



ERICA CECÍLIA NORONHA DA BOIT

**O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS GEOGRÁFICOS**

CANOAS, 2022.

ERICA CECÍLIA NORONHA DA BOIT

**O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS GEOGRÁFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas, UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Backes

Canoas, 2022.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B685l Boit, Érica Cecília Noronha da.

O letramento digital na educação de jovens e adultos [manuscrito] : ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos / Érica Cecília Noronha da Boit – 2022.

179 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Profa. Dra. Luciana Backes”.

1. Letramento digital. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Práticas pedagógicas. 4. Conceitos geográficos. I. Backes, Luciana. II. Título.

CDU: 374.7

ERICA CECÍLIA NORONHA DA BOIT

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. Cleudes Antonio Casagrande
Universidade La Salle, Canoas/RS

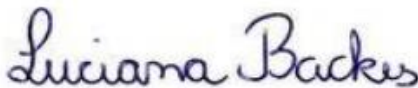
JONES
GODINHO:97955388020

Assinado de forma digital por
JONES GODINHO:97955388020
Dados: 2022.12.20 11:35:56 -04'00'

Prof. Dr. Jones Godinho
Faculdade La Salle Manaus

P/ 

Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profa. Dra. Luciana Backes
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da Banca

Área de concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 20 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por seu amor infinito e por permitir a realização de um sonho.

A minha filha Gabrielly, minha primeira incentivadora e parceira de todas as horas. És o meu maior e melhor projeto, minha “bolsista” preferida!

Ao meu esposo, Júlio César, presente de Deus para acalmar a minha alma e iluminar os meus dias!

Aos meus pais, Lauro e Cecília, meus exemplos de vida, que sempre acreditaram e apostaram nas minhas viagens!

Aos meus familiares e amigos que entenderam as ausências e vibraram com a minha trajetória!

A minha amiga Ariane, irmã que Deus me deu há 22 anos. Gratidão por ser minha amiga de fé, minha irmã camarada!

A minha orientadora Prof^a Dr^a Luciana Backes, por toda dedicação, cumplicidade, confiança e inspiração para seguir em frente. Obrigada por acreditar em mim nos momentos em que eu mesma não acreditei! Se hoje estou me construindo como pesquisadora, devo ao teu exemplo de ser humano e de educadora amorosa, curiosa, comprometida, esperançosa e que me ensinou a ter a convicção de que a mudança é possível!

Aos colegas e amigos do COTEDIC, grupo de pesquisa que me acolheu e me inspira a seguir na jornada da pesquisa em Educação.

Aos colegas do PPG em Educação da Universidade La Salle, pelo percurso construído coletivamente: da alegria do primeiro dia de aula às preocupações, relatos das dificuldades e partilhas, que sempre resultaram em palavras de apoio e motivação!

Aos colegas e amigos das escolas Miguel Couto e Miguel Lampert pela torcida e apoio incondicional! Vocês são bons, bons, bons!!!

Aos professores/as da Banca de Qualificação e Defesa: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, Prof. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira e Prof.Dr. Jones Godinho, pelas valiosas reflexões e contribuições a esta pesquisa.

Aos educandos e educandas da EJA da Escola Miguel Couto de Nova Santa Rita que embarcaram nessa viagem de descobertas, vivências e construções coletivas. Gratidão, queridos/as!

A CAPES pelo incentivo financeiro que possibilitou a realização dessa viagem!

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração; a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”. (FREIRE, 2013, p.100)

RESUMO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma modalidade da educação básica silenciada e marginalizada no contexto educacional. Esses homens e as mulheres buscam espaços para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas. Em meio ao contexto pandêmico e pós-pandêmico da COVID-19 (2020-2022), o agravamento das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, ficaram evidentes. Por outro lado, a contemporaneidade demanda que estejamos cada vez mais conectados, mas a simples operacionalidade dos artefatos digitais não garante a participação social. Entendemos o Letramento Digital como potencializador da leitura do mundo para o reconhecimento das possíveis transformações da realidade. Assim, emerge a problemática: Como desenvolvemos o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA? O estudo de caráter qualitativo foi realizado a partir de uma Pesquisa-ação, com o objetivo de compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle e vinculada ao grupo de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade (COTEDIC UNILASALLE/CNPq). Os diálogos foram atravessados pela Pedagogia da Libertação (FREIRE, 2021), representada por um espaço de conquistas para a população oprimida e com o objetivo de provocar atitudes críticas e reflexivas sobre a realidade, por meio da ação e da tomada de consciência, para a emancipação. Nesses diálogos, discutimos a apropriação das tecnologias digitais para a exploração da leitura da realidade e do cotidiano dos educandos e das educandas, por meio do Letramento Digital. Assim, procuramos transformar o tempo e o espaço, por meio da construção de conceitos geográficos, a fim de entender e de intervir na realidade em que vivemos. Os educandos e as educandas da EJA de uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita - RS, nos anos de 2021/2 e 2022/1, foram os participantes desta pesquisa. A produção de dados foi realizada a partir do diário de campo da educadora-pesquisadora e dos educandos e educandas, bem como das produções realizadas durante as oficinas do “Passaporte Geográfico” e da análise documental institucional, submetidos a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). No processo de análise

dos dados emergiram quatro categorias: desembarque nas tecnologias, no Ensino, na Construção dos Conceitos Geográficos e na Aprendizagem. Concluímos a pesquisa evidenciando que o processo de Letramento Digital para a construção de conceitos geográficos, a legitimação da autoria e da co-autoria e as práticas problematizadoras e dialógicas, são potencializadoras para a tomada de consciência de si e do mundo.

Palavras-chave: Letramento Digital. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Conceitos Geográficos.

ABSTRACT

Historically, Youth and Adult Education (EJA) is presented as a modality of basic education that has been silenced and marginalized in the educational context. These men and women seek spaces for their voices to be heard and legitimized. In the midst of the pandemic and post-pandemic context of COVID-19 (2020-2022), the worsening of social, economic, cultural and educational inequalities became evident. On the other hand, contemporaneity demands that we are increasingly connected, but the simple operation of digital artifacts does not guarantee social participation. We understand Digital Literacy as an enabler of reading the world for the recognition of possible transformations of reality. Thus, the problem emerges: How do we develop Digital Literacy in pedagogical practices for the construction of geographic concepts in EJA? The qualitative study was carried out from an Action-Research, with the objective of understanding Digital Literacy in pedagogical practices for the construction of geographic concepts in EJA in a public school of Nova Santa Rita -RS. The research is part of the research line Cultures, Languages and Technologies in Education, of the Graduate Program in Education, at La Salle University and linked to the research group Coexistence and Digital Technology in Contemporaneity (COTEDIC UNILASALLE/CNPq). The dialogues were crossed by the Pedagogy of Liberation (FREIRE, 2021), represented by a space of conquests for the oppressed population and with the objective of provoking critical and reflective attitudes about reality, through action and awareness, for the emancipation. In these dialogues, we discussed the appropriation of digital technologies to explore the reading of reality and the daily lives of students, through Digital Literacy. Thus, we seek to transform time and space, through the construction of geographic concepts, in order to understand and intervene in the reality in which we live. EJA students from a municipal public school in Nova Santa Rita - RS, in the years 2021/2 and 2022/1, were the participants of this research. The production of data was carried out from the field diary of the educator-researcher and the students, as well as the productions carried out during the "Geographic Passport" workshops and the institutional document analysis, submitted to Content Analysis, according to Bardin (2011). In the data analysis process, four categories emerged: landing in technologies, in Teaching, in the Construction of Geographical Concepts and in Learning. We concluded the research showing that the Digital Literacy

process for the construction of geographic concepts, the legitimation of authorship and co-authorship and the problematizing and dialogical practices, are potentiating for the awareness of oneself and the world.

Keywords: Digital Literacy. Youth and Adult Education. Pedagogical Practices. Geographical Concepts.

RESUMEN

Históricamente, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se presenta como una modalidad de educación básica que ha sido silenciada y marginada en el contexto educativo. Estos hombres y mujeres buscan espacios para que sus voces sean escuchadas y legitimadas. En medio del contexto pandémico y pospandémico del COVID-19 (2020-2022), se hizo evidente el recrudecimiento de las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas. Por otro lado, la contemporaneidad exige que estemos cada vez más conectados, pero el simple funcionamiento de los artefactos digitales no garantiza la participación social. Entendemos la Alfabetización Digital como un habilitador de lectura del mundo para el reconocimiento de posibles transformaciones de la realidad. Surge así el problema: ¿Cómo desarrollamos la Alfabetización Digital en las prácticas pedagógicas para la construcción de conceptos geográficos en EJA? El estudio cualitativo se realizó a partir de una Investigación-Acción, con el objetivo de comprender la Alfabetización Digital en prácticas pedagógicas para la construcción de conceptos geográficos en EJA en una escuela pública municipal de Nova Santa Rita - RS. La investigación forma parte de la línea de investigación Culturas, Lenguajes y Tecnologías en la Educación, del Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad La Salle y vinculada al grupo de investigación Convivencia y Tecnología Digital en la Contemporaneidad (COTEDIC UNILASALLE/CNPq). Los diálogos estuvieron atravesados por la Pedagogía de la Liberación (FREIRE, 2021), representada por un espacio de conquistas para la población oprimida y con el objetivo de provocar actitudes críticas y reflexivas sobre la realidad, a través de la acción y la conciencia, para la emancipación. En estos diálogos discutimos la apropiación de las tecnologías digitales para explorar la lectura de la realidad y el cotidiano de los estudiantes, a través de la Alfabetización Digital. Así, buscamos transformar el tiempo y el espacio, a través de la construcción de conceptos geográficos, para comprender e intervenir en la realidad que vivimos. Estudiantes de la EJA de una escuela pública municipal de Nova Santa Rita - RS, en los años 2021/2 y 2022/1, fueron los participantes de esta investigación. La producción de datos se realizó a partir del diario de campo de la docente-investigadora y de los estudiantes, así como las producciones realizadas durante los talleres “Pasaporte Geográfico” y el análisis de documentos institucionales, sometidos al Análisis de

Contenido, según Bardin (2011).). En el proceso de análisis de datos surgieron cuatro categorías: aterrizaje en tecnologías, en Enseñanza, en Construcción de Conceptos Geográficos y en Aprendizaje. Concluimos la investigación mostrando que el proceso de Alfabetización Digital para la construcción de conceptos geográficos, la legitimación de la autoría y coautoría y las prácticas problematizadoras y dialógicas, están potencializando para la toma de conciencia de sí y del mundo.

Palabras clave: Alfabetización Digital. Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas Pedagógicas. Conceptos Geográficos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações catalogadas após a leitura dos resumos.....	29
Quadro 2 - Sistematização dos encontros da Fase 1.....	91
Quadro 3 - Sistematização dos encontros da Fase 2.....	106
Quadro 4 - Sistematização das Categorias e Unidades de Análise	111
Quadro 5 - Conversa sobre o que levariam para a viagem.	115
Quadro 6 - Discussão sobre o uso de celulares durante as oficinas.....	118
Quadro 7 - Considerações sobre a construção de mapas mentais digitais.....	124
Quadro 8 - Considerações sobre a representação das bandeiras, na oficina 2	128
Quadro 9 - Considerações sobre os significados das bandeiras.....	131
Quadro 10 - Considerações prévias sobre os países do continente africano.....	132
Quadro 11 - Construção de Conceitos Geográficos com o Jogo Digital	135
Quadro 12 - Conhecendo os países africanos por meio do Atlas Digital.	141
Quadro 13 - Questionamentos emergentes na busca digital.....	142
Quadro 14 - Interações sobre o questionamento do educando 3.....	142
Quadro 15 - Hipóteses sobre o Continente Africano	143
Quadro 16 - Imersão na narrativa da viagem	148
Quadro 17 - Aprendizagens com uso dos jogos digitais e analógicos	151
Quadro 18 - Aprendizagens com os trabalhos em grupos	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Faixa etária dos educandos e educandas da EJA - EMEF Miguel Couto. .88	88
Figura 2 - Passagem para a viagem na Fase 1.....90	90
Figura 3 - Mala com objetos para a viagem e o Passaporte Geográfico.90	90
Figura 4 - Registro das Expectativas para “Viagem”94	94
Figura 5 - Jogo da Localização Geográfica África.....95	95
Figura 6 - Quebra-Cabeça África95	95
Figura 7 - Jogo da Memória das Bandeiras.....96	96
Figura 8 - Pesquisando sobre as Bandeiras.....97	97
Figura 9 - Confeção das Bandeiras98	98
Figura 10 - Caça-palavras digital sobre os países colonizadores da África99	99
Figura 11 - Acróstico sobre a população africana.100	100
Figura 12 - Registro individual sobre o filme: Diamantes de Sangue.101	101
Figura 13 - Passagem para o Passaporte Geográfico Fase 2.....114	114
Figura 14 - Acróstico sobre a África - Grupo 1 e 2116	116
Figura 15 - Acróstico sobre a África - Grupo 3 e 4117	117
Figura 16 - Jogo Digital dos Continentes e Oceanos120	120
Figura 17 - Jogo Digital Caça-palavras continente Africano.....121	121
Figura 18 - Imagens do Padlet construído com a turma.....122	122
Figura 19 - Jogos da memória com as bandeiras dos países africanos.....130	130
Figura 20 - Rascunhos dos mapas conceituais - Grupo 1.....136	136
Figura 21 - Rascunhos dos mapas conceituais- Grupo 2.....137	137
Figura 22 - Rascunhos dos mapas conceituais- Grupo 3.....138	138
Figura 23 - Quebra-cabeças do mapa do continente africano.....139	139
Figura 24 - Explorando o mapa político da África.....141	141
Figura 25 - Bandeira pessoal do Educando 5145	145
Figura 26 - Bandeira pessoal do educando 7145	145
Figura 27 - Hipóteses sobre o que encontrariam na África146	146
Figura 28 - Mapa Conceitual Digital - Grupo 1149	149
Figura 29 - Mapa Conceitual Digital - Grupo 2150	150
Figura 30 - Roda de conversa sobre as aprendizagens durante as oficinas151	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de escolaridade da população de Nova Santa Rita/2010	83
Tabela 2 - Número de matrículas em Nova Santa Rita /2018	84
Tabela 3 - Escolas com a Modalidade EJA em Nova Santa Rita.	84
Tabela 4 - Educandos e Educandas participantes da Fase 1	89
Tabela 5 - Educandos e educandas participantes da Fase 2.....	104

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEB - Comissão Educação Básica.

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

CONEP - Conselho Nacional de Ética e Pesquisa.

CNER - Campanha de Educação Rural.

CORONAVÍRUS - Sars - Cov - 2.

COTEDIC - Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade (Grupo de Pesquisa).

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EJA/EAD - Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância.

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio.

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário.

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

PNAA - Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

PNA - Plano Nacional de Alfabetização.

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

UNILASALLE - Universidade La Salle.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	19
2 O INÍCIO DA CAMINHADA	26
2.1 Relevância pessoal: Minha trajetória na/com a EJA.....	26
2.2 Relevância acadêmica: A EJA e a produção de conhecimento	28
2.3 Relevância social: A EJA e a sociedade.....	37
3 DIÁLOGOS NO PERCURSO.....	40
3.1 Percurso Histórico e Legislação: De onde? Para onde?	40
3.2 Ressignificando a EJA: Práticas Problematicadoras e Dialógicas	51
3.3 Letramento Digital: Desafio da Contemporaneidade.....	62
3.4 Emancipação Digital no tensionamento das tecnologias	69
4 NOSSOS PASSOS: ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	80
4.1 Problema e Objetivos do Estudo.....	80
4.2.1 <i>FASE 1 - Ensaando a Viagem.....</i>	<i>86</i>
4.2.1.1. Etapa 1 – Diagnóstico.....	87
4.2.1.2. Etapa 2 - Planejamento das Práticas Pedagógicas	91
4.2.1.3. Etapa 3 - Projeto Piloto 2021/2 - Passaporte Geográfico: Análise das práticas pedagógicas.....	92
4.2.1.4. Etapa 4 - Considerações e Planejamento para a Fase 2	101
4.2.2 <i>FASE 2 - Embarque, vivências e histórias da Viagem</i>	<i>103</i>
4.2.2.1. Etapa 1 - Diagnóstico da Turma	104
4.2.2.2. Etapa 2 - Planejamento das Práticas Pedagógicas	105
4.3 Instrumentos de Produção de Dados	107
4.3.1. <i>Análise Documental-Institucional</i>	<i>107</i>
4.3.2 <i>Diário de Campo da Pesquisadora.....</i>	<i>108</i>
4.3.3 <i>Produções dos educandos e educandas durante as oficinas do passaporte geográfico.</i>	<i>108</i>

4.4 Técnica de análise de dados	110
5.DESEMBARQUE: NARRATIVAS, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	112
5.1 Conexão 1: Desembarque nas Tecnologias	112
5.2 Conexão 2: Desembarque no Ensino.....	125
5.3 Conexão 3: Desembarque na Construção do Conhecimento Geográfico	134
5.4 Conexão 4: Desembarque na Aprendizagem	140
5.5 Conexão 5: Como todos aprenderam, eu também aprendi!	154
6. NOSSO ÁLBUM DA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO	170
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
APÊNDICE IV – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
APÊNDICE V - OFICINAS DO PASSAPORTE GEOGRÁFICO	178

1 INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Ser docente no Brasil é um ato de resistência. Fazer pesquisa em educação em um contexto social de retrocessos das políticas públicas e da precariedade dos sistemas de ensino é um ato de resistência. Pensar nos processos educativos em meio a pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2), declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), em 20 de março de 2020, é um ato de resistência. Mas, realizar todos esses desafios tendo como contexto de estudo e de docência a Educação Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente silenciada e marginalizada, deixa de ser somente um ato de resistência e passa a ser também um ato de esperança.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2021, p.15).

Por sermos resistência e estarmos comprometidos com a esperança crítica, acolhemos a concepção freiriana de que o ser humano é inacabado, incompleto e sempre passível de construir aprendizagens com o outro e com o contexto que vive, e compreendemos a modalidade da EJA como um campo frutífero para a elaboração de movimentos de transformação. Por isso, o conceito de educação ao longo da vida está muito vinculado à modalidade da EJA. Porém, este conceito pode ser interpretado conforme objetivos e interesses econômicos e sociais. Educar-se ao longo da vida não está relacionado a dar uma segunda oportunidade aos adultos não escolarizados, nem uma resposta ao mercado de mão-de-obra qualificada e atualizada. Também não se refere à promoção de cursos e formações para capacitar o jovem ou adulto trabalhador e, ainda menos, o aligeiramento da certificação desses homens e mulheres, a fim de atender as exigências de acordos internacionais.

Entendemos que a educação ao longo da vida é condição humana e representa as possibilidades de desenvolvimento das múltiplas habilidades de jovens e adultos, tanto em espaços formais, como a escola, quanto em espaços informais como a casa, trabalho, comunidade e movimentos sociais. As práticas de convivência, os diferentes tipos de leituras do mundo, o lazer compartilhado com amigos e familiares, as trocas

de vivências nos momentos desafiadores e o reconhecimento do outro como um ser capaz de aprender e ensinar, favorecem a perspectiva de desenvolvimento humano e social, a partir do entendimento desse conceito, mostrando-se relevante para as transformações almejadas pela educação brasileira desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa educação democrática e cidadã, que compreende o ser humano como alguém inacabado, entendida como direito humano fundamental – talvez o mais fundamental no sentido de ser a porta de entrada para outros direitos – contribui e faz parte da dignidade humana que pertence a todas as pessoas: o direito à educação para todos ao longo da vida. Essa educação precisa refletir sobre o que é ser humano, com as suas especificidades e diversidades, uma vez que é no ser humano que reside o processo educativo.

[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 1979, p.27).

Paulo Freire, desde os anos 1950, evidenciava que o centro da educação não poderia ser o ensino, nem os conteúdos programáticos, mas os processos de ensino e aprendizagem e de interação entre homens e mulheres e o meio, destacando as histórias de vida e os saberes já construídos por cada educando e educanda. O caráter passivo da transmissão do conteúdo pelo educador ou educadora e da memorização de conceitos pelos educandos e educandas passa a ser questionado e o processo de ensino e aprendizagem assume um novo significado e sentido. Para Freire (2020, p.95), a construção do conhecimento implica o “exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cingi-lo, de cercar o objeto ou fazer a sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. Assim, para os educadores e educadoras em perspectiva libertadora, o centro da educação passa a ser a busca pelo desenvolvimento de uma consciência do ser como totalidade, a fim de desenvolver uma consciência da realidade e de si mesmo, permitindo que o educando e a educanda utilizem suas habilidades de forma ativa, crítica na sociedade.

Para isso, Freire compreende que

é preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um educando rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas idéias (FREIRE, 2011, p.58).

A necessidade de uma escuta que valoriza as vivências, os gestos, as diferenças dos homens e mulheres e exercita a prática democrática do escutar, transforma os cotidianos de aprendizagem em uma experiência coletiva, onde cada homem e mulher é responsável pela construção de conhecimentos, legitimando todos os educandos e educandas nesse processo. A EJA, como modalidade de ensino da educação básica, voltada para jovens e adultos trabalhadores ou em busca de trabalho tem como objetivo, segundo os documentos que a regem: proporcionar espaços de construção de conhecimento vinculados com o cotidiano desses educandos e educandas a fim de desenvolver a tomada de consciência e a emancipação social, respeitando e valorizando a história de vida, os saberes do trabalho, as experiências familiares e as potencialidades de cada homem e mulher.

Para que isso seja possível, é necessário saber quem são esses homens e mulheres, o que eles esperam da escola, quais suas trajetórias escolares, quais as frustrações e desafios que estão enfrentando, como se reconhecem na sociedade, quais suas perspectivas e sonhos, como estão enfrentando o contexto pandêmico que estamos vivenciando, se possuem acesso e conexão às tecnologias, quais relações fazem com essas tecnologias, quais são seus itinerários diários. Essas e outras questões básicas e necessárias sobre o perfil desses homens e mulheres, são fundamentais para o planejamento de práticas pedagógicas interativas e dialógicas.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS. . Assim, a Pesquisa-ação é o método de pesquisa, no qual os atores da pesquisa são os educandos e as educandas regularmente matriculados nessa modalidade. Os objetivos específicos propõem: analisar o Letramento Digital para a construção de conceitos geográficos abordados na EJA, em uma escola da rede pública de Nova Santa Rita; construir práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, para o engajamento, autoria e coautoria dos educandos e educandas da EJA; identificar os elementos contemplados

na construção dos conceitos geográficos no contexto da EJA; explorar o contexto da EJA a partir da ação, reflexão e redescoberta para o Letramento Digital. O processo investigativo dessa pesquisa surgiu do interesse na seguinte problemática: Como desenvolvemos o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA? O objeto de estudo dessa pesquisa passa pelas mediações possíveis para a construção do conhecimento geográfico com educandos e educandas na EJA.

Para muitos jovens e adultos, a Geografia está vinculada somente a mapas, relevo, clima e vegetação, evidenciando apenas os aspectos da Geografia Física. Santos (1978) já refletia sobre a diversidade e a ampliação do conhecimento, necessitando de uma Geografia Nova, que identificasse os processos na sua totalidade, suas formas de reprodução e as consequências sociais desses processos. Os conceitos utilizados pela Geografia não são imutáveis e fixos, ao contrário, permitem mudanças e releituras. Santos (1978, p.122) apresenta o conceito de espaço como uma instância da sociedade, ou seja, um fator social onde “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.

De forma semelhante, o autor amplia a concepção de território, contrapondo a ideia de território como apenas uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado ampliando para “um espaço construído e desconstruído por relações de poder que relacionam diversos atores que territorializam suas ações com o passar do tempo” (SANTOS, 1978, p.126).

Assim, para amplificar os olhares dos educandos e educandas sobre a complexidade do campo da Geografia, propomos uma viagem, intitulada Passaporte Geográfico, através do continente africano explorando os diferentes aspectos da geografia física, da população, do contexto histórico e de dominação e da cultura tão rica desse continente e desenvolvendo os conceitos de espaço geográfico, localização geográfica, orientação cartográfica e diversidade cultural. Contemplando as características da contemporaneidade, por meio de tecnologias analógicas e digitais e práticas dialógicas, colaborativas e cooperativas, essa Pesquisa-ação é construída com os atores da pesquisa e busca desenvolver a autoria e a criticidade dos educandos e educandas, valorizando seus conhecimentos prévios e o processo de construção de conhecimento coletivo.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 2020, p.97).

Ao propormos uma Pesquisa-ação voltada para a modalidade da EJA, não podemos deixar de considerar todas as especificidades desses homens e mulheres que foram e são marcados por processos de exclusão e marginalização social, econômica e institucional. Observando as particularidades dos educandos e educandas, fica evidente que quase a sua totalidade já frequentou o sistema educacional em algum momento de sua vida e as memórias desse período normalmente estão associadas a fracasso, baixa-estima, padronização e inferiorização. Quando a escola recebe novamente esses homens e mulheres, o contexto de ensino-aprendizagem e de relacionamentos precisa ser diferente. Esses educandos e educandas precisam ser reencantados pela escola, portanto as práticas pedagógicas de construção de conhecimento devem legitimar suas histórias de vida e seus saberes diversos.

Assim, a aproximação dos educandos e educandas com as diversas tecnologias (analógicas ou digitais), não apenas como usuários de programas ou aplicativos, mas como produtores de conhecimento coletivo, capazes de fazer escolhas e identificar quais contextos são relevantes para suas vidas, alinha-se a ideia de Letramento Digital que “implica em colocar as pessoas em contato com as linguagens das tecnologias digitais na vida cotidiana, no contato com o mundo”, segundo Soares (2004, p.2).

Essa Pesquisa-ação está vinculada à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas e ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e avaliado pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307, no contexto do COTEDIC UNILASALLE/CNPq.

A pesquisa está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo consiste na introdução do trabalho, explicitando a temática investigativa, o problema, o objeto de

estudo e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo traz a origem da pesquisa apresentando a relevância pessoal, acadêmica e social do estudo, bem como as inquietações e desafios que a modalidade da EJA vem provocando ao longo da trajetória profissional da pesquisadora.

No terceiro capítulo, é apresentado um histórico da EJA no Brasil e reflexões sobre os avanços na legislação da modalidade e os entraves ainda presentes no cotidiano das escolas, principalmente neste contexto pandêmico que ainda estamos inseridos, além da juvenilização da modalidade nos últimos anos. É abordado o referencial teórico deste estudo que está fundamentado em Paulo Freire (2013; 2020; 2021), legitimando os diferentes saberes, propondo práticas problematizadoras e dialógicas e buscando o engajamento para a construção da co-autoria nos processos de aprendizagem.

O Letramento Digital será estudado a partir do suporte teórico de Magda Soares (2002; 2020) buscando uma imersão nas novas possibilidades de representação social da leitura e da escrita na era digital. A Emancipação Digital, a partir dos estudos de Gilson Schwartz (2007), será discutida para além do acesso dos cidadãos à tecnologia, buscando a promoção de conhecimentos para a produção de conteúdos digitais e controle dos processos produtivos destes conteúdos. Os conceitos geográficos construídos por meio das práticas desenvolvidas nas oficinas do Passaporte Geográfico são fundamentados nas reflexões de Milton Santos (1978; 2004).

No quarto capítulo, é explorada a abordagem metodológica da pesquisa, a problemática e os objetivos, o contexto de estudos, os participantes, as produções dos educandos e educandas na Fase 1, assim como os instrumentos de produção de dados a serem desenvolvidos com os educandos e as educandas. Também apresentamos as atividades propostas em cada oficina do Passaporte Geográfico.

No quinto capítulo estaremos narrando, interpretando e analisando os dados produzidos na Pesquisa-ação, na Fase 2. Os dados produzidos na pesquisa serão analisados na Técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), seguindo três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. Os dados são oriundos da Análise Institucional-documental, do Diário de Campo da Pesquisadora, de Questionários com os atores da pesquisa e da produção dos educandos e educandas durante as Oficinas do Passaporte Geográfico. A partir da análise dos dados, quatro categorias foram

destacadas: desembarque nas tecnologias, desembarque no ensino, desembarque na construção de conceitos geográficos e desembarque na aprendizagem. Além disso, uma categoria emergiu no decorrer das reflexões, intitulada: como todos aprenderam, eu também aprendi. Nessa categoria fizemos algumas discussões sobre o processo de aprendizagem vivenciado pela professora-pesquisadora no percurso da viagem do Passaporte Geográfico.

No sexto capítulo, nomeado: nosso álbum de viagem, discutimos sobre as considerações finais da pesquisa, apontando os contratempos, as vivências e as descobertas da jornada, além de destacar possíveis percursos para novas viagens.

2 O INÍCIO DA CAMINHADA

2.1 Relevância pessoal: Minha trajetória na/com a EJA

Minha trajetória acadêmica na educação iniciou no ano de 1998, quando concluí o curso de Magistério, no Centro Educacional La Salle. Em 2000, assumi o concurso público do município de Nova Santa Rita e no ano de 2002, assumi o concurso público do magistério estadual, lecionando, em ambos, com os anos iniciais. Sou licenciada no curso de História pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Cursei toda a graduação já como docente. Sou especialista em Supervisão Educacional na Educação Básica pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), especialista em Neuropsicopedagogia e em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Mineiro de Formação Continuada (Faculdades Dynamus), especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, Orientação Educacional e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Intervale.

Atualmente, atuo na rede pública estadual com o Ensino Médio, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia e na rede pública municipal de Nova Santa Rita, com os anos iniciais (bloco de alfabetização) e com a modalidade EJA, na disciplina de Geografia. Vivencio o cotidiano da educação diariamente, com todos os desafios e alegrias que a docência possibilita. Na minha trajetória profissional, fui Gestora Escolar na rede municipal (quatro anos) e na rede estadual (três anos) e também Coordenadora Pedagógica por oito anos, passando por todos os setores da escola, o que me possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre a complexidade da educação e de seus processos.

Durante esses anos de prática docente, procurei conciliar a formação continuada com minha carga horária de trabalho, por meio de cursos de extensão, seminários e cursos de especialização, pois consciente da minha incompletude, sempre acreditei na contínua aprendizagem como característica fundamental para a docência.

Porém, após o ingresso no grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq em 2018, as experiências com a pesquisa, a construção coletiva do conhecimento, a

interação, colaboração e trocas com os demais participantes do grupo, mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica e educadoras da rede pública, ampliaram minhas percepções sobre a importância da pesquisa e sobre a necessidade de avançar nos meus estudos acadêmicos. Na observação, organização, planejamento, elaboração e desenvolvimento coletivo do projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores à Nível Internacional”, foi promovido o acesso às TD aos educandos e educandas da rede pública, com atividades pedagógicas na área de linguagens, despertando em mim o sonho, que por muito tempo estava adormecido, de ingressar em um programa de mestrado.

Como educadora da EJA, na rede pública estadual e municipal (Nova Santa Rita), há mais de 15 anos mantenho uma relação estreita com os participantes e com o contexto da pesquisa, desenvolvendo atividades coletivas a partir da premissa freiriana de educadora-pesquisadora muito antes de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação. Percebo também, que o papel do educador e da educadora é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar, uma vez que muitos educandos e educandas chegam na EJA desacreditados e desestimulados com a escola. Propor novos caminhos de legitimação para diminuir esses sentimentos de insegurança e valorizar os saberes que os homens e mulheres trazem para a sala de aula é um dos grandes desafios dos docentes da EJA. Um dos objetivos dessa modalidade é fazer com que a aprendizagem possa ser significativa, por meio do trabalho cooperativo e investigativo, instigando a curiosidade desses educandos e educandas e resgatando o encantamento com a escola. A possibilidade de recomeços, o compartilhamento de inúmeras experiências, a exploração de diferentes linguagens na construção da aprendizagem e a coexistência da cultura do escrito e da cultura digital são caminhos para se escrever uma nova história escolar e uma nova história de vida. É nesse momento de enlace de saberes que os homens e mulheres fortalecem suas interações de viver e conviver, numa relação de legitimação e de respeito entre os seres humanos.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente. Gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se de recuar, de transgredir (FREIRE, 2013, p.141).

A possibilidade de realizar uma pesquisa no cotidiano escolar, articulando teoria e prática e aproximando jovens e adultos da universidade, me encoraja a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica em educação, em um momento histórico de ataque e questionamento da Ciência no Brasil.

2.2 Relevância acadêmica: A EJA e a produção de conhecimento

Segundo Gil (2008) a relevância acadêmico-científica de uma pesquisa é validada à medida que possa conduzir o pesquisador a obtenção de novos conhecimentos. Para tanto, só é possível construir um conhecimento novo com base nos conhecimentos produzidos em outras pesquisas. Assim, o pesquisador deve fazer um levantamento aprofundado na sua temática de estudo a fim de catalogar as investigações já realizadas, os problemas já resolvidos, as indagações que ainda permanecem sem respostas e as que ainda não foram realizadas por nenhum pesquisador.

Para justificar a relevância acadêmica-científica deste estudo fizemos um mapeamento de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O espaço temporal do mapeamento foi delimitado entre os anos 2016 a 2021, período em que a pesquisadora vem realizando seu trabalho com a EJA do Ensino Fundamental, na cidade de Nova Santa Rita. O período de consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foi de 27 de maio a 03 de junho de 2021. A catalogação e leitura dos títulos foi realizada no dia 27 de maio de 2021. A leitura dos resumos e de 3 trabalhos completos, além da escrita da relevância acadêmica-científica, foram realizadas entre os dias 28 de maio e 3 de junho de 2021.

Utilizamos, primeiramente, o descritor “Letramento Digital”, onde foram identificados 93 trabalhos, sendo 77 dissertações e 16 teses. Após a catalogação e leitura dos títulos, foram separados 4 trabalhos, 3 dissertações e 1 tese, que se aproximavam da temática do estudo. Na segunda pesquisa, utilizamos o descritor “Educação de Jovens e Adultos”, onde foram identificados 708 trabalhos, sendo 552 dissertações e 156 teses. Novamente, realizamos a catalogação e leitura dos títulos, onde foram separados 9 trabalhos, todos em nível de dissertações, que se

aproximavam da temática de estudos. Na terceira pesquisa, utilizamos o descritor “Geografia” e refinamos a busca com a área de conhecimento “Educação”. Foram identificados 238 trabalhos, sendo 173 dissertações e 65 teses. Após a catalogação e leitura dos títulos foram separados 8 trabalhos, 5 dissertações e 2 teses, que dialogavam com a temática de estudo.

Quadro 1 - Teses e Dissertações catalogadas após a leitura dos resumos

DESCRIPTOR: “LETRAMENTO DIGITAL”			
Autor	Título / Instituição	Nível	Ano
GONÇALVES, Paulo César da Silva;	Letramento Digital: Contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA.	Mestrado	2016
PEREIRA, Ana Maria de Oliveira.	O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. / Universidade Feevale-RS.	Doutorado	2017
SANTANA, Leila Santos de.	Explorando o Whatsapp: Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Mestrado	2019
LEITE, Joice Lopes.	Práticas interdisciplinares em Currículo de Letramento Digital: Conexão entre Vida e Trabalho. / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Mestrado	2019
DESCRIPTOR: “ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”			
Autor	Título / Instituição	Nível	Ano
FERREIRA, Alan Serafim.	Cartografias “Outras” na EJA: Por uma Prática Decolonial no Ensino de Geografia/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Mestrado	2018
OLIVEIRA, Lucimeire Lobo de.	Educação de Jovens e Adultos: Sentidos da formação da interface do Blog.	Mestrado	2018
SANTANA, Adriana Conceição de Jesus.	A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na EJA. / Universidade Federal da Bahia.	Mestrado	2017
CRUZ, Daniel Santos da.	Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da Educação de Jovens e Adultos –EJA interventiva do Distrito Federal. / Universidade de Brasília.	Mestrado	2020
FERREIRA, Krishna Kelly Bastos.	Cenas do Ensino de Geografia na EJA: Alguém tem alguma coisa pra perguntar? Eu quero, cheguei agora! / Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	Mestrado	2020

CAVALCANTE, Quécia Almeida.	As tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos: atividades digitais numa perspectiva contextualizada. / Universidade do Estado da Bahia.	Mestrado	2018
ALBUQUERQUE, Rafaelly Delmira Saraiva.	O Ensino de Geografia na EJA: reflexões sobre a prática docente em Cajazeiras (PB). / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).	Mestrado	2018
BERIULA, Rhafaela Rico Bettolino.	Educação de Jovens e Adultos (eja): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas./Universidade do Estado do Mato Grosso.	Mestrado	2020
BERSI, Rodrigo Martins.	O Blog Escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos. / Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filhos” (UNESP).	Mestrado	2020
DESCRIPTOR: “GEOGRAFIA”			
Autor	Título / Instituição	Nível	Ano
SILVA, Adriana de Mello Amorim Moraes.	Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social./ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Mestrado	2020
SANTOS, Alex Lourenço dos.	Ensino de Geografia e Tecnologias: O uso de aplicativos para celulares na Educação de Jovens e Adultos em Catalão (GO). / Universidade Federal de Goiás.	Mestrado	2020
CARNEIRO, Eduardo Lorini.	Jogos Eletrônicos como artefatos para a construção de conceitos científicos em Geografia. / Universidade La Salle/RS.	Mestrado	2019
ABBOUD, Gabriel Martins Alves.	Concepções de Professores de Geografia sobre Educação e Tecnologia: aderência ao discurso hegemônico? / Universidade Estácio de Sá.	Mestrado	2020
JUNIOR, Luiz Martins.	Explorando as potencialidades das Tecnologias Digitais na construção dos conhecimentos Geográficos. / Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Doutorado	2020
SILVA, Maurilio Farias da.	Narrativas (Auto)Biográficas e Conhecimentos Geográficos: histórias de vida de educandos da Educação de Jovens e Adultos. / Universidade Federal da Paraíba.	Mestrado	2020
VALE, Thiago Souza.	A construção da Educação Geográfica na Cultura Digital. / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Doutorado	2018

Fonte: Autoria própria, 2021.

Dos trabalhos identificados nas buscas acima citadas envolvendo os três descritores, foram selecionados 6 trabalhos para obter mais detalhes sobre as práticas de Letramento Digital para a construção de conhecimentos geográficos na EJA, entre

eles 2 teses e 4 dissertações. Esta seleção se deu após a leitura de resumos e a verificação daqueles que mais se aproximam da proposta desta dissertação, demonstrando as potencialidades de práticas pedagógicas problematizadoras para o Letramento Digital na construção de conhecimentos geográficos.

A tese de Luiz Martins Júnior (2020), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina, intitulada “Explorando as potencialidades das Tecnologias Digitais na Construção dos Conhecimentos Geográficos”, traz como objetivo geral “compreender as contribuições das TDIC para a construção dos conhecimentos geográficos considerando a diversidade presente na sala de aula” (MARTINS JÚNIOR, 2020, p.23). Entre os objetivos específicos merecem destaque: (1) identificar como se processa a relação das tecnologias digitais na educação contemporânea e no ensino de Geografia; (2) articular as categorias da diversidade, tecnologias digitais de informação e comunicação e Geografia escolar no currículo; (3) organizar práticas pedagógicas colaborativas no ensino de Geografia para potencializar a construção dos conhecimentos geográficos por meio do dispositivo “Fábrica de Aplicativos” e, (4) analisar as potencialidades das práticas pedagógicas por meio da “Fábrica de Aplicativos” desenvolvidas no contexto de Portugal e do Brasil.

O autor realizou uma pesquisa qualitativa e colaborativa tendo como instrumento de investigação e levantamento de dados empíricos o caderno de campo, no período de observação, e a aplicação de questionário para conhecer as ações, percepções, materialidades e apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. O estudo envolveu 55 educandos e educandas - sendo 26 de Portugal e 29 do Brasil, com idades entre 15 e 17 anos - do Ensino Secundário/Médio da educação básica de cada contexto geográfico.

O autor apresenta como desafios para as contribuições do uso das TDIC como mediadores de práticas pedagógicas interacionistas “a falta de reestruturação do espaço escolar, considerando o investimento tecnológico e a formação de uma cultura informatizada (professores, gestores, equipe administrativa)” (MARTINS JÚNIOR, 2020, p.199). Como considerações finais o autor destaca que a aplicação do dispositivo digital possibilitou a ampliação de linguagens diferenciadas para a aprendizagem dos educandos e educandas dos dois contextos, desenvolvendo a

colaboração e interação durante os processos de aprendizagem. Também sinaliza que os/as educandos e educandas se mostraram autorais, acessíveis e flexíveis na construção e apropriação dos conhecimentos da Geografia escolar por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Além disso, os dados mostraram que as tecnologias no espaço escolar, vinculadas a práticas colaborativas, favorecem a pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagens.

A tese de Thiago Souza Vale (2018) apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o título “A construção da educação geográfica na cultura digital”, apresenta como problema de pesquisa: “como construir a educação geográfica na cultura digital, ou seja, aquilatar e esclarecer quais enfoques pedagógicos utilizar? Como utilizar as TDIC nesses processos?” (p.34).

O autor apresenta sua problemática, assim como o objeto da pesquisa, objetivos e justificativa através de uma trama conceitual, que “tem sido utilizada com a finalidade de ajudar pesquisadores a visualizarem conceitos, fenômenos ou contextos, e de propor medidas mitigatórias sobre problemas, além de uma função didática, que pode ser utilizada em situações de ensino e aprendizagem” (VALE, 2018, p.34).

O objetivo geral do estudo é “compreender e tentar demonstrar, como realizar a implementação de procedimentos pedagógicos associados à construção da educação geográfica na cultura digital” (VALE, 2018, p.40). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com enfoque pedagógico em modelos de metodologia ativas de ensino e aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram educandos e educandas do 9º ano do Ensino Fundamental e os dados foram coletados em 2017, nas situações de aprendizagem em ambientes virtuais, questionários, grupos focais e a partir de anotações sistematizadas do educador/pesquisador.

As práticas pedagógicas e metodológicas foram fundamentadas teoricamente com base nos seguintes referenciais e “situações de aprendizagem articulando os princípios metodológicos e pedagógicos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2014) com o *webcurrículo* (ALMEIDA; VALENTE, 2012; ALMEIDA, 2014) e inspiradas em ações socioconstrutivistas para a educação geográfica (VYGOTSKY, 2008; CAVALCANTI, 2012; GARCÍA PÉREZ, 2014)” (VALE, 2018, p.79). O autor conclui que as práticas pedagógicas realizadas, facilitaram a compreensão dos fenômenos geográficos em

diversas escalas por meio das TDIC, favorecendo a criatividade, interação e a motivação dos educandos e educandas na construção do conhecimento.

A dissertação de Joice Lopes Leite (2019), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com o título “Práticas Interdisciplinares em Currículo de Letramento Digital: Conexão entre vida e trabalho”, foi destacada pelo estreitamento com o tema da pesquisa e com os autores por ela utilizados. Segundo a autora, as práticas interdisciplinares podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem a partir das seguintes premissas: Aprender a pesquisar; Aprender a publicar conteúdos; Aprender a comunicar-se no ambiente digital (LEITE, 2019). Além disso, a autora destaca a complexidade da contemporaneidade e suas relações com a escola:

O surgimento de novas tecnologias digitais: a inteligência artificial, os robôs humanoides, o reconhecimento facial, a biotecnologia, Blockchain, Internet das Coisas (IoT), Computação Quântica, entre outros, exige rever as formas de compreensão. No mundo globalizado e conectado, o currículo deve contribuir para libertação, porque a mera transmissão de conhecimento está superada. É importante possibilitar aos estudantes a compreensão crítica por meio da interação e do diálogo e reconhecer a necessidade de um currículo que contribua para a construção de saberes que tenha como exigência a interação social, o desenvolvimento de habilidades e competências num processo coletivo e individual, dialógico e reflexivo entre a teórica e a prática. (LEITE, 2019, p.38)

A pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo analisar experiências interdisciplinares vividas pela investigadora e interpretar os significados do ensinar e aprender no processo de Letramento Digital articulando as interpretações à base teórico conceitual delimitada. A autora traz como referenciais teóricos Paulo Freire (1991), Ivani Catarina Arantes Fazenda (2011), Magda Soares (1998) e Seymour Papert (1997). Ela também traz aproximações com o estudo desta pesquisa quando amplia as possibilidades de Letramentos Digitais para uma visão sistêmica de aprendizagem.

Adotar uma visão abrangente dos letramentos digitais – que inclui práticas culturais populares, práticas cotidianas como blogs no local de trabalho, compras on-line e participação em sites de redes on-line – amplia o escopo para identificar e compreender pontos com esses mesmos processos e princípios de alfabetização digital, os quais fazem cada vez mais parte do cotidiano dos educadores em geral (LEITE, 2019, p.63).

Nas reflexões finais, a autora destaca que a abordagem interdisciplinar e construtivista possibilita a expressão e a comunicação em diferentes linguagens, ideias, conhecimentos e projetos, permitindo que os educandos e educandas e os educadores e educadoras compartilhem práticas colaborativas, inovadoras, abertas e interativas, promovendo o autoconhecimento e a melhoria das relações pessoais, também por meio das tecnologias digitais.

A investigação de Rafaelly Delmira Saraiva Albuquerque (2018) para a construção da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), intitulada “O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre a Prática Docente em Cajazeiras (PB)”, tem como objetivo “analisar o ensino de Geografia no segundo segmento da EJA, na perspectiva de investigar, através da prática docente, se os conhecimentos geográficos contribuem para uma formação discente crítica” (ALBUQUERQUE, 2018, p.22). A similaridade de tal estudo com a presente pesquisa se dá ao fato de estudarem como a construção colaborativa do conhecimento geográfico pode contribuir para a formação discente crítica na EJA.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, do tipo estudo de caso, com características descritivas. Apresenta como referencial teórico Isabel Alarcão, para embasar suas problematizações sobre a escola reflexiva e a formação docente, Paulo Freire como fundamentação das discussões sobre a EJA e Iana de Souza Cavalcanti para as reflexões sobre a construção colaborativa do conhecimento geográfico.

Nas considerações finais, a autora apresenta desafios encontrados na EJA como o número de matriculados e posteriormente o alto número de evasão, a infantilização do currículo, conteúdos desconexos com o cotidiano dos educandos e educandas, a ideia de aligeiramento e facilitação da aprovação, dentre outros pontos abordados. Também apresenta agravantes na área de Geografia, onde muitos educadores e educadoras não são formados na área de conhecimento, onde as metodologias tradicionais se sobrepõem sobre as metodologias socioconstrutivistas, perpetuando a transmissão de conteúdos e desfavorecendo práticas pedagógicas para a construção colaborativa de conhecimentos geográficos.

Os estudos realizados por Rodrigo Martins Bersi (2020) para a elaboração da sua Dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho - UNESP, com o título “O Blog Escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a Autobiografia como Emancipação dos Sujeitos”. Por ser uma pesquisa qualitativa, de campo, do tipo pesquisa-participante, onde o autor estava envolvido intimamente com o campo de atuação, o estudo trouxe como objetivo geral “a implementação do blog como um suporte de linguagem capaz de promover atividades de letramento que incentivem práticas de leitura e escrita em ambientes digitais” (BERSI, 2020, p.13).

Como aporte teórico a pesquisa apresentou como principais nortes de reflexão o legado de Lev Vygotsky ao pensar o desenvolvimento dos homens e mulheres por meio da linguagem, de Paulo Freire orientando os métodos de ação pedagógica no âmbito da EJA e ao estudo dos gêneros discursivos em Mikhail Bahktin, com foco na produção de autobiografias. Esta dissertação se aproxima dos estudos pretendidos na pesquisa ao abordar a promoção do Letramento Digital numa perspectiva de emancipação dos homens e mulheres.

O blog em nossa investigação aparece como uma biblioteca popular na perspectiva de Paulo Freire em ambiente digital, ou seja, um espaço digital das TDIC, localizado na internet, que valoriza as vozes dos sujeitos e suas vivências, incentivando a participação social e a intervenção na realidade por parte dos sujeitos por meio da palavra emancipadora, procedendo assim uma verdadeira inclusão digital pela ótica da atuação nestes ambientes digitais, da valorização dos sujeitos neste processo e pelo uso social da palavra, motivando assim práticas significativas de leitura e escrita nestes ambientes (BERSI, 2020, p.13).

Nas considerações finais, o autor aponta a produção autoral dos educandos e educandas e a organização da biblioteca popular digital como elementos potencializadores para uma emancipação na construção das aprendizagens e na promoção do Letramento Digital, ou seja:

[...] a colaboração e efetiva utilização prática da linguagem com suporte digital em contextos reais e em atividades significativas, que possibilitem a emancipação pela mediação com a linguagem e a utilização dos gêneros textuais com um direito dos sujeitos, em especial da autobiografia (BERSI, 2020, p.109).

A dissertação produzida por Eduardo Lorini Carneiro (2019) para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, vinculado à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação intitulado “Jogos eletrônicos como artefatos para a construção de conceitos científicos em Geografia”,

apresenta proximidade com a pesquisa que está sendo realizada no que se refere às novas práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas que oportunizam a coautoria, a cooperação e a participação ativa dos homens e mulheres na construção da aprendizagem. A temática da gamificação, por si só, aproxima os sujeitos da pesquisa, educandos do 6º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, recontextualizando os conceitos científicos e, assim, ressignificando os saberes do senso comum.

A utilização de jogos de consoles já conhecidos, como *“Tomb Rider”*, *“Prince of Persia: The Forgotten Sands”*, *“Assassins Creed II”*, entre outros, aproxima os educandos e educandas do processo de aprendizagem, legitimando seus conhecimentos prévios possibilitando maior participação na articulação dos conceitos geográficos. Como objetivo geral da dissertação o autor pretende “compreender a forma como os jogos eletrônicos potencializam a ação dos educandos e educandas de 6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental do Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva para a construção dos conceitos de Geografia” (CARNEIRO, 2019, p.30).

Como referencial teórico da pesquisa o autor embasa suas reflexões nos autores Gilson Schwartz, Lynn Alves, Johan Huizinga, Jane McGonigal e Marc Prensky, no que se refere à apropriação de tecnologias ao nosso cotidiano. Para abordar a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva construtivista e de autonomia dos educandos e educandas, as reflexões foram pautadas nos estudos de Jean Piaget e Paulo Freire. Também buscou em Milton Santos o embasamento teórico para a abordagem conceitual na área de Geografia. Esse referencial apresenta similaridades de tal estudo com a presente pesquisa, justificando assim, a escolha desta dissertação para compor a justificativa acadêmica-científica.

Nas reflexões finais, o autor destaca a trajetória de coautoria dos educandos e educandas na “criação de materiais que podem enriquecer as aulas e os recursos da própria escola, podendo ser apropriados por outras turmas” (CARNEIRO, 2019, p.182). Os jogos interativos possibilitam a colaboração criativa, proporcionando que os educandos e as educandas sejam autores da história que estão inseridos. O autor destaca a criação do roteiro de um jogo como um dos grandes desafios propostos, o que nos remete a importância de práticas pedagógicas construtivistas e problematizadoras.

Após a análise dos dados, verificamos que dentre todos os instrumentos explorados pelos participantes, o que mais impôs um desafio aos jogadores e potencializou a construção do conhecimento, a socialização de informações e criatividade do grupo foi a criação do roteiro de um jogo. Evidenciamos que este trabalho mobilizou os estudantes a pesquisarem acerca da cultura nordestina como sendo o tema proposto pelo professor, criar uma narrativa e estabelecer uma relação entre os personagens, os locais e a história criada por eles. Assim como, compreender as técnicas de jogos, desafios, forças, fases e missões (CARNEIRO, 2019, p.182).

As buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstram a importância da temática inserindo o Letramento Digital, a construção de conhecimento geográfico e a EJA. Em nossa pesquisa, damos continuidade às discussões que já estão ocorrendo no meio acadêmico, avançando na articulação dos três conceitos que serão trabalhados pensando em práticas pedagógicas problematizadoras. Percebemos que o número de dissertações e teses que abordam os três descritores são reduzidos, ressaltando a relevância deste estudo.

2.3 Relevância social: A EJA e a sociedade

Pensando na relevância social dessa pesquisa, fica evidente a necessidade de contextualizar as demandas da atualidade. A segunda década do século XXI trouxe toda a complexidade e controvérsia da contemporaneidade para o nosso cotidiano. Em meio a uma pandemia mundial, as incertezas e os mais íntimos medos da humanidade emergiram. Vidas perdidas, economias enfraquecidas, sociedades desestruturadas, desinformação e descrença política. As desigualdades sociais, as desigualdades tecnológicas, a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de educadores e educadoras e o Letramento Digital de educandos e educandas e educadores e educadoras são pautas imediatas que necessitam de pesquisas com rigor epistemológico e metodológico articuladas com a realidade das escolas públicas do nosso país. Ao mesmo tempo, estamos descobrindo outras possibilidades de interação e mediação, por meio das tecnologias digitais (TD) e analógicas (atividades impressas) mudando práticas educativas e gerando novas possibilidades de socialização.

Pensar a Educação na contemporaneidade implica considerar que os processos de ensinar e de aprender ocorrem na coexistência entre os espaços geográficos e os espaços digitais virtuais e, em compreender que as rápidas mudanças se dão dialeticamente entre educação e Tecnologia Digital (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.45).

Esta “novo normal” demanda por habilidades e conhecimentos cada vez mais complexos, que ultrapassam o simples domínio da codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos. Falar em educação pertinente ao contexto dessa sociedade significa reconhecer esse processo de informatização e tecnologização que participam do desenvolvimento desta sociedade e das formas de aprender, por meio de conceitos como interatividade, multiletramentos, redes virtuais de relacionamento, dentre outros. Propostas pedagógicas podem emergir a partir desses conceitos e propiciar situações de aprendizagem, construção de conhecimento e compartilhamentos em uma educação com princípios da igualdade e democratização dos bens produzidos em e para a sociedade.

A valorização dos diversos saberes e culturas, expressos nas diferentes linguagens (música, mapas, grafite, dança, poesia, rima, *gamebook*, entre outras) amplia as possibilidades de articulação de conhecimentos e possibilita a resistência da EJA, o incentivo a pesquisa desde a educação básica e a valorização dos profissionais da Educação.

Segundo Soares (2002), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas. Nesse cenário, o desdobramento do letramento analógico para a realidade digital é evidente. Quando um texto se torna eletrônico, seja em forma de mapa, de imagem, de poema, dentre outros e a leitura passa a ter um suporte de aparelhos digitais, podemos falar em Letramento Digital. E essa aproximação dos homens e mulheres com os diversos “letramentos” também é responsabilidade da escola.

É importante considerar que os educandos e educandas da EJA possuem uma trajetória diferente daqueles que estão nos anos em que a lei diz ser “adequados” à faixa etária. Muitos dos homens e mulheres são trabalhadores, possuem experiência profissional e tem a expectativa de inserção ou reinserção profissional. Muitos homens e mulheres vão em busca dos estudos com o propósito de se manter no trabalho ou de se qualificar, e enxergam na educação a resolução desses problemas (OLIVEIRA, 1999).

Outros educandos e educandas chegam na EJA desacreditados e, muitas vezes, revoltados com seu processo escolar. Inúmeras reprovações, evasões, conflitos entre colegas, educadores e educadoras e equipes diretivas, são marcas profundas na autoestima desses educandos e educandas. Buscam a certificação

aligeirada como principal objetivo, pois perderam o encantamento com a escola. A coexistência entre essas diferentes perspectivas e a necessidade de reencantar esses homens e mulheres a partir da reflexão sobre seus saberes e potencialidades faz com que a pesquisa científica nesse contexto seja urgente e relevante.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há trinta anos venho sugerindo, discutir com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2013, p.31).

Pensar em uma pesquisa voltada para a EJA é construir um caminho de legitimação para diminuir as desigualdades, os sentimentos de insegurança e exclusão, por vezes reforçados no decorrer da vida escolar, e valorizar os saberes que homens e mulheres trazem para a escola por meio das suas histórias, memórias e vivências. A busca da tomada de consciência do seu contexto, assim como o resgate da autoimagem, pode fortalecer esses homens e mulheres e possibilitar as transformações necessárias para cada um deles, segundo as suas escolhas.

3 DIÁLOGOS NO PERCURSO

A EJA tem sua origem e trajetória intimamente vinculada aos estudos de Freire (1992; 2005; 2013; 2016; 2020; 2021). O engajamento do autor em relação a EJA trouxe novas perspectivas ao tensionar os diferentes saberes e propor práticas problematizadoras e dialógicas para a construção da autoria e coautoria nos processos de aprendizagem. A EJA, inicialmente, era predominantemente destinada aos educandos e educandas de uma faixa etária adulta, no entanto, a partir de diferentes movimentos vivenciados na sociedade contemporânea, evidenciamos a presença de educandos e educandas cada vez mais jovens, de uma faixa etária adolescente.

Essa transformação é discutida por Brunel (2004), Carraro (2000), Dayrell (2003; 2007), entre outros autores e destaca o caráter plural do conceito de juventude(s) em decorrência da diversidade presente neste grupo e nas constantes transformações vivenciadas por ele. Pensando nessas transformações, chamamos Soares (1999; 2002; 2004; 2013; 2020) e Schwartz (2007) para o diálogo sobre Letramento Digital e Emancipação Digital na contemporaneidade, onde os vários eventos de letramentos possam estabelecer uma construção coletiva, com diversos participantes e saberes. Milton Santos (1978; 2004) também foi chamado para participar dessas construções coletivas, onde os conceitos geográficos construídos com os educandos e educandas por meio das práticas desenvolvidas nas oficinas do Passaporte Geográfico, serão articulados com as histórias de vida e conhecimentos de cada participante das oficinas.

3.1 Percurso Histórico e Legislação: De onde? Para onde?

Quando nos debruçamos sobre a história da educação no Brasil, percebemos grandes lacunas no processo de construção das políticas públicas para esse campo, uma vez que nosso país foi se desenvolvendo numa perspectiva de dominação e submissão, onde a preocupação com o desenvolvimento cultural da população é muito recente. Olhar para esta história nos faz repensar e refletir sobre as desigualdades que assolam nossa população, tanto no âmbito educacional, como nas esferas sociais e econômicas.

Para Nóvoa (2020), estudar a história da educação nos garante a reflexão sobre alguns aspectos ainda presentes na contemporaneidade. Segundo o autor, manter um certo ceticismo nas "novidades" de métodos, técnicas, tecnologias e reformas promove a consciência crítica do fazer pedagógico, a relevância da reflexão. Uma história “nasce dos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (p.10).

Ao percorrer esta história nos deparamos com as múltiplas identidades dos diferentes homens e mulheres que apresentam características locais, culturais, étnicas e religiosas. Nóvoa (2020, p.10) descreve que “uma das funções do historiador da educação é compreender esta lógica de múltiplas identidades, através da qual se definem memórias e tradições, pertencças e filiações, crenças e solidariedades”. Assim, compreendemos que o processo histórico da educação brasileira traz as marcas de uma colonização de exploração e foi construído para a manutenção do poder da elite. Essa elite preocupava-se com o desenvolvimento do seu capital cultural, enquanto as classes populares, historicamente marginalizadas, estavam destinadas ao trabalho braçal e alienado. Para Marx (1964), o trabalho alienado é somente um meio de sobrevivência para o trabalhador, algo estranho e sem valor, que acaba por oprimir e desumanizar, uma vez que não representa uma expressão das habilidades e potencialidades humanas. Mesmo com um distanciamento histórico entre a Teoria da Alienação de Marx e o processo de exploração colonizadora do Brasil, percebemos muitas similaridades na construção da história da educação brasileira, principalmente no que se refere à EJA.

A partir do século XVI, a educação de adultos estava amparada em políticas destinadas basicamente à alfabetização, restrita especificamente na decodificação de sons e letras. A população indígena, principalmente adulta, estava destinada a uma educação religiosa com pretensões de catequização e aculturação, onde a alfabetização no idioma português seria uma forma de manter as populações indígenas controladas (PAIVA, 2015). Porém, esta preocupação com a alfabetização/catequização dos indígenas não perdurou por muito tempo, uma vez que o trabalho passou a ser exercido por portugueses e seus descendentes e também por escravos.

Foi somente a partir do Período Imperial que os olhares para a educação de adultos começaram a gerar alguns frutos. A Carta Magna (BRAZIL, 1824), em seu Artigo 179, Parágrafo XXXII, garante que a “instrução primária é gratuita para todos

os cidadãos”. Porém, a concepção de cidadania deste período era perversamente limitada, uma vez que mulheres e escravos (aqui a perversidade já era extrema) não gozavam deste direito. A preocupação política neste momento estava voltada para o fortalecimento do eleitorado e para a preparação de uma mão-de-obra eficaz aos novos tempos de urbanização e industrialização. Percebemos que a EJA sempre esteve atrelada aos interesses econômicos e políticos da elite. No final do Período Imperial foram criadas, em quase todas as províncias brasileiras, “escolas noturnas” destinadas aos adultos que faziam parte da nova conjuntura econômica. Segundo Paiva (2015), em 1876 havia 117 escolas para adultos, o que demonstra o objetivo da educação para a qualificação de mão-de-obra. Com a Lei Saraiva, Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881 (BRASIL, 1881), os eleitores precisavam saber ler e escrever, marginalizando mais uma vez os analfabetos, o que auxiliou na difusão das escolas noturnas por todo o país.

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (SOARES, 2001, p.52).

Percebemos que ao analfabetismo foi atribuído um caráter de doença e epidemia e, para o desenvolvimento do país, precisava ser combatido, independente dos recursos das escolas, do ensino e da aprendizagem, da metodologia e da valorização dos educadores e educadoras. A prioridade era alfabetizar os cidadãos para a diminuição do índice de analfabetos. Apesar da luta recém travada, em 1920, o analfabetismo no Brasil chegou a 72% da população. Entre os anos 1920 e 1930, não ocorreram mudanças significativas na educação de adultos.

Conforme Paiva (2015), foi a partir de 1940 que os olhares do governo para estes homens e mulheres se ampliam e passam a vigorar como um tema relevante para as políticas educacionais nacionais. Durante toda a década de 1940 e início da década de 1950, políticas públicas voltadas para os adultos foram implementadas, mas os objetivos eleitoreiros e a marginalização continuavam presentes nas ações propostas. Podemos citar, entre elas:

[...] a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, da Campanha de Educação de adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, da Campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958 (XAVIER, 2019, p.4).

Estas políticas foram implementadas entre 1947 a 1963, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário. A CEAA apresentava o adulto analfabeto como um impedimento para o desenvolvimento do Brasil, culpabilizando estes homens e mulheres pela pobreza, desigualdade social e cultural, ou seja, a causa das mazelas do país. Hoje percebemos claramente que o adulto analfabeto é a consequência das desigualdades sociais e econômicas, da falta de políticas públicas para as minorias, da falta de investimento na educação pública, entre outros fatores que levam a manutenção do *status quo*, porém este debate ainda permeia os cenários políticos com ideias como a meritocracia educacional.

Para Paiva (2015), a CEAA passava por muitas dificuldades uma vez que a precariedade da educação oferecida afastava educandos e educandas, assim como educadores e educadoras, das salas de aula. Além disso, as indicações políticas de senadores e deputados não priorizavam educadores e educadoras qualificados(as), nem os locais com necessidades destas escolas, mantendo um ensino marginalizado e com dados que não retratam a realidade. O adulto analfabeto era considerado inferior ao alfabetizado, por isso as demandas e investimentos educacionais também poderiam ser inferiores.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, o paradigma educacional para os adultos passa por mudanças profundas a partir da Educação Popular, preconizada por Paulo Freire. O adulto analfabeto passa a ser visto como homem e mulher que produz a sua história, constrói saberes ao longo da vida, é responsável pela produção das riquezas brasileiras, precisa ser ouvido e é capaz de refletir sobre si mesmo, sobre o seu tempo e suas responsabilidades e direitos. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 1961 já estava em vigor há dois anos e, em comparação com outras políticas públicas até ali construídas, trazia perspectivas importantes para a EJA.

Em 1963, Paulo Freire é convidado pelo presidente João Goulart a construir um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos - PNAA. Com seu método, partindo de palavras geradoras, valorizava o diálogo e a alfabetização pela conscientização. As cartilhas infantilizadas e limitantes foram deixadas de lado e o paradigma de que o educador e a educadora só ensinam e o educando só aprende também, uma vez que Freire defendia que tanto educador e educadora quanto educandos e educandas ensinam e aprendem num processo de interação e diálogo. O homem ou mulher

submisso e servil (oprimido) daria lugar ao cidadão participante e atuante na sociedade (emancipado).

No início da Ditadura Militar no Brasil, com o Golpe de 1964, Freire foi exilado e todo o planejamento e políticas implantadas nos anos anteriores foram extintas com a justificativa de ameaçar a ordem e a segurança nacional. Nesse período, uma nova revisão do Plano Nacional de Educação foi realizada em 1966, com objetivo de fortalecer o controle ideológico na EJA, ainda muito influenciada pelos ideais da Educação Popular e de Paulo Freire. Em 1967, o governo lança o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização com um caráter extremamente assistencialista e conservador. O objetivo desta política pública, que atendia jovens e adultos de 15 a 30 anos, era a alfabetização sistemática, a formação de mão-de-obra e a redução dos índices de analfabetismo, sem preocupação com o pensamento crítico ou a formação integral dos homens e mulheres.

O material didático era controlado pelo governo e não possibilitava a discussão e o diálogo entre educadores e educadoras e educandos e educandas. Para Soares (2001), o MOBRAL servia de base na manutenção do modelo capitalista, pois não potencializou os direitos sociais dos educandos e educandas adultos. Além disso, a metodologia acrítica e engessada impedia a tomada de consciência dos trabalhadores, servindo aos interesses do governo militar.

O Ensino Supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Nesta legislação aparece pela primeira vez a preocupação com a continuidade dos estudos após a alfabetização de jovens e adultos, que não concluíram os estudos na idade própria. Segundo Soares (2001), as seguintes funções foram atribuídas a EJA: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos. Percebe-se o objetivo de certificação da legislação e não a promoção da educação ao longo da vida para jovens e adultos.

Com o fim do MOBRAL em 1985 e o processo de redemocratização do Brasil, novos programas e projetos foram criados. A Fundação Educar deu suporte pedagógico e técnico às prefeituras e estados no que se refere às políticas para EJA. Xavier (2019) esclarece que essa fundação não agia de forma direta nas escolas e representou, em alguns momentos, a continuidade do MOBRAL através do controle das atividades técnicas. Por falta de recursos para o financiamento foi extinta em 1990. Com o Governo Collor, a EJA não recebeu mais financiamento federal, ficando

nas mãos das prefeituras que aceitassem o desafio de financiar a educação voltada para este público, ainda que a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.134), em seu artigo 205 institui que “a educação é direito de todos e visa ao total desenvolvimento da pessoa, incluindo sua preparação para exercer a condição de cidadão e o conjunto de aptidões para trabalho”.

A partir da publicação da Constituição Cidadã, novas políticas públicas começam a ser implantadas no Brasil, buscando adequar a legislação brasileira às mudanças políticas e sociais da última década do século XX. As novas prefeituras administradas por partidos de ideologia progressista, eleitas com voto popular, começam a intensificar a qualificação da EJA, organizando secretarias específicas, buscando a valorização e a formação continuada dos educadores e educadoras, retomando os debates sobre as metodologias e as abordagens pedagógicas embasadas, por muitas vezes, na perspectiva Freireana. Cidades como Porto Alegre, São Paulo e Santos, dentre outras, são exemplos destas novas políticas.

A conquista maior, expressa na Constituição de 1988, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo. Seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoria competente - inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria (FAVERO; FREITAS, 2001, p.377).

Em 1996, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, em cumprimento a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), fortalece a EJA ao descrevê-la como Modalidade da Educação Básica, com especificidades e metodologias próprias. A LDB 9394/96 traz no Título V, Capítulo 2, da Seção V da EJA, um capítulo específico regulamentando-a num olhar inclusivo e de continuidade nas políticas públicas nacionais. Com a garantia legal de investimentos, a EJA passa a ser uma política social, prevendo a melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos homens e mulheres, a partir de uma educação integral.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL,1996).

As portas do século XXI, Pareceres e Resoluções são elaboradas para legitimar a EJA, bem como para trazer a organização de carga horária, matriz curricular, processo metodológico e a avaliação enquanto processo. As funções da EJA também são abordadas nessas resoluções permitindo um maior entendimento das concepções epistemológicas e metodológicas desta modalidade.

O Parecer CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000).

Este documento preocupa-se em adequar as propostas curriculares das escolas que oferecem a modalidade da EJA para possibilitar um currículo integral e amplo, permeando todas as áreas do conhecimento e mantendo-se atual e conectado com as necessidades dos jovens e adultos para a sua formação plena, tanto nas questões de cidadania, quanto ao mundo do trabalho e da emancipação humana.

O Parecer CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), apresenta as funções da EJA, sendo elas:

- Função Reparadora, garante aos homens e mulheres um direito que há muito havia sido negado, o direito a uma educação de qualidade e que seja planejada respeitando as especificidades do público que irá atender.
- Função Equalizadora vai garantir as oportunidades aqueles que não conseguiram frequentar ou concluir a escola, seja por inúmeras reprovações, evasões ou abandono no decorrer da vida, uma vez que a maioria desta população foi obrigada pela conjuntura de desigualdade social e econômica em optar entre a educação escolar e o trabalho, seja ele doméstico ou não, remunerado ou não. Percebemos assim, porque o público da EJA é majoritariamente constituído de negros, pardos e mulheres.
- Função Qualificadora, é a função permanente da EJA, ou seja, visa proporcionar a constante atualização dos conhecimentos ao longo da vida. Ao reconhecermos estas funções como de extrema relevância para a diminuição das desigualdades sociais, atribuímos a EJA uma importância fundamental no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Apesar dos inegáveis avanços proporcionados pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), pela Resolução 01/2000 (BRASIL, 2000) e o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), no início do século XXI, percebemos um retrocesso nas políticas públicas para a EJA. Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi lançado pelo Governo Federal como uma política adjacente de medidas de combate à pobreza, como o Fome Zero e o Bolsa Família. Esse programa se afastava das funções previstas no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) para a EJA, pois era de curta duração, previa um processo de aligeiramento dos estudos, não garantia a continuidade e a atualização do conhecimento ao longo da vida, precarizava o trabalho docente com ajuda de custo mínimas e não tinha orientação, nem supervisão dos currículos e das metodologias (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.207).

Já no início do segundo mandato do Governo Lula, a EJA foi incluída no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Mas, os educandos e educandas da EJA não foram incluídos no Sistema de aferição de desempenho instituído pelo INEP para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que trouxe como consequência um esquecimento da modalidade frente a opinião pública e aos gestores municipais e estaduais. Por outro lado, contrariando os movimentos sociais,

educadores e educadoras e União Nacional dos Estudantes (UNE), o INEP voltou a fazer a certificação de conclusão da EJA em 2005, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e incluiu a certificação da EJA no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2009. Mais uma vez, os pressupostos metodológicos e epistemológicos previstos na legislação do final dos anos 90 e início dos anos 2000 não foram priorizados, quando a certificação passou a ser centralizada pelo Governo Federal.

Com a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007 a 2020, houve avanços no financiamento da modalidade. Ainda assim, o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da EJA é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto máximo que não pode exceder 15% do total (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.208). No final do Governo Lula, em 2009, e início do Governo Dilma, em 2010, as matrículas presenciais da EJA foram computadas para o recebimento de verbas nos Programas Federais do Livro Didático, da Merenda Escolar e do Transporte Escolar, trazendo benefícios na aprendizagem e na permanência dos jovens e adultos na escola. Porém, esses benefícios não demonstraram impactos diretos na educação, pois os indicadores educacionais constataram um lento aumento nos índices de alfabetização e escolaridade dos jovens e adultos e redução das matrículas na EJA em 2013 (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.211).

Nos últimos anos, a Modalidade EJA vem sofrendo perdas importantes nas esferas de financiamento, gestão, planejamento e programas de apoio aos educandos e às educandas. Com a extinção da secretaria responsável pela EJA (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), o fim do organismo participativo da modalidade (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA¹) e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, a modalidade vem sendo abandonada pelo Governo Federal.

Segundo as estatísticas do Censo Escolar (BRASIL, 2018), a EJA tem um público potencial de mais de 88 milhões de pessoas, porém, no Brasil, há apenas 3 milhões de vagas disponíveis. Mesmo com esta defasagem imensa de oferta de vagas para a necessidade da população, em muitas escolas sobram vagas e algumas

¹ A CNAEJA reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no MEC.

turmas da EJA são ameaçadas constantemente de serem fechadas. Sem as políticas públicas de manutenção desta população de jovens e adultos na escola, como programas de merenda escolar, transporte escolar, livros didáticos, auxílio para entrada no mundo do trabalho, flexibilização de horários e currículo atendendo às especificidades dos jovens e adultos, o esvaziamento destas turmas fica cada dia mais evidente.

Além de todo este processo de sucateamento e marginalização da modalidade EJA, o contexto pandêmico tem revelado uma realidade ainda mais preocupante. O ensino remoto fez com que o índice de abandono e evasão escolar aumentasse nesta modalidade, uma vez que grande parte destes homens e mulheres não têm acesso às tecnologias digitais e à conectividade, seja por não possuir os dispositivos tecnológicos (celulares, *tablets*, computadores) e/ou não terem acesso a internet para acompanhar as aulas online. Muitos educandos e educandas da EJA são pais e mães e acabam priorizando os dados móveis dos celulares para que os filhos e filhas realizem as atividades remotas. Por não estarem familiarizados com plataformas ou espaços de aprendizagem virtuais, muitos educandos e educandas da EJA abandonam a escola. Nas turmas de alfabetização esta realidade se agrava ainda mais, uma vez que os educandos e as educandas ainda não sabem ler e escrever.

Em 2021, o Governo Federal publicou a Resolução CNE/CEB nº1 (BRASIL, 2021), que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e EJA a Distância. O documento apresenta alguns pontos controversos e se distancia das proposições do Parecer nº11/2000². Primeiramente, o tempo destinado à consulta popular para apreciação e apontamentos da resolução foi de seis dias, entre o final de novembro e início de dezembro de 2020, demonstrando um silenciamento das vozes da EJA e de todos que pesquisam e participam das construções e avanços históricos na legislação da modalidade. A nova resolução faz apenas uma referência às metas do Plano Nacional de Educação e nenhuma referência ao Parecer nº01/2000, ficando evidente o descaso com o percurso histórico da legislação da EJA.

² O Parecer nº11/2000 foi uma construção coletiva contemplando diferentes vozes dos envolvidos na EJA, por meio de Fóruns, Audiências Públicas, Grupos de Pesquisa, Especialistas e Movimentos Sociais.

Como justificativa para essa nova resolução está a adequação da mesma às novas legislações publicadas nos últimos anos como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415 que delibera sobre o Novo Ensino Médio. Essas novas diretrizes apresentam uma perspectiva economicista, com a diminuição da responsabilidade do Estado sobre a educação e a privatização dos processos educativos, como projeto traçado para as políticas públicas da educação. “A EJA” (modalidade da Educação Básica) deixa de ser “O EJA” (ensino supletivo/suplência) na LDB de 1996, dessa forma, o modus de ser dessa modalidade garante o Direito e o Respeito às suas especificidades, não sendo possível um alinhamento ao PNA, a BNCC e a EJA/EAD.

Na proposição das diretrizes curriculares para a EJA expressas na nova resolução, percebemos um recuo dos percursos e conquistas históricas da modalidade, garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigos 205 e 208 e pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), fazendo direcionamentos para quatro modalidades na mesma resolução. Expressar em um único documento diretrizes para a EJA, educação especial, educação profissional e educação a distância é reduzir a importância de cada modalidade e omitir os avanços e especificidades de cada uma delas.

A EJA e a Educação Especial são modalidades distintas, mesmo apresentando algumas convergências, mas devido a complexidade de cada uma das modalidades, não podem ser discutidas em uma única resolução. Causa estranhamento também, que o elemento prévio para a entrada na EJA com articulação com a Educação Profissional (Art.7º) seja a elaboração de um “Projeto de Vida” pelos educandos e educandas, ou seja, um memorial que cada homem e mulher deve apresentar de suas trajetórias escolares e profissionais.

Fica evidente o desconhecimento dos homens e mulheres que fazem parte da modalidade, uma vez que a absoluta maioria já passou por inúmeras privações, exclusões e insucessos nos seus percursos escolares e profissionais e buscam na EJA uma possibilidade de transformação dessa realidade. Além disso, o incentivo a parcerias com empresas privadas diminui a participação e responsabilidade do Estado com esses homens e mulheres.

Outra controvérsia aparece na EJA como aprendizagem ao longo da vida (art.8º, parágrafo II, inciso 7º) restrita aos grupos vulneráveis, ou seja, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e deficientes, descaracterizando a modalidade como Direito

Público Subjetivo, ou seja, para todos, garantindo direito de exigência e caso, não seja atendido pelo Estado, Direito a Justiciabilidade. A EJA/EAD (Art.6º) parece desconhecer as dificuldades e desafios que o Ensino Remoto revelou durante a pandemia, onde as desigualdades de acesso, conexão e aprendizagem foram ampliadas consideravelmente, afetando, em especial, educandos e educandas de escolas públicas e da modalidade. Na Resolução não há menção a nenhuma política pública de ampliação do acesso, conexão, formação e instrumentalização das instituições e dos docentes.

A Resolução nº01/2021 (BRASIL, 2021) faz uso de expressões antagônicas, inclusive nos mesmos artigos, demonstrando uma superficialidade dos princípios norteadores dessa política pública. Apresenta o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, destaca a formação humana integral, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes e a preocupação com a formação para o mundo do trabalho. Na contramão desses princípios norteadores libertários, destaca a competência para a laborabilidade, o empreendedorismo e o protagonismo dos homens e mulheres na economia, as competências socioemocionais para o mercado de trabalho e a empregabilidade como objetivo de formação de mão-de-obra, atendendo a uma política econômica neoliberal.

Todas essas considerações estão sendo discutidas nos Fóruns Estaduais, no Fórum Nacional da EJA, na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), nas universidades, nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, gerando preocupação e reação, onde estas entidades já demonstraram insatisfação pelo processo e texto da resolução, enviando documentos de contestação que apontam os retrocessos desta resolução para a EJA.

Enquanto educadores e pesquisadores da EJA é de nossa responsabilidade buscar a manutenção da garantia de um modelo pedagógico próprio, bem como práticas pedagógicas que promovam uma Educação Emancipatória, pois somente na prática pedagógica dialógica, coletiva e cooperativa conseguiremos resistir aos ataques contra a democracia e contra o direito de todos e todas.

3.2 Ressignificando a EJA: Práticas Problematicadoras e Dialógicas

A prática pedagógica é a materialização do processo educativo, assim, para construirmos as práticas pedagógicas precisamos tomar consciência da nossa

compreensão de educação. Para Freire (2016) a educação representa um espaço de conquistas para a população oprimida e tem como objetivo provocar atitudes críticas e reflexivas sobre a realidade, por meio da ação e da tomada de consciência. Uma educação que liberta, não uma educação que molda ou engessa, onde homens e mulheres possam construir-se como pessoas que formam a própria cultura e fazem a própria história em relações de reciprocidade com outros homens e mulheres.

A importância e a urgência de práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas na EJA, são justificadas a partir dos conceitos de Freire sobre a educação problematizadora e as diversas facetas do diálogo na concepção do autor.

Para Freire (2016, p.133)

A educação problematizadora tem como fundamento a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens, que só são seres autênticos quando estão engajados na busca e transformação criadoras.

Assim, compreendemos a complexidade e o desafio de fazer educação, principalmente em nosso país. Estimular a ação e a reflexão sobre a realidade, nos tira de uma posição passiva frente ao contexto social, econômico, educacional e cultural do Brasil. Somos, educadores e educadoras, desafiados a engajar-nos aos nossos educandos e educandas na busca pelo pensamento crítico e na humanização mútua. A concepção freiriana de inacabamento e incompletude dos seres humanos, apresenta a educação como uma atividade contínua, flexível, atenta às transformações e em constante mobilidade frente a práxis.

Para embasar essa educação problematizadora, fazemos uso da expressão “homens de diálogo” (FREIRE, 2016, p.135), apresentando o caráter revolucionário desse tipo de educação. As circunstâncias em que homens e mulheres vivem não são imutáveis, mas são limitantes em um determinado momento histórico. Essas limitações, desafiavam os homens e mulheres a buscarem por transformações, sendo o ponto de partida para as mesmas. Segundo Freire (2016, p.135)

O diálogo é o encontro entre homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial.

Destacamos o quanto nossas escolas silenciaram educandos e educandas ao longo da história, com a desculpa de se manter a ordem e um ambiente adequado de

aprendizagem. Mas, se a construção do conhecimento ocorre por meio das interações entre os homens e mulheres e o mundo, que tipo de aprendizagem estamos desenvolvendo? Esse diálogo não é uma troca de ideias, ou uma competição para ver quem consegue convencer o outro; muito menos, uma discussão entre homens e mulheres que querem comprovar seu ponto de vista a todo custo. O diálogo apresentado por Freire (2016) é aquele que une homens e mulheres responsáveis e não existe em relações de dominação. Ao contrário, o diálogo é bem-vindo quando os homens e mulheres estão conscientes do seu inacabamento e disposto a aprender e a ensinar, em um compartilhamento de conhecimentos capaz de criar novos conhecimentos. As práticas problematizadoras e dialógicas que vamos discutir neste capítulo são inspiradas nessas concepções freirianas.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e educandos saibam que a postura deles, do professor e dos educandos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e educandos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2013, p.83).

Quando realizamos uma pesquisa-ação com os educandos e educandas da EJA, o cuidado com a contextualização política, social e econômica que estamos vivendo é de fundamental importância para o planejamento das ações colaborativas que queremos desenvolver. Essa modalidade da educação básica, está inserida em uma política educacional e em um contexto de transformações de todas as ordens. A pandemia da Covid-19 vem acentuando as desigualdades de acesso e permanência em toda a educação brasileira, com destaque para a EJA. Ao mesmo tempo, vivemos em uma sociedade em rede (CASTELLS,1999), que cada dia está mais entrelaçada, conectada e em permanente interação com as tecnologias digitais, incluindo e excluindo homens e mulheres. Dessa forma, aproximar os educandos e educandas das discussões que permeiam essa sociedade e promover a tomada de consciência do eu e da realidade, também é papel da escola.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2013, p.42).

Ao propormos práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, estamos rompendo com uma herança educacional ainda embasada na transmissão de conhecimento pelo educador ou educadora e na memorização e repetição pelos educandos e educandas, práticas recorrentes na educação bancária. Paradoxalmente, Freire (2013, p.24) adverte que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Pensar em metodologias que busquem o desenvolvimento da autonomia dos homens e mulheres, a experimentação e a construção do conhecimento por meio da interação, se faz necessário. Partindo de uma relação dialética entre homens e mulheres e seus contextos e superando a ideia fatalista de determinismo histórico, a possibilidade de mudanças na realidade de cada educando e educanda e do seu entorno torna-se viável.

Essa concepção proporciona outras experiências aos educandos e educandas, onde a compartilhamento de saberes e experiências, podem potencializar a construção de conhecimento coletivo. Assim, esse conhecimento construído é “[...] elaborado a uma prática social porque elabora tomada de consciência de si, sobre os outros, sobre o nós, sobre a situação, sobre o conjunto de interações constitutivas do contexto experiencial” (JOSSO, 2010, p.123). Este compartilhamento de conhecimentos, histórias de vida, questões e dúvidas, instigam e legitimam os educandos e as educandas no processo de aprender. Paiva (2017) discorre sobre suas vivências de filha de trabalhadores que chegou na Universidade articulando com o pensamento freiriano:

Talvez já exercitássemos, naquele tempo, sem saber, não só a liberdade de aprender e de viver aprendendo, que Paulo Freire defendia nas suas incursões pelo Nordeste, mas a autonomia de pensamento, descobrindo na prática, os inéditos viáveis possíveis, para a emancipação das pessoas, assim também como a democracia, em espaços coletivos e produzidos cotidianamente por todos nós, cooperativa e inventivamente (p.70).

Nesse sentido, “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (FREIRE, 2013, p.18). Os conhecimentos são “[...] produzidos pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador, [...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2013, p.39). O pensar certo não significa pensar igual, mas pensar a partir da observação da realidade,

considerando as condições individuais e coletivas, na direção do bem comum e promoção humana.

Outros conceitos importantes quando propomos práticas problematizadoras e dialógicas são os de Colaboração e de Cooperação. Muitas vezes, esses conceitos são utilizados como sinônimos, porém, apesar de se entrelaçarem, possuem significados diferentes. Para Schlemmer (2018), numa perspectiva interacionista-construtivista³, a colaboração pressupõe o trabalho com o outro e a cooperação é a realização de operações mentais com o outro. Assim, no processo de construção de conhecimento, os saberes prévios dos educandos e educandas, suas curiosidades, conflitos e o meio em que vivem passam a se conectar com o outro e, nessa conexão, constroem novos conhecimentos, “[...] a partir das trocas e do respeito mútuo” (SCHLEMMER, 2018, p.48).

Esse processo colaborativo e cooperativo acontece entre todos os homens e mulheres que estão em interação, sendo construído por muitas mãos e, ao mesmo tempo, sugere uma relação de diálogo, comprometimento, legitimação do outro e de si mesmo e engajamento nas propostas coletivas. As perguntas não são mais provocadas somente pelo educador ou educadora, mas os próprios educandos e educandas permanecem em uma busca contínua por respostas que poderão ser provisórias. “Uma tal busca não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (FREIRE, 2020, p.82). A comunicação aberta, coletiva, recíproca contribui para que todos ensinem e aprendam, oportunizando uma atuação e correlação pedagógica com o outro no mundo.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o educando até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus educandos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2013, p. 83).

Os homens e mulheres da EJA, em sua grande maioria, percorreram itinerários educativos, onde foram acostumados a ouvir, copiar, memorizar e reproduzir os conhecimentos, sem nenhuma reflexão ou interação. Muitos nunca foram ouvidos, ou talvez, nunca foram vistos nas suas especificidades. Suas histórias não foram contadas, suas experiências na família, no trabalho, na escola, não fizeram parte de

³ Consiste na compreensão de que o conhecimento se dá a partir de um processo constante e contínuo de ação do sujeito com o meio físico e social, num processo de permanente construção.

nenhum currículo. Talvez, uma boa parte desses homens e mulheres nunca trabalharam em grupos, nunca propuseram nenhuma atividade, não foram desafiados e não desafiaram nenhum colega, não se permitiram indagar ou trazer informações para colaborar com o educador ou educadora. Estiveram passivos na maioria dos anos que frequentaram a escola. Não foram ensinados a perguntar, a escrever suas próprias percepções sobre um tema ou conteúdo ou a fazer parte ativamente do ambiente escolar.

Mudar essa conjuntura é papel dos educadores e educadoras com perspectiva libertadora, que têm como base epistemológica a interação, a construção coletiva e o pensamento processual/sistêmico, onde “os educandos refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar” (FREIRE, 2016, p.38).

As práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas são planejadas para esses homens e mulheres, trazendo as diversas formas de tecnologias (analógicas e digitais) e proporcionando momentos de redescoberta do aprender, investigar, ajudar o outro nesse processo, testar, errar, construir hipóteses e comprová-las ou refutá-las. Fazer das diferentes relações dialógicas mini-laboratórios de possibilidades. Reencantar homens e mulheres que já vivenciaram fracassos e reprovações no ambiente escolar, buscando uma educação emancipatória.

Algumas vezes gosto de falar de pedagogias paralelas, onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a relação dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupos, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para a transferência de conhecimento (FREIRE, 1992, p.58-59).

Como educadores e educadoras libertadores não priorizamos a difusão do conhecimento a partir das nossas experiências somente. Nosso papel foi ampliado, uma vez que os educandos e educandas irão traçar diferentes percursos na construção do conhecimento. Repensar criticamente nossa prática é uma ação permanente, ou seja, “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2013, p.40). A problematização constante, junto ao coletivo, nos desafia a mantermos a consciência da nossa incompletude e da busca contínua pelo conhecimento.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou que serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem no mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2013, p.52).

Para Freire (2016), uma educação libertadora valida a vocação de homens e mulheres a serem sujeitos, bem como os contextos e tempos que vivem. Na dinâmica entre vivências, saberes, medos e conquistas, a educação potencializa a condução da vida e da história. Na leitura de seus cotidianos que, em plena consciência, homens e mulheres se engajam na busca por interferir sobre e na realidade, com possíveis condições de mudá-la. Por meio de práticas problematizadoras e dialógicas esses homens e mulheres são instigados a manterem atitudes críticas de decisão e escolha, em interação com os demais.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2013, p.57).

Segundo Freire (2013), a autonomia mantém uma relação estreita com a tomada de decisão e com o assumir as consequências dessas decisões. Para o autor, a autonomia vai sendo construída por meio de diversas experiências de ação, de decisão e de posicionamentos. O educando e a educanda vão construindo suas histórias, compartilhando com os demais suas descobertas, seus questionamentos e inconformidades. Na pedagogia do saber tecemos vivências ao longo da vida, num processo de humanização e transformação do mundo e de si mesmo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da

autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2013, p.105).

As práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas contemplam as perturbações por meio de questionamentos ou situações-problemas, provocam a reconfiguração e reconstrução de conhecimentos em relação com o meio e com o outro. Educandos e educandas são instigados a dialogarem a partir de situações cotidianas, acolhendo as diferenças e construindo possibilidades de forma coletiva.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2013, p.114).

Na construção das práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas que serão desenvolvidas durante a pesquisa-ação com os atores da pesquisa, procuramos desenvolver atividades que possam potencializar a cooperação, a colaboração e a autonomia dos homens e mulheres, numa perspectiva libertadora e de construção coletiva do conhecimento.

A ação pedagógica dialógica se faz ainda mais pulsante em espaços de coexistência entre diferentes perspectivas de educação, de aprendizagens, de escola e de futuros. Os participantes da pesquisa fazem parte de um grupo heterogêneo cada vez mais jovem e com diversas compreensões sobre a realidade, o ensinar e o aprender. Compreender o conceito de juventude na EJA e não da EJA nos faz refletir sobre a essência da modalidade e seu compromisso com os homens e mulheres (jovens e adultos), que buscam na mesma reencontrar seus sonhos e projetos de vida que ficaram esquecidos pelo caminho. Também nos faz percorrer por outros caminhos e significados que ultrapassam o critério etário. Segundo o IBGE (2012), aproximadamente 50,5 milhões de pessoas pertencem ao segmento definido como juventude, com faixa etária entre 15 e 29 anos, representando quase 25% da população brasileira. O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, artigo 1º, também estabelece que jovens são aqueles entre 15 e 29 anos porém, faz especificações dentro dessa faixa etária: considerados adolescentes-jovens estão aqueles entre 15 e 17 anos; jovens-jovens, os homens e mulheres entre 18 e 24 anos e os jovens-adultos aqueles entre 25 e 29 anos (BRASIL, 2013). Ainda podemos citar,

entre os aparatos legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, que define como adolescentes aqueles entre 15 e 18 anos (BRASIL,1990).

Para ultrapassar o critério etário e ir além dos diferentes conceitos de juventude nos documentos legais, percebemos uma gama de elementos que diferem e ampliam essas concepções. As definições sobre “ o ser jovem” têm se alterado no tempo e no espaço e refletem disputas nos diversos campos, dentre eles, o social, o político e o econômico. Além disso, as particularidades dos jovens que vivem nas zonas rurais são diferentes dos que vivem nas zonas urbanas, assim como os que pertencem às classes menos favorecidas e os mais abastados economicamente, os que assumem responsabilidades com suas próprias vidas ou que sustentam famílias, com os que não precisam preocupar-se com o sustento material, bem como as diferenças raciais, de gênero, culturais nos possibilitam falar em juventudes, considerando a multiplicidade do conceito.

De acordo com Carraro (2000, p.14-15), em nossos dias, a referência ao jovem “precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas”. Para o autor, a ambiguidade e a indefinição sobre o conceito de jovem seriam algumas características que expressam esta complexidade, assim a superação de certos limites de idade e o ingresso no mercado de trabalho não significam, necessariamente, a entrada no mundo adulto.

Portanto, não há um único padrão de jovem que possa ser base para análises e estudos relacionados à compreensão de juventude, uma vez que existem modos de viver, agir e ser conectados aos distintos “tempos e espaços sociais” (CARRARO, 2000, p.11). Além disso, as particularidades dos jovens que vivem nas zonas rurais são diferentes dos que vivem nas zonas urbanas, assim como os que pertencem às classes menos favorecidas e os mais abastados economicamente. O autor também nos adverte sobre as representações sociais produzirem um molde cultural específico, o qual não mostra, de maneira clara, como os jovens constroem e percebem suas próprias práticas culturais, assim “ diferentes enfoques se centraram em pressupostos biológicos, sociais ou psicológicos, produzindo análises pouco convincentes” (CARRARO, 2000, p.12),bem como as diferenças raciais, de gênero, culturais nos possibilitam falar em juventudes, considerando a multiplicidade do conceito.

Em diálogo com Dayrell (2003) que também sinaliza a pluralidade do conceito “juventude”, definindo “juventudes” esse grupo social diverso e contradizendo a busca pela homogeneização e a definição de um padrão universal para representá-las.

Percebemos, desse modo, que a juventude que compõe a sociedade brasileira contemporânea deriva de uma construção social, geográfica e histórica. Assim, dentro dessa pesquisa, buscamos os pressupostos de diversidade, valorização das diferenças e a coexistência de gerações e perspectivas.

Ao longo da história, a EJA foi destinada para atender a população jovem e adulta, com a finalidade de reparar/diminuir as mazelas sociais e erradicar o analfabetismo nas camadas populares. Os jovens buscavam a EJA tanto para a alfabetização, quanto para melhores condições de ingresso no mercado de trabalho e não somente para aligeirar seu processo de conclusão dos estudos. Entretanto, com as movimentações sociais e históricas, percebemos um fenômeno de juvenilização na EJA (BRUNEL, 2004) onde a presença de jovens entre 15 e 24 anos é recorrente em um espaço de convivência pensado para jovens e adultos que pretendiam ascensão na sociedade, em sua maioria. Para Brunel (2004), a discussão sobre o rejuvenescimento no Brasil toma forma a partir de 1990, após os anos de silenciamento impostos pela Ditadura Militar e se fortalece a partir de 2004, no governo Lula, onde fomentou o desenvolvimento de políticas públicas para a juventude no Brasil.

Nesse processo investigativo, os participantes são educandos e educandas do ensino fundamental, na modalidade EJA. Portanto, conhecer os interesses específicos desse público, oriundo, em geral, das camadas populares, com uma trajetória marcada por fracassos, que pensa e aprende de forma distinta e precisa se articular com uma nova realidade é urgente. Brunel (2004, p.32) destaca que “vive-se um fenômeno de rejuvenescimento na EJA, o que a torna, hoje, um dos maiores quantitativos no interior das escolas públicas noturnas do país”.

Diante dessa realidade, observa-se uma nova configuração das turmas da EJA, muito distante daquelas pensadas para atender jovens e adultos que haviam se afastado da escola por longos ou curtos períodos devido a diferentes situações familiares, econômicas e sociais. Percebemos que a configuração das turmas atualmente, se dá por jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo matriculados e frequentes, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas ou foram “convidados” a ingressarem na EJA. Esse convite foi muitas vezes compulsório, ou seja, os jovens e famílias não puderam optar por outra alternativa. Essa nova configuração movimenta educadores e educadoras a reconstruir outras práticas pedagógicas, uma vez que

esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007, p.116).

A EJA pode estar se convertendo em mecanismo de aceleração de estudos e de aligeiramento para saída de jovens e adultos, com “baixo desempenho” e/ou com problemas de relacionamento, do sistema de ensino. Assim, dificuldades de todas as ordens no sistema “regular” de ensino, além daquelas de ordem familiar e social, podem estar contribuindo para o aumento da demanda do público jovem na modalidade.

Como justificativas para esse fenômeno de juvenilização na EJA podemos destacar: a repetência; a necessidade de trabalho, onde a formação passa a ficar em segundo plano mas, ao mesmo tempo, a necessidade de certificação é urgente; a dificuldade de acesso à educação; às políticas de responsabilização onde educandos e educandas devem estar matriculados e frequentes na escola até os 18 anos completos; a desmotivação para permanecer em um sistema de ensino que já é conhecido e que não atendeu suas expectativas, por vezes deixando marcas de fracasso profundas. Brunel (2004), em sua pesquisa sobre o tema, propõe questionamentos fundamentais para aqueles que desejam conhecer os homens e mulheres que frequentam as turmas de EJA:

Por que estes jovens desistiram ou abandonaram a escola regular? Quais são os projetos e os serviços oferecidos pelo sistema público, no que se refere à educação de jovens e adultos? Qual é o peso da reprovação nesse fenômeno? Quais foram os fatores que interferem no momento da escolha por essa modalidade de ensino? Eles escolheram a modalidade ou foram transferidos para ela? Os fatores cognitivos são os que mais interferem? Recuperar o tempo perdido é fundamental nesse contexto? Existe realmente um desencanto dos jovens pela escola regular? (p.32-33)

Dayrell (2007) aponta que ao receber um novo público, a modalidade EJA ainda se encontra em processo de reestruturação das suas práticas pedagógicas para viabilizar o diálogo entre as diferentes gerações e perspectivas, bem como a construção de conhecimentos que não ocorreram no percurso “regular”. A diversidade desse público, associada a uma imagem negativa do sistema de ensino vivenciado pela maioria dos educandos e educandas, indicam a complexidade da modalidade. Percebemos que as perspectivas dos educandos e educandas são diversas. Por um lado, o fracasso escolar anterior pode ser traduzido e expresso pela timidez, insegurança e bloqueios. Por outro, a indisciplina, a agressividade e a indiferença

podem expressar a baixa estima fruto desse processo. De um lado o retorno à escola pode ser a esperança de um recomeço, uma nova alternativa para a conclusão dos estudos, de projetos profissionais, o compartilhamento com outros que se encontram nas mesmas condições. De outro, pode ser a obrigatoriedade de estar vinculado às turmas noturnas pela legislação, o desejo do aligeiramento dos estudos e de uma certificação simplória, resumida e rápida.

Pensar em práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas que potencializem as trocas, a coexistência, o compartilhamento de saberes e conhecimentos sem anular ou diminuir o “lugar” de cada educando e educanda, legitimando suas histórias e vivências se configura como um grande desafio para a modalidade e para esse processo investigativo.

3.3 Letramento Digital: Desafio da Contemporaneidade

Na sociedade contemporânea identificamos canais de comunicação cada vez mais dinâmicos, flexíveis e conectados. Podemos destacar que grande parte da humanidade está articulada por essa rede de relações fluídas. Porém, ao observarmos o contexto brasileiro, os problemas de escrita e leitura presentes na população, mesmo entre os considerados alfabetizados, são evidentes.

Se tratamos de escrita e leitura, estamos tratando igualmente da necessidade de interpretação de diversos gêneros textuais e suportes tecnológicos, logo é importante articularmos os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização é mais do que saber codificar e decodificar signos e sons, uma vez que ela precisa acontecer em contexto de letramento, ou seja, por meio de uma leitura social e de compreensão da multiplicidade das leituras de textos, vídeos e imagens. A alfabetização desenvolve habilidades de exploração da tecnologia da escrita em seus contextos sociais e culturais (SOARES, 2002).

A alfabetização e o letramento são processos distintos, com bases cognitivas específicas, mas ao mesmo tempo na aprendizagem da língua escrita eles são simultâneos e articulados. Homens e mulheres que não são considerados alfabetizados, porque não decodificam e codificam palavras ou textos, podem ser considerados letrados, pois conseguem participar de uma cultura letrada, pegando ônibus, utilizando o sistema bancário, fazendo compras e estabelecendo estratégias para atender sua demanda social, profissional, cultural, econômica e assim por diante

e vice-versa. Homens e mulheres alfabetizados, não são necessariamente letrados. Embora essa interdependência exista,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Para Soares (1999), ensinar a ler e a escrever não é uma questão de método ou de atividades de interpretação, mas de conhecimentos linguísticos (fonologia, ortografia, estrutura silábica) e psicológicos (psicogênese da língua escrita, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento). O ensino da língua escrita envolve a reflexão sobre as diferenças entre escritas digitais e escritas no papel, a importância de adequar seu texto às características do suporte que usa - tela ou papel - dos gêneros, dos objetivos e dos destinatários para que a aprendizagem se efetive. Assim, homens e mulheres aprendem a produzir textos, ler e compreender o que lê e ajustar o texto que escreve, identificando para quem escreve, em que contexto, com que objetivo e a partir de diversos gêneros de textos.

O letramento não se limita ao ato de ler e escrever somente, mas às práticas de saber fazer uso da leitura e da escrita no seu contexto. Assim, Souza, Corti e Mendonça (2012) definem letramento como:

[...] o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-las a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.15).

A concepção do letramento como um processo contínuo de transformações é tal e qual a concepção da educação. Conceber a educação de adultos para toda a vida é uma premissa que a UNESCO, a partir do trabalho com seus países membros, utiliza para viabilizar o cumprimento de direitos básicos e universais do ser humano.

A educação é um desses direitos, por participar da transformação que altera significativamente o lugar social de cada pessoa.

A educação tem o caráter de permanente formação, portanto o letramento, enquanto elemento desse sistema, não é meramente um método, uma técnica ou uma habilidade, trata-se de um conjunto de capacidades e conhecimentos para mobilizar a alfabetização, trata-se da chamada “prática situada” (KLEIMAN, 2005). Essa prática consiste no saber articular conhecimento, prática social e experiências. Na contemporaneidade, o termo letramento proferido somente no singular, não contempla mais a complexidade da sua amplitude. É verdade que ao pluralizarmos o termo, entendemos que não há apenas um tipo de letramento. Sobre isso, Soares (2002) sugere que:

[...] se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ao dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (p.155-156).

Imaginar que uma única maneira de apropriação da leitura e da escrita seja possível para os mais diversos gêneros e suporte e diferentes grupos de pessoas parece-nos incabível. As diversidades e diferenças sociais, econômicas, culturais e as particularidades de cada homem e mulher, na forma de aprender, interagir e se expressar, precisam ser contempladas. O letramento escolar e o letramento não-escolar articulam-se diariamente nas turmas da EJA. Letramentos linguísticos, literários, digitais, por músicas e filmes, charges, histórias em quadrinhos, a lista de compras, os rótulos de embalagens, entre outros, aproximam os educandos e educandas da EJA e legitimam seus saberes e os contextualizam em suas práticas sociais.

Para Castells (1999), toda a humanidade é afetada pela lógica da sociedade em rede, mas essa lógica não inclui a todos, uma vez que uma grande parte da população mundial ainda permanece excluída dessa revolução tecnológica. Segundo Silva (2014) os “infoanalfabetos” ou “infopobres”, uma nova classe de excluídos na pirâmide social, aparecem nesta sociedade em rede. Essa nova classe fica excluída da possibilidade de seleção, interferência, produção dos conteúdos, armazenamento,

impressão, envio, enfim, permanecem à margem da revolução tecnológica e não participam da construção do fluxo da rede.

Ao mesmo tempo que a espetacularização informática interliga o local e o global, ela reproduz a velha separação entre o topo e a base da pirâmide, dessa vez como “inforricos e infopobres”, onde a nova referência de base é o domínio do “novo alfabeto”. Neste caso, a perspectiva da rede não altera a configuração piramidal da sociedade. A telemática amplia as exclusões não exatamente porque o acesso a ela depende de capital econômico e cultural — aqui estão os já excluídos —, mas porque cria o novo analfabeto: o infoanalfabeto. Este é o excluído tanto do processo infocomunicacional, quanto do mercado de trabalho cada vez mais identificado como “setor quartenário” (SILVA, 2014, p. 40).

Pensando em toda esta complexidade da sociedade contemporânea, refletir sobre o Letramento Digital na construção de conceitos geográficos com os educandos e educandas da EJA nos faz retomar alguns contextos importantes e também preocupantes da educação básica brasileira. Com a introdução do ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19, o abismo das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais no país foi ampliado e vem afetando, em especial, os educandos e as educandas da EJA. Refletir sobre possibilidades para a diminuição desta exclusão passa pelo entendimento da Cultura do Escrito e da Cultura Digital, conforme Soares (2002). Se avaliarmos o processo de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, fica claro que nossos desafios e dificuldades já estavam presentes nas escolas antes da pandemia. A compreensão de que a coexistência dessas duas culturas é o caminho para avançarmos na construção do conhecimento, torna-se urgente e necessária.

Quando falamos da cultura do escrito, pensamos no desenvolvimento de habilidades de ler, escrever e interpretar textos escritos em sistema alfabético, acompanhados ou não de recursos multimodais em diferentes suportes de papel (livros, folhetos, revistas, gibis, dentre outros). A apropriação do sistema de escrita alfabética, é um artefato cultural representado por sons da língua e por sinais gráficos (letras) que são uma tentativa de desenhar o som da língua. O sistema alfabético e ortográfico, com elementos próprios cognitivos e linguísticos, orienta a aquisição dessa tecnologia (SOARES, 2002, p.148).

Já a cultura digital é o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais (plataformas como e-mails, redes sociais, dentre outros), através de computadores ou dispositivos móveis (celulares e *tablets*)

usando signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever em suporte de tela.

Para Soares (2002) a cultura digital é “o lugar simbólico que a comunicação digital ocupa em determinado fluxo social” (p.146). Escrever um texto, uma carta, um bilhete são muito diferentes de escrever um *e-mail* ou um hipertexto. Comunicar-se nas redes sociais é diferente de comunicar-se por um texto escrito no papel. Os processos cognitivos são diferentes na cultura escrita e na cultura digital, por isso ambos precisam ser trabalhados no cotidiano escolar.

Na contemporaneidade, o “desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p.13) são atravessadas pelas tecnologias, logo percebemos a necessidade do Letramento Digital para a compreensão histórica, política e cultural que estamos vivenciando, isto é, muito além da operacionalização de dispositivos móveis, aplicativos ou recursos digitais. O Letramento Digital não está restrito aos espaços escolares, é desenvolvido em outras relações dialógicas em que os educandos e educandas estejam inseridos, uma vez que vivemos em uma sociedade em rede, que conecta e exclui ao mesmo tempo.

Assim, emerge outra reflexão importante: o que os educandos e educandas fazem com o que leem? É necessário ressaltar que a compreensão do que lemos e o destino que damos às informações compreendidas na leitura podem direcionar nossas ações e projetos. Escrever para se legitimar, expressar seu posicionamento, tornar-se autor da sua história, seus pensamentos e aprendizagens e, no compartilhamento com o outro, por meio do diálogo e da interação, ressignificar as ações e reconstruir conhecimentos, passa a ser os objetivos para os estudantes de EJA. Porém, percebemos que muitos educandos e educandas buscam uma comunicação mais imediata, com palavras abreviadas e imagens representando as letras e mensagens, relacionando os textos escritos em papel com as mensagens rápidas dos grupos de WhatsApp. Essa característica é mais frequente nos educandos e educandas adolescentes que estão frequentando as turmas da EJA.

Evidenciamos o encontro de diferentes perspectivas, por um lado a preocupação em compreender a leitura e a escrita para interagir com os contextos de trabalho, da escola, dos seus cotidianos, percebendo que a leitura e a escrita nos fazem compreender o mundo à nossa volta, possibilitando reflexão e tomada de consciência para as transformações que cada homem e mulher escolhem para a sua vida. Por outro lado, o aligeiramento das ações, quase como se aprendêssemos

apenas para dar conta de uma obrigação (tarefa), os vocabulários com expressões e palavras pejorativas usados no cotidiano sendo trazidos para os espaços escolares, a agressividade verbal e física como forma de enfrentamento das diferenças e a necessidade de pertencimento, seja nos espaços geográficos ou nos espaços digitais virtuais. A coexistência dessas perspectivas e a discussão coletiva sobre como podemos conviver nesses espaços ainda é um processo que está sendo construído com os participantes

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2005, p.11).

Na educação, tal qual conhecemos, o processo está invertido, valorizamos a palavra e evitamos as reflexões sobre o contexto, as articulações com o meio e com as pessoas, a leitura da realidade com as suas mazelas e possibilidades para a busca contínua de transformação social. Na sociedade contemporânea, onde os homens e mulheres compartilham em diferentes espaços, a linguagem e a cultura precisam estar flexibilizadas para abranger as diversas interações.

Para Rojo (2013, p.14) “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”. Dessa forma, no prefixo “multi”, os multiletramentos se pautam na multiplicidade de linguagens e na pluralidade e diversidade cultural. Segundo Rojo (2013), os multiletramentos nos instigam a pensarmos em metodologias que proporcionem aulas pautadas em diversas linguagens e de forma a privilegiar a pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os multiletramentos seriam os letramentos dessa sociedade, onde os homens e mulheres transitam em diversas situações e contextos, as realidades se encontram e se imbricam gerando uma multiplicidade de conexões, de identidades e de interações. Segundo Oliveira e Szundy (2014) o termo multiletramentos foi escolhido para destacar a diversidade de canais de comunicação e mídias e a importância da diversidade linguística e cultural. Rojo (2013) apresenta as mudanças da composição da língua escrita frente às transformações tecnológicas. A autora exemplifica a abreviação de palavras nos escritos digitais e a hibridação dos

textos que foram invadidos por imagens, sons e movimentos, caracterizando os textos multimodais.

Para Rojo (2013) a possibilidade de leituras e escritas compartilhadas forjam um novo autor ou novos autores que desconstroem suas produções individuais e ressignificam produções coletivas. Reavaliar as práticas de escrita e leitura passa por possibilitar construções que potencializam nos educandos e educandas habilidades de compartilhamento de ideias na produção textual. A leitura de imagens, mapas, de filmes e gráficos aproximam os conteúdos desenvolvidos das vivências de cada homem e mulher, trazendo ressignificados e novos olhares. Além disso, os textos multimodais aproximam muitos educandos e educandas de seus cotidianos ao conectarem as palavras, os sons e as imagens.

Para os educandos e as educandas da EJA, o Letramento Digital, assim como outros multiletramentos, instiga e amplia as habilidades de leitura e de escrita, envolvendo-as em questões culturais da sociedade e em práticas sociais contemporâneas, como uma forma de pertencimento, de estar lá e/ou de simplesmente existir. Percebemos que muitos educandos e educandas participam dos espaços digitais virtuais com curtidas no Facebook e no Instagram, compartilhamento de informações prontas nos grupos de WhatsApp e disseminação de *fake news*. Para muitos, a publicação de conteúdos autorais ainda é muito distante. A possibilidade de interagir em vários contextos de forma crítica e reflexiva só é possível para homens e mulheres letrados, por isso essas práticas podem ser potencializadas no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que as tecnologias digitais no contexto da EJA são:

[...] práticas sociais que favorecem as transformações sociais, econômicas e culturais, estas tecnologias estão provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. Nesse âmbito, os sujeitos jovens e adultos utilizam essas tecnologias para se comunicarem, para se divertirem e aprenderem sobre temas relacionados a projetos pessoais e a conteúdos culturais de seus interesses. Essa relação dos sujeitos com os artefatos digitais, em seu dia-a-dia, leva a pensar a educação como sendo um espaço de formação para o uso consciente e autônomo desses meios, na atualidade (FERREIRA; MOTA; SILVA, 2019, p.151).

Porém, segundo Coscarelli (2017) os índices de alfabetizados plenos no Brasil ainda são muito baixos, ou seja, são poucas as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais, mapas

e gráficos. A autora ressalta que 73% da população brasileira ainda não alcançou esse nível de letramento.

Estes números são preocupantes, quando consideramos que os ambientes digitais, cada vez mais presentes tanto em nossa vida tanto pessoal quanto profissional, requerem muitas habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Como estas pessoas que não sabem ler nem escrever bem ou que fazem isto ainda de forma muito elementar vão lidar com os ambientes digitais? Serão excluídas deste universo? (COSCARELLI, 2017, p.157).

Possivelmente não serão totalmente excluídas dos espaços digitais virtuais, mas também não serão protagonistas no fluxo de interação. Algumas alternativas para reverter essa situação, que permeia toda a educação básica brasileira, em especial a EJA, estão sendo pensadas por educadores e educadoras de todo o Brasil:

- Explorar as habilidades que educandos e educandas possuem para resolver seus desafios cotidianos, por meio das tecnologias digitais, como potencializadoras de novas propostas pedagógicas nas turmas da EJA.
- Construir, de forma coletiva, práticas pedagógicas para desenvolver a autonomia, a colaboração, a cooperação e a criatividade, também em espaços digitais virtuais.
- Continuar tensionando os governantes para que efetivem, por meio de políticas públicas, os direitos das crianças, jovens e adultos a uma educação que possibilite o viver e conviver na sociedade em redes.

3.4 Emancipação Digital no tensionamento das tecnologias

Na concepção freiriana de Emancipação, há a problematização das diversas formas de opressão, dominação e exclusão do mundo neoliberal. Nesse contexto, destacamos a exclusão dos “oprimidos” para os benefícios da globalização e da sociedade em redes. Habitam nas periferias e percorrem as cidades em busca de oportunidades de trabalho, sem garantia dos seus direitos e de suprir as suas necessidades e das suas famílias. As desigualdades sociais, econômicas, culturais, tecnológicas e educacionais provocam abismos entre a “classe opressora” e a “classe oprimida” (FREIRE, 2020), agravadas pela situação pandêmica que vivemos desde 2020. São homens e mulheres em situação de desumanidade, lutando por mais um dia de vida, por mais um momento de resistência, por mais uma oportunidade de recomeçar.

Os educandos e as educandas da EJA buscam, no retorno à escola, ampliar as possibilidades de ação e alternativas para superar suas perturbações e questionamentos. Arroyo (2019, p.22) questiona:

[...] focar nos personagens desses deslocamentos ou vê-los como percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres, negros/as. Quem são os que com eles esperam nas filas? A que grupos sociais, raciais, sexuais pertencem?

Os homens e mulheres que estão presentes nas turmas da EJA, passam por percursos diários complexos e diversos. Para muitos, o dia começa cedo nas paradas de ônibus, levando os filhos para as escolas, chegando nos locais de trabalho e esperam o final do dia para o deslocamento até as escolas. Outros, ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos irmãos, sendo responsáveis pelo cuidado com as famílias, mesmo ainda muito jovens. Entender que esses homens e mulheres chegam com cargas emocionais, físicas e de trabalho muito elevadas, nos faz repensar nossas práticas pedagógicas para que possam reencantar esses educandos e educandas depois de um dia cheio de desafios.

Aqueles/as que esperam nas filas - os passageiros do fim do dia e do início da noite - não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas - homens, mulheres brancos/as das classes médias e altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transportes revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas, pedreiros, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos (ARROYO, 2020, p.22).

Ao sublinhar tudo que contempla o estar “oprimido”, destacamos os aspectos que envolvem o ser “Emancipado”, em um olhar atento para o viés paradoxal oprimido e opressor. O ser “Emancipado” é aquele consciente do seu papel no mundo, movido por seus interesses, fazendo escolhas e agindo com intencionalidade na busca por transformações, participando do processo de libertação política, cultural, humana e social de si mesmo e de todos e todas. Na complexidade contemporânea, não é mais possível delimitar os homens e as mulheres como oprimidos, opressores ou

emancipados. Os múltiplos papéis que cada um ocupa, nos diversos contextos nos tornam por vezes oprimidos, mas em outros momentos opressores. Em algumas situações somos emancipados e em outras, apenas espectadores.

Para Freire (2020) a emancipação só faz sentido quando os oprimidos, na busca por sua humanidade “[...] não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2020, p.41). Freire (2021, p.138) ainda problematiza que a “pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”.

Pensando na Emancipação, Freire (2020) convoca para um fazer histórico e cotidiano em busca da dignidade de si, do outro e da outra. Porém, esta ação libertadora não depende de um líder revolucionário ou de um “salvador da pátria”, mas de uma tomada de consciência intrínseca, a partir da “reflexão sobre a sua realidade, sobre a sua situação concreta, sendo capaz de, conscientemente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade a fim de mudá-la” (FREIRE, 2016, p.68), por meio da ação libertadora. Ou seja,

[...] deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é adoção que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (FREIRE, 2020, p.74).

Logo, a libertação, conforme Freire (2016), ocorre em comunhão com a educação que, problematiza a realidade opressiva e injusta e amplia os conhecimentos. Assim, a tomada de consciência crítica é fundamental, pois a consciência ingênua não alcança a educação libertadora. Segundo Freire (2016) a consciência crítica desvela a realidade, buscando a “humanização do ser-humano, ou seja, ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora” (p.16). Já a consciência ingênua, trata-se da consciência do estado natural, ou seja, os homens e mulheres percebem os fenômenos, mas não conseguem julgá-los ou propor alguma modificação (FREIRE, 2016).

A libertação é a utopia dos educadores e educadoras. Para Freire (2016) a utopia é o realismo dos mesmos. Não pode ser realista o educador ou educadora que não é utópico. Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do educador e da educadora, especialmente os que atuam na EJA, compreender melhor o educando e a educanda e sua realidade diária. É acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional. É lutar por uma educação possível, mesmo diante dos diversos contextos e desafios cotidianos, onde a conscientização “é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência” (FREIRE, 2016, p.17).

A educação libertadora consiste em homens e mulheres que ajam e sejam reconhecidos nessa ação, sejam capazes de relações recíprocas, sejam criadores da cultura e possam fazer a história. Para tanto, ampliamos as percepções, dialogamos entre os participantes, problematizamos realidade e conhecimentos para uma consciência crítica. Como ponto de partida para as transformações, os homens e mulheres “não devem perceber o estado em que se encontram como inevitável e imutável, mas apenas como algo que os limita e, portanto, desafia” (FREIRE, 2016, p.135).

A educação libertadora se efetiva no comprometimento dos envolvidos nas práticas problematizadoras e dialógicas para potencializar a tomada de consciência crítica e atingirmos no coletivo a emancipação. O caráter dialógico e democrático, assim como a consciência do inacabamento são pontos essenciais para o planejamento de propostas pedagógicas. Segundo Freire (2013), o educador e a educadora respeitam os educandos e as educandas em seus saberes e autonomia, em uma escuta comprometida, reconhecendo que a educação é ideológica, portanto não é neutra. Assumir a neutralidade fortalece as desigualdades e as exclusões, servindo apenas às classes dominantes.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os educandos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos educandos na classe e na escola, é uma presença em si política. enquanto presença não posso ser um sujeito de omissão, mas um sujeito de opção. Devo revelar aos educandos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2013, p.96).

Com o avanço das tecnologias digitais, o termo Emancipação Digital ganha força em toda a sociedade, inclusive na educação, com “propostas de democratizar o conhecimento, de uma aprendizagem mais autônoma e de provocar os seres humanos a pensar numa outra lógica para representar sua percepção” (BACKES, SCHLEMMER, 2014, p.60). Considerando o contexto contemporâneo, a emancipação é impulsionada a reflexão sobre o que cerca o digital, ou seja, pensar na Emancipação Digital. Mesmo com as desigualdades de acesso (ter os dispositivos), conexão e permanência (dados móveis efetivos), o educador progressista não pode negligenciar que as tecnologias digitais fazem parte da sociedade em rede, na qual estamos mais ou menos inseridos.

É importante fazermos uma diferenciação entre a Inclusão Digital e a Emancipação Digital. Schwartz (2007) vincula a Inclusão Digital ao acesso à rede mundial de computadores e a formação básica da população em *softwares* aplicativos. O autor faz alusão a programas governamentais como o ProInfo⁴ e Gesac⁵ e propostas da iniciativa privada. Todavia esse padrão de Inclusão Digital apresenta-se ineficiente, com políticas de acesso muito fracas e que não atendem a uma formação voltada para a cidadania. Por outro lado, na perspectiva da Emancipação Digital as populações oprimidas passam a ter não apenas o acesso, mas “os meios de conhecimento (software, hardware e conhecimento) para o controle dos processos produtivos de conteúdo digital (os meios de produção de valor na sociedade do conhecimento, do entretenimento e das artes audiovisuais)” (SCHWARTZ, 2007, p.128).

Os educandos e as educandas, especialmente da EJA, podem ser instigados a realizar leituras, escritas e produções em diversas mídias e linguagens. Assim, ter habilidades para lidar com as informações, por meio de diferentes tecnologias (analógicas e digitais), compreender o que está sendo lido, pensar criticamente a respeito dos temas analisados, resolver problemas, explorar as informações e comunicar-se com os diferentes dispositivos contribui

⁴ Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

⁵ Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac) é um programa do Governo Federal, coordenado pelo MCTIC, em parceria com o MEC e o Ministério da Saúde.

para o pensamento crítico do educando em relação ao seu cotidiano, troca de saberes e experiências vividas e para a formação de homens e mulheres-pensantes capazes de elaborar seus próprios dispositivos pedagógicos, customizando-os de acordo com as suas necessidades (SANTOS; DE CARVALHO; DOS SANTOS, 2014, p.60)

Desse modo, tem-se como consequência, a Emancipação Digital dos homens e das mulheres. A simples operacionalidade do computador, *tablet* ou celular não potencializa a Emancipação Digital. A simples introdução das tecnologias digitais nas suas práticas podem ser a reprodução de práticas da educação bancária, transformando a tela em um novo quadro-negro onde o conteúdo será apenas transmitido, sem momentos de problematização e diálogo, não contemplando a Emancipação Digital. Por outro lado, romper com o paradigma da reprodução, proporcionando momentos de criação, de releituras, de utilização de diferentes linguagens na produção do conhecimento e na possibilidade de leitura da realidade, para possíveis transformações de si e do entorno, vai ao encontro da Emancipação Digital.

A educação como prática de emancipação digital exige uma aguda consciência em relação à natureza cultural das máquinas e suas linguagens, assim como atuação permanente na capacitação de cada indivíduo para a criação de conteúdo digital, estágio que se poderá alcançar apenas na medida em que simultaneamente ocorrer a crítica dos conteúdos já publicados na rede global (sobretudo na era dos blogs) e um compromisso com o livre acesso a informações em todas as áreas. A emancipação digital depende da ampliação e do adestramento das redes públicas de projetos de produção de conhecimento (SCHWARTZ, 2007, p.132).

Segundo Schwartz (2007), a educação está focada na interatividade, ou seja, uma participação ativa dos homens e mulheres na sociedade do conhecimento. Para o autor, processos de Emancipação Digital ultrapassam a Inclusão Digital, pois esta garante apenas o acesso às tecnologias digitais e aquela garante

[...] os meios de conhecimento para o controle dos processos produtivos de conteúdo digital. Nesse contexto, os cidadãos conseguem emancipar-se, ou seja, agir individual ou coletivamente em função de projetos de desenvolvimento humano (SCHWARTZ, 2007, p.129).

O autor ainda propõe uma educação para a Emancipação Digital onde a formação de redes, possam conectar espaços de aprendizagens e de vida, visando a construção colaborativa de conhecimentos.

Backes e Schlemmer (2014) advertem sobre a exploração das tecnologias digitais por crianças e jovens, em diversos espaços de convivência, expostos a todo

tipo de violência e alienação sem pouca ou nenhuma orientação por parte das famílias ou da escola. As autoras nos tensionam a repensar qual o papel da escola e dos educadores e educadoras frente a situação apresentada. Trazem a Pedagogia da Emancipação (FREIRE, 2021), como um caminho possível ao “provocar para a conscientização e empoderar os seres humanos para que tenham autonomia na busca da transformação” (BACKES; SCHLEMMER, 2014, p.60). Backes e Schlemmer (2014) vão além e trazem a necessidade de uma Educação Emancipadora e Cidadã, ressaltando a importância da autoria dos homens e mulheres nos diversos espaços ocupados nas relações, na capacidade de transformação, em articulação com o outro, da realidade, a partir de diferentes níveis de conscientização.

A exploração das tecnologias digitais é imprescindível para a formação de um cidadão letrado, assim como a leitura, escrita, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, nos diversos suportes (papel ou tela). A educação é entendida como um processo de construção de conhecimento útil e aplicável na realidade dos educandos e educandas, por meio de vivências onde possam aprender e ensinar, legitimando os conhecimentos de todos que participam da construção coletiva. A Emancipação Digital potencializa a autonomia e a criatividade dos homens e mulheres, proporcionando a libertação dos mesmos da opressão e possibilitando transformações mútuas por meio das interações (SCHLEMMER, 2010).

3.5 A construção de conceitos geográficos a partir da realidade mediadora

Para Castellar e Moraes (2010), a mediação na construção de conceitos geográficos potencializa a leitura, a interpretação, a orientação e a localização espacial. Ou seja, a leitura do mundo, a partir de um olhar reflexivo e crítico sobre as diferentes paisagens e organizações territoriais e sociais, busca compreender as transformações do espaço geográfico. Para que os educandos e as educandas possam ampliar as “leituras de mundo” potencializadas pela construção de conceitos geográficos, defendemos que o Letramento Digital, a Emancipação Digital e as Práticas Problematicadoras e Dialógicas alargam a compreensão crítica sobre a realidade.

Segundo Freire (2020) a realidade é o mediador entre educadores e educandos. Realidade que inclui e exclui, que na sua diversidade aproxima, mas pode afastar. Compreender essa realidade não para se adaptar a ela, mas sobretudo para

transformá-la, reinventando novas realidades e propondo outros tipos de relações. A mediação para Freire (2020), não está na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado, ou seja, de se apropriar dos conhecimentos.

Para Santos (1988), o poder da Geografia está na capacidade de entender a realidade em que vivemos. Isto é, questionar, pensar diferente e indagar os consensos numa visão libertária dos conceitos geográficos, construindo uma visão crítica da Globalização e da sociedade contemporânea. Os educandos e as educandas da EJA vivenciam diariamente as contradições e desigualdades da sociedade globalizada nos seus itinerários de trabalho e de estudo, trazendo essa realidade para entrelaçar as construções sobre os conceitos geográficos

Assim, podemos explorar a realidade mediadora na sua multiplicidade, alternando centro e periferia por meio da valorização das periferias globais para uma nova relação entre os países do globo, com mais igualdade e menos injustiças sociais e econômicas. Nesse sentido, Santos (1988) renovou o campo da Geografia, enquanto Ciência, capaz de conectar com essa sociedade tão complexa e desigual, propiciando a construção de conceitos críticos sobre a nossa realidade.

Concentração e centralização da economia e do poder político, cultura de massa, cientificização da burocracia, centralização agravada das decisões e da informação, tudo isso forma a base de um acirramento das desigualdades entre países e entre classes sociais, assim como da opressão e desintegração do indivíduo. Desse modo se compreende que haja correspondência entre sociedade global e crise global. É igualmente compreensível, mas lamentável, que esse movimento geral tenha atingido a própria atividade científica (SANTOS, 1988, p. 8).

A construção de conceitos geográficos está permeada pelas mudanças globais e pelos interesses econômicos e políticos da nossa época. As mediações para a construção de conceitos geográficos, ocorrem por meio da contextualização da sociedade que se apresenta, efetivando o processo de ensino e aprendizagem. A exploração dos artefatos (analógicos e digitais) dessa sociedade implica em relações entre educandos e educandas de maneira coletiva, colaborativa e interativa para a ação-reflexão-ação e a tomada de consciência. Ao apreender a realidade e compreender a complexidade, podemos pretender a emancipação dos homens e mulheres.

Para Freire (2020) a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e dos conceitos, logo os educandos e educandas, por si mesmos, identificam as desigualdades e possibilidades e os paradoxos entre produção de riquezas e distribuição das mesmas e valorizam as heranças culturais sobre a aculturação presente em nossos dias, potencializada pelos processos de exploração e imposição cultural. Nessa complexidade, desenvolvem a noção de espaço geográfico, localização geográfica, orientação cartográfica e diversidade cultural.

Desde as primeiras modificações provocadas pelo Homem, como o uso da terra para o plantio e a colheita, o planeta Terra deixou de ser um espaço de paisagem natural e passou a ser um espaço geográfico, ou seja, um espaço humanizado, desenvolvido por meio do trabalho. Com a divisão do trabalho e o surgimento de diferentes ferramentas e tecnologias as sociedades foram se modificando. Novas formas de agir, morar, pensar, se relacionar apareceram diferenciando sociedades a partir de questões econômicas, culturais, políticas e religiosas.

O espaço geográfico vem sofrendo inúmeras alterações no decorrer da história e sua relação com as questões de poder ficaram cada vez mais próximas. Para Moreira, o espaço geográfico pode ser definido como:

[...] a materialidade do processo do trabalho. É a 'relação homem-meio' na sua expressão historicamente concreta. É a natureza, mas a natureza em seu vaivém dialético: ora a primeira natureza que se transforma em segunda, ora mais adiante a segunda que se reverte em primeira, para mais além voltar a ser segunda. É a história em seu devir perpétuo. História na sua expressão concreta de dada sociedade. E espaço como resultante/determinante da história (MOREIRA, 1982, p.85).

Esse caráter dinâmico e inconstante do espaço o distancia da relação com a natureza e o aproxima, cada vez mais, das relações de produção de cada sociedade. Santos (2017) adverte sobre a impossibilidade de separar a ação da natureza da interferência humana, sendo quase inviável distinguir o que é natural, das construções sociais. Essa relação pode ser registrada mesmo em lugares com pouca interação com o ser humano, por meio das consequências climáticas, o aumento de poluição e a extinção de espécies, por exemplo. O autor ainda esclarece que “o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade” (SANTOS, 1988, p.26).

Ao decidirmos pela viagem ao continente Africano para potencializarmos a construção de conceitos geográficos, apontamos a localização geográfica e a

orientação cartográfica como balizadoras dessa construção. No cotidiano dos educandos e das educandas, os mapas, o rumo dos pontos cardeais, a latitude e a longitude são instrumentos e conceitos distantes, uma vez que para as necessidades de deslocamento diárias as noções e habilidades espaciais construídas no cotidiano são suficientes.

Desde a infância aprendemos a orientar e localizar objetos, pessoas, animais e lugares, em uma construção progressiva da nossa noção de espaço. Identificamos pontos de referência para a nossa localização e orientação no espaço vivido. Essas ações realizadas por homens e mulheres, letrados ou não, executam independente da exploração de mapas ou qualquer outro recurso cartográfico. Porém, ao compreendermos que a localização e a orientação cartográfica estão acompanhadas de outros conceitos, a necessidade dessa diferenciação torna-se relevante. Katuta (2000) adverte que:

É preciso ter claro que não podemos enfatizar, em sala de aula, somente o trabalho com noções de localização e orientação geográficas. A aprendizagem desses conhecimentos é importante, desde que eles estejam contextualizados, ou seja, desde que sirvam para que o educando possa entender melhor o território em que vive (p.9).

A autora apresenta a necessidade de aproximar os conceitos geográficos do cotidiano e do contexto em que educandos e educandas vivenciam, identificando nele, os elementos geográficos. Segundo Oliveira (1993) a localização geográfica pode ser compreendida como “posição de um ponto da superfície da Terra, expressa em termos de latitude e longitude” (p.314). Para Carneiro (2019) a orientação “consiste em saber se localizar e encontrar elementos no espaço ao seu redor” (p.93). Os dois conceitos possibilitam que educandos e educandas observem o planeta por diversos aspectos, compreendendo que a cartografia não é fixa e pede a intervenção dos mesmos. Apresentando diferentes formas de representar o planisfério é possível a articulação de outros conceitos como espaço, poder, território, totalidades e hierarquias.

Pensando nos conceitos de espaço, localização geográfica e orientação cartográfica, expandimos as possibilidades de intervenção na realidade com base no conceito de Diversidade Cultural que para Chaui (1986) diz respeito às distintas maneiras as quais as sociedades e grupos sociais se organizam e se relacionam entre si e com a natureza. Dialogando com Chaui (1986) e Santos (1978) delegam à

Geografia o poder de entender a realidade em que vivemos. Assim, cabe não apenas estudar e evidenciar as diferenças nos modos de vida em cada sociedade, mas favorecer discussões sobre a própria sociedade, seus valores e costumes.

A partir desse conceito, buscamos reconhecer as relações entre as diversas culturas, destacando as marcas dos processos históricos de exploração, escravização e colonização e as desigualdades ainda presentes na contemporaneidade para transformações possíveis. Santos (1978) já evidenciava a possibilidade de descolonizar através do nosso olhar de homens e mulheres, ressaltando que o centro do mundo são todos e todas. Compreendemos a potência desses conceitos e as possíveis aproximações com a realidade de educandos e educandas da EJA, numa perspectiva de novas compreensões sobre a realidade. No pensar diferente, no questionar os consensos e na exploração emancipada dos diversos artefatos analógicos e digitais.

No próximo capítulo vamos apresentar o itinerário metodológico da pesquisa, onde o Letramento Digital, a Emancipação Digital e as práticas problematizadoras e dialógicas estarão permeando a pesquisa-ação por meio do projeto do Passaporte Geográfico.

4 NOSSOS PASSOS: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o itinerário metodológico percorrido para a realização da investigação. Descrevemos o problema, os objetivos, destacamos o contexto de estudo, os participantes do estudo, os instrumentos de produção de dados, a Técnica de Análise de Dados e a Narrativa, Interpretação e Análise dos dados.

4.1 Problema e Objetivos do Estudo

Segundo Gil (2002), toda pesquisa inicia com algum tipo de problema ou indagação. O autor também destaca a importância de problemas de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser testadas. Ter a clareza do que se quer pesquisar é fundamental para que a investigação tenha foco e possa alcançar os objetivos propostos. Um problema bem formulado auxilia o(a) pesquisador(a) na busca por conhecimentos que possam preencher as lacunas da sua investigação.

A experiência acumulada dos pesquisadores possibilita ainda o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável (GIL, 2002, p.26).

Este estudo reflete sobre o seguinte problema: **Como desenvolvemos o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA?**

Como objetivo geral pretendemos **compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS**. Para alcançarmos essa compreensão, apontamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o Letramento Digital para a construção de conceitos geográficos abordados na EJA, em uma escola da rede pública de Nova Santa Rita
- Construir práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, para o engajamento, autoria e coautoria dos educandos e educandas da EJA;

- Identificar os elementos contemplados na construção dos conceitos geográficos no contexto da EJA;
- Explorar o contexto da EJA a partir da ação, reflexão e redescoberta para o Letramento Digital.

4.2 Pesquisa-ação: Caracterização e contexto do estudo

A pesquisa-ação tem como temática investigativa o Letramento Digital na construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola pública de Nova Santa Rita- RS. A literatura que embasa essa metodologia alerta para uma atenção ao tempo de execução da pesquisa, uma vez que a complexidade de articular contextos contraditórios e analisar as transformações construídas ao longo da mesma, necessitam de um prazo mais prolongado do que o possível durante o Mestrado. Porém, o envolvimento ativo e a imersão da educadora-pesquisadora no contexto do estudo e com os participantes da pesquisa justificam a escolha metodológica que vem dialogar com o referencial teórico escolhido.

A pesquisa-ação proporciona uma participação ativa da comunidade, grupo de educandos e educandas ou instituição socioeducativa que estão inseridos na pesquisa através da análise da sua realidade, com vistas a promover transformações sociais, pensando nas suas demandas, imersos nos seus desafios e nas possíveis resoluções e análises dos problemas. Para Thiollent e Colette (2014), a pesquisa-ação não é algo fechado e direcionado, mas se organiza no coletivo e tem a proposta de transformação. Busca alterar a realidade e, ao mesmo tempo, construir conhecimento sobre a realidade, envolvendo muitos homens e mulheres, além do pesquisador, onde as ações são realizadas e decididas em conjunto. Desta forma, os atores são participantes efetivos. Por isso, o pesquisador faz parte do contexto de pesquisa e, sem dúvida, modifica esse contexto, interferindo nele, assim como é modificado por ele.

Esse método é centrado na pesquisa e na disposição a agir dos atores, com o intuito de produzir coletivamente um conhecimento relacionado com a ação possível. Para Thiollent e Colette (2014), no campo da educação, essas ações precisam ser dialogadas e deliberadas, por consenso ou não, por meio da interação entre educadores e educandos, educandos e educandas e atores externos, trazendo

significados para a construção de conhecimentos. Precisam ser portadoras de aprendizagem e, a partir dessa abertura ao entorno, passar por constante avaliação, validação, difusão e multiplicação das experiências construídas por esse coletivo.

Realizar pesquisa em educação exige rigor e posicionamento epistemológico e metodológico do(a) pesquisador(a), uma vez que ele(a) se encontra dentro do Campo Educacional. Segundo Bourdieu (2004), nenhum campo é totalmente autônomo. Alguns campos são mais fechados, onde as regras internas são suficientes para a produção científica. Outros campos, incluindo o campo educacional, são mais permeáveis, sofrendo mais interlocuções com o que está fora do campo. Desta forma, é mais suscetível a influências internas e externas. Sendo assim, o(a) pesquisador(a) em Educação precisa preocupar-se com a relevância social e acadêmica da pesquisa, ficando evidente a contribuição da mesma, para a produção de conhecimento, a partir do aprofundamento da análise de dados e da fundamentação teórica. Segundo André (2001), a pesquisa em Educação exige

Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (p.24).

Segundo Tripp (2005), é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Desta forma, educadores-pesquisadores podem refletir sobre as suas práticas, melhorando o seu fazer docente e, conseqüentemente, podendo contribuir com a construção da aprendizagem dos educandos e educandas.

O município de Nova Santa Rita faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, com uma população estimada (IBGE/2020) em 29.905 habitantes. Por ser um município ainda novo (foi emancipado em 20 de março de 1992) ainda depende de outras cidades vizinhas para complementar a sua infraestrutura no que diz respeito a hospitais, universidades, cultura e lazer, mercado de trabalho, dentre outros.

Devido a proximidade com a capital Porto Alegre, a cidade vem se desenvolvendo rapidamente nos últimos anos, o aumento considerável da população

é consequência da instalação de novas empresas que necessitam de acesso facilitado a toda a região metropolitana e interior do estado. Essa transformação é evidenciada igualmente em outros setores da cidade. Na Educação, segundo o último censo (IBGE/2012), a população de Nova Santa Rita apresentava os seguintes níveis de escolaridade.

Tabela 1 - Nível de escolaridade da população de Nova Santa Rita/2010

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (Pessoas de 10 anos ou mais de idade)	NÚMERO DE HABITANTES
Sem instrução e Fundamental Completo	10.008
Fundamental Completo ou Ensino Médio Incompleto	4.266
Ensino Médio Completo e Superior Incompleto	4.079
Superior Completo	605
Não determinado	99
Total da População	19.057

Autoria Própria, 2021.

Nota 1: Dados referentes ao Censo 2012/ IBGE.

Percebemos que a maioria da população, naquele momento histórico, não apresentava nenhuma instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto. Não encontramos dados atualizados no município sobre o grau de escolarização da população, uma vez que o Censo/2020 não foi realizado em função do contexto pandêmico, segundo o Governo Federal.

Atualmente, o município comporta 23 escolas que oferecem a Educação Infantil, 15 escolas que oferecem o Ensino Fundamental e 2 escolas que oferecem o Ensino Médio, segundo o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018). O total de matrículas em Nova Santa Rita, estão assim distribuídas:

Tabela 2 - Número de matrículas em Nova Santa Rita /2018

NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS	REDE DE ENSINO
Ensino Infantil	1.215	Privada Municipal Estadual
Ensino Fundamental	3.765	Municipal Estadual
Ensino Médio	823	Estadual

Fonte: Autoria Própria, 2021.

Nota 1: Dados referentes ao Censo Escolar/ 2018.

A modalidade EJA, começou a ser ofertada no município no ano de 2006, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Couto, com turmas do Ensino Fundamental. Atualmente, a modalidade da EJA é ofertada em 5 escolas do município, segundo Tabela 3:

Tabela 3 - Escolas com a Modalidade EJA em Nova Santa Rita.

ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	NÍVEL DE ENSINO	REDE DE ENSINO
EMEF Miguel Couto	107	Ensino Fundamental	Municipal
EMEF Victor Aggens	92	Ensino Fundamental	Municipal
EMEF Hélio Fraga	135	Ensino Fundamental	Municipal
EMEF Homero Fraga	52	Ensino Fundamental	Municipal
EEEM Nova Sociedade	105	Ensino Médio	Estadual
TOTAL	491		

Fonte: Autoria Própria, 2022.

Nota 1: Dados da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Junho/2022.

O contexto dessa investigação será a EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Couto, onde a professora-pesquisadora leciona com todas as totalidades dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola foi fundada em 1946 recebendo o nome de Escola Reunida Miguel Couto, permanecendo com esta nomenclatura até o ano de 1965. Por vinte anos, a escola ficou conhecida como Escola Reunida de 1º Grau Incompleto Miguel Couto. A partir de 1985 passou a chamar-se de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Miguel Couto. Em 1993, passou a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Miguel Couto, passando a ser a primeira escola do Município com o 1º grau completo (pré-escolar a 8ª série). Em fevereiro de 1999 passou a denominar-se Escola Municipal De Ensino Fundamental Miguel Couto, adequando-se às diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996). A origem do nome da escola, foi uma homenagem ao médico Miguel Couto, membro da Academia Brasileira de Letras, que nasceu no Rio de Janeiro, em 1º de maio de 1865 e faleceu em 6 de julho de 1934. A escola conta com uma rede de 51 profissionais entre educadores e funcionários (PPP, 2018).

A modalidade EJA foi ofertada no município de Nova Santa Rita na Escola Miguel Couto, com a justificativa de oferecer à comunidade santarritense a educação escolar regular para jovens e adultos, com características pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem e disponibilidades, garantindo o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria, como também, aos indivíduos que trabalham (RE, 2018⁶). A escola está localizada no Bairro Berto Círio, o mais populoso da cidade, e vem recebendo novos moradores a cada ano, em função da proximidade com empresas e com o comércio local, além do acesso facilitado às cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.

O estudo ocorreu nos períodos de aula de Geografia e abrangeu os mais diferentes espaços escolares (laboratório de informática, sala de aula, biblioteca, quadra esportiva, dentre outros). Atualmente o laboratório de informática conta com 6 computadores, porém estão em manutenção e a escola disponibiliza, 10 *tablets* para atividades com os educandos e educandas, bem como conexão de internet adequada para as atividades. Nestes espaços dinâmicos a pesquisadora realizou as atividades, a observação e a produção de dados, juntamente com os demais homens e mulheres da pesquisa.

⁶ A Secretaria de Educação e Cultura de Nova Santa Rita (RS), juntamente com as escolas estão reestruturando o Regimento Escolar (RE) da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2021.

4.2.1 FASE 1 - Ensaando a Viagem

A pesquisa-ação pressupõe uma articulação íntima entre a pesquisa e a proposta coletiva de intervenção, associando a pesquisa a ação e a ação a pesquisa concomitantemente, em uma relação dialógica e recíproca entre as duas esferas (FRANCO, 2005). Para uma aproximação mais direta entre os atores da pesquisa, se faz necessário uma articulação prévia de interesses, conhecimentos, saberes e desafios do campo da pesquisa. Assim:

Há que se ter um “aquecimento coletivo” que anteceda o trabalho de pesquisa propriamente dito. Todos os manuais a respeito das fases/ etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida (FRANCO, 2005, p.497).

A primeira fase desta pesquisa inclui os trabalhos realizados no segundo semestre de 2021, com os educandos e as educandas da modalidade EJA que retornaram ao estudo presencial, após mais de um ano de estudo remoto. Destacamos que estes educandos e educandas não tiveram acesso a nenhuma plataforma de conteúdos ou aulas online no ano de 2020 e que, a partir de abril de 2021, a implantação de uma plataforma de reposição de materiais didáticos começou a ser acessada pelos mesmos, mas ainda sem nenhuma interação. Ainda assim, em torno de 12,84% retornaram para as aulas presenciais e foi necessário agrupar as totalidades em uma mesma turma.

Nesse contexto, realizamos o Projeto Piloto com os educandos e as educandas presentes, independentemente da totalidade a que estavam vinculados. Destacamos que por atendermos todas as totalidades na mesma turma, os níveis de alfabetização são heterogêneos, com educandos e educandas ainda no nível silábico. Logo, o eixo Letramento Digital torna-se importante nesta pesquisa.

Para esta primeira fase, organizamos algumas práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas onde os educandos e educandas, em parceria com a educadora-pesquisadora, construíram conhecimentos sobre os conceitos geográficos, por meio do Letramento Digital durante o período de setembro a novembro de 2021. Para que os participantes pudessem comunicar-se com os

celulares ou os *tablets*⁷, a escola disponibilizou o acesso à rede do laboratório de informática. A partir do projeto piloto, algumas reflexões foram registradas, sem submeter os dados à análise de conteúdo nesse momento.

4.2.1.1. Etapa 1 – Diagnóstico

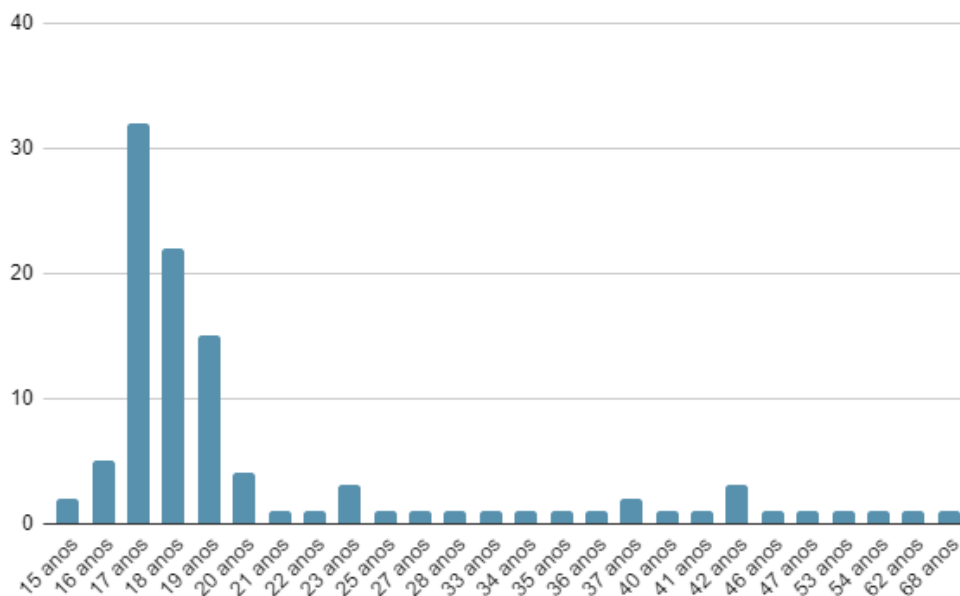
A relação profissional e pessoal da educadora-pesquisadora com a escola foi decisiva para a escolha da mesma como campo empírico da pesquisa. Atuando como educadora da modalidade EJA desde 2016 na escola, a educadora-pesquisadora percebeu que a pesquisa-ação seria a metodologia possível para articular com as concepções epistemológicas desse estudo, fundamentada na Educação Popular.

Antes mesmo do início das práticas pedagógicas propostas na Fase 1, a educadora-pesquisadora priorizou momentos de acolhimento para os educandos e educandas que estavam retornando para o ensino presencial, após esse longo período de atividades remotas e de contexto pandêmico.

Os educandos e as educandas da EJA residem, em sua maioria, no Bairro Berto Círio, incluindo os Loteamentos: Popular, Céu Azul e Vila Malvina. Também recebemos educandos e educandas do Bairro Morretes (que precisam de transporte coletivo, pois é um bairro distante da escola) e do Bairro Pedreira, localizado do outro lado da BR 386 (Tabaí), onde muitos educandos e educandas precisam fazer este trajeto a pé, uma vez que não há transporte público direto do bairro Berto Círio para o Bairro Pedreira, ficando claro que a dificuldade de locomoção dos educandos e educandas já é um desafio a ser enfrentado diariamente por eles. Atualmente, 107 educandos e educandas estão matriculados nas totalidades do Ensino Fundamental da escola, sendo 54 do sexo feminino e 51 do sexo masculino.

⁷ Tecnologia disponibilizada pelo grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq, proveniente da Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 01/2016, Processo nº 421586/2016-8.

Figura 1- Faixa etária dos educandos e educandas da EJA - EMEF Miguel Couto.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Observamos que as faixas etárias são diversas, demonstrando que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta modalidade precisam contemplar uma multiplicidade de homens e mulheres, com vivências, memórias, sonhos e histórias de vida diversas. A maioria dos educandos e educandas encontram-se na faixa etária entre 17 e 20 anos, o que caracteriza uma EJA considerada jovem, porém, destacamos que os demais educandos e educandas que fazem parte deste coletivo precisam estar presentes nos planejamentos coletivos para que suas vozes e perspectivas também possam ser contempladas.

Entendemos que o Letramento Digital em práticas pedagógicas problematizadoras, dinâmicas e cooperativas, ampliarão o processo de emancipação dos educandos e educandas. A participação dos educandos e educandas ocorreu nos períodos da disciplina de Geografia (dois períodos semanais). Para viabilizar o estudo conforme as exigências de regularização do Comitê de Ética em Pesquisa, foram disponibilizados o Termo de autorização, assinado pelo diretor da instituição (Apêndice I), Termo de Consentimento (Apêndice II), assinado pelos responsáveis dos menores de idade e pelos educandos e educandas maiores (Apêndice III) e o Termo de Assentimento (Apêndice IV), assinado pelos menores de idade.

Fizeram parte da Fase 1, da pesquisa-ação, educandos e educandas das quatro totalidades da EJA, do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As atividades foram

desenvolvidas nos dois períodos por semana, designados à Geografia, correspondendo a um total de 90 minutos semanais. A Tabela 4 corresponde às características dos participantes da Fase 1, em relação ao gênero e a faixa etária.

Tabela 4 - Educandos e Educandas participantes da Fase 1

TOTALIDADES	Nº DE MULHERES	Nº DE HOMENS	FAIXA ETÁRIA
Totalidade 3 (6º ano)	02	0	33-62
Totalidade 4 (7º ano)	02	0	16
Totalidade 5 (8º ano)	02	0	16-17
Totalidade 6 (9º ano)	03	03	16-64
Total	09	03	16-64

Fonte: Autoria Própria, 2021.

Os educandos e as educandas receberam pelo grupo de *Whatsapp* das turmas⁸ uma passagem convidando-os para participarem de uma viagem. O número de participantes nas aulas presenciais começou a aumentar, chegando ao número de doze participantes que aceitaram o convite. Percebemos que nas quintas-feiras, dia em que o projeto era realizado, a frequência desses educandos e educandas se tornou excelente.

⁸ Grupo criado pela educadora-pesquisadora com os educandos e educandas participantes do projeto com o objetivo de ser um ambiente de compartilhamentos e construção de conhecimentos, bem como facilitador da comunicação entre os participantes da pesquisa.

Figura 2 - Passagem para a viagem na Fase 1.

Você ganhou uma passagem para uma super viagem!!

Dia 16	Mês 09	Hora Às 18h45min
-------------------------	-------------------------	-----------------------------------

Local de partida:
EMEF Miguel Couto / Nova Santa Rita – RS / Brasil

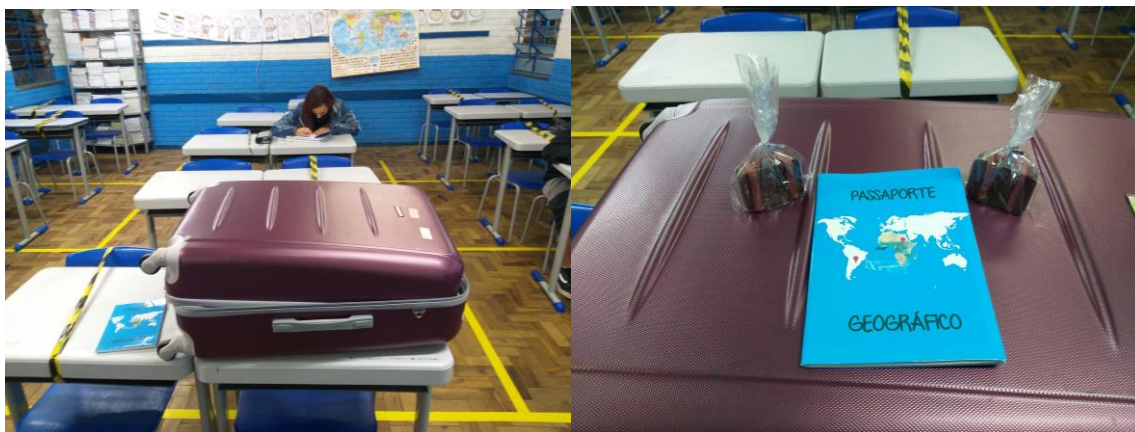
Local de destino:
Continente Africano



Fonte: Autoria própria, 2021.

A pesquisa iniciou com a identificação dos conhecimentos prévios dos educandos e educandas sobre localização geográfica dos continentes e do Brasil, no mapa-múndi. A participação aconteceu de forma lúdica, convidando-os para uma viagem pelo continente africano. A educadora-pesquisadora levou uma mala de viagem com objetos necessários para o embarque e todos descreverem o que levariam nessa viagem, pontuando os itens necessários.

Figura 3 - Mala com objetos para a viagem e o Passaporte Geográfico.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Sobre esta primeira intervenção diagnóstica junto aos participantes. destacamos as seguintes considerações:

- Dificuldades de localização geográfica do Brasil e dos continentes no mapa-múndi e Atlas Geográfico. Percebemos que os participantes de todas as totalidades demonstraram dificuldade de localização e de representação cartográfica.

- Participação tímida da maioria dos educandos e educandas. Poucos expressaram suas impressões sobre o que poderia ser levado na viagem.
- Os participantes não tinham clareza sobre o significado de continente e país (divisão política e territorial), alguns ficaram em dúvida se a África era um país ou um continente.

4.2.1.2. Etapa 2 - Planejamento das Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas para a construção de conhecimentos contextualizados com a realidade de educandos e educandas, pressupõe o engajamento e a co-autoria dos participantes. Da mesma forma, ao sentirem-se legitimados e atuantes nessa construção por meio das práticas problematizadoras e dialógicas propostas e do desenvolvimento do Letramento Digital, os participantes podem perceber possíveis transformações em si e no seu entorno. As práticas pedagógicas foram sistematizadas, mas esse planejamento tem por pressupostos a flexibilidade e o respeito mútuo, onde os atores da pesquisa fazem e refazem a prática educativa. Assim, organizamos oito encontros para a Fase 1 da pesquisa-ação que serão apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Sistematização dos encontros da Fase 1

Encontros	Datas	Título	Atividades
1º encontro	16 de setembro	Você está pronto para essa viagem?	• Diagnóstico com os educandos e educandas sobre os conhecimentos construídos referentes ao continente africano e confecção do documento passaporte. • Roteiro de viagem e sugestões e alterações. • Localização geográfica do continente, por meio de atlas geográfico analógico, mapa-mundi analógico, atlas geográfico digital. • Pesquisa em plataformas digitais e jogo digital.
2º encontro	23 de setembro	O que será que nos espera?	• Exploração de conhecimentos da Geografia física e humana. • O mapa do continente africano no Google Earth. • Jogo digital para localização dos países e Atlas Geográfico Analógico. • Bandeiras dos países enquanto símbolo e jogo de memória analógico. • Compartilhamento dos conhecimentos e cotidianos.

3º encontro	30 de setembro	Vamos conhecer novas paisagens?	• Conhecimentos da Geografia física e conhecimentos da Geografia humana. • Pesquisas em sites de busca, significado das cores e símbolos das bandeiras. • Construção da bandeira de identidade.
4º encontro	07 de outubro	Quando o outro não tem voz!	• Compartilhamento dos signos (bandeiras) representante das identidades. • Quebra-cabeça analógico sobre a localização do continente africano. • A regionalização e jogo digital das regiões. • A colonização do continente africano.
5º encontro	14 de outubro	Conhecendo novos povos!	• Relato no Passaporte Geográfico sobre as atividades já realizadas e reavaliação das atividades. • Caça-palavras digital sobre os países colonizadores. • O processo de descolonização do século XX e as fronteiras artificiais. • Jogo Digital: As tribos africanas. • Acróstico autoral sobre a população africana.
6º encontro	21 de outubro	Que gente mais linda!	• Construção do mapa-mental digital coletivo sobre a população africana (plataforma Miro)
7º encontro	28 de outubro	Viva a cultura!	• A cultura do continente africano por meio de pesquisas em sites de busca. • Sistematização por meio de um Diário de Bordo coletivo, com texto compartilhado.
8º encontro	04 de novembro	Mundo: Quero te conhecer melhor!	• Conclusão do Diário de Bordo Digital coletivo e compartilhamento das descobertas com os participantes. • Avaliação dos encontros, sugestões, adaptações e possibilidades.

Fonte: Autoria Própria, 2021.

4.2.1.3. Etapa 3 - Projeto Piloto 2021/2 - Passaporte Geográfico: Análise das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas e o desenvolvimento do Letramento Digital propostos para os educandos e educandas da modalidade EJA foram desenvolvidos na configuração do espaço de aprendizagem, contextualizando os conhecimentos prévios e articulando as tecnologias analógicas e digitais, para construção de novos conhecimentos de forma coletiva. As práticas pedagógicas se caracterizam em atividades: problematizadoras e dialógicas, por meio da autoria, colaboração e

cooperação. A legitimação dos educandos e das educandas ocorreu a partir das realidades, conhecimentos prévios e hipóteses construídas na interação com os colegas e a educadora-pesquisadora. O convite para o embarque na viagem aconteceu de forma lúdica, na exploração de uma mala que continha diversos objetos importantes para uma viagem.

Os participantes foram convidados a descobrir o que seria importante levar na mala para uma viagem a outro continente: roupas, dinheiro, dicionário, guia turístico, mapa, celular e documentos. Tensionados a descreverem os documentos importantes para o embarque, o passaporte apareceu de imediato como um documento de autorização para entrada em outro país. A educadora-pesquisadora entregou os passaportes geográficos para os participantes e, coletivamente, decidiram que as experiências da viagem seriam registradas nesse documento.

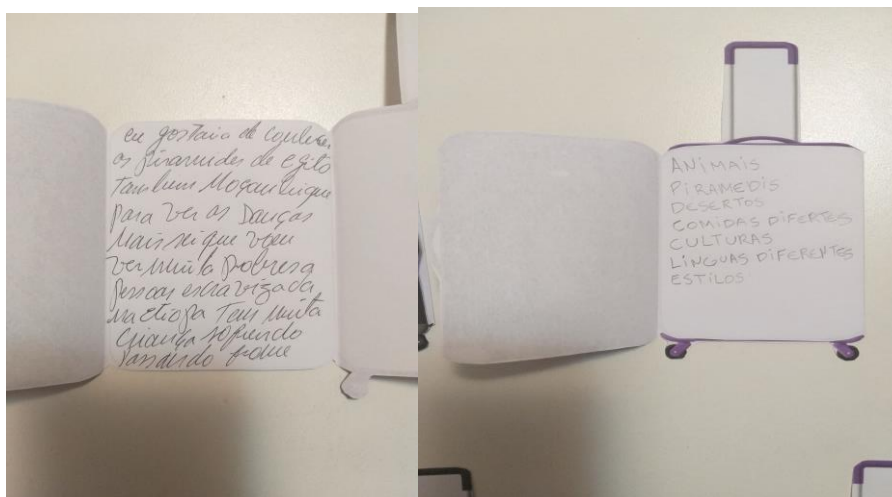
Para Freire (2016), a educação problematizadora se fundamenta na **criatividade para a ação** e na **reflexão autêntica sobre a realidade**, onde homens e mulheres, engajados na busca e transformação criadoras, tomam **consciência do seu fazer histórico**. As práticas pedagógicas são a materialização do processo educativo, logo, na perspectiva de uma educação libertadora, os homens e as mulheres são instigados a construir-se como pessoas a partir da cultura para transformarem a realidade, reavaliando o planejamento com o objetivo de valorizar as identidades e possibilitar a interação na construção coletiva de conhecimentos.

O mapa-múndi analógico foi apresentado aos educandos e às educandas com o intuito de localizarem-se geograficamente. Ao serem questionados sobre o destino da viagem, surgiu a problemática de que a África era um país. Os participantes identificaram o Atlas Geográfico e os *tablets* conectados à internet como uma possibilidade de consulta para as informações. Em duplas, foram construindo hipóteses sobre a África ser um continente formado por diversos países. Assim, emergiu a questão: Quem conhecia algum país do continente africano?

No diálogo emergiu: o Egito pelas pirâmides, múmias e desertos (filme e livros); e o Marrocos pelo Estado Islâmico e a riqueza (novela reprisada). Esses aspectos chamaram a atenção, pois contrariam a ideia de pobreza nos países africanos. Também relacionaram Madagascar com um filme animado que assistiram com os filhos e compartilham experiências de vida: uma educanda identifica um país africano como o destino das ofertas que envia regularmente para auxiliar os missionários da

sua igreja. Esses conhecimentos foram expressos em textos ou desenhos em mini-malas, como aprendizagens da viagem ao continente africano.

Figura 4 - Registro das Expectativas para “Viagem”



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

No registro identificamos aspectos históricos (pirâmides), culturais (dança do ventre) e econômicos (fome). Esse registro só contempla os aspectos discutidos no coletivo, sem identificar outros aspectos ou registrar suas reflexões. Nessa prática pedagógica articulamos os conhecimentos prévios dos educandos e educandas com as problematizações propostas e aproximamos o contexto da realidade ao continente africano. Os participantes jogaram dois jogos digitais, consultando o Atlas Geográfico, para sistematizar os conhecimentos construídos. As dificuldades vivenciadas pela falta de familiarização com o *tablet*, foram resolvidas em parceria com os colegas, trocando informações sobre a localização dos países, de forma colaborativa e cooperativa.

Figura 5 - Jogo da Localização Geográfica África



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Em outro encontro, receberam o desafio de construir um quebra-cabeças analógico sobre o continente africano. Nessas imagens podemos identificar a articulação e a importância de explorar diferentes artefatos (analógicos e digitais) para a construção do conhecimento, vivenciando a potência do que chamamos de hibridismo. Também identificamos a colaboração na realização da atividade. Percebe-se que cada participante tem um processo de aprendizagem próprio e que, em interação com os demais colegas, consegue desenvolver novos conhecimentos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem e possibilitando a participação ativa dos educandos e das educandas na construção coletiva.

Figura 6 - Quebra-Cabeça África



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Na Figura 6, percebemos a correspondência termo a termo, onde educandos e educandas visualizaram o todo e fizeram conexões das partes conforme a

articulação com o todo. Os participantes trabalharam em cooperação e interação com colegas e a educadora-pesquisadora, trazendo suas percepções sobre os conhecimentos que estavam sendo construídos coletivamente.

Segundo Freire (2016), o diálogo une homens e mulheres, sem uma relação de dominação. Ao contrário, o diálogo é bem-vindo quando os homens e mulheres estão conscientes do seu inacabamento e dispostos a aprender e a ensinar, em compartilhamento e troca de conhecimentos, para criar novos conhecimentos. Há anos a escola manteve educandos e educandas silenciados, com a justificativa de se manter a ordem. Entendemos que a educação libertadora não engessa, nem molda homens e mulheres, mas potencializa a curiosidade e construção coletiva dos conhecimentos, atribuindo significados em congruência com a realidade.

Assim, os educandos e as educandas foram instigados a dialogarem sobre a importância e a representatividade das bandeiras dos países, bem como compartilharam suas percepções sobre a identidade e a identificação de um país, grupo ou pessoa na escolha do símbolo. O jogo de memória analógico sobre as bandeiras dos países africanos, objetivou o reconhecimento de nomes, cores e símbolos para a familiarização dos educandos e das educandas, em momentos de diversão, colaboração e respeito mútuo, todos conseguiram encontrar os pares.

Figura 7 - Jogo da Memória das Bandeiras



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Na interação, os educandos e as educandas evidenciaram detalhes das bandeiras que diferenciam uma das outras, assim como a escrita do nome dos países. Devido ao alto número de bandeiras, os educandos e educandas e a educadora

reconstruíram a regra do jogo de memória, a fim de que todos e todas consigam completar suas atividades numa perspectiva colaborativa, não competitiva. Na sequência, em duplas e trios, com o uso dos *tablets*, buscaram o significado das cores e símbolos de um país africano que escolhessem para compartilharem com a turma.

Figura 8 - Pesquisando sobre as Bandeiras



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Essa prática contemplou os diferentes conhecimentos desenvolvidos durante os encontros. As duplas/trios relataram que as cores estavam vinculadas a características físicas do continente, como riquezas naturais (verde: florestas, azul: rios e lagos, amarelo: pedras preciosas), e a questões étnicas e sociais (preto: a cor do povo, vermelho: o sangue derramado em conflitos). No compartilhamento surgiram questionamentos e reflexões sobre a existência de recursos minerais vastos e ao mesmo tempo índices de pobreza elevados. No coletivo, discutiram sobre essa contradição e recordaram os processos de exploração que o continente africano vem sofrendo ao longo da história.

Na continuidade dos encontros, os educandos e as educandas foram desafiados a construir suas bandeiras, apontando significados para as cores e símbolos. Na reflexão sobre suas memórias e vivências, foram compartilhadas características mais íntimas e construídos conhecimentos coletivamente.

Figura 9 - Confeção das Bandeiras



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

A fala de uma educanda, relacionando a cor preta com suas experiências “ruins” e “tristes”, gerou questionamentos importantes. Um colega perguntou porque a cor preta estava relacionada com coisas “ruins” na nossa sociedade. Então, emergiu a discussão sobre o racismo estrutural, as origens escravocratas da nossa sociedade e a marginalização do continente africano. A tomada de consciência ocorreu no coletivo, a partir das falas racistas no nosso cotidiano, e que pode promover transformações.

As reflexões realizadas no coletivo, por meio das práticas problematizadoras e dialógicas, tensionam as tecnologias de forma natural e curiosa. O objetivo consiste em ir além da operacionalidade dos artefatos digitais, possibilitando construção de conhecimento e tomada de consciência sobre si e sobre a realidade, numa sociedade cada vez mais digital.

Em outro encontro, os educandos e educandas foram convidados a jogar em duplas o caça-palavras digital sobre os países que colonizaram o continente africano. Com a participação dos mesmos, a educadora-pesquisadora foi pontuando na lousa os nomes dos países colonizadores já estudados pelo grupo para auxiliar durante a atividade com o jogo. Percebemos que os educandos e as educandas que ainda não sabem ler, fazem analogias através das letras e sílabas com os nomes escritos na lousa, conseguindo realizar a atividade no seu ritmo.

Figura 10 - Caça-palavras digital sobre os países colonizadores da África



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2021.

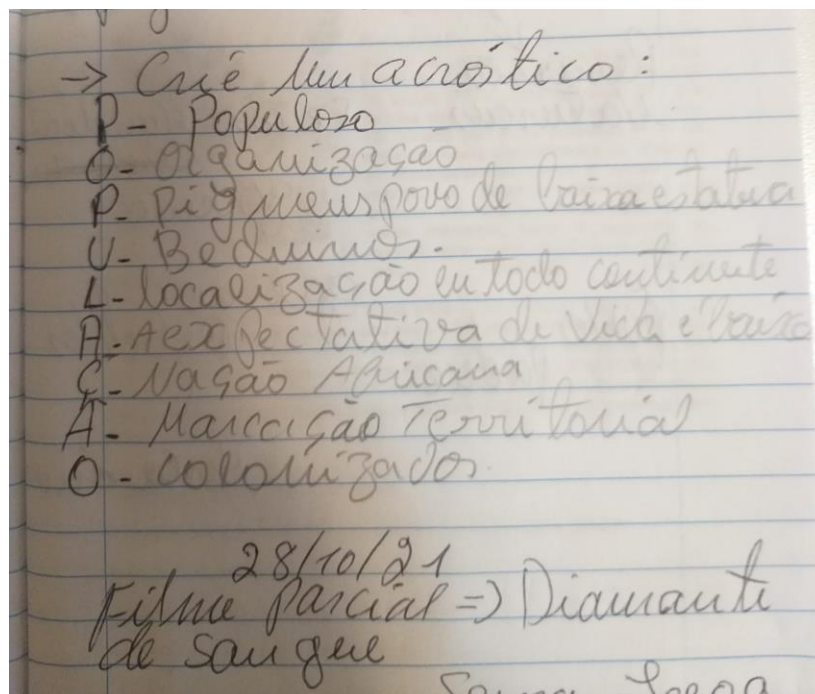
Em seguida, os participantes buscaram em sites de busca imagens sobre a população africana e fizeram o registro no Passaporte Geográfico sobre as impressões que tiveram. Foram convidados a trazerem seus registros para o grande grupo. A educanda “A” pontuou que a maioria das imagens apresentavam pessoas negras, participando de festividades e com roupas coloridas. A educanda “B” percebeu que as imagens eram muito parecidas.

A educadora-pesquisadora trouxe uma indagação para a turma: Por que as imagens são parecidas? A educanda “C” compartilhou com os demais participantes que as imagens eram parecidas pois a maioria dos habitantes do continente africano são negros. Em contraponto, a educanda “B” lembrou o grupo sobre a aula das regiões africanas, trazendo a África do Norte ou África Branca como exemplo de diversidade dentro do continente. Percebemos a articulação dos conhecimentos construídos com o questionamento provocado pela educadora-pesquisadora.

Em outra prática pedagógica os educandos e educandas foram desafiados a construir um acróstico autoral sobre a população africana. Os participantes precisavam escolher uma palavra ou frase que iniciasse com as letras da palavra POPULAÇÃO e relacionar com os conhecimentos construídos. Percebemos que a maioria dos educandos e educandas buscaram informações no material

disponibilizado em outras atividades e nos sites de busca. A educanda “B” questionou se poderia escrever o que ela lembrava das outras atividades e foi incentivada a usar as suas próprias palavras na construção do acróstico. Porém, os demais participantes demonstraram dificuldades em escrever sem buscar uma confirmação nos materiais de consulta.

Figura 11 - Acróstico sobre a população africana.

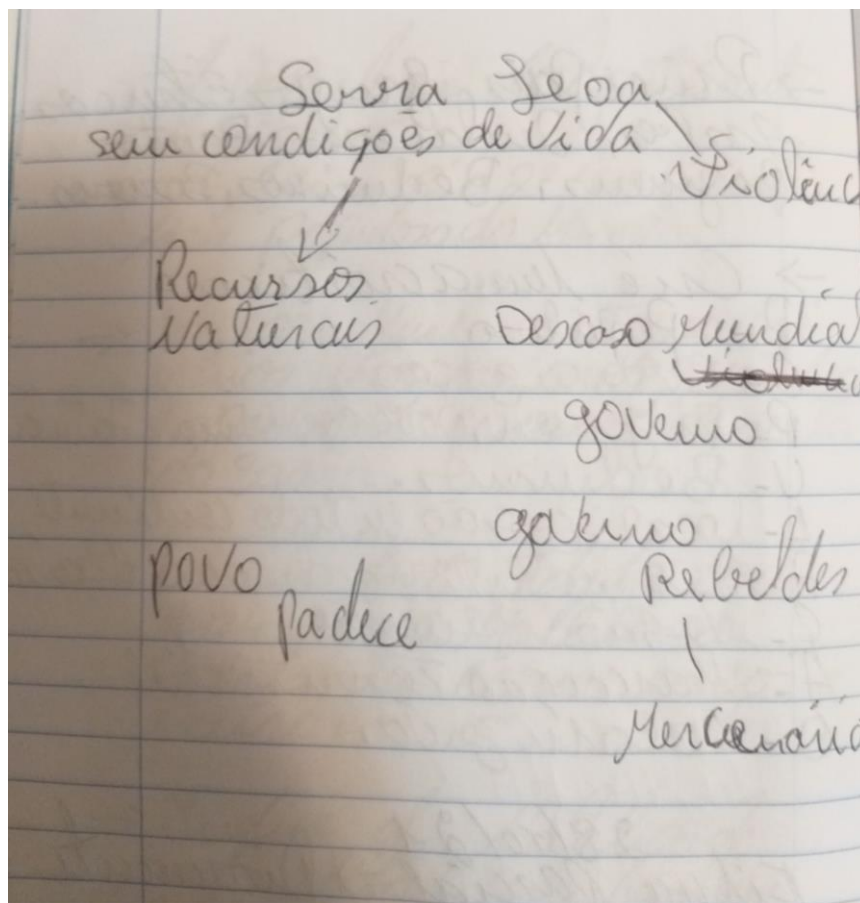


Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Para o sexto encontro planejamos a construção de um mapa mental coletivo sobre a população africana. Porém, ao iniciarmos as atividades percebemos que a conexão da internet estava muito instável. No coletivo, resolvemos nos deslocar para o laboratório de informática para usarmos os computadores e a conexão do mesmo. Mas, três dos sete computadores estavam em manutenção e a conexão da sala de informática estava ainda mais instável.

A educadora-pesquisadora propôs para o grupo assistir o filme *Diamantes de Sangue* (2013), que trazia um panorama dos conflitos internos e externos em um país do continente africano. Os educandos e as educandas aceitaram o convite e durante a apresentação do filme fizeram registros em seus passaportes geográficos. Após o filme, no coletivo, os educandos e educandas construíram um mapa conceitual sobre as impressões de cada participante sobre a realidade apresentada no filme.

Figura 12 - Registro individual sobre o filme: Diamantes de Sangue.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Os encontros sete e oito também não foram realizados, pois a turma foi convidada a participar de uma roda de conversa sobre Educação Financeira com as demais turmas da modalidade EJA do município, no dia dos encontros propostos. Todas as atividades foram registradas no Diário de Bordo da educadora-pesquisadora para análise posterior do que foi observado nos encontros.

Os educandos e as educandas assinaram o Termo de Consentimento ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assim como os responsáveis dos educandos e educandas menores de idade. Também realizamos o termo de autorização para a instituição escolar.

4.2.1.4. Etapa 4 - Considerações e Planejamento para a Fase 2

A partir das análises das práticas pedagógicas realizadas na Fase 1, das considerações estabelecidas e do contexto pandêmico que ainda estamos inseridos,

optamos por não delimitar a totalidade da EJA na qual a Fase 2 foi realizada. A Fase 1 ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2021. Para o melhor aproveitamento da disciplina e construção do conhecimento, por parte dos educandos e educandas, os conceitos de espaço geográfico, localização e orientação cartográfica e Diversidade Cultural foram abordados nas práticas pedagógicas da Fase 2.

O espaço configurado para a Fase 2, entre os educandos, as educandas e a educadora-pesquisadora, foi o laboratório de informática, com a conexão da rede de internet e Atlas Geográficos atualizados. Na Fase 1, esse espaço foi configurado a partir dos Atlas da educadora-pesquisadora, que não estão em boas condições, assim como alguns computadores disponibilizados pela escola. Dessa forma, a configuração do espaço, na Fase 1, ocorreu na perturbação em relação aos artefatos que não atenderam as necessidades para a aprendizagem.

Percebemos que a construção do ser autor e autora ainda era um caminho a ser percorrido e necessitava de legitimação por parte dos educandos e das educandas. Durante as práticas, os mesmos sentiam-se inseguros em trazer seus pensamentos e conhecimentos sobre os assuntos discutidos. A ideia de receber as informações do educador ou da educadora, sem nenhum questionamento, ainda está muito presente no imaginário dos mesmos.

Na construção do mapa conceitual coletivo (analógico) os educandos e as educandas demonstraram dificuldades para articular as sugestões de cada colega, surgindo algumas discussões e impossibilidade de consenso. Na Fase 2, pensamos que explorar a construção colaborativa e cooperativa em diferentes práticas seria importante para que os educandos e as educandas desenvolvessem a construção dos conceitos geográficos coletivamente.

Os educandos e as educandas apresentaram dificuldades na localização geográfica e na orientação cartográfica. Para alguns, os Atlas Geográficos (analógicos e digitais) causaram estranhamento, uma vez que não estavam familiarizados com esse artefato e essa representação. Para a Fase 2, disponibilizamos mais encontros para a aproximação dos educandos e educandas com os esses artefatos. Também ficou evidente a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre os conceitos de Território, Nação, Estado, País e Continentes e suas implicações na história e nos dias atuais. Os participantes demonstraram dificuldades em diferenciar esses conceitos e precisaremos ampliar os diálogos para essa construção.

Foi possível verificar que o tempo destinado para cada prática deveria ser revisto, pois em muitos momentos, foi necessário agilizar o desenvolvimento das propostas para que toda a atividade fosse contemplada. Nas práticas de exploração dos artefatos digitais, percebemos que os educandos e as educandas necessitavam de mais tempo para a conclusão das atividades, uma vez que um dos objetivos é que a construção dos conceitos geográficos seja coletiva. Essa mesma dificuldade também se destacou nas práticas do quebra-cabeça analógico do Continente Africano, jogo da memória das Bandeiras dos países africanos e na confecção da bandeira de identificação de cada educando e educanda. Assim, na Fase 2 o planejamento das práticas precisava levar em consideração a ampliação dos momentos de exploração dos artefatos e das discussões coletivas.

Devido aos imprevistos durante a Fase 1, as práticas pedagógicas que desenvolvem a construção colaborativa e cooperativa em textos digitais compartilhados e mapas mentais digitais coletivos não foram realizadas, o que pontuou mais um desafio para a Fase 2 da pesquisa.

4.2.2 FASE 2 - Embarque, vivências e histórias da Viagem

Após a experiência da Fase 1 da pesquisa-ação, onde participantes de todas as totalidades vivenciaram as oficinas do Passaporte Geográfico, delimitamos a Totalidade 6 para a produção e análise de dados na Fase 2 da pesquisa-ação. Por serem educandos e educandas concluintes do Ensino Fundamental na EJA, entendemos que essa turma conseguiria aprofundar os conhecimentos já desenvolvidos nas totalidades anteriores e construir novos conhecimentos de forma coletiva. A partir das contribuições e correções oriundas da banca do meu exame de qualificação ocorrido em 14 de dezembro de 2021, replanejamos as oficinas a partir dos registros no diário de campo na Fase 1 e nas observações dos educandos e educandas durante o Projeto Piloto. Mantivemos a proposta de convidar os educandos e educandas para uma viagem exploratória ao continente africano onde, através de oficinas coletivas por meio de artefatos digitais e analógicos, pudessemos construir conceitos geográficos. Apresentamos, assim, as quatro etapas da segunda fase da pesquisa.

4.2.2.1. Etapa 1 - Diagnóstico da Turma

Com a retomada total das aulas presenciais, os educandos e as educandas da EJA retornaram, em sua maioria, para as turmas. A Totalidade 6, equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental, normalmente é uma turma muito comprometida com a frequência e participação nas aulas. Muitos jovens e adultos buscam na EJA a oportunidade de concluir seus estudos após anos de afastamento do ambiente escolar ou de fracassos contínuos durante esse processo. Porém, para surpresa de toda a equipe de professores, muitos educandos dessa totalidade eram oriundos de outras instituições de ensino, não possuíam vínculo com os demais colegas e ainda não estavam acostumados com as especificidades da modalidade da EJA.

Desde a primeira aula, que foi chamada de diagnóstico da turma, percebemos muita resistência de um grande número de educandos e educandas em participar das atividades, de cumprir os horários de entrada e saída da escola e de trazer o material solicitado em cada disciplina ou projeto. Também ficou evidente que um grupo de educandos não conseguia compartilhar suas experiências com a turma, pois ainda percebiam o espaço escolar como um lugar apenas de socialização. A diversidade geracional foi outro ponto de destaque da turma pois a juvenilização da EJA está cada vez mais evidente, emergindo posicionamentos contraditórios sobre a escola, a educação, o papel do professor e dos educandos e educandas e outras questões que foram aparecendo no decorrer das oficinas. Pensar em práticas pedagógicas dialógicas e problematizadoras para esse contexto heterogêneo mostrou-se como um dos desafios dessa fase da pesquisa.

A Tabela 5 apresenta os participantes da Fase 2 em relação à quantidade, considerando gênero e faixa etária.

Tabela 5 - Educandos e educandas participantes da Fase 2

FAIXA ETÁRIA	HOMENS	MULHERES
16 anos	1	2
17 anos	5	4
18 anos	3	1
19 anos	1	x
21 anos	1	x

FAIXA ETÁRIA	HOMENS	MULHERES
22 anos	x	1
24 anos	x	1
25 anos	x	1
28 anos	x	1
29 anos	1	x
37 anos	1	x
52 anos	1	x
TOTAL	14	11

Fonte: Autoria própria, 2022.

Percebemos que a maioria dos participantes da pesquisa são adolescentes entre 16 e 18 anos, caracterizando uma turma mais jovem do que a que participou do Projeto Piloto - Fase 1 (Tabela 4). No período de diagnóstico das oficinas, os participantes demonstraram interesse e curiosidade sobre a viagem proposta para o grupo.

A pesquisa-ação proposta neste trabalho busca aproximar os atores da pesquisa por meio de algumas práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas onde os educandos e educandas, em parceria com a educadora-pesquisadora, construíram conhecimentos sobre os conceitos geográficos, por meio do Letramento Digital durante o período de maio a julho de 2022. Para que os participantes pudessem se comunicar com os celulares ou *tablets*, a escola novamente disponibilizou o acesso à rede do laboratório de informática. A partir do projeto piloto, algumas reflexões foram registradas e replanejadas para a Fase 2 da pesquisa.

4.2.2.2. Etapa 2 - Planejamento das Práticas Pedagógicas

A realização do Projeto Piloto em 2021 possibilitou uma reflexão das práticas pedagógicas realizadas. A contextualização dos conhecimentos com a realidade dos educandos e educandas, destaca a necessidade de engajamento e de co-autoria dos participantes. Ao sentirem-se legitimados e atuantes nessa construção por meio das práticas problematizadoras e dialógicas propostas e do desenvolvimento do Letramento Digital, os participantes podem perceber possíveis transformações em si

e no seu entorno. As práticas pedagógicas foram sistematizadas, mas o planejamento não está engessado, primando pela flexibilidade e o respeito aos diferentes atores que fazem e refazem a prática educativa. Assim, organizamos nove encontros para a Fase 2 da Pesquisa-ação que serão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Sistematização dos encontros da Fase 2

Encontros	Datas	Título	Atividades
1º encontro	03/05/2022	Você está pronto para essa viagem?	• Diagnóstico com os educandos e educandas sobre os conhecimentos construídos referentes ao continente africano e confecção do documento passaporte. • Roteiro de viagem e sugestões e alterações. • Localização geográfica do continente, por meio de atlas geográfico analógico, mapa-mundi analógico, atlas geográfico digital. • Jogo digital sobre os continentes e oceanos. • Pesquisa em plataformas digitais e jogo digital.
2º encontro	10/05/2022	O que será que nos espera?	• Exploração de conhecimentos da Geografia física e humana. • O mapa do continente africano no Google Earth. • Jogo digital para localização dos países e Atlas Geográfico Analógico. • Bandeiras dos países enquanto símbolo e jogo de memória analógico. • Compartilhamento dos conhecimentos e cotidianos.
3º encontro	24/05/2022	Vamos conhecer novas paisagens?	• Conhecimentos da Geografia física e conhecimentos da Geografia humana. • Pesquisas em sites de busca, significado das cores e símbolos das bandeiras. • Construção da bandeira de identidade.
4º encontro	31/05/2022	Eu também tenho voz!	• Compartilhamento dos signos (bandeiras) representante das identidades no Padlet. • Quebra-cabeça analógico sobre a localização do continente africano. • A regionalização e jogo digital das regiões. • A colonização do continente africano.
5º encontro	07/06/2022	Compartilhando os conceitos construídos!	• Construção de Mapa Mental coletivo sobre o continente africano, de forma analógica e digital (por meio da Plataforma Miro).
6º encontro	14/06/2022	Conhecendo outros povos!	• Acróstico autoral sobre a população africana.
7º encontro	21/06/2022	Viva a cultura!	• A cultura do continente africano por meio de pesquisas em sites de busca.

			• Sistematização por meio de um Diário de Bordo coletivo, com texto compartilhado. • Apresentação dos apontamentos para o grande grupo.
8º encontro	28/06/2022	Conhecendo a história para respeitá-la!	• Relato no Passaporte Geográfico sobre as atividades já realizadas e reavaliação das atividades. • Caça-palavras digital sobre os países colonizadores. • O processo de descolonização do século XX e as fronteiras artificiais. • Jogo Digital: As tribos africanas.
9º encontro	05/07/2022	Recalculando a Rota: Novas viagens, Novos conhecimentos!	• Roda de conversa com os participantes da pesquisa-ação para avaliação e reflexão das oficinas.

Fonte: Autoria Própria, 2022.

4.3 Instrumentos de Produção de Dados

A produção de dados em uma pesquisa-ação apresenta algumas características específicas, uma vez que este tipo de pesquisa qualitativa “tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis” (GIL, 2002, p.146). A estruturação de uma pesquisa-ação não segue os padrões clássicos de investigação científica, com técnicas e instrumentos padronizados. A pesquisa-ação apresenta um processo investigativo em constante redefinição, principalmente, em decorrência das decisões coletivas dos atores da pesquisa, em rodas de conversas ou seminários. Assim, os instrumentos de produção de dados podem sofrer modificações durante a investigação, tanto no seu conteúdo (por exemplo, as perguntas dos questionários), quanto na decisão de não serem mais utilizados. Decidimos então, utilizar instrumentos de produção de dados diversificados para contemplar as diferentes formas de aprender dos atores da pesquisa.

4.3.1. Análise Documental-Institucional

A análise documental é realizada por meio de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Desta forma, decidimos fazer essa análise aprofundada dos documentos institucionais (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico-PPP) da Escola Miguel Couto, procurando descrever como estes documentos abordam os tipos de metodologias aplicadas com os educandos

educandas da EJA, a base epistemológica para a construção do conhecimento e as mediações possíveis para o ensino-aprendizagem (mediações do educador e da educadora, do ambiente, dos educandos e educandas entre si, dos artefatos tecnológicos, dentre outros).

Segundo Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), na análise documental, cabe ao pesquisador: interpretar os documentos encontrados, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a interferência. A análise documental vai ajudar a caracterizar o contexto de estudo, por isso escolhemos esse instrumento como produção de dados.

4.3.2 Diário de Campo da Pesquisadora

Para registros dos movimentos da pesquisa-ação, adotaremos o Diário de Campo da Pesquisadora como instrumento de produção de dados com o objetivo de “tecer, ao final do processo de investigação, um panorama do que se está investigando, a fim de compreender, descobrir e/ou explicar o problema pesquisado” (GUEDES TRINDADE, 2011, p.32).

A imersão no campo de estudo, por meio da observação atenta dos tempos e espaços, dos apontamentos/dúvidas/construções individuais e coletivas, dos sentidos aguçados no “ver e ouvir” os diálogos, inclusive os que permanecem nas entrelinhas, fazem do Diário de Campo um instrumento relevante para a descrição rigorosa de tudo o que está acontecendo no cotidiano do estudo. Além disso, “as anotações trazem as percepções, sentimentos, comentários, reflexões e experiências do autor do Diário” (OLIVEIRA, 2014). Para uma melhor organização das observações e registros, o Diário de Campo será previamente estruturado com os objetivos de cada observação.

4.3.3 Produções dos educandos e educandas durante as oficinas do passaporte geográfico.

Durante as oficinas do passaporte geográfico (Apêndice V), os educandos e educandas estarão construindo ativamente instrumentos que serão utilizados para a produção de dados. As oficinas ocorreram entre os meses de maio a julho de 2022, com a Totalidade 6 da EJA, num total de 9 encontros, de aproximadamente 1 hora e

30 minutos, além das observações prévias da pesquisadora com a turma (em outras áreas do conhecimento).

O **passaporte geográfico** será um instrumento de registro analógico de todos os passos das oficinas, uma vez que os educandos e educandas estarão fazendo seus registros, apontamentos, comentários, conexões, dúvidas e sugestões sobre os conhecimentos que foram sendo construídos no coletivo. Esse será o Diário de Campo dos educandos e educandas.

Os **mapas mentais** “são maneiras mais fáceis de introduzir e extrair informações de nosso cérebro _ são formas criativas e eficazes de anotar que, literalmente, mapeia os pensamentos” (BUZAN, 2005, p.24). Pensando na premissa de produção de conhecimento autoral, vamos desafiar os educandos e as educandas a relacionarem os conhecimentos geográficos sobre a população do continente africano com a interatividade com outros espaços de aprendizagem. Neste instrumento de produção de dados, os educandos e educandas criaram um mapa mental digital sobre as características da população africana, fazendo relações por meio de conceitos, imagens, mapas, cores, linhas e símbolos, usando a criatividade, a comunicação, o planejamento coletivo e a cooperação.

Os **jogos analógicos** do quebra-cabeça do continente africano e o jogo da memória das bandeiras dos países africanos foram instrumentos importantes para a socialização do conhecimento, da interação entre os participantes, a ideia de um trabalho coletivo e que buscava alternativas para os desafios propostos. Além dos conhecimentos geográficos sobre espaço geográfico, orientação espacial e diversidade cultural, os participantes também desenvolveram a coautoria e o engajamento com os conceitos trabalhados nesses jogos.

A **construção das bandeiras individuais** de cada educando e educanda caracteriza-se como material de registro, observação e produção de conhecimento individual e coletivo, pois por meio do Padlet, cada participante apresentou o significado das cores e imagens escolhidas, contando um pouco da sua história e dos seus projetos. Os demais participantes escreveram comentários de incentivo e apoio relacionando os conhecimentos geográficos sobre a cultura e as bandeiras dos países do Continente Africano com suas próprias bandeiras, aliando artefatos digitais e analógicos que possibilitam maior interação nessa prática pedagógica.

Os **jogos digitais** sobre a localização dos continentes e oceanos, a regionalização da África, os povos colonizadores do continente e as tribos africanas

despertaram a curiosidade e engajamento dos participantes que buscava, em suas anotações no Passaporte Geográfico, informações para concluir os desafios propostos em cada jogo.

Os **acrósticos** com palavras autorais sobre a população do continente africano fortaleceram a sistematização dos conceitos desenvolvidos com os jogos digitais e analógicos e com as construções coletivas durante as oficinas.

Com esta diversidade de instrumentos de produção de dados, procuramos abranger as diferentes formas de aprendizagem dos educandos e educandas proporcionando experiências visuais, auditivas, linguísticas, interpessoal, intrapessoal, musical, dentre outras. Esses documentos autorais “apresentam inestimável valor para os estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a compreensão do problema” (GIL, 2008, p.66).

4.4 Técnica de análise de dados

Os dados produzidos decorrentes da pesquisa-ação serão analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. Na pré-análise, buscamos as produções da Fase 1 da pesquisa e articulamos com algumas produções da Fase 2, apontando semelhanças e diferenças. Na exploração do material e tratamento dos resultados, fizemos uma leitura geral sobre os dados produzidos, desde as imagens das oficinas até os registros individuais de cada educando e educanda e da professora-pesquisadora, nos Diários de Campo.

Revisitamos as falas dos participantes gravadas nas rodas de conversa e os comentários diários durante as práticas pedagógicas. Na fase de inferência e interpretação, articulamos o nosso referencial teórico, os objetivos específicos da pesquisa-ação, as categorias de análise: Tecnologias, Ensino, Construção do Conhecimento Geográfico e Aprendizagem e as construções realizadas pelos educandos, educandas e professora-pesquisadora. Essa triangulação segue uma perspectiva dialógica para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem. Para sistematizar os registros, organizamos as produções dos educandos e educandas em um quadro dividido nas categorias de análise e nas unidades de análise.

Quadro 4 - Sistematização das Categorias e Unidades de Análise

Tecnologias	• Letramento Digital • Multiletramentos • Emancipação Digital
Ensino	• Práticas Problematicadoras • Práticas Dialógicas • Legitimação dos conhecimentos dos educandos • Legitimação das vivências
Construção dos conceitos geográficos	• orientação espacial • espaço geográfico • Diversidades Culturais
Aprendizagem	• Engajamento nas práticas • Autoria nas práticas (ação) • Co-autoria nas práticas • Redescoberta do prazer de aprender OU Reencantamento da aprendizagem • Imersão na narrativa (passaporte para viagem, mala na introdução) - Reflexão • Conhecimentos prévios dos educandos

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Também transcrevemos as falas da roda de conversa realizada na última oficina para cada categoria específica possibilitando uma visão mais ampla das produções realizadas e das relações com os objetivos específicos propostos nesta dissertação. Pensando em uma análise não-linear dos dados produzidos, decidimos conectar as categorias e unidades de análise com os objetivos específicos durante a descrição, interpretação e análise dos dados produzidos, assim reiteramos o caráter dialógico, cooperativo e colaborativo da pesquisa-ação. Nomeamos cada momento de reflexão e discussão coletiva como as “conexões” da viagem. Entendemos que a organização dessa pesquisa em um formato lúdico trouxe engajamento e reencantamento aos participantes da mesma.

5.DESEMBARQUE: NARRATIVAS, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Fase 1, realizada no período de setembro a novembro de 2021, propiciou reflexões importantes para a efetivação da Fase 2. As oficinas do projeto Passaporte Geográfico na turma da Totalidade 6 ocorreram entre os meses de maio a julho de 2022 e contaram com a participação de 25 educandos e educandas. Além do Diário de Campo da professora-pesquisadora, cada educando e educanda também tinham seus diários de campo, intitulados passaportes geográficos, para que pudessem registrar considerações autorais sobre as práticas pedagógicas que ocorreram durante a Fase 2.

Assim, a análise desses registros ocorreu na exploração de quatro categorias de análise: Tecnologias, Ensino, Construção do Conhecimento Geográfico e Aprendizagem. Cada uma dessas categorias foi subdividida nas seguintes unidades de análise:

- a) **Tecnologias:** Letramento Digital, Multiletramentos e Emancipação Digital.
- b) **Ensino:** Práticas Problematicadoras, Práticas Dialógicas, Legitimação dos conhecimentos dos educandos e educandas, Legitimação das vivências.
- c) **Construção do conhecimento geográfico:** Orientação Espacial, Espaços Geográficos e Diversidades Culturais.
- d) **Aprendizagem:** Engajamento nas práticas, Autoria nas práticas (ação), Co-autoria nas práticas, Reencantamento da aprendizagem, Imersão na narrativa (reflexão), Conhecimento prévio dos educandos e das educandas.

A cada embarque esteve presente a expectativa do desembarque em objetos trazidos na mala, nas lembranças encontradas em cada foto e a alegria dos encontros vivenciados na viagem. Entre roteiros, escalas e conexões, selecionamos as mais preciosas.

5.1 Conexão 1: Desembarque nas Tecnologias

Para contemplar o objetivo específico: analisar o Letramento Digital para a construção de conceitos geográficos abordados na EJA, em uma escola da rede pública de Nova Santa Rita, estruturamos essa categoria de análise em três unidades: Letramento Digital, Multiletramentos e Emancipação Digital. Desde o início dessa pesquisa pensamos em práticas pedagógicas que potencializasse a tomada de

consciência de si e do mundo aos homens e mulheres que fazem parte da EJA, assim como a contextualização com a realidade de cada um e cada uma, para juntos construirmos transformações possíveis.

Para Freire (2021), a questão desafiadora para todo educador e educadora é “diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os educandos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la” (p. 248). Entendemos esses educandos e essas educandas como parte de toda a história que construímos no coletivo, ou melhor, como autores dessa história.

A preocupação com a leitura do mundo precede a preocupação com a leitura das palavras, segundo Freire (2021). Da mesma forma, quando discutimos sobre a importância da articulação das tecnologias digitais e analógicas, para além de saber utilizar essas tecnologias, é importante relacionar essas articulações centradas na formação de homens e mulheres capazes de problematizar o mundo que vivem, recusando a educação bancária, onde “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2021, p.37). Nesse sentido, antes mesmo das oficinas iniciarem, os participantes receberam, no grupo de WhatsApp da turma, uma passagem com destino ao continente africano, com objetivo de instigar a curiosidade e propor a interação dos participantes.

Fazer parte de um grupo de WhatsApp tornou-se algo corriqueiro e até mesmo exaustivo no contexto educacional. A pandemia da Covid-19 deixou marcas profundas em todos e todas, a exposição contínua nas redes sociais e grupos (trabalho, família, colegas, amigos e filhos) trouxe mais demandas em todos os horários e dias da semana. Porém, percebemos ainda na Fase 1, que os educandos e educandas aprovavam a utilização do grupo e usavam o mesmo para interações sobre as questões da escola, mas também para outras conversas e recados. Percebemos nessa articulação o desenvolvimento do Letramento Digital no cotidiano dos participantes, onde além da leitura e escrita nos meios digitais, os mesmos passam a dar significado a leitura e aos contextos sociais e culturais que estão emergidos (SOARES, 2002).

Figura 13 - Passagem para o Passaporte Geográfico Fase 2

Você ganhou uma passagem para uma super viagem!!		
Dia	Mês	Hora
03	05	Às 18h45min
Local de partida:		
EMEF Miguel Couto / Nova Santa Rita – RS / Brasil		
Local de destino:		
Continente Africano		



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Nesse momento de diagnóstico e preparação da turma para as oficinas, percebemos que todos os educandos e educandas possuíam celulares e estavam familiarizados com grupos de *WhatsApp*. As conexões com a internet eram bem instáveis, por isso esperavam chegar na escola para se conectarem à internet disponibilizada e acessarem o material.

As práticas culturais de cada contexto histórico são refletidas nos modos de vida de cada participante. Evidenciamos que a exploração da linguagem escrita, levando em consideração questões como a representação verbal das informações e as representações iconográficas, quando compartilhadas, trouxeram à tona multiletramentos. Assim, a comunicação “multimodal apresentou o maior progresso, combinando texto, planos de fundo, fotografias, materiais gráficos, áudio e vídeo numa apresentação única” (WARSCHAUER, 2006, p.160).

A capacidade de entender, compreender e se comunicar em uma linguagem digital é hoje um conhecimento indispensável para todos e todas. Assim, o processo de desenvolvimento do letramento digital leva a um

certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferentes do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel (SOARES, 2002, p.151).

Então, saber como fazer o uso para acessar, produzir e ler informações, bem como comunicar seus conhecimentos, sobretudo pela escrita, são essenciais para o letramento digital.

Os participantes entenderam a importância das tecnologias digitais no cotidiano e fizeram uso delas ao realizar a primeira oficina. Quando questionados sobre o que levariam na bagagem para a viagem ao continente africano, os educandos e educandas responderam:

Quadro 5 - Conversa sobre o que levariam para a viagem.

Educando 1	Eu levaria o meu celular, pois sem ele ficaria fora do mundo.
Educando 2	Como eu ia me comunicar com meus amigos, familiares, saber das fofocas, me localizar nas viagens sem meu celular?
Educando 3	Eu posso precisar do Google Tradutor para poder conhecer os diversos países da África, com línguas diferentes.
Educando 2	Eu vou usar o 123 milhas para fazer reservas de hotéis, para confirmar a diária por whats ou email
Educando 3	O celular pode ser usado como dicionário, né profe? Pode ajudar até na forma de falar as palavras

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

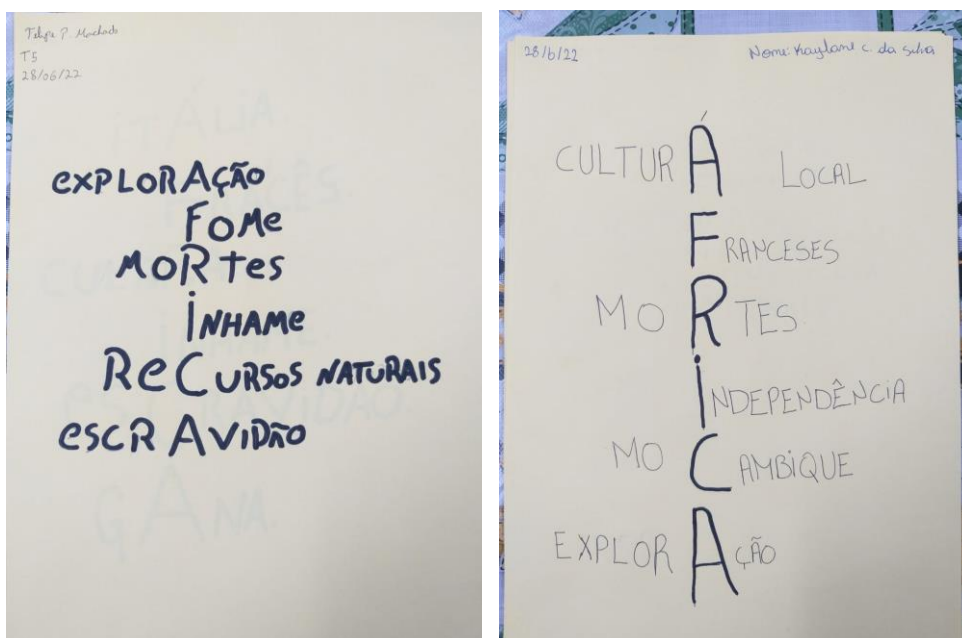
As falas dos educandos e educandas destacam as formas como a comunicação digital está presente nas suas rotinas e nas suas escolhas, isto é, conforme Soares (2002) estão na cultura digital. O Educando 1, pontua que sem o celular ficaria “fora do mundo”, ou seja, mesmo nas práticas sociais de comunicação convencionais, deduzidas das informações culturais, o Letramento Digital ganha “uma grande importância social, inclusive para a sobrevivência física e política dos seus usuários em uma sociedade letrada digitalmente”. (WARSCHAUER, 2006, p.5).

Estar conectado na cultura digital tem um forte papel na comunicação e na organização social dos educandos e das educandas. Como encontram-se em processo de Letramento Digital, os participantes não identificaram os sites de busca como possibilidade de verificar a meteorologia para organizar as roupas e acessórios necessários para a viagem. Também não pensaram em usar o dispositivo para

organizar as visitas que poderiam fazer durante a permanência no continente africano. Observamos que quando essas tecnologias precisam ser associadas a outros conhecimentos ou a produção autoral dos participantes, o Letramento Digital está menos evidente.

Na construção do acróstico autoral com a palavra África, os componentes dos grupos interagem entre eles e encontraram palavras que mostrassem o contexto do continente estudado. Os educandos e as educandas consultavam nos diferentes sites fontes diversas, palavras sobre o continente, não priorizando os seus conhecimentos. Assim, conforme Freire e Shor (2021), evidenciamos a presença do discurso tradicional atribuindo valor às construções sociais dominantes, bem como a forma herdada e oficial de conhecimento. Olharam os mapas da sala, procuraram no Google, copiaram palavras prontas do Passaporte, sem estabelecer relações entre os conhecimentos já construídos pelos mesmos, conforme evidenciamos na Figura 14.

Figura 14 - Acróstico sobre a África - Grupo 1 e 2

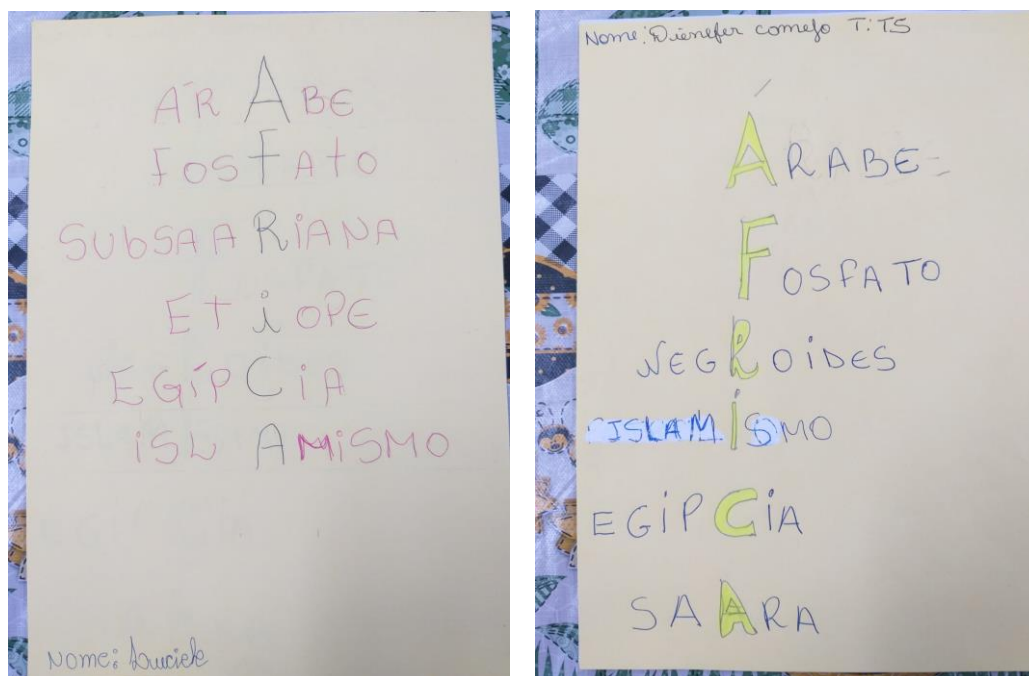


Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

A pressa em concluir a atividade fez alguns educandos e educandas colocarem qualquer palavra, sem questionamentos extras, a fim de entregar o mais rápido possível. Observamos o fazer aligeirado, inclusive na abreviação de palavras e falas em detrimento da reflexão, que ainda é um desafio, caracterizando essa sociedade do imediatismo, composta de múltiplas ações ao mesmo tempo, sempre pronta para

o próximo desafio, novidade e/ou produto lançado. Na Figura 15 evidenciamos palavras semelhantes entre dois grupos, porque foram abordadas em sala de aula ao longo das oficinas, discutidas nos grupos e passaram a fazer parte do repertório desses educandos e educandas.

Figura 15 - Acróstico sobre a África - Grupo 3 e 4



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Mesmo assim, entendemos que os participantes ainda buscam conhecimentos “fora” de si, seja nos sites de busca, nos livros, cadernos ou na professora. Apresentam dificuldade em legitimar os conhecimentos construídos no coletivo.

A utilização de sites de busca como reprodutores da verdade absoluta e única passa a ser, frequentemente, a reprodução de informações prontas, que não precisam ser questionadas e confrontadas. Os educandos e as educandas buscam nesses materiais as respostas “certas”, demonstrando dificuldades em tentar pensar e escrever suas próprias hipóteses. Portanto, o letramento digital é um processo contínuo, pois para

[...] alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e uso de periféricos da máquina até a leitura de gênero de textos mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor (RIBEIRO, 2017, p.33).

Nos jogos digitais explorados durante a viagem ao continente africano, pelos educandos e as educandas, observamos a surpresa com a possibilidade de utilizar os celulares durante as aulas. Nas manifestações, selecionamos falas importantes:

Quadro 6 - Discussão sobre o uso de celulares durante as oficinas.

Educando 1	Acho bem estranho. Sempre nos proibem de usar o celular, tem até uma placa na sala proibindo e agora pode? Não dá pra entender...
Educando 2	Acho bem legal, pra tudo se usa o celular, o mundo está dentro do celular, então por que não usar em sala de aula?
Educando 1	Eu concordo contigo, só acho que deveria ser em todas as matérias.
Educando 3	Mas, não vamos usar para qualquer coisa, né profe? É para as matérias da aula.
Educando 4	Acho que vou aprender melhor assim. Pelo menos não vai ser tão cansativo.
Educando 2	Tomara, pois não aguento mais copiar e copiar!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Observamos a emergência de multiletramentos em relação aos artefatos, nesse caso o celular. Primeiro, a observação em relação às determinações escolares que não são discutidas com os mesmos. A surpresa inicial sobre o uso de celulares durante as oficinas traz reflexões provocadas pelos participantes que percebem as contradições das regras da escola. Conversamos como essas regras deveriam ser formuladas e a maioria dos estudantes relataram que não participaram dessas orientações e que gostariam de fazer parte dessa construção.

Segundo, o mundo está dentro do celular (Educando 2). Para a leitura do mundo é preciso estar conectado e participar ativamente dessa interação, assim, somos cidadãos do mundo. As manifestações dos Educandos 3 e 4, provocam a reflexão sobre a relação entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora dela, destacando a necessidade dessa vinculação para que o cotidiano escolar não se torne cansativo e sem sentido.

A ideia da leitura da palavra como porta para uma leitura crítica do mundo torna-se possível quando instiga que homens e mulheres desenvolvam a consciência crítica de sua situação e vejam-se como protagonistas da própria história, capazes de transformar a realidade, sempre coletivamente. Para isso, conhecer a realidade associada aos conteúdos trabalhados em cada disciplina é papel dos educadores

progressistas que entendem que “ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não conhece. Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2021, p. 75), numa busca pela emancipação dos homens e mulheres da EJA.

Terceiro, a possibilidade de interdisciplinaridade tanto para a articulação dos dispositivos, quanto entre as diferentes disciplinas (Educando 1), aproximando os momentos de construção do conhecimento com a cultura digital presente no cotidiano dos educandos e educandas. As práticas e os eventos de letramento, além de serem efetivados e mediados por gêneros orais e escritos, são caracterizados também pelos digitais que assumem um caráter essencial na sociedade atual.

Nessa construção coletiva foi acordada a liberdade de utilizar os celulares e, em alguns momentos, os *tablets* para realizarem busca em sites, jogos digitais, textos coletivos, mapas mentais e outras atividades que seriam propostas, vinculando as práticas aos multiletramentos que “provocaram mudanças significativas nas práticas e experiências comunicativas dos sujeitos, pois estas são mais hipertextuais, hipermodais e interativas (FERNANDES; CRUZ: SANTOS, 2020, p.12). A internet do laboratório de informática seria disponibilizada e a turma estaria autorizada a realizar as atividades dentro das propostas de cada oficina. Esse acordo inicial foi discutido e aprovado por todos os presentes que se comprometeram em interagir nas oficinas.

Para a observação da localização do continente no mapa-múndi, os oceanos e demais continentes foram utilizados atlas geográfico analógico e atlas digital. Propusemos um jogo digital dos continentes e oceanos aos educandos e às educandas por meio de celulares e da conexão à internet, via Wi-Fi da escola, para fazer a atividade. Exploraram o jogo várias vezes, ajudando uns aos outros e repetindo a ação para diminuir o tempo da tarefa. Mesmo após o final da aula, muitos educandos e educandas continuaram enviando seus recordes, demonstrando interesse e interação com os demais colegas, com o conteúdo, com os artefatos e com a construção de conhecimentos.

Atualmente, jovens e adultos, em tempos e espaços além da escola, aprendem a usar as tecnologias digitais, compartilham o que fizeram e descobriram com os demais e ensinam uns aos outros o que fazer com essas descobertas. Consequentemente, esse movimento pode ampliar o letramento digital por meio da criatividade e da construção coletiva de novos conhecimentos, indo além da questão da escrita e da leitura, “levando-se a reconhecer que diferentes tecnologias de escrita

criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.155). As linguagens se misturam, as interações com a leitura e a escrita digitais se dão em mobilidade, em diversos suportes e sem um espaço físico e tempo definidos.

Assim, educadores e educadoras exploram as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, não somente para o engajamento, mas garantir que os mesmos possam fazer uso efetivamente desses artefatos e promover e implementar práticas colaborativas e cooperativas de aprendizagem, que diminuam a distância das experiências vividas dentro e fora da escola.

Figura 16 - Jogo Digital dos Continentes e Oceanos



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Na Figura 16 evidenciamos a articulação entre jogos digitais e Atlas analógicos, assim como a interação entre os participantes e a mediação da professora-pesquisadora durante a proposta da oficina. A escrita em forma digital, seja por meio de jogos, textos, imagens ou símbolos contempla na sala de aula a cultura digital que já faz parte do cotidiano dos mesmos, exercitando as diversas linguagens e a produção do trabalho coletivo, configurando os multiletramentos.

No jogo digital sobre os países colonizadores do continente africano foi acertado que os trios poderiam retomar as informações construídas no passaporte geográfico para auxiliar na atividade do caça-palavras digital. Durante a realização do jogo, os participantes interagiram entre si, auxiliando os colegas que apresentavam dificuldades de utilizar os jogos e, dialogicamente, emergiram hipóteses para ajudar uns aos outros. Alguns participantes passavam de mesa em mesa, mostrando como

encontrar os nomes dos países colonizadores através do encaixe de palavras. No processo de Letramento Digital, muitos educandos e educandas pesquisaram em outros sites jogos digitais semelhantes ao realizado em aula, para encontrar dicas sobre a conclusão da atividade.

Figura 17 - Jogo Digital Caça-palavras continente Africano



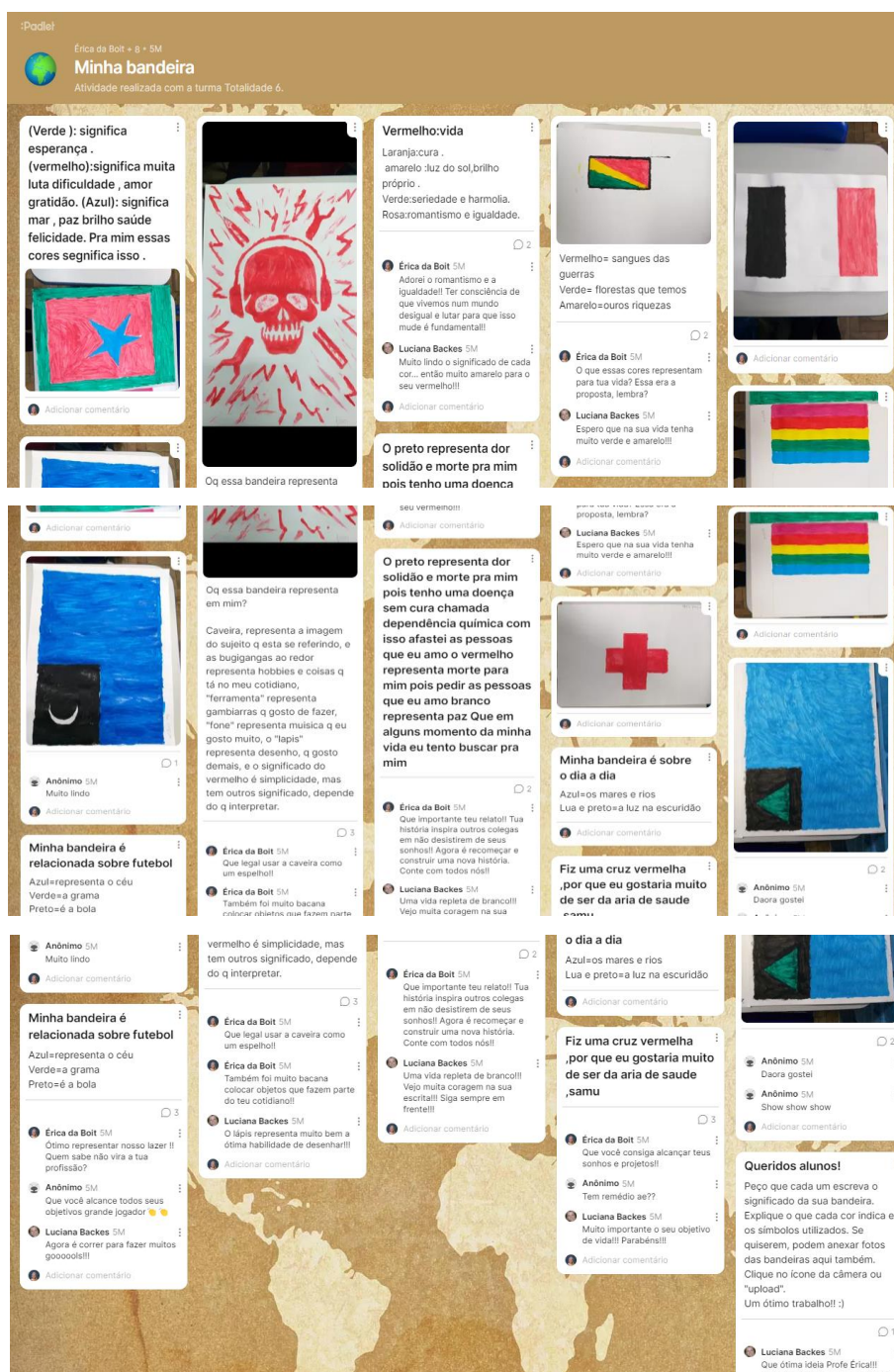
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Nessa situação houve a problematização da atividade, procurando encontrar novas soluções para concluir o caça-palavras. Schwartz (2007) retoma a visão de Freire no que se refere a capacidade de homens e mulheres problematizarem os seus contextos para dar sentido ao conhecimento, “num processo de produzir (e não apenas receber) informação” (p.132). Identificamos a presença de diferentes tipos de letramentos digitais, pois conseguem articular outros conhecimentos para resolver os desafios propostos. Mas, a conquista da Emancipação Digital como “controle dos processos produtivos digitais (produção de conteúdo) e sustentação da autonomia nas demais esferas da vida” (SCHWARTZ, 2007, p.133) ainda é um grande desafio dos educadores e educadoras na construção de práticas pedagógicas que possibilitem essa competência digital autoral.

Para a construção dessa competência foram realizados estudos sobre os significados contidos nas bandeiras dos países africanos e propostas interações no aplicativo Padlet, por meio de desenhos das bandeiras construídas e narrativas das

histórias e aspirações. Assim, cada educando e educanda registrou comentários sobre a sua própria bandeira e sobre a representação dos demais colegas.

Figura 18 - Imagens do Padlet construído com a turma



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Nessa atividade o engajamento e a interação entre os educandos e educandas ficou evidenciado tanto nos relatos sobre a construção das bandeiras individuais, como nos comentários entre os participantes. Identificamos o processo de letramento

digital na articulação entre imagens e textos referentes às vivências íntimas, histórias de vida e perspectivas de futuro, no compartilhamento com o outro. Mesmo apresentando algumas dificuldades em utilizar o Padlet inicialmente, a maioria dos educandos e educandas presentes na oficina trouxeram seus relatos e/ou comentaram nas imagens dos colegas, evidenciando eventos de multiletramentos.

O Educando 3 expressou objetos que faziam parte da sua rotina como fones, lápis de cor e ferramentas, referindo-se às práticas profissionais e de lazer, vinculando a bandeira com o cotidiano. Assim, o educando conseguiu fazer a leitura do seu cotidiano e relacioná-la com as aprendizagens em sala de aula.

O Educando 2 projetou seu futuro profissional, relacionando o retorno à escola com o sonho de trabalhar na SAMU e possibilidade de cursar técnico em enfermagem. A partir da imagem de uma cruz vermelha os demais colegas conseguiram relacionar o símbolo trazido pelo educando com suas aspirações profissionais, articulando imagem e texto em práticas de multiletramentos. A experiência com textos, imagens, mapas, símbolos e jogos incorpora às práticas pedagógicas a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pela cultura digital, como observado na bandeira do Educando 2 que fez uso de uma imagem (cruz vermelha) conhecida pelos participantes como símbolo das suas aspirações.

O Educando 6 representou o sonho de ser jogador de futebol e compartilhou suas atividades no clube São José, na categoria juvenil. Os colegas expressaram comentários de estímulo e sucesso na carreira, bem como, destacaram a importância para o clube a continuação dos estudos dos jovens atletas. As articulações realizadas pelos educandos e educandas, demonstram letramentos diferentes, em contextos distintos e práticas sociais, os quais são heterogêneos, mutáveis e conectados a outros letramentos.

O Educando 5 trouxe sua luta contra a dependência química relatando as perdas que sofreu nesse processo e as dificuldades em manter o tratamento. O mesmo participante compartilhou que o retorno à escola ajudou muito na continuidade do tratamento. Os colegas sentiram-se tocados com a história do educando e relataram algumas vivências semelhantes em suas famílias ou com amigos. Os participantes demonstraram maior liberdade em fazer os comentários e expressar suas emoções por meio do artefato digital, onde sentiram-se legitimados em fazer essas relações em grupo.

Através dos comentários em roda de conversa, após a construção do Padlet, muitos participantes conseguiram verbalizar alguns desafios que também estavam enfrentando, enfatizando a importância de atividades que promovam a Emancipação Digital, aqui evidenciada pela construção autoral por meio do artefato digital. A partir do Padlet vivenciaram diferentes letramentos digitais, por meio da interação, da atitude e da expressão, em ações necessárias para uma outra leitura do mundo. Essas novas práticas permitem a comunicação por meio de novos gêneros digitais mediados por artefatos tecnológicos.

Na construção dos mapas mentais sobre as aprendizagens do continente africano, os educandos e as educandas trouxeram as dificuldades ainda presentes em fazer uso de forma autoral dos aplicativos digitais. Assim, a professora-pesquisadora fez um exemplo na lousa para que os grupos construíssem, na Plataforma Miro, mapas mentais autorais. Para Rojo e Moura (2012), a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, a ideia de multiletramentos que podem ampliar a capacidade de cidadãos e cidadãs de analisar e debater as múltiplas culturais e canais de comunicação contemporâneos. É papel da escola ampliar a compreensão sobre o que é local e o que é global, numa perspectiva plural. Nas discussões, destacamos as manifestações:

Quadro 7 - Considerações sobre a construção de mapas mentais digitais.

Educando 4	Profe, isso é muito difícil! Nunca fiz um troço desse. Não vai dar certo.
Educando 2	Trabalhar em grupo não dá, profe. Ninguém ajuda em nada. Só um ou dois fazem a tarefa.
Educando 1	Não sei fazer isso. Nunca ouvi falar nesse Miro. Não vou conseguir fazer.
Educando 2	Mas se a gente não conseguir, profe? Como vai ficar?
Educando 3	Eu nunca mexi nessa plataforma, mas posso tentar. Não sei se vou conseguir, mas vou usar o modelo.
Educando 5	Profe, vai dar confusão. O pessoal não sabe trabalhar em grupos. Só brigam!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Os participantes percebem que a operacionalidade das tecnologias digitais não é o suficiente para a construção autoral de um texto, mapa ou outro tipo de atividade.

As atividades propostas foram um convite aos educandos e educandas a irem além da cópia e da resposta que já está no texto ou no livro e isso causou estranhamento e preocupação. Para Freire e Shor (2021) “há muito tempo os estudantes estão acostumados com a aprendizagem passiva, o que fazia com que alguns deles pensassem que eu não tinha o direito de lhes fazer exigências críticas” (p.47). Trazer essas atividades para o cotidiano das salas de aula, potencializam eventos de letramento digital, multiletramentos e emancipação digital, ainda que a resistência inicial do grupo tenha aparecido na prática.

Como evidenciamos nas práticas narradas no desembarque nas tecnologias, configuramos um espaço de sala de aula mais dinâmico, mediado pelo conhecimento, professora-pesquisadora e artefatos digitais e analógicos. Os educandos e educandas encontram-se em processo de letramento digital, portanto planejamentos rígidos e desconectados com as diferentes tecnologias distanciam os participantes da construção do conhecimento e de uma leitura contextualizada da realidade. Nunca o real e o virtual estiveram tão próximos dos homens e mulheres. As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões ao processo de ensinar e aprender, sendo importante um estado permanente de aprendizagem e de adaptação ao novo.

As práticas sociais de multiletramentos fazem parte das experiências cotidianas dos participantes na contemporaneidade. Em todo tempo, participam de eventos de letramento, onde suas práticas comunicativas são pautadas em uma mescla de linguagens digitais, e os dispositivos tecnológicos ligados à internet permitem interagir com os outros e com o mundo, dando significados e sentido às experiências individuais e coletivas (FERNANDES; CRUZ; SANTOS, 2020). Assim, professora-pesquisadora e educandos e educandas compartilharam momentos onde os multiletramentos emergiram das manifestações dos participantes trazendo leituras contextualizadas dos cotidianos, relacionando os conceitos geográficos e as tecnologias digitais com destino a emancipação digital, que ainda está em processo de construção.

5.2 Conexão 2: Desembarque no Ensino

Para contemplar o objetivo: construir práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, para o engajamento, autoria e coautoria dos educandos e educandas da

EJA, organizamos essa categoria de análise em quatro unidades, que se conectam nas oficinas, sendo elas: práticas problematizadoras, práticas dialógicas, legitimação dos conhecimentos e legitimação das vivências.

No desembarque das tecnologias, a construção do acróstico sobre o continente africano provocou algumas reflexões importantes a respeito do processo de letramento digital. Como evidenciado na Figura 14, os educandos e as educandas apresentaram dificuldades em articular os conhecimentos construídos coletivamente, com a atividade solicitada para os grupos. Freire (2013) destaca a boniteza do educando e da educanda como sujeito do conhecimento, com possibilidades de ampliar a curiosidade epistemológica e a cooperação. Porém, os participantes consultaram o site de busca Google para encontrar as palavras para o acróstico, sem realizar ações de reflexão a partir de conhecimentos já construídos. Esses educandos e educandas estão inseridos numa concepção empirista, ao considerar-se como tábula rasa.

Em contraponto, observamos que um grupo interagiu a partir da consulta em outras fontes, trazendo argumentos para selecionar quais palavras poderiam ser escritas no acróstico. Se a insegurança de expressar suas construções individuais estimulou os participantes a consultarem em outros materiais, o diálogo entre eles proporcionou a escolha de palavras que contemplasse as ideias do grupo, evidenciando a legitimação do outro ao contemplar os conhecimentos discutidos na relação dialógica. Essa articulação de diferentes estratégias para a construção do conhecimento imbricando práticas dialógicas e problematizadoras, aulas expositivas e consultas em livros ou sites é inspirada nas pedagogias paralelas de Freire (1992).

As práticas dialógicas na concepção freiriana estão fundamentadas no processo de conhecimento humano. Para Freire (1980), homens e mulheres são sujeitos do conhecimento, mas a relação de conhecimento não está reduzida à relação sujeito-objeto (consulta em outros materiais), porque há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos (diálogo para escolha das palavras). Por meio dessa relação, a comunicação entre sujeito e sujeito, sujeito e objeto é estabelecida. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, provocando interações e produções coletivas. A construção do acróstico de forma colaborativa e cooperativa se aproxima da premissa de Freire (1980), onde o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em

torno do objeto comunicante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (p.36).

Essa relação dialógica foi igualmente evidenciada no Quadro 6, discutindo sobre as compreensões das regras da escola, articuladas a proposta das oficinas (coexistência de artefatos digitais e analógicos) e configuraram um espaço para construções de combinações coletivas para a sequência das oficinas. Essa problematização inicial para Freire (2020) revela a não neutralidade da educação, onde as práticas pedagógicas podem levar a dois caminhos antagônicos: “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2020, p.44). Cabe aos educadores e educadoras posicionar-se frente a essa escolha, instigando seus educandos e educandas a fazerem o mesmo.

Nesse mesmo quadro, o Educando 2 traz a seguinte reflexão sobre o uso de celulares durante as oficinas: “Tomara (que possam usar) pois não aguento mais, copiar e copiar”. Esse posicionamento do educando traz à tona a educação bancária que ainda continuamos a praticar nas escolas. As cópias (depósitos) sem contexto com a realidade do grupo, a exposição de conteúdos sem propostas de intervenção dos educandos e educandas, as respostas prontas que esperamos receber nas avaliações ou atividades coopera para que a rotina massiva que nós, educadores e educadoras, também fomos formados, seja reproduzida em nossas classes. A prática problematizadora proposta pela professora-pesquisadora trouxe reflexões sobre a estrutura da escola e sobre as metodologias usadas em sala de aula, potencializando um espaço dialógico de construção de conhecimentos e da autonomia.

Para a pesquisa-ação planejamos práticas problematizadoras e dialógicas, para além da reprodução e da cópia. Em contraponto a essa fala do Educando 2 (Quadro 5), nos diálogos em roda de conversa (Quadro 13) a turma foi provocada a discutir sobre os processos de exploração no continente africano. Novamente as práticas bancárias de cópia e exposição do professor que deposita o conhecimento no educando e educanda, emergiram no debate. Durante essa roda de conversa, muitos participantes não estavam conectados com as discussões. Poucos compartilharam suas ideias sobre o assunto abordado, precisando mediação contínua da professora-pesquisadora durante a atividade. Ao serem questionados pela ausência de interação, a resposta foi sobre a abordagem metodológica.

O Educando 8 trouxe a seguinte fala: “Hoje não fizemos nada, não teve nada pra copiar do quadro, só blá-blá-blá!”. As práticas problematizadoras promovem a liberdade e a cooperação dos participantes, mas como salienta Freire (2002) a liberdade é um “processo” destino “por que temos que brigar incessantemente” (p.94). Durante o processo de construção do conhecimento é importante que os participantes escolham interagir com todos os recursos disponíveis.

Os desconfortos provocados pelas práticas dialógicas são explicados pela educação bancária, que historicamente fez (e ainda faz) parte da pedagogia brasileira. Elemento fundamental da concepção freireana é o diálogo, sem o qual não existe comunicação. Entretanto, o diálogo somente se constitui quando as pessoas reconhecem os direitos que outros possuem de expor suas ideias e expor suas opiniões. Entre opressor e oprimido, não existe diálogo, apenas uma comunicação de um para o outro de forma vertical. Historicamente, esse processo de comunicação de cima pra baixo, silenciador das falas dos oprimidos faz parte da formação da maioria da nossa sociedade. Então, destacamos a contradição trazida pelos educandos e educandas entre reivindicar o direito de participar e ser ouvido, com o de querer copiar da lousa para não precisar trazer suas concepções e ideias sobre alguma temática.

O conhecimento não é resultado de um ato passivo. As inquietações, as dúvidas e os desafios do cotidiano são ações que promovem novas formas de pensar e resolver problemas. O conhecimento é entendido pela Educação Problematizadora como um recriar constante, jamais estático, sendo resultado da busca determinada, da aplicação da curiosidade sobre o objeto, adquirindo um valor social. Pensando em promover a curiosidade crítica e problematizadora, a professora-pesquisadora instigou os educandos e as educandas a conhecerem as bandeiras dos países africanos. Iniciamos a oficina, em roda de conversa, dialogando sobre a representação de uma bandeira, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Considerações sobre a representação das bandeiras, na oficina 2

Educando 1	A bandeira é um símbolo. É o orgulho de um país, de um time de futebol.
Educando 4	As bandeiras nos representam, contam um pouco do que somos.
Educando 3	Pra mim é uma marca. Eu tenho uma tatuagem da bandeira do Rio Grande do Sul. Tenho orgulho de ser gaúcho. Vou no CTG.
Professora-pesquisadora	Eu sempre carrego a bandeira das minhas escolas nos eventos, nos campeonatos, nas saídas de campo. Ela diz de onde venho!

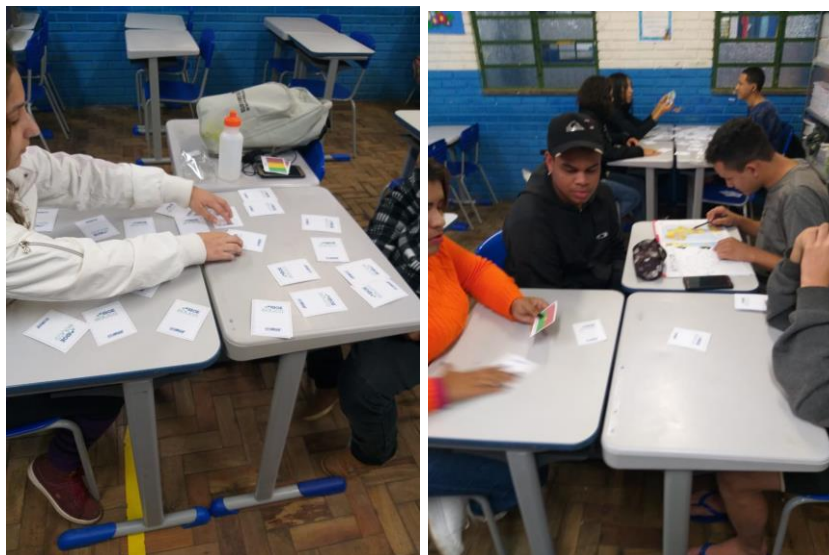
Educando 6	Acho que pra cada um é uma coisa. Não sou ligado em bandeira, time, não acho que fala sobre mim.
Educando 3	Mas se tu faz parte de algo, ela te representa, sim!
Educando 5	Profe, a bandeira LGBTQIA+ representa um grupo de pessoas que se identificam entre elas, que lutam pelas mesmas coisas.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Durante o diálogo observamos que muitos participantes quiseram trazer suas concepções para serem apresentadas ao grande grupo. Em alguns momentos foi necessário a mediação da professora-pesquisadora, alguns participantes tiveram dificuldades de escutar e dar espaço para a fala do colega. Nas falas evidenciamos os contextos (CTG, times) e histórias (LGBTQIA+) dos educandos e das educandas, por meio das leituras de mundo, suas verdades e vivências para compartilhar com o grande grupo. Assim, conectaram os conteúdos desenvolvidos com os saberes e histórias pessoais, legitimando suas vivências e realidades (se tu faz parte de algo, ela te representa). Compartilhamos com Arroyo (2020, p.140) o mesmo objetivo de “trabalhar para que mestres e educandos se reconheçam produtores de conhecimentos, de interrogações, de leituras, culturas, valores”.

Para explorarmos as diversas bandeiras do continente africano, convidamos os participantes para um jogo da memória. Os mesmos também organizaram as regras do jogo e como poderiam interagir entre os grupos para auxiliar os colegas, praticando relações dialógicas nesse processo. O objetivo da atividade era comparar elementos semelhantes e diferentes nos símbolos e cores das bandeiras de cada país. Os educandos e as educandas identificaram o jogo como um momento lúdico e rapidamente organizaram-se em duplas ou trios. Nas manifestações observamos como ficaram impressionados com o número de países que faziam parte do continente, bem como a quantidade de símbolos e cores semelhantes, dificultando a memorização dos locais das peças na mesa.

Figura 19 - Jogos da memória com as bandeiras dos países africanos.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Essa prática problematizadora e dialógica gerou interação e questionamentos entre os colegas, provocando novas formas de organização das peças (bandeiras dos países) na mesa. A proposta era organizar as peças por cores. No entanto, coletivamente, os participantes de um grupo, criaram a organização das peças das bandeiras por ordem alfabética dos nomes dos países, assim, quando erravam as peças selecionadas, as reorganizavam em ordem alfabética. Nesse movimento, educandos e educandas, exploraram seus conhecimentos prévios e mediaram sua própria aprendizagem. Essa atividade traz a opção defendida por Freire (2002) de uma educação “respeitadora do homem como pessoa” (p.45), única opção a ser seguida por educadores e educadoras que acreditam “no futuro como possibilidade, não determinismo” (FREIRE, 2002, p.92).

Destacamos a importância de educandos e educandas se reinventarem em suas ações e produções e de compreenderem o coletivo como fonte para descobrir outras formas de desenvolverem suas habilidades cognitivas. Essa relação dialógica destaca que o objeto a ser conhecido pelos participantes “não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo” mas que “o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento”. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (FREIRE, 2021, p.171).

Na oficina 3 retomamos a importância das bandeiras para a representação de uma ideia, uma nação ou grupo social. Os participantes organizaram grupos de

trabalho onde escolheram um país africano para pesquisar a origem dos símbolos e cores da bandeira. Os mesmos pesquisaram em várias fontes (Atlas digital e analógico, sites de busca, livro didático e passaporte geográfico) e apontaram as seguintes considerações:

Quadro 9 - Considerações sobre os significados das bandeiras.

Grupo 1	Na bandeira do país que escolhemos a cor azul era usada para anunciar a fartura dos rios, lagos, lagoas do país pesquisado.
Grupo 4	No nosso o vermelho apareceu mostrando o sangue derramado nas guerras, mostrando a violência desses lugares, né profe?
Grupo 2	No nosso apareceu o azul que também representa as águas e também o amarelo que representa as riquezas minerais.
Professora-pesquisadora	Pessoal! Vocês não acham contraditório que os países pesquisados tenham tantas riquezas minerais e ainda apresentam problemas sociais e econômicos?
Grupo 2	Mas a riqueza não fica com a população, profe! É igual aqui no Brasil que tudo é desviado.
Professora-Pesquisadora	Percebam que, muitas vezes, o problema não é a falta de riquezas, mas os processos de exploração que esses países sofrem historicamente.
Grupo 3	Na nossa bandeira, além do amarelo e do azul, também aparece o branco, representando a paz sonhada pela população. Paz que ainda não foi alcançada totalmente, né profe?
Professora-pesquisadora	Sim, alguns países vivem muitos conflitos internos, principalmente pelo processo de descolonização do continente pelas fronteiras artificiais. Vocês lembram dessa parte do conteúdo, pessoal?
Educando 3	Profe, isso não foi quando a Europa repartiu os países africanos sem conhecer nada, se tinha brigas, se eram inimigos? Lembro que falamos sobre isso na oficina 1.
Professora-pesquisadora	Isso mesmo. As fronteiras artificiais foram consequência da descolonização do continente.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

As reflexões coletivas que emergiram a partir da proposta dos trabalhos em grupos não é ato de doação, mas de criação humana. “O diálogo é em si, criativo e recreativo” (FREIRE, 2021, p.13). Não é troca de conhecimento. Como seres autônomos, pelo diálogo, somos estimulados a pensar e repensar o pensamento do outro na construção do conhecimento. Acrescenta que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 2021, p.14).

A partir das pesquisas realizadas pelos educandos e educandas, a professora-pesquisadora trouxe questionamentos que instigavam os participantes a relacionarem os conhecimentos já construídos coletivamente com as novas informações que estavam sendo encontradas. O Educando 2 traz uma reflexão importante quando questionado sobre a contradição da África ser um continente tão rico e com tantas desigualdades. Ele relaciona essa contradição com desvios das riquezas públicas, comparando com o cenário brasileiro. Essa relação dialógica possibilitou momentos de compartilhamentos entre os participantes para conhecer e refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. Homens e mulheres capazes de compreender a realidade, problematizá-la e modificá-la. O “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2021, p.92), dessa forma, faz parte do processo de humanização do ser humano dizer a palavra na sua relação com o mundo.

O Educando 3 consegue fazer a articulação dos conhecimentos prévios trabalhados em outras oficinas com o questionamento trazido pela professora-pesquisadora, no que se refere às fronteiras artificiais do continente africano. Essa articulação só foi possível, pois a dinâmica dialógica e problematizadora da prática pedagógica promoveu essa reflexão. Nessa perspectiva, o diálogo não aprisiona o ser humano e sim o liberta. A conquista implícita nele é a do mundo para a libertação dos seres humanos e não de um pelo outro (FREIRE, 2021). A partir das mediações e interações durante a prática, novos conhecimentos foram se articulando com os conhecimentos prévios dos educandos e educandas, em uma construção horizontal e coletiva.

Durante o período de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos e educandas sobre o continente africano, a professora-pesquisadora solicitou que os participantes falassem sobre o que conheciam dos países que faziam parte do continente africano. Registramos algumas manifestações:

Quadro 10 - Considerações prévias sobre os países do continente africano

Educando 1	Conheço o Egito pois gosto de filmes sobre múmias e tesouros escondidos. Gosto dos monumentos, das pirâmides e do deserto. Quero conhecer esse país.
Educando 6	Tem as mulheres que usam aquela coisa na cabeça, por causa da religião. Vi na novela.

Educando 7	Já ouvi falar em Guiné-Bissau pois tenho 2 colegas de trabalho que vieram de lá e eles contam das suas vidas por lá. O trabalho é difícil por lá!
Educando 3	Deve ser difícil mesmo, se aqui já é difícil para nós. Mais gente disputando as vagas.
Educando 4	Como tu entende o que eles falam?
Educando 7	Eles falam Português. É um pouco diferente, mas consigo entender.
Educando 5	Conheço o Egito por causa do Mohamed Salad que joga no Liverpool. Vi um documentário da vida dele e achei bem legal.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

A atividade dialógica proposta na primeira oficina atende a duas unidades de análise: conhecimentos prévios e vivências dos educandos. O Educando 1, traz seus gostos pessoais de filmes e arte para relacionar com o país citado, demonstrando já conhecer algumas características do Egito. O Educando 7, articula a atividade de sala de aula com suas vivências no mundo do trabalho, uma vez que conhecia pessoas que eram do continente africano e estavam no Brasil para conseguir emprego. Esse relato trouxe reflexões na turma, provocadas pelo Educando 3, que enxergou os colegas de trabalho do Educando 7 como concorrentes para as vagas de emprego tão limitadas no Brasil. As interações provocadas pelas vivências e conhecimentos prévios dos educandos direcionaram as discussões no restante da oficina, demonstrando que o diálogo não se efetiva na relação de dominação, bem como não pode existir sem que haja humildade. No encontro dialógico não pode haver arrogância, assim “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens e mulheres, que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2021, p.95).

No desembarque do Ensino a construção de práticas problematizadoras e dialógicas e de atividades que legitimaram os conhecimentos prévios e as vivências dos educandos e educandas foram importantes para o engajamento, autoria e coautoria dos mesmos nas oficinas. Entendemos que as relações dialógicas na concepção freireana possibilitam aos homens e mulheres serem participantes da vida política da sociedade no sentido democrático, uma vez que implica reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Dessa forma, participar do diálogo significa ter voz, não ser silenciado e nem sofrer eticamente pela não inclusão social, considerando que “a dialogação implica a responsabilidade social e política do ser humano” (FREIRE, 2002, p.69). As reflexões orais dos participantes, evidenciaram

momentos de autoria e coautoria, possíveis a partir das práticas pedagógicas dialógicas.

Nas práticas problematizadoras, o conhecimento é entendido como um recriar constante, jamais estático (a ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos é radicalmente refutada), resultado da busca determinada, da aplicação da curiosidade sobre o objeto, adquirindo um valor social. Assim, todo o conhecimento traz consigo uma mudança na realidade pois, “leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos, possibilitando que ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001, p.95). Problematizando a si e ao mundo é possível haver mudanças. As articulações entre os conhecimentos prévios e as vivências dos educandos e educandas foram mediados por práticas problematizadoras que instigavam a reflexões e conexões com a leitura da realidade em imbricamento com os conceitos construídos coletivamente.

5.3 Conexão 3: Desembarque na Construção do Conhecimento Geográfico

Nesse momento da nossa viagem, buscamos atender ao objetivo: identificar os elementos contemplados na construção dos conceitos geográficos no contexto da EJA, por meio de três unidades de análise: orientação espacial, espaço geográfico e diversidade cultural.

Para esse diálogo retomamos a interação entre professora-pesquisadora - educandos e educandas - conceitos geográficos quando a turma foi buscar nos Atlas analógicos e digitais a orientação espacial e a localização geográfica do continente africano, presentes na Figura 16. Para desvendar o espaço geográfico africano, os participantes realizaram comparações entre os continentes, os oceanos que banham, os mares conhecidos e a localização geográfica nos hemisférios da Terra. O uso da cartografia é essencial para viabilizar ao educando e educanda a possibilidade de concreticidade ao localizar lugares que estão distantes ou próximos do seu espaço geográfico. As seguintes falas foram destacadas durante a realização dessa atividade com o jogo digital dos continentes e oceanos:

Quadro 11 - Construção de Conceitos Geográficos com o Jogo Digital

Educando 7	Cara, presta atenção nos oceanos. O Atlântico é entre a América e a África.
Educando 2	A África fica grudada na Europa e na Ásia, achando um, tu vai achar os outros.
Educando 5	Estou achando difícil esses oceanos Ártico e Antártico, não sei qual é em cima e qual é embaixo.
Educando 2	Ártico em cima, Antártico embaixo, olha a Antártida aí embaixo do mapa. Isso tudo branco, aí!
Educando 1	Estou com dificuldades de segurar os pontos de cada continente na tela, sempre escapa dos meus dedos.
Educando 3	Faz com calma. Só a ponta dos dedos. Liga primeiro os continentes que são mais fáceis. Olha no mapa-mundi na parede.

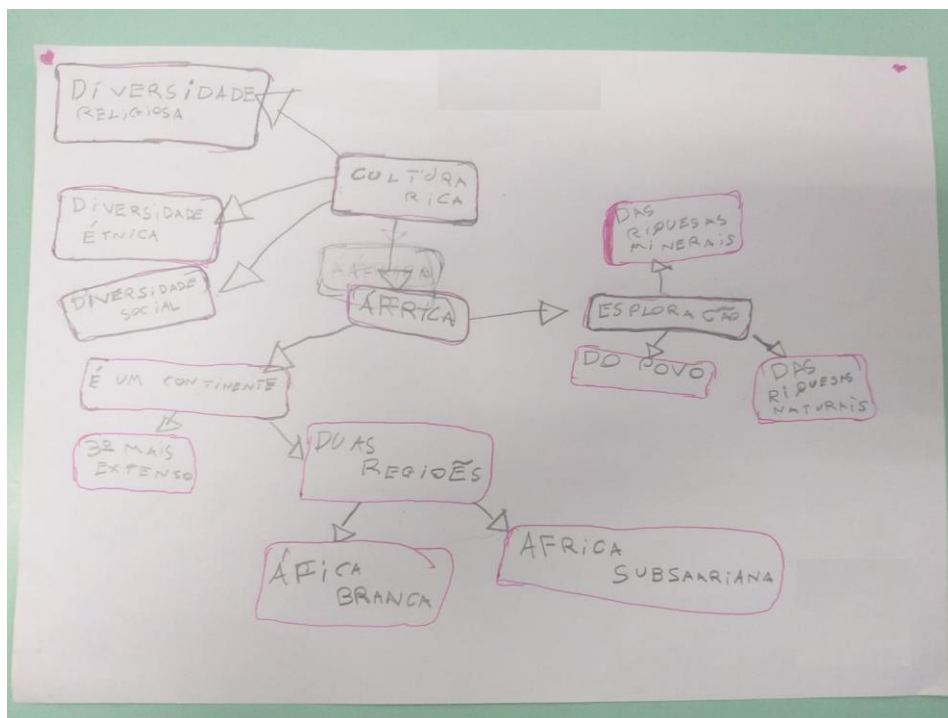
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Durante a exploração desse jogo digital, os educandos e as educandas começaram a fazer uso de alguns conceitos geográficos já trabalhados em outras totalidades. A proximidade entre os mapas analógicos e digitais, contemplou de uma forma ou outra, conhecimentos que já estavam internalizados, adaptados aos esquemas cognitivos. Dessa forma, os participantes cooperaram e colaboraram uns com os outros, a partir do artefato que havia maior familiaridade. Nessa dialogicidade, conseguiram articular conceitos geográficos com alguma facilidade durante os jogos.

O Educando 2 destaca a orientação espacial do continente africano por aproximação ao continente europeu e asiático, essa capacidade de leitura do espaço geográfico inclui as relações entre homem, natureza e cultura. O Educando 7, observa a orientação espacial dos oceanos baseado na posição dos continentes, fazendo uma articulação da leitura do mapa com os conhecimentos prévios sobre os mesmos. Porém, para que os participantes consigam fazer a articulação entre mapas e contextos sociais, políticos, econômicos e culturais “é preciso fazer com que o estudante aja num primeiro momento como mapeador para vir a ser um leitor eficaz de mapas quer sejam mapas no papel ou no computador” (PASSINI, 1994, p.19). Essa habilidade de leitura cartográfica foi desenvolvida a partir das atividades das oficinas.

Na oficina 5, os educandos e educandas criaram, em grupos, mapas conceituais digitais sobre o continente africano. A partir das explicações da professora-pesquisadora e a construção coletiva na lousa, como exemplo da atividade, os educandos e educandas foram compreendendo que a ideia era sistematizar as aprendizagens construídas durante as oficinas.

Figura 20 - Rascunhos dos mapas conceituais - Grupo 1



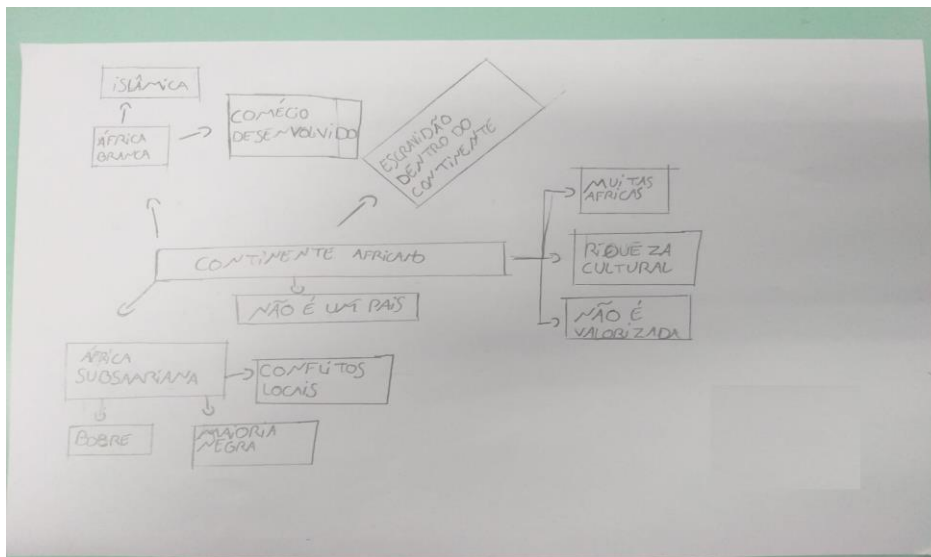
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Na Figura 20, o Grupo 1 conseguiu trazer alguns conceitos trabalhados em oficinas anteriores, como a regionalização da África subsaariana e África Branca. Também trouxeram a exploração que acompanha o continente há séculos e sinalizam que essa exploração não foi apenas das riquezas naturais, mas também das populações. Santos (2004) destaca que os aspectos econômicos e políticos não podem ser negligenciados nos estudos espaciais, mas reforça que os microespaços fazem parte do cotidiano dos educandos e educandas, onde “a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si esses pontos são elementos passivos que condicionam as atividades dos homens e comandam sua prática social” (SANTOS, 2004, p.172).

Esse grupo procurou realizar a atividade seguindo as combinações pré-estabelecidas no coletivo, ou seja, interagindo com os materiais disponíveis e com os participantes do grupo. Conseguiram articular o conceito de espaço geográfico como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2017, p.51). Organizaram o rascunho algumas vezes, solicitando a mediação da professora e fazendo questionamentos durante a

construção coletiva. Constatamos que “é imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la”. (FREIRE, 2013, p.121).

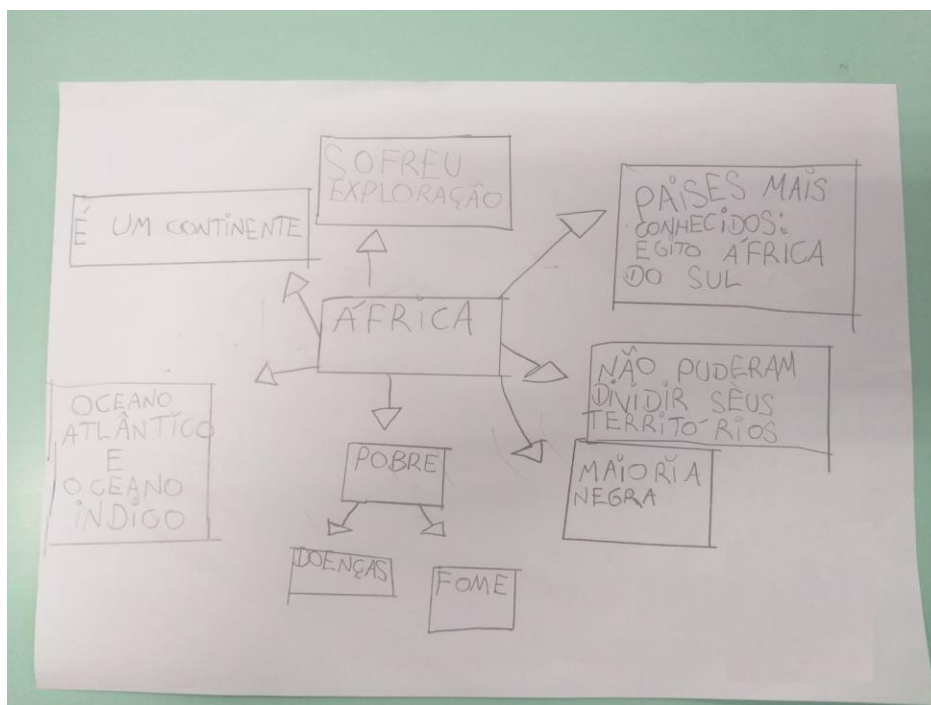
Figura 21 - Rascunhos dos mapas conceituais- Grupo 2



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

No rascunho do Grupo 2, evidenciado na Figura 21, percebemos que o conceito de continente e país foi internalizado pelo grupo pois destacaram que a África não é um país, trazendo a leitura espacial do mapa para colaborar com tal afirmação. Esse ponto foi defendido na primeira oficina por um dos participantes do grupo que no momento da construção do rascunho destacou seu posicionamento sobre o continente africano anunciando ao grupo: “A África não é um país, isso eu tenho certeza, pode colocar aí no rascunho” (Educando 2). Sentir-se adaptado aos conhecimentos internalizados previamente para compartilhar com o grupo, fortaleceu a participação do educando que, em outros momentos, permanecia em silêncio observando a ação dos colegas.

Figura 22 - Rascunhos dos mapas conceituais- Grupo 3



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Evidenciamos nesta oficina as dificuldades naturais de realizar mapas conceituais pela primeira vez, assim como a atividade realizada em grupos de trabalho. Foi necessário alterar a ideia inicial de mapas mentais, para mapas conceituais, pois os grupos encontraram dificuldades em inserir imagens e mapas nos seus projetos digitais. Em contraponto, os educandos e as educandas compartilharam experiências onde relacionaram o espaço geográfico e o tempo como conceitos indissociáveis para as sociedades contemporâneas. Santos (2017) complementa que a mutabilidade dos espaços geográficos passa a ser construída e reconstruída com a participação humana. Conhecer outros espaços geográficos, suas histórias, diversidades, ocupação de espaço-tempo na história, faz parte dos objetivos da Geografia nos anos finais do ensino fundamental. Essa articulação mais abrangente da Geografia ainda está em processo de construção pelos participantes.

No Quadro 9, discutido na categoria desembarque no ensino, os educandos e educandas trouxeram seus conhecimentos prévios e vivências sobre os países do continente africano. Evidenciamos nas manifestações dos mesmos a unidade Diversidade Cultural. O Educando 1 destaca as características culturais e históricas do Egito, afirmando que estas são relevantes para ele, pois se diferenciam da sua realidade. O Educando 6 traz a diversidade cultural e religiosa nos acessórios e roupas que algumas populações africanas utilizam, articulando com outros

conhecimentos geográficos trabalhados como a regionalização da África. A construção de conceitos geográficos é ampliada para além das questões da Geografia Física, trazendo reflexões importantes sobre os impactos da violência racial e de gênero no cotidiano dos participantes. Partindo do que Santos (1999) chama de psicoesfera, relatada como sendo “o reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido que também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (p. 204), os participantes construíram conceitos coletivos sobre o respeito à diversidade e as diferenças.

Na oficina 7, os educandos e educandas participaram do quebra-cabeça analógico sobre o mapa do continente africano. As peças foram distribuídas em níveis, de acordo com a quantidade de peças, desde o muito fácil até o difícil. Os educandos e as educandas puderam consultar o Atlas Analógico e Digital para realizar a tarefa.

Figura 23 - Quebra-cabeças do mapa do continente africano



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Percebemos engajamento dos educandos e educandas para trocar de níveis e compartilhar com os colegas como achar as peças. A leitura do mapa foi mais pontual, pois ficaram atentos às cores utilizadas para cada país, na escrita dos nomes dos países, a cor azul destinada ao oceano, as palavras faltantes e as formas das peças. A unidade orientação espacial foi contemplada nessa atividade por meio dos mapas que

estimulam uma operação mental; há uma interação entre o mapa como mero produto concreto e os processos mentais do usuário. Esse processo envolve a memória, a reflexão, a motivação e a atenção (MARTINELLI, 1991, p.38).

Cada habilidade citada pelo autor foi desenvolvida pelos educandos e educandas durante as oficinas. No desembarque na construção dos conceitos geográficos percebemos que a turma se encontra em processo de construção dos conceitos. A orientação espacial aparece mais presente nas reflexões dos participantes, pois conseguem trazer elementos dos mapas para dialogar com conceitos como os pontos cardeais, hemisférios e continentes, numa visão da Geografia Crítica que se preocupa com o leitor observador, reflexivo e que se preocupa com a percepção e compreensão dos fenômenos globais.

Já o conceito de espaço geográfico ainda está limitado às questões físicas da geografia (relevo, clima, vegetação, etc) mantendo-se nas falas e nas estratégias dos educandos e educandas, distanciado da complexidade trazida por Santos (2017) que conceitua o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações. Para o autor, a natureza é a origem e, pela ação do homem e suas técnicas, as coisas são transformadas em objetos. Assim, a forma de produzir algo, é a principal forma de relação entre o homem e a natureza e, desta forma, a produção do espaço geográfico. As reflexões sobre as formas representativas do passado e do presente, ainda não foram interiorizadas pelos educandos e as educandas.

A unidade voltada para a diversidade cultural trouxe reflexões importantes para a turma, pois os participantes conseguiram conectar a importância do respeito às diferenças com as questões históricas que unem povos oprimidos ao redor do mundo. Essas questões envolvem os processos de exploração, escravização e colonização, pelos quais passaram os continentes africano, americano e asiático. Essas reflexões coletivas são portas para mudanças possíveis no cotidiano de educandos e educandas que conscientes de si e do mundo opressor que os cerca, podem ressignificar sua realidade.

5.4 Conexão 4: Desembarque na Aprendizagem

Ao organizarmos essa categoria de análise, a fim de contemplar o objetivo: explorar o contexto da EJA a partir da ação, reflexão e redescoberta para o Letramento Digital, procuramos dialogar com as seguintes unidades de análise: engajamento nas

práticas pedagógicas, autoria (ação) e coautoria nas práticas pedagógicas, redescoberta e reencantamento da aprendizagem, imersão narrativa e conhecimentos prévios dos educandos. Ao articularmos essas unidades, observamos que, por meio do engajamento e imersão narrativa, os educandos e educandas trouxeram as tentativas de produções autorais, bem como as novas percepções sobre sua própria aprendizagem e as aprendizagens construídas pelo grande grupo.

Na oficina 2, Atlas Geográficos analógicos foram entregues e, em duplas, os participantes acessaram seus celulares e consultaram o Atlas Digital para pesquisar a localização dos países africanos a partir de orientações dadas pela professora por meio dos pontos cardeais e colaterais (retomamos o conceito de orientação espacial).

Figura 24 - Explorando o mapa político da África



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Na realização da pesquisa, a professora-pesquisadora provocou tensionamentos para que os educandos e as educandas pudessem participar desse processo, dialogando entre eles, com o material analógico e digital e também com a professora. Algumas considerações dos participantes:

Quadro 12 - Conhecendo os países africanos por meio do Atlas Digital.

Educando 1	Nossa profe, são nomes muito difíceis!
Educando 3	Tem alguns que eu nunca ouvi falar, nem em filmes, jogos ou notícias.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Percebemos um estranhamento por parte dos participantes sobre os nomes dos países do continente africano. O educando 3 fez uma relação com os meios de comunicação e artefatos que estão associados ao seu cotidiano. Utiliza como referência os jogos, pois comumente são contextualizados em países ou “mundos”. Essa aproximação com o mapa da África trouxe um questionamento importante conectando conhecimentos prévios dos educandos e educandas com os contextos estudados em aula.

Quadro 13 - Questionamentos emergentes na busca digital

Educando 3	Profe, o país Wakanda é na África, né? Mas, não estou achando ele aqui no mapa digital.
------------	---

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

A professora-pesquisadora lançou o questionamento para a turma, mas os educandos e as educandas ficaram indecisos para trazer alguma resposta ao colega. Foi explicado que o mesmo era fictício, criado para o filme Vingadores, da Marvel e que nas histórias em quadrinhos, ficava “escondido”, “camuflado” dos demais países pois é muito desenvolvido tecnologicamente, cientificamente e culturalmente. Algumas interações emergiram a partir desse questionamento:

Quadro 14 - Interações sobre o questionamento do educando 3

Educando 2	Bem pensado, é melhor ficar escondido pois já sabemos o que fazem com os países que colonizam! (risos...)
Educando 1	Os países ricos exploram os países colonizados, levam as riquezas e escravizam os povos. Isso aconteceu aqui, no Brasil!
Educando 5	Mas isso acontece até hoje, ainda tem países que se acham superiores aos outros!
Educando 3	Acho que eles foram muito espertos em manter o país camuflado, com certeza já teriam sido explorados ou exterminados.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Nesse diálogo entre os educandos e as educandas, percebemos uma contextualização com seus conhecimentos prévios e com os conhecimentos construídos durante as oficinas. O Educando 2, legitima a ideia de manter o país camuflado para que não acontecesse com “Wakanda” o mesmo que aconteceu com

muitos outros países da África e de outros continentes. O Educando 5, contribui no diálogo, afirmando que essa exploração ocorre ainda hoje e que o “manter-se escondido” seria uma alternativa de sobrevivência, uma vez que a ideia de superioridade ainda faz parte da cultura de algumas nações. A autoria e a coautoria ficam evidenciadas nas manifestações dos participantes, que construíram suas hipóteses e passaram de ouvintes para autores do conhecimento. Logo, dialogamos com a concepção de FREIRE (2013) em que “todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto” (p.122).

Ao articularmos educando - educador - objeto do conhecimento - relações dialógicas emergentes, nessa interação enfatiza-se o caráter histórico do homem e da mulher, associado à prática social, às transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas, as quais tornam a educação um processo permanente e emancipatório. A unidade engajamento aparece com “a leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais são fundamentais para a construção do conhecimento coletivo” (FREIRE, 2020, p.56). Essa leitura consciente foi emergindo a partir das colaborações de cada educando e educanda, fortalecendo seus posicionamentos e a participação nas oficinas.

Ao embarcar na viagem para a África, um dos primeiros questionamentos sugeridos pela professora-pesquisadora foi como classificamos essa região, ou seja, a África é um país ou um continente? Nessa indagação inicial observamos que apenas 4 educandos e educandas participaram oralmente. Após algumas tentativas de instigar os educandos e as educandas a participarem, surgiram algumas hipóteses:

Quadro 15 - Hipóteses sobre o Continente Africano

Educando 5	Penso que é um país, pois sei que tem muita pobreza na África.
Educando 2	Também acho que é um país, inclusive sei que os escravos que vieram para o Brasil eram da África. Acho que deve ser um país bem grande.
Educando 3	Não é um país, pois tem vários países dentro desse lugar. Acho que é um continente, profe, pois tem a África do Sul, Madagascar, o Egito e são países diferentes.
Educando 1	O Egito fica na África? Eu não sabia. Achei que ficava na Ásia.
Educando 3	Fica perto da Ásia, mas ainda é na África.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Percebemos que os conceitos de continente e país ainda não estavam claros para os participantes. Assim, solicitamos que os educandos e as educandas pesquisassem em sites de busca a diferença entre esses conceitos. O Educando 5 traz seu conhecimento prévio sobre o continente africano ligado à situação de pobreza do mesmo, mas caracterizando-o como um país. Para o educando não seria possível um continente inteiro passar por situações de pobreza. O Educando 3, conseguiu compreender que a África era um continente pois havia vários países que pertenciam a esse mesmo lugar, mostrando a autoria (ação) durante a prática pedagógica.

Nas considerações construídas em conjunto, a turma entendeu que a África era um continente. Essa construção coletiva expressa o engajamento dos participantes na oficina e o início de uma prática de legitimação dos conhecimentos construídos. Freire (2020) rejeita que ensinar é transferir conhecimento e enfatiza que o educador deve criar as possibilidades para a produção e construção do conhecimento pelo próprio aprendiz. Os educandos e as educandas não receberam respostas prontas da professora-pesquisadora, mas foram desafiados a buscar a veracidade das hipóteses trazidas pela turma. Esse reencantamento com a aprendizagem, que por vezes trouxe estranhamento, foi evidenciado em sete educandos e educandas, demonstraram o desenvolvimento da capacidade de ser autor de novas descobertas. Em contraponto, a maioria da turma apresentou dificuldade em interagir nas atividades propostas, tanto orais, escritas ou digitais, mantendo-se distantes das construções coletivas.

O ato de aprender contempla: experiência (ação cognitiva), autonomia, diálogo, curiosidade, reflexão, construção coletiva e criatividade. Os educandos e as educandas aprendem quando o assunto possui um valor imediato, uma utilidade para enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional. Aprendem por meio dos compartilhamentos de informação e de experiências e não somente recebendo-as. A aprendizagem é uma construção coletiva e permanente, que clama por solidariedade, amorosidade e responsabilidade com o outro (FREIRE, 2013). Pensando nessa experiência de construção coletiva e criatividade, os participantes foram desafiados a confeccionarem bandeiras que trouxessem, por meio de cores, símbolos, frases, um pouco da história e aspirações de cada um.

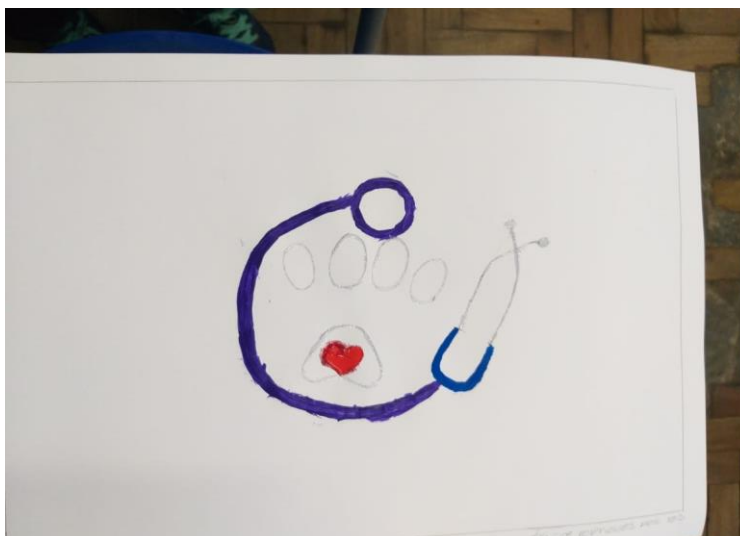
Figura 25 - Bandeira pessoal do Educando 5



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Na Figura 25, o educando expressou seus gostos pessoais (escutar música, desenhar, gostar de rock) por meio das imagens da bandeira. A caveira foi justificada como símbolo que aproxima os seres humanos, “pois todos temos esqueleto e que sem as aparências que tanto queremos manter, somos iguais” (Educando 5). O educando, de forma autoral, convida à reflexão importante sobre a superficialidade da humanidade, provocando discussões entre os colegas sobre esse tema, resultando no engajamento do grupo. Além disso, nos faz refletir sobre a aprendizagem a partir da sua realidade, como afirma Gadotti (2011) “todo o ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto” (p.61).

Figura 26 - Bandeira pessoal do educando 7



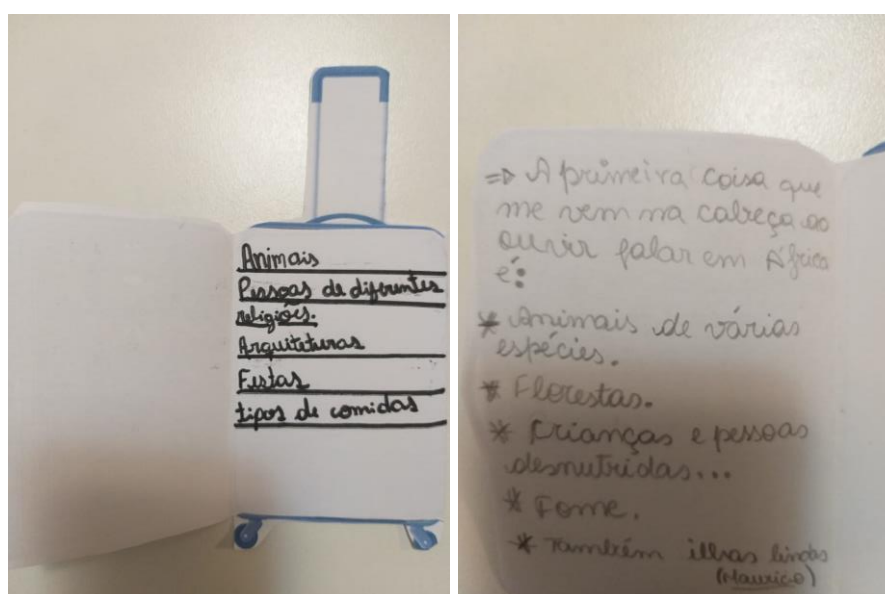
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

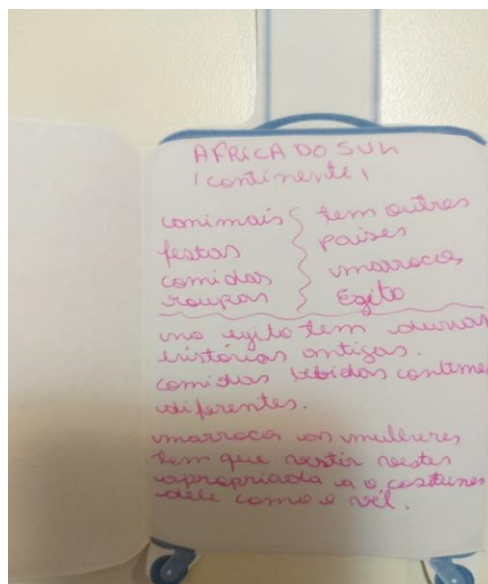
Na Figura 26, o educando compartilhou com os colegas o seu sonho de ser veterinário. Durante a roda de conversa onde apresentou a bandeira, o mesmo trouxe a sua rotina de cuidar dos animais em um sítio na cidade como um trabalho prazeroso, mas que almeja, no futuro, ter uma clínica veterinária para que possa disponibilizar cuidados para os animais de rua que foram abandonados ou maltratados. A patinha do cachorro e o coração, fazem parte dos sentimentos que o mesmo trouxe para compartilhar com os demais colegas.

Nessas interações dialógicas durante as oficinas emerge a redescoberta do prazer de aprender, uma vez que no coletivo, todos podem contribuir como seres históricos e, portanto, capazes de construir suas histórias participando ativamente com os outros no mundo, agindo neste mundo imediato dos sujeitos, no local onde vivem, criam, produzem e sonham (FREIRE, 2013).

A professora-pesquisadora, no início da pesquisa, disponibilizou um modelo de mala para cada participante, desafiando os mesmos a escreverem ou desenharem o que esperavam encontrar no continente africano durante a viagem. Alguns educandos e educandas buscaram em sites informações sobre o continente para serem reproduzidas na atividade, demonstrando dificuldade em realizar sua própria construção. Ao mesmo tempo, a maioria dos participantes mergulharam na narrativa da viagem, usando a sua mala como um símbolo para a participação nas oficinas.

Figura 27 - Hipóteses sobre o que encontrariam na África





Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Nas representações evidenciamos características físicas do continente como: florestas, desertos e animais selvagens; características socioeconômicas: a pobreza, crianças desnutridas, miséria, atraso tecnológico e econômico; e características da diversidade religiosa. Percebemos que estereótipos foram reproduzidos nas imagens e na produção escrita, reforçando a importância de um trabalho de reconhecimento do continente africano com a participação de todos os envolvidos.

As falas embasadas no senso comum, ou seja, pelo conhecimento produzido pelas populações ao longo da história e pela manutenção e conservação da cultura local, precisa ser discutido e ultrapassado por meio da investigação científica e dos processos de aprendizagem que acontecem diariamente no cotidiano escolar. Dialogando com Freire (2013) compreendemos que

respeitar a leitura de mundo do educando, como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo, não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua (p.120).

Assim, cabe aos educadores e educadoras, promover práticas para que os educandos e educandas possam “tentar superar uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo” (p.120). A proposta teve o intuito de investir na curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013) dos participantes, para tanto, surgiu a ideia da ludicidade e do reencantamento. Assim, ela foi organizada da seguinte forma:

1. Envio da passagem para o continente Africano aos educandos e educandas da Totalidade 6;
2. Presença de uma mala de viagem nos corredores da escola, perturbando os educandos e as educandas de todas as Totalidades;
3. Realização das oficinas com os educandos e educandas da totalidade 6. Essa proposta fez emergir a interação entre todos os educandos e educandas da EJA, nos encontros na área coberta da escola com os seguintes comentários:

Quadro 16 - Imersão na narrativa da viagem

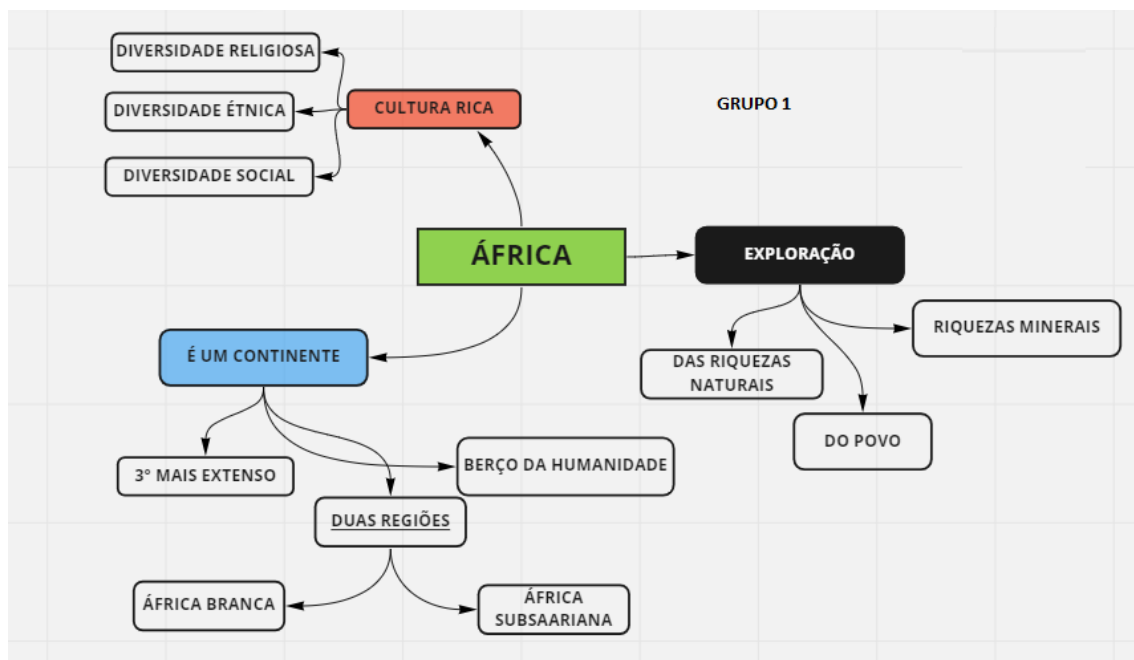
Educando de outra totalidade.	Ué, profe! Vai viajar? Nem convidou a gente!
Educando 4	Só a nossa turma vai viajar! Já recebemos até a passagem!
Educando 3	Eu já estou pronto! Quero ficar uns 2 meses viajando!
Professora-pesquisadora	Ótimo! Tenho certeza que vamos aprender muitas coisas juntos!
Educando de outra totalidade	Por que só a T6 vai viajar? Também queremos!!
Professora-pesquisadora	Não vai faltar oportunidade! Quem sabe no próximo semestre?

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Percebemos que a ludicidade e a imersão narrativa encantam jovens e adultos. Os educandos e as educandas de todas as totalidade ficaram curiosos e iniciaram as discussões sobre o que iria acontecer de diferente na escola. O diálogo entre os educandos de outras totalidades e os participantes da Totalidade 6 demonstrou que o reencantamento com a aprendizagem é possível com todo e qualquer artefato, independente do valor econômico e tecnológico, desde que toque a percepção dos educandos e educandas pois só “aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos. Por isso, é necessário ensinar com alegria.” (GADOTTI, 2011, p.62).

Na oficina onde os mapas conceituais foram construídos na plataforma digital MIRO, às unidades de autoria e coautoria foram desenvolvidos pelos participantes, pois perceberam que somente no coletivo, compartilhando das habilidades de cada participante do grupo, conseguiriam realizar a atividade proposta, uma vez que cada “ser humano, estudante ou educador, é autor do seu processo de aprendizagem e responsável pela construção do conhecimento” (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.246), em congruência com o meio, com os outros, com os conteúdos e com os artefatos digitais e analógicos.

Figura 28 - Mapa Conceitual Digital - Grupo 1

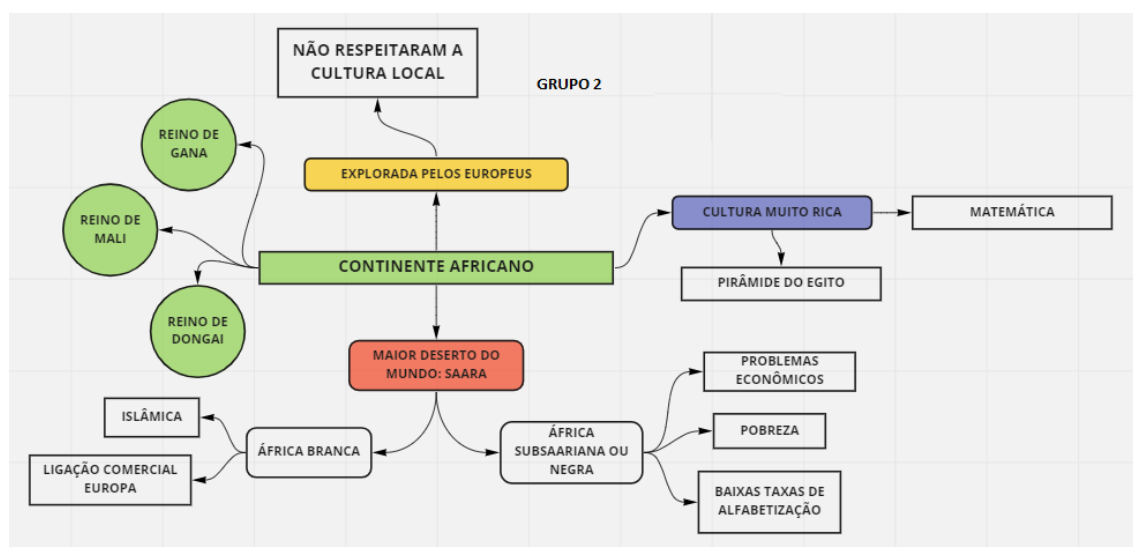


Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

No decorrer das práticas propostas durante a pesquisa, duas unidades emergiram nas interações entre educandos e educandas - professora-pesquisadora, objeto de estudo e artefatos analógicos e digitais: diferença do trabalho colaborativo e do trabalho cooperativo (SCHLEMMER, 2018). Quando precisavam realizar operações mentais com os demais colegas em cooperação, os grupos demonstraram dificuldades em chegar em consensos e decidir coletivamente. Foi necessário a mediação da professora-pesquisadora durante vários momentos da oficina para que os participantes não se dispersassem, nem alterassem os ânimos durante as discussões.

Em contrapartida, nos momentos de construção do mapa conceitual na Plataforma Miro, trabalharam em colaboração com o Educando 3 que se disponibilizou para auxiliar os demais grupos. A construção da coautoria, entendida como transformação e redimensionamento da recepção como espaço de transformação e interação, alterando os papéis de emissores e receptores, para uma dinâmica relacional dialógica (FREIRE, 2001), ainda está em processo de construção pelos educandos e educandas, precisando de outros momentos que potencializam o desenvolvimento dessa prática.

Figura 29 - Mapa Conceitual Digital - Grupo 2



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Como a atividade na plataforma Miro foi direcionada pelo Educando 3, observamos que as Figuras 27 e 28 apresentam as mesmas características de cores, formas e organização dos conceitos. A professora-pesquisadora, juntamente com os grupos, participou da construção dos mapas conceituais. Os momentos de interação, compartilhamento de dúvidas, medos e incertezas durante esse desafio, reforça a afirmação de Schlemmer (2018) de que “os professores, além de serem especialistas, são também aprendizes e passam a ser ativadores da aprendizagem, articuladores da prática, orientadores dos projetos” (p.48). As dificuldades iniciais com a nova plataforma promoveu a aproximação da educadora-pesquisadora com os educandos e educandas em um processo de coautoria e encantamento com as novas aprendizagens.

Os educandos e as educandas refletiram sobre as potencialidades das tecnologias digitais, se surpreenderam com as possibilidades de construção de materiais para estudo e para trabalho e descobriram que esses recursos também existem em outras plataformas. Assim, compreenderam que muitas outras alternativas de mediação das tecnologias são possíveis, mas que a construção do conhecimento precisa emergir da autoria e coautoria com os demais.

Figura 30 - Roda de conversa sobre as aprendizagens durante as oficinas



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Na roda de conversa proposta os educandos e as educandas expressaram suas percepções sobre as aprendizagens construídas e as dificuldades encontradas durante a jornada do passaporte geográfico.

Quadro 17 - Aprendizagens com uso dos jogos digitais e analógicos

Educando 3	Eu gostei. Ajudou. A aula passou rápido. Fica mais fácil de entender.
Educando 6	Além disso, não fica chato! (risos...) Eu joguei até depois da aula. Achei legal!
Educando 1	Foi a melhor parte do passaporte pois é a única aula que podemos usar o celular.
Educando 6	Mas tu usa igual, né? Risos (...) Conversas paralelas concordando...
Educando 3	O jogo do continente africano que foi tipo um quebra-cabeça foi bem legal pois eu consegui conhecer alguns países que nunca tinha ouvido falar.
Educando 5	Eu gostei do jogo dos continentes e oceanos pois hoje eu não olho mais o mapa para saber onde fica cada continente, já sei!
Educando 4	Eu gostei de fazer as bandeiras e colocar no celular para depois comentar (Padlet). Nunca tinha feito isso. Achei legal, me lembrou o Instagram, né? (risos...) Sim, deu para comentar nos desenhos dos colegas, até tu né, profe?

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

O Educando 6 pontua que as atividades articuladas com os jogos digitais não se tornaram “chatas” e cansativas, pois se aproximam das práticas de lazer que os mesmos já realizam no seu cotidiano. O Educando 1 reforça que as oficinas que

utilizam os celulares e o acesso a internet são mais significativas para os educandos e educandas, colaborando com a manifestação do Educando 4, que observou a semelhança da atividade de construção da bandeira no Padlet com os comentários e curtidas no Instagram, aproximando as atividades da escola com as ações da vida cotidiana dos educandos e das educandas.

Assim, seguimos a orientação de Freire (2002, p.82) pensando que o “trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras”. Essas práticas de autoria e coautoria, mediadas pelo diálogo, permite o respeito à cultura e à valorização do conhecimento prévio que o educando traz.

Quadro 18 - Aprendizagens com os trabalhos em grupos

Educando 3	Muito difícil, profe! O grupo não concordava com nada. Não sabiam nada. Fiz quase tudo sozinho.
Educando 1	Tu não deixava a gente fazer nada, cara!
Educando 3	Vocês queriam colocar coisas absurdas!!! Risos (...)
Educando 4	Foi difícil pois nunca tinha usado o <i>tablet</i> e nem aquela coisa para fazer o mapa (Site Miro). Achei bem complicado. No papel não foi tão difícil, mas se o Educando 3 não ajudasse a gente não ia conseguir fazer.
Educando 6	O mais difícil foi chegar num acordo no grupo. Muita bobagem e conversa. Acabou que eu e o Educando 7 fizemos quase tudo sozinhos. E se não fosse o Educando 3 ajudar a usar o tablet a gente não ia saber fazer.
Educando 1	Trabalho em grupo não dá certo, sempre tem um que acha que sabe tudo e quer mandar nos outros.
Educando 3	Não é isso, cara! É que vocês só brincam e não levam a sério. Fica difícil por isso.
Educando 1	Eu gostei porque não tivemos prova! (risos...)
Professora-pesquisadora	Quer dizer que vocês só podem ser avaliados com provas?
Educando 3	É normal, né sora? Sem prova fica mais fácil, pois não tem nota.
Professora-pesquisadora	Mas não posso avaliar sem nota? Tipo, dizendo que o educando participou, contribuiu, criou ou dizendo que o educando não se interessou, faltou, não concluiu as atividades?
Educando 1	Até pode, sora, mas o medo da prova é muito pior!! (risos...)

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

As manifestações sobre as dificuldades em realizar trabalhos em grupo foram quase unânimes por parte dos educandos e das educandas. Alguns aspectos foram destacados: a falta de colaboração e cooperação entre os colegas, o estranhamento em usar aplicativos e plataformas não conhecidas anteriormente e as brincadeiras e falta de engajamento durante algumas oficinas. Pontuaram como aspectos positivos a cooperação do Educando 3 nas atividades referentes aos mapas conceituais e a não aplicação de provas.

Durante o diálogo, os educandos e as educandas destacaram que a prova, como instrumento de avaliação, gerava angústia e medo. Já as atividades das oficinas eram mais tranquilas e deixavam a turma mais confiante. Nas manifestações dos Educandos 3 e 6, percebemos falas que afastam as possibilidades de diálogo entre os participantes.

Os trabalhos em grupos, questionado por uma quantidade grande de educandos e educandas, é uma prática pedagógica que potencializa ações dialógicas, já que essas “pertencem à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 2021, p.16). Os participantes compreenderam que as atividades que exigiam a criatividade, autoria e engajamento dos mesmos também eram complexas e exigiam dedicação e comprometimento de todos. As rodas de conversas possibilitaram que os educandos e educandas expressassem suas leituras de mundo e suas experiências de vida, ainda que estejam em processo de conscientização de si e da realidade que os cerca.

As práticas de autoria e coautoria ainda causam perturbações cognitivas nos educandos e educandas. Os participantes estão em processo de reconhecimento de outras práticas metodológicas como legítimas, uma vez que a educação bancária, focada na transmissão e reprodução de conhecimentos, foi internalizada na maioria dos educandos e educandas. A ideia de imersão na narrativa da viagem ao continente africano, engajou os participantes nas oficinas planejadas. O ponto de partida da pesquisa é o contexto social e os conhecimentos prévios dos educandos e educandas sobre o continente africano.

No círculo de cultura (FREIRE, 2021) faz-se um levantamento do conhecimento vocabular da turma, pensando em temas ou palavras geradoras para a continuidade das discussões. Promover que os participantes estejam imbricados com os conceitos que foram construídos coletivamente, trouxe engajamento e tentativas de

pensamentos e escritas autorais e coautorias. Nessa construção, a relação entre os saberes experimentais e os saberes escolares possibilitou uma reflexão crítica sobre a realidade social, fazendo comparações com outras sociedades e compreendendo os contextos históricos semelhantes, em uma jornada para a conscientização do seu lugar no mundo.

5.5 Conexão 5: Como todos aprenderam, eu também aprendi!

Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador. (FREIRE, 2021, p. 117).

Escolhemos a pesquisa-ação como método de pesquisa pois não se limita aos aspectos acadêmicos e burocráticos, uma vez que as pessoas e/ou grupos implicados na pesquisa têm algo a dizer e a fazer no processo investigativo (THIOLLENT, 2014). É o encontro do pesquisador com o outro e tem como premissa a compreensão sobre a abordagem dialógica para a valorização do saber advindo do campo prático da pesquisa social. É “descobrir-se o outro” e “descobrir o outro em mim”. A construção de relações entre o pesquisador e os atores envolvidos a partir da perspectiva participativa, colaborativa e emancipatória, faz com que a palavra do outro deixe de ser enunciação para se tornar comportamento e a resposta revela reação à ação realizada (THIOLLENT, 2014).

Assim, iniciamos o planejamento dessa viagem. Sabíamos que as relações dialógicas fariam parte da nossa pesquisa e que o reencantamento com outras possibilidades de aprendizagens por meio das interações seriam nossos objetivos mais amplos. O planejamento da pesquisa ocorreu durante a pandemia da COVID-19. As escolas estavam fechadas e a comunicação com os educandos e as educandas acontecia através de artefatos analógicos (folhas), entregues uma vez ao mês para cada turma. O medo e os traumas vividos durante esse processo pandêmico estavam muito presentes em toda a comunidade escolar.

Iniciamos a Fase 1 da pesquisa no segundo semestre de 2021. A maioria dos educandos e educandas não retornaram para as aulas presenciais, por isso organizamos os 11 educandos que voltaram para a escola em uma única turma para desenvolver a pesquisa-ação. Educandos e educandas embarcaram na viagem e construíram relações dialógicas durante todas as oficinas. Era um grupo heterogêneo quanto à faixa etária, às diversidades culturais, econômicas e cognitivas, que

colaboravam e cooperavam uns com os outros. Essa diversidade, características das turmas de EJA da escola, até o momento da pesquisa, potencializou momentos de compartilhamento de vivências e de construção de conteúdos.

O número reduzido de educandos e educandas na turma, possibilitou um olhar específico para cada participante, legitimando as histórias e descobertas e dando poder para o grupo. A descoberta das possibilidades das tecnologias digitais para a construção dos conceitos geográficos, as rodas de conversa com reflexões importantes sobre problemas que aproximam o continente africano do Brasil, o reencantamento com a escola, foram vivências que trouxeram transformações para educandos e educandas e para a professora-pesquisadora. Concluímos a Fase 1 encantadas com as construções coletivas, com a colaboração e cooperação entre os educandos e educandas, com o engajamento da turma nas práticas pedagógicas propostas e cheias de expectativas para a Fase 2 da nossa pesquisa.

No primeiro semestre de 2022 iniciamos a Fase 2, com alguns ajustes e novas atividades planejadas para a viagem ao continente africano. Mas, na primeira oficina, percebemos que a viagem seria diferente e muito mais desafiadora. A turma tinha 25 educandos e educandas, na sua maioria adolescentes. A maioria dos participantes eram novos na escola e não eram da comunidade e, portanto, não estavam familiarizados com as combinações e metodologias da EJA. Percebemos desde a primeira oficina que outras práticas pedagógicas precisariam ser propostas para que a turma conseguisse interagir nas construções coletivas. O desafio de replanejar a rota da viagem, fez emergir reflexões sobre a dificuldade que ainda temos de flexibilizar nossas práticas para atender ao perfil da turma e as perspectivas dos educandos e educandas. Nessa ação-reflexão-ação, compreendemos a importância do planejamento contextualizado com as demandas da turma.

O processo de juvenilização da EJA tem se configurado como um desafio para uma nova forma de fazer a modalidade que vem recebendo jovens em decorrência das deficiências do sistema escolar, como evasão, reprovação, dificuldade de acesso e a necessidade de ingressar no mundo do trabalho cada vez mais cedo. Não entendemos essa juventude como um grupo homogêneo que pertence a uma faixa etária biológica e reproduz comportamentos semelhantes de irresponsabilidade, instabilidade social, desinteresse e desvios de comportamentos.

Compreendemos que esse é um conjunto de homens e mulheres heterogêneos, com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas,

diferentes estilos, comportamentos, interesses, necessidades e ocupações. Assim, a juventude atual é uma construção social e não comporta sua limitação pelo limite da idade biológica, pois os jovens estão vivenciando situações que lhes possibilitam o estatuto de adultos. Encontramos na Fase 2, o desafio que reside na articulação entre as aspirações e sonhos dos jovens e adultos que buscavam formação em um espaço compartilhado.

Ainda na primeira oficina, percebemos que um grupo pequeno de educandos e educandas participavam das propostas, opinavam sobre as estratégias da viagem, dialogavam entre si e com a professora-pesquisadora e mostravam engajamento com a narrativa da viagem. Mesmo assim, entendemos que essa jornada seria de reconstruções de nossas ideias sobre trabalho coletivo, letramento digital, construção de conceitos geográficos e desenvolvimento da autoria e co-autoria. O repensar e refazer as práticas planejadas pensando nesse novo grupo, com novas aspirações e questionamentos conversa com a ideia de Freire; Shor (2021) sobre a flexibilidade e a humildade do educador em reconhecer que “se me apresento diante de uma nova classe, não posso supor que essa classe repita o desenvolvimento ou transição da classe anterior” (p.49). Cabe ao educador e a educadora desvendar, de forma coletiva, os interesses e demandas do novo grupo de trabalho.

A possibilidade de usar as tecnologias digitais na sala de aula foi o primeiro momento de maior envolvimento dos participantes na oficina. A maioria da turma se interessou pelos jogos digitais e pelos diálogos provocados durante as atividades, demonstrando momentos de colaboração e cooperação. Porém, quando os participantes precisavam dar o próximo passo e fazer das tecnologias digitais artefatos para a construção autoral de conceitos ou ideias, a relutância em participar das oficinas aumentava consideravelmente.

Como professora-pesquisadora saí de muitas oficinas, frustrada e desanimada, pois vislumbrava a potencialidade das atividades, mas não percebia o engajamento necessário da maioria dos educandos nos desafios propostos. Em média, 20 participantes estavam presentes nas oficinas, mas somente 7 educandos e educandas imergiram na narrativa proposta. Essa dificuldade inicial de engajamento, provocou reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas que comumente são desenvolvidas nas escolas. Mesmo na EJA, que apresenta metodologias diferenciadas, a concepção de educação dialógica e problematizadora ainda não é a realidade.

Então, decidimos enfrentar esses obstáculos iniciais e refazer a rota original da viagem, procurando estar mais atentos às falas dos participantes da pesquisa. Voltamos para a premissa freireana onde a educação deve potencializar a curiosidade e o ato de perguntar dos educandos no processo educativo com o objetivo de problematizar, exercendo uma análise crítica sobre a realidade. Assumir essa concepção trouxe muitos momentos de reconstrução da prática docente da professora-pesquisadora que, em diversas situações, flexibilizou o planejamento para atender as urgências trazidas pelo grupo.

Outro grande desafio vivenciado nas oficinas foi conviver com silêncios. Durante as primeiras atividades foi necessário a mediação constante da professora-pesquisadora para que a turma interagisse nas discussões. Mesmo com muitas indagações, questionamentos e exemplos, momentos de silêncio na sala de aula não eram incomuns. Aprender a desvendar esses silêncios foi tarefa dolorosa e, por vezes, angustiante. Mas, começamos a ter consciência que esses silêncios diziam muito. Quantas vezes, educadores e educadoras exigiram silêncio? Quantas vezes, uma sala de aula silenciosa era considerada exemplar? Promover um ambiente dialógico e interativo não é uma tarefa simples e, muito menos, rápida. Foram necessárias diversas mediações para que um grupo realmente engajassem na viagem e descobrissem a importância do seu lugar social para além da sala de aula. Foi nessa ação-reflexão-ação que repensamos a “radicalidade da esperança. Sabemos que as coisas podem até piorar, mas sabemos também que é possível intervir para melhorá-la” (FREIRE, 2013, p.52).

Nessa viagem coletiva onde compartilhamos histórias, frustrações, insegurança e descobertas, me refiz diversas vezes como educadora e, também, como pesquisadora. Trazer as relações dialógicas para o cotidiano da turma, não foi tarefa fácil. Ainda estamos aprendendo a compartilhar saberes e construir coletivamente.

Os resquícios históricos da educação bancária fazem parte da formação de cada educando e educanda, assim como da professora-pesquisadora, que precisou ressignificar algumas “certezas” e reorganizar seus planejamentos. Essas aprendizagens emergiram durante a viagem e já fazem parte das construções coletivas da turma, trazendo novas possibilidades de interações, de práticas problematizadoras e de mediações dos artefatos tecnológicos para a autoria e coautoria.

6. NOSSO ÁLBUM DA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao embarcarmos na viagem pelo continente africano, educandos, educandas e professora-pesquisadora desbravaram desafios, compartilharam histórias e conhecimentos na reflexão sobre a problemática: Como desenvolvemos o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA? A partir de uma pesquisa-ação organizada em duas fases: Fase 1: Ensaando a viagem e Fase 2: Desembarque: narrativas, interpretação e análise dos dados, com o objetivo de compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita, foram desenvolvidas as oficinas do Passaporte Geográfico com os participantes.

Nesse percurso, (re)significamos e (re)construímos a concepção de autoria e coautoria nossas práticas pedagógicas, bem como o processo de letramento digital, buscando contextualizar os saberes e histórias de cada participantes, com os conceitos construídos por meio da autoria, coautoria e engajamento dos educandos e educandas.

No decorrer da viagem, alguns contratempos trouxeram reflexões importantes para a professora-pesquisadora e também para os educandos e educandas envolvidos na pesquisa. Assim como nas viagens que fizemos de carro, ônibus, navio ou avião, a viagem de descobertas vivenciada pelos participantes da pesquisa gerou novas configurações dos processos de ensino e aprendizagem. Os contratempos evidenciados durante as oficinas do passaporte geográfico foram divididos em quatro desafios, assim intitulados: a mediação das/com/nas tecnologias digitais; a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a construção coletiva de conceitos geográficos e as práticas pedagógicas problematizadora e dialógicas.

A mediação das/com/nas tecnologias digitais destacamos a falta de estrutura física do espaço escolar que também influenciava na rede de conexão instável da escola; a resistência por parte de alguns professores quanto a coexistência de artefatos digitais e analógicos nas práticas pedagógicas; o estranhamento dos educandos e educandas na construção autoral e coautoral com novos aplicativos e plataformas digitais e a vinculação das tecnologias digitais com práticas colaborativas e cooperativas para além da operacionalidade.

A modalidade da EJA se apresenta em turmas com mais de 20 educandos e educandas, o que configura um número elevado para essa modalidade, dificultando assim, práticas dialógicas, a reconstrução da história de cada educando e educanda e o engajamento dos participantes. A modalidade também apresenta um alto índice de evasão e abandono escolar devido às dificuldades dos educandos e das educandas em conciliar atividades laborais e familiares, com a continuidade dos estudos.

A EJA se configura historicamente por meio do aligeiramento dos estudos e facilitação na aprovação, perpetuados no imaginário da comunidade escolar. Evidenciamos essa configuração ao observar que os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas são apresentados de modo desconexo com a realidade e com o cotidiano dos educandos e das educandas, gerando um distanciamento dos mesmos na construção do conhecimento. A falta de interdisciplinaridade, a transmissão e a memorização dos conteúdos ainda faz parte da metodologia desenvolvida com as turmas.

Destacamos que as turmas da EJA são vistas como refúgio para educandos e educandas que não se adaptaram nas turmas do Ensino Fundamental diurno, seja por dificuldades de aprendizagem, questões relacionadas à indisciplina escolar ou a necessidade de entrar no mundo do trabalho para complementar a renda familiar e, algumas vezes, prover as famílias. Percebemos, então, a necessidade de formação permanente dos educadores e educadoras para mediar todas essas complexidades, além da importância da apropriação de conhecimentos específicos de cada área. O adicional de EJA, pago pelo município em que a pesquisa foi realizada, aos educadores e educadoras que trabalham com a modalidade e o planejamento coletivo semanal, garantido pelo Regimento próprio da EJA, são exemplos de políticas de valorização que reconfiguram a modalidade no âmbito educacional.

A construção coletiva dos conceitos geográficos, nas oficinas do Passaporte Geográfico, ocorreram: nos desafios próprios da modalidade e nos conteúdos geográficos, por vezes, apresentados aos educandos e às educandas sem articulação com suas realidades e contextos. Da mesma forma, os participantes demonstraram dificuldades em relacionar seus conhecimentos prévios com os conceitos que estavam sendo construídos coletivamente. Nesse contexto, as práticas da educação bancária, de transmissão e memorização dos conteúdos, colaboram para a formatação dos educandos e das educandas em permanecerem apenas como

“recipientes estáticos” (p.91) na construção dos conhecimentos (FREIRE, 2021). Assim, o estranhamento dos educandos e das educandas nos desafios de práticas de autoria e coautoria nas oficinas do Passaporte Geográfico eram frequentes, demandando a mediação constante da professora-pesquisadora.

As práticas problematizadoras e dialógicas apresentaram alguns contratempos, tais como a dificuldade inicial dos educandos e educandas em desenvolver trabalhos em grupos, uma vez que essa experiência não era vivenciada com frequência. Assim, estabelecer relações dialógicas por meio da interação, compartilhamento e formulação do pensamento se configurou como prática a ser desenvolvida no decorrer das aulas. Além disso, a falta de legitimação dos saberes e conhecimentos dos colegas e de si mesmo aparece como consequências da educação bancária onde a utilização da cópia ainda é estratégia para resolver desafios, distanciando os educandos e as educandas de práticas de autoria e co-autoria.

Esses contratempos vivenciados na pesquisa foram relevantes para que a rota da viagem fosse reestruturada no decorrer das oficinas. Os dados produzidos na pesquisa e as trajetórias percorridas, assim como as perturbações e desafios apontados anteriormente, potencializaram muitas descobertas e vivências de todos os participantes, provocando novas práticas pedagógicas que engajaram os educandos e as educandas no decorrer da Pesquisa-ação, promovendo consciência de si e da sua realidade. Assim, destacamos as seguintes descobertas e vivências articuladas nas categorias: desembarque nas tecnologias, desembarque no ensino, desembarque na construção de conceitos geográficos e desembarque na aprendizagem:

Evidenciamos o desenvolvimento da colaboração e da cooperação entre os participantes, em um movimento de engajamento, mesmo nas práticas pedagógicas não familiares. O sentimento de pertencimento desenvolvido aproximou e fortaleceu vínculos entre os participantes, empoderando o grupo e legitimando os conhecimentos prévios e os saberes de cada homem e mulher. Nessa ação coletiva e compartilhada, identificamos os elementos contemplados na construção dos conceitos geográficos no contexto da EJA, como a orientação espacial, a localização geográfica e a diversidade cultural.

A imersão na narrativa da viagem promoveu o reencantamento com o processo de aprendizagem potencializando a curiosidade dos educandos e das educandas na

construção do conhecimento. A perspectiva lúdica fez emergir a articulação dos desafios propostos com as vivências do cotidiano de cada participante, contextualizando seus processos de aprendizagem. A reflexão crítica sobre os conceitos construídos coletivamente avivou a tomada de consciência de si e do outro no mundo. Nesse processo de emancipação de cada homem e mulher, as relações dialógicas promoveram uma leitura de mundo mais crítica, vislumbrando possibilidades de transformações e de rupturas dos paradigmas ultrapassados e limitadores da ação humana. Assim, contemplamos o objetivo específico construir práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, para o engajamento, autoria e co-autoria dos educandos e das educandas.

Nos movimentos de articulação das tecnologias digitais e analógicas em práticas colaborativas, percebemos o potencial transformador do aprender a pesquisar, publicar e comunicar-se no ambiente tecnológico digital. O processo de emancipação digital a partir de ações autorais dos participantes, responde ao objetivo específico analisar o letramento digital para a construção de conceitos geográficos abordados na EJA, em uma escola da rede pública de Nova Santa Rita. As práticas de multiletramentos ampliaram a diversidade das linguagens utilizadas nos processos de construção dos conhecimentos dos educandos e das educandas, respeitando a pluralidade nas diferentes formas de aprendizagem. A construção de conceitos geográficos por meio das tecnologias digitais (jogos, aplicativos, plataformas, mapas conceituais digitais) e analógicas (jogos, pesquisa em Atlas, construção de bandeiras) ampliaram o conceito de letramento digital para além da operacionalidade dos dispositivos, buscando uma compreensão e participação efetiva na sociedade contemporânea, que se organiza em redes.

A partir dessas reflexões, percebemos que a concepção epistemológica e metodológica defendida por esse estudo, de uma educação libertadora, dialógica, problematizadora e conectada, está mais próxima do nosso fazer docente, atendendo ao objetivo específico explorar o contexto da EJA, a partir da ação, reflexão e redescoberta para o Letramento Digital. Diante dos contratempos da pesquisa, momentos onde evidenciamos que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p.25) foram marcados por construções coletivas, compartilhamentos de saberes e a vivência de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25).

Entendemos que a viagem vivenciada na pesquisa-ação ainda não terminou. Muitas possibilidades de continuidade dos estudos envolvendo a EJA, as tecnologias digitais vinculadas às práticas problematizadoras e dialógicas e a construção colaborativa e cooperativa de conceitos geográficos surgiram durante o estudo. Sendo a EJA um campo tão multifacetado e complexo e, historicamente, desvalorizado, pesquisas que dialoguem com esses homens e mulheres que buscam espaços para recomeços e novas perspectivas, são sempre potentes. A formação permanente de educadores e educadoras da EJA, pensando em uma concepção educacional libertadora, perpassa por mediações com as tecnologias digitais e analógicas, para a contextualização de homens e mulheres com a cultura digital.

Se entendemos que a educação potencializa a emancipação dos educandos e educandas, ela precisa estar articulada com toda a complexidade da sociedade contemporânea. Percebemos, no decorrer do estudo, que o engajamento dos participantes foi se intensificando na jornada da viagem. A imersão na narrativa com ênfase na ludicidade e no reencantamento com a aprendizagem, mobilizou os participantes para construções coletivas de conceitos geográficos e para a compreensão e consciência de seu lugar no mundo. Esperamos que as memórias dessa viagem possam reavivar nos educandos e educandas a curiosidade da pesquisa, a ousadia da pergunta, a boniteza da autoria e a disponibilidade para o diálogo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rafaelly Delmira Saraiva. **O Ensino de Geografia na EJA: Reflexões sobre a Prática Docente em Cajazeiras (PB)**. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Arnaldo. **Web Currículo: Integração de mídias nas escolas com base na investigação com estudo de fatos científicos para o fazer científico**. In: RAMAL, Andrea; SANTOS, Edméa (org.). Currículos: teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 121-136.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Arnaldo. **Web Currículo: contexto, aprendizado e conhecimento**. Apresentação de Dossiê Temático. Revista e-Curriculum, v.14, n.3, p.767-773, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p.51-64, julho. 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito a tempos-espacos a um justo digno viver**. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 33-45.
- BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013.
- BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para a emancipação digital. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**, Canoas, v.3. n.1, p.47-64, mar. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERSI, Rodrigo Martins. **O Blog Escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: A autobiografia como Emancipação dos Sujeitos**. 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia crítica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. **Lei nº. 5. 692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&fileame=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 01 Jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 1990.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no DOU de 23. 12. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 01 Jun. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000** – homologado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília: DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/2021** _ homologada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf> Acesso em: 16 ago. 2021.

BRAZIL. **Constituição (1824)** Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRAZIL, Legislação Informatizada - **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html> Acesso em: 30 nov. 2022.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais e sua elaboração**: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARNEIRO, Eduardo Lorini. **Jogos eletrônicos como artefatos para a construção de conceitos científicos em Geografia**. 2019. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, 2019.

CARRARO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento. Revista de Informação Legislativa de Educação da Universidade Fluminense**, Niterói, n.1, p.11-26, maio, 2000.

CASTELLAR, Sonia; MORAES, Jerusa Vilhena. Ensino de Geografia. Porto Alegre: Thompson, 2010.

CASTELLS, Michael. **A sociedade em Rede**. São Paulo:Paz e Terra,1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino da Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo. Brasiliense, 1986.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital no INAF. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. p.40-52, set-dez, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Jovens e Adultos no terceiro no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacionais e internacionais. **Caderno Cedes**, Campinas, v.35, n.96, p.197-217, mai-ago., 2015.

do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p.365–392, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Teresinha; CRUZ; Dulce; SANTOS, Edméa. Perspectiva Social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; MOTA, Naiara Serafim Santos; SILVA, Bento Duarte da. Gestão do uso das Tecnologias Digitais na EJA: Análise dos Anais do Evento Internacional do ALFAEEJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v.02, n.03, p.150-164, jan./jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e Atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Extensão ou comunicação?** 5ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA PÉREZ, F.F. **La enseñanza de la geografía y sus posibilidades en el currículum**. In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. Das Pontes Mediadoras de Aprendizagens aos Diários de Aula. **SIPASE PUC/RS**, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer: coord. Maria Helena Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KATUTA, Ângela Massumi. O ensino e a aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. **Geografia**, Londrina, v.9, n.1 p.5-24, jan/jun. 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

LEITE, Joice Lopes. **Práticas interdisciplinares em Currículo de Letramento Digital**: Conexão entre vida e trabalho. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado em

Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

MARTINELLI, Marcello. **Curso de geografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.
MARTINS JÚNIOR, Luiz. **Explorando as potencialidades das Tecnologias Digitais na Construção dos Conhecimentos Geográficos**. 2020. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Volume III**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Ceurio de. **Dicionário Cartográfico**, 4.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **22ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. p.69-87.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **COVID – 19 (doença causada pela nova corona vírus)**. Folha Informativa 06 de Abril de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 14 out. 2022.

PAIVA, Jane. Em defesa do legado Paulo Freire. **Movimento-Revista de Educação**, ano 4, nº 7, p.64-87, jul./dez. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: LOYOLA, 2015.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Miguel Couto. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Santa Rita: 2018.

RE, Regimento Escolar. Escola Miguel Couto. **Regimento Escolar (RE)**. Nova Santa Rita: 2018.

ROJO, Roxane H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Edméa; DE CARVALHO, Felipe da Silva Ponte; DOS SANTOS, Rosemary. Composições híbridas na pesquisa-formação multirreferencial. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 53-62, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec: São Paulo, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora da USP, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [Si], v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009. Anual.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de Espaços de Convivência Digitais Virtuais ECODIs. **Em Aberto**, v. 23, p.99-122, 2010.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem Gamificados: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p.42-69, jan./abril. 2018.

SCHWARTZ, Gilson. Educar para a Emancipação Digital. In: CIVITA, Roberto; SANTOS, João Arinos Ribeiro dos. (org). **Reescrevendo a Educação**. 1ed. São Paulo: Ática, Scipione, v.1, p.125-135, 2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Escolas com a Modalidade EJA em Nova Santa Rita**. Junho/2022.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. RIBEIRO, V.M. (org). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 10. ed. São Paulo. Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 22. ed. São Paulo. Ática, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. Pesquisa-ação e pesquisa-participante: uma visão de conjunto. *In*: STRECK, Danilo R; SOBOTTKA, Emil A; EGGERT, Edla. **Conhecer e transformar**: pesquisa-ação e pesquisa-participante em diálogo internacional. 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, v.36, n.02, p.202-216, jul./dez, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-446, set/dez. 2005.

VALE, Thiago Souza. **A construção da Educação Geográfica na Cultura Digital**. 2018. 403 p. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Inteligibilidades, Apagamentos, Necessidades, Possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19, p.01-24, set/dez. 2019.

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

AO SENHOR DIRETOR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL COUTO.

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicitamos a V. S^a autorização para realizar a pesquisa “O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Ressignificando as práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos”.

A pesquisa será desenvolvida por mim, Érica Cecília Noronha Da Boit, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, vinculado à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação e ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e avaliado pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307, no contexto do COTEDIC UNILASALLE/CNPq, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Backes.

A pesquisa tem como problema de investigação: Como desenvolvemos o Letramento digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA? Em decorrência da problemática investigativa, o objetivo geral é: Compreender o Letramento digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS.

A pesquisa tem como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Couto, na modalidade da EJA. Os participantes do estudo são os educandos e as educandas regularmente matriculados nessa modalidade.

É importante destacar que as identidades dos envolvidos serão preservadas, tendo seus nomes substituídos por pseudônimos, tanto na redação da dissertação, como em qualquer apresentação ou publicação, baseada nesse estudo. Portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não em nosso estudo, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Vale ressaltar que não há riscos associados à participação na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não se pretende

mostrar quem são ou o que fazem, mas sim discutir o Letramento Digital na construção de conceitos geográficos na EJA.

Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados, através endereço de correio eletrônico – ekadaboit@gmail.com – ou pelo telefone móvel (51) 992338312, ou ainda através da orientadora do projeto lucianabackes@gmail.com. Colocamo-nos à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

O termo é assinado em duas vias, uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Concordância da instituição de ensino na realização da pesquisa:

Eduardo Ivanowski da Silva

Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Couto

Atenciosamente,

Érica Cecília Noronha da Boit - Pesquisadora Responsável

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis:

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada “O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Ressignificando as práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos”, a ser desenvolvida nas aulas de Geografia. Este projeto será realizado por mim, Érica Cecília Noronha Da Boit e orientado pela Profª Dra. Luciana Backes, no contexto do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade La Salle - Canoas, vinculado à linha de pesquisa “Culturas, linguagens e tecnologias na educação” e ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e avaliado pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307 no contexto do COTEDIC UNILASALLE/CNPq .

Essa pesquisa tem por objetivo geral compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS.

Assim, a produção de dados será realizada através do registro da observação direta do desenvolvimento das aulas de Geografia e na produção dos educandos e educandas, que inclui desenhos, trabalhos em aula, textos coletivos, mapas mentais analógicos e digitais e/ou jogos educativos digitais. A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida do(a) educando(a) que está sob sua responsabilidade. Caso houver algum desconforto ou impossibilidade de participação evidenciada, a mesma pode ser interrompida em qualquer etapa, caso o responsável deseje. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. A identidade dos participantes da pesquisa será preservada e os dados são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Por fim, a pesquisadora Érica Cecília Noronha Da Boit e a orientadora Profª Dra. Luciana Backes, agradecem a colaboração e se colocam à disposição para informações nos contatos abaixo. Caso você necessite de mais informações, contacte o Comitê de Ética da Unilasalle, onde a pesquisa da orientadora responsável foi aprovada, através do email cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Sem mais a declarar. Atenciosamente,

Érica Cecília Noronha Da Boit
Mestranda em Educação
E-mail: ekadaboit@gmail.com
(51) 98409-4442

Profª. Dra. Luciana Backes
Professora Orientadora
Email: luciana.backes@unilasalle.edu.
(51) 99798-4446

Se você concorda com a participação do(a) educando(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do responsável: _____

Assinatura: _____

Nome completo do(a) educando(a): _____

Local e data: _____

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queridos(as) Educandos e Educandas:

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada “O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Ressignificando as práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos”, a ser desenvolvida nas aulas de Geografia. Este projeto será realizado por mim, Érica Cecília Noronha Da Boit e orientado pela Profª Dra. Luciana Backes, no contexto do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade La Salle - Canoas, vinculado à linha de pesquisa “Culturas, linguagens e tecnologias na educação” e ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e avaliado pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307, no contexto do COTEDIC UNILASALLE/CNPq .

Essa pesquisa tem por objetivo geral compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS.

Assim, a produção de dados será realizada através do registro da observação direta do desenvolvimento das aulas de Geografia e na produção dos educandos e educandas, que inclui desenhos, trabalhos em aula, textos coletivos, mapas mentais analógicos e digitais e/ou jogos educativos digitais. A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à sua vida. Caso houver algum desconforto ou impossibilidade de participação evidenciada, a mesma pode ser interrompida em qualquer etapa, caso você deseje. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. A identidade dos participantes da pesquisa será preservada e os dados são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Por fim, a pesquisadora Érica Cecília Noronha Da Boit e a orientadora Profª Dra. Luciana Backes, agradecem a colaboração e se colocam à disposição para informações nos contatos abaixo. Caso você necessite de mais informações, contate o Comitê de Ética da Unilasalle, onde a pesquisa da orientadora responsável foi aprovada, através do email cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Sem mais a declarar. Atenciosamente,

Érica Cecília Noronha Da Boit
Mestranda em Educação
E-mail: ekadaboit@gmail.com
(51) 98409-4442

Prof^a. Dra. Luciana Backes
Professora Orientadora
Email: luciana.backes@unilasalle.edu.
(51) 99798-4446

Se você concorda em participar neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do(a) educando(a): _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICE IV – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queridos(as) Educandos e Educandas:

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada “O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Ressignificando as práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos” a ser desenvolvida nas aulas de Geografia. Este projeto será realizado por mim, Érica Cecília Noronha Da Boit e orientado pela Prof^a Dra. Luciana Backes, no contexto do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade La Salle - Canoas, vinculado à linha de pesquisa “Culturas, linguagens e tecnologias na educação” e ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e avaliado pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307, no contexto do COTEDIC UNILASALLE/CNPq .

Essa pesquisa tem por objetivo geral compreender o Letramento Digital em práticas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos na EJA, em uma escola da rede pública municipal de Nova Santa Rita-RS.

Assim, a produção de dados será realizada através do registro da observação direta do desenvolvimento das aulas de Geografia e na produção dos educandos e educandas, que inclui desenhos, trabalhos em aula, textos coletivos, mapas mentais analógicos e digitais, jogos educativos digitais, por exemplo. A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à sua vida. Caso houver algum desconforto ou impossibilidade de participação evidenciada, a participação na pesquisa pode ser interrompida em qualquer etapa, caso você deseje, basta comunicar a pesquisadora e seus pais ou responsáveis. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. A identidade dos participantes da pesquisa será preservada e os dados são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Por fim, a pesquisadora Érica Cecília Noronha Da Boit e a orientadora Prof^a Dra. Luciana Backes, agradecem a colaboração e se colocam à disposição para informações nos contatos abaixo. Caso você necessite de mais informações, contate o Comitê de Ética da Unilasalle, onde a pesquisa da orientadora responsável foi aprovada, através do email cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Sem mais a declarar. Atenciosamente,

Érica Cecília Noronha Da Boit
Mestranda em Educação
E-mail: ekadaboit@gmail.com
(51) 98409-4442

Profª. Dra. Luciana Backes
Professora Orientadora
Email: luciana.backes@unilasalle.edu.
(51) 99798-4446

Se você concorda em participar neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do(a) educando(a): _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICE V - OFICINAS DO PASSAPORTE GEOGRÁFICO

Público: Totalidade 6 (9º anos) -

Conteúdos: Continente Africano (espaço geográfico, localização geográfica, orientação cartográfica e diversidade cultural)

Período: Final de Março a Julho/2022: Oficinas semanais com a turma

Atividades: (9 oficinas – 2 períodos)

Observação: Momento de observações sobre os atores que irão participar da Pesquisa-Ação (em outras aulas/espacos).

Encontros	Datas	Título	Atividades
1º encontro	03/05/2022	Você está pronto para essa viagem?	• Diagnóstico com os educandos e educandas sobre os conhecimentos construídos referentes ao continente africano e confecção do documento passaporte. • Roteiro de viagem e sugestões e alterações. • Localização geográfica do continente, por meio de atlas geográfico analógico, mapa-mundi analógico, atlas geográfico digital. • Jogo digital sobre os continentes e oceanos. • Pesquisa em plataformas digitais e jogo digital.
2º encontro	10/05/2022	O que será que nos espera?	• Exploração de conhecimentos da Geografia física e humana. • O mapa do continente africano no Google Earth. • Jogo digital para localização dos países e Atlas Geográfico Analógico. • Bandeiras dos países enquanto símbolo e jogo de memória analógico. • Compartilhamento dos conhecimentos e cotidianos.
3º encontro	24/05/2022	Vamos conhecer novas paisagens?	• Conhecimentos da Geografia física e conhecimentos da Geografia humana. • Pesquisas em sites de busca, significado das cores e símbolos das bandeiras. • Construção da bandeira de identidade.
4º encontro	31/05/2022	Eu também tenho voz!	• Compartilhamento dos signos (bandeiras) representante das identidades no Padlet.

			• Quebra-cabeça analógico sobre a localização do continente africano. • A regionalização e jogo digital das regiões. • A colonização do continente africano.
5º encontro	07/06/2022	Compartilhando os conceitos construídos!	• Construção de Mapa Mental coletivo sobre o continente africano, de forma analógica e digital (por meio da Plataforma Miro).
6º encontro	14/06/2022	Conhecendo outros povos!	• Acróstico autoral sobre a população africana.
7º encontro	21/06/2022	Viva a cultura!	• A cultura do continente africano por meio de pesquisas em sites de busca. • Sistematização por meio de um Diário de Bordo coletivo, com texto compartilhado. • Apresentação dos apontamentos para o grande grupo.
8º encontro	28/06/2022	Conhecendo a história para respeitá-la!	• Relato no Passaporte Geográfico sobre as atividades já realizadas e reavaliação das atividades. • Caça-palavras digital sobre os países colonizadores. • O processo de descolonização do século XX e as fronteiras artificiais. • Jogo Digital: As tribos africanas.
9º encontro	05/07/2022	Recalculando a Rota: Novas viagens, Novos conhecimentos!	• Roda de conversa com os participantes da Pesquisa-ação para avaliação e reflexão das oficinas.