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO** defendeu o trabalho intitulado **“TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVES E ADULTOS”**, perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB), Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA (UNEB) e Dra. GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS (SEESI), sendo presidida pelo Prof. Orientador Dr. AMILTON ALVES DE SOUZA (UNEB) a sessão teve a duração de 3 horas e a Banca de Qualificação emitiu o seguinte parecer: *O mestrando deverá revisar os objetivos, questão-problema e a metodologia quanto ao método, percurso e proposta de intervenção, a fim de qualificar a pesquisa. O trabalho recebeu conceito final aprovado com nota 9 (nove). E, para constar, eu, Neide Maria Ferreira Lopes, Secretária Acadêmica, lavro a presente Certidão que vai por mim assinada e encerrada pelo Coordenador.*


 Profa. Dra. Patricia Lessa Santos Costa
 (Coordenadora do MPEJA)

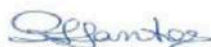

 Sec. Neide Maria Ferreira Lopes
 (Secretária Acadêmica do MPEJA)

ANEXO D – Certidão de ata da defesa

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p>	 <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>PPGEJA Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional</p>
---	--

CERTIDÃO DE ATA

Certifico, para os devidos fins, que consta da Ata da Sessão de defesa do Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos - PPGEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, realizada aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro às 14h00 através de web conferência do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que **JOSE WILSON DE SIQUEIRA SAO THIAGO** defendeu o trabalho intitulado **“TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB), Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA (UNEB) e Dra. GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS (SESI), sendo presidida pelo Prof. Orientador Dr. AMILTON ALVES DE SOUZA (UNEB) a sessão teve a duração de 2 horas e a Banca de Qualificação emitiu o seguinte parecer: Aprovado pela banca com indicação para publicação em periódicos. O mestrando precisará realizar todas as recomendações da banca quanto a correção. Recomendamos a José Wilson que siga seu caminho a ser trilhado no doutorado. O trabalho recebeu conceito final aprovado com nota 9,5 (nove e meio). E, para constar, eu, Neide Maria Ferreira Lopes, Secretária Acadêmica, lavro a presente Certidão que vai por mim assinada e encerrada pelo Coordenador.



Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
(Coordenadora do PPGEJA)



Sec. Neide Maria Ferreira Lopes
(Secretária Acadêmica do PPGEJA)

ANEXO E – Poema feito com IA professora Gisele



Como são sou boa em poemas, mas sou boa em tecnologias, criei por meio da IA um cordel para o estudante usando prompts autoriais inspirados no texto de qualificação.

O Poeta São Thiago

No campo da EJA, um nome a se destacar,
José Wilson de Siqueira, poeta e pesquisador singular.
Com versos e saberes, a educação transforma,
Tecnologias digitais, a aprendizagem inflama.

Futuro Mestre em Educação, com tinta e com giz,
Ensina e pesquisa, com entusiasmo e quiz.
Sua voz ecoa em sala de aula e em cordel,
Versos que iluminam, como um farol no céu.

Nascido em terras baianas, de cultura rica,
Traz na alma a poesia, a alma que purifica.
Com simplicidade e amor, ele ensina e aprende,
Com os jovens e adultos, a vida transcende.

Nas aulas de EJA, a tecnologia se integra,
Um mundo de possibilidades, a mente se desintegra.
Computadores, tablets, e até mesmo o celular,
Ferramentas que auxiliam, o saber a conquistar.

Com jogos educativos e plataformas online,
A aprendizagem se torna mais dinâmica e afim.
Vídeos, podcasts, e até mesmo redes sociais,
Conectam o aluno ao mundo, sem igual.

José Wilson, o poeta que ensina com paixão,



Transforma a sala de aula em palco de emoção
 Seus versos inspiram, seus estudos revelam,
 Que a tecnologia na EJA, o futuro revela.

Com pesquisa e prática, ele prova e comprova,
 Que o digital na EJA, a aprendizagem renova.
 Mais do que professor, ele é um mentor,
 Um guia que conduz, com amor e fervor.

Que sua voz continue ecoando, por todo o país,
 Inspirando outros mestres, com seus versos e quiz.
 José Wilson de Siqueira, poeta e pesquisador,
 Um nome que faz história, na Educação com ardor.

Autoria: IA Gemini, prompts Gisele Freitas, inverno de 2024