

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

MARCELO BOLFE

**FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROCESSO DE MENTORIA: O
PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

CURITIBA-PR

2022

MARCELO BOLFE

**FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROCESSO DE MENTORIA: O
PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA-PR

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Bolfe, Marcelo

B333f Formação, atuação e processo de mentoria: o professor da EJA no contexto da Educação Digital em tempos de pandemia / Marcelo Bolfe; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho – 2022.

2022 183 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,

2022

Bibliografia: f. 148-158

1. Professores da EJA – Formação continuada. 2. Educação. 3. Tecnologias.

4. Educação Digital. 5. Pandemia. I. Portilho, Evelise Maria

Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de

Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 193
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Marcelo Bolfe

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Katia Ethienne Esteves dos Santos, Prof. Dr. José Antônio Moreira, Prof.^a Dr.^a Diene Eire Mello, Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres e Prof. Dr. Bruno Henrique Rocha Fernandes para examinar a Tese do doutorando **Marcelo Bolfe**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. O doutorando apresentou a tese intitulada “FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROCESSO DE MENTORIA: O PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h20. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Sugere-se aprofundar as Considerações Finais, acrescentar os modelos de formação no capítulo da Educação Digital e reorganizar os objetivos.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Co-orientadora:
Prof.^a Dr.^a Katia Ethienne Esteves dos Santos

Participação por videoconferência

Convidado Externo:
Prof. Dr. José Antônio Moreira

Participação por videoconferência

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Diene Eire Mello

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof. Dr. Bruno Henrique Rocha Fernandes

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Participação por videoconferência

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



"O segredo é tentar só mais uma vez, até o momento de acertar, porque o acerto final é maior que todos os erros anteriores."
Phil Knight, fundador da marca Nike

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus misericordioso, que sempre me direcionou com muita sabedoria na tomada de decisão e na condução dos trabalhos.

À professora Evelise Portilho que, desde o primeiro contato como aluno especial em 2017 em uma das suas disciplinas, sempre me acolheu com atenção, respeito e muita alegria. Somou muito aos meus conhecimentos por meio das suas contribuições. Gratidão.

À professora Kátia Ethienne Esteves dos Santos, que dedicou seu tempo e seus conhecimentos na coorientação deste estudo, dando suporte e encaminhamento frente às tecnologias.

À minha mãe e meu pai, Jeni e Venildo Bolfe, que sempre me incentivaram a prosseguir com meus estudos.

Às colegas do Centro de Estudos, Aperfeiçoamento e Desenvolvimento da Aprendizagem - Síntese, em especial à professora Laura Monte Serrat, por nos proporcionarem reflexões maravilhosas e provocativas durante os encontros.

Aos amigos que passaram pelo programa durante meus estudos, destacando Alessandra, Alice, Ana, Caroline, Claudia, Danielle, Giovanni, Helton, Henrique, Juarez, Layza, Lisandra, Jussara, Rose e Thiago.

À CAPES, por oportunizar a bolsa de estudos.

À secretária Solange Corrêa, pela sua competência na condução dos processos burocráticos e legais da instituição.

Ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, em especial ao diretor, à pedagoga e a todos os professores participantes desta pesquisa, pelo comprometimento, seriedade e disponibilidade em aceitar o convite para a formação continuada.

À minha esposa **Leticia Tauil Bolfe**,
companheira nos momentos mais difíceis,
que sempre me ajudou a enfrentar este
desafio com muita cumplicidade e
companheirismo.

BOLFE, Marcelo. **Formação, atuação e processo de mentoria: o professor da EJA no contexto da Educação Digital em tempos de pandemia.** 2022. 181 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

RESUMO

Ao considerar os professores como profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem frente ao momento da pandemia da Covid-19, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada do professor da EJA com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital. A sustentação teórica sobre Educação Digital ocorreu por meio dos estudos de Behar (2020), Kenski (2003), Moreira (2020), Moran (2019, Rodrigues *et al.* (2011), Santos (2018) e Valente (2014), entre outros. A fundamentação a respeito da atuação do professor na modalidade EJA é embasada nos estudos de Arroyo (2005), Cagliari (2008), Gadotti (2009), Cunha Júnior *et al.* (2020), Paludo (2021) e Zabala (1998). Por sua vez, a formação continuada de professores está apoiada nos estudos de Pires *et al.* (2020), Nóvoa (1995) e Piconez (1995), entre outros. A metodologia é pesquisa qualitativa com abordagem descritiva. Participaram da pesquisa 21 professores atuantes no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos localizado no município de Almirante Tamandaré – PR. Para a realização da pesquisa foram utilizados cinco instrumentos de coleta de dados: 1) questionário semiestruturado; 2) chat dos encontros; 3) aplicativos utilizados nos encontros; 4) questionário de avaliação do processo de formação e 5) mentorias. Como resultados, constatou-se que o momento vivenciado pela pandemia da Covid-19 mostrou que os professores têm experienciado desafios com problemas significativos, como: o difícil acesso à internet por parte dos professores e dos alunos, a falta de equipamentos tecnológicos apropriados em suas práticas pedagógicas e a falta de formação específica em estratégias didáticas que utilizam tecnologias para os professores.

Palavras-chave: Educação Digital. Formação Continuada. Mentoria. Pandemia. Tecnologias.

BOLFE, Marcelo. **Training, performance and mentoring process:** the EJA teacher in the context of Digital Education in pandemic times. 2022. 181 f. Thesis (Doctorate) – Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2022.

ABSTRACT

When considering teachers as professionals responsible for the teaching and learning process facing the moment of the Covid-19 pandemic, this research aimed to analyze in-service EJA teacher education with a view to the effective practice of using technologies at that moment, in the context of Digital Education. The theoretical support on Digital Education occurred through the studies of Behar (2020), Behrens (2013), Kenski (2010), Moreira (2020), Moran (2013), Rodrigues *et al.*, (2011), Santos (2018) and Valente (2014). On the other hand, the rationale regarding the performance of the teacher in the EJA modality happened through the studies of Arroyo (2005), Cagliari (2008), Gadotti (2009), Cunha Júnior *et al.* (2020), Paludo (2020), and Zabala (1998). In turn, the in-service teacher education is supported by the studies of Pires *et al.* (2020), Nóvoa (1995), Piconez (1995), among others. Twenty-one teachers who work at the Center for Basic Education for Youngsters and Adults, located in Almirante Tamandaré - PR, participated in the research. Five data collection tools were used for the research: 1) semi-structured questionnaire; 2) chat of the meetings; 3) applications used in the meetings; 4) questionnaire for the evaluation of the training process; and 5) mentoring. The used in this research is qualitative, with a descriptive approach, because methodology. As results, it was found that the moment experienced by the pandemic of Covid-19 showed that teachers have experienced challenges with significant problems such as: the difficult access to the internet by teachers and students, the lack of appropriate technological equipment in their teaching practices, and the lack of specific training in teaching strategies that use technologies.

Keywords: Digital Education. In-service Teacher Education. Mentoring. Pandemic. Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exercício do papel dobrado - Encontro 01	92
Figura 2 - Slide 01 - Definições da Educação Digital - Encontro 01	95
Figura 3 - Exercício do mito ou verdade.....	96
Figura 4 - Mural colaborativo - Padlet - Encontro 01	101
Figura 5 - Mapa mental - Mindmeister - Encontro 02	103
Figura 6 – Quebra-cabeça utilizado no Encontro 02	105
Figura 7 – Quebra-cabeça desmontado - Jigsaw - Encontro 02	106
Figura 8 - Nuvem de palavras - Mentimeter - Encontro 02.....	107
Figura 9 - Mural com as atividades do segundo encontro	111
Figura 10 - Tela com os participantes - Encontro 02, mostra os participantes ao final do encontro	112
Figura 11 - Atividade Jamboard - Encontro 03.....	114
Figura 12 - Atividade de reflexão - Encontro 03	116
Figura 13 - Atividade - Mindmeister - Encontro 03	119
Figura 14 - Atividade - Quizziz - Encontro 03.....	120
Figura 15 - Tela com participantes - Encontro 03.....	121
Figura 16 - Mural com as atividades - Padlet - Encontro 03.....	122
Figura 17 - Mentorias	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais plataformas buscadas no Google Trends.....	32
Gráfico 2 - Idade dos professores participantes.....	55
Gráfico 3 – Gênero dos participantes.....	56
Gráfico 4 - Maior titulação dos participantes	56
Gráfico 5 - Tempo de atuação como professor no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos	58
Gráfico 6 - Número de instituições de ensino em que trabalha.....	59
Gráfico 7 - Uso da internet e de dispositivos (Desktop, Notebook, Tablet, Smartphone) em sala de aula antes do período de pandemia	75
Gráfico 8 - Uso de redes sociais e mensagens instantâneas em sala de aula antes do período de pandemia	77
Gráfico 9 - Uso de plataformas educacionais (Classroom, Teams, Moodle) e videoconferência (Zoom, Meet, sala de aula antes do período de pandemia	79
Gráfico 10 - Dispositivo de acesso à internet utilizado pelo professor da EJA nas aulas remotas.....	81
Gráfico 11 - Dificuldades dos professores da EJA com o uso das tecnologias durante suas aulas no período da pandemia	82
Gráfico 12 - Formação envolvendo tecnologias educacionais no período da pandemia ofertada no CEEBJA.....	85
Gráfico 13 - Formação envolvendo tecnologias educacionais no período da pandemia ofertada por outras instituições.....	87
Gráfico 14 - Formulário avaliativo - Encontro 01	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama das produções	20
Quadro 2 - Resumo do estado do conhecimento com professores da EJA: 2015 a 2020	25
Quadro 3 - Principais estratégias do PNE	41
Quadro 4 - Estrutura dos encontros de formação continuada para professores da EJA.....	62
Quadro 5 - Categorias de interpretação	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid	Coronavírus
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAE	Grupo Aprendizagem e Ensino
GEA	Grupo de Estudos e Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PR	PARANÁ
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TDICE	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE	17
1.2 TECNOLOGIAS NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA MODALIDADE EJA: UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO	20
1.3 TESE	27
1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.5 OBJETIVO GERAL	27
1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
1.7 O CONTEÚDO DA TESE.....	28
2 EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES	29
2.1 TECNOLOGIA ANALÓGICA E DIGITAL.....	30
3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	38
3.1 EJA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	38
3.2 PROFESSOR NA MODALIDADE EJA.....	42
3.3 PROFESSORES DA EJA NA PANDEMIA.....	45
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	51
4.1 TIPO DA PESQUISA.....	51
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	53
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
4.4 ESTRUTURA DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	60
4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	68
4.5.1 Questionário semiestruturado.....	68
4.5.2 Chat do Google Meet dos encontros	70
4.5.3 Aplicativos utilizados nos encontros	71
4.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	72
5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	74
5.1 NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	74
5.1.1 Análise dos dados do uso das tecnologias no período de pandemia: demandas e necessidades	80
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO E REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS	89
5.2.1- Encontro 01 - Educação Digital	91
5.2.2 - Encontro 02 – Currículo e Avaliação	101
5.2.3 - Encontro 03 – Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem.....	113
5.3 DA MENTORIA	123
5.3.1 – Categoria 1 – Formação continuada: o processo de aprendizagem e ensino com o uso das tecnologias no momento da pandemia	128
5.3.2 Categoria 2 – A escola e seus desafios.....	135

5.3.3 Categoria 3 – A pandemia e os reflexos na atuação do professor	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	159
O IMPACTO DA PANDEMIA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
O IMPACTO DA PANDEMIA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
INTRODUÇÃO	161
ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	162
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	168
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	176
ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
ANEXO 02 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	185

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresentada encontra-se vinculada à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Incorporado a essa linha de pesquisa está o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, o qual ofertou um Programa de Formação Continuada, em 2018, a pedagogos das redes de ensino municipal, estadual e privada da área metropolitana de Curitiba, no Paraná.

A princípio minha pesquisa estava focada em uma escola filantrópica na cidade de Londrina, que oferece cursos técnicos de informática, local em que até 2020 atuei como diretor, fazendo parte do quadro de colaboradores. Porém, um mês antes do início da pandemia acabei sendo desligado e perdi o vínculo com a instituição, fato que me levou a redirecionar o objeto de estudo.

Como participante do Grupo de Pesquisa acompanhei a pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, que se desenvolveu em três etapas: em 2018 aconteceu o programa de formação continuada aos pedagogos convidados; em 2019 foi realizada a assessoria aos pedagogos para a elaboração de um programa de formação continuada aos professores de sua escola; e em 2020 deveria acontecer a formação. Em virtude da pandemia da Covid-19, observou-se que nas escolas estaduais do Paraná o foco estava em fazer busca ativa e fortalecer os vínculos com os alunos para evitar a evasão escolar, sendo pouco priorizadas as ações direcionadas à formação docente.

O contato do grupo de pesquisa com os pedagogos por meio de telefonemas e vídeos fortaleceu o vínculo entre os parceiros, e possibilitou a aproximação com a pedagoga de uma escola estadual de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sempre que mantínhamos contato com a pedagoga a demanda era: os professores necessitam de formação abrangendo as tecnologias, conhecimento específico necessário para atuar com o ensino remoto de qualidade. Diante da respectiva demanda, desenvolveu-se a pesquisa sendo o foco desta tese.

1.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE

Primeiramente compartilho experiências, vivências atreladas a minha história de vida pessoal e profissional que mobilizaram a construção desta tese. Desde muito jovem, tinha latente o desejo de exercer a docência. Na época, no final da década de 1990, estudei por quatro anos no Curso Técnico em Eletrônica e, logo na sequência, no ano 2000 ingressei em uma universidade para cursar a graduação em Tecnologia em Processamento de Dados. Nesse período eu trabalhava em uma cooperativa médica, na parte administrativa, porém já dando os primeiros passos na docência por meio de aulas de Informática para idosos. Em 2002 iniciei uma especialização em Informática na Educação, já prevendo um futuro trabalho como professor.

Em uma das minhas férias, resolvi mandar meu currículo para uma escola que estava prestes a ser inaugurada na cidade. Fiz o processo seletivo, que por sinal foi muito concorrido. Para minha surpresa, a diretora da escola estava à procura de profissionais sem experiência para que pudessem aprender juntos a filosofia da escola, sendo que assim fui contratado.

Iniciei minha experiência como professor em 2004, nessa escola filantrópica de uma rede privada que presta serviço na área da educação e da assistência social na cidade de Londrina no Estado do Paraná. Atuei como educador social e docente por aproximadamente 10 anos com disciplinas voltadas às tecnologias. Nesse período de docência, atendendo adolescentes com déficit de aprendizagem e de concentração, em 2005, resolvi fazer outra licenciatura, mas essa em Matemática, aliando o raciocínio lógico e a tecnologia nas aulas para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, assumi cargos de coordenação e direção, mas sempre com boas lembranças de entrar em uma sala de aula, em contraturno escolar, com adolescentes e jovens oriundos de escolas do Ensino Fundamental e Médio da cidade e da região metropolitana. Sempre me preocupei com as habilidades e os conhecimentos que eles levariam para a vida e para o primeiro emprego, sendo este seu próximo passo, a inserção na vida profissional e no mundo do trabalho.

No período de 2005 a 2008, em parceria com a Secretaria do Desenvolvimento Social, a escola em que eu trabalhava atendeu um público ainda mais complexo por meio do Programa Agente Jovem. Nas oficinas de Informática ministrei conteúdos relacionados às tecnologias aos adolescentes, que para o seu ingresso no programa deveriam ter um perfil específico de algumas desproteções, como: estar fora da escola

formal de Educação Básica, encontrar-se em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, egressos ou cumprindo medida protetiva ou socioeducativa, oriundos de programas de atendimento à exploração sexual ou portadores de algum tipo de deficiência.

Essas oficinas com cunho tecnológico tinham como objetivo principal desenvolver ações para facilitar a integração e inserção no mercado de trabalho, promover a integração do adolescente à família, à comunidade e à sociedade, desenvolver ações para o protagonismo juvenil, e capacitar para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade.

Alguns anos após a saída desses adolescentes da escola e, praticamente, sem contato com os mesmos, continuei como educador de Informática em novas turmas, mas aquelas em especial sempre ficaram com um ponto de interrogação: onde estão e o que estão fazendo? Será que conseguiram emprego? Essa inquietação me mobilizou a pesquisar a trajetória desses adolescentes egressos.

Paralelamente a esse emprego, também atuei por alguns anos como professor PSS (Processo Seletivo Simplificado) nas escolas estaduais de Londrina, na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos), voltada ao Ensino Médio, onde ministrei conteúdos de Informática e Matemática no período noturno.

Em 2009 ingressei no Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente, Estado de São Paulo. Foram dois anos bem difíceis, mas que valeram muito, pois em minha pesquisa tive o privilégio de localizar, reencontrar e conversar com os adolescentes egressos participantes do Programa Agente Jovem.

Em 2011, por meio dos resultados da pesquisa de mestrado pude comprovar com 50 egressos atendidos entre os anos de 2005 a 2007, que frequentaram o projeto social do programa Agente Jovem, que 88% estavam empregados naquele momento e 100% acreditavam que os conhecimentos adquiridos nas oficinas de tecnologias contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal; e, ainda, que 44% deles tinham ganhos entre 2 e 3 salários mínimos. Outro dado que chamou a atenção na pesquisa foi que, do total de pesquisados (50), apenas 14% dos jovens relataram encontrar dificuldades para encontrar o primeiro emprego.

A escola em que trabalhava passou por uma reestruturação, e após credenciamento e aprovação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e do Núcleo Regional de Ensino, passou a oferecer, a partir de 2012, curso técnico na

modalidade concomitante ao Ensino Médio, voltado às tecnologias, Informática para Internet, sendo este ofertado até hoje, sempre com muita concorrência na disputa das vagas, uma vez que os cursos técnicos estão cada vez mais escassos por parte das instituições públicas e privadas. Atuei como docente e coordenador de curso nas turmas até 2014, quando fui promovido a diretor geral da referida escola.

Em 2017, ocupando o cargo de diretor geral da escola, movido pelo desejo de novas aprendizagens, inscrevi-me como aluno especial de doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Campus Curitiba, onde cursei a disciplina Ensino, Aprendizagem e Avaliação, ministrada pela Prof.^a Evelise Maria Labatut Portilho. Em 2018, ingressei como aluno regular no programa e, conseqüentemente, comecei a frequentar o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE).

Evidencia-se que, ao coletar dados para continuar a formação continuada oferecida pelo grupo de pesquisa, constatou-se que os pedagogos atuantes em ambientes educativos sinalizavam a necessidade de participar de formações continuadas. Deste modo, foi oferecida uma formação continuada a pedagogos que atuam em diferentes níveis de ensino em escolas públicas e/ou privadas de Curitiba-PR. Com relação à seleção dos profissionais pedagogos, a mesma ocorreu por indicação de cada pesquisador, tendo como critério a atuação em alguma escola da região e licenciatura em Pedagogia.

O desenvolvimento da formação continuada compreendeu três etapas, sendo que na primeira o desenvolvimento de um programa de formação continuada foi constituído de oito encontros em uma instituição universitária na cidade de Curitiba-PR. A segunda etapa caracterizou-se pelo assessoramento aos pedagogos na elaboração de um projeto de formação a ser aplicado com os docentes das respectivas instituições de ensino, onde cada pedagogo atuava. Por fim, a terceira etapa constituiu-se a supervisão ao pedagogo durante a aplicação do projeto de formação continuada na instituição em que atuava.

Com a pandemia causada pelo Covid-19 no início de 2020, a formação continuada planejada nas escolas que o grupo de pesquisa assessorava foi suspensa e ficamos atendendo, como grupo, as demandas decorrentes do momento. Foi aí que a escola CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), por meio da pedagoga, solicitou um atendimento aos professores, direcionado às

necessidades tecnológicas, uma vez que o trabalho docente acontecendo de forma remota demandava outras habilidades.

A participação no grupo, a formação continuada desenvolvida com 16 pedagogos em 2018 abordando diferentes temas da realidade do pedagogo escolar, as trocas de informações e experiências entre os pares, as conversas com minha orientadora, minha experiência como professor e as mudanças rápidas e emergenciais advindas da pandemia da Covid-19 contribuíram para a realização da presente investigação, a qual vem da necessidade de compreender como as tecnologias podem influenciar o trabalho do professor na modalidade EJA em prol do processo de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia.

1.2 TECNOLOGIAS NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA MODALIDADE EJA: UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Buscando identificar as principais pesquisas que se aproximam do tema desta tese, englobando as tecnologias na atuação do professor da modalidade EJA, realizou-se o detalhamento do estado do conhecimento para conhecer os estudos já realizados na área e que se aproximam desta pesquisa.

Foram utilizados os seguintes descritores: “Professores da EJA” e “Tecnologias”, abarcando dissertações, teses e artigos.

A partir das plataformas de busca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) dos últimos 05 anos, foi identificado um total de 677 trabalhos. No quadro 01 são apresentados os bancos de dados, o número de produções encontradas a partir dos descritores e o número de teses e dissertações analisadas que estabelecem aproximação com esta pesquisa.

Quadro 1 - Panorama das produções

Banco de dados	Produções encontradas	Produções utilizadas
BDTD (http://bdttd.ibict.br)	29	2

CAPES	648	6
ERIC	0	0
SCIELO	0	0
Total	677	08

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No portal da BDTD foram encontrados 29 trabalhos, sendo 10 teses e 19 dissertações, cuja leitura dos resumos possibilitou identificar uma tese e uma dissertação que se aproximam deste trabalho.

A dissertação de Santos (2016) demonstra como os professores compreendem as perspectivas, as possibilidades e os desafios dessa inserção de tecnologias. Objetivou-se analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios dos professores do primeiro segmento da EJA, do município de Jaboatão dos Guararapes, e como apresentam a inserção das tecnologias digitais em sua prática. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. Como instrumentos de coleta de dados foi aplicado um questionário e uma entrevista semiestruturada para 82 professores que lecionam no primeiro segmento da EJA, e, dentre estes, 36 foram entrevistados.

Ainda segundo Santos (2016), concluiu-se que os professores utilizam mais tecnologias digitais no ensino regular que no ensino de jovens e adultos, sendo que a maioria dos alunos do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) acreditam que quando o professor utiliza tecnologias em seu trabalho docente a aprendizagem é melhor. Quanto à formação docente para a utilização de tecnologias digitais, os professores pensam que antes de inseri-las na prática pedagógica é preciso pensar na capacitação docente para utilização destas ferramentas tecnológicas.

A tese de Pereira (2017) teve como objetivo conhecer o uso das tecnologias móveis, sejam elas smartphones, tablets ou notebooks, por professores e educandos da EJA, a partir da escola, para compreender como eles se apropriam dessas tecnologias e as utilizam em seu cotidiano em situações de pesquisa, aprendizagem, comunicação e socialização. Foi utilizado um questionário e foram realizadas pesquisas documentais, observações de campo e entrevistas para tentar saber se o uso dessas tecnologias tem relação com o processo de formação dos educandos que estão nas escolas de EJA e com o trabalho pedagógico desenvolvido.

Por meio da tese supramencionada, concluiu-se que as tecnologias móveis são utilizadas como recursos individuais de aprendizagem por uma parcela dos sujeitos que estão nas escolas de EJA, mas isso não ocorre de forma sistematizada, com a orientação dos professores. Essas tecnologias conseguem aproximar os educandos da escola, mantendo o vínculo por um tempo, chegando a evitar a evasão de alguns educandos, através do contato virtual e frequente por meio das tecnologias digitais.

No portal da CAPES foram encontrados no total 648 trabalhos, sendo 441 dissertações e 207 teses. Após a leitura e triagem dos resumos identificaram-se 06 dissertações que se aproximam desta pesquisa.

A dissertação de Costa (2016) teve como objetivo investigar a construção de uma outra configuração identitária, a da coletividade, revelada na relação entre os sujeitos-alunos e sujeitos-professores da EJA no Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia. A metodologia abrange pesquisa-ação, entrevistas semiestruturadas, formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e do diário de itinerância.

Por meio do estudo, Costa (2016) conclui que os sujeitos identificaram a colaboração no processo de aprender, pelo resgate do diálogo com as histórias, experiências e saberes acumulados na sua existencialidade, como uma relação dialética e dialógica no seu processo formativo. Os sujeitos-alunos permitiram-se, diante do projeto Transiarte, também, tecer críticas à formação tradicional, que em muitas aulas do período noturno reproduzem informações e conhecimentos que não conversam com sua vida e tampouco possibilitam o exercício da linguagem tecnológica, a expressão da sociedade digital de que fazem parte ou na qual buscam sua inclusão. Compreenderam que o projeto, pelo processo criativo artístico digital, provocou a reescrita dos seus planejamentos e a transformação da prática pedagógica.

Em sua dissertação, Reis (2016) objetivou relacionar as etapas do PROEJA-Transiarte, projeto com as dimensões colaborativas, analisando se nas oficinas de produção artística desenvolvem-se o processo colaborativo e as aprendizagens colaborativas. O PROEJA-Transiarte é desenvolvido por pesquisadores da UnB em Ceilândia, em escolas da rede pública que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Propõe a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, por meio da Transiarte, uma linguagem mediadora das ações desenvolvidas em oficinas de produção artística que contam com a participação de pesquisadores, de professores e de estudantes, priorizando o trabalho em grupo e o processo colaborativo.

A pesquisa realizada por Reis (2016) foi desenvolvida em dois períodos, sendo o primeiro nos anos de 2013 a 2014 e o segundo, em 2015, com turmas do terceiro segmento da EJA, com três grupos de alunos, observando-se aspectos da colaboração no trabalho em grupo e o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, a partir de situações concretas de aprendizagem desenvolvidas nas oficinas de produção coletiva, seguindo a Metodologia do PROEJA-Transiarte. A abordagem metodológica é qualitativa com pesquisa-ação, sendo desenvolvida pela observação participante, com registro das experiências em diário de itinerância e registros visuais, tais como fotografias e vídeos. Os resultados indicaram que o PROEJA-Transiarte propõe mudanças nas práticas educativas, na dinâmica do trabalho pedagógico e na vida dos estudantes, na medida em que aplica novos modelos pedagógicos.

Na dissertação de Souza (2016) objetivou-se conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino, de uma escola pública da cidade de Taguatinga – DF; identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICEs), a tal grupo; e compreender a auto definição de jovens ou adultos e a função das TDICEs na construção dos discursos produzidos pelos educandos. A metodologia da pesquisa é qualitativa, realizada com um grupo de nove educandos. Os dados mostraram que os jovens educandos da modalidade EJA se autoclassificam como jovens, atribuindo às TDICEs função de comunicação, inserção social e veículo para pesquisa.

Amaral (2019) teve na sua dissertação como objetivo identificar os impactos das práticas textuais de estudantes usuários do Whatsapp em suas manifestações escritas formais. O estudo de caso abordou redações de 200 alunos de turmas de 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia, DF. Os resultados obtidos apontam para a emergência de novos estilos textuais, novos vocabulários e novas construções frasais, efetivamente incorporados ao cotidiano dos alunos, decorrentes de sua intensa comunicação em aplicativos digitais. A investigação realizada fornece indícios suscetíveis e concernentes à adoção de novas abordagens didáticas por parte de professores de Língua Portuguesa, visando à incorporação de novas práticas textuais e a promoção de aproximações entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos, com vistas ao processo ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado.

A dissertação de Amparo (2015) objetivou desenvolver e analisar um programa de intervenção em Informática na Educação de Jovens e Adultos e suas possíveis contribuições no processo de inclusão social e digital dos educandos. A abordagem é qualitativa e utilizou como procedimento técnico a pesquisa intervenção. Os resultados apontam que o programa de intervenção contribuiu para a aprendizagem e para o desenvolvimento, ainda que inicial, da inclusão social e digital dos sujeitos da pesquisa. A investigação teve como contribuição ampliar as discussões acerca da valorização do trabalho com as tecnologias nesta modalidade de ensino e oferece indicações de estratégias que podem colaborar para esta prática.

Com relação à dissertação de Santos (2017), teve como objetivo descrever e analisar a utilização das tecnologias digitais pelos educadores do PROEJA do Instituto Federal Farroupilha - Campus de São Vicente do Sul, assim como suas concepções sobre elas, a fim de conhecer as possibilidades e limites trazidos pela inserção dessas tecnologias no trabalho docente. A metodologia da pesquisa contempla entrevistas semiestruturadas, questionários, observação participante, análise documental e análise de conteúdo. Os dados apontam o fato de que os professores utilizam mais tecnologias digitais no ensino regular que no ensino de jovens e adultos, sendo que a totalidade dos alunos do PROEJA acreditam que quando o professor utiliza tecnologias em seu trabalho docente a aprendizagem é melhor. Quanto à formação docente para a utilização de tecnologias digitais, os professores pensam que antes de inseri-las na prática pedagógica é preciso pensar na capacitação docente para utilização destas ferramentas tecnológicas.

Na plataforma Scielo não foram encontradas, até o momento, publicações na área nos últimos cinco anos. Buscou-se também na plataforma Education Resources Information Center (ERIC), onde não foram encontrados documentos a nível internacional.

De acordo com as pesquisas apresentadas, constatou-se que nos últimos cinco anos existe um número restrito de trabalhos englobando os professores da EJA e as tecnologias, os quais se aproximam, estabelecem relações e contrapontos com o objeto deste estudo. As pesquisas demonstraram as possibilidades e desafios encontrados pelos professores da EJA na inserção das tecnologias no contexto educacional. Também trouxeram dados e reflexões sobre o uso das tecnologias móveis por professores e educandos da EJA.

Evidenciou-se por meio das pesquisas de Reis (2016) e Santos (2016), na região do município de Ceilândia – DF, nas quais foram desenvolvidos projetos e oficinas, que as mesmas possibilitaram o uso das tecnologias como aliadas para mudanças nas práticas educativas e modelos pedagógicos. Já a pesquisa de Souza (2016) demonstrou a importância das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICEs), enfocando a sua função de comunicação, inserção social e vínculo para pesquisa.

Constatou-se que foi realizado por Amparo (2015) um trabalho abrangendo programa de intervenção em informática da EJA, e suas possíveis contribuições no processo de inclusão social e digital. A pesquisa de Santos (2017) demonstrou a importância das tecnologias digitais, comprovando que são utilizadas mais no ensino regular que na modalidade EJA.

A partir do estado do conhecimento com Professores da EJA no Brasil nos últimos cinco anos, elaborou-se o Quadro 2, que apresenta uma síntese de dados das teses e dissertações mencionadas.

Quadro 2 - Resumo do estado do conhecimento com professores da EJA: 2015 a 2020

Ano	Título	Autor (a)	Local acesso	Tipologia
2019	O letramento e as práticas textuais no aplicativo <i>Whatsapp</i> : um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de ensino fundamental 13 de Ceilândia (DF)	Raquel Alves Amaral	CAPES	Dissertação
2017	Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.	Júlio Cesar Matos Pereira	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Tese
2017	Trabalho docente com tecnologias digitais no Ensino Médio técnico integrado à Educação Básica no PROEJA	Alecson Milton Almeida dos Santos	CAPES	Dissertação
2016	A construção identitária nas produções PROEJA-TRANSIARTE	Germano Augusto Caracol Costa	CAPES	Dissertação
2016	As sete dimensões da	Tânia Cristina	CAPES	Dissertação

	aprendizagem colaborativa no PROEJA-TRANSIARTE: experiências na Educação de Jovens e Adultos	Braga Reis		
2016	Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES	Helga Valéria de Lima Souza	CAPES	Dissertação
2016	O professor e as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, possibilidades e desafios	Flávia Andréa dos Santos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Dissertação
2015	Informática na Educação de Jovens e Adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital	Matheus Augusto Mendes Amparo	CAPES	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com base no levantamento constatou-se que nos últimos cinco anos somente oito trabalhos apresentam dados sobre os professores da EJA e o uso das tecnologias nas escolas.

As teses, dissertações e artigos analisados estabelecem aproximações, relações e contrapontos com o objeto deste estudo, que consiste na formação continuada em tecnologias do professor da EJA e seus reflexos na prática educativa no período de pandemia. Também demonstram a inexistência de pesquisas abrangendo o uso das tecnologias e a atuação dos professores no contexto das aulas remotas, com a suspensão das aulas no período de pandemia, dado que aponta e justifica a necessidade deste estudo.

Com base nos estudos apresentados é possível perceber que a maioria das teses e dissertações envolvendo o professor da EJA e tecnologias traz a importância das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, indicando possíveis desafios e dificuldades. Nesse enfoque, destaca-se a necessidade de superar os desafios, visto que as tecnologias podem ser utilizadas como aliadas para potencializar a aprendizagem do aluno na modalidade EJA.

1.3 TESE

No mundo digital, de mudanças diárias, em especial no momento da pandemia da Covid-19, torna-se fundamental a formação continuada que permita a transformação do docente da EJA diante do inesperado e imprevisível.

1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Dados da Revista Educação indicam que mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países estão tendo que lidar com o apoio das tecnologias nas aulas remotas durante o período de pandemia da Covid-19, incluindo diferentes modalidades como a EJA (CUNHA, 2020). Muitos professores ainda apresentam falta de domínio das tecnologias, fato que pode contribuir para o engessamento das práticas pedagógicas, dificultando a interação remota e consequentemente o processo de ensino e aprendizagem.

No cenário atual, o professor precisa buscar conhecimentos para transpor as práticas pedagógicas, visto que elas necessitam ser concretas, atrativas e conectadas, abrangendo os recursos tecnológicos. Nesse enfoque, os ambientes de aprendizagem no período de pandemia, segundo Moreira *et al.* (2020, p. 36), devem:

Promover no estudante um papel ativo; ajudar o aluno a elaborar o seu próprio conhecimento a partir da interação com o professor, os colegas e recursos; estimular a aprendizagem autônoma; promover o desenvolvimento de projetos de pesquisa para responder a problemas; promover a exploração de novos conteúdos através de recursos digitais e outras fontes de informação - e estimular a comunicação, discussão ou colaboração com outros participantes nos diferentes espaços de aprendizagem.

Diante desse cenário, pergunta-se: o que o momento da pandemia da Covid-19 revelou sobre a necessidade da formação continuada para a transformação da prática docente do professor da EJA, no contexto de Educação Digital?

1.5 OBJETIVO GERAL

- Analisar a formação continuada do professor da EJA, por meio de encontros formativos e mentorias, com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital.

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar o programa de formação continuada desenvolvido com os professores da EJA de uma escola estadual para apoiar o uso de tecnologias na prática de sala de aula;
- Relacionar o percurso formativo dos professores da EJA de uma escola estadual com o uso das tecnologias;
- Demonstrar a relevância da mentoria no acompanhamento dos professores da EJA por meio de formação continuada visando à transformação de suas práticas.

1.7 O CONTEÚDO DA TESE

O primeiro capítulo da tese é denominado Introdução, o qual traz o estudo do estado do conhecimento enfocando as tecnologias na atuação do professor da EJA. Em seguida, é feita a apresentação da tese, a contextualização do problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e a estrutura da tese.

O segundo capítulo, intitulado Educação Digital: conceituações e reflexões, aborda a tecnologia (digital e analógica) e os reflexos dos respectivos recursos tecnológicos na atuação do professor da modalidade EJA.

O terceiro capítulo, denominado Atuação do professor na modalidade EJA e a formação continuada, traz o aporte teórico sobre o professor na modalidade EJA e a formação continuada.

No quarto capítulo é apresentada a metodologia de maneira mais detalhada, trazendo o tipo da pesquisa adotada, a descrição do cenário escolhido - uma escola estadual do Município de Almirante Tamandaré, os participantes, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da pesquisa.

Por sua vez, os resultados advindos da formação continuada oferecida aos professores são apresentados e descritos no quinto capítulo, denominado Descrição e interpretação dos resultados.

Nas Considerações finais é ressaltada a necessidade de desenvolver uma formação continuada com foco em recursos tecnológicos que possibilitem a

construção de novos saberes e permitam promover aos profissionais da educação propostas norteadoras com o uso das tecnologias digitais aliadas ao processo de ensino e aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES

Com a emergência da Covid-19, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável, como forma de manter o distanciamento físico e evitar a propagação do vírus. As tecnologias digitais tiveram papel fundamental em garantir, de forma remota, a conectividade, a comunicação e o acesso às informações de alunos e professores.

É preciso entender que estamos em um processo no qual a Educação Digital torna-se cada vez mais parte do dia a dia, pois todos aprendemos dentro e fora das escolas. Neste enfoque, torna-se relevante que as tecnologias sejam abordadas no decorrer das formações, visando a contribuir para a ampliação do conhecimento dos docentes.

Ao comentar sobre o entendimento de Educação Digital, Santos (2018, p. 34) explica que a expressão atende “as demandas de um novo paradigma educacional baseado na mudança das estruturas, das práticas pedagógicas e da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, podendo este ser cada vez mais flexível, adaptativo, on-line, presencial e coletivo”.

Corroborando essa afirmação, Moreira (2017) enfatiza que a Educação Digital consiste em um processo que engloba a conectividade, maiores interações, fluidez de conhecimentos, utilização de recursos e desenvolvimento de processos educativos direcionados ao aprimoramento da qualidade dos processos pedagógicos.

A Educação Digital pode ser compreendida como um movimento do processo de ensino e de aprendizagem conduzida por tecnologias digitais e que podem fazer parte de uma rede de comunicação. Essa rede, por sua vez, caracteriza-se por oferecer um contexto educacional onde humanos e máquinas se complementam, utilizando-se desse meio para cooperação e partilha do conhecimento.

Essa estrutura em rede oportuniza novos cenários de ensino e aprendizagem digital, onde professores e alunos têm acesso aos conteúdos por meio de um

ambiente digital que permite a interação entre os mesmos; porém, para que o ambiente de aprendizagem digital em rede seja efetivo, precisa-se de uma mudança significativa na forma de pensar a práxis educativa.

Considerando a relevância da Educação Digital, no próximo tópico são apresentados conceitos, diferenciações e reflexões abrangendo a educação digital e analógica.

2.1 TECNOLOGIA ANALÓGICA E DIGITAL

Em uma sociedade globalmente conectada, onde dispositivos operam de modo remoto ininterruptamente com constantes inovações e importantes descobertas, a evolução das tecnologias tem provocado mudanças em diferentes contextos.

A partir de 1980, grande parte da população passou a ter maior acesso e familiaridade com as tecnologias por meio da utilização frequente de computadores, jogos, celulares, aparelhos eletrônicos e dispositivos tecnológicos. Nesse período de desenvolvimento tecnológico constante e acesso às tecnologias, mesmo que de forma principiante, os nascidos nesse período foram denominados nativos digitais (PALFREY; GASSER, 2011).

Já os imigrantes digitais não nasceram em uma época digital, mas são como aprendizes de uma nova linguagem que se renova constantemente. No contexto educacional torna-se relevante que professores e alunos, nativos ou imigrantes digitais, sejam facilitadores e se ajudem mutuamente, desenvolvam habilidades como a criatividade, confiança, reflexão e ética para novas situações a cada dia, impulsionando a criação e o desenvolvimento de novos projetos, modelos e cenários diferenciados de ensino com o uso das tecnologias.

As tecnologias analógicas fizeram parte dos recursos em sala de aula por muitos anos, sendo os mais comuns o mimeógrafo, a máquina de datilografia e a fita cassete, entre outros. Nessas tecnologias, os dados eram armazenados em um suporte físico para a utilização. Um exemplo é a câmera analógica, que utilizava o filme, que dependia de processos químicos para que a fotografia fosse revelada. Já a câmera digital dispensa o processo, necessitando apenas de algum dispositivo com uma tela para ser exibida a imagem, que são os dados convertidos em sinais binários 0 e 1 (linguagem do computador), e utiliza pulsos elétricos para essa conversão.

No contexto educacional muitos professores são considerados imigrantes digitais, para os quais a familiaridade com as tecnologias torna-se mais difícil, pois precisam fazer a transição do mundo analógico para o digital, adaptar-se às novas linguagens, à abundância de informações disponíveis e às constantes inovações. Essa mudança é necessária, pois o aluno deixou de ser passivo e o professor um simples transmissor de conhecimento com métodos expositivos e modelos antigos.

Valente (2014, p. 142) ressalta que:

Na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação.

Considerando a realidade das duas últimas décadas, podemos observar que o professor deixa de ser um transmissor de informações e conhecimento e pode desenvolver questões reflexivas e incentivar os alunos a serem autônomos e protagonistas da sua aprendizagem. Kenski (2003), em seus estudos, enfatiza que a sociedade vivencia uma nova revolução, que esta interfere fortemente na comunicação entre as pessoas, e “que estamos vivendo em plena sociedade tecnológica”.

Corroborando com esta ideia, Moran (2019 p. 8) argumenta que “a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos”. As afirmações dos autores vêm ao encontro do que a comunidade escolar está vivenciando; grandes mudanças, especialmente nos campos tecnológico e social, e o professor que não se inserir nesse processo, buscando capacitações e ampliando as suas possibilidades metodológicas conforme mudanças já apontadas no cenário educacional, terá dificuldade em obter resultados significativos com seus alunos.

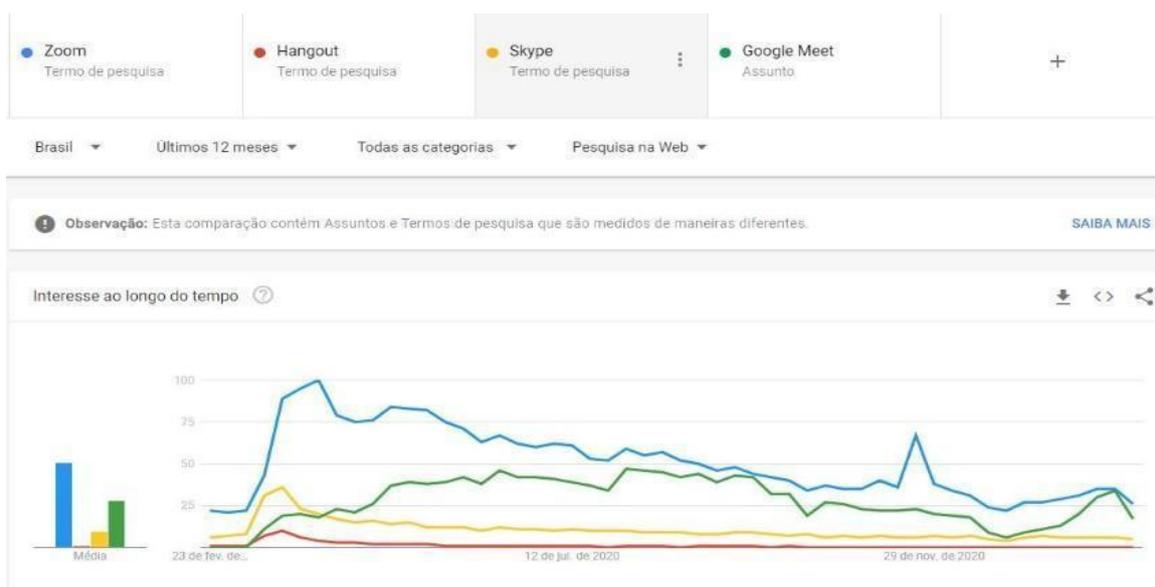
As tecnologias digitais passaram a ser utilizadas nos contextos educacionais e no decorrer das práticas educativas, ganhando força nos últimos meses com o ensino remoto que vem ocorrendo nesse período histórico de pandemia. Nesse momento de afastamento social, o ensino que era presencial passou a ser realizado por meio de plataformas, aplicativos, canais de televisão e com uso da internet. As instituições educacionais e seus respectivos profissionais passaram a utilizar diversos recursos tecnológicos como aliados para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse período, o número de usuários que utilizam as ferramentas tecnológicas aumentou consideravelmente, sendo as mais procuradas as que oferecem recursos de videochamadas, que possibilitam a participação remota e o contato social de modo virtual, inclusive entre professores e alunos.

Em consulta ao Google Trends é possível perceber um grande salto no número de pessoas que realizaram buscas nas principais plataformas de comunicação, principalmente no início da pandemia em março de 2020 e prosseguindo nos demais meses. Dentre as principais plataformas utilizadas estão: Zoom¹, Hangout², Skype³ e Google Meet⁴.

O gráfico 01 revela que a plataforma Zoom foi a mais procurada durante a pandemia.

Gráfico 1 - Principais plataformas buscadas no Google Trends.



Fonte: Google Trends, acesso dia 18 de fevereiro de 2021.

Os dados revelam que as plataformas que fornecem suporte de videoconferência e envio de mensagens foram amplamente acessadas no site de

¹ Trata-se de um sistema de videoconferência, acessível por meio de computadores e/ou celulares (WIKIPEDIA, 2021).

² Plataforma de comunicação que inclui mensagens instantâneas e chat de vídeo (WIKIPEDIA, 2021).

³ Permite comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo (WIKIPEDIA, 2021).

⁴ Serviço de comunicação por videoconferência (WIKIPEDIA, 2021).

busca do Google, pois são essas plataformas utilizadas como meio de comunicação durante o isolamento social gerado pela pandemia. Percebe-se que o Hangout não teve uma procura significativa devido ao Meet ter liberado acesso para até 100 pessoas sem limite de tempo; ambos são da empresa Google.

Na educação, essas plataformas são mediadoras do conhecimento, envolvendo alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis nos processos administrativos e pedagógicos.

Destaca-se que é necessário que os profissionais da educação estejam em constante formação e busquem construir novos conhecimentos em relação às tecnologias digitais, incorporando-as na medida do possível às suas práticas educativas. Nesse sentido Kenski (2014, p. 26) afirma que:

A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados – telefones celulares, softwares, vídeos, computador multimídia, Internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames – são criados.

Esses avanços tecnológicos possibilitam o aumento de repertório dos professores, porém não garantem mudanças significativas nas práticas educativas e no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, os professores precisam se apropriar dos novos conhecimentos na área tecnológica e seus benefícios nos processos de criação e inovação. Como salienta Moreira (2020, p. 385), “O simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas”.

Com a influência das tecnologias no campo educacional, emergem algumas reflexões com relação ao nível de preparo das escolas e dos professores para trabalhar no processo de adoção das tecnologias de forma significativa no processo de aprender e ensinar no contexto da Educação Digital.

Apesar de todos os desafios culturais e pedagógicos é possível que o professor reestruture as práticas pedagógicas frente às mudanças tecnológicas, visando a uma aprendizagem significativa. Ainda segundo Kenski (2014, p. 44), educação e tecnologias são inseparáveis:

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso.

As tecnologias são utilizadas nas mais variadas aplicações como mediadoras do conhecimento, no momento de planejamento do professor ao buscar um vídeo na internet, uma enquete com os alunos dentro de sala de aula, uma chamada on-line, a disponibilização de conteúdos na plataforma ou uma reunião do professor com os pais. Porém, ela também pode compor o currículo escolar como área do conhecimento, de forma mais específica no que diz respeito à formação técnica e profissional dos alunos.

Todo esse processo de utilização das tecnologias foi acelerado ainda mais com a chegada da pandemia da Covid-19, e a tendência é que esta abordagem metodológica continue sendo utilizada mesmo quando o ensino presencial retornar. Este fato deve-se aos ambientes virtuais proporcionarem diferentes oportunidades de aprendizagem, como: o acesso a informações, chamadas de áudio e vídeo, compartilhamento de materiais, fóruns de discussão, organização de arquivos, conteúdos e avaliações, além do fluxo de comunicação mais assertivo, frequente e direto.

Nessa perspectiva Behrens (2013, p. 79) comenta que “A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

Os benefícios que as tecnologias digitais trazem aos professores são inúmeras, porém é preciso inseri-las de forma efetiva, por meio de desafios, propostas inovadoras e projetos de criação. Um professor motivado e capacitado para o uso das tecnologias faz com que este recurso se integre na dinâmica escolar e, conseqüentemente, motive os alunos em direção às transformações necessárias para uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto Santos (2018, p. 34) reflete que há uma mudança da educação tradicional para a digital, onde:

A educação digital atende as demandas de um novo paradigma educacional baseado na mudança das estruturas, das práticas pedagógicas e da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, podendo este ser cada vez mais flexível, adaptativo, on-line, presencial e coletivo.

Para a autora, a inserção efetiva do uso de tecnologias nas práticas educacionais tem o objetivo de proporcionar a transformação das práticas pedagógicas, ampliando o acesso aos saberes. Essa prática favorece outras formas de organização curricular, diversificadas, e tempos escolares que possibilitam uma flexibilização para o processo de aprendizagem.

Assim, a educação digital é um processo que se caracteriza pela sua conectividade e rapidez desencadeando processos educativos destinados a melhorar a qualidade dos processos pedagógicos (MOREIRA, 2017).

Nesse sentido, salienta-se que as metodologias tradicionais tendem a não ser mais suficientes devido ao período vivenciado envolvendo o ensino remoto, que exige a transformação das práticas. É preciso termos o entendimento de que a Educação Digital ultrapassa os ambientes educacionais físicos convencionais, abrindo caminhos para modelos híbridos ou remotos que estão sendo reestruturados a cada dia com o advento das tecnologias.

Durante a pandemia, o ensino remoto substituiu por um período o ensino presencial, definido segundo o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2002, p. 8) como:

É o processo ensino-aprendizagem que acontece por meio do contato sensorial físico, direto, entre professores e alunos. A capacidade de comunicação do professor, o incentivo ao diálogo com os alunos, a preocupação com a participação e interação dos alunos entre si e deles para com o professor são fatores de êxito nessa modalidade de ensino. Nesse tipo de educação, os alunos são agrupados em turmas, frequentam a mesma sala de aulas e sua frequência deve ser computada, e, em muitos casos, é regulamentada por lei.

No ensino presencial o conteúdo é ministrado em sala de aula, com professores e alunos reunidos no mesmo espaço e tempo. Os horários das aulas devem ser cumpridos pelos alunos conforme cronograma curricular, as avaliações são supervisionadas por um professor com um tempo de duração para sua realização e para todas as atividades, os professores utilizam diversas metodologias, podendo elas ser realizadas de forma individual ou em grupo.

Para compreender o ensino remoto, remete-se aos estudos de Behar (2020, s.p), que o define como:

É uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis

de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.

Assim, entende-se por ensino remoto as aulas ou atividades pedagógicas utilizando plataformas on-line com acesso à internet para postagem de conteúdos digitais. Essas aulas acontecem em um horário pré-determinado com alunos e professores espalhados geograficamente no período de pandemia, sendo que as escolas suspenderam suas atividades presenciais a partir de março de 2020 e adotaram o ensino remoto por um período.

Devido à propagação da Covid-19 e a necessidade de isolamento social, o ensino remoto foi implantado como forma de dar continuidade às atividades dos alunos, que até aquele momento aconteciam de forma presencial nas escolas e que foram suspensas. Diante desse cenário, as estratégias de continuidade do ensino ocorreram por meio de aulas gravadas em TV aberta, redes sociais, plataformas virtuais, portais das secretarias de educação ou aplicativos.

Ambos, ensino presencial e remoto, diferenciam-se da Educação a Distância (EAD), por essa ser uma modalidade de ensino onde o aluno consegue uma maior flexibilização de horário, podendo conciliar sua rotina de trabalho a sua aprendizagem. Nessa modalidade, os alunos adquirem conhecimentos de qualquer localização geográfica com facilidade de organizar seu horário de estudo.

Nesse enfoque, o Decreto nº 2.494/1998 (BRASIL, 1998) destaca em seu primeiro artigo que:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Nota-se que essa modalidade vem ao encontro dos alunos que precisam de uma maior flexibilização de horário para os estudos ou que apresentam dificuldade de acesso aos espaços de educação presencial. Ainda sobre o ensino EAD, Rodrigues *et al.* (2011, p. 13) complementam que:

Essa modalidade não pretende eliminar o ensino presencial ou substituir o professor pelos recursos tecnológicos. Ao contrário, ela pode vir a complementar esse ensino, ou ainda, oportunizar formação àqueles que, por motivo de trabalho, localização geográfica ou outros fatores, não têm acesso aos cursos presenciais.

A modalidade EAD no meio acadêmico é uma forma de ensino que pode oferecer diferentes formas de aprender e ensinar em espaços não presenciais e síncronos.

Assim, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) diz, em seu inciso 4º, que EAD tem como pressuposto desenvolver-se a distância e ser assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo. Já a modalidade remota utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona e assíncrona.

Finaliza-se este capítulo, que evidenciou em seus parágrafos a importância da Educação Digital para a interação e mediação do conhecimento entre professor e aluno, buscando inovação pedagógica para garantir a participação mais efetiva dos alunos.

As reflexões do próximo capítulo objetivam apresentar a retrospectiva histórica da EJA no Brasil, a atuação do professor da EJA antes e durante a pandemia e a formação continuada para os profissionais atuantes na modalidade de educação de jovens e adultos.

3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo revisita os momentos históricos e fatos que marcaram a história da EJA. As primeiras reformas educacionais desde o tempo do Brasil Império, quando naquele momento histórico havia a finalidade de educar adultos analfabetos no período noturno escolar, chegando até as perspectivas atuais para essa modalidade de educação.

Será abordado o perfil do profissional que atua na EJA, buscando dialogar sobre as necessidades reais de aprendizagem desse público específico, levando em consideração faixa etária, etnia e cultura. Para que esse processo aconteça, faz-se necessária uma formação específica, devido à complexidade desta modalidade.

3.1 EJA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A trajetória histórica da modalidade EJA tem seu início em 1930, quando se inicia um crescente aumento na população e, conseqüentemente, aumento no processo de industrialização da sociedade brasileira. Surgem, então, movimentos populares organizados pelo partido comunista para a organização de cursos profissionalizantes.

Segundo Freire *apud* Gadotti (1979, p. 72), nos anos 1940 a educação de adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural.

No ano de 1947, o Ministério da Educação lançou a primeira iniciativa pública, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho. Essa campanha perdurou por quase 10 anos e seu foco principal estava em estimular o desenvolvimento social e econômico, técnicas e instrumentos para acesso à cultura. Embora extinta no final da década de 1950, foi um marco na luta contra o analfabetismo no país.

Nessa época, uma parcela da população acima de 18 anos era considerada analfabeta. Assim, a Organização das Nações para Educação (Unesco) criou uma campanha com ênfase na educação de adultos.

Para Gadotti (2009, p. 26) o processo de alfabetização é:

A educação de adultos é reconhecida pela Unesco como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização. De fato, a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e escrita.

De fato, essa alfabetização tem sentido se for além do ato de ler e escrever, uma educação voltada aos direitos humanos que proporcione a diversidade, as vivências e os diálogos e reduza as desigualdades sociais.

Em 1960 foi realizada no Canadá a II Conferência Internacional de Educação de Adultos com o tema “A educação de adultos num mundo em transformação”. Nesse período, a preocupação com a educação de adultos era mundial, pois havia uma parte da população analfabeta.

Jovens e adultos não podiam exercer plenamente seus direitos de cidadania porque eram analfabetos; também não participavam das eleições para poder expandir seus direitos, e tampouco tinham acesso à educação.

Surgem, então, iniciativas de alfabetização pelo Governo Federal e de movimentos de educação popular, buscando uma forma de promoção da cidadania ativa e de conscientização por meio da cultura dos direitos humanos.

A alfabetização é configurada como ferramenta de luta política e valorização da cultura popular. Sob essas circunstâncias, campanhas e iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos surgiram para mudanças na realidade social, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP) nos Estados Unidos; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler em Pernambuco; um movimento importante da época, nomeado o Movimento de Educação de Base (MEB); Centros de Cultura popular relacionada ao catolicismo (CPC); a política educacional da parte do governo de Jango, organizado pelo educador Paulo Freire; o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).

Segundo Eugênio (2004), na década de 1960, Paulo Freire era o responsável pela organização e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). A convite do Presidente João Goulart e do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, tendo sido aprovado pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 o Programa Nacional de Alfabetização orientado pelas sugestões de Freire, proporcionou a instalação de 20.000 círculos culturais, onde se alfabetizaram em média dois milhões de jovens e adultos.

Em 1964 foi aprovado pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que prevê a disseminação de programas de alfabetização em todo o Brasil. A proposta foi interrompida pelo golpe militar e seus promotores foram severamente reprimidos. A aquisição do governo em 1967 monitorou os programas de alfabetização de adultos para apoiar a população, tornando-se um movimento assistencialista e conservador. Nesse período foi lançado o Movimento MOBRAL - Brasil Literatura.

Em seguida, em 1969, houve uma campanha de alfabetização em massa e em 1970 os programas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) abrangeram todo o país. A partir daí a iniciativa mais importante do plano foi o PEI- Programa de Educação Integrado, uma forma condensada do antigo currículo da educação primária.

Na década de 1980, com o surgimento dos movimentos sociais e o início da abertura política, foi lançado um projeto de alfabetização no curso de pós-alfabetização. Em 1985 o programa MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, um programa que apoiava de forma financeira e técnica todas as iniciativas do governo, entidades privadas e empresas no desenvolvimento da educação de jovens e adultos (EJA).

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, abriu-se uma grande lacuna na educação de Jovens e Adultos. Em alguns lugares os governos resolveram oferecer essa modalidade de ensino em suas próprias escolas. Assim, no final dessa década, a educação de jovens e adultos lutava por uma nova reformulação no ensino.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

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. 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. 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. (BRASIL, 1996, p. 13).

Observa-se que a inserção da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um grande avanço para essa modalidade de ensino. Deste modo, a Educação de Jovens e Adultos é marcada com um histórico de luta na construção da cidadania, reconhecida enquanto direito na LDB em 1996. A legislação nacional visou a garantir legalmente uma formação de maior qualidade, principalmente para os jovens e adultos

que tinham a possibilidade de ter acesso e finalizar seus processos formativos escolares, além de ter a oportunidade de melhorar suas condições obtendo formação profissional e técnica.

Em maio de 2000 foi aprovado um parecer do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2000b), reafirmando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Traz como elementos norteadores a promoção e autonomia do jovem de modo que sejam sujeitos que aprendem em níveis crescentes, com apropriação do mundo do fazer, conhecer, agir e conviver.

Já em janeiro de 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) na lei 10.172 (BRASIL, 2001), que trouxe como estratégias principais:

Quadro 3 - Principais estratégias do PNE

Estratégias do PNE	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional;
	Promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida;
	Implementar programas de Educação de Jovens e Adultos; assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada;
	Assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

Fonte: O autor (2021), baseado na Lei 13.005 (BRASIL, 2014).

Com as estratégias do PNE firma-se o compromisso com a educação de adultos de acordo com as Diretrizes sobre Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a Declaração de Hamburgo de 1997, que tratou dos direitos humanos, da sociedade e da vida.

Com todo esse processo histórico da Educação de Jovens e Adultos entende-se que essas estratégias surgiram para atender pessoas que pareciam estar enfrentando problemas de integração social, e isso, a partir do que foi estudado nesta tese, representa um dos maiores desafios da educação.

Rigoni (2008) centrou-se em sensibilizar o público para estas questões sociais acreditando que esse movimento fosse urgente, principalmente em considerar as questões da alfabetização dessas pessoas, salientando que era necessário repensar a questão da alfabetização de adultos. Afirmava-se que a sociedade precisava urgentemente incluir os cidadãos nas ações sociais, políticas e culturais.

Como sujeitos sociais que não podiam ler a sociedade, esse público precisava ser alfabetizado. Nesse enfoque Rigoni (2008, p. 07) provoca uma discussão sobre como trabalhar com esses alunos, entendendo seu contexto e realidade social:

Como alfabetizador (a) devemos estudar uma metodologia que objetive o (a) alfabetizando (a) trabalhador (a) como um todo - homem/mulher social, global e cultural, na qual o diálogo e as reflexões possam estabelecer-se não apenas na sala de aula, mas também no seu quintal.

Dessa forma, a alfabetização não teria apenas uma função social, mas seria uma forma de ajudar os alunos a dominarem sua própria identidade e autonomia, para que pudessem viver mais facilmente e entender sua própria cultura, seu meio social e suas vidas. Para Aoki (2013), este consiste em um dos desafios da educação, considerando que para atender a esse público as escolas precisam ser diversificadas e atraentes, não podem reduzir o processo pedagógico ao simples copiar e ditar. Os professores da EJA necessitam criar situações que possibilitem a participação efetiva dos alunos, para tornar a aprendizagem significativa.

3.2 PROFESSOR NA MODALIDADE EJA

Neste tópico são apresentadas algumas considerações sobre o papel que o professor desempenha na construção do conhecimento, podendo promover a interação, provocar, desafiar e intervir pedagogicamente a fim de uma prática pedagógica significativa.

Na modalidade EJA, há o desafio de planejamentos, metodologias e avaliações diversificadas como forma de combater o analfabetismo, reconhecendo os limites, culturas, saberes, crenças, desejos e aspirações dos alunos.

Para Arroyo (2005, p. 35), “Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais”

Deste modo, a educação precisa contribuir e possibilitar aprendizagens significativas, que dialoguem com a sua rotina, aproximem-se do cotidiano e do convívio social. Conforme Zabala (1998, p. 29), para ensinar:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

A atuação do professor no processo pedagógico com os alunos da EJA, com foco nas demandas específicas do aluno, faz toda a diferença. O papel do professor de EJA necessita ser formador para a criticidade, participação e leitura de mundo. Assim, é importante que o professor consiga fazer com que os alunos sejam protagonistas atuantes em sua história, que ele fomente a participação cidadã de forma efetiva e não figurativa.

O professor precisa abordar os conteúdos de modo a despertar o interesse dos alunos, relacionando estes conteúdos curriculares com os conhecimentos prévios, com a sua realidade, trabalhando com problemáticas do cotidiano e preparando-os para atuar de forma participativa na sociedade.

Segundo Vázquez (1977), o professor da EJA necessita desenvolver sua prática de acordo com a situação real dos alunos e, nessa perspectiva, adequar-se à realidade, entendendo que cada aluno corresponde a um tipo de realidade e contexto diferenciado, mas que juntos assumem responsabilidades sociais e familiares. O autor faz um destaque para a questão ética e valores morais que são formados de acordo com o ambiente e a experiência de vida real de cada educando.

Evidencia-se que o professor de EJA, além da formação necessária para atuar na área, precisa conhecer o plano de ensino, planejar com intencionalidade, desenvolver estratégias educativas e diversificadas considerando as singularidades dos alunos e as características da turma, buscando despertar o interesse, participação e interação entre alunos e professores.

Na EJA é relevante compreender que somente ensinar o público a ler e escrever não é suficiente. Para que a alfabetização realmente aconteça, faz-se necessário ensinar o aluno a ler, escrever e entender as informações, ou seja, focar na alfabetização e letramento. De acordo com Cagliari (2008, p. 107) é necessário:

Conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido à vida das pessoas se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA, é preciso considerar os saberes culturais que os alunos trazem e compartilham. As experiências, vivências e conhecimentos podem ser articulados às práticas educativas, contribuindo para que a aprendizagem tenha sentido e significado.

Outro aspecto que é necessário destacar é que o professor da EJA trabalha com alunos de realidades diversas, os quais muitas vezes conciliam os estudos com uma jornada de trabalho, sendo importante motivá-los constantemente para que possam concluir as etapas do processo de escolarização com sucesso.

No que tange à metodologia do professor de EJA, esta necessita envolver um processo de integração, no qual o conteúdo da disciplina precisa ser trabalhado de forma interdisciplinar e conjugado com o contexto real dos alunos. Para Ribeiro (1999, p. 195), promover uma educação de jovens e adultos é:

[...] desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno. Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida.

Nesse sentido, professores necessitam experienciar novos meios de ensinar, levando em consideração a diversidade e a multiplicidade que caracteriza o público; realizar um planejamento participativo e inovador, contemplando uma educação voltada para as realidades específicas de cada aluno. Ao remeter-se à diversidade cultural, no contexto da sala de aula da EJA, podem frequentar alunos com necessidades especiais, agricultores, indígenas, ribeirinhos; portanto, o professor

necessita reconhecer essas peculiaridades, valorizando seus conhecimentos trazidos e suas histórias de vida.

De acordo com Paraná (2006, p. 30):

Muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. Neles, predomina a ideia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo desse conhecimento. Por isso, muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Segundo as colocações do documento, muitas vezes o público da EJA traz uma ideia articulada com a escola tradicional, sendo necessário que o professor desenvolva práticas educativas que valorizem os saberes dos alunos, a interação, a participação no decorrer das aulas e o processo de ensino e aprendizagem construído individual e colaborativamente.

Além de todas essas peculiaridades, os professores ainda se deparam com a evasão escolar, provocada por diversas razões de ordem social, política e econômica dentro da EJA, sendo algumas delas: a idade, a necessidade de busca pelo trabalho e os horários que às vezes não são compatíveis.

Enfim, os professores da EJA atuam com alunos com características diferenciadas: idades variadas, saberes múltiplos, necessidades educativas, entre outras. Saliencia-se que promover um ensino diversificado e valorizar a cultura e os saberes oriundos destes alunos contribui para a permanência e conclusão do processo de escolarização.

3.3 PROFESSORES DA EJA NA PANDEMIA

Para trazer reflexões sobre o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na pandemia, primeiramente é necessário compreender o que é a EJA, seu público e aspectos peculiares dessa modalidade de ensino. Torres (2003, p. 38) explica que a EJA é uma “modalidade de ensino voltada para a classe trabalhadora que luta para superar suas condições precárias de vida”.

A EJA foi criada pelo Governo Federal, sendo direcionada a jovens, adultos e idosos que por diversos motivos, segundo Brasil (1996) no art. 37 da Lei 9.394/1996, “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na

idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Complementando, Di Pierro *et al.* (2001) destacam que a maioria das pessoas que buscam a EJA passaram por processos escolares considerados descontínuos, marcados muitas vezes por insucessos e desistências que estão atrelados a diversos fatores de ordem pessoal, profissional e social.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos ao longo da trajetória histórica foi influenciada por acontecimentos advindos do contexto social. E, atualmente, com o cenário da pandemia da Covid-19 os impactos nos sistemas educacionais e na atuação do professor em diferentes níveis de ensino, como na EJA, provocam novas ações, rotinas de trabalho e o domínio das tecnologias.

Com a pandemia causada pela Covid-19, as agências de saúde recomendaram a necessidade do isolamento físico para conter a propagação do referido vírus, e nesse sentido o Ministério da Educação (MEC) autorizou em março de 2020 a suspensão das atividades presenciais em todas as instituições de ensino a nível federal, o que também se estendeu aos âmbitos estadual e municipal.

Com isso, segundo relatório do Senado Federal (BRASIL, 2020), cerca de 32,4 milhões de alunos que tinham aula presencial passaram a ter aulas remotas, sendo 3,7 milhões de alunos da Educação Superior e 28,6 milhões da Educação Básica. Para que esse ensino remoto aconteça é necessária a utilização de recursos tecnológicos com acesso à internet para ter acesso aos materiais de estudo e às aulas remotas. O celular, seguido do computador e do tablet, foram os principais meios utilizados, com as porcentagens 64%, 24% e 7% respectivamente.

Diante dos dados acima apresentados, nota-se que os recursos tecnológicos são facilitadores para a realização das aulas remotas. Porém, ainda existe uma parcela da população que por inúmeros fatores não tem acesso a esses recursos, nem mesmo à internet, dificultando o acesso à informação, ao conhecimento, e o acompanhamento das aulas nesta modalidade.

Segundo Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 3) durante a pandemia “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma das modalidades de ensino mais vulneráveis pela interrupção das atividades escolares”. Pois, segundo os autores, os estudantes que frequentam a EJA, na maioria das vezes, têm um histórico de exclusão educacional, e este constitui-se inclusive um campo educacional marcado pela negligência a nível governamental.

Com a pandemia, o professor da EJA passou a encontrar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, visto que as aulas remotas não alcançam muitos estudantes, pois nem todos possuem aparelhos que comportam os programas para a realização das atividades, e nem todos têm acesso à rede de internet (PIRES *et al.*, 2020).

Sobre o ensino remoto, Saviani (2020, p. 5) explica que:

Essa expressão "ensino remoto" vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EAD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Ainda de acordo com o autor, para que o ensino remoto ocorra é necessário que os estudantes possam acompanhar as aulas com proveito, que sejam alfabetizados no sentido funcional e digital. Evidencia-se também que professores e alunos necessitarão estar equipados com aparelhos como computadores, celulares ou similares e com acesso à internet. Para que o ensino remoto aconteça com qualidade são elementos indispensáveis: internet de qualidade, recursos tecnológicos modernos, capazes de oferecer suporte para áudio e vídeo através de câmera e microfone e estrutura física com uma boa iluminação. Também é primordial que sejam ofertadas possibilidades de cursos e formações continuadas aos professores atuantes na EJA, para que possam construir e ressignificar saberes, inovar suas metodologias, acompanhar toda essa tendência tecnológica e conseqüentemente contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando esse conceito, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) afirmam que:

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo.

No período de pandemia, o ensino remoto passou a ser adotado como uma extensão do ensino presencial, devido ao caráter excepcional causado pela Covid-19, fato que gerou reflexos no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas práticas educativas dos professores, os quais necessitam apropriar-se das tecnologias utilizadas para uma educação digital em rede. Deste modo os professores,

para utilizarem as tecnologias, precisam de formação com vistas a metodologias e práticas pedagógicas que condizem com o momento histórico para uma melhor qualidade na aprendizagem.

Com relação à EJA, Santos (2020) destaca que as aulas remotas estão sendo realizadas pela internet, via WhatsApp, aulas gravadas, Google Meet, dentre outras formas.

Durante a pandemia “o *Whatsapp*, assim como o *Instagram*, que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvida, indicar prazos, etc” (PALUDO, 2021, p. 49).

Sobre as atividades escolares não presenciais, a Resolução N^o 3.817/2020 – GS/SEED (PARANÁ, 2020, p. 1) enfoca no Art. 3.^o que:

São destinadas à interação do professor com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, aula on-line em tempo real e materiais impressos e outras assemelhadas. (NR)

Ainda de acordo com o documento, o seu Art. 4.^o apresenta que o professor precisa realizar aula de modo remoto com os estudantes pelo menos uma vez na semana, com duração mínima de 15 minutos, com a presença de no mínimo um aluno. Caso não seja registrada a presença de alunos na aula remota em tempo real, o professor precisa comunicar às instâncias superiores, como a direção da referida instituição e, por conseguinte, estabelecer uma interação no mural da turma no *Google Classroom*.

Segundo a Resolução N^o 3.817/2020 (*ibid.*), em seu Art. 4.^o, o professor precisa:

II – Participar efetivamente dos chats e aulas on-line em tempo real, estimulando a interação dos estudantes e promovendo a mediação da aprendizagem; (NR) III – complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas por meio de aula on-line em tempo real e de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, vídeos, entre outros), observando a legislação que trata dos direitos autorais (NR) (PARANÁ, 2020, p. 2).

A partir das colocações do referido documento, observamos que nesse período de pandemia as atribuições ao professor são amplas, exigindo tempo extra para a preparação e desenvolvimento das atividades, realização das aulas em tempo real, desconsiderando as condições sociais e econômicas, a disponibilidade de recursos

tecnológicos, desconhecendo muitas vezes se os professores possuem dificuldades em lidar com as tecnologias para desenvolver o trabalho remoto.

Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 7) apontam que “Novos dilemas surgem, portanto, no campo da EJA nesse contexto de crise sanitária. Em cada contexto, em cada cenário, em cada realidade essa modalidade de ensino apresenta grandes desafios para o presente e para o futuro”.

Assim, com o ensino remoto, muitos alunos passaram a apresentar dificuldades devido à desigualdade de oportunidades e de acesso aos recursos tecnológicos e pedagógicos remotos. Esse aspecto se confirma a partir dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontando que 25% dos brasileiros, ou seja, um em cada quatro, não possuem acesso à internet, sendo que na área urbana o índice de pessoas sem acesso à internet é de 20,6% e em áreas rurais é bem maior, chegando a 53,5%.

Além das dificuldades encontradas no acesso às aulas remotas, muitos alunos jovens, adultos e idosos que ainda não estão alfabetizados encontram limitações no acesso a aplicativos, mensagens e conteúdos compartilhados por meio das plataformas e recursos tecnológicos.

Nesse sentido, a UNESCO (2020) observa que neste período em que as escolas foram fechadas inesperadamente devido à Covid-19, ocorreram transições para plataformas de ensino de modo remoto, gerando confusão, estresse e frustrações aos professores, visto que em alguns contextos o fechamento das instituições de ensino acarretou licenças e desligamentos de profissionais da educação.

De acordo com Cunha Júnior *et al.* (2020) alguns professores atuantes na EJA apontaram dificuldades encontradas neste período de ensino remoto, sendo: ausência de domínio dos meios tecnológicos, restrito domínio básico da informática, falta de computadores nas suas próprias residências, internet insuficiente para ministrar as aulas de casa e falta de formação específica para trabalhar de modo remoto.

Segundo Gestrado (2020, p. 9), “As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas”. O autor afirma que a realização das atividades remotas gerou situações novas, não havendo tempo para a preparação antecipada e específica para o trabalho remoto envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho do professor neste período de pandemia e “as novas condições laborais no âmbito do ensino remoto obrigaram os/as professores/as a usarem plataformas e metodologias com as quais eles/as não estavam familiarizados/as” (PIRES *et al.*, 2020, p.119).

O fato da escola não oferecer condições básicas, no que tange ao uso das tecnologias e à formação dos professores, para estarem preparados a utilizar e criar metodologias por meio de plataformas e da internet, ou dominarem o processo de reconstrução pedagógica aliada às tecnologias como forma de superação do ensino tradicional nesse momento de pandemia, interfere consideravelmente para se alcançar (ou não) melhores resultados.

Além das dificuldades encontradas pelos alunos, Paludo (2020, p. 46) discute a situação do professor neste período de pandemia evidenciando “o aumento da demanda de trabalho dos professores, a possibilidade de redução de carga horária, a não familiarização com novas ferramentas e a falta de formação sobre esses meios, entre tantas outras facetas do fazer docente”.

Ainda segundo Paludo (*id.*, p. 50), nesse período de quarentena deve-se “necessariamente olhar e problematizar a situação dos professores. Não há educação de qualidade sem um profissional capacitado e com meios adequados de exercer seu ofício”.

Pires *et al.* (2020, p. 9) destacam que para trabalhar com o ensino remoto muitos professores “também não possuem esse suporte tecnológico digital para desenvolver uma educação de qualidade, universal, gratuita”.

Observa-se a partir das colocações que para a oferta de uma educação de qualidade é necessário que os professores tenham a oportunidade de participar de capacitações para utilizar os recursos tecnológicos, desenvolver aulas remotas e práticas educativas diversificadas que atendam as demandas e necessidades educacionais dos educandos. Também é imprescindível que os profissionais tenham acesso aos recursos e meios adequados para disponibilizar as aulas, matérias e atividades aos alunos e inclusive realizar aproximações remotas com os alunos, visando a acompanhar seu processo de aprendizagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com o objetivo desta pesquisa e o referencial teórico, o presente capítulo tem como intencionalidade apresentar o percurso metodológico adotado nesta tese.

Na primeira parte é detalhada a metodologia da pesquisa - qualitativa com abordagem descritiva. Na segunda parte é apresentado o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes, os instrumentos de pesquisa e a estrutura dos encontros da formação continuada, assim como os procedimentos da pesquisa.

4.1 TIPO DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, de abordagem descritiva. Segundo Minayo (2012, p. 21) a pesquisa qualitativa possibilita aos seres humanos agirem e interpretarem as ações considerando uma determinada realidade e “responde questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Conforme Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é aplicada quando os pesquisadores sentem a necessidade de compreender de forma complexa determinada questão, dando voz aos participantes e as suas interações. Ela mesma define o contexto como o espaço de coleta direta de dados e não necessita de métodos estatísticos para a análise do que fora coletado.

A metodologia qualitativa norteia esta pesquisa, pois busca responder às questões sobre a utilização de tecnologias pelos professores da EJA no momento da pandemia causada pela Covid-19 e analisar o curso de formação continuada que foi planejado, ofertado e direcionado aos respectivos profissionais atuantes em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Almirante Tamandaré, Estado do Paraná.

A pesquisa também é interventiva, pois o pesquisador desenvolveu uma formação continuada para os professores da EJA, possibilitando espaço para os participantes dialogarem, interagirem e construir e ressignificarem os conhecimentos em torno da Educação Digital.

Com relação à pesquisa interventiva, Damiani *et al.* (2013, p. 58) explicam que:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

De acordo com os autores, destaca-se que a pesquisa interventiva envolve primeiramente o planejamento, e em seguida contempla a intervenção e a avaliação da intervenção, abrangendo a descrição dos instrumentos de coleta de dados e análise dos efeitos da respectiva intervenção realizada.

A pesquisa desenvolvida é interventiva, pois contemplou três etapas, sendo primeiramente o planejamento da proposta de um curso de formação continuada direcionado aos professores atuantes na EJA em uma escola da rede estadual. Por conseguinte, foi apresentada e desenvolvida a formação continuada e a assessoria, sendo um momento de intervenção e coleta de dados. E o terceiro momento englobou a descrição dos instrumentos de coleta e análise dos dados, os quais são compartilhados nesta tese.

Sobre a pesquisa interventiva, Gil (2010) enfatiza que objetiva contribuir para solucionar problemas práticos e pretende de alguma maneira interferir na realidade e no cotidiano do seu objeto de pesquisa.

Continuando, a pesquisa qualitativa abrange a abordagem descritiva, que segundo Gil (2010, p. 27) tem como propósito estudar e descrever “as características de determinada população ou fenômeno”. O autor ainda acrescenta que as pesquisas descritivas têm por objetivo estudar características de um grupo utilizando técnicas para coleta de dados, como questionário e observação sistemática.

Segundo Patton *apud* Zabalza (2004, p.18):

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interações e condutas observadas; citações diretas de pessoas acerca de suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e fragmentos ou passagens completas de documentos, correspondências, registros e histórias de casos.

Complementando, Triviños (1987, p. 110) destaca que o foco da pesquisa de natureza descritiva consiste no desejo de conhecer uma determinada comunidade, seus traços característicos, seus representantes e “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Neste sentido, o autor ressalta a relevância dos dados coletados, os quais devem ser descritos e analisados.

Assim, a pesquisa descritiva é realizada mediante o estudo, a observação, a coleta de dados, a análise, o registro e a descrição dos fatos que ocorreram no decorrer da formação continuada. Perovano (2014, p. 24) explica que o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.

Como abordagem descritiva, a pesquisa, de acordo com Barros e Lehfeld (1990), possibilita a descrição do objeto por meio do levantamento de dados, contribuindo para a elaboração de perfis e cenários. Nesta tese, é realizada a descrição do perfil de um grupo de professores atuantes na modalidade EJA seguida da análise da formação continuada oferecida com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa envolve uma escola estadual localizada no município de Almirante Tamandaré, Estado do Paraná e que fica a uma distância de 15 km da capital do Estado, Curitiba. O município de Almirante Tamandaré é conhecido como a “Cidade dos Minérios”, devido ao seu grande potencial em atividades mineradoras de cal e calcário, além de fontes produtoras de água mineral. Sua população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 120.041 habitantes.

O município de Almirante Tamandaré possui regularmente matriculados na rede estadual de ensino 9.961 alunos em 18 escolas. Destes, 5.401 frequentam o Ensino Fundamental, 3.607 frequentam o Ensino Médio, 589 frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1597 são alunos que frequentam atendimento educacional especializado e atividades complementares.

Dentre as escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré, encontra-se o estabelecimento inicialmente inaugurado como Escola Estadual Alvarenga Peixoto, fundada em 25 de julho de 1994, reconhecida e regulamentada pela Resolução nº 3.755/94 e mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR. Posteriormente, em agosto de 1994, foi alterada a denominação da Escola Estadual Alvarenga Peixoto para Escola Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, na modalidade de Ensino de 1º grau supletivo, sob

resolução nº 4.291/94. Em janeiro de 1998 foi autorizado o Ensino Médio, oferecendo Ensino Fundamental e Médio supletivo, iniciado sob resolução nº 4.356/98.

Com relação ao contexto da pesquisa, destaca-se que a referida escola foi selecionada da seguinte maneira: primeiramente a pedagoga atuante no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos participou de um programa de formação continuada denominado Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo. Posteriormente a pedagoga entrou em contato com os membros do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente do Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR e compartilhou a demanda de uma formação continuada com foco nas tecnologias educacionais, fato que despertou o interesse do pesquisador, ocorrendo assim a seleção da escola na modalidade EJA como contexto de pesquisa.

A partir do ano de 2000, a referida escola passou a ofertar somente Ensino Médio na modalidade EJA, denominando-se então como Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, reconhecido pela resolução nº 1.739/01. A escola está localizada na Avenida Emílio Johnson, 1172, no centro da cidade de Almirante Tamandaré.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção dos participantes aconteceu a partir de uma conversa com a pedagoga que atua até o momento no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos e que participou da primeira etapa da formação continuada de pedagogos ocorrida em 2018, oferecida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A segunda etapa da formação continuada consistiu na realização de assessoria realizada em 2019 pelo grupo de pesquisa aos professores e pedagogos, momento que possibilitou conhecer a escola bem como a modalidade de atendimento.

Em 2020, com o início da pandemia e exigência das aulas remotas, a pedagoga da escola, em contato com o grupo de pesquisa, relatou a dificuldade que os professores encontravam no uso das tecnologias, fato que demonstrou a necessidade de formação continuada com foco nas plataformas digitais e aplicativos, ou seja,

conhecimentos específicos necessários para desenvolvimento de um ensino remoto de qualidade no período da pandemia.

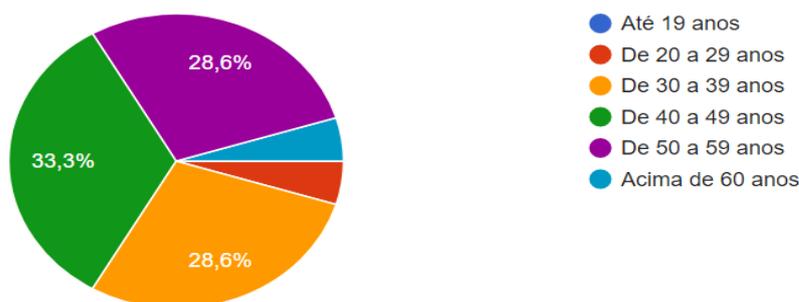
Diante dessa demanda, o pesquisador entrou em contato com a pedagoga e o diretor da escola, enviando um convite contendo uma proposta de formação continuada de modo remoto, com os encontros e temas estabelecidos, elaborada juntamente com a orientadora de tese (Apêndice A). A proposta foi aceita prontamente pela direção, sendo em seguida formalizado o convite aos professores.

O convite foi realizado para 28 professores atuantes no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, dos quais um total de 21 professores aceitaram participar da formação continuada e concordaram em participar da pesquisa.

Ressalta-se que, antes de iniciar a coleta dos dados foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no início do próprio questionário, solicitando aos participantes que concordaram em participar da pesquisa, que fizessem a leitura e o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1).

A seguir, o Gráfico 2 apresenta a idade dos professores participantes da pesquisa.

Gráfico 2 - Idade dos professores participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

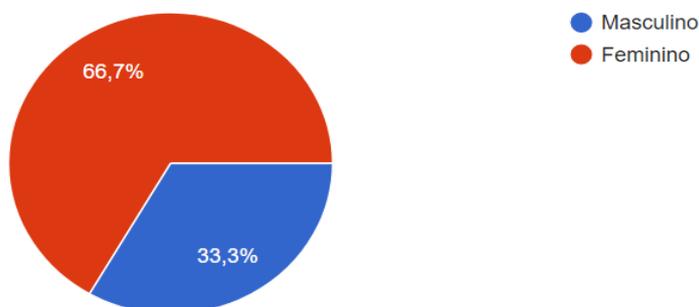
Os dados trazidos pelo questionário aplicado indicam que 14 (66,7%) professores têm idade acima de 40 anos, onde 14 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Com relação à titulação, 17 (81%) possuem especialização, 3 (14,3%) apenas graduação e um professor possui mestrado.

No que tange ao tempo de atuação dos profissionais no CEEBJA, 11 (52,4%) têm até 5 anos e 9 (47,6%) têm entre 6 e 20 anos. Sobre os locais de trabalho, 9

(42,9%) trabalham em mais de três instituições, 7 (33,3%) trabalham em três instituições, 4 (19%) professores trabalham em dois locais e apenas um professor trabalha somente no CEEBJA. Quanto ao regime de trabalho dos participantes no CEEBJA, 13 (61,9%) são do Quadro Próprio do Magistério (QPM), enquanto 8 (38,1%) são de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A partir dos dados apresentados no gráfico 2, 7 (33,3%) possuem idade entre 40 e 49 anos, 6 (28,6%) participantes têm entre 30 e 39 anos, 6 (28,6%) apresentam entre 50 e 59 anos, 1 (4,8%) possui acima de 60 anos e 1 (4,8%) está entre 20 e 29 anos.

Gráfico 3 – Gênero dos participantes

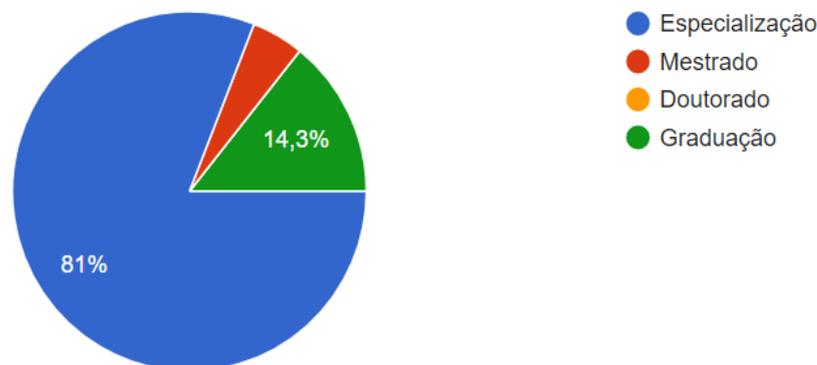


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com relação ao gênero dos participantes da pesquisa, 14 (66,7%) são do gênero feminino e 7 (33,3%) são do gênero masculino. Observa-se que predomina maior número de mulheres que atuam no cargo de professor da EJA na escola lócus da pesquisa e que participaram da formação continuada. Segundo Vianna (2001), é ampla a presença de mulheres atuando na docência e no exercício do magistério.

Com relação à graduação dos participantes, nota-se que os cursos são nas mais variadas áreas, como: 5 (23,3%) formados em Letras, 3 (14,3%) em Artes, 2 (9,5%) em Geografia, 2 (9,5%) em Matemática, 1 (4,8%) em Educação Física, 1 (4,8%) em Ciências, 1 (4,8%) em História, 1 (4,8%) em Biologia, 1 (4,8%) em Ciências Políticas, 1 (4,8%) em Ciências Sociais, 1 (4,8%) em Filosofia, 1 (4,8%) em Comércio Exterior e 1 (4,8%) formado em Pedagogia. Além da graduação, buscou-se conhecer a maior titulação dos professores atuantes na EJA, conforme demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Maior titulação dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

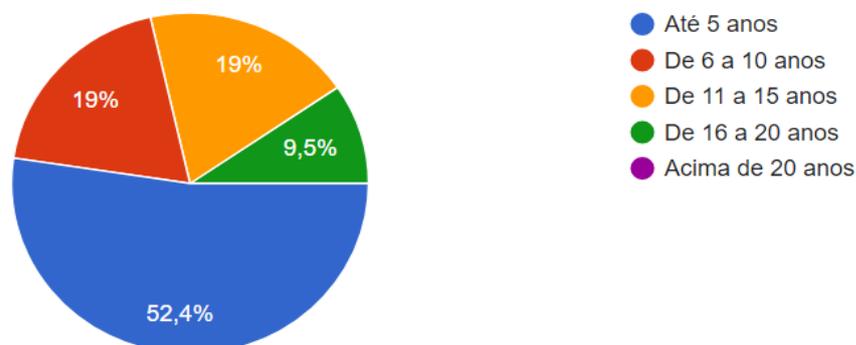
Os dados apresentados no gráfico 4 revelam que a maior titulação varia entre graduação e doutorado, sendo que 3 (4,3%) professores possuem até o momento a titulação denominada graduação, e que 17 (81%) possuem especialização em diferentes áreas. A pesquisa demonstra que dos 17 participantes que possuem especialização, apenas 4 são pós-graduados em Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que 1 (4,8%) participante cursou mestrado.

Os dados apresentados revelam que a maior parte dos professores não apresenta especialização na área da EJA, aspecto que indica a necessidade de oferta de cursos e formações continuadas visando a contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais atuantes nesta modalidade de ensino.

Visto que para atuar com os alunos da EJA é importante o profissional obter formação específica na área de atuação, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da EJA, “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000a, p.56).

Buscando identificar o tempo de atuação dos participantes como professores no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, apresentamos os dados no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Tempo de atuação como professor no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como pode-se observar, o tempo de atuação dos professores no CEEBJA é diversificado, sendo: 52,4% (11) há menos de 5 anos, 19% (4) entre 6 e 10 anos, 19% (4) entre 11 e 15 anos e 9,5% (2) entre 16 e 20 anos. Os dados revelam que existe uma variação referente ao tempo de serviço dos docentes especificamente na modalidade EJA, variando entre 5 e 20 anos, fato que demonstra que alguns profissionais possuem menor ou maior tempo de experiência profissional na referida modalidade de ensino. Neste enfoque Silva e Ploharski (2011) enfatizam que existem variações com relação ao tempo de atuação dos professores na EJA, e também que muitos dos profissionais exercem concomitantemente o trabalho em outras modalidades de ensino da Educação Básica.

Em seguida são apresentados dados sobre a jornada de trabalho dos professores. É importante destacar que se refere ao “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida” (DAL ROSSO, 2010, p. 1).

Dando continuidade, verifica-se que os participantes da pesquisa atuam em diferentes instituições, conforme demonstrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Número de instituições de ensino em que trabalha



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nas respostas dessa questão, nota-se que apenas 1 (4,8%) professor trabalha somente no CEEBJA, 4 (19%) trabalham em duas escolas, 7 (33,3%) trabalham em 3 escolas e 9 (42,9%) professores trabalham em mais de três instituições. Os dados desta pesquisa demonstram que a maior parte dos professores atuantes na EJA possui duplas ou triplas jornadas de trabalho em instituições distintas e modalidades de ensino díspares, aspecto que contribui direta ou indiretamente para a precarização do trabalho desenvolvido, visto que as exigências se intensificam, exigindo maior dedicação, preparo e aperfeiçoamento para atender demandas de diferentes turmas.

Os dados referentes ao número de instituições em que os participantes desta pesquisa atuam revela um cenário preocupante, visto que muitos dos professores atuam majoritariamente em mais de uma escola, ou seja, cumprem duplas ou triplas jornadas de trabalho na docência.

No que tange aos múltiplos vínculos de trabalho, Silva e Fernandes (2006) enfatizam que é reflexo da precariedade das condições de trabalho dos professores, como baixos salários. Ainda conforme os autores, os professores buscam novos vínculos empregatícios devido à necessidade de melhorar a renda familiar, complementar o orçamento, obter recursos “até para poder pagar a gasolina que os transporta de uma escola para a outra, obter complementação salarial para assinar um jornal ou revista, pagar um plano de saúde, ou – a ironia das ironias – pagar a escola particular dos filhos” (SILVA; FERNANDES, 2006, p. 25).

Quanto ao regime de trabalho dos participantes no CEEBJA, conforme já mencionado anteriormente, 61,9% (13) são do Quadro Próprio do Magistério (QPM),

enquanto 38,1% (8) são de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Quanto ao vínculo profissional, os dados revelam que uma parcela dos professores atuantes na modalidade EJA são contratados via PSS, sendo tal fato visto de duas maneiras; ou seja, consiste em uma oportunidade de emprego temporária que contribui para a construção da experiência profissional em diversas modalidades de ensino.

Conforme Kaminski e Moura (2014, p. 137), as condições de trabalho do professor com contrato PSS mostram-se precarizadas “devido à instabilidade de seu vínculo empregatício, da incerteza quanto ao seu futuro profissional e da rotatividade a que esse profissional está submetido, o qual é demitido ao final de cada ano letivo, sem garantias de posterior recontração [...]”. E por outro lado, o PSS consiste em contratos temporários que muitas vezes não oportunizam a continuidade do trabalho iniciado, fragilizando de certa forma o vínculo com as escolas, gerando também insegurança profissional, visto que os contratos são realizados por um período específico.

4.4 ESTRUTURA DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A estruturação dos três encontros do programa de formação continuada ofertados aos professores da EJA, intitulado como “Formação, atuação e processo de mentoria: o professor da EJA no contexto da Educação Digital em tempos de pandemia”, aconteceu de forma a privilegiar temáticas pertinentes à rotina diária dos professores, aliadas ao uso de aplicativos virtuais e atividades que envolviam a prática do professor atuante na modalidade EJA em tempos de pandemia (Apêndice A).

A construção do programa de formação continuada desenvolvido nesta tese aconteceu seguindo as características do programa de formação continuada desenvolvido na pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada* (PORTILHO *et al.*, 2017). As características do referido programa de formação continuada compreendem encontros com as seguintes etapas: 1) disparador; 2) fundamentação teórica; 3) tarefa; 4) avaliação.

A formação continuada oferecida aos professores da EJA foi planejada e desenvolvida em 3 encontros, sendo o primeiro com a temática Educação Digital, o segundo encontro com foco em Currículo e Avaliação e o terceiro encontro abrangendo a temática Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem.

A estrutura do **Primeiro Encontro** teve seu início no link <meet.google.com/pco-ptmc-fho>, com boas-vindas aos participantes, apresentação da pesquisa e o cronograma dos encontros.

No segundo momento foi realizada a apresentação da palestrante Dra. Kátia Ethienne E. dos Santos. Ainda no segundo momento foi realizado o disparador utilizando o vídeo intitulado “Fragmentos”, disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=G3JeXhz8YuQ>.

No terceiro momento a professora abordou a temática Educação Digital, trazendo reflexões sobre o uso das tecnologias no contexto educacional.

No quarto momento foi apresentada a tarefa para o próximo encontro: assistir, no decorrer da semana, o vídeo “Vida Maria” (8 minutos), disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. No quinto momento foi aplicado um questionário de avaliação do encontro disponível no seguinte link: <https://forms.gle/QopmT5XbbhSa4eYB9> (Apêndice C).

Com relação à estrutura do **Segundo Encontro** da formação continuada, o mesmo aconteceu no endereço <meet.google.com/twm-nmvg-mpq> e contemplou quatro momentos, sendo no primeiro realizado o disparador com a retomada da tarefa do encontro anterior e, em seguida, construído colaborativamente um mapa mental com foco na seguinte pergunta: Qual a relação do filme com a sua docência? Para a realização da referida atividade, foi utilizada a ferramenta Mindmeister, disponível no link <https://www.mindmeister.com/pt/1811586023?t=PWly2Lere3>.

No segundo momento a palestrante Cláudia Sebastiana R. Silva abordou a temática Currículo e Avaliação com o objetivo de promover a reflexão no processo de aprendizagem. O terceiro momento constitui-se a realização de uma tarefa em que os participantes tiveram que responder a seguinte pergunta: como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia? O registro das respostas foi realizado no mural colaborativo Padlet, disponível no link <https://padlet.com/marcelobolfe/puge6gesn4gx0fze>. Por fim, no quarto momento foi disponibilizado o questionário de avaliação do encontro no seguinte link: <https://forms.gle/6YhhmpSNFP57cHev6> (Apêndice C).

O **Terceiro Encontro** aconteceu no link <meet.google.com/gfb-xvsb-ttx> e teve como temática Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem com o palestrante Dr. Giovani de Paula Batista.

No primeiro momento do segundo encontro foi realizada a retomada da atividade final do encontro anterior, em que haviam sido apresentada as respostas dos participantes postadas no mural colaborativo - Padlet.

No segundo momento foi proposto aos participantes que escrevessem uma palavra no chat do Google Meet do encontro, que representasse a forma como eles aprendiam e ensinavam com a tecnologia durante a pandemia. No terceiro encontro a palestrante abordou a fundamentação teórica sobre os reflexos da utilização das tecnologias no processo de aprendizagem e ensino.

No quarto momento foi realizada uma discussão coletiva a partir da palavra descrita no chat do Google Meet e do conteúdo teórico apresentado, questionando como o grupo percebia a presença da tecnologia no processo de aprendizagem e ensino durante a pandemia. No quinto momento foi viabilizado por meio do link <<https://forms.gle/gxzHPf2x7jC3THSN8>> o questionário de avaliação do encontro (Apêndice C).

A seguir, no quadro 4 é apresentada a estrutura dos encontros de formação continuada ofertada para professores da EJA:

Quadro 4 - Estrutura dos encontros de formação continuada para professores da EJA

ENCONTRO	ETAPA	METODOLOGIA	TEMPO
Pré-encontro	Sondagem inicial	Questionário semiestruturado	Indeterminado
Encontro 01 05/04/2021 18h às 19h30 Educação Digital Kátia Ethienne E. dos	1ª - Boas-vindas! Apresentação do projeto	Apresentação da professora, cronograma e pesquisa	10 minutos

<p>Santos</p> <p>Objetivo: Promover estratégias de ensino-aprendizagem, por meio de recursos tecnológicos para práticas inovadoras de ensino e aprendizagem</p>	2ª - Disparador	Vídeo: Fragmentos	20 minutos
	3ª - Fundamentação teórica	<p>Apresentação da temática Educação Digital</p> <p>Recursos: compartilhamento de slides, vídeos na plataforma de videoconferência</p>	50 minutos
	4ª - Tarefa	Assistir ao curta "Vida Maria" (8 minutos)	5 minutos
	5ª – Avaliação	Questionário de avaliação do encontro	5 minutos
<p>Encontro 02 12/04/2021</p> <p>18h às 19h30</p> <p>Currículo e Avaliação</p> <p>Cláudia Sebastiana R. Silva</p> <p>Objetivo:</p> <p>Promover a reflexão sobre avaliação no processo de aprendizagem</p>	1ª - Disparador	<p>Refletir sobre o que chamou a atenção no curta "Vida Maria".</p> <p>Construir colaborativamente um mapa mental – Mindmeister – Qual a relação do filme com a sua docência?</p>	20 minutos
	2ª - Fundamentação teórica	<p>Avaliação frente aos desafios dos novos tempos na educação</p> <p>Recursos: compartilhamento de slides na plataforma de videoconferência</p>	60

	3ª - Tarefa	Registro por meio do Padlet – Mural: como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia?	5 minutos
	4ª - Avaliação	Questionário de avaliação do encontro	5 minutos
<p>Encontro 03 19/04/2021 18h às 19h30</p> <p>Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem</p> <p>Giovani de Paula Batista</p> <p>Objetivo: investigar os significados atribuídos pelos professores na utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem e ensino</p>	1ª - Retomada da atividade final do encontro anterior	Como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia? Mural colaborativo - Padlet	10 minutos
	2ª - Disparador	Agora que discutimos como você aprende e ensina com a tecnologia, escreva uma palavra que representa a forma como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia Mural de palavras - Chat do Meet	20 minutos
	3ª - Fundamentação teórica	Fundamentação teórica sobre os reflexos da utilização das tecnologias no processo de aprendizagem e ensino	20 minutos

	4ª – Discussão coletiva	A partir da palavra descrita no Jamboard e do conteúdo teórico apresentado, como o grupo percebe a presença da tecnologia no processo de aprendizagem e ensino durante a pandemia?	30 minutos
	5ª – Avaliação	Questionário de avaliação do encontro	10 minutos
<p>Encontro 04</p> <p>Individual</p> <p>Mentoria</p> <p>Marcelo Bolfe</p> <p>Objetivo: oportunizar aos professores apoio no desenvolvimento profissional, planejamento das ações docentes e busca por soluções a partir das experiências</p>	Questionário diagnóstico	Aplicar questionário para identificar quais os avanços/dificuldades encontrados na implementação dos conteúdos da formação continuada	Indeterminado
	Conversa/Feedback	<p>Apresentar ideias e recursos tecnológicos que podem ser utilizados durante as aulas e na vida profissional do docente</p> <p>Utilizar os recursos tecnológicos de forma correta pode tornar as aulas interativas e dinâmicas, gerando resultados positivos para os envolvidos no processo</p>	50 minutos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O **Quarto Encontro**, denominado de mentoria, aconteceu posteriormente à formação continuada junto aos professores. Destaca-se que as mentorias com os professores foram agendadas pela pedagoga da escola, e aconteceram em dias e

horários estabelecidos pelos próprios profissionais, utilizando seu horário de hora atividade.

A proposta da mentoria está relacionada ao acompanhamento pessoal aos professores, em que se utilizou a dinâmica de pares (mentor e mentorado) com o intuito de promover a reflexão e avaliação dos três encontros formativos realizados anteriormente.

Com a mentoria buscou-se compreender como a formação continuada, com vistas à prática de utilização de tecnologias, pode contribuir para o domínio e a transformação dos processos de ensino e aprendizagem na EJA em tempos de pandemia.

Entende-se por mentoria a relação colaborativa temporária entre pares (mentor e mentorado), onde o mentor é o profissional que fornece feedback e compartilha estratégias formativas. Segundo Moran (2019), a mentoria está sendo uma tendência que faz sentido na área da educação formal e informal, podendo ser utilizada de maneira significativa e diversificada.

Para Mccarthy (2012, p. 757), mentoria é um processo de aprendizagem compartilhada que promove crescimento e benefício mútuo, além da interação e apoio para as partes envolvidas, podendo refletir no sucesso profissional. Considerando a importância da mentoria, é necessário que os envolvidos demonstrem capacidades de diálogo, colaboração e negociação entre os pares, visando a construção de conhecimentos que poderão enriquecer as práticas educativas.

Complementando a ideia anterior, García (1999, p. 127) destaca que no decorrer do processo de mentoria, “o componente crucial é a capacidade para trabalhar em conjunto, alicerçada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente”.

Foram realizadas reuniões remotas com duração de 50 minutos, onde vinte e um professores atuantes na modalidade EJA, que participaram dos encontros formativos que antecederam a mentoria, puderam estabelecer uma relação com o mentor e revelar aspectos atrelados aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as seções de mentoria foram permeadas por uma atitude operativa, adotada pelo mentor, sendo explicada por Barbosa (2001, p. 215) como “a atitude assumida por uma pessoa diante de seu interlocutor ou interlocutores, com o objetivo de provocar nos sujeitos que aprendem a busca da operatividade, da resolução de um problema, numa determinada situação”.

Assim, destaca-se que é possível realizar a mentoria com atitude operativa, sendo desenvolvido um trabalho entre pares ou grupos, onde o mentor tem a função de mediador ou co-pensador⁵, aquele que indaga, pontua e problematiza as falas, oportunizando-lhes pensarem, falarem de si e poderem elaborar suas próprias reflexões. Nesse processo de aprendizagem, concede-se abertura para as dúvidas e inquietações, possibilitando a interpretação, a tomada de consciência e a ampliação de novas aprendizagens e permitindo aos professores avanços no contexto escolar.

A aprendizagem por meio de processos entre pares, com foco na atitude operativa consiste, conforme Pichon-Rivière (1998, p. 215), “em criar, manter e fomentar a comunicação para que os envolvidos possam se desenvolver, progressivamente, ao ponto de poderem se aproximar afetivamente da tarefa e realizá-la”.

A proposta para as mentorias individuais foi organizada mediante a organização de consignas⁶, abrangendo as temáticas dos encontros com intuito de obter um conjunto de dados para análise da investigação.

Cada sessão de mentoria foi conduzida a partir de uma consigna de abertura e finalizada com uma *consigna* de fechamento conforme descritas abaixo:

Consigna 1: A partir dos encontros formativos realizados e do conteúdo trabalhado, o que você pode relatar sobre o que aprendeu, e de que maneira essa aprendizagem contribuiu para o aprimoramento da sua tarefa de ensinar?

Consigna 2: Como você avalia a formação continuada englobando conhecimentos sobre recursos tecnológicos e seu uso no contexto educacional?

Com a mentoria, tem-se a oportunidade do mentor e mentorado ajudarem-se mutuamente em orientações que promovam a compreensão da evolução enquanto professor até o momento atual e na prospecção para o aprimoramento de seu trabalho.

⁵ Termo criado por Pichon-Rivière em seu livro *O processo grupal* (1982), “[...] que designa o coordenador como aquele que pensa junto com o grupo, ao mesmo tempo que colige e integra os elementos do pensamento grupal”. Ou seja, em um grupo de aprendizagem, fundamentado na operatividade, pensar com o grupo traz ingredientes importantes para o desenvolvimento da autonomia e da autoria grupal.

⁶ De acordo com *Barbosa e Carlberg* (2014, p. 38) consigna pode ser definida “como uma instrução ampliada que além de explicitar o que é para ser realizado, delinea caminhos, apresenta os recursos disponíveis para a realização da tarefa e os objetivos a serem atingidos, deixando, porém, espaço para a forma de organização da tarefa, as escolhas, a resolução dos conflitos que podem surgir durante a execução da tarefa, a criação e a autoria”.

4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para analisar qualitativamente os dados, alguns fatores são essenciais, como a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação, definindo-se esse processo como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização, interpretação e a redação do relatório (GIL, 2010).

Para a realização da pesquisa foram utilizados cinco instrumentos:

- 1) Questionário semiestruturado;
- 2) Chat dos encontros;
- 3) Aplicativos utilizados nos encontros;
- 4) Questionário de avaliação do processo de formação;
- 5) Mentorias.

4.5.1 Questionário semiestruturado

Neste tópico são apresentados aspectos sobre o questionário semiestruturado, o qual foi aplicado em dois momentos, sendo um que antecedeu a formação, com vistas a coletar dados dos participantes e seus saberes prévios com relação aos conhecimentos sobre o uso das tecnologias no contexto escolar. No segundo momento, ao final de cada encontro de formação realizado, foi aplicado outro questionário como instrumento de avaliação do processo de formação (Apêndice C).

Em seus estudos, Gil (2010) destaca que o questionário é considerado uma técnica padronizada de coleta de dados que tem por objetivo estudar as características de um determinado grupo, como idade, sexo, nível de escolaridade, entre outros.

O questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 86). Ainda conforme as autoras, a elaboração do questionário exige cuidado na seleção das questões e deve ser limitado em extensão, acompanhado por orientações bem definidas e notas explicativas.

Ressalta-se que os questionários aplicados para coleta de dados desta tese foram elaborados com questões selecionadas de acordo com a modalidade de ensino

em que os professores atuam. Para isso, os critérios para a elaboração de um questionário precisam estar definidos, bem como os objetivos específicos da pesquisa, em questões bem redigidas que serão respondidas por um grupo de pesquisados.

Para Marconi e Lakatos (2009, p. 89) o questionário é formado por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, sendo perguntas abertas “chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”; perguntas fechadas, que são “denominadas de limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções”; e as perguntas de múltipla escolha, que “são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto”.

A pesquisa teve como um dos instrumentos o questionário semiestruturado composto por 18 perguntas, sendo 15 perguntas de múltipla escolha e 3 perguntas abertas.

O questionário que antecedeu a formação apresenta uma série ordenada de 18 perguntas, sendo as 11 primeiras com a finalidade de conhecer os dados de identificação de cada participante, contemplando: idade, sexo, nível de escolaridade, área de formação, tempo de atuação como professor, modalidade de ensino em que atua e regime de trabalho; e outras 7 perguntas envolvendo: o conhecimento dos professores sobre o uso das tecnologias em sala de aula, a participação em cursos de formação continuada voltados à área tecnológica, os principais dispositivos e recursos tecnológicos utilizados para as aulas remotas e as dificuldades encontradas com as tecnologias no período da pandemia.

A formação continuada envolvendo as tecnologias foi realizada em 3 encontros, sendo que ao final de cada encontro foi aplicado um questionário de avaliação do processo formativo ofertado, o qual contemplou: avaliação dos participantes sobre articulação entre teoria e prática no decorrer dos encontros, a construção do conhecimento e sua aplicação na prática docente, se os conteúdos trabalhados foram significativos e suas respectivas contribuições para seus próximos planejamentos e para suas próximas aulas.

4.5.2 Chat do Google Meet dos encontros

Outro instrumento de coleta de dados foi o chat do Google Meet, o qual foi utilizado nos 3 encontros, possibilitando a participação e a interação dos professores no decorrer da formação continuada.

Entende-se o chat como sendo um canal de comunicação síncrono⁷ que permite que pessoas de várias localidades, espalhadas geograficamente, possam comunicar-se. Os chats estão presentes em aplicativos de comunicação instantânea que utilizam recursos de áudio e vídeo, os chamados web conferência, onde por meio de uma conexão pela internet pessoas se encontram em uma “sala virtual online”, em um horário agendado para discutirem um mesmo assunto. Santos (2005) afirma que o chat consiste em uma estratégia de comunicação por escrito, com ocorrência em tempo real e com uma linguagem própria.

No momento da pandemia, a aprendizagem é mediada por recursos tecnológicos que se intensificaram devido ao período de isolamento social, os processos de ensinar e aprender e as práticas pedagógicas passaram a ser realizados de maneira remota.

Dentre os recursos mais utilizados destaca-se o chat, um meio pertinente para a continuidade das atividades acadêmicas, utilizado para a comunicação, como afirma Santos (2005, p. 148):

No meio educacional muitos docentes e organizações no exercício de suas práticas, sejam estas presenciais ou não, estão utilizando os *chats* como possibilidades de extensão de suas salas de aula, onde convidados são convocados, trabalhos em grupo são incentivados, entre outras estratégias formativas.

Ainda de acordo com a autora acima mencionada, a utilização do chat para o uso educacional possibilita a comunicação em grupo quando os professores fazem uso dele em âmbito pedagógico. Percebe-se que nos últimos meses, com a pandemia, seu uso tem sido intensificado através das aulas remotas, pois ele possibilita que usuários, ao invés de usarem a fala, possam facilmente escrever por meio desse recurso.

⁷ Em comunicações síncronas, o emissor e o receptor devem estar num estado de sincronia antes da comunicação iniciar e permanecer em sincronia durante a transmissão.

Nesse enfoque Dantas da Silva e Mercado (2010, p. 57) explicam que “[...] o docente deve promover um bate-papo envolvendo vários participantes, calcado em uma temática que traga ou não profundas polêmicas, procedendo o salvamento das informações para posterior avaliação”.

Segundo Faleiros *et al.* (2016, p. 2), “Esse crescente uso da internet em todas as faixas etárias, tem instigado os investigadores a desenvolverem questionários virtuais como um método alternativo para a obtenção de respostas em pesquisas científicas”.

Evidencia-se que, no decorrer dos encontros da formação continuada realizada por meio da plataforma Google Meet, o chat foi utilizado como instrumento de interação, participação, esclarecimento de dúvidas, disponibilização do cronograma e orientações dos encontros, e acesso aos links de aplicativos utilizados no decorrer da formação, possibilitando a organização, registro e coleta de dados dos participantes da pesquisa.

4.5.3 Aplicativos utilizados nos encontros

Os aplicativos, além de terem sido apresentados e explorados como ferramentas metodológicas, também serviram de instrumentos de coleta de dados dos encontros de formação continuada, sendo os mesmos: Jambord, Jigsaw, Mentimeter, Mindmeister, Padlet, Pear Deck, Quizziz e VideoAnt.

Os referidos aplicativos são considerados colaborativos, pois têm como função ser uma plataforma onde seus usuários atribuem informações e, assim, transmitem-nas em tempo real para todos os participantes que estiverem conectados naquele momento. São recursos on-line, ou seja, não precisam nenhum tipo de instalação no computador ou smartphone, basta ter acesso à internet e em seguida ao aplicativo, através de link ou convite.

Os murais colaborativos virtuais funcionam como um quadro virtual dinâmico e interativo onde é possível registrar, guardar e compartilhar conteúdos com os demais participantes. É como se fosse uma grande folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, desenho, imagem, vídeo, hiperlink) juntamente com outras pessoas. Esse acesso é simultâneo; quando alguém posta algum conteúdo os demais já conseguem visualizar.

4.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta tese, os procedimentos da pesquisa envolveram a escolha do campo de pesquisa, oferta da formação continuada aos professores da EJA atuantes em escola da rede pública estadual, elaboração e aplicação do instrumento questionário, descrição e análise dos dados. Sobre os procedimentos da pesquisa, Minayo (2001) explica que é necessário escolher o espaço da pesquisa, estabelecer os critérios de amostragem, construir estratégias para a pesquisa e definir os procedimentos para análise dos dados coletados.

Sobre a seleção da escola, foi estabelecido contato com a direção, estruturação dos encontros, validação com a orientadora, convite para os palestrantes, envio do cronograma à escola, organização da estrutura dos encontros, criação da sala no Google Meet, realização dos encontros da formação continuada e mentorias, seguidas da descrição e interpretação dos dados apresentados nesta tese.

Ressalta-se que em 2018 ocorreu uma formação continuada com pedagogos atuantes em escolas da região metropolitana de Curitiba, momento que possibilitou conhecer as modalidades de ensino ofertadas nas escolas da rede estadual. A partir do contato realizado em 2020 com uma das pedagogas participantes da formação anteriormente ofertada, constatou-se que uma das escolas trabalha somente com a modalidade EJA, e que os professores atuantes nesse nível de ensino apresentavam demandas emergentes sobre o uso das tecnologias como recursos para o ensino remoto.

Para participação dos professores da EJA nos encontros de formação continuada foi gerado um link para cada encontro, que aconteceu no Google Meet e foi disponibilizado na agenda virtual para todos os professores atuantes acessarem a formação. O link também foi enviado via WhatsApp no grupo dos professores. As datas estabelecidas foram os dias 05, 12 e 19/04/2021, no horário das 18h às 19h30, totalizando 4h30min de formação. O acesso à sala foi liberado pela pedagoga da escola.

Considerando os princípios éticos da pesquisa, para cada participante foi gerado um código identificador com uma letra e número, a fim de facilitar a identificação dos participantes no momento da análise e descrição dos dados. Esses números também foram utilizados para identificação das respostas dos professores nos questionários, participação nos aplicativos, chats e nas mentorias. A fim de

identificar as respostas de cada entrevistado, optou-se por utilizar a letra P mais o número do participante⁸, com a intenção de diferenciar a fala do referencial teórico adotado.

Os questionários previamente validados foram inseridos e aplicados antes dos encontros, em uma plataforma virtual (GoogleForms), com o objetivo de facilitar o acesso e participação dos professores. Para a divulgação dos instrumentos utilizados no programa de formação continuada, foram postados links dos questionários nos seguintes ambientes virtuais: chat dos encontros, grupo de WhatsApp dos professores e enviados via e-mail.

A pesquisa aconteceu a partir de considerações éticas garantidas por meio da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o número 205.177, com data da relatoria em 20 de fevereiro de 2013, tais como o respeito à liberdade e privacidade dos participantes, assim como o caráter confidencial dos dados (Anexo 2).

⁸ A utilização da letra P seguida de um número (no caso, o número do participante) para descrever as falas na etapa de interpretação dos dados foi estabelecida com a intenção de preservar a identidade dos participantes do programa de formação continuada e das mentorias.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados referentes à descrição e análise dos dados, procurando responder a seguinte problemática: o que o momento da pandemia da Covid-19 revelou sobre a necessidade da formação continuada para a transformação da prática docente do professor da EJA, no contexto da Educação Digital.

Assim, na perspectiva de buscar o desvelamento dessa problemática objetiva-se analisar a formação continuada ofertada ao professor EJA com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias na Educação Digital.

Com a pandemia causada pela Covid-19 ocorreram adaptações e mudanças em diversos segmentos, entre eles a educação, exigindo dos professores saberes e novas formas de utilização de recursos tecnológicos para se comunicar, interagir e mediar a construção do conhecimento no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Moreira (2020, p. 352) afirma que “[...] ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão da COVID-19”. Ainda de acordo com o autor, devido à pandemia ocorreu a suspensão das atividades letivas de forma presencial nas instituições de ensino, fato que fez com que os professores e estudantes tivessem que se adaptar ao ensino remoto e passassem a utilizar-se de metodologias e práticas pedagógicas diversificadas para ensinar e aprender, utilizando como aliadas as tecnologias.

5.1 NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

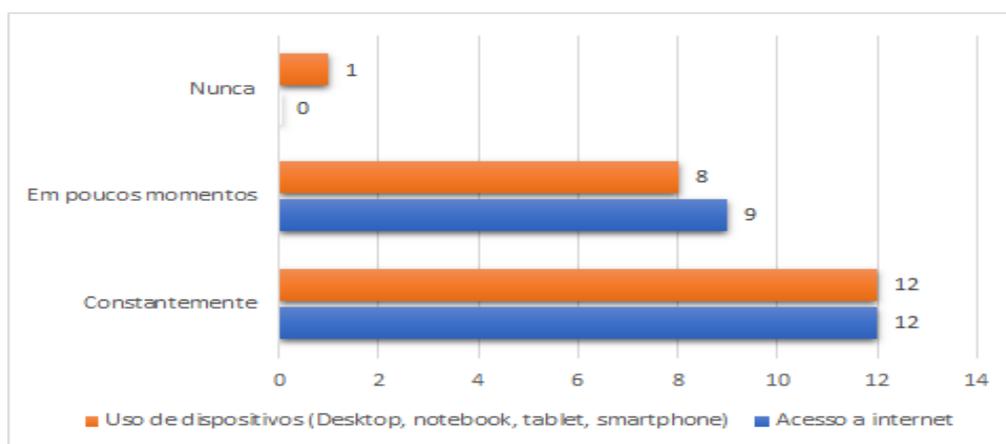
Para reconhecer a necessidade de formação continuada, é necessário conhecer o perfil dos professores atuantes na modalidade EJA, a compreensão que possuem sobre tecnologias digitais, o domínio dos recursos tecnológicos e as demandas provenientes do campo de atuação do professor no período pandêmico.

Considera-se que para ofertar um curso de formação continuada aos professores é relevante conhecer o público-alvo, suas demandas e saberes prévios sobre determinada temática, para, por conseguinte, planejar e desenvolver uma

formação continuada que atenda as demandas dos respectivos profissionais. Neste enfoque, foi realizado um pré-encontro antecedendo o planejamento e desenvolvimento da formação continuada, sendo aplicado um questionário buscando conhecer a dimensão dos conhecimentos dos professores em relação a: tecnologias, as dificuldades que emergiram com uso dos respectivos recursos em tempos de pandemia, a participação em formações continuadas envolvendo as tecnologias educacionais e suas contribuições para as aulas.

Por meio do questionário, buscou-se conhecer a frequência na qual os professores faziam uso das tecnologias e dos dispositivos tecnológicos em sala de aula antes do período de pandemia, sendo os dados advindos das respostas tabulados e apresentados no gráfico 7.

Gráfico 7 - Uso da internet e de dispositivos (desktop, notebook, tablet, smartphone) em sala de aula antes do período de pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados apresentados no gráfico 7 revelaram que antes do período da pandemia os professores já faziam uso da internet, sendo que 57% (12) utilizavam-na constantemente e 43% (9) utilizavam-na em poucos momentos.

Em relação à utilização de dispositivos como desktop, notebook, tablet e smartphone, os dados demonstram que 57% (12) dos professores utilizavam-nos constantemente, 38% (8) utilizavam-nos em poucos momentos e 4,8% (1) nunca os utilizou. A partir dos dados, constata-se que uma parcela dos professores, 43%, apresenta pouca proximidade com o uso de internet e dispositivos.

Considera-se que a internet pode exercer influência nas práticas educacionais, sendo que por meio do seu uso é possível ampliar o acesso às informações, acessar novas formas de comunicação, compartilhar e ressignificar os conhecimentos, ampliar as propostas formativas e aproximar diferentes culturas entre os professores e os estudantes nas escolas. A internet é considerada um recurso que pode contribuir para uma transformação considerável nos processos de ensino e de aprendizagem, quando existe o acesso a esta.

Em seus estudos Moran (2003, p. 53) reflete que:

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

No contexto educacional, a internet tem como princípio contribuir para mediar a comunicação e a informação por meio das tecnologias, oferecendo à comunidade acadêmica possibilidades de interatividade entre o professor e o estudante. Segundo Moraes (1997, p.68), por meio do uso da internet

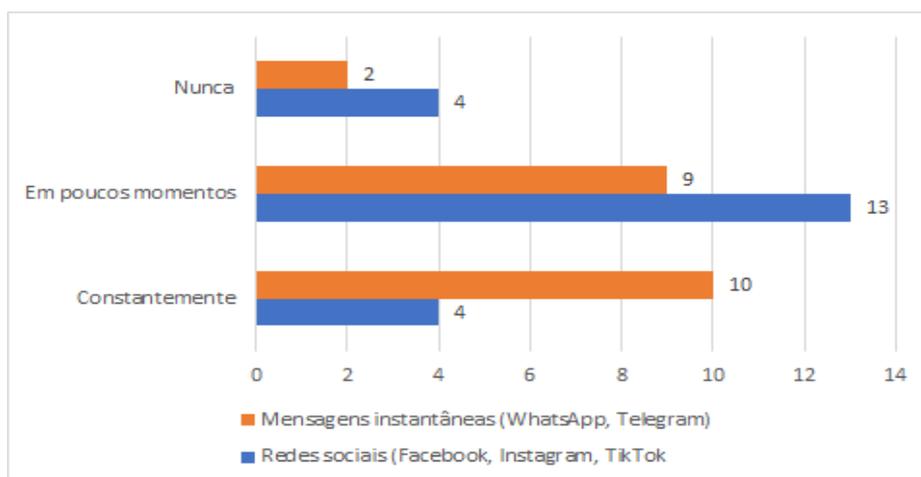
[...] é possível se comunicar, pesquisar, criar desenhos, efetuar cálculos, simular fenômenos, e muito outras ações. Nem outro recurso didático possui tantas funções, além de ser o recurso tecnológico mais utilizado em todas as áreas do mercado de trabalho. Nessa abordagem, a educação é concebida como um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares.

Considerando que 43% dos professores participantes da pesquisa utilizavam a internet e os dispositivos em poucos momentos em sala de aula antes do período da pandemia, esse dado indica que se torna necessário criar oportunidades para que os docentes se apropriem de conhecimentos e possam utilizar a internet como aliada no contexto educacional, visto que as inovações tecnológicas oferecem a eles e aos seus alunos inúmeras possibilidades de aproximação, interação e comunicação.

Os recursos e funcionalidades disponíveis no meio digital a partir de aplicativos e plataformas de aprendizagem tornam-se cada vez mais essenciais para acompanhar as demandas latentes, impulsionadas pela pandemia.

Além dos dados sobre o uso da internet e dispositivos, coletaram-se informações sobre o uso das redes sociais e mensagens instantâneas em sala de aula antes do período da pandemia, como apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Uso de redes sociais e mensagens instantâneas em sala de aula antes do período de pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação à utilização de redes sociais nota-se que um percentual de 19% (4) dos professores utilizava constantemente as redes sociais em sala de aula antes da pandemia, 62% (13) utilizavam-nas em poucos momentos e outros 19% (4) nunca utilizaram as redes sociais em sala de aula. Considerando os dados apresentados, tem-se um total de 81% (17) que nunca utilizou ou utilizou em poucos momentos as redes sociais como recurso aliado aos processos de ensino e aprendizagem.

A partir da reflexão sobre os dados, destaca-se que as redes sociais podem ser espaços de interação e construção do conhecimento, visto que oferecem uma diversidade de recursos, como: chats, enquetes, compartilhamento de vídeos, áudios, podcasts, imagens e textos, contribuindo para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Os pesquisadores Moreira e Januário (2014, p. 74) explicam que “[...] atualmente, as redes sociais são parte integrante da vida dos nossos estudantes e entre estas se destaca o Facebook que é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo como espaço de partilha, de interação e de discussão de ideias”.

Dessa forma, o professor que tem acesso e conhecimento sobre as redes sociais pode utilizá-las como recursos capazes de potencializar as práticas

pedagógicas, realizando discussões, diálogos, troca de informações, pesquisas e experiências de forma remota, além de serem ambientes virtuais que os estudantes, em sua maioria, já acessam em seu dia a dia, podendo ser usados dentro e fora do ambiente escolar. Para o uso das redes sociais para fins educacionais, é necessário realizar o planejamento e desenvolvimento de atividades que possam gerar novas aprendizagens significativas.

Sobre a utilização de mensagens instantâneas, como o uso de WhatsApp ou Telegram, 48% (10) dos professores utilizavam-nas constantemente, 43% (9) em poucos momentos e 9% (2) nunca utilizaram. Os dados indicam que 52% dos participantes não utilizavam com frequência, antes do período da pandemia, os aplicativos de mensagem instantânea.

Os dados revelaram que uma parcela de professores ainda tem pouca familiaridade com o uso de aplicativos de mensagens instantâneas, aspecto que gera reflexões, visto que o WhatsApp oportuniza a comunicação interna e externa da comunidade escolar, podendo aproximar professores e estudantes, mediar informações, gerar discussões de temas, resolver tarefas, compartilhar arquivos e materiais atrelados a temáticas específicas abordadas nas aulas, construir e ressignificar saberes e esclarecer dúvidas, entre outros.

Com relação ao uso do WhatsApp, Lopes e Vas (2016, p. 12) afirmam que se considerarmos “[...] a amplitude do número de usuários no Brasil e no mundo do aplicativo WhatsApp, podemos afirmar que ele ainda está sendo pouquíssimo explorado no contexto educacional, dada a sua rica variedade de possibilidades de uso pedagógicos”.

Ainda sobre o uso do WhatsApp na educação como uma ferramenta pedagógica, Neri (2015, p. 7) destaca que:

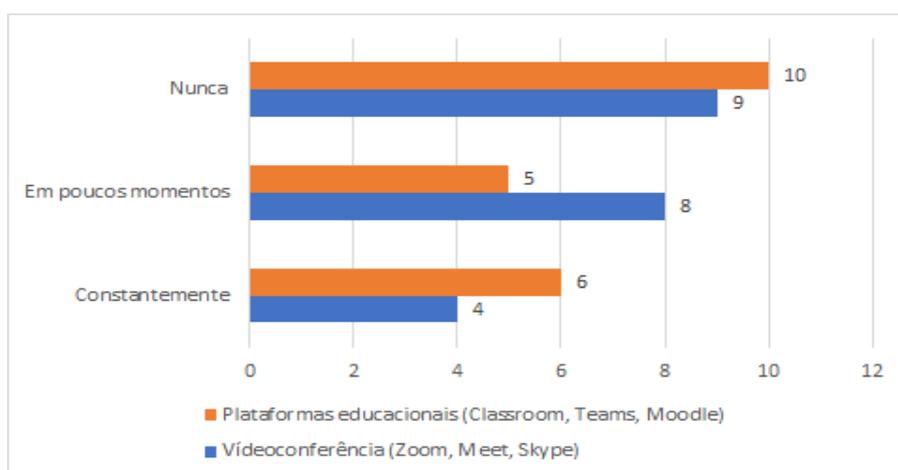
Para usar o WhatsApp como ferramenta pedagógica em disciplinas específicas podemos citar a Língua Portuguesa, que pode utilizar o comunicador instantâneo para a prática de leitura, ortografia, produção de textos, responder questionários, composição de poesias, etc. Nas disciplinas de Física e Matemática podem ser propostas atividades em grupos como questionários de raciocínio lógico ilustrados, onde o professor poderá publicar uma questão e determinar um tempo máximo para que cada aluno a responda.

A partir dos apontamentos dos autores citados, evidencia-se que o WhatsApp pode ser usado como um recurso pedagógico em diferentes áreas de ensino ou disciplinas, sendo o professor o mediador das atividades educativas propostas por

meio do aplicativo. Além da mediação do professor, o profissional pode criar estratégias envolvendo os alunos, ou seja, atribuir aos educandos tarefas como criar grupos no WhatsApp, pesquisar e compartilhar materiais, discutir e refletir sobre temáticas abordadas nas aulas, realizar as atividades de forma colaborativa e compartilhar dúvidas com colegas e professores presentes no referido grupo. Deste modo observa-se que é possível utilizar o WhatsApp para diversificar as aulas, torná-las mais criativas e contribuir para a construção e ressignificação dos conhecimentos por meio da interatividade.

Apresentam-se a seguir, no Gráfico 9, informações sobre o uso de plataformas educacionais e de videoconferência em sala de aula antes do período de pandemia.

Gráfico 9 - Uso de plataformas educacionais (Classroom, Teams, Moodle) e videoconferência (Zoom, Meet) em sala de aula antes do período de pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observa-se que em relação ao uso de plataformas educacionais como Classroom, Teams e Moodle tem-se um total de 29% (6) dos professores que as utilizavam constantemente, 24% (5) em poucos momentos e 47% (10) que nunca as utilizaram durante as aulas.

Sobre as plataformas de webconferência, os dados evidenciam que 19% (4) utilizaram-nas constantemente, 38% (8) em poucos momentos e 43% (10) nunca as utilizaram. Analisando os dados, constata-se que antes do período da pandemia os professores, em sua maioria, demonstravam pouca proximidade com as plataformas educacionais e de webconferência, dado que deve ser considerado para o planejamento e desenvolvimento da formação continuada.

Destaca-se que, no período da pandemia com as aulas remotas, houve a necessidade do uso das plataformas e a realização de webconferências pelos professores para mediação dos processos de ensino e aprendizagem, desafiando-os a aprenderem novas estratégias para desenvolverem práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos o acesso aos conhecimentos.

Neste enfoque, conforme Chang e Yano (2020, p. 1) explicam, “Em quase todos os países, professores e administradores de escolas são incentivados a usar aplicativos para apoiar a comunicação com alunos e pais, bem como ministrar aulas [...]”. Diante das demandas da atualidade, abrangendo o contexto da pandemia e do ensino remoto, as plataformas virtuais são aliadas na mediação dos conteúdos, visando a possibilitar acesso aos conhecimentos e à aprendizagem contínua.

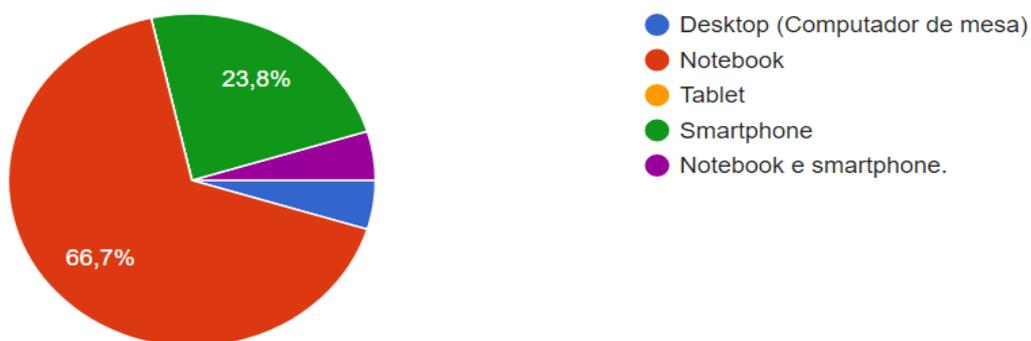
Entende-se que após o término da pandemia as aprendizagens e experiências dos professores com relação ao uso dos recursos tecnológicos tendam a ser incorporadas aos planejamentos das aulas e das propostas educacionais.

5.1.1 Análise dos dados do uso das tecnologias no período de pandemia: demandas e necessidades

Em meados de fevereiro de 2020, o Ministério da saúde declarou a Covid-19 como uma emergência de saúde pública nacional. Com isso, a adoção de medidas como o distanciamento social e a interrupção de aulas presenciais exigiram das instituições educacionais a necessidade de ofertar o ensino de modo remoto e dos professores buscarem alternativas para estabelecer aproximação com os estudantes e mediar os processos de ensino e aprendizagem, visando à continuidade do processo de escolarização em período de isolamento social.

Com a pretensão de ofertar uma formação continuada significativa para os professores da EJA, considerando o momento vivenciado abrangendo a pandemia e as novas demandas no uso dos recursos tecnológicos para a realização das aulas, perguntou-se aos professores participantes da pesquisa: qual dispositivo de acesso à internet você utilizava para as aulas remotas? Os dados advindos das respostas dos participantes estão apresentados no gráfico 10.

Gráfico 10 - Dispositivo de acesso à internet utilizado pelo professor da EJA nas aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

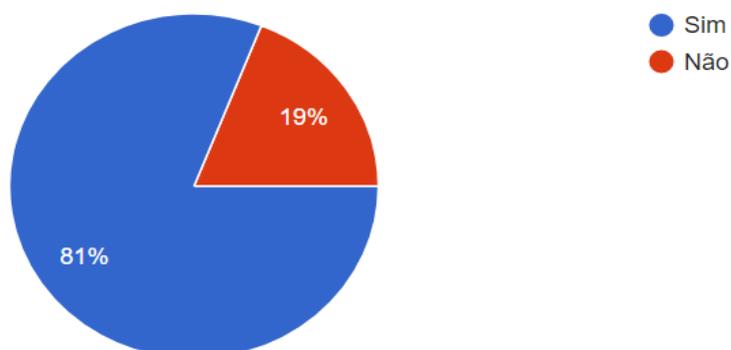
Os dados revelam que 66,7% (14) dos professores utilizam notebook como recurso tecnológico para acesso à internet e às aulas remotas; 23,8% (5) dos professores utilizam o smartphone, 4,8% (1) dos professores utilizam o computador de mesa e 4,8% (1) utilizam o tablet. Constata-se por meio da pesquisa que 28,6% (6) dos participantes não se utilizam dos recursos tecnológicos que facilitam a realização de aulas remotas.

Sobre o smartphone, Costa (2013) explica que este dispositivo difere de outras tecnologias pela sua rapidez e mobilidade no compartilhamento de informações entre sujeitos e grupos, independentemente de tempo e localização física. Porém, sabemos que esses dispositivos não são apropriados para as aulas remotas, tendo em vista seu tamanho de tela e algumas limitações na instalação e armazenamento de conteúdo.

Em todas as regiões do Brasil, conforme Gestrado (2020), grande parte dos professores se deparam com dificuldades relacionadas ao acesso aos meios necessários para ministrar as aulas não presenciais, e muitas vezes precisam compartilhar os recursos disponíveis com outras pessoas no domicílio.

Nesse cenário envolvendo as tecnologias e a pandemia, questionou-se aos participantes da pesquisa: quais as dificuldades encontradas com as tecnologias durante suas aulas no período da pandemia? Os dados são apresentados no gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11 - Dificuldades dos professores da EJA com o uso das tecnologias durante suas aulas no período da pandemia



Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A pesquisa revela que 81% (17) dos professores tiveram dificuldades com o uso das tecnologias e 19% (4) sinalizaram não possuir nenhum tipo de dificuldade com relação à utilização das tecnologias. Esses dados contribuíram para o levantamento da seguinte hipótese: de que grande parte dos professores não tiveram formação adequada para utilizar as plataformas digitais e diferentes recursos, dificultando a familiarização com as tecnologias, aspectos que podem refletir no planejamento, organização e desenvolvimento das aulas remotas e na sua interação com os estudantes.

Evidencia-se que, com a pandemia, as instituições educacionais tiveram que ofertar o ensino de modo remoto, e os professores foram surpreendidos com a necessidade de utilizar as plataformas e adaptar sua prática docente a esse novo modelo que se diferenciava das aulas presenciais, exigindo que todos buscassem de alguma forma se aprimorar.

Podem-se identificar, nas respostas de alguns participantes, as dificuldades com o acesso e utilização da plataforma e a criação e o compartilhamento de conteúdo:

P1 - Em várias situações, como baixar textos e realizações de vídeos.

P4 - Compartilhamento de vídeos e formato de aulas.

P7 - No início ninguém sabia utilizar as ferramentas.

P11 - Aprender a usar a plataforma, criar conteúdo etc.

P15 - Todas as dificuldades de baixar e de fazer uso.

P20 - Drive, criar atividades na plataforma, verificação dos trabalhos enviados pelos alunos.

Perante as respostas dos participantes, constata-se que os professores da EJA, participantes desta pesquisa, apresentaram dificuldades englobando baixar textos, realizar vídeos e compartilhar com os alunos no decorrer das aulas ocorridas de maneira remota. Os profissionais também apresentaram dificuldades em utilizar as plataformas, criar e compartilhar conteúdos, e inclusive acompanhar a realização e postagem dos trabalhos realizados pelos alunos, aspectos que são considerados preocupantes, pois direta e indiretamente as dificuldades dos professores são consideradas elementos que podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Perante as dificuldades apresentadas pelos professores da EJA com relação ao uso das plataformas e seus respectivos recursos, ressalta-se a importância da formação continuada, tendo em vista as ações disponibilizadas durante os encontros formativos, que possibilitaram aos professores conhecer e organizar situações didáticas com o uso das tecnologias. Conforme Costa e Lins (2010), a formação continuada pode oferecer alternativas de trabalho, oportunizando aos professores conhecer e utilizar as tecnologias para aplicação em sala de aula.

A pesquisa também destacou a falta de equipamentos apropriados para o desenvolvimento das atividades e de acesso à internet, conforme as falas revelam:

P6 - Instabilidade da internet... falta de equipamento apropriado (notebook) e de conhecimento das possibilidades da plataforma.

P7 - Tivemos muitos problemas com acesso, quem sabia um pouco mais auxiliava quem não sabia nada.

P12 - Dificuldade de acesso à internet.

As respostas dos participantes apontam que a lentidão e queda da internet dificultam o acesso, a postagem de materiais e videoaulas pelos professores, dado que aponta a necessidade de uma internet com velocidade e estabilidade que garanta uma conexão de qualidade. Nesse sentido, Schwartz (1999, p.32) afirma que “o computador e a internet na sala de aula nas mãos de professores treinados formam um importante instrumento de ensino. Ter acesso à internet não é mais uma questão de aumentar a capacidade de raciocínio. Passou a ser vital”.

Além das condições materiais que envolvem a disposição de equipamentos necessários para o professor planejar e desenvolver suas aulas, os dados apontaram a necessidade de formação com uso dos aplicativos, conforme mencionam P6, P9 e P13:

P6 - Durante as primeiras semanas de aulas no mês de março, eu não consegui acessar o RCO para registro de frequência. No meu computador, essa plataforma apresentava erros e no celular ele travava na 1ª tela. Já o acesso ao Meet começou a falhar nas duas semanas seguintes. Fui obrigada a realizar as aulas pelo celular, mesmo sem ter condições e sem ter sido suprida. Infelizmente, não tive suporte técnico, pela SEED, adequado. Com isso, todas as informações do RCO ficaram atrasadas.

P9 - Gostaria de saber um pouco mais sobre alguns programas, como: Livework Sheets, Mentimeter, Jambord, e Google Earth, pois estas ferramentas no meu ver ajudam todas as disciplinas.

P13 - Aprender a usar o Classroom e agora o Meet.

As respostas dos participantes indicam que os professores iniciaram as aulas remotas utilizando as plataformas Classroom e Google Meet, disponibilizadas pela SEED, porém demonstraram as dificuldades encontradas para compreender e utilizar as referidas plataformas, fato que aponta a necessidade de oferta de cursos de formação continuada abrangendo as tecnologias, e de um acompanhamento constante como a mentoria aos educadores para que se apropriem das técnicas, ampliem os conhecimentos e assim possam ter segurança para utilizá-las.

Entende-se a partir dos dados desta pesquisa que grande parte dos docentes não estavam preparados para ministrar aulas e atividades pedagógicas em plataformas digitais; também não apresentavam domínio do uso dos recursos tecnológicos, fato que gerou reflexos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ressalta-se que o sistema educacional, bem como, as práticas dos professores, enfrentam uma nova realidade imposta pela Covid-19, visto que o ensino passou a ser ofertado de forma remota com a utilização de recursos tecnológicos que até então não eram empregados com muita frequência por uma parcela de professores. Nesse novo cenário, Cani *et al.*, (2020, p. 24) enfatizam que existem muitos desafios a serem superados, como “a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias”.

Neste enfoque, evidencia-se a necessidade dos professores estarem preparados para o uso das tecnologias articuladas à educação, sendo necessário que

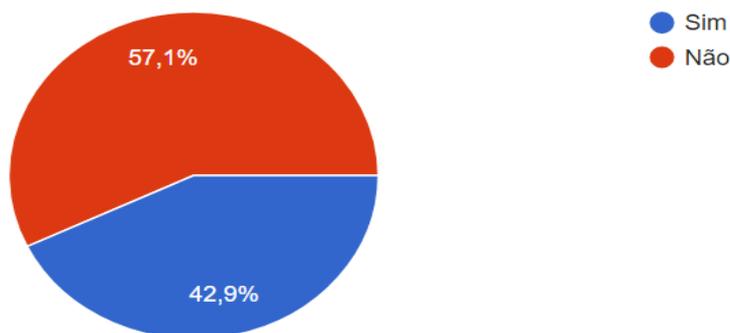
os cursos de formação continuada proporcionem conhecimentos que possam enriquecer o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas abordando os conteúdos de forma clara e objetiva, visando ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade, com propostas dinâmicas e que possibilitem a vivência da utilização dos recursos e das plataformas digitais. Segundo Jordão (2009, p. 10), essas tecnologias são

[...] sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula.

Conforme a autora acima citada, os recursos tecnológicos podem ser aliados quando integrados aos processos de ensino e aprendizagem. Considerando o foco desta pesquisa, que abrange o professor da EJA, aponta-se a necessidade de formação que promova atualização e acesso aos conhecimentos envolvendo as tecnologias, favorecendo a realização de planejamentos e práticas educativas que enfoquem a inclusão digital.

Considerando a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento profissional e o uso das tecnologias no contexto educacional, buscou-se conhecer se durante o período da pandemia a instituição em que os professores participantes da pesquisa atuam ofertou algum tipo de formação aos profissionais englobando as tecnologias. Os dados seguem apresentados no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Formação envolvendo tecnologias educacionais no período da pandemia ofertada no CEEBJA



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com os dados do gráfico 12, os professores, na sua maioria, 57,1% (12), revelaram que não tiveram nenhuma formação acerca das tecnologias oferecidas pelo CEEBJA; e outros 42,9% (9) afirmaram ter recebido formação para preenchimento de livro de registro de classe on-line (LRCO), esclarecimento de dúvidas e acesso a plataformas, conforme relato dos professores P4, P7 e P16:

P4 - Facilitação para preenchimento de LRCO e interação com os estudantes.

P7 - Tivemos algumas formações ofertadas pela SEED, tiramos algumas dúvidas.

P16 - Positivas, pois pude ter acesso a plataformas que até então desconhecia.

A pesquisa demonstrou que as formações, ofertadas pela instituição de ensino, envolveram somente questões técnicas, sem propostas mais abrangentes sobre as plataformas que foram indicadas para serem utilizadas durante o ensino remoto. Nesse enfoque, aproximamos dados de outra pesquisa de Gestrado (2020), a qual revelou que 53% dos docentes pesquisados não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência.

A qualidade do ensino tem um dos seus aspectos relacionados com a formação de professores, sendo importante que as instituições de ensino e as equipes pedagógicas possam planejar e desenvolver formações continuadas a partir das demandas dos professores com relação ao uso dos recursos tecnológicos e plataformas, vinculados com uma proposta efetiva de ensinar e aprender de forma significativa e participativa.

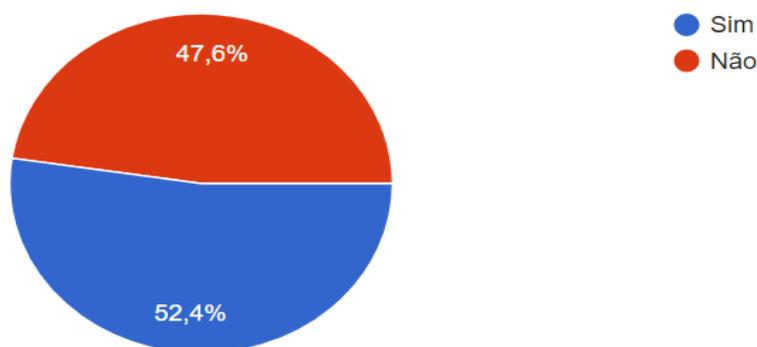
Complementando, Teixeira (2009) defende a importância da formação continuada e permanente do professor para acompanhar os avanços, construir conhecimentos e obter subsídios para melhoria da prática pedagógica, sendo inclusive um ponto fundamental de reflexão-ação-reflexão.

Demonstra-se nesta pesquisa a relevância das formações continuadas como momentos formativos que podem contribuir para o aprimoramento e atualização dos professores, refletindo na modernização e melhoria dos processos educativos nos diversos níveis de ensino. Com o avanço das tecnologias, Moran (2012, p. 167) aponta que “a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São

muitas informações, visões, novidades. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras e confiáveis”.

Ainda no sentido de conhecer se os participantes da pesquisa se envolveram em algum curso adicional ofertado por outras instituições de ensino, os dados são apresentados no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Formação envolvendo tecnologias educacionais no período da pandemia ofertada por outras instituições



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação às formações ofertadas pelas instituições externas envolvendo tecnologias, os dados revelaram que 47,6% (10) dos professores relataram não terem participado de cursos de formação continuada fora da instituição em que atuam, e outros 52,4% (11) dos professores mencionaram ter participado de formações realizadas por outras instituições. Quando perguntados quais contribuições as formações trouxeram para as suas aulas, os professores destacaram:

P1 - Para melhor desenvolvimento no trabalho relacionado à forma de realizar as aulas.

P11 - Auxiliou no uso das tecnologias como ferramenta educacional.

P15 - Foram de grande valia, pois contribuíram para que os meus trabalhos atingissem mais pessoas.

P16 - Muitas foram as contribuições, visto que não há como dar uma boa aula hoje em dia, sem aplicação dos recursos tecnológicos.

Os relatos dos participantes evidenciam a importância das formações continuadas como momentos que englobam as tecnologias, oferecendo suporte e contribuição para a compreensão dos recursos disponíveis nas plataformas e sua

utilização para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas.

Os dados também revelaram a compreensão dos professores com relação ao entendimento sobre Educação Digital, destacados a seguir os relatos dos participantes:

P1 - A Educação Digital deve fazer parte do sistema educacional.

P2 – Ensino-aprendizagem através do uso de tecnologias.

P5 - Educação Digital é a prática de utilizar meios tecnológicos em métodos de ensino, frequentemente aliada à adoção de processos mais dinâmicos de aprendizagem (TICs).

P16 - O emprego de novas tecnologias no ensino.

Diante dos relatos, pode-se observar que os professores apresentam compreensão sobre a Educação Digital e a sua relativa importância, porém sinalizam a necessidade da formação continuada que possibilite o aperfeiçoamento sobre as possibilidades de utilizar os recursos tecnológicos para mediação do conhecimento, realizar interações e gerar maior inter-relações com seus alunos.

Sobre a utilização de dispositivos como desktop, notebook, tablet e smartphone, os dados demonstram que 12 (57%) professores utilizavam-nos constantemente, 8 (38%) utilizavam-nos em poucos momentos e 1 (4,8%) professor nunca utilizou dispositivos antes da pandemia.

Em relação à utilização de redes sociais, os dados revelam que 4 (19%) professores utilizavam constantemente as redes sociais em sala de aula antes da pandemia, 13 (62%) em poucos momentos e outros 4 (19%) nunca utilizaram as redes sociais em sala de aula.

Observa-se que sobre o uso de plataformas educacionais como Classroom, Teams e Moodle tem-se um total de 6 (29%) professores que as utilizavam constantemente, 5 (24%) em poucos momentos e 10 (47%) nunca as utilizaram durante as aulas.

Os resultados desvelam que 14 (66,7%) professores utilizam notebook como recurso tecnológico para acesso à internet e as aulas remotas, 5 (23,8%) professores utilizam o smartphone, 1 (4,8%) professor utiliza o computador de mesa e 1 (4,8%) utiliza o tablet.

O questionário também revelou que 17 (81%) professores tiveram dificuldades com o uso das tecnologias e apenas 4 (19%) sinalizaram não possuir nenhum tipo de dificuldade com relação às tecnologias.

Os professores, na sua maioria 12 (57,1%), revelaram que não tiveram nenhuma formação acerca das tecnologias oferecidas pelo CEEBJA, e outros 9 (42,) afirmaram ter recebido formação apenas para preenchimento de livro de registro de classe on-line (LRCO), esclarecimento de dúvidas e acesso à plataforma Classroom.

No que tange às formações ofertadas por instituições externas envolvendo tecnologias, o questionário aponta que 10 (47,6%) professores relataram não terem participado de cursos de formação continuada fora da instituição em que atuam, e outros 11 (52,4%) professores mencionaram ter participado de formações realizadas por outras instituições por iniciativa própria, a fim de aprimoramento e capacitação. Essas formações contribuíram, segundo as respostas dos professores, para agregar mais informações sobre como trabalhar com o Classroom, Google Meet, plataformas educacionais virtuais, metodologias ativas, uso das tecnologias, áudio, vídeo e a aplicação de recursos tecnológicos tendo como objetivo deixar as aulas mais atrativas.

Percebe-se que uma parcela significativa de professores, no momento da pandemia e das aulas remotas, tinha pouca familiaridade com uso de dispositivos como notebooks e similares, bem como acesso às redes sociais e plataformas educacionais, dificultando o desempenho de um bom trabalho na prática docente.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO E REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS

Neste tópico, serão apresentados dados sobre os encontros de formação ofertados aos professores da EJA, que foram desenvolvidos a partir das demandas e necessidades indicadas no pré-encontro realizado pelo pesquisador com os professores.

Para a realização da formação continuada, no primeiro momento o pesquisador foi convidado pela pedagoga para participar de uma reunião com os professores e a direção escolar. Na ocasião, o pesquisador fez uma breve apresentação pessoal e do projeto de pesquisa, o qual foi enviado posteriormente ao diretor, que aceitou a proposta e incentivou a realização da formação continuada (Apêndice A).

As temáticas propostas para a formação continuada foram as seguintes: Educação Digital, Currículo e Avaliação, e Educação Digital e o Processo de Ensino-

aprendizagem. A partir das temáticas foram convidados os palestrantes, que juntamente ao pesquisador e à orientadora, definiram os conceitos, as estratégias e as abordagens das temáticas dos encontros, visando a contribuir para a formação dos professores atuantes na modalidade EJA.

Em seguida foi realizada uma reunião com a pedagoga e apresentada a proposta da formação, a qual prontamente disponibilizou-se a comunicar os professores sobre a oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos.

O primeiro encontro envolvendo a temática Educação Digital foi agendado para o dia cinco de abril de dois mil e vinte e um, sendo disponibilizado um link de acesso antecipadamente aos professores. O segundo encontro, abrangendo a temática Currículo e Avaliação, foi marcado para o dia doze de abril de dois mil e vinte e um. O terceiro encontro, com a temática Educação Digital e o processo de Ensino-Aprendizagem, foi proposto para o dia dezoito de abril de dois mil e vinte e um.

Os encontros formativos tiveram como enfoque a abordagem de temas relacionados às tecnologias frente às necessidades dos professores no período da pandemia. Aliado aos conteúdos, cada palestrante apresentou aplicativos on-line e gratuitos que poderiam enriquecer as práticas dos professores no cenário de aulas remotas que estavam vivenciando. Os aplicativos que foram explorados durante os encontros foram:

1. Google Forms (avaliação);
2. Google Meet (webconferência, chat);
3. Jamboard (quadro interativo digital);
4. Jigsaw (quebra-cabeça);
5. Mentimeter (nuvem de palavras);
6. Mindmeister (mapa mental);
7. Padlet (mural colaborativo);
8. Pear Deck (apresentador de slides);
9. Quizziz (jogo de perguntas e respostas);
10. VídeoAnt (anotações nos vídeos hospedados);
11. WhatsApp (comunicador instantâneo).

Em tempos de pandemia e isolamento social, o uso de aplicativos e de recursos tecnológicos faz-se necessário, e aliados às diversas estratégias didáticas contribuem para a criação de possibilidades de ensino e aprendizagem diversificadas.

Na sequência, apresenta-se o Encontro 01, no qual foram abordados os aplicativos: VideoAnt, Padlet e WhatsApp.

5.2.1- Encontro 01 - Educação Digital

O primeiro encontro de formação continuada aconteceu no dia cinco de abril de dois mil e vinte e um e teve como objetivo promover estratégias de ensino e de aprendizagem, por meio de recursos tecnológicos direcionados à melhoria das práticas pedagógicas, as quais passaram a ter um cunho inovador.

A estrutura do encontro contemplou cinco momentos:

- 1º) Boas-vindas aos participantes, apresentação do projeto e o cronograma das atividades;
- 2º) Em seguida foi realizado um disparador com um vídeo intitulado “Fragmentos”, visando a promover uma reflexão entre os participantes sobre o uso das tecnologias;
- 3º) Realizada a explanação do conteúdo envolvendo a Educação Digital;
- 4º) Explicada uma tarefa para ser entregue no encontro seguinte;
- 5º) Realizada uma avaliação remota sobre o encontro.

O encontro iniciou com a apresentação pessoal da palestrante, Dra. Kátia Ethienne Esteves dos Santos, que em seguida apresentou um breve panorama do conteúdo envolvendo a Educação Digital. Na sequência exibiu um vídeo intitulado “Fragmentos”, disponibilizado por yesHEis Brasil via o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=G3JeXhz8YuQ>. Em seguida questionou-se aos participantes: “Como vocês têm se relacionado com as tecnologias no ano de 2020 e 2021?”.

Algumas respostas dos professores evidenciaram que estavam acostumados somente com os recursos de sala de aula, e que com a pandemia houve a necessidade de se apropriar mais das tecnologias objetivando obter conhecimentos sobre as novas formas de ensino, como demonstram os participantes:

P7 - Desafiador, né, momento assim que a gente busca aprender e sempre parece que estamos em dívida, precisando mais, se apropriar de mais informação, algo novo que aparece, desafio.

P16 - Muito difícil [...] porque a gente estava acostumado em sala de aula, agora você precisa aprender, usar o meet já não foi fácil, eu já não tenho muita facilidade com a tecnologia, foi complicado.

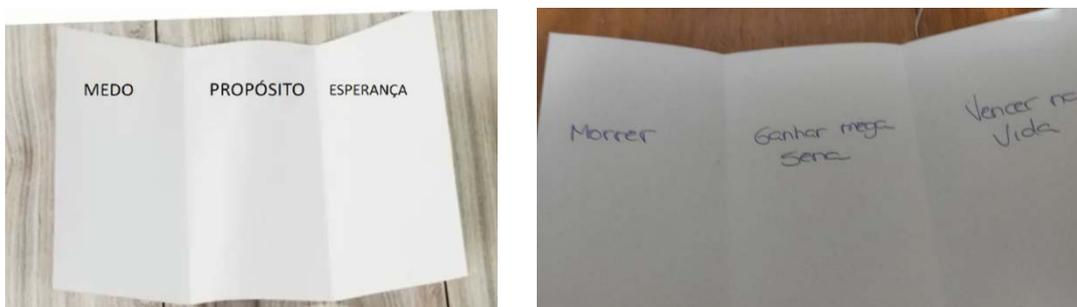
Percebem-se no relato dos participantes as dificuldades mencionadas em integrar as tecnologias com a prática docente, devido à escassez de conhecimentos sobre os recursos tecnológicos e aplicativos que podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Também revelaram a necessidade de se adaptar a um novo modo de ensino para atender as demandas das aulas remotas adotadas no período de pandemia.

Ainda no primeiro encontro da formação realizado, foi apresentado o aplicativo VideoAnt, desenvolvido pela Universidade de Minnesota, o qual consiste em um recurso gratuito que possibilita baixar qualquer vídeo do Youtube utilizando uma conta do Google, sendo necessário colar o link do vídeo no aplicativo. A partir do vídeo é possível formular perguntas e inserir comentários sobre trechos do vídeo, convidando os estudantes para responderem e debaterem as questões, facilitando a comunicação e a interação durante as aulas.

Na sequência a palestrante pediu que todos pegassem uma folha sulfite, dobrassem-na em três partes e escrevessem em cada uma delas uma palavra que representasse medo, propósito e esperança. Após a escrita cada um fotografava sua folha e enviava a algum participante do grupo via WhatsApp. Essa estratégia propicia aos participantes escolher um tema ou assunto e compartilhar com o grupo utilizando o comunicador instantâneo denominado WhatsApp, como recurso tecnológico.

A seguir, na Figura 1 - *Exercício do papel dobrado - Encontro 1*, uma imagem para melhor compreensão e entendimento da atividade:

Figura 1 - Exercício do papel dobrado - Encontro 1



Fonte: Santos (2021).

Cada participante, após escrever suas palavras representando o medo, o propósito e a esperança, tirou uma foto e encaminhou a outro professor participante do encontro.

No decorrer do encontro, foram realizadas reflexões a partir das colocações de Bauman (2007), destacando que no cenário atual estamos entre o que não é mais e o que não é ainda. O modelo velho já não serve mais e o novo ainda não está pronto. Estamos em um momento em que todo dia é uma construção nova.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 34-35).

As novas tecnologias ampliam as possibilidades de trabalho dos professores, pois podem ser inseridas em diferentes metodologias, ampliando os espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Os dispositivos voltados à área educacional e à internet oferecem acesso a: textos, jogos, pesquisas e vídeos, oportunizando a realização de atividades remotas e conseqüentemente novas formas de interação entre professores e estudantes. Porém, os professores não podem pensar somente nas tecnologias e equipamentos físicos, é necessário que haja uma atualização constante, por serem o principal mediador entre as novas tecnologias e a construção do conhecimento do estudante no ambiente escolar.

Para Mizukami (2006), a formação continuada visa a propor novas metodologias e colocar os profissionais da educação em permanente diálogo, visando a contribuir com as mudanças urgentes e necessárias a fim de melhorar a ação pedagógica na escola.

A formação continuada pode contribuir para o aperfeiçoamento e a qualificação do professor, tendo em vista que o professor é um sujeito em movimento e em processo permanente de reflexão sobre a ação, principalmente na urgência da pandemia e do uso das tecnologias no ensino remoto.

Nos estudos sobre a Educação Digital, que tem se mostrado cada vez mais na vida das pessoas por meio de robôs, lâmpadas wifi, hologramas, relógios de realidade virtual, entre outros, entende-se a importância de os projetos serem estruturados buscando inferir significado efetivo a cada ação.

Neste viés, caracteriza-se a Educação Digital pela conectividade, fluidez, rapidez, utilização de recursos digitais e o acesso às informações e ao conhecimento que acontece o tempo todo em ambientes formais ou em qualquer espaço e tempo (Moreira, 2017).

Foi abordado na formação também o conceito de *onlife*, termo apresentado por Floridi (2015), que se refere ao novo paradigma das experiências humanas que, em um mundo hiperconectado, transcende o conceito de on-line e off-line, ou seja, não há separação entre o ser humano estar conectado e desconectado, do físico e do virtual.

Ressalta-se que hoje as coisas acontecem de forma imbricada, ou seja, não existe estar on-line e off-line. Esse novo paradigma é importante para que sempre estejamos conectados com tudo o que está acontecendo, telas de computador, celulares, lives, chats, ou seja, uma mudança de maneiras de disseminar os conteúdos, as quais contribuem para o surgimento de novas ideias. Essa dinâmica e fluidez pode ser utilizada a favor dos professores na produção e no enriquecimento das aulas.

Com o uso dos recursos tecnológicos no campo educacional emerge a necessidade de os professores desenvolverem diversas habilidades e construir conhecimentos para mediar os saberes e aproximar-se dos estudantes no período de distanciamento social e para além deste tempo.

Segundo os dados de um relatório, “The Future of Jobs” (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2020), o profissional de 2022 deverá ter as seguintes habilidades: autonomia, gestão do tempo, a resolução de problemas complexos, a flexibilidade em aprender, criatividade, originalidade e iniciativa, liderança e influência social, inteligência emocional, além de ser curador, mediador e mentor.

Em seguida, a palestrante trouxe um teste com slides que ficavam na tela por dez segundos e continham definições da Educação Digital. Ao término dos slides os participantes deveriam escrever no chat do Google Meet uma palavra que definisse a Educação Digital, como apresenta a Figura 2:

Figura 2 - Slide 01 - Definições da Educação Digital - Encontro 01



Fonte: Santos (2021).

Na referida atividade os participantes trouxeram as seguintes palavras: *aproximação, interação, participação, desafio, difícil, complexidade, empatia, interconexão, tentativa, conexão, inovação, tentativa e erro.*

As palavras que emergiram no decorrer da atividade proposta demonstram que os professores acreditam que as mudanças ocasionadas pelas tecnologias podem colaborar na concepção de escola, ensino e aprendizagem, além de favorecer a interação e a participação dos estudantes, por meio das conexões e das inovações que surgem constantemente.

Os dados obtidos por meio da referida atividade também demonstram que os professores da EJA sentem dificuldades, desafios e complexidades que os levam a incertezas em articular as tecnologias no decorrer dos planejamentos e aulas desenvolvidas.

Outra dinâmica que a palestrante realizou com os professores foi denominada de mito ou verdade, sendo apresentadas algumas afirmações em slides e os professores, de acordo com seu ponto de vista, registravam em folha de papel sulfite se a referida afirmação era mito ou verdade. A proposta da atividade consistiu na apresentação de informações, as quais os professores tiveram que abrir a câmera e mostrar um papel qualificando de acordo com o seu entendimento se eram mito ou verdade.

Para esta proposta apresentaram-se alguns slides abrangendo aspectos sobre a formação ao longo da vida: capacidade para inovar, estratégias de ensino e

inovação, necessidades e oportunidades, uso do conhecimento na prática, ter uma identidade como professor, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Exercício do mito ou verdade



Fonte: Santos (2021).

A partir da dinâmica realizada, constatou-se que os professores em sua unanimidade reconhecem como uma verdade todas as afirmações apresentadas no decorrer do encontro 1 e têm compreensão de que no exercício da sua profissão precisam constantemente inovar, conhecer coisas novas, evoluir e descobrir novos espaços construtivos em favor de uma educação de qualidade.

Finalizando a parte teórica envolvendo os recursos supracitados, a palestrante direcionou a palavra ao pesquisador, informando que todos os conteúdos do encontro estavam disponíveis em um mural colaborativo gratuito, o aplicativo Padlet, que continha, além do material, uma avaliação do encontro on-line e uma atividade para o encontro seguinte. O aplicativo foi disponibilizado como um espaço aberto para a postagem de um vídeo, foto, texto ou desenho que representasse o que fora mais relevante no encontro.

No mural colaborativo foram postados alguns relatos apresentados a seguir:

P5 - Acho que todos esses novos meios para interagir com os alunos são importantes [...] nosso público é bem diferente das outras escolas do regular [...] nosso aluno o desafio é um pouquinho maior.

P18 - Aprendizado, acho que foi algo mais importante nas inovações disponibilizadas na data de hoje, inclusive essa ferramenta que estou usando agora, o mural colaborativo.

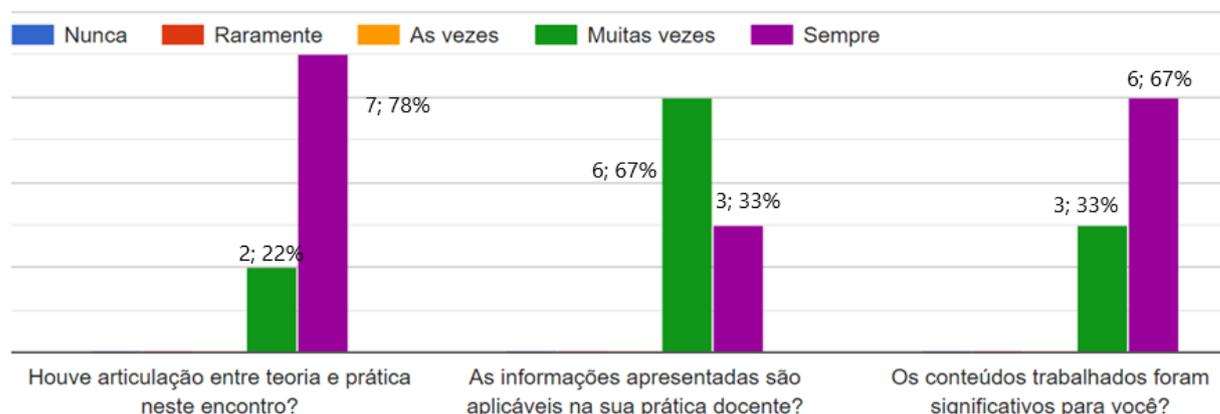
P20 - Adorei a aula de hoje.

Os dados da pesquisa revelaram que o objetivo do encontro foi alcançado, os conceitos e os dispositivos apresentados são estratégias que podem reencantar os estudantes e despertar o desejo nas aulas e práticas educativas desenvolvidas pelos professores, contribuindo para um maior comprometimento frente às dificuldades de permanência e aprendizagem na modalidade do ensino remoto.

Ainda para avaliar a efetividade do encontro, os professores foram convidados a preencher um formulário avaliativo on-line e marcar uma das opções: nunca, raramente, às vezes, muitas vezes e sempre em relação à articulação entre teoria e prática, se os conceitos abordados no encontro eram aplicáveis na prática docente e se os conteúdos foram significativos.

A seguir são apresentados no Gráfico 14 os dados advindos das respostas dos professores:

Gráfico 14 - Formulário avaliativo - Encontro 01



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nota-se nas respostas dos professores que o encontro atendeu as expectativas do grupo tendo em vista que, durante o encontro, 78% dos professores disseram sempre ter ocorrido a articulação entre a teoria e a prática e 22% que em muitas vezes.

É válido mencionar que o encontro atendeu as expectativas do grupo de professores englobando teoria e prática, pois Nóvoa (1995, p. 25) explica que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A respeito das informações apresentadas serem aplicadas na prática docente, 33% dos professores disseram que sempre e 67% muitas vezes. Esses dados

demonstram que os conhecimentos construídos no decorrer da formação continuada geram reflexos na prática docente. Segundo Dutra (2010, p. 42), teoria e prática constituem-se componentes indissociáveis, “pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade”.

Ainda se perguntou quanto aos conteúdos trabalhados durante o primeiro encontro da formação continuada, se estes foram significativos: um percentual de 67% dos respondentes afirmou que sempre e 33% que em muitas vezes.

Esse primeiro encontro demonstrou resultados positivos, pois, por meio da avaliação é possível perceber que a ação do encontro e seu conteúdo atenderam o objetivo de instrumentalizar o professor com as tecnologias apresentadas, produzindo consecutivamente seus possíveis reflexos nos processos de ensino, aprendizagem e nas práxis.

O formulário on-line avaliativo ainda contemplou a seguinte pergunta: A partir do tema - Educação Digital, quais as contribuições para os seus próximos planejamentos de aula?

As respostas advindas dos professores P6, P15 e P16 são apresentadas a seguir:

P6 - Pensar sempre na interação do aluno com a aula, com o professor e com o meio tecnológico.

P15 - Usar mais as tecnologias no preparo das aulas. Criar aulas mais interessantes.

P16 - A inclusão de novas tecnologias para aumentar a interação com meus alunos, principalmente nas aulas on-line.

O participante P6 demonstra que o primeiro encontro formativo trouxe contribuições para planejar práticas educativas com uso dos recursos tecnológicos que possibilitem maior interação dos estudantes no decorrer das aulas, aproximação com o professor e com os meios tecnológicos. Este relato aproxima-se das colocações de P16, de que as tecnologias favorecem a interação dos alunos nesse momento de aulas remotas.

O relato de P15 traz que, por meio das tecnologias, é possível criar aulas mais interessantes para os alunos. Assim, relacionar os conteúdos dos encontros com as demandas e necessidades dos professores pode contribuir para melhoria dos

planejamentos e para o processo de ensino e aprendizagem mediados por recursos tecnológicos diversificados.

Outro relato traz que os conteúdos apresentados já são do seu conhecimento, mas os aplicativos apresentados são novidade.

P8 - Até o momento o que foi apresentado, só os novos aplicativos são novidades.

Assim, justifica-se a importância das formações frente aos inúmeros recursos que podem ser utilizados pelos professores em suas práticas educativas e que muitas vezes ainda não os conhecem. Esses recursos podem ser utilizados na prática educacional, em sala de aula ou no ensino remoto de acordo com suas aplicabilidades. Dessa forma, é preciso garantir que a formação de professores aconteça articulando teoria e a prática, sendo que a prática potencialize as habilidades e competências para o uso das tecnologias como aliadas à educação.

O relato do participante P8 demonstra também que muitas vezes as formações continuadas trazem conteúdos que são de conhecimento dos profissionais, sendo imprescindível que sejam trabalhados novos saberes, como por exemplo a abordagem de aplicativos e recursos que podem contribuir para a ressignificação de conhecimentos teóricos e práticos.

Outra pergunta do formulário on-line foi: A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas? As respostas de P9, P15 e P20 são:

P8 - O problema não é para os participantes, o problema é para os que não participam.

P09 - Tecnologias que promovam mais participação aos educandos.

P15 - Aulas com mais criatividade.

P16 - Hoje já aplico bastante meios tecnológicos, mas com as novas ideias, com certeza vou inovar.

P20 - Incentivar a participação ativa dos estudantes.

Percebe-se nos relatos que a formação ofertada contribuiu para que os professores realizassem reflexões sobre as aulas desenvolvidas, motivando-os a repensar sua prática de modo a estimular a participação dos alunos e construir conhecimentos de forma significativa.

Já nos relatos de P15 e P16, a tecnologia é evidenciada como ferramenta que ajuda a promover aulas mais criativas e inovadoras, pois o uso das tecnologias aliado à criatividade e à vontade de inovar do professor, conduz os processos educativos para uma maior participação do aluno, criando uma relação dialógica entre alunos, professor e conteúdo.

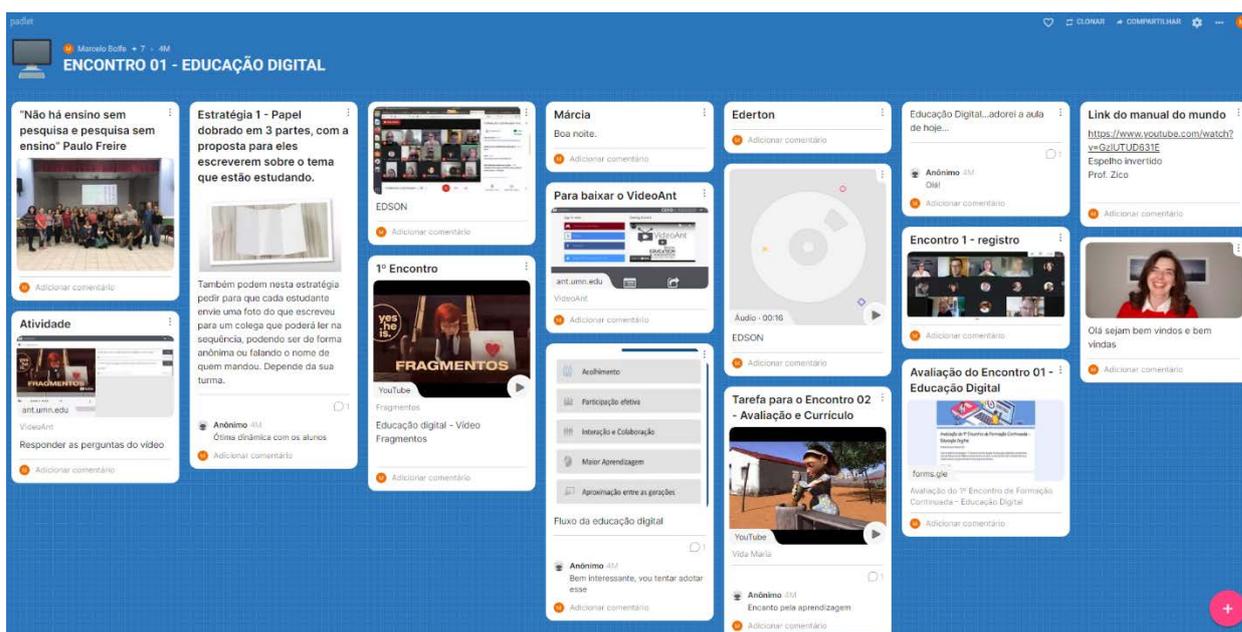
Figura 3 - Tela com os participantes no Encontro 1



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao final do encontro foi disponibilizado o link <https://pt-br.padlet.com/marcelobolfe/Bookmarks> para acesso aos materiais e aplicativos utilizados durante o encontro, conforme Figura 4 - Mural colaborativo - Padlet - Encontro 1:

Figura 4 - Mural colaborativo - Padlet - Encontro 1



Fonte: Santos (2021).

Por meio do mural colaborativo utilizado no encontro 1, foi possível o compartilhamento de todos os conteúdos trabalhados no encontro, a avaliação e a atividade para o próximo encontro.

Assim, o encontro sobre Educação Digital oportunizou aos professores momentos de aprendizagem, trocas e teve como resultados a explanação de conteúdos relacionados à Educação Digital, seu conceito e os campos de aplicação, além da apresentação de aplicativos gratuitos. Evidencia-se que os aplicativos gratuitos podem ser facilmente utilizados pelos professores sem a necessidade de qualquer tipo de instalação, tanto para os professores quanto para os estudantes. Apresentaram-se estratégias de ensino utilizando materiais simples, como uma folha de sulfite, e técnicas de comunicação como o chat do Google Meet ou o WhatsApp, entre outros.

5.2.2 - Encontro 2 – Currículo e Avaliação

O segundo encontro formativo aconteceu no dia doze de abril de dois mil e vinte e um com a temática Currículo e Avaliação, com a palestrante Claudia Sebastiana Rosa da Silva, e teve início com a seguinte estrutura:

- 1º) Boas-vindas aos participantes, apresentação da palestrante e da temática;
- 2º) Realizado um disparador com um vídeo intitulado “Vida Maria”, visando a promover uma reflexão entre os participantes sobre a história da personagem Maria José;
- 3º) Realizada a explanação do conteúdo, envolvendo a temática Currículo e Avaliação;
- 4º) Explicada uma tarefa para ser entregue no encontro seguinte;
- 5º) Por fim, realizada uma avaliação remota sobre o encontro.

Após as boas-vindas da palestrante, a profissional perguntou se todos haviam assistido ao filme deixado como tarefa no encontro anterior. Como a maioria dos participantes não havia conseguido assistir, foi passado o filme. Nele, uma menina de cinco anos passava o tempo escrevendo o nome em um caderno, e com o passar do tempo teve que abandonar os estudos para trabalhar e ajudar nas tarefas da casa. Nesse tempo ela cresce, também se casa e tem filhas e depois envelhece, e o ciclo de se reproduzir continua com suas filhas, netas e bisnetas.

A ideia central do filme foi de fazer a seguinte reflexão com os professores: “Qual a relação do filme com a docência?” Assim, para as respostas dos participantes, utilizou-se o aplicativo Mindmeister, um recurso gratuito de mapeamento mental que permite aos usuários a criação de um resumo, responder uma questão ou tema, tudo isso remota e colaborativamente. Os resultados das respostas estão apresentados a seguir conforme indica a Figura 5 - Mapa mental - Mindmeister - Encontro 2:

Figura 5 - Mapa mental - Mindmeister - Encontro 2



Fonte: Santos (2021).

Os dados advindos das respostas dos participantes no mapa mental realizado com auxílio do aplicativo Mindmeister demonstraram que o curta “Vida Maria” foi um disparador para reflexões em torno da docência e da realidade de muitos alunos que frequentam as escolas. Nesse enfoque foram abordados aspectos relacionados à modalidade EJA, destacando os reflexos da necessidade do trabalho e da gravidez, entre outros fatores que influenciam na continuidade dos estudos.

Com relação ao acesso ao CEEBJA, os dados revelam que muitos dos alunos interromperam os estudos por um longo período devido a vivenciarem um percurso de vida abrangendo constituição familiar, escala de trabalho que os impossibilita de frequentarem as aulas, e condições sociais. Posteriormente, dentro das condições existentes e da tomada de consciência sobre a importância dos estudos, buscaram a instituição para dar continuidade ao processo de escolarização. O seguinte fato foi revelado pela participante P6: “A gente percebe que algumas estudantes nossas vêm procurar o acesso ao CEEBJA após um grande ciclo de parada, negado o direito à educação”.

Segundo Arroyo (2005), a EJA não veio apenas para suprir as necessidades e carências do indivíduo. É direito oferecer trajetórias escolares específicas e histórias de vida ímpares. Visto que o público da EJA é formado muitas vezes por trabalhadores ou pessoas que por algum motivo tiveram que interromper os estudos, em algum dado momento buscam na escola a esperança de melhores condições de vida por meio da alfabetização.

Em seguida, foi realizada a apresentação do conteúdo, quando a palestrante abordou o conceito de currículo, que vem do latim *currere*, que significa rota, caminho. Também explicou que representa a proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante.

Em seguida, foi apresentada uma competência geral da Educação Básica, prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que é “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). Essa competência indica que o professor precisa construir saberes para abordar os conhecimentos historicamente construídos, e articulá-los com a realidade, visando a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que pode refletir na construção da sociedade.

Na sequência, a palestrante convidou os participantes a fazerem a leitura de uma tirinha da Mafalda, conforme indica a Figura 6 – Quebra-cabeça - Jigsaw - Encontro 2:

Figura 6 – Quebra-cabeça utilizado no Encontro 2



Fonte: Silva (2021).

Após a leitura, a palestrante convidou os professores a abrirem seus microfones e exporem as ideias sobre suas percepções perante a tirinha apresentada. Este momento de diálogo demonstrou que muitas vezes o tempo do professor está desconectado do tempo dos alunos; os professores também sinalizaram a necessidade de os professores estarem atualizados e abordarem aspectos relacionados às vivências do educando.

Observou-se no registro referente ao participante P16: “Acho que estamos passando por um processo de transformação da educação, e com o tempo, gradativamente, vamos recuperando e trazendo eles para esse novo mundo”.

Dando sequência ao encontro, a palestrante apresentou um aplicativo denominado Mindmeister, que possibilitou gerar um quebra-cabeça a partir de uma imagem apresentada. Assim, após compartilhar o link de acesso do aplicativo, os professores puderam escolher em quantas peças gostariam de montar o quebra-cabeça, conforme apresenta a Figura 7 – Quebra-cabeça desmontado - Jigsaw - Encontro 2:

Figura 7 – Quebra-cabeça desmontado - Jigsaw - Encontro 2



Fonte: Silva (2021).

Ressalta-se que o aplicativo Mindmeister possibilita aos professores trabalharem imagens com os alunos, explorando a criatividade e o raciocínio lógico em todas as disciplinas; por meio de imagens salvas a pessoa pode criar o seu próprio quebra-cabeça.

Na continuidade do conteúdo, trouxe as competências de nº 5 e 6 da BNCC, que são:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9). [...]

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

A competência digital traz a necessidade de inserir na educação as novas tecnologias para a sala de aula, e a pandemia da Covid-19 fez com que as escolas

se adaptassem por meio de metodologias de ensino adotando as ferramentas tecnológicas durante esse período.

Nesse contexto, esses conhecimentos visam a contribuir para a criação e o aperfeiçoamento das tecnologias como aliadas aos recursos pedagógicos, com o objetivo de comunicação e disseminação de informações e conhecimentos, valorizando a diversidade e os diferentes saberes advindos de outras aprendizagens.

A palestrante também trabalhou com o aplicativo Mentimeter, o qual tem como objetivo gerar uma nuvem de palavras a partir das respostas dos participantes. Os professores deveriam acessar o link do referido aplicativo e responder a seguinte questão: Como o processo ensino-aprendizagem dos estudantes está sendo avaliado?

Assim, após a conclusão das respostas dos participantes a nuvem foi formada, conforme é apresentada na Figura 8 - Nuvem de palavras - Mentimeter - Encontro 2:

Figura 8 - Nuvem de palavras - Mentimeter - Encontro 2

Como o processo ensino aprendizagem dos estudantes está sendo avaliado nesse período de pandemia?



Fonte: Silva (2021).

A partir dos dados das respostas do Mentimeter, constata-se que a preocupação dos professores está focada na participação, no empenho e no esforço dos alunos diante desse contexto educacional vivenciado no período da pandemia. Ao que parece, a expectativa dos professores está em que os alunos consigam se conectar às aulas, frequentar e aprender.

Nota-se em várias falas dos professores durante todos os encontros que uma das barreiras está relacionada com os dispositivos e recursos tecnológicos utilizados pelos alunos. Muitas vezes o dispositivo é incompatível ou a internet é de qualidade ruim ou limitada, impossibilitando o acesso às aulas. Esses fatores são considerados complexos, tendo em vista a divisão digital gerada pela desigualdade em meio à realidade da sociedade (CASTELLS, 2003).

Portanto, as dificuldades advindas da precarização da conexão com a internet, da falta de acesso dos alunos a dispositivos compatíveis com as demandas, os obstáculos com relação a perda de vínculos pela falta de recursos ou de incompatibilidade dos meios, tem sido um dos desafios encontrados pelos professores e alunos durante o período do ensino remoto.

Além das respostas evidenciadas, na Figura 8 a seguir são apresentados os relatos dos participantes P8, P16 e P18:

P8 – Você tá empolgado na aula e de repente o aluno desaparece, entendeu, porque ele não tem crédito, a internet dele não funciona; aí entra a parte do estado, ele tem que oferecer as ferramentas e as condições necessárias para que esse aluno consiga acessar.

P16 – Eu achei que a nuvem ela representou bem o que nós estamos vivendo dentro da EJA, eu acho que a gente tenta retirar tudo que a gente pode da participação do aluno [...] a gente tenta valorizar isso e buscar que ele venha cada vez mais próximo da gente, mas não é fácil.

P18 – Eu acho que a gente está num processo, é novo pra gente, é novo pra eles também; a gente consegue perceber que os alunos não levam muito a sério, quando eles te dão um feedback, eles mesmo não valorizam essa forma de estudo, a gente tem que estimulá-los a todo momento. Até brinco com eles, “vamos fazer desse limão uma limonada”, é o que a gente tem, pra hoje; essa ferramenta, essa tecnologia é algo novo, mas eu percebo que ainda não tem muita credibilidade esse sistema, principalmente o aluno do noturno [...] essa é a forma que temos no momento, já que não podemos estar em sala de aula.

Por meio da pesquisa constata-se que os professores participantes da formação continuada estão comprometidos, na sua maioria, com o processo de ensino; apresentaram a percepção de que com a pandemia surgiram novas demandas com relação à disponibilidade dos recursos tecnológicos, domínio das tecnologias pelos docentes e discentes e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas visando a contribuir com a aproximação e a aprendizagem do educando.

Os relatos dos professores também demonstraram a necessidade de o profissional sair da zona de conforto e buscar novos saberes. Evidenciaram que o

docente precisa criar estratégias, buscando estimular a atenção e participação do aluno nas aulas e atividades propostas.

Também se constatou nos relatos citados que existe um certo descomprometimento por parte de alguns dos alunos, falta de interesse na realização das atividades propostas. Nesse mesmo sentido, os professores destacam que outro fator deve ser levado em consideração, que é a falta de equipamentos adequados, como celular, notebook e internet.

Na sequência do encontro a mediadora apresentou alguns instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na pandemia. No contexto escolar os recursos de avaliação podem favorecer a expansão criativa, inventiva e, em consequência, a melhoria do desempenho e da aprendizagem do aluno, como por exemplo:

- a) Criação de um memorial das suas aprendizagens;
- b) Elaboração de entrevista sobre um tema;
- c) Estudo de caso;
- d) Portfólio;
- e) Problematização;
- f) Painel de ideias;
- g) Criação de mapa mental.

O surgimento da Covid-19 alterou as formas de ensino, o que refletiu também no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação dos alunos; mudanças que estão ligadas à inclusão das tecnologias digitais por meio de plataformas e ferramentas. Para isso é necessário que o professor tenha conhecimento de outros instrumentos de avaliação, como quizzes, testes remotos, portfólios, blogs, entre outros.

Assim, o período da pandemia exige maior aperfeiçoamento dos professores e domínio das tecnologias, as quais passaram a ser implementadas à prática pedagógica como recursos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Após finalizar a explanação sobre os instrumentos de avaliação, foi disponibilizado espaço aberto de dez minutos durante o encontro formativo para que os professores participantes pudessem tecer comentários e trazer questionamentos. Seguem as colocações dos participantes P6 e P16:

P6 - A gente tem que conquistar nosso estudante, rememorar a nossa chegada a essa profissão, aquele mesmo valor e mesmo sentimento de conquista de quando iniciou nossa carreira, e conduzir para essa linha para nosso estudante. Ele já vem de um processo fragilizado de muitas perdas, de muitos não, então eu acho que temos que realmente buscar ressignificar, buscar as ferramentas, ter paciência com o medo dele, ter essa empatia com o medo dele, os receios e acreditar que a educação é a melhor forma da gente conseguir dar esse novo direcionamento para essa geração.

P16 - Tenho uma paixão muito grande pelos alunos [...] A questão agora é buscar o aluno, trazer o aluno, fazer uma reconquista com este aluno e usar esses recursos todos para que eles permaneçam, acho que essa é a direção [...] Vamos usar as tecnologias, o lúdico, e vamos usar tudo que nós tivermos ao nosso alcance para que realmente eles venham e permaneçam [...] Nós temos que ter esse atrativo de buscá-los e conquistá-los.

Percebe-se na fala dos docentes que os profissionais precisaram desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, visto que um dos desafios consistiu em reconquistar os alunos, motivá-los à permanência no ensino remoto. Assim, demonstraram que estão dispostos a desenvolver práticas mais interativas, integrando o uso das tecnologias, promovendo práticas inovadoras, lúdicas e atrativas.

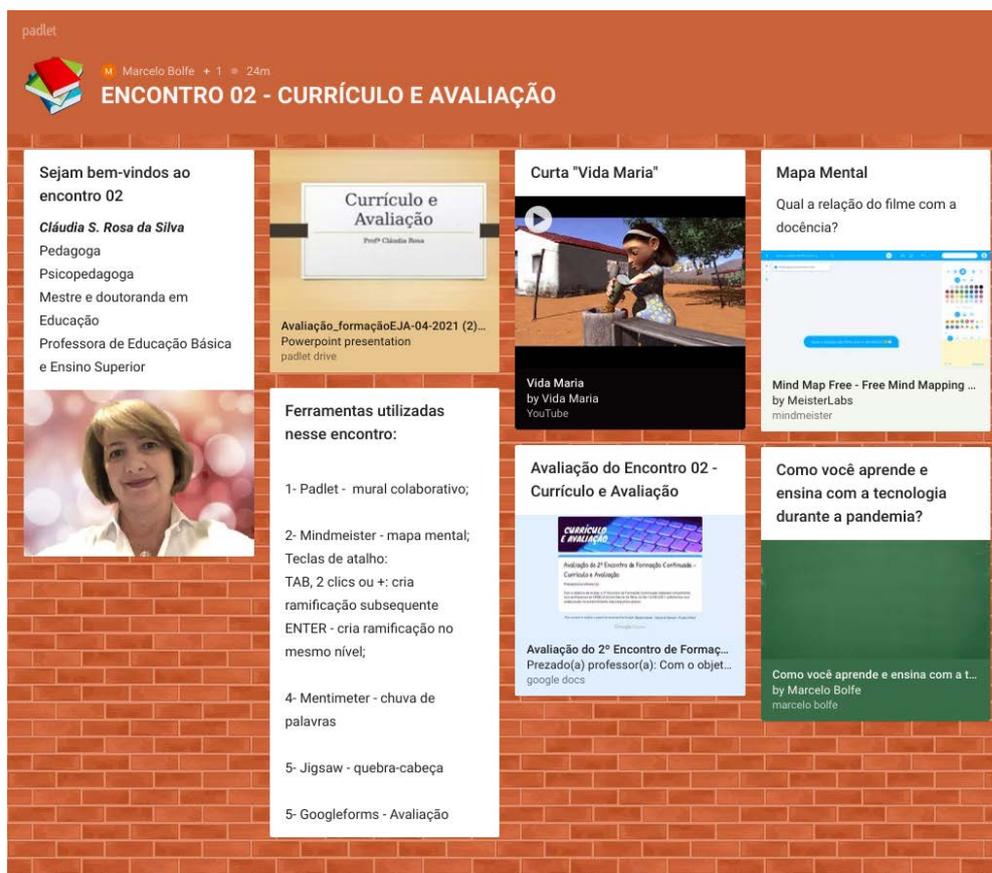
Segundo Salmon (2000), citado por Moreira *et al.* (2020, p. 354), em tempos de aulas remotas:

[...] no professor recaem as funções de motivador, criador de recursos digitais, avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona.

O professor atual organiza o planejamento de forma múltipla para garantir a inclusão e participação de todos os alunos: os que estão em sala de aula presencialmente, os que estão no remoto síncrono via Google Classroom e Google Meet, e os alunos assíncronos que estão no WhatsApp.

Ao final do encontro, foi disponibilizado o link <https://pt-br.padlet.com/marcelobolfe/oyo53llncgn2995f> para acesso de todos os materiais e aplicativos utilizados durante o encontro, conforme Figura 9 - Mural com as atividades - Padlet - Encontro 2:

Figura 9 - Mural com as atividades do segundo encontro

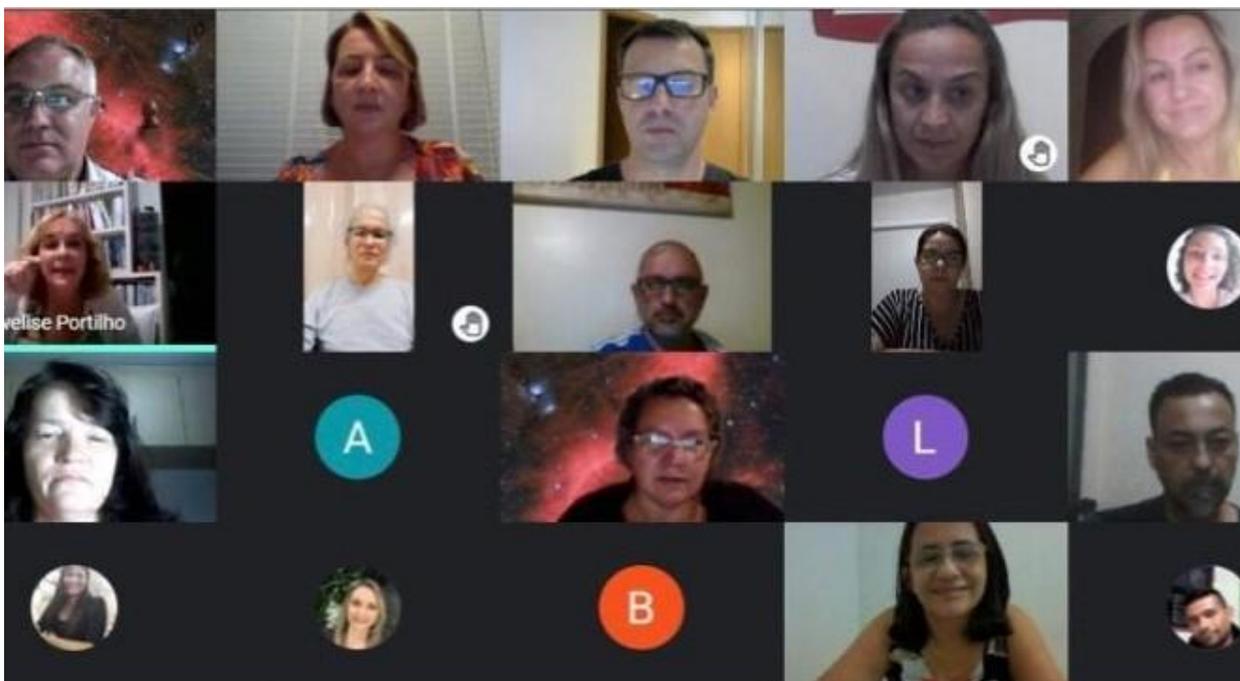


Fonte: Silva (2021).

No mural foram postados os conteúdos trabalhados no encontro, uma lista com os aplicativos utilizados, a tarefa para o encontro seguinte e a avaliação. O mural tem papel importante como recurso para formações continuadas ou para professores em suas práticas pedagógicas, pois por meio dele é possível a postagem de materiais em diversos formatos, inserção de links, fotos, imagens, gravação de áudio, desenhos, inserção de urls, entre outros.

A Figura 10 - Tela com os participantes - Encontro 2 mostra os participantes ao final do encontro.

Figura 10 - Tela com os participantes no Encontro 2



Fonte: Silva (2021).

Observa-se a partir da imagem que houve participação dos professores, e por meio da avaliação revelou-se que o segundo encontro de formação contribuiu para reflexões em torno da temática Currículo e Avaliação, trazendo subsídios para repensar a prática e realizar planejamentos e ações avaliativas que valorizem o processo de aprendizagem. Os participantes também demonstraram a relevância de práticas docentes compartilhadas coletivamente, as quais puderam gerar reflexões, aperfeiçoamento e enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem, como relata P4: "Houve reflexão coletiva quanto à prática docente".

Salienta-se que também fez parte da avaliação a seguinte pergunta: A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas?

P04 - As reflexões foram contributivas no olhar docente.

P06 - Teria mais práticas e menos teorias.

P08 – Não mudaria nada, acrescentaria outras coisas.

As respostas dos professores sobre o encontro indicam que os conteúdos e aplicativos ofertados atenderam à expectativa, tendo em vista que contribuíram para planejamentos envolvendo a inserção de novas práticas na forma de ensinar.

Ao término do segundo encontro, foi possível perceber que os resultados advindos dos conteúdos apresentados foram positivos, tendo em vista os vários aplicativos apresentados durante o percurso, dando possibilidades aos professores de implementarem e enriquecerem suas práticas de aula, repensarem a avaliação e currículo por meio do uso de tecnologias como recursos que possibilitam diversificar e em paralelo ensinar.

5.2.3 - Encontro 3 – Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem

O terceiro encontro formativo aconteceu no dia dezenove de abril de dois mil e vinte e um com o palestrante Dr. Giovani de Paula Batista, cuja temática foi “Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem”.

A estrutura do encontro contemplou cinco momentos: 1º) Boas-vindas aos participantes, apresentação da proposta e retomada do encontro anterior; 2º) Foi realizado um disparador com o aplicativo Jamboard, onde os participantes deveriam escrever uma palavra que representasse como se aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia; 3º) Realizada a explanação do conteúdo envolvendo a Educação Digital e o processo ensino e aprendizagem; 4º) Discussão coletiva; 5º) Realizada uma avaliação remota sobre o encontro e informações sobre a tarefa.

Neste encontro foi realizada pelo palestrante uma breve introdução enfocando os desafios e as possibilidades de trabalho no contexto educacional no período da pandemia. Foram explanados aspectos sobre a atuação do professor envolvendo o ensino remoto e a necessidade do uso dos recursos tecnológicos na mediação da aprendizagem.

O referido profissional apresentou os recursos tecnológicos que foram trabalhados durante esse encontro com foco nos conteúdos da Educação Digital, sendo: Pier Deck, Jambord, Mindmeister, Quizziz e Chat do Google Meet.

Primeiramente abordou-se a tarefa da aula anterior e comentou-se sobre os principais relatos dos professores sobre a pergunta “Como você aprende e ensina com as tecnologias durante a pandemia?”. Abaixo as respostas de P4, P13 e P18:

P4 - Dialogando com os alunos. Pedindo que ensinem a mim e aos colegas como funcionam outras ferramentas tecnológicas desconhecidas para nós até o presente momento, como efeitos de colagem, áudio, vídeos, fotografia etc.

P13 - Aprendo em cursos, meets, tutoriais e dicas de colegas. Repasso pelo meet, Classroom e Whats. Utilizando vídeos, áudios, slides [...]

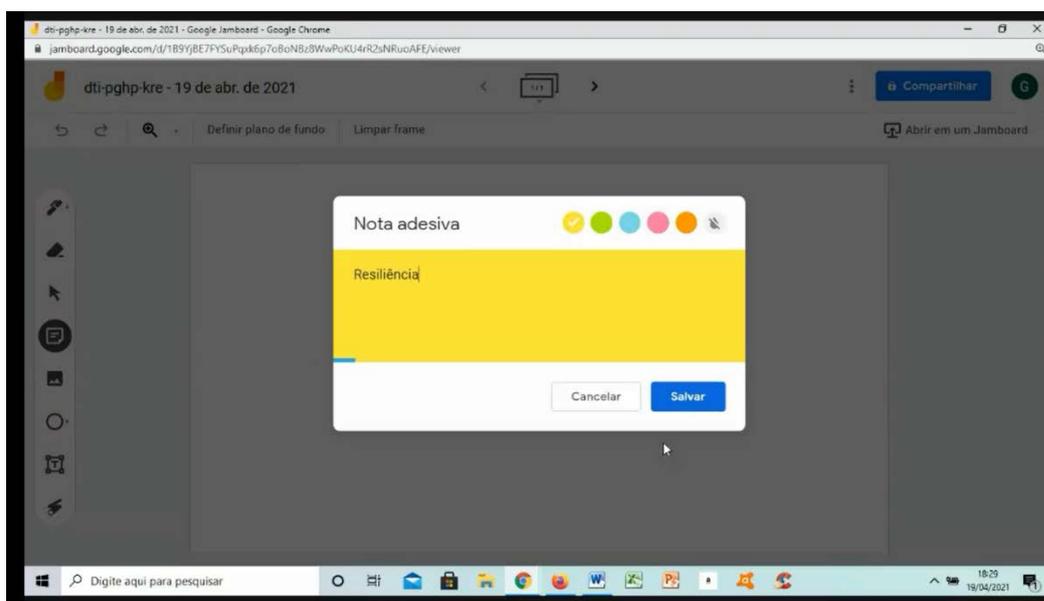
P18 - Utilizo vídeos do YT, além de matérias jornalísticas. Comecei a fazer jogos online, a exemplo do quebra-cabeça (relacionados às temáticas da aula) que aprendi recentemente com o curso que está sendo ofertado.

Os professores relataram que à medida que as dificuldades aparecem, o diálogo com os colegas e os estudantes tem sido fundamental para a aprendizagem de algo que ainda é novo. Há interação entre os professores, socializando novas ferramentas que contribuam para o enriquecimento das aulas virtuais e uma melhor elaboração das aulas.

A pesquisa revelou que os professores demonstraram também as dificuldades dos estudantes em acessar certas ferramentas, que muitas vezes ficam impossibilitados, seja pelo dispositivo que não comportam ou pela internet de baixa qualidade, conforme relato da professora P9: “Eu tenho um monte de coisas que eu aprendi aqui [...] como que eu vou trabalhar no CEEBJA se eles não conseguem baixar no celular que não é potente [...] aí eles não conseguem e se frustram”.

Na sequência, o mediador apresentou o aplicativo *Jamboard*, que tem como objetivo anotar ideias, por meio de notas autoadesivas, selecionar a cor, utilizar a caneta para escrita, inserir imagens para responder a perguntas ou formular ideias sobre determinado assunto.

Figura 11 - Atividade Jamboard - Encontro 3



Fonte: Batista (2021).

O exercício para uso da ferramenta foi “Descreva uma palavra que justifica a maneira como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia”.

As palavras dos professores P4, P5, P6, P7, P9, P13, P16 e P18 foram:

P4 – Diálogo

P5 – Ruptura de paradigmas

P6 – Compartilhando

P7 - Resiliência

P9 – Desafio

P13 – Persistência

P16 – Superação

P18 – Inovação

Nota-se nas palavras dos professores que neste momento de pandemia e ensino remoto, a aprendizagem e a maneira de ensinar estão se manifestando por meio do desafio, persistência e superação frente a algumas dificuldades encontradas, como tem-se percebido nos relatos anteriores: o uso das tecnologias, o acesso à internet pelos professores, a sua qualidade, e a permanência do aluno.

Neste contexto, as estratégias estão sendo o diálogo, a mudança de mentalidade frente a esse novo modelo, o compartilhamento de conhecimentos e a inovação em busca da melhor forma de mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Na Figura 12 - Atividade - Chat do Google Meet - Encontro 3, o palestrante mostrou uma imagem e perguntou aos professores: “Qual relação podemos estabelecer entre essa imagem e o trabalho do professor na pandemia? ”.

Figura 12 - Atividade de reflexão - Encontro 3



Fonte: Batista (2021).

As imagens representam pessoas trabalhando em home office, ou seja, a partir de seus domicílios, adaptando ou criando espaços dentro de suas casas para gravação ou transmissão das aulas. A partir da apresentação das imagens, os professores estabeleceram reflexões relacionadas à atuação do professor em tempos de pandemia, como são apresentadas nas respostas a seguir:

- P7 – Excesso de exposição às telas.
- P8 - Facilidade x rotina não se altera.
- P15 – Longas horas de trabalho, sobrecarregado.

A resposta de P8 demonstrou que se por um lado existe a facilidade de não precisar se locomover até a escola, por outro a rotina não se altera, tendo o professor que manter a mesma disciplina de um fluxo normal de aula, como planejamento, transmissão ou gravação, avaliação e registro. Esse modelo, por sua vez, segundo as falas de P15 e P7, revelam que as várias horas de trabalho em equipamentos eletrônicos como desktop ou notebook promovem um excesso de exposição às telas, que pode ser nocivo à saúde dos olhos, à postura corporal, causando sobrecarga e estresse, entre outros.

Por outro lado, os professores relatam:

- P16 – Tem toda a liberdade, mas tem que aumentar a disciplina.

Nestes relatos eles evidenciam que há uma certa liberdade em poderem ministrar suas aulas a partir de suas casas, porém é preciso ter uma certa disciplina entre conciliar os afazeres domésticos, filhos e a rotina de horário das aulas.

Em uma pesquisa realizada por Portilho e Medina (2020, p.128), “o aumento e o acúmulo de trabalho – profissional e doméstico [...] somados ao desafio de trabalhar com recursos digitais [...] vem ampliando os aspectos negativos das emoções, provocando nos professores uma desorganização interna”.

Exige-se, portanto, uma tomada de consciência por parte dos professores, tendo em vista esse novo cenário repleto de adaptações e mudanças na combinação das atividades pessoais e profissionais.

A seguir, são demonstradas a partir das colocações do palestrante as possibilidades do uso das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, visto que por meio delas podemos ter:

- a) colaboração entre pessoas próximas e distantes;
- b) compartilhamento em rede e em tempo real;
- c) ampliação da noção do espaço escolar;
- d) novas possibilidades para a construção do conhecimento;
- e) intercâmbio de ideias entre alunos e professores.

Salienta-se que cabe ao professor selecionar os recursos e aplicativos que atendam os objetivos da aula, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos alunos, objetivando favorecer o protagonismo dos mesmos e suas aprendizagens, sendo necessária:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORAN, 2015, p. 18).

Para que exista a integração entre as tecnologias e os conteúdos escolares, faz-se necessário abordá-las no decorrer da formação dos professores, visando a

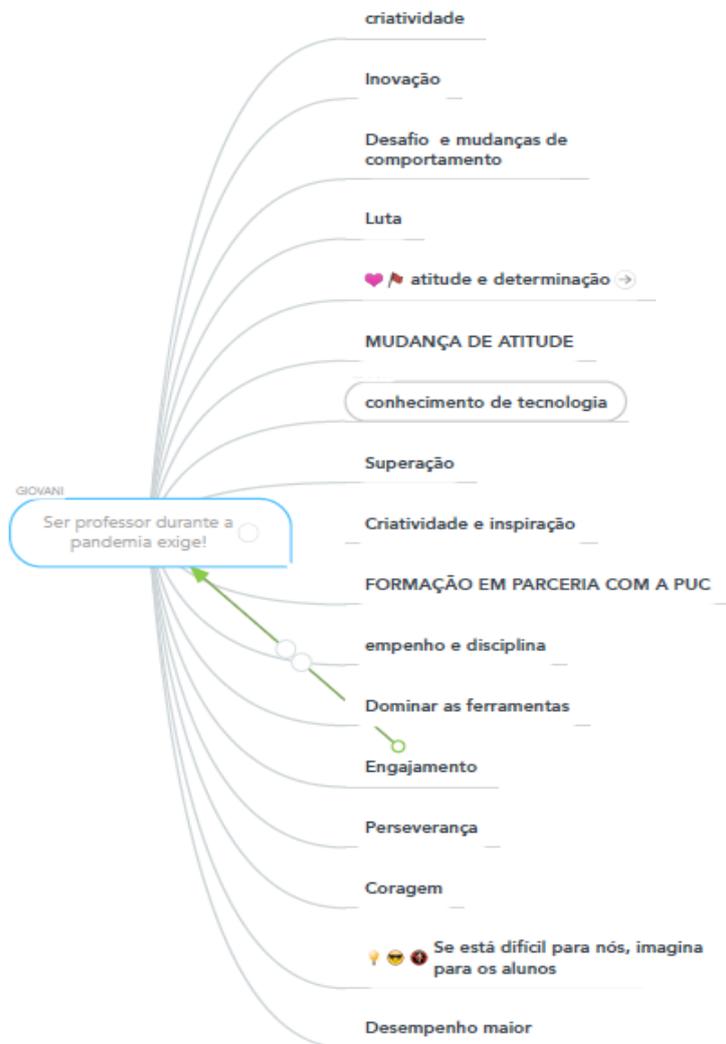
capacitá-los para o repensar, reelaborar e enriquecer as práticas pedagógicas, tendo como foco contribuir para o desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões.

Valente (2013) menciona que é necessário fazer a integração das tecnologias no currículo escolar. Assim, o professor terá a função de agente da aprendizagem, atuando como mediador entre a tecnologia e os conteúdos trabalhados; porém, ele necessita conhecer as funcionalidades educativas dos computadores, celulares, internet e dominar os aplicativos que podem ser utilizados.

Na sequência, o palestrante fez uma atividade com o aplicativo Mindmeister, com que a partir de um tema central é possível criar um mapa mental ou um resumo. Na ocasião foi feita a seguinte questão: “Ser professor durante a pandemia exige...”

Abaixo na figura 13 - Atividade - Mindmeister - Encontro 3, as palavras criadas colaborativamente a partir da questão:

Figura 13 - Atividade - Mindmeister - Encontro 3



Fonte: Batista (2021).

As respostas indicam que os professores estão se reinventando frente ao cenário vivenciado durante a pandemia. Observou-se que o ensino remoto exigiu inovação e criatividade por parte dos professores para atender o espaço de aprendizagem. O aluno também foi surpreendido com relação ao novo modelo de ensino, porém existe a questão de acesso à internet e equipamentos de qualidade que propiciam uma melhora na qualidade das aulas remotas.

Para a realização do ensino remoto houve a necessidade de os professores ampliarem seus conhecimentos com relação ao uso das tecnologias para poderem

desenvolver práticas educativas e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem.

Nesse sentido, o professor como mediador no processo de aprendizagem e ensino durante a pandemia precisou conhecer e respeitar as diferenças de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante e dando condição para que ele frequente, participe e possa aprender diante dos recursos tecnológicos que cada um tem disponível. A partir da pesquisa, observou-se que os professores variaram as formas de acesso às aulas para contemplar todo o público envolvido, disponibilizando material da aula de forma impressa, aula por aplicativo Google Meet e Classroom, e por fim aulas enviadas por WhatsApp para aqueles que não dispõem de conexão ilimitada.

Na sequência, o palestrante apresentou a ferramenta Quizziz, quando os professores participaram de um jogo de perguntas e respostas conforme a figura 14 - Atividade Quizziz - Encontro 3:

Figura 14 - Atividade - Quizziz - Encontro 3



Fonte: Batista (2021).

O palestrante, por meio do aplicativo Quizziz, oportunizou aos professores da EJA um jogo de perguntas e respostas com três perguntas:

- 1) As tecnologias digitais no processo de aprendizagem e ensino devem ser selecionadas?
- 2) O que cabe aos docentes frente às ferramentas digitais?
- 3) Quais são as possibilidades do uso de ferramentas digitais no processo educacional?

No decorrer do encontro de formação, o objetivo do Quizziz foi mostrar aos participantes as funcionalidades de um jogo interativo, remoto e gratuito, que possibilita montar vários jogos e deixá-los na biblioteca prontos para usar. Esse jogo pode ser criado com conteúdo das mais variadas disciplinas para explorar o conhecimento dos estudantes e gerar discussões acerca da temática envolvida.

Ao final do terceiro encontro, percebeu-se que o palestrante abordou aplicativos de que os professores já ouviram falar, porém a maioria deles nunca os havia utilizado em suas aulas. É relevante ressaltar que no decorrer das formações continuadas, além de apresentar os aplicativos e suas funções, foram realizadas atividades que envolveram e motivaram os docentes a utilizarem os aplicativos e recursos tecnológicos no decorrer das aulas, atrelados aos conteúdos mediados aos alunos. Esses aplicativos encontram-se gratuitamente dentro do Google Sala de Aula, local que os professores utilizam para acesso das turmas e dos conteúdos para as aulas. A figura 15 - Tela com os participantes - Encontro 3 mostra os participantes ao final do encontro.

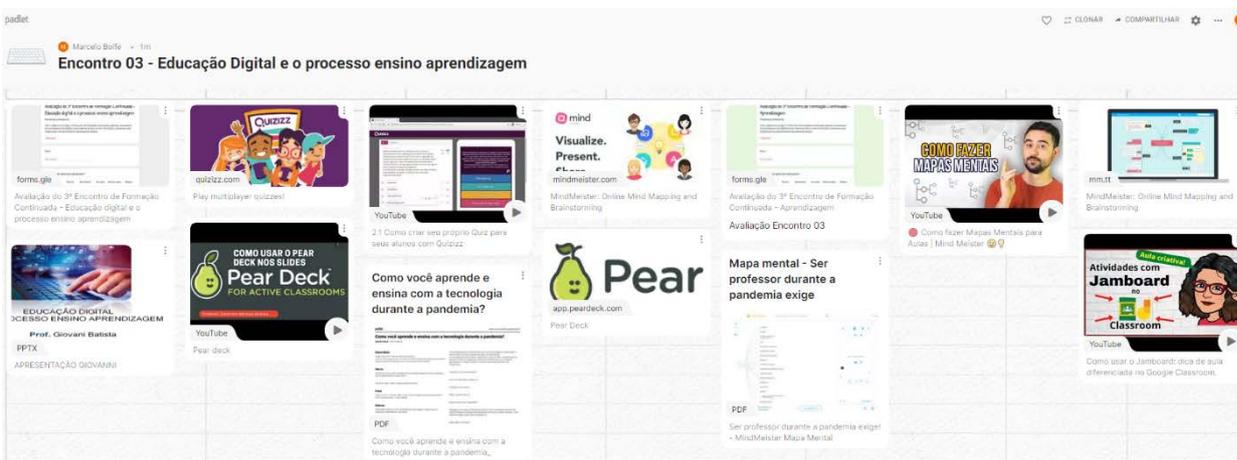
Figura 15 - Tela com participantes no Encontro 3



Fonte: Batista (2021).

Ao final do encontro, foi disponibilizado o link <https://pt-br.padlet.com/marcelobolfe/qicr0wt39rveg3rb> para acesso de todos os materiais e aplicativos utilizados durante o encontro, conforme figura 16 - Mural com as atividades - Padlet - Encontro 3.

Figura 16 - Mural com as atividades - Padlet - Encontro 3



Fonte: o autor (2021).

Ao final do encontro, foi realizada uma avaliação, a qual trouxe relatos importantes para a inserção e utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas, conforme estão descritos a seguir.

Uma das perguntas da avaliação foi: A partir do tema - Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem, quais as contribuições para os seus próximos planejamentos de aula?

P4 - Buscarei construir essa ponte entre tecnologias e novas aprendizagens.

P15 - Preparar aulas usando mais as tecnologias. Nas pesquisas, leituras de diversos textos, jogos. Motivar os alunos a usar mais as tecnologias mostrando o benefício que teriam.

P18 - Fazer uso dos recursos tecnológicos apresentados.

Os professores participantes da pesquisa declaram por meio de seus relatos que os recursos tecnológicos são benéficos e que irão inseri-los em suas aulas remotas no processo de ensino e aprendizagem; porém, faz-se necessário um maior domínio dessas ferramentas para que sejam utilizadas como suporte didático para o professor.

Ainda uma segunda pergunta questionou os professores: A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas?

P4 - Buscarei um maior envolvimento dos estudantes por meio das possibilidades apresentadas, dinamizando o conteúdo.

P13 - Vou começar a usar alguns aplicativos novos.

P16 - Com certeza poderei inovar nas minhas próximas aulas e quem sabe captar a atenção de mais alunos.

Segundo os relatos das repostas dos professores e diante do cenário de aulas virtuais, percebe-se que os profissionais se utilizaram dos recursos tecnológicos para mediar as aulas, visto que os mesmos possibilitaram a comunicação, a interação e o envolvimento dos estudantes. Inovar as aulas com apoio de aplicativos e plataformas digitais voltados à educação pode ajudar a dinamizar o conteúdo e proporcionar aulas interativas, cativando o aluno e fazendo com que a permanência e a participação sejam maiores.

Como resultados do encontro, pode-se dizer que as atividades propostas com uso das tecnologias tiveram a intencionalidade de provocar nos professores a reflexão sobre o quanto as mesmas podem ser aliadas nos processos de ensino e aprendizagem neste momento de pandemia e de aulas remotas, sendo que a maioria dos aplicativos apresentados nesse encontro estão disponíveis no Google for Education, ambiente que os professores já utilizam para as aulas remotas. Alguns professores já tinham ouvido falar, outros já utilizavam, mas a maioria desconhecia até o momento do encontro algumas possibilidades apresentadas.

5.3 DA MENTORIA

Com relação à realização da Mentoria, esta consistiu em parte da proposta inicial da formação ofertada, teve como foco o acompanhamento dos professores após o evento de formação continuada, ou seja, foi um momento que oportunizou abrir espaço também para os professores socializarem os aspectos atrelados ao uso das tecnologias. Vale ressaltar que do decorrer da mentoria ocorreu interação, a troca de materiais entre o pesquisador e os professores, e a apresentação de outros aplicativos que podem ser utilizados, por exemplo, no ensino da Matemática.

As mentorias individuais aconteceram de forma remota por meio do aplicativo Google Meet, onde os mentorandos agendavam previamente dia e horário com o

mentor, enviando-lhe o convite por meio do aplicativo de conversas instantâneas WhatsApp. As mentorias tiveram duração de aproximadamente 50 minutos cada. Abaixo, na Figura 17, segue uma tabela com os dias e horários das mentorias.

Figura 17 - Mentorias

Mentorando	Dia	Horário
P1	28/07	15h
P4	05/08	9h30
P5	12/08	19h30
P6	27/07	20h
P7	29/07	16h
P8	20/07	19h45
P11	04/08	17h30
P12	02/08	16h20
P13	28/07	16h
P15	11/08	21h50
P16	20/07	16h50
P18	30/07	13h
P20	12/08	14h30

Fonte: O autor (2021).

Após o trabalho de transcrição dos depoimentos gravados nas mentorias realizadas com os professores, ocorreu a leitura e a organização do material envolvendo os dados advindos da pesquisa, com a intenção de identificar pontos relevantes no discurso dos professores e dar início ao processo de construção das categorias de análise.

Para compreender a categoria reporta-se a Minayo (2001, p. 70), que explica:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Complementando, Portilho e Dreher (2012, p. 188) salientam que “trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Com os dados buscou-se categorizar as informações obtidas nas mentorias por meio das respostas de cada professor, iniciando-se com a seguinte consigna: A partir dos encontros formativos realizados e do conteúdo trabalhado, o que você pode

relatar sobre o que aprendeu e de que maneira essa aprendizagem contribuiu para o aprimoramento da sua tarefa de ensinar?

Assim, foi possível identificar um conjunto de respostas que permitiram não só responder a consigna, mas também relacionar temas a respeito dos desafios da escola com relação às tecnologias, a estrutura física, o ensino híbrido, os desafios da modalidade EJA e a frequência e participação dos alunos.

Em seguida, esses temas foram agrupados em três categorias prévias: a primeira referente à formação continuada ofertada, a segunda quanto à escola, e a terceira sobre a pandemia e suas consequências na atuação dos professores. Posteriormente à análise qualitativa dos dados, foi possível elencar algumas subcategorias, conforme apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Categorias de interpretação

Categoria 1	<ul style="list-style-type: none">• SUBCATEGORIA <i>Aprendizagem</i>
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none">• SUBCATEGORIA <i>Ensino</i>
Categoria 2	<ul style="list-style-type: none">• SUBCATEGORIA <i>Educação Digital</i>
Escola	<ul style="list-style-type: none">• SUBCATEGORIA <i>Ensino híbrido</i>• SUBCATEGORIA <i>Modalidade EJA</i>• SUBCATEGORIA <i>Alunos</i>
Categoria 3	
Pandemia	

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A seguir, apresenta-se o descritivo de cada categoria e suas respectivas subcategorias. A categoria 1 – *Formação continuada* – refere-se à percepção dos professores em relação à formação continuada ofertada por meio dos encontros formativos. Exemplo: P18 - *Oportunizar um curso como esse que a gente teve que aconteceu às segundas-feiras, aquele contato com vocês e a troca de experiências consequentemente foi superválido.*

Nesse sentido a formação continuada é definida segundo Gatti (2008, p. 57) como “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério”.

A partir das respostas advindas dos participantes da pesquisa, elaborou-se a categoria *Formação continuada* e duas subcategorias, sendo a primeira *Aprendizagem* e a segunda subcategoria denominada *Ensino*.

Por sua vez, a subcategoria *Aprendizagem* refere-se à formação continuada como um processo importante para ajudar os professores no desempenho de suas funções. Exemplo: P8 - *Teve coisa ali que aprendi bastante, até as estratégias com papel [...] essa técnica eu usei com outras coisas.*

No que tange à aprendizagem Portilho *et al.* (2018, p. 12) explicam que é “um processo de interação entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido, em um movimento de significação e atribuição de sentido próprio, que o transforma”.

Ainda com relação à aprendizagem, Libâneo (2006, p. 92) pontua que ensinar e aprender consistem em duas facetas do mesmo processo, os quais contribuem para a assimilação, construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

A subcategoria *Ensino* diz respeito ao que os participantes relataram sobre suas práticas de ensino; ou seja, dos conteúdos aprendidos nos encontros formativos utilizando os conhecimentos e recursos ofertados, o quanto eles conseguiram utilizar em suas aulas. Exemplo: P18 - *Tenho dois padrões, um em Curitiba e um em Almirante, e com certeza estou fazendo uso dos aplicativos com todas as turmas.*

Sobre o processo de ensino, é compreendido como “a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios adequados em função da aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 92).

A categoria 2 – *Escola* – representa a compreensão dos professores em relação às condições oferecidas pela escola, as instalações, a estrutura e a

disponibilização de recursos e materiais. Exemplo: P6 - *São desafios assim bem grandes [...] a própria escola não está adaptada para isso. Até antes disso tudo, eram poucas vezes que eu conseguia fazer uma atividade fora, porque ali na nossa escola não tem uma quadra esportiva; ela tem um pátio grande, bom até para a prática de exercício, mas a iluminação não é adequada, então eu já adaptava muita coisa.*

Ressalta-se que dos dados emergiu a categoria Escola e suas quatro subcategorias, sendo a primeira denominada de *Educação Digital*, a segunda nomeada como *Modalidade EJA*, a terceira mencionada como *Ensino híbrido*, e a quarta subcategoria intitulada como *Alunos*.

A subcategoria *Educação Digital* refere-se aos recursos disponíveis para acesso e utilização durante as aulas, necessários para dar mobilidade a métodos e recursos para atender o processo de ensino e aprendizagem. Exemplo: P5 - *Estão dando aula no quadro com giz [...] não tem equipamento necessário, tem um ou dois só Datashow, é pouco.*

A subcategoria *Modalidade EJA* refere-se ao perfil dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino, cujo público é composto de jovens e adultos em idades e séries escolares distorcidas, tendo em vista vários fatores sociais que interferem no ingresso ao processo de escolarização na idade certa. Exemplo: P15 - *As crianças têm uma facilidade maravilhosa; os professores ensinam uma, duas vezes, na terceira eles estão ensinando os professores já [...] agora aqui com os alunos com mais idade, eles encontram dificuldade; mas eles gostam, tanto que temos vários alunos aqui que querem voltar no presencial, não querem continuar no Meet.*

Por sua vez, a subcategoria *Ensino híbrido* descreve a compreensão dos professores a respeito do modelo híbrido e seus desafios em misturar e combinar espaços mais fixos como a sala de aula com a flexibilidade que os espaços digitais oportunizam, com inúmeras possibilidades de aprender por meio das tecnologias. Exemplo: P12 - *Estou tendo dificuldade de atender no híbrido e no remoto [...] atender um na sala de aula e no Meet com o outro [...] porque as atividades que eles fazem na classe eles não acompanham no híbrido.*

Na subcategoria *Alunos*, são apresentados os relatos da percepção sobre frequência, permanência e aprendizagem dos estudantes, por meio do uso de internet e equipamentos tecnológicos. Exemplo: P11 - *O aluno pode até ter wifi em casa, mas esse wifi tem uma velocidade que favorece a transmissão de dados, uma aula online, a transmissão de um vídeo com qualidade? Ou o quanto isso está comprometendo os*

aspectos de compreensão, de motivação para participação do aluno nesse processo pedagógico?

Por fim, a categoria 3 – *Pandemia* – refere-se a como o professor está se sentindo neste momento de pandemia em sua profissão. Exemplo: P12 - *Estou ficando frustrada porque eu não consigo atingir o que fazia antes; eu me culpo enquanto professora, é bem complicado, sabe, eu até chorei.*

É importante destacar que as três categorias que permearam o trabalho de interpretação dos dados foram construídas mediante os relatos dos professores nos momentos de mentorias individuais. A seguir são apresentadas as categorias e subcategorias que revelam os principais resultados referentes aos impactos da pandemia na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do município de Almirante Tamandaré – PR, participantes de um programa de formação continuada e mentoria.

5.3.1 – Categoria 1 – Formação continuada: o processo de aprendizagem e ensino com o uso das tecnologias no momento da pandemia

Neste tópico serão apresentados dados referentes à mentoria realizada com um total de 16 professores. Destaca-se que a mentoria consistiu em parte do processo de formação continuada, sendo um dos fatores determinantes para o seu processo formativo. Justifica-se que dos 21 professores que participaram das etapas anteriores da formação continuada, somente 16 professores optaram por participar da mentoria.

Consideramos que os espaços de formação devem ser caracterizados para proporcionar interação, criatividade e aprendizagem, e que ofereçam processos inovadores capazes de produzir permanentes mudanças. Nesse enfoque, Molin e Raabe (2012, p. 250) explicam:

[...] muito se tem discutido sobre a necessidade de o professor frequentar cursos de formação continuada, como forma de assegurar o desenvolvimento de competências que o habilitem a inserir, criativa e criticamente, os novos recursos na prática pedagógica, a atualizar os conhecimentos iniciais e a avaliar, no contexto atual, as mudanças necessárias para inovar essas práticas, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração.

Além do professor frequentar os cursos de formação continuada, espera-se maior autonomia de sua parte, englobando novas descobertas tecnológicas, buscando enriquecer as práticas pedagógicas e que propiciem aproximações significativas acerca dos conteúdos escolares.

Faz-se necessário criar espaços formativos que possam contribuir para a construção do conhecimento envolvendo as tecnologias, que possibilitem ao professor rever as metodologias e planejar um novo agir pedagógico frente às inovações que surgem diariamente. Nesse processo é preciso considerar a importância das tecnologias na educação, pois ela pode ser aliada nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando colaboração, desafios e inovação.

Evidencia-se que as tecnologias precisam ser trabalhadas no decorrer das formações continuadas, possibilitando a construção de saberes teóricos articulados às práticas pedagógicas, assim favorecendo o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Neste sentido, Teixeira e Carvalho (2020) mencionam que os recursos tecnológicos “[...] podem ser utilizadas no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na sala de aula, de acordo com a sua aplicabilidade”.

Salienta-se que a internet e os recursos tecnológicos podem ajudar estudantes a conectar-se, oportunizando possibilidades de acesso a diversos materiais, favorecendo novas formas de se comunicar, expor suas ideias e construir conhecimentos. Os recursos também podem oportunizar a ampliação das habilidades e saberes com o domínio das tecnologias, sendo um dos aspectos que contribuem para a inclusão digital efetiva.

Salienta-se que as formações continuadas necessitam ser ofertadas com frequência e continuidade, englobando temáticas advindas das demandas e necessidades dos professores, inclusive contemplando as tecnologias, visto que quando o professor conhece, tem contato e domina as tecnologias, consegue alterar sua prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem.

Os dados advindos desta pesquisa revelam que muitas vezes, devido à falta de uma formação mais específica e de conhecimento na área das tecnologias, os professores utilizam pouco os recursos tecnológicos e as tecnologias gratuitas disponíveis para mediar os conhecimentos durante suas aulas. Esse fato confirma-se quando eles ressaltam a necessidade de participar de formações continuadas específicas, envolvendo a valorização da prática, sobretudo sobre o aspecto da

ludicidade, da inovação e de ferramentas que estimulem os alunos, conforme os relatos de P4, P5, P6, P7, P12, P15 e P18:

P4 - Aquilo que vocês ensinaram no curso foi bem providencial, porque ali com a ludicidade, é pôr uma pimenta para fazê-los participarem; aquelas tecnologias são importantes saber lidar, é um bom caminho, um bom recurso.

P5 - Eu gostei, particularmente, deveria expandir para outras escolas além do CEEBJA [...] porque às vezes falta um empurrãozinho, sabe, um estímulo, alguém que tome partido, tome a frente; eu acredito, a meu ver foi essencial [...] trouxe outras ferramentas que a gente não estava habituado.

P6 - Eu pude perceber que tem outras opções, fiz umas tentativas, mas não fluiu muito nas minhas aulas porque os próprios alunos tinham dificuldades, até da parte do chat que vocês usaram bastante. Essa parte desta formação com vocês foi gratificante neste sentido, mostrou outras opções, a gente ficou mais tranquila, pude perceber que tem outras opções.

P7 - As formações continuadas poderiam ser complementares, a gente faz uma atividade, tira uma dúvida [...] e que todos participem, deveria ter uma plataforma, criar uma sala no Classroom onde tenha que entregar uma atividade e ter a comunicação ali em paralelo com a atividade.

P12 - Para mim foi uma coisa bem inovadora, uma coisa nova, diferente. Ainda bem que tem gente que ensina esse tipo de tecnologia [...] achei bem válido, bem interessante, aprendi bastante coisa [...] na outra escola em Colombo eu utilizo as mesmas tecnologias.

P15 - Contribuí muito, os professores tinham facilidade de mexer com as tecnologias, mas não tinham o conhecimento ainda daqueles aplicativos, foi uma aprendizagem a mais [...] foi ótimo [...] foi muito válido sim [...] tem que ser curioso e começar mexer sozinho.

P18 - Eu achei bem interessante porque a formação fugiu daquela realidade da formação que o Estado oferece para a gente [...] são ferramentas que estou fazendo uso numa boa, a gente consegue perceber que eles se interessam.

Nos relatos percebe-se que os professores se interessam pelos aplicativos devido à facilidade, a interatividade, a ludicidade, o estímulo e as propostas metodológicas diferenciadas, dependendo também dos equipamentos e da conexão disponível.

Observou-se também que, durante a formação continuada, o professor evidencia a necessidade de aprendizagem dos conteúdos trabalhados envolvendo as tecnologias, exigindo comprometimento com o conhecimento de tecnologias atuais para criação de propostas criativas frente à realidade e o perfil dos estudantes com os quais atua.

A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, constatou-se que o curso de formação continuada ofertado aos professores da EJA contribuiu amplamente para o conhecimento de recursos tecnológicos e aplicativos gratuitos. Ainda se observa no relato do participante P18 que o professor agregou a suas aulas as ferramentas trabalhadas no decorrer do curso e que obteve a percepção de que os alunos passaram a se interessar muito mais, fato que demonstra a importância desta pesquisa e seus contributos para a formação dos professores, e conseqüentemente para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, as tecnologias têm a intencionalidade, segundo Bottentuit Junior (2010, p. 28) de “[...] desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores e alunos”.

Para que as tecnologias sejam aliadas na prática do professor, é preciso integrá-las sem perder o foco nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, segundo Costa *et al.* (2012, p. 94),

[...] no caso específico da formação de professores para a integração das tecnologias, o domínio da técnica não pode estar dissociado do domínio do conteúdo disciplinar e da prática pedagógica. Se, por um lado, o professor precisa de dominar os conteúdos da sua área disciplinar, por outro, é a sua competência pedagógica que o torna um bom profissional da educação. São estes dois domínios que, quando devidamente articulados, constituem o saber específico do professor e o distinguem de um pedagogo ou de um especialista da área.

Essa integração das tecnologias é reconhecida pelos professores e é apontada quando explicitam a aprendizagem durante os encontros, conforme os relatos de P4, P5 e P8:

P4 - A gente aprendeu muito, pra mim foi extremamente positivo, porque a gente vê que há muita coisa pra aprender, um leque de opções e as tecnologias estão à disposição e podemos usá-las; e o estudante te dá esse retorno porque pra ele é muito mais fácil, porque já nasceu com o computador na barriga da mãe.

P5 - Alguns eu já tinha conhecimento [...] tenho utilizado bastante o Mentimeter, mapa mental que permite uma ludicidade [...]; facilita bastante, se ficar só no tradicional não alcança a maioria.

P8 - Estou usando até agora; tem algumas coisas que estão no dia a dia, mas teve bastante coisa que estou utilizando, caminhos diferentes que a gente proporciona para o aluno também.

Os relatos indicam que a integração das tecnologias aos conteúdos trabalhados possibilita ao professor modificar e enriquecer as suas aulas, utilizando diversos

aplicativos gratuitos que ajudam a tornar as aulas mais lúdicas, dinâmicas e interessantes.

Percebe-se a partir do relato do participante P4, o qual ressalta que a formação continuada foi positiva, a demonstração da necessidade do professor estar em contínuo processo de aperfeiçoamento e aprendizagens, visto que as tecnologias e aplicativos atualmente estão mais acessíveis, oferecendo uma gama de opções que podem enriquecer as aulas.

A aprendizagem de novos conceitos permite a inovação, e de acordo com Ferrari e Sotero (2017, p. 78):

Conforme surgem novas tecnologias, nascem também novas formas de aprender e assim novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente do processo de ensino-aprendizagem.

Devido ao momento de pandemia ocasionado pela Covid-19 os professores têm se deparado com a mudança das aulas presenciais para o ensino remoto, e conseqüentemente os professores e alunos tiveram que se adaptar a este contexto, que passou a ser permeado pelas tecnologias, as quais contribuíram para a aproximação entre docentes e discentes; também foram recursos importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Para que a aprendizagem aconteça, é essencial que os professores estejam em um permanente processo de aprender a aprender, pois, considerando que os alunos tenham dispositivos de acesso e conexão de qualidade, essa geração denominada de “nativos digitais” tem facilidade com novas formas de aprender utilizando as tecnologias; assim, aproximar as aulas do contexto do estudante é de grande importância, tendo em vista que a tecnologia pode contribuir para sua aprendizagem.

Para Souza *et al.* (2011, p. 20),

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

As tecnologias proporcionam, por meio dos aplicativos, uma grande variedade de aplicações, tendo o professor inúmeras possibilidades de experienciar, criar e modificar conteúdos curriculares com uso dessas ferramentas, conforme relato de P18:

P18 - Recebi até um elogio a partir dessa formação, de outra escola de Curitiba. A pedagoga, no final do primeiro semestre, ela faz um conselho com os alunos para avaliar os professores, e essa aluna pontuou que achou muito interessante a atividade do professor [...] ele fazer uso do conteúdo e logo naquela mesma aula deixar reservado 15 minutos para fazer um jogo dentro daquele assunto [...] então você vê que seu objetivo de tornar a aula mais dinâmica a gente tá conseguindo.

No relato apresentado, percebe-se a experiência do professor em ensinar, agregando os saberes aprendidos na formação continuada, visto que utilizou as tecnologias e aplicativos para o desenvolvimento da proposta de um jogo aliado aos conteúdos, momento que tornou a aula mais dinâmica e significativa.

Assim, na proposta de educação remota, espera-se dos professores, além de suas competências e habilidades pedagógicas, habilidades e conhecimentos no uso das tecnologias, permitindo ensinar os estudantes e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento de habilidades para o mundo contemporâneo. Conforme a UNESCO (2009, p. 3), o professor precisa “estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado; são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente”.

Considerando que uma parcela de profissionais atuantes na área educacional carece de conhecimentos em torno das tecnologias, do uso dos aplicativos gratuitos e recursos tecnológicos, faz-se necessária a oferta de formações continuadas baseadas nas reais necessidades dos professores frente às tecnologias emergentes na contemporaneidade. As formações continuadas são importantes para o aperfeiçoamento dos docentes, sendo relevante que no decorrer destes processos formativos sejam oportunizados momentos de ação-reflexão-ação, de aperfeiçoamento das metodologias e práticas compatíveis com o modelo atual de ensino e o público com o qual se atua.

Evidencia-se que professores qualificados podem fortalecer suas práticas com intervenções didáticas que contribuam para a ampliação do processo de

aprendizagem dos alunos. Frente a isso, os relatos trazidos pelos professores, em relação à mudança na maneira de ensinar utilizando as tecnologias, são apresentados conforme P4, P5, P7e P18:

P4 - A gente vê que quer melhorar e quer atingir o aluno e aquele curso foi a confirmação disso; lá estavam os professores, aprendendo, tentando fazer das tripas o coração, tentando melhorar, aprender, tentando atingir os estudantes, esse é o lado positivo.

P5 - Alternei bastante a minha prática de aula [...] os recursos que a gente está tendo facilita bastante, como por exemplo usar o Jambord para fazer uma explicação que não necessariamente precisa de um quadro, a projeção de imagens e fotografias que você talvez em sala de aula não consiga por falta de ferramentas [...] facilitou o desenvolvimento das partes e revisão das práticas.

P7 - Sobre as novas ferramentas, eu uso muito o Jamboard, o Wordwall já fiz várias atividades lá [...] o Mindminster que é o mapa mental, eu uso para eles irem escrevendo e pontuar algumas coisas.

P18 - Dentre as ferramentas que a gente aprendeu lá no curso uma que eu me identifiquei e estou usando muito é o quizziz [...] inclusive com os alunos do CEEBJA, porque para eles é novidade [...] não estou falando de adolescente, estou falando de adultos de 30, 40 e 50 anos que estão lá no EJA. A formação é interessante principalmente dentro da realidade que a gente está vivendo hoje [...] está em consonância com o que a gente quer, que é tornar a aula mais dinâmica, principalmente usando as ferramentas que a gente tem hoje.

Os relatos revelaram que a formação continuada com foco nas tecnologias, ofertada aos professores da EJA, contribuiu para o aperfeiçoamento e a implementação do uso de aplicativos e recursos como Jambord, Mindminster ou Quizziz no decorrer das aulas. Conforme os dados da pesquisa, observa-se que atividades dinâmicas e diversificadas englobando as tecnologias favoreceram o despertar de maior interesse do público-alvo da EJA e CEEBJA.

Deste modo, a pesquisa permeada pela formação continuada colaborou para que os professores da EJA participantes apresentassem interesse e comprometimento em relação à apropriação de novos conhecimentos e metodologias, fato que se comprova quando apontam, a partir da participação na formação ofertada, que passaram a fazer uso de vários aplicativos disponíveis gratuitamente, alternando seus modelos de aula para atingir o aluno, diversificando o modo de ensinar.

Desta forma, a formação continuada constitui-se um espaço de aprendizagem, socialização de experiências e busca pelos desafios que surgem no ambiente escolar.

Para Zabala (1998), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada sujeito realiza graças à ajuda que recebe de outras pessoas.

Esses espaços de trocas e aprendizagem colaboram para instrumentalizar os professores frente à situação vivida pela educação, em um momento de pandemia quando a educação acontece por meio do ensino remoto.

5.3.2 Categoria 2 – A escola e seus desafios

No processo de transcrição das respostas das mentorias com os professores participantes, foram encontradas respostas que remetem à escola, tendo em vista a estrutura e as dificuldades e limitações com uso das tecnologias, o modelo de ensino remoto adotado pelo governo no momento de pandemia, a modalidade oferecida pela escola na educação de jovens e adultos, e os alunos como protagonistas do ambiente escolar.

Inicialmente, os relatos dos professores demonstram que a escola, quando tem uma estrutura deficitária, este é um fator que reflete diretamente no trabalho pedagógico por meio de problemas com transmissão, acesso, conexão e falta de equipamentos computacionais. Conforme Sahb (2016, p. 6) explica:

A falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio, estão entre os principais. Tais fatores interferem consideravelmente na disposição dos educadores para a utilização das inovações, como se fosse possível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas.

No período do ensino remoto, em que os recursos tecnológicos tornaram-se aliados do processo de ensino e aprendizagem, o funcionamento insatisfatório e precário dos equipamentos tecnológicos e as quantidades de equipamentos tecnológicos inferiores ao número de professores para o desenvolvimento das aulas mediadas por tecnologias foram aspectos que refletiram na qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem durante as aulas remotas.

Com relação às dificuldades que emergiram durante o período do ensino remoto, os participantes P5, P15 e P20 mencionaram:

P5 - A gente está utilizando a conexão da escola conectada, porém, eu tive que migrar em 3 salas para conseguir acesso; o wifi aqui não pega, o

professor tem que disponibilizar seu pacote de dados e os computadores são aqueles que vieram da SEED, meio precário [...] eu prefiro trazer o meu material.

P6 - A própria estrutura da escola não permite wifi; a gente usa internet da escola por cabo, então vou ter que ficar em sala. Se for alguma coisa mais prática, se eu trabalhar uma dinâmica, alguns exercícios localizados vão ter que ser na sala mesmo, com pouco espaço das carteiras, alguns jogos de tabuleiro, nesse sentido.

P15 - A escola não tem muito ainda, o diretor agora tá correndo atrás. Nós temos os notebooks, a gente tá com a internet, mas não tem wifi. Ontem eles conseguiram colocar em uma sala, não em todas; tá devagarinho, mas a gente tá conseguindo.

P20 - Embora seja a internet cabeada, você tem que pegar aquele notebook da escola, verdinho [...] estamos se virando na medida do possível [...] ele não tem wifi, o roteador, aí a gente acaba usando os dados nossos [...] bem certinho, o professor acaba sendo malabarista, como as aulas não são instantaneamente [...] quando eu estou em outra escola com wifi eu mando a atividade para eles.

Os professores relatam que a escola não está preparada para o ensino remoto, uma vez que as salas de aula muitas vezes não têm conexão com a internet, wifi, e a internet cabeada apresenta problemas no acesso. Dessa forma, o ensino fica comprometido devido às falhas na conexão e aos equipamentos serem limitados. Os dados revelaram que alguns equipamentos, como computadores, são precários e muitas vezes com uma configuração que se reflete na qualidade da conectividade.

Ainda sobre a estrutura da escola, P6 relata a dificuldade na parte da gestão organizacional da escola:

P6 - Está difícil as coisas ali; a gente sofreu bastante com os outros diretores, sabe, que entraram, então a gente teve em quatro anos mudou quatro vezes a direção. Tiveram bastante confusões na parte da secretaria, documentação da escola, umas coisas bem complicadas; isso reflete no nosso dia a dia, no nosso trabalho pedagógico.

Conforme o relato supracitado, as várias mudanças na direção da instituição refletem-se na falta de uma sequência ou histórico nas ações em prol da luta e conquista de recursos para a escola e alunos. O acompanhamento a setores como a secretaria também fica comprometido, uma vez que a cada ano um novo diretor chega na escola e inicia seu modelo de gestão.

Ainda sobre o uso das tecnologias, os participantes P1, P4, P11 e P16 relatam o seguinte:

P1 - Eu quero a inovação, sempre quero coisas novas, sair da zona de conforto, mas para isso eu preciso mecanismos e ferramentas para mudar; se eu te cobrar e não te der condições, você não vai para lugar algum.

P4 - O que a gente viu na formação e o que a gente conversou com os colegas, a experiência que a pandemia trouxe que é a gente se reinventar para sobreviver, utilizar uma tecnologia que não dominava e tivemos que aprender a toque de caixa [...] dominar as tecnologias mas também a dificuldade da nossa própria mantenedora, que nunca nos proveu em momento algum de capacitação e nem equipamentos, então há muitos anos a gente que está na escola pública luta para que o governo invista em tecnologias, porque hoje o mundo é conectado. Nós não temos laboratório de Ciências, os computadores estão obsoletos, internet ruim. E como é que a rede vai conectar o estudante se o próprio professor ainda não está conectado nem domina o que seria um dos saberes imprescindíveis para tornar seu trabalho proficiente?

P11 - Existe uma grande barreira tecnológica e de acessibilidade a esses instrumentos que impedem que o nosso trabalho seja desenvolvido de uma forma mais grandiosa, de uma forma mais proveitosa, limitando aí nossos recursos, desde o aluno conseguir participar de uma reunião virtual até mesmo ele responder um exercício remotamente, são muitas barreiras que acabam trazendo nesse momento ainda forte a exclusão. Essa é uma demanda do Estado, ele tem que dar no mínimo isso para a gente trabalhar; dependendo da escola tenho recursos diferentes disponíveis a mim, então eu tenho escola que dentro da sala de aula tem uma televisão que posso conectar através do cabo HDMI para os alunos que estão ali; eu tenho uma escola que não tem absolutamente nada; tenho escola que algumas escolas têm projetor outras não, então assim, é muito variado. O professor hoje tá tendo que sair com umas três ou quatro alternativas na manga para ver o que dá certo e às vezes você planeja uma aula e não entra nenhum aluno, e essa aula que você planejou ficou arquivada.

P16 - A gente percebe que dentro da escola não há suporte ainda de tecnologia que possa dar as aulas. Agora que eu tô trabalhando aqui, estou usando a internet do município, a do Estado não está funcionando... Se aqui que eu tô na frente da secretaria não pega, e quando eu for para a sala de aula, com 5 ou 6 professores dando aula simultaneamente?

Segundo Silva e Ribeirinha (2020, p. 196), “A transição das atividades letivas para casa tem mostrado a extraordinária utilidade da Internet, no entanto trouxe inúmeros desafios às instituições, professores, alunos e famílias”. Com relação aos desafios, os aspectos apontados pelos autores aproximam-se dos dados desta pesquisa, visto que visivelmente, nos relatos dos participantes, observa-se que os professores tiveram que se adaptar ao novo contexto envolvendo as aulas remotas; tiveram que aprender a trabalhar com as tecnologias e mediar os conhecimentos durante o período de distanciamento social.

No que tange aos desafios encontrados pelos professores na modalidade EJA, destaca-se ainda a falta de suporte e recursos tecnológicos nas instituições de ensino, computadores obsoletos e internet ruim, entre outros fatores que direta e indiretamente refletem-se no ensino remoto.

Os relatos supramencionados revelam que os professores estão dispostos a mudança e a inovação frente ao cenário de aulas remotas, porém esbarram na falta de estrutura e equipamentos apropriados para a realização do trabalho. Também necessitam de mais suporte por parte do Estado para suprir as necessidades de formação frente às mudanças ocasionadas pela pandemia.

Segundo Arruda (2020, p. 268), é preciso “[...] garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais”.

Sobre a inserção de recursos tecnológicos na educação escolar, Pais (2008, p. 29) afirma que “pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições”.

Dessa forma, a pesquisa sinaliza a necessidade de o Estado apoiar e financiar equipamentos tecnológicos necessários à prática docente, disponibilizando inclusive aos discentes o acesso a recursos tecnológicos no contexto das instituições de ensino. O estudo também indicou que é preciso ofertar formações continuadas aos professores, que os habilitem e os capacitem para o uso das tecnologias como meios pedagógicos facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro problema que é relatado é a falta de estrutura por parte dos estudantes, ou seja, equipamentos incompatíveis ou internet de baixa qualidade, conforme relatam P4 e P20:

P4 - O nosso aluno aqui da escola pública nem sempre dispõe de equipamento adequado.

P16 - Falando das tecnologias, a gente busca esse conhecimento, busca ser uma aula mais interativa e atraente para que ele fique na escola, mas a gente confronta o aluno que não tem recurso, não tem internet e telefone que comporte.

P20 - Grande parte dos nossos alunos são carentes, muita dificuldade; muitos não têm internet em casa ou se tem é uma internet fraca, não tem força para rodar [...] grande parte dos alunos estão participando via WhatsApp [...] estamos passando as atividades, cada sala tem um grupo, cada professor lança suas atividades [...] eles têm internet pré-paga que toda semana coloca quinzão, então a internet libera esses dois aplicativos meio à vontade, que é o Facebook e o WhatsApp; nós estamos usando como uma ferramenta, pelo menos eles estão participando.

Os relatos dos participantes demonstram que os alunos muitas vezes deixam de participar das aulas devido à precarização do sinal da internet, a falta de

dispositivos móveis e equipamentos adequados, fatores que interferem no acesso às aulas de forma remota e aos materiais disponibilizados via aplicativos. Assim, com relação ao acesso dos alunos, o uso da internet tem se revelado limitado para o acesso a aplicativos, exceto o Facebook e o WhatsApp, pois para esses o acesso é ilimitado.

Neste contexto, uma alternativa que os professores encontraram foi de substituir as aulas pelos aplicativos oficiais e enviá-las em grupos formados pelo WhatsApp, dando a oportunidade de participação dos estudantes, pois infelizmente ainda existe uma grande divisão digital gerada pela desigualdade no acesso à internet e recursos tecnológicos de qualidade.

Para Martins *et al.* (2008), a EJA tem como finalidade garantir o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada. Nesse enfoque apresentamos os relatos dos professores P1 e P20:

P1 - O CEEBJA, ele é todos alunos que passaram por esse momento das séries iniciais e que não deram conta de concluir a sua vida acadêmica naquele período [...] e caiu no CEEBJA. Para eu atender hoje, então eu olho o CEEBJA com 99% de alunos de inclusão, que não foram incluídos com 12 ou 13 anos e vai ser incluído com 40, 50 ou 60 anos [...] a sala de aula é heterogênea [...] são alunos com conflitos familiares, com conflitos consigo mesmo, vítima de violência doméstica [...] e aí vem o Estado e coloca o modelo x nas caixinhas assim, trabalhe dentro desse modelo que eu quero; aí quando você está trabalhando nesse modelo, você está aplicando uma violência sobre o outro que não deixa você pensar, engessa você.

P20 - O CEEBJA é um aluno diferenciado, ou seja, um aluno adulto. A grande maioria trabalha e chega tarde em casa [...] a grande maioria precisa do campo do trabalho. A alternativa é via Whatsapp; ele não participa do Meet porque não tem internet em casa e por conta do trabalho também [...] ele recebe lá, faz a atividade, nos manda, bater uma foto ou ele traz o caderno para a gente ver [...] aí nós pegamos aquele retorno dele, salvamos, imprimimos e guardamos numa pasta para garantir a participação dele.

Observa-se no relato dos professores que o público atendido na modalidade EJA tem um perfil heterogêneo, ou seja, alunos com idades diferenciadas que buscam voltar aos estudos para concluir parte da vida acadêmica. Outro fator que predomina é que os estudantes adultos frequentam as aulas após uma jornada de trabalho, dificultando ainda mais a frequência e a participação.

Percebe-se também na fala dos professores o descaso com as escolas que ofertam a modalidade EJA, tendo em vista a falta de orientações e do caminho a ser

trilhado pelos gestores e professores na condução dos trabalhos pedagógicos, conforme relatam P6, P11 e P15:

P6 - A gente sabe que o estado teoricamente não tem carinho pela EJA, a gente é sempre os últimos a saber. As coisas que acontecem eles pensam depois como vão se organizar na EJA, tudo isso, a gente percebe esse olhar do estado nesse sentido. Falta uma direção ainda, direção não do diretor, do caminho. A gente não tem uma orientação direta e que possa ajudar os alunos; muitas vezes ficam no vácuo, perguntam as coisas e não têm as respostas, nem a gente sabe responder.

P11 - Na verdade a gente percebe que administrativamente a EJA, ele vem de uma campanha política assim um pouco tensa, sabe, então a gente estava sem eleições diretas de escolha de gestor, então era um gestor indicado e tudo isso percebe que dificulta o trabalho pedagógico, porque a gente não um grupo coeso com uma proposta de defender a camisa e tudo mais; então essa é uma questão administrativa que afeta a parte pedagógica [...] ter essa visão, estratégia e jogo de cintura favorece muitas vezes o trabalho pedagógico, e por essa falta administrativa a gente vem sofrendo algumas demandas pedagógicas dentro da escola.

P15 - Eu amo a modalidade EJA [...] eu acho assim, que ela veio para ajudar esses alunos que foram, por um motivo ou outro, não conseguem terminar os estudos. A gente faz uma parte psicológica, a gente ouve os alunos, conversa, é uma terapia para eles voltar a estudar, então a modalidade EJA veio para ajudar os alunos [...] a EJA é sempre mais esquecidinha, até a gente tá batalhando, correndo atrás com relação a algumas turmas que não abriam [...] é falta de interesse em resolver rápido para os alunos estar em sala de aula, via Meet ou presencial [...] então estamos com alguns alunos que estão fora da sala de aula ainda por falta desse olhar, é, mais carinhoso, mais atencioso com a EJA.

Na visão dos professores, existem diferenças na organização de escolas que oferecem outras modalidades de ensino e das escolas que ofertam a EJA. Os relatos indicam que na modalidade EJA as orientações aos profissionais atuantes na área sempre chegam depois, ou seja, “atrasadas”. A vaga de diretor não é por chapas e votação, e sim por indicação, o que compromete a administração e gestão da escola.

Por fim, são situações rotineiras que a escola e seus ocupantes enfrentam quase que diariamente no desafio proposto para a Educação de Jovens e Adultos. Outra questão identificada é a fala dos professores em relação ao ensino híbrido, ou seja, em dado momento da pandemia, o governo liberou a volta às aulas presenciais, mas também manteve o ensino remoto para aqueles que o preferiram.

O ensino híbrido, segundo MacDonald, (2008), surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver o problema da evasão escolar de estudantes de cursos à distância, gerada pela sensação de abandono que eles sentiam,

oportunizando aos alunos da EAD maior contato com os docentes, proporcionando-lhes motivação e acolhimento, a partir de interações presenciais.

Ainda para Bacich *et al.* (2015, p. 52), o ensino híbrido é [...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola.

Assim, essa modalidade de ensino permite que alunos possam fazer a opção de assistir às aulas remotas por plataformas específicas, ou de se dirigirem presencialmente à escola, seguindo todos os protocolos indicados devido ao período pandêmico, ou seja, em um ambiente presencial, fato que tem gerado certo descontentamento por parte dos professores, devido ao aumento nas demandas de trabalho.

Os principais desafios encontrados pelos professores no ensino híbrido são apresentados segundo P1, P8, P11, P15 e P18:

P1 - Eu tenho alunos de inclusão no Ensino Médio, vai pensando, aí eu estou em sala de aula agora com alunos presenciais, estou com o Meet aberto e estou com aluno de inclusão [...] aí chego no Meet e digo, essa fala é para os alunos presenciais [...] aí aquele aluno não está acompanhando, aí eu tenho que deixar os presencial de lado e ir no aluno de inclusão fazer o trabalho diferenciado dele e voltar para o Meet e fazer o trabalho para quem está em casa.

P1 - Eu estou hoje com 29 turmas e 1 aula por semana para cada turma [...] eu tenho um quantitativo de 1035 alunos, é a população de um município do interior do Paraná. Agora você multiplica essa disciplina de 1035 alunos com três instrumentos avaliativos e com três recuperações; são seis instrumentos que eu tenho que aplicar semestralmente para esses alunos [...] aí eu trago para casa as provas dos alunos que estão trabalhando com material impresso [...] são as atividades impressas [...] e sem contar que nós abrimos todas as ferramentas que é o Whatsapp, alunos nos chamam à noite, no sábado, no domingo e a qualquer momento que ele está lá nas suas atividades, no seu convívio social e ele lembra que precisa falar com o professor [...] então você está 100% à disposição desse público.

P8 - A pandemia trouxe novos desafios, novos paradigmas. Teve coisa que eu acho que veio para ficar mesmo, as aulas de forma virtual acho que vai continuar de agora em diante, ou seja, nós vamos ter que nos adaptar a aprender a trabalhar bem com isso, principalmente na modalidade EJA, as aulas virtuais vão ter que melhorar muito o formato.

P11 - Tá difícil para o professor manter o ensino híbrido [...] porque é muito diferente você trabalhar no Meet, você desenvolver uma metodologia de aula a distância e você trabalhar no ambiente híbrido, onde nem sempre o aluno que está em sala de aula consegue ter acesso ao que você está transmitindo [...] às vezes você tem um computador de 10 polegadas, são esses pequenininhos que vem do Estado, e você não consegue compartilhar com quem está ali na sala de aula, e você tem que desenvolver duas aulas para o mesmo momento.

P15 - O ensino híbrido é um olhar para cada aluno [...] os professores que têm facilidade [...] que consegue trabalhar com as duas modalidades ao mesmo tempo [...] ele prepara a sua aula em casa e traz seu próprio notebook já com tudo pronto [...] já o notebook fornecido pelo governo, o professor abre o Meet mas tem mais dificuldade de fazer um jogo, uma tabela [...] daí como não tem todos materiais tecnológicos necessários acaba ficando difícil.

P18 - Na verdade as escolas que eu trabalho já estão no híbrido [...] eu achei meio utópico, fora da realidade [...] as ferramentas que estão na escola, aquele notebook verde é bem limitado [...] gostaria de voltar de fato, mas com segurança.

Os professores relatam que no modelo híbrido é preciso trabalhar duas modalidades ao mesmo tempo, ou seja, planejam a aula no computador para projetar aos alunos que estão em casa no sistema remoto e ao mesmo tempo ministrar a aula na sala para os estudantes que estão frequentando presencialmente. Esse fato se agrava frente à ausência de equipamentos adequados para projeção e exposição dos conteúdos.

Além disso, há o relato dos professores que têm em suas salas alunos de inclusão, que precisam de uma atenção e adaptação curricular para realizar e acompanhar as aulas, realizar as atividades e aprender de maneira significativa.

Outro fator relacionado ao ensino híbrido é que os alunos acabam realizando as atividades em diferentes momentos e conseqüentemente tendo dúvidas em horários diversificados, ou seja, chamam o professor pelo WhatsApp fora do horário escolar, como finais de semana e feriados.

É preciso olhar com atenção a oferta da modalidade híbrida, pois se por um lado o aluno tem uma maior flexibilidade de horários e menores custos, como de transporte para deslocar-se até a escola, por outro lado os professores relatam que a demanda de trabalho sobrecarrega seus dias, tendo em vista o modelo vigente de ensino.

Destaca-se também que os alunos são protagonistas do cenário educacional em tempo de pandemia, e há o desafio encontrado por professores e estudantes na ruptura entre o tradicional ensino presencial e o ensino remoto apoiado por recursos tecnológicos.

Essa mudança de proposta repentina traz à tona vários problemas relacionados a frequência, participação, compreensão e desenvolvimento das atividades. São fatores que podem contribuir inclusive para a evasão dos alunos da EJA, mediante o relato dos professores.

Acostumado com a presencialidade dos alunos nas aulas, o professor passou a conviver com situações nunca vivenciadas. Os relatos de P4, P6, P8, P11, P12, P15, P16 e P18 revelam que:

P4 - Os que retornaram pra sala, a mim me parece que eles não querem estar aqui; foram obrigados porque os pais decidiram que eles deveriam voltar. Então eles estão muito insatisfeitos, eles queriam mesmo é estar em casa, porque estando em casa não tem aquele controle do professor sobre eles; porque eles desligam suas câmeras e nós não sabemos o que se passa em casa, a gente chama e dali dois minutinhos eles respondem “estou aqui”, mas esse “oi, estou aqui” não sabemos exatamente o que é [...] uma coisa fria, gelada. Nossa relação com o estudante hoje mudou muito, é uma relação de tentar conquistá-los [...] e se você aperta muito espana [...] se você disser “abre tua câmera que eu quero te ver”, ele sai da sala [...] até encontrar um meio-termo para conquistar.

P6 - Eu percebo assim, que não só nós estamos apreensivos com relação a essa parte online, mas os alunos também, e sempre que chega um aluno novo eu tento deixar ele mais à vontade, não fico exigindo isso, ou faça aquilo [...] às vezes eles não abrem nem a câmera.

P8 - Eu temo pela educação do Brasil. Nós tivemos uma queda na qualidade nos últimos 20 anos que foi terrível, perdendo mentes para um celular; esse tipo de coisa aqui, é muito viciante, muito cômodo os jovens ficarem nisso aqui, entre o cérebro de tal forma que fica horas e horas e nós estamos perdendo muitas mentes, não vejo com bons olhos um futuro próximo.

P11 - Tem aluno que simplesmente não consegue clicar em cima de uma foto e ampliar, coisa muito simples que a gente verifica a partir disso a necessidade do ambiente escolar como um fator igualitário das condições de estudo; então assim, principalmente a gente que trabalha com a realidade da EJA, a gente já vem de um fator de exclusão muito severo, e o uso das tecnologias desse ensino remoto, ele acabou favorecendo ainda mais esse abismo entre as partes, principalmente pelo fator da idade, do uso por pessoas de mais idade, o uso das tecnologias é mais agravado.

P12 - Eu fico frustrada com essas coisas, me sinto muito mal, porque eu fico pensando, ligou o Meet e saiu, e eu tô igual uma boba falando sozinha: Oi Maiara, oi Jhonathan, e ninguém responde; eles ligam a câmera e saem porque ninguém responde, eu me sinto muito mal. Entra 9 alunos, de repente vai saindo um, devagarinho já sai outro, aí eu falo: se sair vai levar falta. Aí coloco no grupo: podem voltar senão vão levar falta, eu faço assim [...] eles não dão a mínima [...] quando falo que vão levar falta já começam retornar todo mundo, olha o que a gente tem que passar [...] alunos do 3º ano eu não precisaria nem tá falando esse tipo de coisa, é falta de educação; se fosse presencial teria que estar todo mundo aqui.

P15 - A gente também tem aquele aluno que está bem comprometido, que abre a tela, que tira a dúvida; não é a grande maioria, mas tem aluno comprometido e interessado [...] assim como tem aquele aluno que participa um pouquinho e diz que caiu a internet, ou tem alguma coisa pra fazer e acaba nem fazendo a atividade sozinho [...] então o professor acaba ficando triste [...] porque ele está ali dando o melhor e o aluno fecha a câmera pra lavar a louça [...] fazer outras coisas, menos a aula.

P16 - Como nosso aluno é mais velho, a maioria faz as aulas por celular, mas eles não enxergam; aí chega na hora da aula eles falam, teacher, eu não consigo enxergar, explica de novo.

P18 - Dezesete alunos em sala, apenas um responde pelo chat, mas não falava [...] não tem interação, e isso traz um sentimento ruim. [...]

Os relatos indicam que os alunos têm mostrado um certo descomprometimento durante as aulas on-line, deixando muitas vezes o professor sozinho na sala virtual, sendo os maiores desafios fazer com que eles participem ao menos com o microfone ligado, ou que permaneçam o tempo integral das aulas sem saírem do computador. Entende-se que os professores buscaram reinventar-se para garantir a participação dos alunos nas aulas virtuais.

Outro problema são os estudantes mais velhos, com pouca visão e o acesso limitado a um celular pequeno de baixa resolução, comprometendo significativamente a aprendizagem.

Ainda há os alunos que estão frequentando as aulas presenciais, porém com pouco comprometimento com os conteúdos e com o professor, sendo necessário o professor buscar inúmeras alternativas na tentativa de despertar no aluno o desejo por novas aprendizagens.

Enfim, os desafios enfrentados pelos professores relacionados à participação dos alunos estão além da adaptação para as aulas on-line e o domínio dos recursos tecnológicos para o ensino. A inibição por parte dos estudantes para abrir suas câmeras e o pouco comprometimento geram nos professores o sentimento de impotência em atingir seus objetivos de ensinar e interagir.

5.3.3 Categoria 3 – A pandemia e os reflexos na atuação do professor

Diante do cenário pandêmico e do ensino remoto, a ausência dos alunos nas aulas tem provocado um misto de emoções, pois os professores sentem falta do contato físico com os alunos e acreditam que, se por um lado a pandemia os afastou, por outro tem mostrado que a união dos professores faz a força, no sentido de que quem sabe mais ajuda o outro.

Há um sentimento de inquietação e preocupação em não estar conseguindo fazer o trabalho de forma efetiva, tendo em vista as várias facetas reveladas pela pandemia.

P5 - A pandemia, assim em certos momentos ela prejudicou, mas ao mesmo tempo ela deu um choque de realidade que a gente não pode ficar parado.

P12 - Os alunos fazendo o híbrido, eles têm muita dificuldade [...] Eu tô me sentindo uma péssima professora, que não atingiu o que tinha que atingir [...] uma vez eu chorei, me senti muito mal. Parece que a gente fica se vendo como a pior professora, sabe? Você planeja uma aula e não acontece, daí você chega em casa e fica pensando: será que eu fui culpada? Parece que eu não dei aula hoje. Quem me conhece sabe que eu faço meu plano de aula, e de repente, tenho até vontade de chorar.

P15 - A gente fica frustrada [...] eu já estou assim, eu entro aqui e quero ir para casa poder dormir, faz duas noites que eu quase não dormi pensando nesses alunos [...] porque eles ligam, eles querem uma resposta [...] e a gente tem uma resposta negativa toda vez que eles ligam, então eles se frustram, a gente também [...] não tem a turma e não tem a vaga.

P18 - Faz muita diferença a presença no ambiente escolar para a socialização, isso é fato, a troca com professores [...] tenho a sensação de impotência que talvez não tenha conseguido alcançar aquela turma [...] estou com vinte anos de sala e quando você pergunta alguma coisa, ele responde no chat, mas ele não usa a câmera nem tampouco o microfone, então fica uma coisa muito mecânica.

P20 - Pelo que eu percebo de todos nós professores, é um sentimento que estamos correndo atrás; o que cabe a nós estamos fazendo, pelo pouco que estamos conseguindo dentro de uma dificuldade de estrutura de escola e de Estado [...] na nossa classe, e a gente se espelha em muitos companheiros como heróis, batalhadores, porque nós temos colegas que não tinham noção nenhuma de tecnologias [...] uma coisa que a gente aprendeu foi a união, um professor ajudando o outro.

Os sentimentos relatados demonstram que, mesmo no meio do caos gerado pela pandemia, os professores batalharam para aprender e ensinar, mesmo diante de uma estrutura deficitária. Quando o planejamento de aula não é alcançado, sentem-se “péssimos” professores, mas ao mesmo tempo possuem o desejo de se reinventar, inovar e buscar novas alternativas e estratégias com foco em colaborar para que o ensino contribua para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos alunos da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados e do objetivo proposto nesta tese - analisar a formação continuada do professor da EJA, por meio de encontros formativos e mentorias, com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital - buscou-se responder à problematização da pesquisa: O que o momento da pandemia da Covid-19 revelou sobre a necessidade da formação continuada para a transformação da prática docente do professor da EJA, no contexto de Educação Digital?

Constatou-se que o momento da pandemia causada pela Covid-19 gerou reflexões na área da educação, como a necessidade de adaptações e mudanças, exigindo dos professores conhecimentos, habilidades e novas formas de utilização de recursos tecnológicos para se comunicar, interagir e mediar a construção do conhecimento no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que para propor uma formação continuada é relevante conhecer o público-alvo, suas demandas e saberes prévios sobre determinada temática, para planejar e desenvolver uma formação continuada que atenda às necessidades dos profissionais e possa repercutir na aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, evidencia-se a importância de se ter trabalhado, na formação continuada dos professores da EJA, temas relacionados às tecnologias frente às necessidades no período da pandemia, sendo inclusive apresentados aplicativos on-line e gratuitos que pudessem ser utilizados no decorrer da prática docente.

Com relação ao primeiro encontro que fez parte da formação continuada, denominado Educação Digital, os dados dos participantes revelaram que atendeu às expectativas dos professores participantes, englobando a articulação entre teoria e prática. Sobre a questão das informações apresentadas serem aplicadas na prática docente, 33% disseram que sempre, e 67% muitas vezes. Esses dados demonstram que os conhecimentos construídos no decorrer da formação continuada geram

reflexos na prática docente. Por meio dos respectivos dados, observa-se a relevância das formações continuadas contemplarem a teoria articulada à prática, englobando assim a práxis, fato que favorece o profissional para planejar, refletir e ressignificar as práticas educativas, visando a contribuir para a formação de alunos que possam trilhar caminhos emancipatórios.

Os dados do primeiro encontro revelaram que o primeiro momento formativo trouxe contributos para a formação dos professores atuantes na EJA, visto que por meio da avaliação realizada pelos participantes é perceptível que a ação do encontro e seu conteúdo atenderam o objetivo de instrumentalizar o professor com as tecnologias, inclusive permitindo o acesso a diferentes recursos e aplicativos que podem ser aliados aos processos de ensino e aprendizagem.

Fica evidente nos relatos que o primeiro encontro formativo trouxe contribuições ao planejamento de práticas educativas articuladas à implementação dos recursos tecnológicos que oportunizem maior interação dos estudantes no decorrer das aulas, e à aproximação entre os professores e alunos da EJA.

A pesquisa leva à conclusão de que há necessidade de maior aperfeiçoamento dos professores no que tange ao uso das tecnologias, as quais passaram a permear e fazer parte do processo de escolarização. Nesse sentido, o uso das redes de comunicação pode ser mais explorado por professores e alunos como um meio de oportunizar a inovação, a integração e contribuir nos percursos da aprendizagem.

Constatou-se que a formação continuada proposta contemplou alguns aspectos diferenciados, como a proposta de que a formação adveio das demandas e necessidades dos professores da EJA. A formação também contemplou encontros formativos que possibilitaram aos participantes participar ativamente e dialogar com os pares, esclarecendo as dúvidas e construindo novos conhecimentos que puderam ser implementados na prática pedagógica durante o período do ensino remoto. Houve oferta e realização das mentorias individuais, momentos em que pesquisador e participante da pesquisa realizaram um diálogo, momento que gerou reflexos positivos para a formação dos profissionais, pois os professores esclareceram dúvidas, trocaram materiais, questionaram, ressignificaram e construíram novos saberes, além de externalizar os sentimentos que a pandemia trouxe no contexto educacional.

Os resultados também revelaram que no período da pandemia os professores vivenciaram desafios e dificuldades, envolvendo: a dificuldade de acesso à internet por parte dos professores e dos alunos, a falta de equipamentos tecnológicos

apropriados em suas práticas pedagógicas e a falta de formação específica direcionada ao uso das tecnologias como recursos aliados à prática pedagógica. Constatou-se que a pesquisa desenvolvida, abrangendo formação continuada e mentorias aos professores atuantes na EJA, possibilitou um espaço de reflexão sobre o momento vivido e a superação de algumas das dificuldades, contemplando a formação específica no que tange ao uso de recursos tecnológicos no contexto educacional da EJA.

Mais do que produzir uma tese, espera-se que estes espaços de reflexão e formação provoquem novas inquietações acerca da formação continuada dos professores atuantes na EJA e o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas como forma de abranger e discutir o uso de recursos tecnológicos na prática docente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. A. **O letramento e as práticas textuais no aplicativo *Whatsapp***: um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de ensino fundamental 13 de Ceilândia (DF). Orientador: Gilberto Lacerda dos Santos. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- AMPARO, M. A. M. **Informática na Educação de Jovens e Adultos**: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital. Orientador: Klaus Schlünzel Junior. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2015.
- AOKI, V. **Educação de jovens e adultos**: alfabetização. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BARBOSA, L. M. S.; CARLBERG, S. **O que são consignas?** Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, RS, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013, p. 80-81.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 637 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Conhecimento de Tecnologia Educativa) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11889/1/tese.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE/ MEC, 2000b.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 01.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 41/2002, de 02 de dezembro de 2002**. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Lei do Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005/2014. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 30 jun. 2022.

_____. SENADO FEDERAL. **Educação durante a pandemia**. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410232_06_postextual.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 2008.

CANI, J. B. *et al.* Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.

CHANG, G.-C.; YANO, S. **How are countries addressing the Covid-19 challenges in education?** A snapshot of policy measures. Paris: UNESCO, Seção de Políticas Educacionais, 24 mar. 2020. Disponível em: <<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the--covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

COSTA, G. A. C. **A construção identitária nas produções PROEJA TRANSIARTE**. Orientador: Lúcio França Teles. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2016.

COSTA, F. A. (Coord.) *et al.* **Repensar as TIC na educação**: o professor como agente transformador. Lisboa: Santillana, 2012.

COSTA, G. dos S. **Mobile Learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Orientador: Antonio Carlos dos Santos Xavier. Co-orientador: Ana Amélia Amorim de Carvalho. 182 f. Tese (Doutorado) - Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COSTA, M. L. C. da; LINS, A. F. Trabalho colaborativo e utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 452-470, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, P. A. da. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**, São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CUNHA JÚNIOR, A. S. *et al.* Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19: cenários e dilemas em municípios baianos. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 04 jan. 2022.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DANTAS DA SILVA, E.; MERCADO, L. P. L. **Os gêneros digitais na forma de material didático da disciplina de Português**. Universidade Federal de São Carlos, Brasil, p. 57, 2010. Disponível em: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/11341.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021.

DUTRA, E. F. Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciaturas. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

EUGÊNIO, B. G. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FALEIROS, F.; KAPPLER, C.; PONTES, F. A. R.; GOES, F. dos S. N.; CUCICK, C. D. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto**, v. 25, n. 4, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072016000400304&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 mai. 2021.

FERRARI, D. P.; SOTERO, E. C. **A educação na cultura digital**. São José: Ilha Mágica, 2017.

FLORIDI, L. (Ed.) **The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era**. London: Springer, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **The Future of Jobs Report 2020**. Genebra, Suíça: Fórum Econômico Mundial, 2020. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/555914>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa**. Agência IBGE de notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 18 fev. 2020.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologias digitais na educação, salto para o futuro**. Brasília: MEC, 2009. ISSN 1982 – 0283. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001.

KAMINSKI, D. C.; MOURA, C. B. de. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente/Temporary teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2016, São Carlos; **Anais...** São Carlos: Ed. da UFSCar, 2016.

MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design**. 2. ed. Aldershot, UK: Gower Publishing Company, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, A. de B.; COSTA, C. da S.; LEITE, S. F. Desafios da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 1-16, abr. 2008.

MCCARTHY, J. International design collaboration and mentoring for tertiary students through *Facebook*. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 28, n. 5, p. 755-775, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-30.

MIZUKAMI, M. G. N. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: SILVA, A. M. *et. al.* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 151-170.

MOLIN, S. L.; RAABE, A. L. A. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 249-259, nov. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16485/9989>>. Acesso em: 23 set. 2021.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, cap.1, p.11-66.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n.1, p. 15-33, 2015.

_____. **Ampliando as práticas de Mentoria na Educação**. 2019 [online]. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2019/08/ampliando-as-praticas-de-mentoria-na.html>. Acesso em 04 de fev. de 2021.

MOREIRA, J. A. Introdução. In: MOREIRA, J. A.; MÉLLO, D.; FERNANDES, T. Ensino Superior. **Ensino Superior Educação a distância e e-learning - Práticas e desafios**. Coleção Estudos Pedagógicos. Santo Tirso, Portugal: Editora White Books, 2017.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**,

São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 04 fev. 2021.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 67-84.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MORIN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 25 agosto 2021.

NERI, J. H. P. Mídias sociais em escolas: o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 14, p. 1-25, jul./dez. 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b, p. 15-34.

NU. CEPAL & UNESCO (2020). **La educación en tempos de la pandemia de COVID-19**. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904> Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fevereiro 2021.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 168 p.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED**, de 24 de setembro de 2020. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio

de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PEREIRA, J. C. M. **Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos**. Orientador: Leoncio José Gomes Soares. 2017. 460 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia científica para segurança pública e defesa social**. 22. ed. Curitiba: Editora Juruá, 2014.

PICHON-RIVIÈRE, H. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PIRES, L. L. de A.; DOS REIS LIMA, W.; DE SOUZA, P. H. A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectiones**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2020.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. A tomada de consciência de professores em tempos de pandemia. In: PILLA, M. C. B. A.; SINNER, R. (Orgs.). **O ser humano em tempos de Covid-19**. Curitiba: PUCPRESS, 2020, p. 115-130.

PORTILHO, E. M. L. *et al.* Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. XIII Congresso Nacional de Educação: **Educere**, Curitiba, 2017.

PORTILHO, E. M. L. *et al.* **A instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

REIS, T. C. B. **As sete dimensões da aprendizagem colaborativa no PROEJA-TRANSIARTE: experiências na Educação de Jovens e Adultos**. Orientador: Lucio França Teles. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIBEIRO, V. M. Ensino fundamental de jovens e adultos: ideias em torno do currículo. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 01, n. 68, p.184-201, dezembro, 1999.

RIGONI, F. G. **Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos**. Ilustrações Franciele Gusso Rigoni. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

RODRIGUES, C. A. F.; SCHMIDT, L. M.; MARINHO, H. B. **Tutoria em Educação à Distância**. Ponta Grossa-PR: UEPG/NUTEAD, 2011.

SAHB, W. F. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Maya. EJA: pandemia aumentos os desafios para alunos e professores. **Revista Leia Já Nacional**. Ago.2020. Disponível em: <https://www.leiaja.com/carreiras/2020/07/10/eja-pandemia-aumentou-desafios-para-alunos-e-professores/> Acesso em: 19 fevereiro 2020.

SANTOS, A. M. A. dos. **Trabalho docente com tecnologias digitais no Ensino Médio técnico integrado à Educação Básica no PROEJA**. Orientador: Moacir Fernando Viegas. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2017.

SANTOS, E. O. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Orientador: Roberto Sidney Macedo. 2005. 351 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, F. A. dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. Orientador: Sérgio Paulino Abranches. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, K. E. E. **A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora**. 2018. 508f. Tese (Doutorado) – Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, B. D. da; RIBEIRINHA, T. Cinco lições para a educação escolar no pós Covid-19. **Interfaces Científicas: Educação**, v. 10, n. 1, p. 194-210, 2020.

SOUZA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25 e020063, 2020. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SCHWARTZ, C. Janelas para o futuro. **Veja Vida Digital**. São Paulo, ano 32, dez. 1999, p.32. (Parte Integrante da Veja).

SILVA, J. B. da.; PLOHARSKI, N. R. B. A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA - 1º segmento - em algumas escolas da rede municipal de ensino. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...**, Curitiba, 2011.

SILVA, M. H. D. da; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In:

SEMINÁRIO DA REDESTRADO: regulação educacional e trabalho docente, 6, Rio de Janeiro, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SOUZA, H. V. de L. **Jovens na modalidade EJA na escola pública**: autodefinição de jovem e função das TDICES. Orientador: Carlos Alberto Lopes de Sousa. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TEIXEIRA, A. **Inclusão digital**: experiências, desafios e perspectivas. Passo Fundo: UPF, 2009.

TEIXEIRA, C.; CARVALHO, S. M. A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. **Revista Querubim** (On-line), v. 16, p. 20-25, 2020.

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e Educação de Adultos. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. Instituto Paulo Freire, São Paulo: Editora Cortez, 2003 (Guia da escola cidadã; v. 5).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Padrões de competência em TIC para professores**. UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/6m4D87>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 35-46.

_____. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista Unifeso – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, Campinas-SP, p. 141-166, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18), p.81-103, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

MARCELO BOLFE

**FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROCESSO DE MENTORIA: O
PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

CURITIBA – PR
2021

MARCELO BOLFE

**FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROCESSO DE MENTORIA: O
PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Projeto de Formação Continuada com professores, apresentado ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

CURITIBA – PR

INTRODUÇÃO

O presente projeto abrange aspectos referentes à oferta do curso de formação continuada para os professores atuantes no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. A proposta está vinculada à pesquisa de doutorado intitulada “Formação, atuação e processo de mentoria: o professor da EJA no contexto da Educação Digital em tempos de pandemia” e ao Grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O projeto busca estabelecer parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica, objetivando contribuir para a formação continuada do professor da EJA com vistas à prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital.

No período de pandemia, segundo Cunha (2020), os professores estão tendo que lidar com o apoio das tecnologias nas aulas remotas nos diferentes níveis de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Devido à pouca familiaridade de alguns docentes com as tecnologias podem ocorrer dificuldades nas práticas pedagógicas, em especial na relação aluno-professor-conteúdo em sala de aula remota ou on-line.

Nos ambientes de aprendizagem no período de pandemia, segundo Moreira *et al.* (2020, p. 36), os professores devem estar atentos a “Promover no estudante um papel ativo; ajudar o aluno a elaborar o seu próprio conhecimento a partir da interação com o professor, os colegas e recursos; estimular a aprendizagem autônoma [...]”.

Diante desse cenário, pergunta-se: o que o momento da pandemia da Covid-19 revelou sobre a necessidade da formação continuada para a transformação da prática docente do professor da EJA, no contexto de Educação Digital?

Na continuidade são apresentados o aporte teórico, detalhamento metodológico e o cronograma dos encontros da formação continuada.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

A formação continuada ofertada para os professores da EJA contempla três encontros formativos aliados a práticas com uso de tecnologias educacionais, além de um momento individual de monitoria com os professores.

Durante a formação continuada, as estratégias de ação articulam-se, seguindo as etapas:

- 1) Identificação da situação inicial (Questionário diagnóstico on-line);
- 2) Organização dos encontros virtuais:
 - 1º Encontro: Educação Digital;
 - 2º Encontro: Avaliação;
 - 3º Encontro: Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem;
 - Momento da mentoria (individual);
- 3) Implementação das ações (atividades, estudos e tarefas);
- 4) Avaliação dos resultados do processo de formação continuada;
- 5) Acompanhamento pós-formação continuada, por meio de mentoria individual com os professores.

A seguir é apresentado o cronograma dos encontros da formação continuada:

ESTRUTURA DOS ENCONTROS

ENCONTRO	ETAPA	METODOLOGIA	TEMPO
Pré-encontro	Questionário diagnóstico	Formulário on-line	Indeterminado
Encontro 01 05/04/2021 18h às 19h30 Educação Digital Kátia Ethienne E. dos Santos Objetivo: Promover estratégias de ensino-aprendizagem, por meio de recursos tecnológicos para práticas inovadoras de ensino e aprendizagem	1ª - Boas-vindas! Apresentação do projeto	Apresentação do professor, cronograma e pesquisa	10 minutos
	2ª - Disparador	Vídeo: Fragmentos	20 minutos
	3ª - Fundamentação teórica	Apresentação da temática Educação Digital Recursos: compartilhamento de slides, vídeos na plataforma de videoconferência	50 minutos
	4ª - Tarefa	Assistir ao curta "Vida Maria" (8 minutos)	5 minutos
	5ª – Avaliação	Formulário on-line	5 minutos
Encontro 02	1ª - Disparador	Refletir sobre o que chamou a atenção no	20 minutos

<p>12/04/2021 18h às 19h30</p> <p>Currículo e Avaliação Cláudia Sebastiana R. Silva</p> <p>Objetivo: Promover a reflexão sobre avaliação no processo de aprendizagem</p>		filme	
		Construir colaborativamente um mapa mental – Mindmeister: Qual a relação do filme com a sua docência?	
	2ª - Fundamentação teórica	<p>Avaliação frente aos desafios dos novos tempos na educação</p> <p>Recursos: compartilhamento de slides na plataforma de videoconferência</p>	60
	3ª - Tarefa	Registro por meio do Padlet – Mural: Como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia?	5 minutos
	4ª - Avaliação	Formulário on-line	5 minutos

<p>Encontro 03 19/04/2021 18h às 19h30</p> <p>Educação Digital e o processo ensino-aprendizagem</p> <p>Giovani de Paula Batista</p> <p>Objetivo:</p> <p>Investigar os significados atribuídos pelos professores da utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem e ensino</p>	<p>1º - Retomada da atividade final do encontro anterior</p>	<p>Como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia? Mural colaborativo - Padlet</p>	<p>10 minutos</p>
	<p>2ª - Disparador</p>	<p>Agora que discutimos como você aprende e ensina com a tecnologia, escreva uma palavra que representa a forma como você aprende e ensina com a tecnologia durante a pandemia? Mural de palavras - Jamboard</p>	<p>20 minutos</p>
	<p>3º - Fundamentação teórica</p>	<p>Fundamentação teórica sobre os reflexos da utilização das tecnologias no processo de aprendizagem e ensino</p>	<p>20 minutos</p>

	4ª – Discussão coletiva	A partir da palavra descrita no Jamboard e do conteúdo teórico apresentado, como o grupo percebe a presença da tecnologia no processo de aprendizagem e ensino durante a pandemia?	30 minutos
	5ª – Avaliação e tarefa	Formulário on-line avaliativo e questionários de estilos de aprendizagem e de ensino	10 minutos
<p>Encontro 04 Individual</p> <p>Mentoria Marcelo Bolfe</p> <p>Objetivo: Oportunizar aos professores apoio no desenvolvimento profissional, planejamento das ações docentes e busca por soluções a partir das experiências.</p>	Questionário diagnóstico	Aplicar questionário para identificar quais os avanços/dificuldades encontrados na implementação dos conteúdos da formação continuada	Indeterminado
	Conversa/Feedback	<p>Apresentar ideias e recursos tecnológicos que podem ser utilizados durante as aulas e na vida profissional do docente</p> <p>Utilizar os recursos tecnológicos de forma correta, para que possam tornar as aulas interativas e dinâmicas, gerando resultados positivos para os envolvidos no processo</p>	50 minutos

REFERÊNCIAS FINAIS

MOREIRA, J. A.; Schlemmer, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, v. 20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 02 março 2021.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

Seção 3
Por favor, responda as perguntas a seguir:

Nome

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 2 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

Dimensão 1 - Perfil dos participantes

1. Idade ▾

- Até 19 anos
- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- Acima de 60 anos



2. Sexo *

- Masculino
- Feminino

3. Sua graduação foi em: *

- Pedagogia
- Arte
- Educação física
- Geografia
- Letras/Inglês
- Letras/Espanhol
- Ciências
- História
- Matemática
- Biologia
- Tecnologias
- Outra

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 3 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

Seção sem título

4. Sua maior titulação é *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Graduação

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 6 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)



Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

Seção sem título

5. Tempo de atuação como professor *

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos



6. Tempo de atuação como professor no CEEBJA Ayrton Senna da Silva: *

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

7. Nível(s) de ensino que atua no CEEBJA Ayrton Senna da Silva *

- Fundamental
- Médio

8. Carga horária de trabalho no CEEBJA Ayrton Senna da Silva *

- Menos de 20 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas

9. Número de instituições de ensino em que trabalha *

- Somente no CEEBJA Ayrton Senna da Silva
- Em duas instituições
- Em 3 instituições
- Mais de 3 instituições

10. Caso trabalhe em outra instituição de ensino, ela é *

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Privada
- Instituição de Ensino Superior

11. Regime de trabalho no CEEBJA Ayrton Senna da Silva *

- PSS (Processo Seletivo Simplificado)
- QPM (Quadro Próprio do Magistério)

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 10 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

Dimensão II - Conhecimento em tecnologias

12. O que você compreende por Educação Digital? *

Sua resposta



13. Você fazia uso das tecnologias em sala de aula antes do período de pandemia? Marque a frequência de utilização. *

	Constantemente	Em poucos momentos	Nunca
Acesso a Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de dispositivos (Desktop, notebook, tablet, smartphone)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (Facebook, Instagram, TikTok)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mensagens instantâneas (WhatsApp, Telegram)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeo conferência (Zoom, Meet, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plataformas educacionais (Classroom, Teams, Moodle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. O CEEB/JA Ayrton Senna da Silva ofereceu alguma formação sobre tecnologias educacionais no período da pandemia? *

- Sim
- Não

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 12 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

15. Você participou de algum curso sobre tecnologias (webinar, conferências virtuais etc.) no período da pandemia, oferecida por outras instituições? *

- Sim
- Não

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 14 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

*Obrigatório

16. Qual o principal dispositivo de acesso à internet que você utiliza para as aulas remotas? *

- Desktop (Computador de mesa)
- Notebook
- Tablet
- Smartphone
- Outro:

17. Quais os recursos tecnológicos que você utiliza durante as aulas no período da pandemia? *

Sua resposta

18. Você teve dificuldades com o uso das tecnologias no período da pandemia durante suas aulas? *

Sim

Não

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 16 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

Clique em "Enviar" para concluir.

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 17 de 17

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Avaliação do 1º Encontro de Formação Continuada - Educação Digital

Prezado(a) professor(a):

Com o objetivo de avaliar o 1º Encontro de Formação Continuada realizado virtualmente com professores do CEEBJA Ayrton Senna da Silva, no dia 05/04/2021, solicitamos sua colaboração no preenchimento das perguntas abaixo:

***Obrigatório**

Nome *

Sua resposta



Assinale uma das opções para cada pergunta. *

	Nunca	Raramente	As vezes	Muitas vezes	Sempre
Houve articulação entre teoria e prática neste encontro?	<input type="checkbox"/>				
As informações apresentadas são aplicáveis na sua prática docente?	<input type="checkbox"/>				
Os conteúdos trabalhados foram significativos para você?	<input type="checkbox"/>				



A partir do tema - Educação Digital, quais as contribuições para os seus próximos planejamento de aula?

Sua resposta

A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas?

Sua resposta

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Avaliação do 1º Encontro de Formação Continuada - Educação Digital

Tarefa para o próximo encontro

Acesse o link e assista o curta "Vida Maria" (8 minutos).

https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Voltar

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Avaliação do 2º Encontro de Formação Continuada - Currículo e Avaliação

Prezado(a) professor(a):

Com o objetivo de avaliar o 2º Encontro de Formação Continuada realizado virtualmente com professores do CEEBJA Ayrton Senna da Silva, no dia 12/04/2021, solicitamos sua colaboração no preenchimento das perguntas abaixo:

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Avaliação do 2º Encontro de Formação Continuada - Currículo e Avaliação

*Obrigatório

Seção sem título

Nome *

Sua resposta



Assinale uma das opções para cada pergunta. *

	Nunca	Raramente	As vezes	Muitas vezes	Sempre
Houve articulação entre teoria e prática neste encontro?	<input type="checkbox"/>				
As informações apresentadas são aplicáveis na sua prática docente?	<input type="checkbox"/>				
Os conteúdos trabalhados foram significativos para você?	<input type="checkbox"/>				

A partir do tema - Currículo e Avaliação, quais as contribuições para os seus próximos planejamento de aula?

Sua resposta

A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Avaliação do 2º Encontro de Formação Continuada - Currículo e Avaliação

Tarefa para o próximo encontro

Acesse o link abaixo do mural colaborativo e deixe registrado por meio de um desenho, áudio, vídeo ou foto algo que represente como as tecnologias podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Ah, não esqueça de se identificar no início de cada postagem.

<https://padlet.com/marcelobolfe/oyo53llncgn2995f>

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Avaliação do 3º Encontro de Formação Continuada - Educação digital e o processo ensino aprendizagem

Prezado(a) professor(a):

Com o objetivo de avaliar o 3º Encontro de Formação Continuada realizado virtualmente com professores do CEEBJA Ayrton Senna da Silva, no dia 19/04/2021, solicitamos sua colaboração no preenchimento das perguntas abaixo:

***Obrigatório**

Nome *

Sua resposta

Assinale uma das opções para cada pergunta. *

	Nunca	Raramente	As vezes	Muitas vezes	Sempre
Houve articulação entre teoria e prática neste encontro?	<input type="checkbox"/>				
As informações apresentadas são aplicáveis na sua prática docente?	<input type="checkbox"/>				
Os conteúdos trabalhados foram significativos para você?	<input type="checkbox"/>				

A partir do tema - Educação digital e o processo ensino aprendizagem, quais as contribuições para os seus próximos planejamento de aula?

Sua resposta

A partir do que você viu, ouviu e aprendeu hoje, o que você mudaria nas suas aulas?

Sua resposta

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Avaliação do 3º Encontro de Formação Continuada -
Educação digital e o processo ensino aprendizagem

Voltar

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O impacto da pandemia da Covid-19 na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital

Seção 1

Prezado Professor,

Este é um convite para você participar desta pesquisa, que pretende analisar a formação continuada do professor da EJA com vistas a prática efetiva de utilização de tecnologias no momento da pandemia da COVID-19, no contexto da Educação Digital.

Caso você decida participar, você deverá responder este questionário online com duração de aproximadamente 10 minutos.

Seção 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa: "O impacto da pandemia na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital" que tem como pesquisadores responsáveis: Professor Doutorando Marcelo Bolfe e Doutora Evelise Maria Labatut Portilho (PUC-PR) e, sendo aprovada pelo comitê de ética responsável (PUCPR - Parecer número 491.560).

Esta pesquisa pretende investigar o impacto da pandemia na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital.

O que justifica este estudo são as mudanças diárias, no mundo digital, em especial o momento da pandemia da COVID-19, onde torna-se fundamental a formação continuada que permita a transformação do docente da EJA diante do inesperado e imprevisível.

Caso você decida participar, responda um questionário disponibilizado online que terá 15 perguntas de caráter de múltipla escolha e 3 perguntas descritivas.

Durante a realização do questionário a previsão de riscos é mínima, podendo haver cansaço na resposta das informações solicitadas ou até mesmo estresse e frustração por provocar reflexões acerca do momento atual vivenciado pelo respondente.

A qualquer sinal de dúvida ou desconforto você pode interromper o preenchimento do questionário e entrar em contato com os pesquisadores responsáveis que darão o suporte adequado para o restabelecimento do seu bem-estar.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com os pesquisadores, por e-mail: marcelobolfe@gmail.com ou por telefone: (43) 99984-8587.

Os dados que você irá nos fornecer são confidenciais e difundidos apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses resultados serão guardados pelos pesquisadores responsáveis por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Como pesquisadores responsáveis pelo estudo: "O impacto da pandemia na atuação do professor da EJA no contexto da Educação Digital", declaramos que assumimos a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaramos ainda estar cientes que na inobservância do compromisso ora assumido estaremos infringindo as normas federais de ética, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Curitiba, 30 de março de 2021.

Marcelo Bolfe e Evelise Maria Labatut Portilho

*Obrigatório

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos. *

- Concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar
- Não concordo em participar da pesquisa

[Próxima](#)

Página 1 de 17

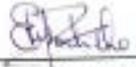
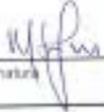
Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP	
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 100
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
5. Nome: Evelise Maria Labakut Porfiro	
6. CPF: 234.009.439-91	7. Endereço (Rua, n.º): CHICHORRO JUNIOR CABRAL, nº 220 apto 1001 CURITIBA PARANA 80035040
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (41) 9970-9950
10. Outro Telefone:	11. Email: evelisep@onda.com.br
12. Cargo:	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tento ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por estes os responsáveis e terá parte integrante da documentação do mesmo.	
Data: <u>19</u> / <u>09</u> / <u>12</u>	
 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
13. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR	14. CNPJ: 16.699.820/0001-51
15. Unidade/Orgão: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	
16. Telefone: 412712292	17. Outro Telefone:
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: <u>MARIA LOURDES GISI</u> CPF: <u>258.835.859-49</u>	
Cargo/Função: <u>Docente da Escola de Educação e Humanidades</u>	
Data: <u>19</u> / <u>09</u> / <u>2012</u>	
 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi Docente Escola de Educação e Humanidades	