

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

CLAUDIA SILVA NUNES

**GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA: TECENDO REDES DE SABERES
ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES DA EJA**

Salvador
2023

CLAUDIA SILVA NUNES

**GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA: TECENDO REDES DE SABERES
ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES DA EJA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves Ferreira.

Salvador
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO


“GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA: TECENDO REDES DE SABERES ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES DA EJA”

CLAUDIA SILVA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 21 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutorado em educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Profa. Dra. TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO (UESB)
Doutorado em educação
Universidade Federal de Uberlândia - UFU


Profa. Dra. FLÁVIA LORENA DE SOUZA ARAÚJO (UNEB)
Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

N972g Nunes, Claudia Silva

Gestão pedagógica colaborativa: Tecendo redes de saberes entre coordenadores pedagógicos e docentes da EJA / Claudia Silva Nunes .- Salvador, 2023.

138 f. : il.

Orientadora: Maria Conceição Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino à distância – Ensino auxiliado por

AGRADECIMENTOS

Abraçar e agradecer a tantas pessoas que deixaram e foram referências para construção de quem eu sou, das narrativas que sou-tenho e que muito contribuíram para realização desta etapa de vida e formação. Por isso, abraçar o mar e a lua cheia, talvez, não seja suficiente para agradecer e revelar a importância de minhas irmãs, especialmente, Katia Nunes, irmão e cunhados, sobrinhas e sobrinhos pelo encorajamento, incentivo e respeito ao necessário afastamento no período de estudo e escrita.

As amigas-irmãs que a universidade me deu e que me reconduziram para o caminho do mestrado, a Ana Rita Marques, que tem dom de estender as mãos para te ajudar a caminhar, a Izabel Vivas, que desde o primeiro processo de seleção para o mestrado, sempre esteve disponível a ajudar, a Denize Reimão, que sempre tem uma palavra de encorajamento, a Virgínia Lúcia Nogueira, cujas palavras e exemplo sempre foram de resistência e coragem.

Agradeço e abraço as colegas e parceiras da Rede e da GRE-Cabula, que colaboraram para esta realização, tais como Amanaira Conceição, que se colocou à disposição para analisar o projeto submetido à seleção e que enviava quais programas estavam selecionando; às meninas, mas quero citar algumas destas colegas, Ana Claudia, que sempre esteve disponível para contribuir, Susana Martins, sempre atenta às possibilidades para organizar as ações, de maneira que tivesse tempo para a escrita, e aos meninos, principalmente, Leandro Nascimento, a quem sempre recorria para encontrar livros e as rotas oficiais da Pós-Graduação da UNEB, dentre estas colegas tenho abraços especiais para Neide, que me apresentou nas escolas e aos docentes, Gilmária Santos, coordenadora pedagógica regional da GRE Cabula, que sempre incentivou nossa formação e reconheceu as necessidades de quem trabalha e estuda. Abraço e agradeço a Manuela Cássia e Camila Arouca que emprestaram livros, fizeram a leitura do texto, ajudaram na organização da apresentação...

Agradeço e abraço as e os docentes da São Gonçalo e da Escola Novo Horizonte, que se juntaram a mim nesta jornada, Agnaldo Ribeiro, Cristina Praeiro e Waykiri LLanos, pois sem elas e ele não teria realizado este trabalho.

Finalmente, agradeço e abraço a minha orientadora a Pr^a Dr^a Maria Conceição Alves Ferreira pela acolhida, contribuições, orientações e respeito ao caminhar, apegos e fragilidades demonstradas durante o percurso da pesquisa.

Na verdade, se nós formos repensar cada dia de nossas vidas, veremos que fora alguns momentos entre jogos e competições (algumas delas francamente desnecessárias), passamos a maior parte de nossos momentos "com as outras pessoas", nos ajudando. Colaborando uns com os outros. Fazendo ou criando algo juntas e juntos.

(Carlos Rodrigues Brandão, 2016)

NUNES, Claudia Silva. **Gestão pedagógica colaborativa: Tecendo redes de saberes entre coordenadores pedagógicos e docentes da EJA.** Universidade do Estado da Bahia, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional MPEJA).

RESUMO

A presente dissertação, intitulada Gestão pedagógica colaborativa: tecendo redes de saberes entre coordenadores pedagógicos e docentes da EJA, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – MPEJA ofertado pela Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus 1 em Salvador-BA, atrelada à linha de pesquisa – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação que abrange investigações sobre a gestão educacional em EJA, contribuições e impactos da tecnologias nas ações pedagógicas e da gestão educacional, na disseminação do conhecimento, participação e democratização do conhecimento e gestão educacional e escolar, oportunizou reflexões sobre o contexto da cultura digital, o paradigma comunicacional que emerge nesta cultura, seus desdobramentos na educação e no ensino remoto implantado como ação emergencial durante as aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, o papel da gestão pedagógica colaborativa na construção da autoria, coautoria e autonomia pedagógica dos docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em duas unidades escolares pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Salvador-Bahia. Tem a seguinte questão de pesquisa: como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagens da EJA? Ante este problema, a metodologia da pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa e o procedimento investigativo foi inspirado na Etnopesquisa-formação cujas fontes estão nas abordagens Fenomenológica e Multirreferencial as quais possibilitam compreender o problema-fenômeno no mundo-vida, com suas contradições e significados atribuídos pelos atores sociais. Além das Narrativas Educativas que têm como tema central o aprendente adulto, neste caso, a pesquisadoras, as docentes e o docente, como referência da relação pedagógica, da formação, da autoformação e as aprendizagens experienciais como capacidade de elaboração do conhecimento e da aprendizagem. O objetivo deste estudo consiste na busca por compreender como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagens da EJA. Os sujeitos da pesquisa foram docentes que lecionam em duas escolas municipais a Escola São do Retiro e a Escola Novo Horizonte. Para coleta de dados foram analisados os documentos que norteiam a EJA I, o Projeto Político Pedagógico do SEJA e as Orientações Político-Pedagógica para o Continuum Curricular 2020/2021 da rede municipal, entrevistas semiestruturadas e itinerário reflexivo na comunidade virtual de prática. Comunidade Virtual de Prática que constitui o Produto desta investigação, nomeada de Gestão Pedagógica Colaborativa cujo desenho oportunizou narrativas sobre Experiência do Vivido e Docência; Reflexão sobre a Experiência; Compreensão sobre Gestão Pedagógica Colaborativa; e, Análise das Informações Produzidas em Rede. Neste espaço, foram oportunizados debates, reflexões acerca do contexto sociotécnico e cultural no qual se deu o ensino remoto e sobre gestão pedagógica colaborativa, sem deixar de lado a articulação com a prática pedagógica fomentada neste período. Os achados expõem que a compreensão sobre inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA ainda recaem sobre a usabilidade e a aquisição de equipamentos, no entanto já se pense, depois do experienciado, a necessidade desta inserção na prática pedagógica, revelam ainda que a compreensão da gestão pedagógica colaborativa, que vem a ser e seu fazer ainda encontra-se em estágio embrionário, centrado na figura do coordenador pedagógico, gestores da escola ou em ambos,

demonstrando que na divisão entre as equipes, predomina a estrutura organizacional que mantém a prática individualizada e isolada entre os docentes e que durante o ensino não presencial, este movimento tenha acontecido de maneira ocasional, permanecendo no retorno para o ensino presencial.

Palavras-chave: Cibercultura e Ensino remoto. Gestão pedagógica colaborativa. EJA. Comunidade de Prática.

NUNES, Claudia Silva. **Gestión pedagógica colaborativa: Tejiendo redes de conocimiento entre coordinadores pedagógicos y docentes de la EJA.** Universidade do Estado da Bahia, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional MPEJA).

RESUMEN

Esta disertación, titulada Gestión pedagógica colaborativa: tejiendo redes de conocimiento entre coordinadores pedagógicos y docentes de la EJA, realizada en el ámbito de la Maestría Profesional en Educación de Jóvenes y Adultos – MPEJA ofrecida por la Universidad Estadual de Bahía UNEB, Campus 1 en Salvador-BA, vinculado a la línea de investigación – Gestión Educativa y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, que abarca investigaciones sobre la gestión educativa en EJA, aportes e impactos de las tecnologías en las acciones pedagógicas y la gestión educativa, en la difusión del conocimiento, la participación y la democratización del conocimiento y la educación. y gestión escolar, brindó espacios para reflexionar sobre el contexto de la cultura digital, el paradigma comunicacional que emerge en esta cultura, sus consecuencias en la educación y la enseñanza remota implementada como acción de emergencia durante las clases no presenciales, como resultado de la pandemia provocada por el COVID-19, el papel de la gestión pedagógica colaborativa en la construcción de la autoría, coautoría y autonomía pedagógica de los docentes que se desempeñan en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, en dos unidades escolares pertenecientes a la red educativa municipal en el ciudad de Salvador-Bahía. Tiene la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede la gestión pedagógica colaborativa mejorar las prácticas pedagógicas colectivas con respecto a la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas fomentadas en los primeros días del aprendizaje de EJA? Frente a esta problemática, la metodología de investigación se ancla en el enfoque cualitativo y el procedimiento investigativo se inspiró en la Etnoinvestigación-formación cuyas fuentes se encuentran en los enfoques Fenomenológico y Multirreferencial que posibilitan comprender el problema-fenómeno en el mundo de la vida. , con sus contradicciones y significados atribuidos por los actores sociales. Además de las Narrativas Educativas que tienen como tema central a los educandos adultos, en este caso investigadores, docentes y personas dignas, como referente para la relación pedagógica, la formación, la autoeducación y el aprendizaje experiencial como capacidad de desarrollar conocimientos y aprendizajes. . El objetivo de este estudio es buscar comprender cómo la gestión pedagógica colaborativa puede mejorar las prácticas pedagógicas colectivas con respecto a la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas fomentadas en los primeros días del aprendizaje de EJA. Los sujetos de la investigación fueron profesores que enseñan en dos escuelas municipales, Escola São do Retiro y Escola Novo Horizonte. Para la recolección de datos se analizaron los documentos que orientan la EJA I, el Proyecto Político Pedagógico SEJA y los Lineamientos Político-Pedagógicos para el Continuo Curricular 2020/2021 de la red municipal, entrevistas semiestructuradas y un itinerario reflexivo en la comunidad virtual de práctica. . Comunidad Virtual de Práctica que constituye el Producto de esta investigación, denominada Gestión Pedagógica Colaborativa, cuyo diseño aportó narrativas sobre Experiencia de Vida y Docencia; Reflexión sobre la Experiencia; Comprensión de la Gestión Pedagógica Colaborativa; y, Análisis de la Información Producida en la Red. En este espacio se brindaron debates y reflexiones sobre el contexto sociotécnico y cultural en el que se desarrolló la enseñanza remota y sobre la gestión pedagógica colaborativa, sin dejar de lado la articulación con la práctica pedagógica promovida durante este período. Los hallazgos muestran que la comprensión de la inserción de las tecnologías digitales en la práctica pedagógica de la EJA aún recae en la usabilidad y la adquisición de equipamiento, sin embargo, después de lo vivido, ya se considera la necesidad de esa inserción en la práctica pedagógica, señalan.

También revelan que la comprensión de la gestión pedagógica colaborativa, que nace y sus actividades aún se encuentran en una etapa embrionaria, centrada en la figura del coordinador pedagógico, del director escolar o de ambos, demostrando que en la división entre equipos, la estructura organizacional que sostiene que predomina la práctica individualizada y aislada entre los docentes y que durante la docencia no presencial, este movimiento se produjo ocasionalmente, manteniéndose en el retorno a la docencia presencial.

Palabras-clave: Cibercultura y Enseñanza a distancia. Gestión pedagógica colaborativa. EJA. Comunidad de práctica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC – Atividade Complementar
- AEE- Atendimento Educacional Especializado
- CME – Conselho Municipal de Educação
- COVID – Corona Virus Disease
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FACED – Faculdade de Educação
- FORMACCE – Currículo, Complexidade e Formação
- GRE – Gerência Regional de Educação
- MPBA – Ministério Público da Bahia
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
- SMED – Secretaria Municipal de Educação
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UTI – Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenho da Comunidade Virtual de Prática	34
Quadro 2 - Comunidade Virtual de Prática	35
Quadro 3 – Quadro resumo da epistemologia e dispositivos de recolha de dados.....	35
Quadro 4 - Perfil dos Sujeitos da pesquisa.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática	100
Figura 2 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática	101
Figura 3 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática	102
Figura 4 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática	103
Figura 5 - O caminhar na docência.....	104
Figura 6 – Grupos e participantes.....	111
Figura 7 – Iteração e Partilha.....	114
Figura 8 – Fortalecendo os vínculos.....	116
Figura 9 – 2º Fórum.....	117
Figura 10 – Ensaio de uma Comunidade de Prática.....	131
Figura 11 - Comentários de uma coordenadora.....	131
Figura 12 - Organização da Comunidade	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 APRENDENDO A NADAR, OBSERVAR E NAVEGAR PELAS ONDAS E NAS REDES	15
1.1.1 As rotas que nos ensinam a observar, sentir e ser.....	15
1.1.2 As ondas, as rotas e os encontros nos convidam a problematizar o cotidiano	22
2 TRAÇANDO ROTEIROS E ENCONTRANDO CAMINHOS NO ITINERÁRIO METODOLÓGICO	27
2.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	27
2.1.1 A Etnopesquisa-Formação: con-versações e aproximações com os sujeitos, suas práticas, etnométodos, narrativas e experiências-formativas	29
2.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	32
2.2.1 Análise documental	32
2.2.2 Entrevista semiestruturada.....	32
2.2.3 A comunidade de prática	33
2.2.4 Lócus da pesquisa: caracterização das escolas	36
2.2.5 Sujeitos da pesquisa.....	38
3 VELEJANDO NA REDE DO ENSINO REMOTO	39
3.1 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO.....	39
3.1.2 Pandemia causada ou em decorrência da covid-19 e o acesso ao ensino remoto	52
4 AS REDES DE TRANSAÇÕES E MEDIAÇÕES DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO NA ESCOLA: A GESTÃO PEDAGÓGICA	66
4.1 AFINAL, POR QUE GESTÃO? E QUAL O SEU SIGNIFICADO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR?	66
4.2. GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA.....	71
4.3 GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EJA	73
5 EJA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM REDE	79
5.1. A EJA NOSSA DE CADA DIA	80
5.1.2 Os sujeitos da ação educativa da EJA	84
5.2 PRÁTICA DOCENTE DA EJA: DO PARADIGMA DA TRANSMISSÃO AO DA INTERATIVIDADE	87
5.2.1 Construção da autonomia pedagógica, colaboração e autoria docente na EJA.....	91
6 NAVEGANDO E ANALISANDO AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS EM REDES	97
6.1 NA MARGEM OLHAVA O MAR: DO CONVITE AO ENCONTRO	100
6.2 PRIMEIRA ATIVIDADE - O CAMINHAR NA DOCÊNCIA: QUEM É VOCÊ NA EJA	104
6.3 PRIMEIRO FÓRUM - O QUE É CIBERCULTURA?	109
6.4 SEGUNDO FÓRUM - GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA	117
6.5 DIÁLOGO SOBRE GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA.....	121
6.5.1 Aprendizados deixados pelas navegações, rotas e dos/nos encontros.....	126
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INSTANTES DE ANCORAGEM	133

REFERÊNCIAS	141
APENDICE	148
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRENDENDO A NADAR, OBSERVAR E NAVEGAR PELAS ONDAS E NAS REDES

1.1.1 As rotas que nos ensinam a observar, sentir e ser

*Ô, marinheiro, marinheiro
Ô, quem te ensinou a nadar
Ou foi o tombo do navio
Ou foi o balanço do mar...*
Caetano Veloso (1969)

Ao fazermos uma analogia com os versos de Caetano Veloso e a trajetória que fizemos para nos tornarmos docentes, recorreremos às memórias das diversas redes que tecemos e que foram tecidas por outros para que nos tornássemos docentes. Os versos selecionados nos possibilitam compreender que o mar e o navio formam o marinheiro, o mar como sofre influência de diferentes fatores naturais, não é estático e possibilita experiências diversas e aprendizagens infinitas. O navio nos apresenta o outro, a experiência colaborativa, a partilha, o saber do/com o outro, o outro diferente de mim, o deslocamento constante, as trocas, a incerteza e o permanente.

Neste processo, pressupomos algo a ser aprendido, um sujeito que ensina e alguém que aprende e foi por meio dessa dinâmica, que a humanidade começou a ser ensinada, porém com os avanços científicos e tecnológicos, a vida social tornou-se mais complexa e surge a necessidade de uma instituição específica para promover a escolarização da população, enfim, surgiu a instituição escolar.

Ao associarmos a formação do marinheiro ao processo formativo de professores, nos respaldamos em Imbernón (2001), para estabelecermos a metáfora do mar com a instituição que manifesta toda complexidade da profissão docente, de conhecer e ensinar a todos, a diversidade do mundo. O navio corresponde aos contextos de formação, às instituições formadoras, às formações e aos sujeitos da formação em seu constante movimento de mudanças, contradições e resistências.

Segundo Imbernón (2001, p.7), estes contextos formativos devem primar pelo “[...] caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito, adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham

dentro e fora da instituição.” Ter como fundamento estes princípios para formar professoras e professores evidencia que a docência não é exercida separada dos outros, de nossa consciência do mundo e da consciência mundo, ou seja, que no exercício da docência nossos princípios, valores, crenças, normas e teorias com as quais nos identificamos devem dialogar com o contexto social, histórico e cultural, como também com as narrativas que os outros sujeitos - professoras, professores, estudantes, comunidade escolar, teóricos - constituíram sobre a realidade. Desse diálogo relacional e comunitário entre nossa intersubjetividade, a história e as narrativas da comunidade, é que tecemos o ser docente.

Esta trajetória de formação e de formar a si é iniciada quando ainda temos olhos “vagabundos e brincalhões”, antes de nos ensinarem a olhar para frente e transformar os olhos em ferramentas de trabalho, como nos diz Rubem Alves (2010). Na condição de estudantes, aprendemos o que é uma sala de aula e como deve ser uma e um docente. Para quem segue a profissão docente, passará também pela formação inicial, formação continuada em serviço e as de livre escolha. Atrelada ao percurso oficial de formação para ser docente, acrescento a intencionalidade pessoal, o que em meu caso, iniciou no curso de Magistério, no 2º grau e que teve como motivação a minha vivência de estudante, especificamente, a dificuldade que tive para aprender os conteúdos da escola e como eram ensinados.

As dificuldades que tive em relação ao ambiente escolar, à forma de comunicação agressiva, à relação entre as professoras e as crianças, ao ensino centrado nas professoras e em que aprendia com facilidade, me fizeram pensar que, assim como eu, outras crianças também passavam e passam pelo mesmo problema, pois a escola continua com turmas numerosas, com prática pedagógica pensada a partir do currículo de cada ano de escolaridade, quando a/o docente, mediante os documentos orientadores, seleciona para ensinar a sua turma e não das necessidades de aprendizagens das/dos estudantes, portanto, ainda segue um modelo de ensino homogeneizador, padronizado, desconhecendo o processo de aprender das/dos estudantes que não se adequam ao modelo de estudante esperado.

Em 1997, um processo de transformação pessoal e profissional deu início com minha aprovação no curso de Pedagogia na UNEB. Nesta época, o currículo do curso de Pedagogia dessa universidade era oferecido por habilitações, portanto, quem escolhesse o turno matutino sairia habilitado para os anos iniciais do ensino fundamental e no vespertino, para educação infantil e pré-escola. Optei pela habilitação em educação infantil por entender que esta é uma das etapas da escolarização mais significativa para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização das/dos estudantes, assim, cursei no turno vespertino. Relacionando com a experiência de discente, percebi que as colegas mais adaptadas e seguras no ambiente escolar

estudavam desde a Pré-escola. Assim, começar a formação universitária, foi pura felicidade, mesmo quando compreendia pouco ou quase nada da aula.

A fragilidade inicial acima mencionada foi um incentivo para aprofundar os estudos mediante a leitura de outros textos indicados pelas e pelos professores, principalmente para relacionar os conteúdos estudados nos três primeiros semestres com a prática pedagógica futura. Em nosso currículo, tivemos as disciplinas das Ciências Humanas que ajudam a compreender a educação como contexto sociocultural, ou seja, Antropologia, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia e Filosofia da Educação, Psicologia Geral, do Desenvolvimento Infantil e Cognitivo, o que contribuiu para compreendermos o fenômeno e o objeto da ciência da educação. Nos semestres posteriores, as disciplinas pedagógico-didáticas e de pesquisa.

Embora este modelo de currículo tenha sido criticado, por ter 3 anos de formação teórica e 1 de prática pedagógica e os estágios, sinalizo que as disciplinas estudadas serviram de pontos relevantes neste percurso formativo, pois foram ministradas por professores com concepção fundamentadas nas teorias críticas e que utilizaram a pesquisa e os estágios como princípio formativo. Durante o 3º semestre, fomos convidadas para lecionar em salas de aula das escolas da Rede Municipal, que por algum motivo, estavam temporariamente sem professor. Embora entenda as implicações políticas dessa parceria, significou uma oportunidade para conhecermos a realidade das escolas públicas situadas nas periferias de Salvador e o dilema de como ser professora de crianças e de pré-adolescentes das classes populares.

Participar dessa atividade foi significativo, conflitante e desafiador, mas ajudou nas decisões que tomei em relação ao espaço no qual realizei o estágio curricular obrigatório, quando passei a questionar a minha formação e as realidades das escolas. Nesta etapa da formação, as disciplinas que contribuíram para entender os problemas de distorção idade/ano, da não consolidação da alfabetização até o último ano do ciclo de alfabetização e a falta de sistematização das práticas alfabetizadoras foram Metodologia da Pesquisa, que nos iniciou na pesquisa bibliográfica; Psicologia da Aprendizagem, que nos apresentou as teorias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência; Lev Vygotsky sobre o papel da cultura e do social no desenvolvimento do humano e da linguagem, e as disciplinas Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística, que nos apresentou a relação de poder entre língua padrão ou norma culta, o funcionamento da língua e a alfabetização. Apesar da contribuição dessas disciplinas, faltou experiência-paciência para trazer o aprendido para a prática e maturidade para não temer a realidade escolar, das crianças e dos adolescentes.

A partir dessa experiência prática e do conhecimento acadêmico, pude compreender que “a escola se constitui em um local onde se entrelaçam os problemas e as contradições da sociedade” (Dantas, 2019). Assim, busquei ampliar minha experiência para qualificar minha docência, já que neste sentido, qualificar significa aprofundar meus estudos para refletir sobre os problemas identificados no contexto da sala de aula, para fomentar possíveis intervenções.

Tive a necessidade de novos estágios, por isso, trabalhei como professora auxiliar em uma classe de 1º ano, em uma escola da rede privada, cuja proposta era fazer a inclusão de pessoas com deficiência e ações educativas especializadas. Continuei minha formação participando de grupos de pesquisa na Faculdade de Educação da UFBA – FACED. Primeiro, participei do grupo de pesquisa ludicidade e prática pedagógica; depois, cursei disciplinas: Currículo e Formação, na condição de aluna especial da Pós-Graduação, além de participar do grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE. Na UNEB, participei como aluna especial nas disciplinas Formação de Professores; Gestão e Desenvolvimento Local e Sustentável no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

A primeira experiência com grupo de pesquisa me levou para Educação Especial em uma escola que atendia a jovens e adultos com deficiência, atuando no desenvolvimento de ações educativas especializadas. Minha história com a EJA começou no percurso da rede privada, na educação especial e na educação profissional. Dessas duas experiências, aprendi que independente da condição biológica e/ou social, o sujeito aprende, se desenvolvermos intervenções didáticas específicas, adequadas e significativas para as e os estudantes.

Em 2003, comecei a lecionar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC Salvador, nas disciplinas do Bloco Integrador – Ética e Meio Ambiente e Relações Socioprofissionais, inicialmente, junto às turmas do Programa Menor Aprendiz, atualmente, denominado Jovem Aprendiz, que configura uma política pública do primeiro emprego e atende aos jovens com idades entre 14 e 18 anos, que ainda estejam estudando ou até a idade limite de 24 anos. Neste programa, são atendidos os jovens contratados pelas empresas do setor do Comércio, de bens, serviços e turismo, que precisam de qualificação profissional para aprender sobre o mundo do trabalho e o que é ser um trabalhador.

Ainda nesta instituição, atuei em outro programa, criado pelo Departamento Nacional do SENAC - Rio de Janeiro, entre os anos de 2004 e 2005, especificamente, para atender à faixa etária que não era atendida pelo programa anterior, jovens entre 19 e 24 anos de idade, de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social e/ou sob tutela da justiça - o Programa Educando para Cidadania o qual oferecia formação em curso de qualificação profissional.

Em 2008, através de acordo assinado com o governo federal, foi criado o Programa SENAC de Gratuidade – PSG, que passou a vigorar em 2009, ensinei as disciplinas supracitadas a jovens egressos ou concluintes do ensino médio na rede pública de ensino e trabalhadores que precisam ser reinseridos no mercado de trabalho. Além de trabalhar no Centro de Educação Profissional, localizado no bairro da Pituba, em Salvador, exercendo a função de tutora dos cursos livres de qualificação a distância e na especialização Docência para Educação Profissional.

O contato com essa realidade teve início ainda durante minha formação inicial em Pedagogia, quando tive o primeiro contato com crianças e adolescentes em situação de risco social, durante o estágio curricular obrigatório realizado na escola Municipal Anita Barbuda situada no bairro do Nordeste de Amaralina. Esta primeira experiência docente pode ser considerada como uma “contraracionalidade” (Santos, 2010), visto que eu e mais seis estudantes escolhemos realizar o estágio Curricular da Licenciatura em Pedagogia, em uma escola municipal cuja realidade já era conhecida pelas estagiárias, ou seja, um cotidiano escolar marcado pela “violência”, atitudes e ações preconceituosas em relação aos discentes e a seus familiares, além do descaso das autoridades com a qualidade do ensino oferecido à comunidade, com a segurança, o saneamento básico, o lazer, ou seja, com a dignidade humana.

Outra experiência singular para despertar meu interesse sobre a profissionalização de jovens e adultos foi como docente no ensino superior no curso de Letras na Universidade Salvador – UNIFACS, a partir do ano de 2004, lecionando nos cursos presenciais as disciplinas Políticas Públicas para Educação Básica, Pesquisa e Prática Pedagógica, bem como orientando os estágios de regência. Na EAD, da própria UNIFACS, durante o 2º semestre do ano de 2004, iniciei a atividade de professora, assumindo as disciplinas Políticas Públicas para Educação Básica, Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica, no curso de Letras a Distância, na matriz Didática e Prática Pedagógica, e no primeiro semestre de 2005, passei também a ser coordenadora da referida matriz até o primeiro semestre de 2007.

Entre os anos de 2005 e 2010, lecionei a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica VIII no curso presencial e Políticas Públicas para Educação Básica. Atuei também como coordenadora executiva nesta Instituição de Ensino Superior – IES, no projeto Alfabetização Solidária – ALFASOL que promovia alfabetização para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Narrar este processo experiencial e formativo remete ao pensamento de Dominicé (2014), Josso (2014), Macedo (2015), Freire (1996; 2005) e Arroyo (2014), os três primeiros autores para compreender meu processo de formação

que se modelou por meio da reflexão contínua sobre o conhecimento disciplinar, conhecimento-vida-experiencial e apreensão do vivido, do que ficou e do que me forma.

Com os dois últimos autores, a necessidade de que esta experiência-formativa resulte em conhecimento-saber que fomentem uma pedagogia humanizada com valores de resistência, pois eles são frutos de minha conscientização e da minha condição de mulher, parda, nordestina, trabalhadora, que aprendeu na troca com crianças, jovens e adultos das camadas populares formadas, predominantemente, por negras e negros.

Atuei também como docente do ensino superior no curso de Pedagogia da Faculdade São Tomaz de Aquino, ensinando as disciplinas Metodologia da Alfabetização e Estágio Supervisionado, no 2º semestre de 2006. No ano seguinte, dei continuidade à disciplina Estágio Supervisionado e Inclusão Digital; e, posteriormente, lecionei as disciplinas Pesquisa em Educação e Pedagogia, além de Pedagogia de Projeto. Neste ano, acompanhei o estágio realizado por alguns estudantes na EJA, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador e adentrei nas dores e delícias de ser e fazer a EJA na rede regular de ensino.

Em 2010, trabalhei no programa de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica - EMC@MPO da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, entre os meses de janeiro a julho, exercendo a função de coordenadora pedagógica o que me possibilitou conhecer a realidade dos jovens baianos que vivem no Campo, nas palavras de um estudante, a realidade do filho do agricultor sem acesso à etapa final da educação básica. Este programa alia acesso ao ensino médio à população do Campo e inclusão tecnológica. A relevância social deste programa foi traduzida pela fala de um estudante: “o EMC@MPO veio para transformar nossas vidas e nossa sociedade, preparar para o mundo do trabalho, até mesmo para ingressar numa faculdade”.

Em 2011, lecionei, temporariamente, unicamente no SENAC, com e para os sujeitos da EJA. A inquietação neste e com este espaço conduziu-me a buscar uma análise crítica sobre os cursos profissionais de nível técnico e a sua eficiência para qualificar e possibilitar a inserção dos jovens de baixa renda no mercado de trabalho, provocando questionamentos e reflexões que resultaram no anteprojeto de pesquisa que submeti ao processo de seleção desse mestrado na área de Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

A caminhada de 2011 a 2015 na Unidade do SENAC, responsável pela educação a distância e depois *on-line*, foi uma experiência que possibilitou atuar como docente online ao mesmo tempo em que passei a desenvolver proposta de cursos atrelando as Redes Sociais à Educação, ser tutora de cursos de formação de professores para o ensino *on-line*, além de ser

professora de uma turma da Especialização Metodologia para Docência Profissional ofertada aos professores que atuavam nos cursos do SENAC-BA.

Neste processo de recordar as experiências e refletir sobre elas, percebo que fui me formando professora de jovens e adultos a partir das experiências profissionais, formação acadêmica e sensibilidade-escuta para perceber o outro e propor atividades adequadas aos sujeitos, suas expectativas, conteúdo e espaço-tempo pedagógico. Estes ambientes educativos constituíram espaços de formação profissional e possibilidades de aprendizados sobre o ofício da docência.

Tendo em vista que a escola é um dos locais onde as competências, habilidades e saberes docentes já adquiridos ou em desenvolvimento são efetivados, validados ou refutados e modificados por meio de um processo individual e coletivo é que reafirmamos a importância do contexto e das ações com os pares e estudantes para que haja deslocamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada e das práticas já cristalizadas mediante as situações postas.

Portanto, esta afirmação corrobora com o que anuncia e denuncia Dantas (2019); Amorim, Duques (2017), quanto à necessidade de formação específica para docentes que atuam na EJA, numa perspectiva de inclusão social. Para tanto, é necessário criar políticas de formação que ultrapassem os objetivos economicistas que definem uma formação aligeirada e de cunho técnico, as quais impossibilitam que o professor tenha uma formação cultural ampla e pedagógica que permita a compreensão das ideologias subjacentes aos currículos, as propostas de formação e, principalmente, que favoreça o desenvolvimento humano e humanizado das e dos estudantes. Nesta perspectiva, “formação não configura transmissão, nem preparo das e dos docentes para desempenhar tarefas, mas sim um processo de experiência-formacional que acontece ao longo da vida, que faz deste profissional um eterno aprendiz” (Dantas, 2019, p. 437).

Em junho de 2012, passei a trabalhar na Rede Municipal de Educação, exercendo a função de coordenadora pedagógica, em uma escola no Bairro da Paz, no turno matutino e continuei no SENAC à tarde e à noite. Em 2014, passei a trabalhar unicamente na rede municipal de educação, em escolas do ensino fundamental I, nos bairros Pernambués, Boca do Rio, Piatã. Adentrar em ruas, nesses becos, vielas e comunidades não foi uma escolha fácil, porém foi nascida de um sentimento de fechamento de um ciclo, neste caso, no SENAC, mas também vinculado à nossa convivência.

Os sujeitos que buscam formação nesta instituição, em sua maioria, estudam nas escolas públicas ou são egressos delas e buscam qualificação profissional ou formação técnica

nestas instituições, com a esperança e a crença na validação pública que o SENAC tem em nossa sociedade, porém, em mim, isso causava muitos conflitos e o principal era saber que a pouca escolaridade ou insuficiente domínio dos conhecimentos escolares são empecilhos para a própria formação escolhida e para que estes sejam incluídos no mundo formal de trabalho. Então, voltar a trabalhar na educação básica é a possibilidade de contribuir com o sonho e a esperança de muitas pessoas que me ajudaram a realizar os meus sonhos.

Ainda sobre meu caminhar na rede municipal de educação de Salvador, que, em 2022, completou dez anos, neste período assumir a coordenação pedagógica em três escolas, fui vice-diretora de uma creche e exerço a função de coordenadora de acompanhamento de escolas nas Gerências Regionais de Educação - GRE do Cabula, como também já estive na GRE de Itapuã, nesta mesma função.

1.1.2 As ondas, as rotas e os encontros nos convidam a problematizar o cotidiano

Durante a travessia que realizamos, especificamente, durante o afastamento social em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, é que nasceu minha inquietação atual sobre a gestão pedagógica colaborativa e na EJA, ou seja, as inquietações que deram origem ao projeto de pesquisa que me trouxe ao mestrado se desenvolveram mediante o diálogo com professoras que lecionam nos anos iniciais e na EJA e das dificuldades para exercerem à docência a distância, com ou sem intermediação tecnológica e em planejarem atividades com os colegas para serem enviadas aos estudantes que as responderiam em suas residências.

Ao mencionarmos as dificuldades da docência na EJA da rede pública municipal de Salvador, faz-se necessário contextualizarmos suas causas. As ações da Secretaria Municipal de Educação de Salvador nos últimos dozes anos vêm atuando para fechar as turmas da EJA, ao promover fiscalização das matrículas realizadas, verificação entre matrícula e frequência, com o objetivo de comprovar a veracidade e a possibilidade de juntar turmas para formar uma única turma. Com isso, há redução de custo e redução do número de escolas que ofertam esta modalidade.

Esta foi uma das ações iniciadas entre 2014/15 na Gerência Regional de Educação do Cabula - GRE e demais regionais. Na GRE Cabula o resultado foi redução no quantitativo de escolas que ofertavam EJA, em 2018, esta GRE tinha 24 escolas, já nos últimos anos, são 18, conforme dados da formação de classe da secretaria municipal. Com isso, também ocorreu diminuição do número de turmas na escola que continuaram ofertando.

No entanto, esta ação vem sendo debatida e denunciada nos últimos anos por educadores, Fórum de Gestores (grupo formado pelos diretores das escolas da rede municipal de Salvador), Coletivo de Coordenadoras/os Pedagógicas/os da rede municipal de Salvador, estudantes e movimentos sociais em espaços de educação, sociedade e órgãos fiscalizadores da gestão pública, como o Ministério Público da Bahia - MP. Os coletivos em defesa da EJA em Salvador, especialmente, o Coletivo de Coordenadoras/os, buscaram soluções para a EJA, para barrar o desmonte deste segmento na rede municipal.

Diante do posicionamento dos gestores da educação municipal de Salvador em relação à EJA, o Coletivo de Coordenadoras(es) acionou, em 2021, o MP o que resultou na assinatura do Termo de Ajuste de Conduta entre a Prefeitura de Salvador¹ e o MP que prever o não fechamento das turmas da EJA, garantindo aos jovens e adultos o direito à educação, a permanência e à conclusão de seus estudos.

Como forma de resistência e fortalecimento desta modalidade de ensino é que buscamos refletir sobre as ações desenvolvidas pelas e pelos docentes da EJA, no período do ensino remoto e iniciamos refletindo nossas percepções e práticas pedagógicas que as e coordenadoras pedagógicas, as e os docentes desenvolvem e têm com seus pares, sobre os conhecimentos e compreensões que nós docentes temos em relação à inclusão das tecnologias digitais no fazer docente, mas também como pensamos em relação aos sujeitos que ensinamos, criança e adultos das classes populares; quais reflexões fazemos das práticas que efetivamos nos níveis e modalidade da Educação Básica que lecionamos, quais práticas possibilitam consolidar as aprendizagens e a emancipação intelectual e social dos sujeitos no processo pedagógico (professores e estudantes).

Para finalmente, estabelecermos que o problema de investigação dessa pesquisa é compreender como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a partir da inclusão das tecnologias digitais na prática dos docentes que lecionam nos Tempos Iniciais de Aprendizagens da EJA?

Para efetivarmos este estudo, estabelecemos como objetivos geral: compreender como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas colaborativas a partir da inclusão das tecnologias digitais na prática dos docentes que lecionam nos Tempos Iniciais de Aprendizagens da EJA.

Entendendo que para alcançar este objetivo serão necessários outros específicos, tais como: analisar ações que podem configurar práticas colaborativas que potencializam as

¹ Informações obtidas no: <https://mpb.mp.br/noticias/68389>, 01 de junho de 2023.

práticas dos docentes em relação à inclusão das tecnologias digitais em suas atividades didático-pedagógicas; mapear as práticas colaborativas realizadas pela gestão pedagógica nas turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA, no ano letivo de 200/21; e, modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e os saberes em relação à inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica dos Tempos Iniciais de Aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21.

Desta maneira, evidenciamos o vínculo entre o problema de pesquisa e seus objetivos à abrangência da linha de pesquisa Gestão Educacional e Tecnologias de Informação e da Comunicação do MPEJA, pois estabelece relação com as principais categorias da referida linha de pesquisa, tais como, gestão escolar, que neste trabalho, nos debruçamos sobre a gestão pedagógica colaborativa na EJA, a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação e na prática dos docentes que lecionam nesta modalidade, no período do ensino não presencial ofertado nos anos de 2020 e 2021, na rede municipal de educação de Salvador.

Em consonância com a proposta de mestrado profissional, que tem como princípio as dimensões epistemológica e social, metodologias e procedimentos que articulem teoria e prática, formação, produção de conhecimento e aplicação, é que desenvolvemos uma Comunidade Virtual de Prática organizada no *Google Classroom*, cujo desenho e processo foram inspirados nos fundamentos teóricos da Etnopesquisa Formação, narrativas educacionais, no conceito de cibercultura, dialogicidade, iteratividade e no paradigma comunicacional, Gestão Pedagógica Colaborativa e na EJA, além dos objetivos propostos na pesquisa, em outras palavras, oportunizou narrativas sobre Experiência do Vivido e Docência; Reflexão sobre a Experiência; Compreensão sobre Gestão Pedagógica Colaborativa; e, Análise das Informações Produzidas em Rede. Estas etapas foram organizadas por fóruns e atividades. O primeiro fórum teve como finalidade a apresentação, as narrativas sobre a trajetória docente e ser docente durante a pandemia.

No segundo fórum, dialogamos sobre Cibercultura e EJA para compreendermos os conhecimentos e os saberes dos docentes sobre esta cultura e inclusão das tecnologias em sua prática docente. No terceiro, o tema foi gestão pedagógica colaborativa e construção colaborativa de conhecimento entre docentes e destes com o coordenador pedagógico, cuja finalidade foi debatermos e conceituarmos gestão pedagógica colaborativa e como se efetiva na escola que leciona.

A atividade solicitada correspondia a uma atividade realizada durante o ensino não presencial, mas que professoras e professor, participantes da pesquisa, definissem como uma

boa prática. Esses encontros foram alinhavados por diálogos mantidos no grupo criado no *WhatsApp* e reunião de acolhida em outro aplicativo móvel, no caso, o *Meet*.

Para narrar as construções realizadas e compreensões do/no contexto experienciado, dividimos este trabalho em cinco capítulos. Na introdução, é narrada a trajetória de formação e interação com as marcas de *tanta, muita, diferente gente*² com quem estive junto, que fui e que me tornei, dos espaços/tempos de experiência, teorias, reflexões, críticas, autocríticas e descobertas que resultam narrativa-formativa do vivido, do *estar-junto*.

No primeiro capítulo, será apresentada uma compreensão da cibercultura, suas reverberações sociotécnicas e culturais, seus entrelaces com a educação a partir do paradigma comunicacional; articulamos a cultura digital ao período do afastamento social decorrente da pandemia da COVID - 19 e ao ensino remoto, que conforme Proposta do Continuum Curricular 2021/2022 da rede pública de educação do município de Salvador, corresponde às atividades não presenciais e às aulas transmitidas pela TV. Neste capítulo, é explicitado ainda o percurso metodológico utilizado, o tipo de pesquisa desenvolvida, suas implicações como o objeto de estudo, os dispositivos de coleta de dados e a sua relevância/contribuições para auxiliar na análise das experiências vividas e posterior compreensão desse processo formacional.

No segundo capítulo, situamos o contexto sociotécnico e cultural no qual estamos, suas reverberações na comunicação e educação, além de relacionarmos ao ensino remoto solução emergencial criada para manter a escola funcionando durante o afastamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Apresentamos ainda as dificuldades e problemas vividos pelos discentes e docentes para efetivar o referido ensino por estarem articuladas com as ações governamentais, ou ausências delas, para promover a inclusão digital e formação docente.

No terceiro capítulo, dialogamos sobre a gestão educacional, a gestão escolar, com destaque para a gestão pedagógica colaborativa, já que esta é fomentada pela equipe pedagógica, diretora escolar, coordenadora pedagógica e docentes, por entendermos que estes dois últimos são os principais atores que efetivam a prática pedagógica, criam/refletem/recriam possibilidades coletivas de efetivarem as potencialidades de aprendizagens com seus pares e com as e os estudantes nas unidades de escolares.

No quarto capítulo, retomamos a interação com alguns conceitos freirianos sobre prática pedagógica, dialogicidade, autonomia, educação e massificação, pois educar não é

² Verso extraído da letra da música Caminhos do coração de Gonzaguinha.

transmitir conhecimento para dialogar com outros conceitos tão comuns da cultura digital, como a coautoria, autoria, importância do experimentado/vivido e da colaboração para entendermos os desafios e as contribuições na prática pedagógica das e dos docentes da EJA.

No quinto, discorreremos sobre o processo de coleta dos dados, o processo de viabilizar a interatividade e a colaboração entre os sujeitos da pesquisa, os encontros, desencontros e as tentativas de estabelecimento de pontes entre as e os docentes que participaram da comunidade virtual de prática e suas possibilidades para o processo de formação e autoformação, compreensão e reflexão sobre suas práticas na EJA durante o período do ensino remoto, no contexto da cibercultura.

Finalizamos com as considerações finais, em que compartilhamos as compreensões sobre o processo de pesquisa e seus achados, além de apontamos os possíveis desdobramentos que emergiram do que foi narrado, interpretado, simbolizado e silenciado, compreendemos que fomos conduzindo e sendo conduzidos para ancoragens provisórias e instigadoras sobre o tema e o que dele surge e convida para novas questões.

2 TRAÇANDO ROTEIROS E ENCONTRANDO CAMINHOS NO ITINERÁRIO METODOLÓGICO

2.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

No presente capítulo, explicitamos as itinerâncias epistemológica e metodológica selecionadas para responder ao problema da pesquisa e aos objetivos propostos. Em outras palavras, para pesquisar as práticas pedagógicas colaborativas a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, nas turmas da EJA de duas escolas que compõem a Rede Pública Municipal de Salvador, no ensino remoto, no período da pandemia dos anos de 2020/21. Pesquisar as práticas pedagógicas colaborativas, a inserção das TDIC na prática do docente que leciona na EJA na contemporaneidade requer uma bricolagem epistemológica e metodológica para que possamos compreender o objeto pesquisado e as compreensões dos sujeitos da pesquisa sobre este objeto.

Portanto, este estudo se inspira na abordagem qualitativa e nas estratégias da Etnopesquisa Crítica (Macedo, 2004), cujas fontes epistemológicas são a Fenomenologia e a Multirreferencialidade. Da primeira, apreende-se que é através da manifestação, da compreensão e da interpretação dos sentidos e significados que os fenômenos se tornam compreensíveis para uma consciência, pois a percepção do fenômeno é sempre de copercepção, há uma região de copercebidos. Sujeitos e fenômenos estão no mundo-vida com outros sujeitos, copresenças que percebem fenômenos.

Logo, busca-se compreender e refletir, intencionalmente, sobre os atos que se mostram conscientes a um sujeito contextualizado (Bicudo, 1994; 2011). Da segunda, incorporam a escuta e a compreensão plural das significações das experiências e das práticas vividas a partir de diversas referências.

Conforme afirma Gatti (1999), ao colocarmos uma investigação em andamento, fazemos a partir de uma abordagem epistemológica, ou seja, de uma ambiência teórica que cria um conjunto de valores, de crenças e de habilidades em relação ao modo de olhar/tratar os fenômenos e o conhecimento. Para esta autora, mediante a posição teórica escolhida, teremos uma compreensão do que chamamos de realidade e perceptibilidade do caminho metodológico a seguir. A partir desta afirmação e em consonância com o objetivo, optamos pela pesquisa qualitativa, já que esta possibilita um estudo do problema investigado em seu contexto real e a interpretação dos fenômenos a partir do significado que os sujeitos atribuem a eles (Denzin; Lincon, 2006).

Para os autores supracitados, inicialmente, podemos conceituar a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincon, 2006, p. 17). Portanto, as pesquisas qualitativas apresentam as representações do mundo as quais são oriundas das interpretações e das significações que os sujeitos da pesquisa atribuem ao fenômeno estudado.

Assim sendo, o pesquisador realiza sua investigação em cenários naturais e os compreende a partir dos significados que os sujeitos da pesquisa a eles atribuem. Para isso, pode usar diferentes práticas interpretativas interligadas e de coleta de materiais, com a finalidade de melhor compreender o problema investigado. Logo, o método é um roteiro flexível, uma referência balizada em uma ética de pesquisa situada no campo da heterogeneidade, que implica o pesquisador e os participantes da pesquisa como sujeitos de valor, ideologias, emoções e racionalidade, fazendo da pesquisa um processo de construção/criação de saberes e formação. Porém, sua efetivação acontece na prática, no exercício de fazer a pesquisa.

Neste contexto, Lüdke e André (2018, p. 13) destacam que:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Para Gatti (2016, p. 26), “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises, segundo determinados formatos”. Já para Macedo (2016, p. 26), a experiência pesquisante é formativa, constituindo-se “em uma rica oportunidade de aprendizagens, em face dos deslocamentos da cognição e da sensibilidade que se produzem na densa experiência que é o encontro com a diferença”. Desta maneira, podemos compreender que é durante estes deslocamentos que tanto a pesquisadora e o pesquisador, quanto os sujeitos participantes da pesquisa se implicam, escutam, refletem, se autorizam e cocriam suas interpretações em relação às experiências, sejam elas individuais e/ou coletivas, em relação ao fenômeno investigado.

Portanto, em uma pesquisa, é necessário situar que o objeto de estudo está socialmente contextualizado e inserido em uma realidade histórica, uma vez que na afirmação de Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Além dessa maneira minuciosa de investigar o mundo, nessa abordagem, a palavra escrita e as imagens têm sua importância destacada porque favorecem a descrição do registro dos dados e na divulgação dos resultados. Em vista disso, a atenção do pesquisador recai sobre o processo e sobre o produto, pois é no processo que observamos como as negociações e os significados são estabelecidos. Esta última característica apresentada coaduna com a pesquisa educacional, uma vez que enfatiza o processo e, como isso, possibilita o entendimento dos significados negociados, tornando-os atividades, procedimentos e interações cotidianas.

Diante do exposto, afirma-se que esta abordagem qualitativa corrobora com o objetivo desse estudo que busca compreender como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagens da EJA, para tanto fizemos o recorte do período letivo nos de 2020/21, tendo lócus de pesquisa duas Escolas Municipais: São Gonçalo do Retiro e Novo Horizonte, situadas, respectivamente, nos bairros São Gonçalo e Novo Horizonte, ambas pertencentes à Gerência Regional do Cabula.

No sistema municipal de ensino de Salvador, a EJA encontra-se organizada em dois segmentos e da seguinte maneira: EJA I – correspondendo ao 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos que engloba os Tempos de Aprendizagens I, II e III (TAP I; TAP II, TAP III), com duração de 2.400 horas, em três anos e cada ano com 200 dias letivos e tendo como um dos objetivos a promoção da alfabetização inicial e continuada.

Em consonância com a questão da pesquisa e com o entendimento de pesquisa como uma busca de conhecimento e atitude política pela qual se aprende e cria através de um processo de investigação e métodos (Demo, 2005). Corroborando com este e com a inspiração na abordagem fenomenológica e multirreferencial e pelo dispositivo da pesquisa-formação que corresponde ao processo reflexivo no qual se busca compreender a ação de formar e a ação de forma-se, ou seja, como o sujeito adulto aprende, forma-se e tem o foco na atividade.

2.1.1 A Etnopesquisa-Formação: con-versações e aproximações com os sujeitos, suas práticas, etnométodos, narrativas e experiências-formativas

Seguindo os estudos e as pesquisas pontuadas pelo autor Roberto Sidnei Macedo (2004, 2016, 2021), a etnopesquisa emerge da inspiração e da tradição da etnografia, pois busca descrever para compreender; da sociofenomenologia crítica porque busca os significados sociais e culturalmente elaborados pelos sujeitos sobre suas experiências formacionais em seu contexto histórico. Para o autor citado:

A etnopesquisa é, em suma, um modo intercítico de se fazer pesquisa antropossocial e educacional. Atores e atrizes sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalista; são percebidos como estruturantes, em meio as estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram (Macedo, 2021, p.54).

Portanto, entendendo que os sujeitos constroem suas realidades através de práticas as quais atribuem significados e identificações pelas quais se estruturam e cocriam estruturas, e, conseqüentemente, se formam, e percebemos suas contribuições para investigarmos as práticas pedagógicas elaboradas e efetivadas pelos docentes nos anos letivos de 2020/21, em duas escolas da rede Municipal de Educação de Salvador em classe da EJA.

Por isso, podemos afirmar que a etnopesquisa-formação tem como foco as experiências cotidianas aprendentes, as práticas, as ações e motivações que deslocam os sujeitos a se comprometerem e estarem comprometidos e a trabalharem colaborativamente na criação/cocriação de etnométodos e saberes. Desta maneira, torna-se formacional por conceber a pesquisa como uma ação aprendente com-as-pessoas e suas realidades.

Nesta abordagem, a realidade é produzida pelas práticas cotidianas e esta realidade como produção humana pode ser, de algum modo, descrita e estas narrativas favorecem os elementos da experiência aprendente, como opiniões, visões, práticas, saberes relacionais referenciados e referendados no-pela comunidade aprendente. Deste modo, as narrativas podem configurar evidências de como os sujeitos aprendem consigo e com os outros e, assim, se modificam, além de alterarem o contexto através de uma aprendizagem valorada no-em seus cotidianos.

Diante disso, compreendemos que as narrativas educativas possibilitam a articulação crítica entre os conteúdos e as práticas concretas desenvolvidas pelos sujeitos-gestores da-na formação, tudo isso possibilitado pelo processo de reflexão sobre as estratégias, os espaços, as experiências, os momentos e os acontecimentos pelos quais nos constituímos pessoas-docentes e pelos quais ainda estamos nos tornando, ou seja, o quê para ele e ela constitui formadores.

A escrita de si é uma das práticas preponderantes para compreendermos criticamente a transitoriedade dos conhecimentos e a evolução permanente dos saberes. A partir desta perspectiva, é que emerge a relevância do método biográfico como instrumento de formação. Seguindo esta perspectiva, Nóvoa e Finger (2014, p. 22) afirmam que:

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores.

Diante da compreensão citada e em consonância com o que Dominicé (2014) afirma acerca desta investigação-formação, o que se pretende é delinear o processo pelo qual os adultos se formam e, neste sentido, a formação se constitui como uma construção progressiva, mudança de referências e modo de funcionamento ao longo da vida.

Sobre esse véis, Josso (2014, p. 60) afirma que:

[...] utilizando a reflexão sobre o processo de formação pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que quiseram que eles fossem [...] e através de sua aprendizagem reflexiva desenvolvem a autonomia. Para tanto, serão desenvolvidas narrativas educativas como prática formação e de reflexão-aprendizagem sobre sua formação e experiência. [...] a rememorização é um processo associativo que se refina e se enriquece com outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto para quem narra quanto para o pesquisador.

Dessa maneira, a reflexão-formação está articulada às marcas significativas do experienciado, suas implicações com processo formativo e práticas educativas que vão sendo percebidas ora pelo compartilhamento, ora pela escuta e análise que pesquisador e sujeitos participantes realizam. Portanto, este processo reflexivo sobre as vivências, situações e acontecimentos individuais e coletivos experienciados no fazer pedagógico durante o ensino não presencial favorece que compreendamos o que aprendemos experiencialmente nas circunstâncias dadas, bem como que percebamos os referenciais, saber-fazer, conhecimentos, atitudes e comportamentos, sentimentos, teoria, evocados para simbolizarmos, interpretarmos e enquadramento significativo das aprendizagens experienciais que foram fomentadas desta prática pedagógica.

Para Josso (2004), ao vivenciarmos situações que não provocamos/criamos, o pensar, agir e o fazer já automatizados são interrompidos e nossa atenção se volta para o acontecimento, percebemos, observamos, sentimos e aprendemos nesta vivência, no

experimentado, para então produzirmos outros referenciais. Para tanto, organizamos dispositivos que possibilitassem evocações livres das vivências individuais e coletivas que favorecessem a descrição, a compreensão de si e do contexto, das aprendizagens que os sujeitos participantes da pesquisa observam que aprenderam e ou produziram transformações em sua prática pedagógica.

2.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

2.2.1 Análise documental

Em uma perspectiva de pesquisa como articulação e conjugação de compreensão do mundo-vida, formação e aprendizagem, se faz necessário buscar em diferentes registros como os atores sociais sistematizam seus valores, práticas, comportamentos, regras, códigos, normas, conhecimentos, dentre outros, que configurem fontes de informações.

Para Ludke e André (2018, p. 45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Mediante estas informações complementares, que nesta pesquisa são as atividades planejadas e elaboradas pelas/os professoras/es, as orientações legais para o currículo da EJA I, segmento Tempo de Aprendizagem I e as orientações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para o ensino remoto, ou seja, estes documentos serviram de dados que corroboram com as narrativas dos docentes e as conclusões da pesquisadora.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista representa um dos dispositivos de recolha de dados mais utilizados nas pesquisas realizadas nas ciências sociais (Ludke; André, 2018); (Minayo, 2008), pois possibilita o entendimento entre sujeitos, entrevistador e entrevistado, e favorece a recolha de informações, sentidos que são atribuídos às práticas, aos acontecimentos e às experiências. Através da entrevista, podem-se conhecer sistemas de valores, referências normativas e interpretações individuais-coletivas de situações experienciadas.

Para Ludke; André (2018), este dispositivo é interativo, pois cria uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado, principalmente, nas entrevistas que não seguem um sistema rígido de perguntas. No entanto, as autoras ressaltam que esta interação só

é possível quando o entrevistado discorre sobre informações que detém, há estimulação e aceitação mútua e, assim, as respostas fluirão com naturalidade e autenticidade. Logo, entende-se que uma entrevista:

[...] bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (Ludke; André, 2018, p. 39).

Diante do exposto e em consonância com o objetivo da pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, como um meio de recolha de dados que fornece dados objetivos e subjetivos. Com este objetivo, realizou-se a “entrevista semiestruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, quando o entrevistado tem a possibilidade de discorrer acerca do tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2004, p. 64).

2.2.3 A comunidade de prática

Diante do grande desafio de continuar ensinando durante o afastamento social exigido pela situação pandêmica, causada pela COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, os coordenadores e docentes que lecionam nas turmas do TAP I, II e II das escolas Municipais São Gonçalo e Novo Horizonte, mobilizaram conhecimentos, saberes-experienciais, práticas e valores, com a finalidade de promoverem o ensino remoto através de estratégias didáticas digitais. Este processo de aprendizagem profissional por meio do trabalho colaborativo constituiu o conteúdo narrado, refletido e sistematizado na Comunidade Virtual de Prática.

Inspirados em Etienne Wenger (2006), principal autor que pesquisa sobre Comunidade de Prática, entendemos Comunidade de Prática como espaço estratégico para os docentes aprenderem com o outro, compartilhar experiências, refletir sobre práticas, buscar soluções e sistematizar conhecimentos. As comunidades de práticas presenciais ou virtuais constituem um espaço coletivo de aprendizagem sobre uma temática de interesse coletivo, de compartilhamento de problemas semelhantes para desenvolver respostas contextualizadas.

Para Gonda (2014), as comunidades de prática é um espaço de aprendizagem pela possibilidade de intercâmbio de informação e de conhecimentos compartilhados pelos membros da comunidade na busca de melhoria contínua de processos. Coadunando com este

propósito, elaboramos o desenho da comunidade de prática, conforme apresentado nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 - Desenho da Comunidade Virtual de Prática

TÍTULO	Práticas Pedagógicas Colaborativas na EJA no Ensino Remoto
OBJETIVOS E PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Criar ambiente de reflexão, interação, trocas de experiências, estudo e sistematização sobre as práticas pedagógicas fomentadas durante o ensino remoto com o auxílio de dispositivos digitais. • Levantamento dos problemas encontrados em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica e as soluções encontradas.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • No período de 4 meses, foi construído um levantamento das práticas pedagógicas colaborativas e os conhecimentos desenvolvidos. • No médio prazo, almeja-se que os membros da comunidade sistematizem os conhecimentos adquiridos a partir da experiência com o ensino remoto, o trabalho colaborativo e o que efetivaram no ensino presencial.
MEMBROS	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora • 3 Docentes
MEIOS DE COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A comunicação, principalmente, via ferramenta assíncrona, como os Fóruns de discussão e notícias. • Em segundo plano, para os encontros síncronos, as Redes Sociais de maior acessibilidade pelos participantes.
MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação do número de acesso à CoP, participação e respostas nos fóruns. • Análise da qualidade das respostas nos fóruns, ou seja, apresentação de ideias, estímulo ao debate, propor temas, refletir sobre as práticas pedagógicas e mudanças nas argumentações e conhecimentos.

*Fonte: Gonda, Liliana Jabif. Comunidades de Prática e Tutoria de Fóruns Virtuais: materiais de Apoio à Formação. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2014. E-Book

Quadro 2 - Comunidade Virtual de Prática

Fóruns	Recursos	Atividade
Mural de Apresentação	Música Quereres https://youtu.be/Hdy5J_XHJBM	Escrita de apresentação pessoal e das preferências
Sistematização da prática	Textos e atividades	Seleção de atividades e/ou prática desenvolvidas durante o ensino remoto que considere exitosas. Justifique sua escolha, explique como foi o processo de planejamento e realização, por fim, diga por que considera que alcançou bons resultados.
Contemporaneidade\Ciber cultura X Pandemia Autores: Lúcia Santaella, Edméia Santos, André Lemos e Nelson Pretto	Textos, Lives, podcast etc.	Estabelecer relação entre os temas dos textos “As práticas docentes no período pandêmico”.
Gestão Pedagógica Colaborativa Heloísa Lüke Vitor Paro Magda Damiani	Texto e vídeo	Construção coletiva de um quadro conceitual

Fonte: quadro elaborado pela própria autora

Quadro 3 – Quadro resumo da epistemologia e dispositivos de recolha de dados

Abordagem	Qualitativa; com inspiração na Etnopesquisa-Formação cujas fontes estão nas abordagens Fenomenológica e Multirreferencial. Além das Narrativas Educativas.
Dispositivos de Produção de Informações da Pesquisa	Entrevista Semiestruturada Análise documental Comunidade de Prática
Sujeitos da pesquisa	Três docentes (duas mulheres e um homem)
Lócus da Pesquisa	Escola Municipal do São Gonçalo Escola Novo Horizonte

Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

2.2.4 Lócus da pesquisa: caracterização das escolas

A escola São Gonçalo do Retiro faz parte da Rede Pública de Educação do município de Salvador e está localizada no bairro do São Gonçalo do Retiro, que é marcado pela presença de instituições religiosas e organizações, tais como o terreiro de Candomblé Illê Axé Opô Afonjá, as igrejas Católicas e a aliança dos Cegos, que contribuem nas lutas pela qualificação da infraestrutura e do acesso dos moradores aos serviços essenciais de saúde, educação, transporte etc.

Segundo os dados do Observatório de Bairro Salvador da Faculdade de Arquitetura da UFBA, o número de moradores em 2010 era de 17. 275, desse quantitativo 50,65% se autodeclararam pardas, 34,252% se declaram pretas, 52,94% são do sexo feminino, 4,06 % dos responsáveis pelo domicílio não eram alfabetizados e com renda média por domicílio de R\$ 998,00. Portanto, é neste contexto que a escola oferece ensino para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no diurno e, à noite, para a Educação de Jovens e Adultos.

O prédio onde funciona atualmente a escola é próprio, foi entregue à comunidade do São Gonçalo em 2015, após ser reconstruído. Sua nova estrutura possui elevador para acessibilidade, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado – AEE, sala de leitura, sala de professores, sala da direção escolar, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros, banheiros para deficientes, pátio coberto, quadra de esporte coberta e salas de aula. Estão matriculados 586 alunos, distribuídos em 22 turmas e conta com 42 docentes que lecionam na unidade escolar.

As turmas têm a seguinte distribuição no corrente ano: dezesseis turmas no diurno de anos iniciais do ensino fundamental e, no noturno, cinco turmas de EJA, sendo uma do Tempo de Aprendizagem - TAP II, uma de TAP III e uma de EJAMULT que correspondem ao segmento da EJA I e uma de TAP IV e uma de TAP V que compõem a EJA II. A unidade escolar tem a equipe gestora composta por diretora e vices nos três turnos e duas coordenadoras pedagógicas, uma que atua no diurno e outra no noturno.

Entre os docentes lotados nesta escola, dois professores que lecionam na EJA I aceitaram o convite para participarem desta pesquisa, sendo que dois deles lecionam na mesma unidade escolar no diurno. Também convidamos a coordenadora pedagógica do noturno para participar da pesquisa, porém mediante outras demandas, só tivemos um encontro com a participação delas. Esta unidade escolar foi indicada pelas coordenadoras de acompanhamento da Gerência Regional do Cabula como tendo desenvolvido durante o ensino

remoto boas práticas. Os professores convidados foram os que lecionam e lecionam na EJA I, na Escola Municipal do São Gonçalo.

A Escola Municipal Novo Horizonte faz parte da comunidade do bairro Novo Horizonte que já fez parte de Sussuarana, mas pelo reordenamento da prefeitura, mediante o crescimento de moradias, comércio no local e luta dos moradores pela implantação de infraestrutura na localidade, tornou-se um bairro.

De acordo com o Observatório de Bairros da UFBA, no levantamento do IBGE de 2010, a população total era de 12.952 habitantes, esta comunidade é composta por 52,93% de pardos autodeclarados, 32,10% de preta, 52,14% de mulheres jovens (20 a 49 anos), com renda entre 0 e 1 salário-mínimo e com 0,37% dos responsáveis pelos domicílios não escolarizados.

O prédio onde funciona atualmente a escola é próprio, foi reconstruído e entregue à comunidade em 2017. Sua nova estrutura possui sala de professores, da direção escolar, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros, banheiros para deficientes, banheiro para educação infantil, pátio coberto e descoberto, além de área verde. Estão matriculados 790 estudantes, distribuídos em 32 turmas e conta com 48 docentes que lecionam na unidade escola.

As turmas têm a seguinte distribuição no corrente ano: quatro turmas de Pré-Escola (crianças de 4 e 5 anos); doze turmas no diurno de anos iniciais do ensino fundamental e, no noturno, cinco turmas de EJA, sendo uma do Tempo de Aprendizagem I ou TAP I; uma TAP II; e, uma de TAP III que correspondem ao segmento da EJA I e uma de TAP IV e uma de TAP V que compõem a EJA II.

A unidade escolar tem a equipe gestora completa com diretora e vices nos três turnos e duas coordenadoras pedagógicas, as participantes dessa equipe gestora trabalham nesta mesma unidade escolar ou em outra escola da GRE Cabula, com seguinte carga horária 20h, 40h ou 60h exercendo a docência, coordenação ou vice-direção. Dentre os participantes da pesquisa, temos uma docente que exerce funções distintas na mesma unidade escolar, no diurno é vice-diretora e, no noturno, é professora. A professora convidada para participar desta pesquisa foi indicada pela coordenadora pedagógica do noturno, por lecionar na EJA I e ter desenvolvido boa prática com os estudantes durante o ensino remoto.

Portanto, dentre os pontos em comum que conectam os espaços e sujeitos da pesquisa podem ser descritos da seguinte maneira, escolas que durante o ensino remoto desenvolveram atividades complementares que foram enviadas via aplicativo digital ou impressas para as e os estudantes pegarem nas escolas, com o objetivo de auxiliar a compreensão dos conteúdos das aulas na TV e que também organizaram momentos online com as e os estudantes, que tiveram

acesso à *Internet*, para responder as dúvidas. Outro ponto em comum entre estas unidades é que ambas ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e EJA, além dos sujeitos da pesquisa trabalham na mesma escola no diurno e no noturno.

2.2.5 3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa-formação são duas professoras e um professor que atuam na EJA, nos Tempos de Aprendizagens I, II e III, em duas escolas da rede municipal de Salvador, uma situada no bairro do São Gonçalo e a outra em Novo Horizonte- Sussuarana.

Quadro 4 Perfil dos Sujeitos da pesquisa

Nome (nomes fictícios)	Idade	Gênero	Cor	Formação	Tempo na função	Tempo na docência da EJA	Unidade escolar
Docente Gui	56 anos	Masculino	Preto	Pedagogia	20 anos	20 anos	São Gonçalo
Docente CriP	58 anos	Feminino	Branca	Pedagogia	20 anos	6 anos	São Gonçalo
Docente KR	47	Feminino	Parda	Pedagogo	19 anos	18 anos	Novo Horizonte

Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Após apresentar a opção metodológica, os objetivos e os dispositivos de coleta de dados, seguimos no próximo capítulo discorrendo sobre o contexto sociotécnico, cultural contemporâneo, os desafios da pandemia para a EJA e o ensino remoto na rede pública municipal de Salvador. A contextualização nos ajuda a compreender os caminhos propostos na metodologia para alcançar os objetivos estabelecidos na pesquisa.

³ O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNEB - Plataforma Brasil, por envolver seres humano. Após análise ética foi emitido o Parecer: 5.518.58 aprovando a realização desta pesquisa.

3 VELEJANDO NA REDE DO ENSINO⁴ REMOTO

*Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em
Taipé ...
Eu quero entrar na rede
Pra manter o debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
Pela Internet - Gilberto Gil*

3.1 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a relação entre cibercultura como processo do desenvolvimento sociotécnico e cultural, suas reverberações no paradigma da comunicação e implicações no processo educacional com a finalidade de compreender as mudanças nas relações sociais, novas possibilidades de produzirmos conhecimentos, saber-fazer e conhecimentos em um contexto global, local, individual e coletivo, enfatizando na educação.

Compreender este entrelaçamento potencializou na configuração do desenho da Comunidade Virtual de Prática, ou seja, no Produto desta pesquisa, bem como no processo de análise das ações que configuraram práticas colaborativas entre as e os docente e que foram potencializadas pela inclusão das tecnologias digitais nas atividades didático-pedagógicas. Tudo isso, situando ao contexto pandêmico que provocou o afastamento social e suspensão das atividades presenciais nas escolas como meio de diminuir a contaminação pela COVID-19 na população.

Dito isso, trago uma composição de 1997, de Gilberto Gil, que nos convida a refletir sobre as mudanças que estavam começando a ganhar corpo e a modificar os costumes, a maneira como nos relacionamos, nos comunicamos, estudamos e trabalhamos. As estrofes anunciam mudanças de paradigma comunicacional, da autoria dos usuários, do surgimento de um espaço coletivo de discussão, diálogo e colaboração, ou seja, as novas formas de viajar, de

⁴ Neste trabalho usaremos o termo Ensino Remoto por estar em concordância com o termo usado na proposta do Continuum Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Salvador para o ensino não presencial nos anos de 2021 e 2022.

se comunicar, de deslocamento, de conflitos e de ir ao encontro, sem saímos de nossa casa, taba, aldeia, ou seja, de nosso espaço geográfico.

Traz ainda uma inquietação sobre o velejar em educação - como estabelecemos vínculos, trocamos experiência, aprendemos com elas, trocamos saberes e produzimos conhecimentos, desenvolvemos identidades e subjetividades - e como estamos velejando neste espaço, sem perdermos nossas raízes e criando outras, portanto, quais subjetividades, mentalidades e implicações cognitivas são desenvolvidas.

Para entendermos este processo e suas implicações na educação, vamos interagir inicialmente com o pensamento de Lévy (1999) e de Lemos (2008) que apontam os caminhos entre técnica, cultura e sociedade que nos levaram à cibercultura. Para eles, a cibercultura é decorrente da convergência entre tecnologias digitais e vida social, seus prolongamentos como o ciberespaço, o virtual e outra compreensão da relação espaço-tempo.

A cibercultura provoca mudanças na lógica da comunicação e na produção de informação e de conhecimento, pois libera o polo de emissão, o que permite que todos problematizem o que dizem, produzam conteúdos e compartilhem coletivamente em rede esta produção, o que resulta na reconfiguração da cultura e na coexistência de dois sistemas: o massivo que faz a mediação e tenta controlar a informação e o outro aberto, livre.

Esta cultura técnica que produzimos, usamos e por ela somos afetados, teve início no século XIX, com o surgimento do telégrafo eletrônico por ondas hertzianas, o cinema e o satélite de comunicação, já no século XX, surgem as chamadas tecnologias digitais e as redes telemáticas (Lemos, 2008). Este autor ainda afirma que a fusão entre as telecomunicações com a informática, tendo o computador como suporte, possibilitou a circulação de mensagens em diferentes formatações, texto, áudios, vídeos, imagens, ou seja, da criação desses artefatos técnico-culturais, estabelecemos e modificamos modos de produção, de trabalho, de criação artística e de comportamento humano.

Segundo Lévy (1999), os computadores existentes, na década de quarenta, que funcionavam como grandes calculadoras para realizar cálculos científicos e armazenar informações de uso exclusivo pelo militares, posteriormente, utilizados na esfera civil na década de 60, ainda como calculadora e processamento, já promoviam mudanças, porém foi só na década de 70, com a criação e a comercialização de microprocessador, um chip eletrônico capaz de fazer os cálculos aritméticos, que diversas e rápidas transformações passaram a ocorrer no setor econômico, social, na produção industrial com a automação que depois chegou ao setor de serviços. Como temos visto até este momento, esta tecnologia estava vinculada só às atividades econômicas, industriais e militares, porém,

Um verdadeiro movimento social nascido na Califórnia na efervescência da "contracultura" apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal. Desde então, o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos (Lévy, 1999, p. 31).

Esse prenúncio dos dias atuais ganhou reforços na década de oitenta com movimentos como digitalização, processo da fusão entre telecomunicação, editoração, cinema e televisão, surgimentos de mensagens interativas, hiperdocumentos, videogames fomentados pelas modificações de toda estrutura de produção da comunicação. Com criação do computador pessoal e a crescente interação das pessoas e de computadores conectados à inter-rede, houve a ampliação de aquisição dos computadores pessoais. “As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento.” (Lévy, 1999, p. 32).

Para Lemos (2008, p. 71), “[...] o ciberespaço é o grande sonho enciclopédico de, em um único *media*, armazenar todo o conhecimentos da humanidade, disponível para todos.” Neste espaço ou rede em forma de rizoma⁵ é constituída em estrutura de circulação livre de mensagens de forma disseminada, caótica e associativa. Este modelo provoca o desaparecimento do modelo clássico de comunicação emissor-receptor, para um modelo todos-para todos, no qual a emissão e a recepção não estão mais separadas. “A nova racionalidade dos sistemas informatizados age sobre um homem que não mais recebe informações homogêneas de um centro ‘editor-coletor-distribuidor’, mas de forma caótica, multidirecional, entrópica, coletiva e, ao mesmo tempo, personalizada” (Lemos, 2008, p. 79).

Segundo Silva (2014, p. 23), as tecnologias interativas “permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões.” A interatividade permite que sejamos atores e autores, pois todos passam a ter a liberdade de produzir conteúdo, de problematizar a leitura-escrita-escuta de imediato porque não existe mais a disjunção da emissão-recepção, além de modificá-la colaborativamente em rede, ou seja, de cocriá-la.

Podemos afirmar que este modelo comunicacional reconfigura o modelo centrado na cultura do impresso que se iniciou no século XV e perdurou até os fins do século XX, e:

⁵ Rizoma presente na obra de Lévy (1993) para conceituar hipertexto e Silva (2014) interatividade, ambos inspirados na teoria de Deleuze e Guattari, que compreendem rizoma como rede de conexão não linear, heterogeneidade, aberta e múltipla local do encontro de conhecimento que não tem início ou fim.

Separou a visualidade (a leitura silenciosa) da oralidade (leitura em voz alta), como a separação do texto da música. Os caracteres de repetitividade, de continuidade e de lógica, presentes na cultura do impresso, são derivados dos mesmos caracteres presentes nas ciências matemáticas e na física clássica. Isso caracteriza a própria tecnologia da modernidade: homogeneização, padronização e narcose (um só ponto de vista, como na perspectiva renascentista) (Lemos, 20008, p. 70-71).

Compreendendo a cibercultura como processo ampliado da cultura da escrita e leitura, e que, portanto, não nega a oralidade e a escrita, mas é prolongamento delas. Diante, das ideias apresentadas de ciberespaço como uma grande enciclopédia, de um modelo comunicacional de todos para todos, sem um ponto de emissão, conectividade ampla, da interatividade que remeta à coautoria e à autoria, algumas indagações emergem sobre o papel da escola, o modelo comunicacional vigente nesta instituição e suas implicações na educação. Questões que apresentaremos em seguida.

Esta resumida contextualização de todo processo histórico da evolução da tecnologia tem como finalidade apresentá-la como criação humana, por conseguinte, como artefato da técnica, da cultura, que resulta na cultura digital, na sociedade da informação e na cibercultura. Ao demonstrar o desenvolvimento histórico dessa tecnologia, busca-se evidenciar que não é uma criação espontânea, mas um processo fomentado pelo humano, que ao criá-la, é por ela modificado, a modifica e reconfigura o social e o cultural.

Após apresentarmos algumas compreensões globais sobre a cibercultura, observamos que a sua materialização, o acesso, a aquisição e a democratização aconteceram de maneira particular, nos diferentes países e em cada país. Na década de noventa, no Brasil, a *internet* e o celular eram usados quase que exclusivamente por empresas ou profissionais das áreas de comunicação, telecomunicações, bancos, informática etc., só na primeira década do século XXI, é que o cidadão comum passou a ter acesso aos chamados microcomputadores, ao celular, à *internet*, a criar conta de e-mail em provedores pagos e/ou alguns gratuitos, a participarem de salas de bate-papos.

Para além do mundo empresarial que investiu e aderiu muito rapidamente à cultura digital, adquirindo equipamentos e formando seus profissionais, as outras áreas laborais e o cidadão comum ainda estão lentamente incorporando e se incluindo nesta cultura, porém esta adesão ainda é para minoria, conforme afirmou Lévy (1997). Nas palavras de Lemos (2021, p. 27), “a tecnologia parece avançar, mas não é um domínio independente. Nem sempre o seu desenvolvimento anda em fase com a justiça e a igualdade social”.

A afirmação acima ficou evidenciada nos anos 2020 e 2021, durante a Pandemia do COVID-19, quando a cultura digital se consolidou e produziu mudanças no mundo do trabalho, já que, através dela, foi possível que muitos profissionais atuassem remotamente (*Home office*), conectando-se à sede da empresa.

Assim, durante o afastamento social devido ao risco de contaminação, seguindo as orientações de especialistas em saúde coletiva, no período mais crítico da pandemia em decorrência da COVID-19; a tecnologia permitiu o acesso à produção da ciência, possibilitando o compartilhamento e a colaboração de pesquisas entre equipes de cientistas de diversos continentes, laboratórios e universidades; por intermédio de um computador interligado à *internet*.

Além disso, a tecnologia ajudou na realização de interações entre profissionais de saúde e pacientes por meio de teleconsultas, assim como no uso de aplicativos que facilitaram o acesso da população aos transportes públicos, já que este recurso possibilitava a identificação do horário de linhas municipais de ônibus, metrô, dentre outros.

Apesar de consumirmos diariamente os produtos e serviços tecnológicos nas artes, na educação on-line e/ou a distância, nas instituições de educação básica e nos cursos de graduações presenciais o que se observou foi um apagão e a demora para se obter uma solução para os problemas vivenciados em instituições públicas de ensino, situação que pode estar associada ao atraso ou à falta de uma política nacional de condução da educação que orientasse os estados e os municípios quanto à continuidade e aos caminhos a serem seguidos nas redes públicas.

A demora em organizar ações conjuntas que viabilizassem a continuidade das atividades escolares foi em decorrência de decisões do Presidente da República, ministro da economia e do ministério da saúde que apostaram na “imunidade de rebanho⁶”, procedimento criticado por pesquisadores brasileiros e, internacionais, além da Organização Mundial da Saúde - OMS. Para estes atores políticos, o objetivo não era salvar vidas, promover a imunização segura pela vacina, mas manter a austeridade fiscal. Para o Conselho Nacional de Saúde - CONAS⁷ essa política foi danosa, criminosa e genocida.

⁶ Segundo Tavares (2020), o termo correto é imunidade comunitária ou coletiva e é “processo a partir do qual a cadeia de transmissão de uma doença é bloqueada ao atingir um número considerável de pessoas. Esse bloqueio pode ser alcançado de duas formas: por meio de vacina ou pela exposição natural ao vírus.” Porém, conforme a firmou a OMS, a imunização natural não foi constatada na COVID-19.

⁷ Carta Aberta do Conselho Nacional de Saúde. Para acessar texto na íntegra acessar: Conselho Nacional de Saúde - Carta aberta do Conselho Nacional de Saúde em defesa da vida, da democracia e do SUS (saude.gov.br)

Para Alves (2020); Pretto (2011, 2013) e Santos (2019), em educação, ainda estamos em processo de compreender as tecnologias digitais para além da visão instrumentalista, já que não há o total conhecimento acerca das especificidades dos equipamentos e dos dispositivos que possibilitam a mediação pedagógica, comunicacional, bem como das informações ou do repositório de variadas informações. Segundo Pretto (2013), na concepção instrumental das tecnologias a escola continua a ser o que vem sendo, mas como novos recursos didático-pedagógicos, reduzindo as possibilidades desses artefatos sociotécnicos e culturais em meros “animadores da velha educação”. No entanto, na perspectiva como fundamento, as tecnologias, especialmente, as digitais:

Passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo (Pretto, 2003, p.139).

O autor supracitado reforça a concepção das tecnologias digitais como elementos da cultura, por isso, e a partir dessa perspectiva, a escola adquire outro papel e função, tornando-se um centro irradiador de conhecimento e de cultura porque através da prática desenvolvida na escola, podemos criar e recriar a partir do conhecimento local e universal que já conhecemos. As docentes e os docentes passariam a ter a função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação, promovendo alfabetizações, que possibilitam a aquisição da escrita e leitura, favorecendo a interação, a produção e as criações colaborativas em rede, o que significa que produziremos e ampliaremos informações, conhecimentos e culturas.

Para Lemos (2021), Pretto (2013), Santos (2019) e Silva (2010), para que as e os docentes fomentem práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, em especial, as digitais, é preciso vencer os desafios colocados pela falta de estrutura nas escolas de educação básica, o que envolve problemas com o acesso e a interação das e dos docentes e estudantes aos artefatos da cultura digital.

Além disso, há o desafio com a formação necessária dos docentes para que possam incluir atividades nas plataformas digitais com e sem acesso à internet, portanto, é preciso que haja investimento na estruturação física das escolas, na compra de equipamentos e internet,

além de política de inclusão digital na educação básica pela gestão educacional dos municípios, estados e união.

Esses autores afirmam que a formação docente não se constitui a ensinar os professores e professoras a usar os aparatos tecnológicos, especialmente, os digitais; de consumidores de programas criados por terceiros, de fora da escola e sem a participação docente e discente; mas nos princípios do pensar coletivo e na perspectiva de produção colaborativa própria de uma atuação em rede.

Para Pretto (2011), as soluções para os problemas da educação na contemporaneidade precisam ser resolvidas em duas frentes, a primeira seria a valorização das e dos profissionais da educação, condições adequadas de trabalho, formação, inserção/interação na cultura digital e com salários dignos. A segunda requer a criação intersetorial de políticas públicas fomentadas nos diferentes campos, que tenham a cultura digital como foco. Reafirmamos que é preciso diálogo e aproximação em rede dos seguintes campos, educação, cultura, ciência, tecnologia e comunicação na elaboração das políticas públicas, programas e projetos que contribuam para que a escola seja gestada a partir do significado do pensamento em rede, ou seja, da produção colaborativa e generosa, para que se transforme e se torne um polo produtor de culturas e conhecimentos.

Ao refletir sobre cibercultura e educação, recorde de nosso caminhar docente e nos caminhos que ainda serão percorridos, recordei de como aconteceu minha aproximação com a cultura digital. O primeiro contato foi na universidade, no segundo ano do curso de pedagogia, mais especificamente na disciplina Didática, a professora responsável pela disciplina estava participando de formação e do grupo que estudava, pesquisava e produzia conhecimento sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, isso foi na década de noventa.

A turma foi convidada para participar dos cursos desenvolvidos no Laboratório de Informática inaugurado no atual Departamento de Educação do Campus I, em Salvador, o qual tinha como finalidade aprender a digitar textos, formatar, criar apresentações, criar contas de e-mail e pesquisar na Internet, as atividades não estabeleciam relação com os conteúdos da disciplina ou com os princípios de criação colaborativa e interativa.

Embora esta prática tenha a princípio me levado a compreender as TICs na perspectiva de aparato tecnológico como mais um recurso a ser usado na escola, não posso negar a relevância da iniciativa da professora da referida disciplina. Posteriormente, participei na universidade de debates sobre a temática, valorizei a criação de laboratórios de informática para inclusão dos estudantes nesta cultura digital, criação de disciplinas sobre tecnologias de

informação e comunicação (TIC) e educação nos currículos do curso de Pedagogia, linha de pesquisa nos programas de pós-graduação.

Embora já tenha se passado alguns anos desde os primeiros movimentos de inclusão digital, produção de pesquisas e de conhecimento relacionando as tecnologias, atualmente, as digitais e a educação pouco têm mudado na escola e na prática docente, visto que ainda há predominância da cultura do impresso, do livro didático, da aula expositiva, da centralidade na sala de aula no professor como ponto de emissão, da transposição do modelo pedagógico presencial para o on-line.

Na primeira década 2000, o professor e pesquisador Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, proferiu palavras que nos ajudaram a entender a lógica que ainda prevalece nas escolas, ao afirmar que:

Uma lógica vertical de distribuição de informações se impõe e termina sendo reforçada pelos números astronômicos que estão envolvidos quando falamos nos desafios a serem enfrentados no sistema educacional. Não se consegue perceber outra perspectiva que não a de uma educação de massa, centrada na lógica da escola única, de um currículo pensado em termos de parâmetros a serem seguidos de norte a sul, leste a oeste, de uma produção centralizada de materiais didáticos, que vão dos antigos e já bem conhecidos livros didáticos aos modernos multimídias e sítios na Internet. Tudo muito próximo da lógica da produção industrial, que tem induzido políticas públicas que pensam e transformam a escola numa escola massificadora, na medida em que tratam os conteúdos como produtos, distribuídos em larga escala, de forma presencial ou a distância (Pretto, 2011, p. 95).

Esta perspectiva de escola como continuidade do modelo de produção fabril em relação a uma proposta de currículo comum para todo o país, à massificação dos conteúdos e material didático e às práticas pedagógicas, traz um peso muito forte para as escolas, pois tem embutida nela a cobrança por resultados, por parte dos gestores da educação municipal, estadual e federal.

Nesta escola, de um modo geral, dos livros didáticos aos artefatos tecnológicos da cultura digital tudo passa a ser entendido como mero recurso de transmissão. Assim, é gerado um esvaziamento das potencialidades educativas dessas tecnologias para as alfabetizações, para ampliação do uso e para importância da escrita e leitura, bem como para a criação de conhecimentos e integração de conhecimentos e saberes na contemporaneidade a qual é fomentada pela diversidade.

Em oposição a esta concepção ainda vigente, movimentos sociais, educadores, estudantes e trabalhadores lutam por uma educação cidadã, defendendo que o objetivo da

educação não é formar trabalhadores mais qualificados para mercado de trabalho, nem consumidores passivos de produtos e de informação, mas atores/autores ativos, criativos que criam e recriam o tempo todo os conhecimentos, as informações e a cultura ao interagirem com a diversidade de saberes e de conhecimentos locais e globais, que experienciam no cotidiano pela via de seus dispositivos móveis, painéis digitais espalhados pelas cidades, centros comerciais e/ou nos transportes públicos.

Portanto, é necessário que nós docentes lutemos para garantir certo grau de autonomia pedagógica estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu artigo 12 que trata sobre os estabelecimentos de ensino e traz em seu primeiro inciso como incumbência das escolas elaborar e executar sua proposta pedagógica. A compreensão que tenho a partir das perspectivas acima defendidas, é da necessária articulação entre universidade, gestão educacional e escolar para formar discentes que vivem, fazem e convivem na cibercultura, com todos seus artefatos digitais ou não.

Corroborando com as afirmações acima, Silva (2010, p.37) defende que:

A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto sociotécnico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada em redes on-line como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador, a internet e seus congêneres definem a nova ambiência informacional e comunicacional e dão o tom da nova lógica comunicacional que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica, da mídia clássica e dos sistemas de ensino presencial outrora símbolos societários.

Então, o que precisamos aprender e compreender sobre a docência praticada na cibercultura? Como a tecnologia, a internet e as redes digitais podem contribuir em nossa prática pedagógica? Para buscarmos possíveis caminhos e/ou encruzilhadas para essas questões, dialogaremos com Silva (2014), Santos (2014) e Ferreira (2011). Iniciaremos com Silva (2014), que propõe o que as e os docentes precisam entender sobre o ensino na cibercultura. Para este autor, o ponto de partida é a transição da mídia clássica para digital, ou a coexistência entre mídia clássica e digital.

Na mídia clássica predomina o impresso, a mensagem fixa, reproduzida, transmitida e a estabilidade da mensagem pelo portador material, como jornal, livro, fotografia, televisão e rádio, pois sua finalidade era melhor difusão e maior alcance. Na digital, permanece a difusão, porém com intermediação do computador e de dispositivos móveis interligados à rede mundial de computadores, à internet. Por estar em rede, a mensagem é lida, modificada, recriada e manipulada a depender da imersão do leitor.

O próximo passo é compreendermos um dos paradigmas da cibercultura, o hipertexto digital. É através do hipertexto digital que o texto se torna manipulável e interativo, pois por estar em rede, permite a criação de elos com outros textos ou com o mesmo texto, imagens, vídeos, áudios, dentre outros. Para Silva (2014), por estar na tela do computador ou dos dispositivos móveis, a escrita não é linear, pois permite conexões em rede e transforma a leitura em escritura.

Segundo esse entendimento, a lógica do hipertexto é que a multiplicidade de conexões não direciona em rede. Sobre esse véis, autor considera que:

O hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico, que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica da distribuição arborescente, próprias da mídia de massa e dos sistemas de ensino predominantes no século XX. Ele permite a reinvenção da própria natureza e materialidade das velhas tecnologias informacionais em novas tecnologias informatizadas conversacionais. Ele permite democratizar a relação do indivíduo com a informação, permitindo que este ultrapasse a condição de consumidor, de espectador passivo, para a condição de sujeito operativo, participativo e criativo. Pode-se dizer, então, que o hipertexto é o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa (Silva, 2014, p.41).

Entende-se que este paradigma da cibercultura como um diálogo em rede que impulsiona a interatividade entre indivíduos e grupos com diversas e plurais narrativas, textos e saberes, traz-provoca-requer outras habilidades de leitura que se tornam leitura-escrita, assim como a emissão e a recepção de usuários-participantes que deixam de ser receptores passivos para se tornarem coautores interativos.

Por conta dessas proposições, Silva (2010) menciona os desafios colocados para as e os docentes, ou seja, entrelaçar os recursos didáticos de lógica linear, como, por exemplo, os livros aos:

[...] fios da teia, como múltiplas conexões e expressões com que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados. E estimula cada aluno a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautor do processo de comunicação e de aprendizagem (Silva, 2014, p. 42).

Na lógica da mídia clássica, há uma única voz ressoando como fonte única de verdade, principalmente, porque representa a voz da autoridade revestida de cientificidade, de poder político, religioso e econômico, não é qualquer voz que é transmitida. A mídia digital possibilita que outras vozes se apresentem, ganhem visibilidade, se associem, agrupem, criem

significações com outras vozes, de maneira que uma interaja com a outra, porém sem perder suas singularidades e discordâncias. Portanto, o convite que o autor nos faz é para sairmos da posição de transmissores para da participação-intervenção, coautoria em uma rede colaborativa, enfim, para articular dois processos que se complementam, o da comunicação e o da aprendizagem.

Para realizarmos essa articulação, é importante conhecermos e apreendermos o que o autor denomina de dinâmica comunicacional on-line das interfaces *on-line*. Por que e para quê? Para potencializarmos o uso da *internet*, estabelecermos esta dinâmica seja no ensino presencial ou on-line, comecemos pelo conceito de interface “[...] termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica” (Silva, 2014, p. 43).

Sobre essa perspectiva, o autor continua ressaltando que: “a interface está para a cibercultura como espaço on-line de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces, como acontece no chat, fórum, site, *Blog, Facebook, Instagram, Whats App* dentre outros. E o para quê?” (*Ibid*, p. 43). Essa afirmação justifica-se para podermos criar possibilidade de interação de um-para-um, um-todos, todos-todos e, com isso, favorecer a “integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta”. (*Ibid*, p. 46-47).

A partir das pesquisas, realizadas por Santos (2014) sobre educação, cibercultura e docência *on-line*, buscamos compreender o exercício da docência imersa na cultura digital. Para iniciar, buscaremos evidenciar como essa pesquisadora apresenta em suas narrativas as contribuições da cultura contemporânea estruturada nas tecnologias digitais para a docência. O conceito que escolhemos para começar é de docentes e discentes como coautores, a partir da perspectiva de descentralização do polo emissor da mensagem, da cocriação interativa em rede no hipertexto digital ou ciberespaço, evidenciando que não somos meros espectadores, consumidores e sujeitos passivos nos processos de criação, de conhecimentos e de informação.

Portanto, o que precisamos aprender é como articular o comportamento interativo e colaborativo vivenciado nas mais diversas áreas, como, por exemplo, nos autoatendimentos, comentando e criando mensagens e campanhas para ajudar pessoas ou produzir eventos nos mais diversos aplicativos digitais, *lives*, transmissões ao vivo que vão de cultos religiosos até programas jornalísticos, com a prática escolar.

Assim, estamos todos imersos nesta cultura, porém de maneiras diversas, alguns têm mais acesso e aderiram porque podem pagar por aparelhos e *internet* ou pela ocupação laboral

ou na instituição que estudam, outros ainda pela idade, no caso das e dos jovens, pois mesmo os que não têm estas condições encontram-se atravessados, em certo grau, pelas mudanças promovidas pela cibercultura.

Ao afirmarmos que todos estão imersos na cibercultura independe de possuímos os artefatos digitais próprios desta cultura, queremos dizer que vivenciamos as mudanças provocadas por ela, seja como usuários-espectador-participantes, como tema da discussão ou informação em suas diferentes formas de publicação, mas principalmente porque a maneira de se relacionar, de produzir e circular informação tornou-se mais independente, visto que todos podem criar, denunciar e se posicionar sobre uma situação, causa ou alguém. Além de vivermos em espaços-cidades e consumirmos ou circulamos por objetos que estão conectados à *internet*. (Lemos, 2021)

Embora o foco da pesquisa desenvolvida por Santos (2014) seja docência on-line, as afirmações abaixo se aplicam diretamente para qualquer modalidade de educação, vejamos:

Conforme sabemos, os discentes on-line também são constituídos por práticas docentes ainda sustentadas por pedagogias transmissoras e lineares. Muitos não entendem e não se dispõem à cocriação interativa, ainda preferem o consumo de conteúdos pré-fabricados e a replicação destes nos exames para certificação. Contudo, quando a mediação on-line é de qualidade, o aluno também se transforma, passando a vivenciar e valorizar mais as práticas interativas (Santos, 2014, p. 144).

À vista da argumentação acima, algumas mudanças precisam acontecer, como uma formação que permita aos docentes compreenderem e efetivarem a ambiência comunicacional em que a sala de aula precisa se tornar em espaço pedagógico interativo, uma vez que as e os discentes não estão mais na escola para reproduzirem o que lhes foi transmitido via exposição oral ou material impresso, principalmente, já que o papel docente é:

Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas, não são práticas fáceis. Tornam-se dilemas docentes concretos quando acreditamos que essas práticas só são interativas se os discentes forem de fato coautores (Santos, 2014, p. 144).

Dessa maneira, traremos para o interior da escola as vozes, narrativas, imagens, saberes, experiências e respostas oriundas do mundo-vida das e dos discentes, a fim de possibilitarmos que todos comentem, acrescentem, questionem, apresentem dúvidas e sistematizem de forma colaborativa conhecimentos e aprendizagens. Ao docente que também

passa a trabalhar de forma colaborativa caberia orientar sobre as formas de sistematização, indicar outros materiais, links, vídeos, textos, áudios, dentre outros.

Nesse véis, Santos (2014, p. 145) acrescenta que:

A experiência com as interfaces digitais e as redes on-line no social mais amplo pode potencializar a docência on-line, uma vez que esta ganha potência quando os sujeitos interagem em rede, trocando e compartilhando informações, saberes e conhecimentos, de forma colaborativa. Esses saberes são fundamentais para a autoria na cibercultura.

Essas afirmações apontam para o deslocamento de competências técnicas, de saberes pedagógicos e comunicacionais para criação de estratégias dialógicas e interativas. Este processo tem tornado, nas palavras da autora, as e os docentes mais autores de imagens, vídeos e textos no diálogo com seus pares, estudantes e coordenadores. Portanto, para efetivarmos esses saberes na docência é necessária a imersão cultural na cibercultura, a fim de experienciarmos as interfaces comunicacionais (fóruns, *Blogs*, grupos do *Whats App* ou *Telegram*, comunidades no *Facebook*, seguir e ser seguido no Instagram etc.) para fomentarmos uma prática docente colaborativa em rede.

Corroborando com a proposta acima e levando em consideração as práticas comunicacionais da cibercultura, Ferreira (2011, p. 93) afirma que:

Não é suficiente para a docências, seja ela *on-line*, seja ela presencial, dar ênfase apenas à aquisição de novos conceitos e conteúdos, fazendo-se necessárias uma boa base pedagógica, uma política de planejamentos contínuo e integrado, no qual a coletividade e a diversidade de ideias profissionais se façam presentes. Requer de nós outra postura no que se refere à docência, a fim de não reproduzirmos em cursos on-line ou presenciais a mesma dinâmica de aula fundamentada na lógica fala/ditar, instruir/repetir mecanicamente, a exemplo da Pedagogia instrucionista.

Desse modo, e em consonância com Ferreira e Brito (2015, p.316), as práticas educacionais na contemporaneidade estão amparadas nos pressupostos comunicacionais dialógicos, por isso, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transmissão, informação,” mas diálogo de narrativas, experiências, saberes e conhecimentos.

Em sua tese, defendida em 2011, Ferreira (2011) apresenta a seguinte afirmação, os saberes docentes subsidiam a proposta pedagógica sejam nas propostas de ensino presencial ou on-line, que as tecnologias digitais são inseridas como complementos aos processos didáticos fomentados em sala de aula e que devido à precária política de democratização dos recursos tecnológicos de comunicação, seus propósitos pedagógicos como a pesquisa,

interatividade, a produção colaborativa, ampliação da memória ao criar conexão em rede pela *internet*. Nas palavras de Silva (2014, p. 10),

Ainda que sua sala de aula seja infopobre, o professor tem a seu favor a interatividade, enquanto conceito da teoria da comunicação e não da informática. Todavia, ele precisa de efetiva inclusão digital e cibercultura em sua formação continuada, de modo que tenha claro que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem potencializar a interatividade, o seu ofício, o currículo escolar e a formação para a cidadania em nosso tempo.

Mediante o que já foi pesquisado e produzido nas duas primeiras décadas de 2000 sobre cibercultura e educação pelos autores que embasam esta escrita, podemos afirmar que vivemos em um cenário sociotécnico e cultural que vem sendo gestado desde as últimas décadas do século XX, por um contexto comunicacional caracterizado pela conectividade, compartilhamento, cocriação, colaboração e autoria, que resulta em um sujeito ator-autor e não mais receptor passivo e distante da mensagem.

Em educação, esse cenário recoloca os fundamentos da educação autêntica, que promova autonomia, que seja diversa, democrática e dialógica, princípios que não são novos na discussão pedagógica e estão presentes na pedagogia freiriana. Princípios pedagógicos e conhecimentos que poderiam ter contribuído para a não reprodução da sala de aula presencial no ensino remoto quando o ensino escolar teve que ser ofertado pela mediação da tecnológica digital interligada à rede mundial de computadores durante a pandemia do COVID-19 causada pelo novo coronavírus SARS, nos anos de 2020 e 2021.

3.1.2 Pandemia causada ou em decorrência da covid-19 e o acesso ao ensino remoto

Conforme apresentado, nos últimos vinte anos, muito tem sido pesquisado e produzido em relação a mudanças sociais, comportamentais, no universo do trabalho, nas comunicações, como fruto do entrelaçamento sociotécnico e cultural promovido pelas tecnologias, em especial, as digitais. Além de todo seu potencial para a educação escolarizada ou a que é ofertada em instituições não oficiais de educação, no trabalho, nos espaços de socialização e cultura em qualquer época da vida.

No entanto, para Alves (2020), a mediação tecnológica na educação básica é um desafio, ou como preferem Ganimian e Vegas (2020), a integração tecnológica na educação é uma decepção. Precisamos compreender esses dois posicionamentos e sua repercussão na

demora em encontrar caminhos para ofertar ensino escolar, principalmente, para jovens e adultos durante o isolamento social exigido como medida para controlar a disseminação e as mortes causadas pela Pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

A pandemia que começou em dezembro de 2019 na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, logo em janeiro de 2020, já havia registros de casos de COVID-19 em outros países da Ásia, na Europa e na América do Norte. Ainda no final do mês de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS decretou Emergência de Saúde Pública de Ordem Internacional; com os crescentes números de contaminados e de óbitos em mais de 114 países. A OMS, em março do mesmo ano, classificou a situação de saúde como pandemia. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em fevereiro de 2020, quando um homem morador de São Paulo que retornou da Itália, estava contaminado pelo vírus da covid-19.

Na Bahia, o primeiro caso confirmado foi o de uma mulher que reside no município de Feira de Santana, que também retornou de viagem do continente europeu, portanto, nos primeiros casos, sabia-se a origem da infecção. Porém, em março, a transmissão comunitária já era uma realidade no país, logo, não se podia rastrear a origem da infecção. A partir desse momento, ações para diminuir os níveis de transmissão foram adotadas, como o isolamento dos casos positivos e, em seguida, o afastamento social como medida de controle social, tais como, cancelamento e proibição de eventos, diminuição de circulação de pessoas, fechamento de teatros, *shopping*, parques e suspensão das atividades escolares.

Em decorrência da pandemia, se instalou uma crise nos sistemas de saúde de alguns países europeus, americanos, sul-americanos e asiáticos, além de número elevado de mortes entre idosos, adultos, jovens e crianças, por isso, no mundo inteiro, medidas para manter a população em casa e só permitir serviços e atividades essenciais foram estabelecidas, embora em alguns lugares com mais rigidez e em outros com mais flexibilidade.

No Brasil, as ações foram implantadas após grande debate político entre especialistas da área de saúde, políticos, sociedade civil, gestores estaduais e municipais. Diante das divergências entre governo federal e demais gestores públicos sobre as ações para mitigar a transmissão e os impactos econômicos que o isolamento social acarretaria na realidade brasileira, não houve uma convergência nas ações entre governadores e prefeitos, alguns acataram as orientações da OMS, dos especialistas nacionais e locais, dos dados estatísticos diários sobre os casos confirmados, ocupação de leitos, Unidades de Terapias Intensivas UTIs e o número de óbitos no Estado ou entre os estados e região, das orientações de especialistas em pandemias, doenças infecciosas e resultados divulgados por centros de pesquisa no

mundo, porém outros não aceitaram as orientações. Neste contexto Werneck e Carvalho (2020, p. 3) ressaltam que:

A epidemia da COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da *Emenda Constitucional nº 95*, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde.

As fragilidades nas áreas sociais provenientes da ausência de políticas sociais e investimento em educação, ciência e tecnologia foram evidenciadas durante a pandemia. A docência está entre as atividades que tiveram suas ações laborais cotidianas modificadas. O afastamento físico entre docentes e discentes causou impactos em todos os níveis e continuarão ainda por algum tempo, segundo Reimers e Schleicher (2020).

Neste período, organismos internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – OEI e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura – UNESCO desenvolveram pesquisas sobre a situação da educação no período pandêmico e elaboraram documentos com recomendações e orientações na área da educação que deveriam ser implantadas durante o distanciamento social. Exemplo disso é o livro intitulado “Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia de COVID-19 de 2020”, elaborado pela OCDE (2020).

Estes organismos tentaram orientar os gestores públicos da educação na tomada de decisões educativas e de saúde pública para que fomentassem e inserissem estratégias possíveis e eficazes que garantissem a aprendizagem escolar durante a pandemia decorrente da COVID-19. No Brasil, as escolas foram fechadas em março devido ao aumento da transmissão entre as pessoas, porém não teve uma ação coordenada entre os Ministérios da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, por isso, cada gestor, em parceria ou não, decidiram a data de suspensão das aulas presenciais. Em Salvador, capital do estado da Bahia, a ação foi conjunta e as unidades escolares públicas e privadas interromperam as atividades presenciais com os estudantes a partir de 17 de março de 2020, por trinta dias, após publicação do Decreto 19.529/20, no Diário Oficial do Estado.

Na Rede Pública de Educação de Salvador, as escolas iniciaram o turno matutino com funcionamento normal no dia 17 de março, quando por volta das 10h, recebemos o aviso pela gestora escolar que as aulas seriam suspensas a partir do dia seguinte. No comunicado enviado pela Secretaria de Educação do Município de Salvador – SMED, não havia nenhuma orientação pedagógica de rede, ficou a cargo da equipe escolar decidir se enviaria ou não atividades e material didático dos estudantes para casa.

Experienciando esta situação no diurno e conscientes da política de fechamento das turmas da EJA promovidas pelo órgão central, as e os docentes, de algumas escolas, preocupados com a possível evasão escolar, buscaram manter o contato via criação de grupos no *WhatsApp*⁸ com as e os estudantes, além de elaborarem atividades para suas turmas, outros grupos aguardaram a orientação oficial que só aconteceu após trinta dias da interrupção das aulas presenciais.

As orientações enviadas para as escolas determinavam que as atividades fossem elaboradas e entregues aos estudantes para serem realizadas em casa. O planejamento podia ser por eixos, atividades interdisciplinares ou por disciplina, a periodicidades também variou, pois, algumas escolas enviaram semanalmente e outras por quinzena. Quanto à interação com as e os estudantes e suas famílias, esta ficou como sugestão a criação de grupos em alguma Rede Social, porém sem oferecer recursos financeiros, dispositivos ou aplicativos, nem formação para as e os docentes. Esta falta de normatização das orientações e propostas da SMED não foi isolada, também inexistia em âmbito nacional.

Refletindo o posicionamento da instância federal, a SMED manteve ações e orientações insuficientes até o final do ano letivo de 2020, refletindo assim a falta de ação conjunta, de investimento na democratização das tecnologias digitais, conectividade e inclusão digital dos profissionais da educação e das e dos docentes. Embora ciente desta realidade, o Conselho Nacional de Educação, em abril, publicou o Parecer 5/2020, que em junho, foi reexaminado e publicado com o número 9/2020, trazendo normas para Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

A partir do Parecer 05/2020 e do parecer 11/2020 de julho do mesmo ano que traz Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia do Conselho Nacional de Educação que elucida os

⁸ *WhatsApp* é um aplicativo, gratuito, de troca de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo. Usados também para enviar textos, imagens, vídeos e documentos em PDF.

sistemas e redes de ensino, de todos os níveis, modalidades e etapas, a reorganizarem suas atividades acadêmicas em consonância as ações de prevenção da propagação da COVID-19. A partir dessas elucidações, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e pareceres “orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.” (Parecer 5/2020).

O Conselho Municipal de Educação - CME elaborou a Resolução nº 042/2020 em 12 de agosto de 2020, mas só em setembro foi publicado no Diário Oficial do Município de 01 de setembro de 2020. Esta resolução traz as seguintes orientações:

Art.1º Estabelecer, excepcionalmente, o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais nas instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino, no período de suspensão das aulas em decorrência da Pandemia Covid-19, que visam à aproximação e manutenção do vínculo pedagógico entre as crianças, os alunos, as famílias e as instituições de ensino, com vistas a abrandar as perdas e retrocessos decorrentes do longo período de isolamento social na aprendizagem dos alunos e a possibilidade de evasão e abandono escolar.

Parágrafo único. O regime especial de atividades pedagógicas não presenciais é destinado a todos os alunos das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino, com acesso igualmente garantido, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na instituição de ensino onde o aluno está matriculado, inclusive para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Art. 2º No Ensino Fundamental e suas modalidades, as atividades pedagógicas não presenciais, são o conjunto de atividades mediadas ou não por tecnologias digitais, a fim de garantir o atendimento essencial durante o período de restrição de atividades escolares presenciais, podendo ser adotada como medida complementar ao período letivo de suspensão de aula e quando esgotadas todas as possibilidades de reposição presencial.

Art. 4º O regime especial teve início retroativo a 18 de março de 2020 e será finalizado automaticamente por meio de um ato do poder executivo determinando o retorno das atividades escolares presenciais.

Parágrafo único. As novas formas de organização do trabalho pedagógico adotadas no regime especial com atividades remotas permite considerar atividades não presenciais para efeito de cumprimento da carga horária do ano letivo de 2020, devidamente justificadas, conforme orienta esta Resolução.

Sobre o regime especial do ensino fundamental e suas modalidades, foram estabelecidas as seguintes orientações:

Art.5º No Ensino Fundamental e suas modalidades as atividades pedagógicas não presenciais, a serem desenvolvidas no âmbito da Rede Pública Municipal:

I. são práticas pedagógicas a serem realizadas pelas instituições de ensino com os alunos, mediadas ou não por tecnologias digitais da informação ou comunicação, que possibilitem o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas possíveis de serem alcançadas;

II. podem acontecer por meios digitais (plataformas digitais de aprendizagem, vídeo aulas, redes sociais, blogs, podcast entre outros); programas de televisão e rádio; material didático e/ou atividades impressas distribuídas e com orientação aos pais ou responsáveis nas/pelas instituições de ensino; por orientação de leituras, estudo dirigido, pesquisa, realização de experimentos, projetos e exercícios, entre outros;

III. nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos as atividades não presenciais devem ser estruturadas visando à aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização, sendo necessária a orientação pedagógica para as famílias ou responsáveis por meio de roteiros práticos e estruturados que permitam a resolução das atividades pelos alunos, com a supervisão de um adulto, situação que não se aplica aos alunos da EJA;

IV. nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos as atividades não presenciais podem ser com mediação tecnológica, observadas a autonomia do aluno e as condições socioeconômicas, podendo, após avaliação do alcance e da eficácia, ser utilizada como modo substitutivo às aulas presenciais no período de suspensão das aulas;

V. nas diferentes modalidades de ensino as atividades não presenciais deverão contemplar as especificidades de cada oferta.

VI. deve ter por objetivo minimizar o impacto e a defasagem acarretados pela ausência de atividades escolares por longo período de tempo e a perda de conhecimento e habilidades adquiridas.

Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.6), o ajuste emergencial para que as atividades escolares não fossem interrompidas teve como mote os financeiros e a lógica da “mensuração objetiva do desempenho e da produtividade de indivíduos e organizações,” por isso, vivenciamos práticas disciplinares dos corpos, como exigência de câmeras ligadas, cumprimento da carga horária das disciplinas e controle dos resultados, foco no conteúdo e avaliação externa nas escolas públicas.

A partir da preocupação dos gestores da educação com a queda de produtividade/resultados educacionais é que se organizou o ensino remoto cuja lógica foi o controle e a vigilância do fazer docente e da participação dos discentes. Os docentes tiveram que produzir evidências de seu trabalho e na EJA, grupos no *WhatsApp* foram criados para interação com as turmas, momento de tira dúvida pelo referido grupo por outro aplicativo na medida do possível, planejamento de atividades, correção foram disponibilizados nas escolas para as e os estudantes.

No entanto, o que se divulgou em relação ao planejamento das atividades não presenciais foi que esta ação é imprescindível para garantir o direito à aprendizagem das e dos estudantes, assim como se faz importante atrelar os conteúdos à proposta curricular da rede, unidade escolar e os saberes estabelecidos para cada segmento do Tempo de Aprendizagem da EJA. Embora estas sejam as resoluções oficiais, algumas ações já estavam em curso nas escolas, tais como, o momento de Atividade Complementar – AC entre coordenação pedagógica e docentes, através de encontro *on-line* via *Meet*⁹, *Zoom*, *Telegram*, *WhatsApp*, para estabelecermos os parâmetros de organização e de planejamentos das atividades, se seriam interdisciplinares, por eixos ou a partir de projetos, se usaríamos algum aplicativo digital, como prazo para o envio das atividades para a coordenação e, em seguida, para impressão.

Neste contexto, emergiu o processo de ensino-aprendizagem não presencial denominado Ensino Remoto, nas escolas públicas municipais, com práticas pedagógicas mediada por algum aplicativo digital, atividades impressas e/ou *on-line*, quando possível, grupos de notificações, dentre outras propostas. Nas palavras de Alves (2020, p. 352), a Educação Remota é, “uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas [...]”.

Ainda sobre a mediação tecnológica, a autora continua destacando que:

A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido. Desafio, por que o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com as tecnologias (Alves, 2020, p. 350).

⁹ O Meet é um aplicativo usado para videoconferências e requer conta no Google; o Zoom é uma plataforma com características semelhantes ao Meet. Ambos são têm, a versão gratuita, permitem apresentações, compartilhamento de arquivos, envio de mensagens criação de grupos, gravar, em caso de contas pagas, para seu uso é necessário instalar no celular ou no computador e possibilitam diversas atividades. O Telegram é um aplicativo semelhante ao WhatsApp, que permite ligação, envio de arquivos em diversos formatos.

No entanto, além dessa desafiadora jornada de incerteza e de preocupação por não estarmos alcançando um quantitativo significativo de estudantes e possibilitando que o direito à aprendizagem fosse efetivado por meio das alternativas escolhidas e possíveis de serem colocadas em prática, tínhamos uma preocupação primordial com a saúde de cada ser humano, de cada estudante, de cada família, devido à vulnerabilidade social e financeira das camadas de trabalhadores que são sujeitos da EJA. A equipe educacional foi surpreendida com a comunicação da Diretoria Pedagógica da SMED, com a informação de que tudo que foi realizado não seria computado.

O ano de 2020 termina e o de 2021 começa ainda com elevadas taxas de pacientes diagnosticados com COVID-19, ocupação nos leitos hospitalares e de óbitos, o que manteve a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino. Por conta disso e sob a orientação dos Conselhos Nacional de Educação e Municipal em relação à reorganização do calendário escolar, a SMED elaborou sua proposta pedagógica de currículo para o ano letivo 2020/2021, a qual denominou Orientações Curriculares e Pedagógicas: para a Rede Municipal de Ensino de Salvador para o *continuum* curricular 2020/2021 (ver anexo I).

Nesta proposta, constam as incumbências da gestão escolar para o desenvolvimento do ensino remoto e híbrido quando fosse possível, como articular a comunidade escolar com as famílias e o acompanhamento das atividades pedagógicas nas duas modalidades. Do calendário do *continuum* curricular estabelecendo a carga horária de 1.600 horas, deste percentual, foram retiradas 108 horas correspondentes aos meses de fevereiro e março de 2020. O restante das horas, 1.492h, fora redistribuído em duas unidades didáticas o que corresponderia aos anos letivos 2020/2021, sete tempos diários de segunda a sábado. E um Currículo Mínimo, constando as aprendizagens essenciais que cada etapa e ciclo deveriam aprender e nortear os planejamentos das atividades complementares às aulas na TV.

O ensino não presencial na rede pública municipal teve a seguinte organização: aulas não presenciais, organizadas em seis dias da semana – de segunda a sexta, com aulas na TV, atividades e orientações de estudo ou de como realizar as atividades impressas e planejadas pela equipe de docentes com a coordenação pedagógica ou vice-diretora, com interação com os professores em algum aplicativo para tirar dúvidas, explicar as atividades, ampliar os estudos sobre os conteúdos das aulas, dentre outras ações o que contabilizava quatro tempos de interação com o professor, quando possível porque muitos estudantes não têm possibilidade de manter esta interação nas redes sociais e os docentes não dispunham de pacote de *internet* de qualidade, *smartfone*, computadores ou conhecimentos para realizar - e no sábado, atividade complementar.

Conforme se encontra na proposta, o planejamento das atividades “para os alunos, será computada a carga horária de 07 (sete) tempos diários, de 50 min cada, sendo 04 (quatro) atividades e três horas aulas diárias de atividades de Orientação didático-pedagógicas equivalentes a 42 tempos semanais” (SMED, 2021, p. 36), esta disposição compunha a rotina pedagógica no ensino remoto (ver anexo II).

O acompanhamento pedagógico do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e sua Modalidade, EJA, como foram propostos no *Continuum Curricular* seria através de registros das ações no Sistema de Monitoramento e Acompanhamento-SMA. A SMED acompanhou o processo através dos registros dos dados em relação à quantidade de atividades realizadas pelas e pelos discentes, livros lidos, participação nas aulas da TV, reuniões de planejamento, devolutivas da coordenação pedagógica nos planejamentos, recursos e estratégias utilizados e aulas prevista/dadas. Ficando, dessa maneira, para as e os docentes toda responsabilidade com a aprendizagem das e dos estudantes, que além de pesquisarem e planejarem as atividades, ainda buscaram meios para manter contato com a classe.

No entanto, muito do que foi previsto neste acompanhamento não foi realizado, a começar pela participação nas aulas da TV e realização das atividades solicitadas pelos professores que ministravam estas aulas. Primeiro, porque ao escolher a transmissão das aulas pela televisão, se acreditou que o acesso das e dos estudantes estava garantido, porém esse método demonstrou ser um fracasso. Muitas famílias e estudantes não possuem aparelho de TV, outros têm, mas não têm acesso à programação local e outros alegaram que pela quantidade de estudantes da casa ou horário de transmissão das aulas não conseguiram assisti-las.

Além de ter um equívoco na questão “interação”, o que vimos foi exposições orais de conteúdos de maneira superficial, monótona e muitas distantes do nível de aprendizagem das turmas. Outra crítica sinalizada pelos docentes da rede foi o desconhecimento prévio das aulas que seriam transmitidas. Tudo isso impossibilitou alguns registros neste sistema. Aliado a todas essas fragilidades, acrescentamos mais duas, a falta de condições estruturais das casas da maioria dos estudantes da rede pública e a pouca escolaridade das famílias para orientar na realização das atividades.

Outros pontos criticados pela categoria de professores foram o acesso a livros, material de pesquisa e assistir a vídeos, pois sabemos que o acervo da escola é insuficiente e não poderia ser emprestado devido à situação de saúde pública que vivíamos, pois a maioria das e dos jovens e adultos não possuem livros em casa e os “pacotes de *internet*” que possuíam, quando possuíam, não são suficientes para esta atividade. Além disso, a falta de

apoio financeiro, de formação e de distribuição de equipamentos pela secretaria aos docentes, todo investimento e custo desse período ficou sob a responsabilidade dos docentes. Sobre essa realidade, Alves (2020, p. 355) acrescenta que:

Para além destas questões que são fundamentais, o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos.

Esta proposta apresentada pela secretaria e elaborada pelo corpo técnico da Diretoria Pedagógica – DIPE não teve escuta das escolas, não contou com a participação e a colaboração docente e para equipe pedagógica das escolas teve a intenção de controle da atividade dos docentes, já que os gestores municipais se pronunciaram inúmeras vezes, dizendo que os professores não estavam trabalhando e que o ensino presencial não voltou porque a categoria era contra.

Os instrumentos criados ou enviados eram para simples registro dos dados, para justificar as instâncias jurídicas, como o Ministério Público - MP, a mídia e a sociedade civil de que a gestão pública de Salvador estava realizando propostas alternativas para garantir ensino durante a pandemia, caso houvesse solicitação ou denúncias no MP.

Todavia, para quem estava de fato tentando efetivar o *Continuum Currículo* percebeu, além do controle do cumprimento da jornada dos e das docentes, já que em nosso entender as ações propostas não eram suficientes para promover e garantir aprendizagens e saberes aos discentes, pois estas seguiram o modelo, cronograma e organização preestabelecidos no ensino presencial, ou seja, levou o modelo de atividade, de distribuição das cargas horárias das disciplinas e da aula realizada no presencial para o ensino remoto e para a TV, inclusive, ao convidar docentes para gravarem as aulas sem nenhum preparo para linguagem da televisão.

Por outro lado, ao refletir sobre o que planejamos no ensino remoto, as equipes pedagógicas das unidades de ensino, seguiram um pouco a mesma linha, ou seja, o que realizamos foi a customização de atividades, pesquisa e *download* de atividades, textos, vídeos, imagens na internet para criarmos slides que seriam apresentados ou inserirmos nas atividades que seriam enviadas para casa.

O ensino remoto revelou a falta de mediação tecnológica nas práticas de ensino nos diferentes níveis, a falta de atividades que estimulem o letramento digital entre os docentes e discentes, a superação da compreensão das tecnologias como mero recurso didático capaz de

atrair o interesse das turmas para determinado conteúdo a ser ensinado, e da *internet* como simples repositório de material a ser baixado, pois, desta maneira, não possibilita a aprendizagem e práticas colaborativas de produção e de ampliação de conhecimento e saberes. Sobre esse aspecto, Alves (2020, p. 358) declara que:

Ir além da perspectiva instrumental das tecnologias, pode favorecer a criação de espaços ricos de significados, de aprendizagem. Âmbitos semióticos que favorecem e estimulam os estudantes a compreender os distintos objetos de aprendizagem, interagindo com eles, questionando, simulando, refletindo, compartilhando com seus pares seus achados. (p. 358).

Para que as e os estudantes desenvolvam estas competências, primeiro eles e elas precisam tê-las desenvolvido, pois para as tecnologias digitais favorecerem a autoria, a cocriação, a prática colaborativa e a autonomia é preciso que os sujeitos se tornem produtores de conhecimentos didático-pedagógicos, e não só consumidores dos conhecimentos sistematizados por outros.

Desse modo, retornamos à afirmação de que a inserção das tecnologias digitais nos sistemas de ensino vem sendo uma decepção. De acordo com a perspectiva adotada acerca das tecnologias, entram as digitais também, permaneceremos a ver só decepção, primeiro, porque ainda predomina no ambiente escolar a visão utilitarista das tecnologias só como mais um recurso didático que facilita a transmissão dos conteúdos e que seduz a atenção dos estudantes, ou de produto inovador para aumentar a matrícula nas instituições de ensino, numa perspectiva bem mercadológica, o que podemos resumir no entendimento de tecnologia como um meio para se alcançar determinados objetivos (Preto, 2011).

Para que de fato a escola esteja em consonância com a cultura contemporânea, é necessário compreendermos que a evolução tecnológica é fruto da interação sociotécnica e cultural, ou seja, as tecnologias de informação e comunicação são artefatos técnicos e culturais produzidos por homens e mulheres ao longo dos anos, portanto, como conhecimento e cultura historicamente criados pela humanidade devem fazer parte dos conhecimentos escolares.

Porém, para a efetivação da compreensão das tecnologias digitais como um processo fruto do desenvolvimento social, técnico e cultural, pelas e pelos docentes, é preciso investimento em formação, nas estruturas das escolas, nas redes de conexões, na aquisição de dispositivos e plataformas que possibilitem aos docentes planejarem atividades síncronas e assíncronas, bem como para que promova a comunicação interativa, ou seja, a comunicação e

a aprendizagem da qual o interlocutor participa, cocria e cria a mensagem, o conteúdo, a imagem, a informação e o professor não transmite conteúdo, mas sim apresenta problemas, questões, desafios para os quais as e os estudantes devem encontrar possíveis respostas e, desta maneira, aprenderem com os outros, assim como para que possam colaborar na aprendizagens dos outros, a serem protagonistas e terem voz neste processo.

Segundo Silva (2014, p. 190), as tecnologias digitais e a nova lógica comunicacional, possibilitam:

[...] uma prática docente que faça conviver o texto e o hipertexto; que faça partilhar entre aquele que ensina e aquele que aprende, um processo de produção de sentido que torne o aprendiz ou interagente capaz de construir seu próprio percurso de aprendizagem, e que ofereça a este potencialidades de produção de sentido reais e extensas.

Para que as e os docentes assumam este papel são necessárias a formação e a imersão na cultura digital, pois só a inserção de computadores, plataformas e dispositivos nas escolas não promove as mudanças de perspectivas, de aprendizagens docentes e de práticas. Para Santos (2014), investir em formação continuada e imersão cultural na cibercultura se constitui como fundamento e prática para aprendermos com os praticantes dessa cultura e nos sentirmos autorizadas e autorizados em rede. Com os dispositivos técnicos móveis e as redes sociais, podemos aprender de maneira colaborativa em rede “e compartilhar nossas ações didáticas e formativas para além dos limites institucionais” (p. 151).

A busca em articular a escola pública à cultura digital exige mudanças na gestão educacional, no modelo pedagógico vigente das escolas, no papel da escola e dos docentes em um contexto de constantes mudanças e transformações. A escola que ainda adota o modelo estático de conhecimento está na contramão de um mundo que produz a cada segundo novas informações e conhecimentos, que transmite conhecimento e que está centrado no paradigma de comunicação um-todos, e em uma cultura na qual a diversidade e pluralidades de vozes e a autoria são valorizadas e potencializadas e exigem de nós educadoras e educadores um olhar para dentro, humildade e estudo, e não mais a negação ou o preconceito em relação às tecnologias digitais de informação e de comunicação e à cultura por ela criada.

Para além da dissociação entre o planejado e a falta de acesso à *Internet*, aos artefatos digitais e inserção na Cibercultura tanto pelas e pelos docentes, quanto pelos estudantes, o ensino remoto intensificou os problemas que já vivíamos em relação às condições do trabalho docente. Para Nascimento (2020), este modelo de ensino trouxe sofrimento aos docentes, primeiro, porque ampliou a carga horária de trabalho; segundo, os docentes se viram

obrigados a aprender em pouco tempo e, por si, só a serem docentes digitais e conectados, ou seja, tiveram que elaborar outros referenciais de docência e ensino que não são os do ensino presencial pautado na interação e comunicação sujeito-sujeito, mas no intermediado pelas tecnologias digitais; e terceiro, o mal-estar causado pela realidade das e dos estudantes, que pela falta de políticas públicas e desigualdade social, estão excluídos social e tecnologicamente e não tiveram possibilidade de participarem das aulas na TV, momento *online* via algum aplicativo digital e dispositivo móvel.

Segundo Saraiva, Traversini e Lockmenn (2020), no ensino remoto as e os docentes foram levados à exaustão, pois a rotina de trabalho desses profissionais foi mesclada com a pessoal e funcionou de modo contínuo. Nascimento (2020) denominou essa rotina de “escravidão digital”, tendo em vista que o financiamento e despesas com o ensino remoto, desde a compra de equipamentos, conta de energia, alimentação, internet, cuidados com o físico e emocional ficaram a cargo desses profissionais. Em consonância com os autores acima em relação ao excesso de trabalho e de responsabilidade docente, Brito¹⁰ (2023), denominou as ações emergenciais para manter o funcionamento das escolas e universidades durante o distanciamento social de “violência pedagógica”.

Acrescentam-se as más condições de trabalho já explicitadas, a tentativa de colocar a sociedade contra a categoria através de falas como as do ex-secretário de educação do município de Salvador, Marcelo Oliveira, que em diversos veículos de comunicação afirmou que as aulas presenciais não voltavam pelo impasse com a categoria, pois diante da insegurança sanitária e estrutural que a maioria das escola da rede apresentam, as educadoras e educadores decidiram que só retornariam para o presencial após a vacinação da segunda dose e, com isso, desconsiderávamos os interesses dos alunos¹¹.

Em resposta à negativa pelo retorno presencial em 03 de maio de 2021, o secretário enviou para as Gerências Regionais de Educação o ofício 027/2021¹² que teve como objetivo responder às dúvidas sobre carga horária e comunicar que caso as e os docentes decidissem manter o planejamento e o acompanhamento remoto só seria apontado um terço de sua carga horária, ou seja, teria desconto em seu salário.

Concluimos este capítulo compreendendo que o ensino remoto evidenciou a falta de investimento na formação e inserção docente-discente na cibercultura e da perspectiva

¹⁰ Afirmação proferida na Banca de Qualificação do Programa de Pós- Graduação Educação de Jovens e Adultos – UNEB, realizada no dia 12 de abril de 2023.

¹¹ Para ter acesso a entrevista na íntegra: Secretário diz que liderança sindical 'desconsidera interesse dos alunos de forma obstinada' - Entrevista - Bahia Notícias (bahianoticias.com.br)

¹² Para leitura completa acessar: Professores de Salvador vão perder dois terços do salário se fizerem home office | SUPER NOTICIA (otempo.com.br)

mercadológica quanto à aquisição dos artefatos tecnológicos para as escolas e da visão da atividade pedagógica que pode ser mensurável e produtiva como a produção de uma fábrica e as condições exaustivas do trabalho docente. Mesmo diante de concepções equivocadas e péssimas condições de infraestrutura, conhecimento e suporte financeiro, a gestão pedagógica aconteceu e ações didático-pedagógicas foram desenvolvidas tanto com finalidade formativa entre a equipe pedagógica e escolar com as e os estudantes conforme nos é compartilhado na Comunidade Virtual de Prática.

Diante do experimentado por nós e narrado por outros em relação ao ensino remoto, é que no próximo capítulo navegaremos nas redes da gestão pedagógica colaborativa para compreendermos como coordenadores pedagógicos e professores podem se reunir em torno dos problemas comuns e buscarem soluções que sejam pensadas e elaboradas de forma colaborativa.

4 AS REDES DE TRANSAÇÕES E MEDIAÇÕES DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO NA ESCOLA: A GESTÃO PEDAGÓGICA

4.1 AFINAL, POR QUE GESTÃO? E QUAL O SEU SIGNIFICADO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR?

Neste capítulo, dialogaremos sobre gestão escolar, gestão pedagógica, as relações estabelecidas e possibilitadas pela estrutura e organização das atividades educativas fomentadas na escola. A gestão pedagógica será apresentada a partir da compreensão de ação pedagógica como um ato dialógico e interativo entre coordenador pedagógico e docentes; docentes e docentes, docentes e discentes, que buscam estabelecer objetivos e metas comuns para fomentarem o fazer pedagógico colaborativo e interativo na EJA.

Portanto, visamos neste diálogo encontrar as cartas e as rotas que nos levem ao mapeamento das práticas colaborativas fomentadas pela gestão pedagógica ao desenvolver ações pedagógicas nas turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA no ano letivo de 200/21 dentre as atividades socializadas na Comunidade Virtual de Prática pelos sujeitos da pesquisa.

Para este fim, partimos da concepção da complexidade dos processos sociais, da realidade e do mundo, a compreensão sobre a escola, das experiências-vidas estabelecidas em seu interior passou de um modelo burocrático que propunha o controle e a uniformização para outro que a entende como organismo social vivo, complexo, interligado ao contexto social composto por grupos diversos, plurais e, por isso, as relações em seu interior precisam ser interativas e horizontais.

Mediante estas percepções, é que o conceito de gestão introduzido na literatura e prática educacional está relacionado com uma concepção de educação e sociedade democrática que viabilizem a transformação social. Para dialogarmos sobre gestão nesta perspectiva, entrelaçaremos nosso discurso aos de Paro (1998; 2010; 2016); Lück (2011; 2009) e Curry (2002).

Para melhor compreendermos a gestão escolar, é necessário situar que ela trata da esfera micro e relaciona-se à gestão educacional. A gestão educacional refere-se às ações, aos programas, aos projetos e às políticas desenvolvidas pelos sistemas educacionais geridos pelas diferentes instâncias governamentais por vezes em colaboração ou próprias, respeitando as incumbências previstas por lei. As orientações, normas e diretrizes que fomentam as políticas educacionais são produções da gestão educacional, pois atuam na esfera macro, porém seus

objetivos e finalidades devem possibilitar o fortalecimento da gestão escolar e o trabalho que é desenvolvido em seu interior.

Segundo Lück (2011), o conceito de gestão passou a fazer parte do contexto educacional na década de 1990, representando não só uma substituição de nomenclatura, mas de paradigma. A partir desse paradigma, a gestão escolar é concebida como “a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e transformação da própria identidade das escolas” (Lück, 2011, p, 27).

Em Paro (1998), administração e gestão são empregadas como sinônimos e significam mediação para a realização de determinados objetivos. Ao estabelecer relação entre mediação e objetivos/fins determinados, esta compreensão de gestão traz embutida a importância das ações dos sujeitos neste processo, os recursos empregados, os fins pretendidos, pois evidenciam a intencionalidade político-pedagógica da mediação.

Desta maneira, a gestão escolar pode ser entendida como uma ação-movimento coletivo que, intencionalmente, seleciona recursos, caminhos e concepções para alcançar o objetivo primordial da instituição escolar, a aprendizagem dos estudantes. Esta mobilização interna também não é decisão individual, é fruto de disposições particulares de cada instituição, bem como da articulação entre as concepções da comunidade escolar e das orientações, políticas, normas e diretrizes legais definidas, sejam nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Para Lück (2009), Paro (2016) e Libâneo (2001), as atividades desenvolvidas no interior da escola têm como meta os objetivos pedagógicos a serem alcançados, contudo:

[...] não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e como mínimo possível de dispêndio (Paro, 2016, p. 89).

Portanto, para que haja convergência dos objetivos é necessário que a comunidade escolar conheça quais atividades são fomentadas no interior da escola, por quem e como os profissionais em seu exercício as desempenham. Para que esta confluência tenha êxito, é preciso que a liderança deste processo oriente e integralize todas as ações, visando à efetivação do papel educacional e social.

Para tanto, Lück (2009) defende que a gestão escolar pode ser organizada por dimensões, sendo elas: administrativa, pedagógica, de pessoal, cultura e financeira. Cada

dimensão acima tem objetivos próprios, os quais são articulados e integrados aos fins educacionais da unidade escolar e aos estabelecidos pela gestão educacional, seja ela municipal, estadual ou federal.

Em síntese, a dimensão administrativa corresponde à gestão de recursos físicos e financeiros, além de serviços de apoio que qualificam a organização dos registros e patrimônio escolar. A dimensão da gestão de pessoas tem um caráter administrativo, no sentido de organização das regras e distribuição das funções e carga horária de trabalho, porém não empresarial.

No âmbito educacional, fundamenta-se na perspectiva humana do trabalho pedagógico, ou seja, é um trabalho que tem como ponto central a humanização dos sujeitos, por isso, toma-se ele como referência no início, durante e ao final da ação educativa, como afirmam Freire (2005) Saviani (2012), Arroyo (2014) e Cesar Nunes (2022), destacando que, na escola, as práticas devem ser humanizadoras.

Ter como fundamento esta perspectiva contribui para a mobilização das pessoas em busca de um objetivo comum, a fim de estabelecer a cultura organizacional a partir do conhecimento que o diretor escolar tem de sua equipe, em outras palavras, que saiba sobre as competências pessoais e intelectuais, capacidades de ação colaborativa e comprometimento que as pessoas, com as quais trabalha, demonstram em assumir responsabilidades e participarem das decisões e das tarefas desenvolvidas na/pela escola.

Conhecer o perfil da equipe, as competências e os saberes dos profissionais da escola contribui diretamente na realização dos objetivos da gestão pedagógica, pois o diretor escolar poderá cruzar os perfis e a distribuição das funções, organização das turmas que atendam aos anseios, ou seja, a área de especialização das e dos docentes, sua experiência e identificação com as particularidades de cada ciclo de escolarização ou ano de escolaridade, em outras palavras, se a e o docente têm perfil alfabetizador ou para lecionar para estudantes na fase da consolidação da escrita e leitura. Em seguida, será dado destaque à dimensão pedagógica pela relação com esta pesquisa.

A dimensão pedagógica da gestão traz embutida nela a razão da existência da instituição escolar, ou seja, ensinar os conhecimentos sistematizados ou escolares para que o estudante aprenda, além de proporcionar a formação dos sujeitos. Ampliando esta compreensão, Paro (2001, p. 105) afirma que:

[...] a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social.

Em consonância com o pensamento acima, nos fundamentamos de Saviani (2015) para explicitar o papel da educação básica que corresponde à socialização e à democratização dos saberes sistematizados, do conhecimento científico e da cultura, de maneira que os estudantes, principalmente os das camadas trabalhadoras, aprendam os conteúdos e desenvolvam consciência política. Portanto, a partir da compreensão do papel da educação e da educação básica, a gestão pedagógica tem como função viabilizar sua efetivação em articulação com as demais dimensões. Desta maneira, pode-se afirmar que esta é a dimensão central da gestão escolar, ou seja,

[...] as ações desenvolvidas na escola têm um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela (Lück, 2009, p. 94).

A dimensão pedagógica da gestão faz a mediação entre os fins da educação e o ensino pela via do Projeto Político Pedagógico, o currículo escolar, as tecnologias e os procedimentos de ensino e teorias que fundamentam o fazer didático-pedagógico, a contextualização e a atualização dos conteúdos escolares à realidade atual. Para além dos aspectos didáticos do ensinar e aprender que compõem esta dimensão ética, política e relacional dos sujeitos que participam da comunidade escolar.

A liderança dessas ações é da diretora ou diretor escolar, no entanto, no cotidiano da escola, a gestão pedagógica fica sob a responsabilidade do coordenador pedagógico nas unidades de ensino que têm este profissional, do vice-diretor ou de outro educador que esteja lotado na escola, por exemplo, professor em restrição funcional que não tenha restrição para atender aos docentes, aos discentes e a suas famílias.

Na realidade das escolas da rede municipal de educação de Salvador, o coordenador pedagógico ou vice-diretor ao desempenhar esta função, coordena, orienta e planeja junto com os docentes os planejamentos, as avaliações, o percurso de aprendizagem e o desenvolvimento das e dos estudantes, analisa os resultados e elabora as intervenções de ensino que qualifiquem as aprendizagens das e dos estudantes, além de buscar a formação em serviço para os docentes.

As atribuições do coordenador pedagógico estabelecidas no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, Lei 8722/2014, corroboram para a responsabilização da gestão pedagógica pelo coordenador, vejamos:

Participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de coordenação Pedagógica da rede escolar; supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino aprendizagem; desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino; supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas na unidade de ensino; orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade; participar de programas de recuperação dos alunos; participar as reuniões do conselho de classe e exercer outras atribuições correlatas.

Diante do exposto, o coordenador pedagógico não trabalha separado da equipe docente, pois estes profissionais fomentam a gestão pedagógica, e seu papel vai além da participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Em uma perspectiva democrática e participativa, esta gestão se efetiva a partir da atuação de seus principais atores-autores dessa ação, coordenador pedagógico-docentes-estudantes, visto que a atividade deles é condição e existência da gestão pedagógica de uma unidade escolar. Esta dimensão é um percurso construído à medida que caminhamos e aprendemos a estabelecer objetivos comuns do grupo, a superar o distanciamento dos professores na tomada das decisões da gestão.

Embora esta nova concepção de gestão e gestão escolar tenha produzido pesquisas e conhecimentos que podem auxiliar-orientar o gestor da educação e o diretor escolar a gerir a escola, em um caminhar pelas escolas públicas da educação básica, observam-se poucas mudanças na gestão como prática democrática e participativa, já que ainda predominam na atuação dos diretores escolares o autoritarismo, as ações amadoras e a participação insuficiente da comunidade interna e externa nas ações da escola. No entanto, este estado de

coisa não é só por uma questão de ordem pessoal, mas de intencionalidade política de quem está na gestão da educação (Paro, 1987- 2004).

4.2. GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA

No contexto escolar, a temática sobre gestão remete imediatamente à eleição de diretor e vice-diretor escolar, quase nunca a uma prática que implica os sujeitos em uma constante interlocução através da qual se busca respostas e reconhecimento do outro como igual. Segundo Curry (2002, p. 165), “[...] a gestão implica o diálogo como forma superior do encontro das pessoas e soluções dos conflitos.” Trazendo esta perspectiva para a escola, é uma inovação na maneira de administrar a escola, pautada na democracia e na comunicação, pois envolve a comunidade escolar pela via do diálogo.

A perspectiva de gestão acima anuncia e denuncia algumas questões que vivenciamos em nossa sociedade e a reproduzimos no interior da escola, primeiro, como transpor uma cultura e conduta do arbítrio e a dominação para uma dialógica e humanizadora? Como construir uma relação horizontalizada, da escuta e autoria? Da superação do quem manda aqui sou eu, para o respeito e participação? Do trabalho isolado e individualizado para o colaborativo e articulado?

De acordo com Paro (1998; 2011), as causas para a conduta autoritária e de dominação no interior da escola têm sua origem na sociedade e na visão de gestão ou administração escolar acrítica que não busca as origens do autoritarismo e da dominação no *status quo* vigente, além de ser incapaz de criar caminhos para a transformação social e constituição de uma escola mais democrática. Para o autor, a gestão ou a administração escolar não tem um fim em si, mas une-se com outros objetivos educacionais e da sociedade, que, necessariamente, não precisa ser a do autoritarismo e muito menos se pretender neutralidade.

Em relação aos objetivos da gestão escolar, Paro (1998) acrescenta que em educação:

[...] é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento ao aluno e pais) quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. (*Ibidem*, p. 4)

Em razão disso, argumentamos que a gestão escolar deve ser orientada pelos princípios democráticos e dialógicos de educação escolar como processo de apropriação do conhecimento sistematizado ou escolar. Assim, para que ocorra a emancipação dos sujeitos, é preciso que as práticas de gestão sejam efetivadas, vividas, planejadas, organizadas e coerentes com esses objetivos.

É preciso superar condicionantes históricos de dominação e autoritarismo vigentes em nossa sociedade e compreender os princípios capitalistas que influenciam a concepção de administração empresarial e tecnicista que foi assimilada no interior da escola para que a mediação dos fins e meios da gestão escolar promova a educação humanizadora e se democratize a instituição escolar.

Entendida as implicações políticas e sobre os condicionantes externos à escola que intervêm na concepção, ações e práticas da gestão escolar, é preciso traçar caminhos que deem condições de participação e processos de conscientização política e práticas pedagógicas que atendam aos objetivos sociais e educacionais da escola, é necessário acrescentar neste fazer os objetivos dos sujeitos que estudam nas escolas públicas, que majoritariamente são das camadas trabalhadoras. Por isso, e para esta, é que tomamos a gestão pedagógica colaborativa como um dos caminhos possíveis para a gestão democrática e participativa.

Portanto, a gestão pedagógica colaborativa corresponde à prática colegiada que possibilita o movimento do indivíduo-coordenador-docente para o diálogo e a construção colaborativa das soluções para os problemas didático-pedagógicos e interpessoais. Em outras palavras, trata-se de uma “ponte entre o indivíduo e um colegiado, entre a tomada de decisão e a participação em cujas bases encontra-se o diálogo como método e como fundamento” (Curry, 2002, p. 173).

Este movimento relacional e dialógico é possível porque como afirma Freire (2020, p. 37), o homem está no mundo e com mundo, ele se constrói nesta interação, percebe a si (eu) ao mesmo tempo em que se distingue do outro (não eu) e “isto o torna um ser capaz de se relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.” Portanto, é este processo de religação do eu no-com o outro, com-no contexto escola-vida que garante liderança responsável aos coordenadores pedagógicos e docentes pela gestão pedagógica colaborativa.

Esta concepção de gestão visa promover aos membros da comunidade escolar condição de sujeitos que produzem conhecimentos didático-pedagógicos oriundos das necessidades de aprendizagens dos estudantes e cotidiano da escola em colaboração com seus

pares. Assim, tem como objetivo para as e os docentes aprender com o outro, traçar objetivos comuns, planejar e realizar em colaboração para qualificar sua prática pedagógica através da reflexão-ação-reflexão do seu fazer; para as e os discentes, aprenderem os conhecimentos sistematizados e formação política em todo espaço da escola que passa a ser uma comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (2003) reforça que esta função deve ser do coordenador pedagógico, pois é ele quem:

[...] responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para chegarem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (p. 183)

As palavras do autor apresentam a função do coordenador pedagógico e reafirmam a ideia defendida de que esta ação não é do diretor escolar. Assim, queremos salientar que ao desempenhar a gestão pedagógica colaborativa, o faz pela via da relação entre os atores da comunidade escolar e pela comunicação horizontal, ou seja, ela não existe *a priori*, mas emerge do exercício de escuta, da observação, de uma organização que visa ultrapassar o individualismo docente, respeitando a individualidade dos sujeitos, do estudo permanente sobre as teorias pedagógicas e as demais que contribuem para a prática educativa, porém sem desconsiderar a prática do cotidiano escolar, o contexto social, político, econômico ao qual a escola encontra-se e pelas histórias de vida dos sujeitos que fazem a escola.

4.3 GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EJA

Ao compreendermos gestão pedagógica colaborativa como movimento de construção de autoria e de autonomia pedagógica dos coordenadores pedagógicos e docentes, validamos este processo como momento de criação, de experiência formativa dos educadores, pois ao mesmo tempo em que reflete, age e sistematiza o conhecimento a partir e com as demandas que emergem do real, do cotidiano escolar, ele também se transforma.

Assim, pode-se criar e planejar procedimentos e intervenções didáticas diversas e plurais que garantam aos educandos o direito de se apropriar do conhecimento sistematizado e dos bens culturais, mediante o diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes. Esta autoria

não surge do espontaneísmo, mas sim dos conhecimentos teóricos no campo das ciências pedagógicas, da sociologia, da psicologia, da filosofia, da antropologia e das demais áreas afins, bem como da reflexão na experiência docente.

Nas palavras de Arroyo (2011), este é um movimento de autoria e autonomia e também de contestação à rigidez, à normatização, à sequenciação e à segmentação proposta pelas diretrizes, normas e ordens prescritas nos planos, projetos e programas oficiais de escolarização, currículo e avaliação da educação básica.

Esta prática de gestão pedagógica, na EJA escolarizada, precisa levar em consideração que nesta modalidade de educação, além do alcance do objetivo da escola, o direito à apropriação do conhecimento sistematizado e organizado, deve-se ter também como objetivo a ser efetivado o direito à cidadania.

Para isso, são necessários meios que garantam aos educandos não só o acesso, como também a permanência na escola e conclusão dos segmentos da EJA; aos docentes dando-lhes autonomia pedagógica para refletir sobre o que, como e para que ensinar e o que se aprende, portanto, estamos recolocando no centro do debate a centralidade da ação docente e a aprendizagem do educando como atos que se desenvolvem em parceria, pois, desta maneira, favorecermos o que Gadotti (2013) denominou de educação com qualidade social.

Tal perspectiva é contrária à concepção da aprendizagem presente e sustentada pelas políticas neoliberais que a concebem como responsabilidade individual, desvalorizando a ação docente e “a solidariedade é substituída pela meritocracia.” Portanto, aprender na escola:

[...] independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultura (Gadotti, 2013, p. 19).

Ainda segundo o autor, é necessário garantir que através da escola aconteça a apropriação da cultura e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, além disso, faz-se necessário evidenciar que a maioria dos educandos da EJA já passou anteriormente pela escola, por isso, é primordial a adoção de metodologias e de práticas pedagógicas que compreendam e dialoguem com a diversidade e a múltiplas experiências-vivências, contextos, culturas e saberes dos sujeitos atendidos na EJA.

Desta maneira, é primordial compreendermos que estes sujeitos também são produtores de cultura, pois interferem-criam os espaços e a história com suas ações, ao

mesmo tempo em que criam costumes, práticas, valores, princípios, normas, moral, saberes e conhecimento por meio da linguagem e do trabalho (Chauí, 2009), (Freire, 2020). A partir destas proposições, Gadotti (2013, p. 26) recomenda que: “devemos criar comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver”.

Ao desenvolvermos a gestão pedagógica colaborativa na EJA, devemos nos inspirar nas heranças da educação popular e repensarmos a proposta da EJA que vem sendo tratada, tal qual o ensino fundamental e médio.

Logo, ao efetivar a gestão pedagógica colaborativa com docentes dessa modalidade de educação, é fundamental pautar-se na concepção de EJA como direito humano, na perspectiva de educação ao longo da vida, da aquisição da escrita e da leitura como garantia para as próximas etapas de educação regular ou não formal, das condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos da EJA. Assim, faz-se necessário destacarmos o surgimento da proposta de educação ao longo da vida como paradigma e sistema organizador dos sistemas de educação para século XXI (Delours, 2002).

Mediante o desenvolvimento da cultura digital no final da década de 1990 e perspectivas de desenvolvimentos social, econômico e seus impactos no trabalho e na formação das pessoas e nas comunidades, a UNESCO, através do relatório organizado por Delours (2002), apresenta os quatros pilares que devem fundamentar a educação ofertada pelos sistemas oficiais de educação e a educação que acontecem nos diversos ambientes de formação, são eles: aprender a aprender, a prender a fazer e aprender a ser.

Acredita-se que este marco referencial contribui para colocar a aprendizagem como centro da ação educativa e não o ensino, para uma formação que auxiliará os sujeitos a viverem em uma sociedade em constantes transformações, na incerteza e que necessita de pessoas em permanente formação.

Esta ênfase na aprendizagem e não na educação, na formação em diversos e diferentes espaços tem motivado críticas e preocupações, pois retira do Estado o dever em ofertar educação e por imprimir nas políticas públicas para educação a visão dos organismos internacionais que objetivam alcançar o desenvolvimento econômico através da escolarização da população (Gadotti, 2016).

Na contemporaneidade, as constantes mudanças materiais, tecnológicas e na forma de nos relacionarmos com as pessoas e as coisas foram transformadas após a criação e o consumo dos microcomputadores e da *internet*. Estas tecnologias criam conhecimentos,

transformam o modo de produção, o trabalho e tudo ao nosso redor o qual entendíamos como estável e permanente.

Para Brandão (2013), é fundamental estarmos cientes do conhecimento existente e abertos para novas produções, além de termos cuidado para não entendermos conhecimento e informação como sinônimos; uma vez que o conhecimento não pode ser deslocado da interioridade dos sujeitos para a exterioridade das máquinas; e que as inovações tecnológicas estão a serviço de toda humanidade, possibilitando o estabelecimento de relações solidárias “entre-nós.” Complementando esta ideia, Ventura (201, p. 33) afirma que:

Atualmente, frente à sistemática relação entre ciência, tecnologia e produção, que produz avanços tecnológicos e organizacionais – favorecendo o surgimento de um novo regime de acumulação capitalista [...] o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes.

Com base nestas argumentações, é possível traçar metas, ações, recursos e espaço-tempo necessários para juntos com os estudantes, buscarmos trilhas, caminhos e rotas para alcançarmos as funções reparadora, equalizadora e qualificadora propostas para EJA, o que deve ser concebido e proposto com atenção para não as subordinar aos objetivos mercadológicos.

Por isso, a escola deve tornar-se uma comunidade de aprendizagem, rompendo com a estrutura de sala de aula fechada e pertencendo ao docente que a ocupa com sua turma, mas espaço-tempo no qual todos, independente de idade, de conhecimento, saberes e escolaridade anterior, possam aprender juntos. Sobre essa perspectiva, Pacheco (2014, p. 42-43) ressalta que:

Aprender em comunidade requer a adoção de princípios transformadores. É a cultura pessoal e profissional do educador que está em causa. Ter-se-á de entender que a teoria não antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, com vista a uma práxis coerente. [...] na gênese das comunidades, se priorize a necessidade da transformação do professor-objeto de formação em professor-sujeito no contexto de uma equipe de projeto.

Entender a escola como comunidade de aprendizagem exige percebermos esta instituição social não mais como escola-prédio, como espaço-tempo rígido de ensinar e aprender; já que ela não é mais como único local onde o processo de ensino-aprendizagem acontece ou que só se aprende em uma aula; que o conhecimento priorizado em seu currículo representa e valoriza um tipo de conhecimento e exclui tantos outros, que as 8 horas e os 200

dias de aulas são parâmetros para organização do calendário escolar, mas não correspondem ao processo formativo-experiencial quando se aprende com o outro em um contexto. Por isso:

[...] as comunidades de aprendizagem não dependem da existência de um prédio escolar (a “pedagogia predial”, como o Lauro ironizava) e sim da utilização de prédios e espaços da comunidade, nos quais os estudantes possam, junto à comunidade, aprender e exercer cidadania, desfrutando de seus direitos ou realizando seus deveres, para o bem de toda a comunidade. Que a escola não seja somente interface com a realidade, mas espaço onde ocorrem atos contributivos do desfazer do abismo entre a realidade escolar e outras realidades (PACHECO, 2014, p. 59).

Esta é uma proposta desafiadora para nós docentes, pois temos que romper com um modelo de ser professor e de escola que aprendemos ainda na condição de estudante. Para tanto, temos que nos abrir para aprender como os pares, a fim de traçarmos objetivos comuns e desobedecer às orientações e as normas dos dirigentes da gestão educacional. Para a EJA, esta inovação é imprescindível, pois “privilegia os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços” (Soares; Pedroso, 2016, p. 259).

Coerente com essas questões, Amorim; Santos e Castañeda (2012) afirmam que a inovação dos saberes na instituição escolar implica transformar tomadas de decisões coletivas, em ações colaborativas que resultem nas intervenções em planejamentos e na efetivação de processos adequados, consistentes e sistematizados diante das mudanças implantadas e que se espera como fruto de um processo de ensino-aprendizagem que entrelace os saberes sistematizados e os da vida.

Assim, em se tratando da EJA ofertada pelas escolas da rede pública municipal, cabe aos responsáveis pela gestão pedagógica efetivar a colaboração. Para isso, é preciso que eles realizem e se responsabilizem pelas alterações organizacionais nos espaço-tempos da unidade de ensino na qual desenvolvem suas funções, que planejem o ensino, tendo como referência o Currículo oficial da rede em que ensinam, como parâmetro, porém sem deixar de atrelá-los à cultura, aos saberes, às atitudes e aos valores dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, suas práticas complexas e diversas, formais e informais, também como conhecimento escolar.

Além disso, a gestão pedagógica colaborativa tem como objetivo estabelecer na EJA oferecida na escola pública a complexa teia entre a dimensão objetiva que correspondem às políticas, às diretrizes, às metas e aos objetivos oficiais e à produção de sentidos elaborados pelas experiências formativas suscitadas no ambiente escolar. Para os autores supracitados, a

produção de sentido é o processo social e contínuo pelo qual os sujeitos produzem redes de significados para interpretar o contexto (Novaes; Carneiro, 2012).

Para que a prática da gestão pedagógica colaborativa resulte experiências significativas, primeiro, seus responsáveis precisam compreender a EJA como um direito de seus estudantes como sujeitos sociais, culturais e de direito, que tiveram suas trajetórias de escolaridade interrompidas por problemas das mais variadas ordens. Esta concepção deve subsidiar os projetos, metas e documentos norteadores. É necessário também que os gestores se aproximem e dialoguem com as experiências da EJA não escolarizada e com a comunidade escolar, para construírem juntos, as intervenções que atendam às necessidades-demandas de escolaridade de sujeitos históricos e desajustados que sonham e vivem-sobrevivem em um contexto de desigualdade e de exclusão.

Este movimento proposto para gerir o pedagógico tem como objetivo a participação e o trabalho colaborativo, sem perder a individualidade para refletir e agir colaborativamente diante de problemas comuns e das necessidades específicas que resultem em inovações pedagógicas que garantam a apropriação dos conhecimentos escolares, sem deixar de fora da escola os saberes oriundos dos grupos não privilegiados socialmente; portanto, um ensino que incorpore diversidade e pluralidade de saberes e culturas mais humanizados e humanizantes, que promovam e valorizem toda manifestação da vida, que deem subsídio aos docentes e aos discentes para viverem dignamente e lutarem contra as injustiças e opressões.

Perante o que foi apresentado e entendido sobre gestão pedagógica colaborativa no Fórum proposto na Comunidade Virtual de Prática ainda compreendemos gestão colaborativa no campo das boas relações com a gestão e trocas pontuais entre colegas ou uma demanda específica, ou seja, ainda é um conceito e uma prática distante da realidade pesquisada. No próximo capítulo, detalharemos as possibilidades e os desafios da prática pedagógica colaborativa na EJA.

5 EJA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM REDE

Ao construir os seus ninhos suspensos sobre as águas, o Guacho¹³ dava lições de arquitetura. Mas, sobretudo, dava lições de cooperação, de solidariedade. Possuía os saberes dos construtores de pontes, sabia que as pontes estabelecem sempre uma transição entre o que é e o porvir. E que, para enlaçar o segundo dos gravetos no ramo pendente sobre o abismo, precisaria de dois bicos solidários segurando o primeiro.

José Pacheco (2021)

Este capítulo trata dos desafios de uma prática pedagógica colaborativa na EJA ofertada pelo sistema oficial de educação e busca estabelecer a relação entre a história e o percurso desta modalidade de educação, dos sujeitos da EJA e de uma prática pedagógica referendada na Educação Popular, no contexto da cultura digital e no desenvolvimento da autoria pedagógica e social dos sujeitos que fazem a EJA, além de possibilitar a definir o caminho e o motivo dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Estabelecendo relação entre o trecho da história acima e a EJA, poderíamos dizer que se trata de um relato da luta dos movimentos sociais e da Educação Popular, das pontes, ninhos construídos na incerteza, por estas pessoas que constituem os movimentos em prol da educação de Jovens e adultos. Esta modalidade de educação é fruto da colaboração entre movimentos sociais e culturais, colaboração que ecoam muitas vozes, vozes que lutam por direitos negados a uma parcela considerável da população brasileira, neste caso, em especial, o direito à educação.

Essas pontes foram erguidas originalmente pelos sujeitos que compõem esses movimentos, que são os trabalhadores pobres, com renda insuficiente e intermitente, desempregados do campo e das cidades, jovens pobres, com precária inserção social, mas são os desfiliaados sociais¹⁴ que lutam por um lugar na ordem do trabalho e na ordem comunitária.

¹³ O guacho¹³ (guaxe ou guaxo) é um pássaro das florestas sul-americanas que constroem colônias de ninhos e estes ficam suspensos sobre rios, pântanos só os proteger de predadores. Em seu habitat são logo reconhecidos pela vocalização que emitem e dizem que através desse guaxe que atraem outros passarinhos para ajudá-lo a construir seu ninho em formato de bolsa e sobre o abismo. Fonte: Wikipédia.

¹⁴ Denominação empregada por Castel (1997) para se referir aos abandonados, não inseridos pelo progresso sociais e econômicos.

Ao enunciarem/denunciarem suas demandas, visam estabelecer pontes/diálogo entre diferentes movimentos sociais e com os setores mais progressistas da sociedade.

Portanto, desse processo de busca da equidade de direitos, é que se consolidou a luta por leis que garantissem o acesso à escola para as crianças, jovens e adultos das camadas populares das cidades e do campo. Embora saibamos da importância e da influência dos movimentos sociais no desenvolvimento da escola pública e gratuita para todos, o fato é que a expansão do número de vagas e escolas só se efetivou quando foi implantada a industrialização do país e o Estado passou a correlacionar desenvolvimento econômico e a escolarização da população, porque a indústria exigiu mão de obra mais qualificada.

Percebe-se, assim, que além da vulnerabilidade social, estes sujeitos têm outras causas comuns à militância pela garantia dos direitos sociais. Reivindicam junto ao Estado escuta e participação nas políticas públicas para sociedade brasileira, para escola pública e para EJA. Para marcar alguns encontros dessas vozes e pontes erguidas, é que passamos a entrelaçar a EJA com interatividade, autoria, colaboração e prática pedagógica.

5.1. A EJA NOSSA DE CADA DIA

A Educação de Jovens e Adultos é fruto de um processo histórico atravessado por lutas, disputas de poder e tentativas de sujeição dos interesses e demandas das classes populares aos interesses das elites, mas também de busca de emancipação e de libertação dos jovens/adultos, trabalhadores das cidades e do campo (Freire, 2009, 2019, 2020); (Paiva, 1987). Ao longo da formação da sociedade brasileira, as elites demarcaram um lugar social para os empobrecidos pelos sistemas que os exploram e negam seus direitos.

Em uma sociedade dividida por classes, sempre teremos embates de interesses, pois estes são antagônicos, haja vista que a classe que detém o poder econômico e político determina o lugar social, as políticas educacionais e sociais destinadas aos sujeitos oriundos das classes trabalhadoras e populares. Por isso, reafirmamos que a EJA é disputa de poder e por direito.

Portanto, ao discorrermos sobre Educação de Jovens e Adultos, não podemos deixar de apresentar o viés defendido pela Educação Popular, pois a Educação de Adultos nasce desse movimento social em defesa da educação pública para todos. A Educação Popular é pensada e fomentada pelo povo, educadores e sociedade civil organizada progressista que defendem a educação pública para todos, pensada e planejada com a participação do povo, de forma diversa e plural. A participação e a inclusão das diversas vozes na proposta da educação e da

escola são ponto de partida e de chegada, principalmente, da parcela da população brasileira que teve sua história, saberes e cotidiano apagados no interior da escola e nos conteúdos escolares.

O movimento da Educação Popular tem como finalidade e processo a construção de uma sociedade mais democrática, justa e com participação popular, a educação como ponte entre o saber experiencial, desenvolvido pelos sujeitos em seu cotidiano, para problematizá-lo, dialogar com outros saberes/conhecimentos, dentre eles, o científico, para que possam refletir e atuar sobre os condicionantes históricos, socioeconômicos e políticos que forjam sua realidade. Portanto, não é uma proposta de educação e escola que adapta o desfilado ao sistema ou que qualifica mão de obra para o trabalho que coisifica as trabalhadoras e os trabalhadores, mas que possibilita a reflexão crítica do saber do senso comum por um mais crítico sobre o mundo, sobre ele no e com o mundo.

Como recomenda Freire (2019), a EJA ofertada pelo Estado precisa estar alinhada aos ideais deste movimento pela educação, pois assim estaríamos superando a visão da Educação de Jovens e Adultos como supletiva, de ser uma segunda chance para as pessoas que não foram alfabetizadas ou que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria, conforme estabelecido nas políticas públicas para educação nacional, estabelecida fase da vida apropriada para realização dessas etapas da escolarização, ou seja, na infância e adolescência.

Para Gadotti e Romão (2019), a EJA ofertada pelo sistema oficial de ensino, no Brasil, buscou subalternizar as pautas trazidas pelos movimentos sociais, em relação ao cumprimento de direitos à educação para todos os propósitos do capitalismo. Deste modo, o que Estado-capitalista tem feito é ofertar o mínimo em educação e, ao fazê-lo, justifica que estão “legitimando” e “atendendo” às demandas das camadas excluídas.

Este entendimento vem pautando as políticas (ou sua inexistência) e currículos da EJA, haja vista o que vem sendo implementado pela secretaria municipal de educação de Salvador, quando implementam redução na oferta de turmas no noturno, enturmação de classes com poucos discentes, EJA com foco na profissionalização, principalmente, ausência de uma proposta qualificada para os sujeitos da EJA, inexistência de uma política de formação continuada para os profissionais que atuam nesta modalidade de educação.

Portanto, o que ofertamos é na escassez, porque os resultados de seus estudantes não impactam nos resultados educacionais do município e, muito menos, no aporte financeiro que estados e municípios recebem vinculados à proficiência e ao fluxo das e dos discentes.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), esta concepção justifica o que vem ocorrendo ao longo da história da educação de jovens e adultos, visto que:

[...] um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Para Arroyo (2005), a finalidade desta modalidade de educação é garantir direitos de um tempo específico de vida, juventude e adulta. Portanto, não é compensar as trajetórias não concluídas na infância e na adolescência, mas sim possibilitar a alfabetização e a progressão do ensino fundamental e médio, sem se desvincular dos ideais da educação popular, por isso, o autor defende que a escola formal seja uma escola pública popular.

A EJA é campo de responsabilidade pública do Estado e do direito de todos e qualquer cidadão que não tiver acesso ou continuidade ao ensino fundamental e médio. Por ser inserida no rol das responsabilidades do Estado com a educação, tornou-se parte do sistema educacional brasileiro e compõe a educação básica como modalidade de educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1998 e na LDBN de 1996. Diante disso, houve a estruturação e o planejamento de programas, projetos e diretrizes foram quais foram elaborados com o objetivo de atender à especificidade desta modalidade, por parte da União, estados e municípios.

Embora a inserção da EJA nas políticas públicas indique ação de reparação para com os sujeitos que sempre foram deixados à margem do direito à educação, ao acesso e à permanência na escola, para Silva (2015), estas políticas ainda são voltadas à alfabetização de adultos. A centralidade das ações para alfabetizar passou a ser problematizada e debatida pelos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA¹⁵.

Desses encontros e debates, documentos foram elaborados apresentando temas urgentes e necessários para reconfigurar o pensar sobre a educação de adultos, levando em

¹⁵ Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, constitui o evento internacional mais relevante sobre educação de adultos e conta com a participação de Estados-membros. A primeira conferência aconteceu em 1949 na Dinamarca, a segunda em 1963 no Canadá, a terceira em 1973 no Japão, a quarta em 1985 na França, a quinta em 1997 na Alemanha, a sexta em 2009 no Brasil e a sétima em 2022 no Marrocos. A cada 12 anos nestes encontros são discutidas demandas e prioridades para a educação de adultos e elaborado metas e diretrizes que reverberam nas políticas públicas fomentadas pelos Estados.

consideração o próprio conceito de escolarização básica, os sujeitos da EJA e o significado das políticas governamentais para estes sujeitos.

As CONFINTEAS têm um papel importante no debate e nas deliberações sobre a educação de adultos no mundo. Alguns autores como Silva (2015), Arroyo (2005) e Iraland (2013) destacam alguns indicadores promissores que auxiliam na própria reconfiguração da EJA, são eles: o conceito mais abrangente e no campo do direito da educação de adultos, dos sujeitos sociais e coletivos para quem são pensadas as políticas educativas, o processo de escolarização formal e não formal, a própria inserção, como modalidade da educação básica e educação permanente ao longo da vida.

Mesmo destacando a importância dessas conferências e dos resultados positivos para a educação de jovens e adultos, é necessária muita disputa de poder e resistência dos educadores, movimentos sociais, políticos progressistas para evidenciar as contradições que envolvem objetivos, finalidades e perspectivas dos organismos internacionais e Estados em relação à EJA e às pautas defendidas pela Educação Popular e aos sujeitos que são e fazem a EJA. Os primeiros propõem uma escolarização para jovens e adultos que respeite a sua especificidade, que compreenda a juventude e a vida adulta como tempo humano, social, cultural, identitário, de direitos e negação de direitos. Porém, os que representam o poder hegemônico, constantemente, buscam adequar e subalternizar as reivindicações das camadas populares aos objetivos de uma sociedade capitalista.

Nas palavras de Arroyo (2008), o embate acima descrito é decorrente da relação do lugar social, histórico e educacional destinado à EJA. Por isso, a não existência de consenso de interesse como o que há para a educação da infância e da adolescência, sobretudo porque seus sujeitos são “os jovens e adultos, trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos” (p. 221), em consequência desse dissenso, os recursos destinados a esta modalidade da educação básica são limitados, tanto para seu funcionamento e fomento de uma formação de qualidade, como para o processo de formação de docentes especializados para lecionarem com pessoas nesta fase da vida e trajetória escolar ou ausência dela.

Desse modo, podemos compreender a EJA como espaço de lutas/resistências, de direito das pessoas jovens e adultas à escolarização que se inicia com a alfabetização e prossegue com as outras etapas obrigatórias do percurso escolar, que antes lhe foram negadas. Ela é dever e responsabilidade pública da União, estados e municípios em estruturá-la e organizá-la de maneira que atenda às especificidades, à diversidade e às necessidades dos jovens e adultos populares que trabalham e/ou que tiveram sua trajetória escolar interrompida.

Portanto, uma escolarização que ultrapasse a concepção compensatória, supletiva, preventiva e moralista da EJA.

Em consequência desse jogo de interesses e luta por direitos, são muitos os desafios colocados na e no fazer da EJA, primeiro, é reconhecer a função de mantenedora da ordem social, pois as estratégias, as ações e os programas engendrados para as escolas estão a serviço da classe hegemônica, a tal ponto que esta determina o nível de escolaridade necessária e os conteúdos que os jovens-adultos-trabalhadores precisam para trabalharem em subempregos ou na informalidade. A segunda, a EJA precisa ser pensada com os que foram colocados à margem dos direitos e sem acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, pois só assim, poderá deixar de ser uma pretensa inclusão social.

5.1.2 Os sujeitos da ação educativa da EJA

Ao vasculharmos a memória das histórias pessoais e/ou profissionais, teremos várias recordações e dados das experiências, do vivido. Do convívio familiar, duas realidades identificaram quem eram esses sujeitos, o gênero e a etapa de educação que buscaram na EJA. No caso das mulheres, a busca era pela alfabetização, pois não tiveram acesso à escola durante a infância e a adolescência, na localidade onde moravam, todas nasceram em cidades do interior da Bahia e, na juventude, mudaram para a capital e foram trabalhar no serviço doméstico, à noite, frequentavam as classes do MOBREAL¹⁶. Os estudantes, portanto, os homens já haviam concluído a etapa do ensino obrigatório, todos moradores dos centros urbanos e buscavam formação profissional presencial ou a distância porque precisavam trabalhar.

O exercício da docência com educação dos jovens e adultos se deu na educação profissional e outros elementos emergiram para ajudar a compreender o perfil das e dos estudantes desta modalidade. Na instituição que lecionai, a escolarização precedente na rede oficial pública ou privada é pré-requisito para os cursos de formação inicial, continuada ou de qualificação profissional e técnico. No percurso dessa experiência/vivência docente, lecionei as disciplinas, Relações Socioambientais; Relações Interpessoais; Liderança; e Gestão de Pessoas, pertencentes ao Módulo Integrador das áreas de Hospedagem, Comércio, Gestão, Hospedagem, Saúde, Beleza, Tecnologia da Informação.

¹⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, criado pela Lei 5.379 de 15/12/1967 durante o governo militar e tinha como objetivo extinguir o analfabetismo até 1975. Ver Paiva, 1985.

Por que trazer esta relação entre disciplinas e áreas dos cursos para compreender a diversidade de sujeitos que compõem a EJA? Primeiro, existe uma relação entre o nível de escolaridade e o curso escolhido para cursar, gênero, área de formação e condições financeiras. Nos cursos que exigiam escolarização mínima, o seguimento dos anos iniciais do ensino fundamental completo ou incompleto, as turmas eram formadas eminentemente por mulheres jovens e adultas que buscam colocação no trabalho formal. No curso que exigiam conclusão ou cursando os anos finais do ensino fundamental, a depender do curso, a turma era mista; nos cursos da área de Tecnologia da Informação, a escolaridade mínima é o ensino médio e há uma predominância de homens jovens e adultos nestes cursos.

Na rede pública municipal de ensino, as e os estudantes da EJA estão em distorção idade/ano, jovens nesta faixa etária que engravidaram, as e os jovens que precisam trabalhar e adultos que não tiveram acesso à escolarização ou que, por alguma razão, interromperam o percurso escolar. Em relação a esta questão, não podemos realizar muitas coisas, já que a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens Adultos trazem a idade inicial a partir de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Ao mantermos o diálogo como as e os discentes ou com seus responsáveis para solicitação de mudança de turno, a resposta predominante é que precisam trabalhar para ajudar financeiramente as famílias, porém poucos iniciam sua vida laboral em locais ou programas que garantam os direitos do trabalhador e/ou do Jovem Aprendiz. Em sua maioria, vão para o trabalho informal, sem nenhuma segurança, função determinada, carga horária diária e semanal e salário definido.

Dessas experiências docentes, seja em sala de aula ou exercendo a função de coordenadora pedagógica, no mundo-vida, aprendemos que os sujeitos da EJA são diversos, mas trazem alguns pontos que emergem da mesma fonte, a desigualdade socio-histórica fruto de um sistema político e econômico que segrega e oprime as pessoas e os grupos das camadas trabalhadoras e populares.

Assim, é importante está ciente de que esses sujeitos históricos, de direitos e negação desses direitos, com trajetória escolar interrompida por terem sido expulsos, abandonado ou porque não tiveram acesso em outras fases da vida. Para Arroyo (2005), ao tentarmos configurar quem são os jovens-adultos-trabalhadores da EJA, teremos mais elementos que possibilitam distinguirmos a especificidade dessa modalidade, porém sem visões restritivas.

A partir do que foi narrado acima, podemos afirmar que as e os estudantes da realidade transcrita são jovens, adultos, mulheres, homens, negros, pardos, moradores dos bairros periféricos de Salvador, estudantes ou ex-estudantes da escola pública, trabalhadores

informais, formais e com subempregos¹⁷, das camadas populares, em outros termos, são sujeitos sociais coletivos, que resistem à perversa exclusão social que lhes nega direitos básicos.

Em consideração a isso, a EJA não pode ser só compreendida como mais uma oportunidade para alfabetizar educando não alfabetizados e/ou para a conclusão do ensino fundamental de jovens, adultos e trabalhadores com baixa escolaridade (Arroyo, 2005, 2008); (Rummete; Ventura, 2007). Urge reconhecê-la como tempo e percurso de direito à educação para jovens e adultos, além de reconhecer o protagonismo desses sujeitos nas lutas-conquistas por direitos coletivos, na produção de cultura e saberes.

Ao reconhecermos o protagonismo dos discentes desta modalidade, passamos a entender que o cotidiano, o trabalho, o convívio social, com diversos grupos (religiosos, sindicato, associações, militância etc.) e essas experiências pessoais e sociais proporcionam aprendizagem-formação, saberes e cultura aos sujeitos não escolarizados ou com baixa escolaridade (Cavaco, 2003).

Portanto, o que cabe aos educadores da EJA é iniciar sua ação educativa a partir dos conhecimentos já construídos pelos discentes e junto com as e os jovens-adultos-trabalhadores, planejar como o conhecimento sistematizado pode contribuir para a ampliação desse conjunto de saberes, a fim de que eles possam se identificar como sujeitos de direito, e exigirem a efetivação de seus direitos sociais e políticos, além de recuperarem a sua humanização.

Para Freire (2019), esta aprendizagem é uma característica humana, pois somos um ser de relação, somos capazes de fazermos de nossa realidade objeto de seu conhecimento, ou seja, “quanto o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar seu mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (p.38).

Estamos discorrendo sobre sujeitos reais, que pensam a vida, sua realidade, que percebem as injustiças, se engajam em diferentes lutas a partir de suas identificações e percepção de exclusão e conquistas. Desse modo, não podem ser pensados como ingênuos, alienados, ignorantes mediante a sua pouca escolaridade. Por serem sujeitos plurais e

¹⁷ Para Nogueira e Carvalho (2021), as discussões sobre as categorias do trabalho e suas subcategorias ganham forças primeiro na Europa pós 2ª Guerra Mundial e ao se tornar tema do discurso sociológico nos anos de 1990. A partir de então, as condições sociais e às condições precárias do trabalho passaram a ocupar as agendas oficiais e das instituições. Portanto, é primordial entendermos que precariedade, insegurança e informalidade do trabalhador são normas no capitalismo global, cujas origens estão em seu desenvolvimento desigual e em decorrência o trabalho formal com as seguranças e garantias de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras vai findando e o trabalho informal e seus desdobramentos emergem.

aprenderem em uma diversidade de contextos sociais, culturais, políticos, éticos e religiosos é que a educação para/com eles precisa ter uma proposta diversificada a qual possibilite ações individuais e coletivas, que coloque o sujeito para refletir, problematizar e desenvolver competências e habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicacionais. Em outras palavras, a promoção de uma formação fundamentada na compreensão integral da vida de cada sujeito e da comunidade.

5.2 PRÁTICA DOCENTE DA EJA: DO PARADIGMA DA TRANSMISSÃO AO DA INTERATIVIDADE

A docência fomentada com e para sujeitos históricos, de direitos, precisa ser específica, fundamentada na autonomia, democracia, interação, diálogo, na diversidade e em movimento. Embora estes princípios já nos tenham sido propostos na pedagogia freiriana, o ensino ainda é, predominantemente, restrito à exposição verbal do docente do conteúdo escolar e à submissão dos discentes ao material didático transmissivo e massivo, tais como livro didático, apresentação de slides, textos, filmes. O que significa uma prática centrada na transmissão, na voz docente explicando, ditando o conhecimento e as e os estudantes ouvindo, olhando, copiando e devolvendo na atividade e nas avaliações o que foi exposto.

Nesta pedagogia transmissiva, o ato de ensinar se efetiva através da prática de depositar, transmitir e preencher conhecimentos, valores e moral aos jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolarização para adaptá-los e ajustá-los aos interesses hegemônicos das elites via ação educativa da escola e do educador.

Observamos uma estreita relação entre esta pedagogia transmissiva e o paradigma tradicional da comunicação, ou seja, uma comunicação unidirecional, na qual o emissor transmite a mensagem, que, muitas vezes, não foi elaborada por ele, visto que a mensagem ditada-falada já é pronta e acabada e o receptor é o sujeitos que recebe passivamente a informação enviada. Esses dois processos de transmissão pressupõem “uma dicotomia inexistente homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2005, p.75).

Como vimos acima, as e os estudantes da EJA têm experiência de vida que lhes faculta aprendizagens de diversos tipos de saberes: “os saberes, de ordem mais teórico-conceitual; o saber-fazer, de caráter mais prático, como o próprio nome indica; e o saber-ser, mais relacionado com as atitudes” (Cavaco, 2003. p. 130). Desenvolvem estes saberes na vida familiar, social e profissional, portanto, é urgente superar a imagem preconceituosa desses

sujeitos, como ignorantes e incultos. Seus aprendizados precisam ser teorizados com o auxílio da/na escola e para inclusive reconhecer as marcas opressoras que reproduzem e se originam da situação de vulnerabilidade social e opressão que são colocados. Dito isso, o diálogo e a interação entre os conhecimentos manejados pela escola e os saberes das e dos discentes devem respaldar a prática pedagógica da EJA.

A aprendizagem dessas e desses estudantes é desenvolvida em comunidade, na interlocução entre diferentes falas e saberes. Por isso, o processo de escolarização formal deve respeitar os saberes sociais, laborais e de vida que trazem para a escola, para tê-los como ponto de partida no processo de diálogo entre estes e o conhecimento sistematizado, para recuperar a funcionalidade do conhecimento escolar para o projeto de vida das e dos estudantes. Para Arroyo (2005), este diálogo não pode ser perdido porque ele fomenta a sistematização dos saberes sociais e o significado desses saberes para os jovens e adultos.

Esta concepção de como os jovens e adultos aprendem e de como deve ser o processo de ensino está ancorada na compreensão de ideia de inacabamento do ser, em sua busca por conhecer, busca que se dá na interação/comunicação com os outros e com a realidade. Por isso, Freire (2020, p.34) afirma que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.”

Desse modo, notamos a imbricação entre busca, movimento ativo do sujeito da aprendizagem, e comunicação entre os sujeitos, destes com a realidade, e o objeto de conhecimento que se quer apreender. Outro fundamento implícito nesta concepção é de que sujeitos da práxis, ou seja, seres da ação, reflexão e ação.

Diante disso, buscamos evidenciar que é através da ação-trabalho que nos tornamos mulheres e homens, nos humanizamos e produzimos cultura ao mesmo tempo em que por ela somos produzidos. Esse reconhecimento coloca em debate a prática docente ainda centrada no professor, na inércia que são colocados as e os discentes, o apagamento no currículo da EJA dos saberes experienciais produzidos no social e no trabalho, da permanência dos saberes descolados do mundo-vida, em um contexto sociotécnico e cultural que impulsiona para interatividade, diálogo, democracia e colaboração em rede conectada com território local e global. E aqui queremos destacar que nosso objetivo é ultrapassar a importância do uso dos artefatos que materializam esta cultura, como o computador, a *internet* e os dispositivos móveis, para enfatizar a lógica da interação, cocriação, autoria, participação promovida pela cultura digital.

Para Silva (2014), estamos nos referindo a um sistema de trocas, de compartilhamento, de intercâmbio e de conversação que foi potencializado na cultura digital e se popularizou no

ciberespaço, mas não está vinculado à informática, e sim à comunicação. Uma sala de aula interativa promove e mobiliza a interação de diversos saberes, conhecimentos, informação e formação humana desde que se estabeleça a articulação entre emissão e recepção, proporcionando a inserção de diferentes vozes e a colaboração que resulta na autoria dos docentes e das e dos discentes.

Nesta prática docente, a exposição docente não perde sua importância, mas agora narra para convidar as e os discentes a se autorizarem, colaborarem, caminharem em um território aberto e em um movimento que possibilita construir, contestarem e ressignificarem os conhecimentos e os saberes elaborados, sejam em uma sala de aula convencional ou on-line, pois entende-se que a estrutura do conteúdo pode ser modificada pelas mãos/vozes/olhos de quem o reconfigura e cocria. Esta concepção do ato pedagógico como ato comunicacional, no qual a emissão e a recepção recriam a mensagem, retomam os princípios freirianos em relação a uma prática educativa democrática, política, consciente e emancipatória.

Esta prática exige a busca por conhecer o que não conheço; pesquisa; a superação da curiosidade ingênua; respeito aos saberes do educando; produção de condições para aprender; formação ética, estética e coerência; mobilização para aceitar o novo e rejeição à discriminação; à coerência entre o pensar e o agir; reflexão crítica sobre a prática; assunção das identidades culturais; tudo isso porque ensinar não é transmitir conhecimento, nem aprender é memorização mecânica dos conceitos de objetos, fórmulas, datas, dentre outros que foram apresentados (Freire, 1996).

Aos docentes cabe primeiro se reconhecerem, também, como oprimidos, sem autonomia, com a criatividade adormecida pelo sistema, para poder junto com outros pares descobrir-se como sujeito de sua própria pedagogia. Após esta constatação, se colocar como mediador das situações de aprendizagem, como aquele que planeja as possibilidades de trajetórias de ensino e aprendizagem.

Para isso, é necessário conhecer as e os jovens adultos e trabalhadores, suas experiências, suas explicações sobre sua realidade, o mundo e interesses de vida, quando os reconhecer, segundo as palavras de Arroyo (2014) “sujeitos pedagógicos”.

Em posse desse conhecimento, é possível estabelecer com as e os estudantes os processos colaborativos de partilha de saberes que fomentarão outros saberes, de construção coletiva de teorias sobre as suas vivências-mundo, identidades e culturas de maneira que retroalimentem a sala de aula e os demais espaços sociais que formam e por eles são formados. Sem esse entendimento, continuaremos a perpetuar a pedagogia que os tomam como inexistentes de conhecimentos, que estes e estas estudantes têm direito à educação, bem

como a ter acesso ao patrimônio acumulado historicamente pela humanidade, reafirmando o espaço para dialogar com seus patrimônios culturais, suas histórias e lutas.

Em consonância com afirmações acima, ressaltamos que os espaços oficiais de escolarização se apropriaram de um padrão cognitivo e de conhecimento validado pelo padrão de poder hegemônico, o que exige dos docentes da EJA uma prática pedagógica que questione este campo de conhecimento e o padrão cognitivo linear, segundo o qual, supostamente, todos aprendem da mesma maneira, ao mesmo tempo, progridem continuamente e sem interrupções. Os sujeitos da EJA adentram a escola e trazem suas pedagogias, produções intelectuais e culturais produzidas a partir do lugar que ocupam na história e pelas suas identidades históricas.

Diante do exposto, afirmamos que pedagogia transmissiva, homogeneizadora, que transforma a escola em veículo da cultura de massa, que padroniza e informa os conteúdos semelhantes ao que é realizado no rádio, televisão e material impresso na perspectiva da separação entre emissão e recepção, sendo a mensagem algo fechado e acabado, assegura a manutenção dos conhecimentos e o comportamento hegemônico no interior da escola e no currículo, com a finalidade de manter subalternizados os sujeitos da ação educativa e nega a própria natureza humana - que é a da busca pelo conhecimento e da comunicação - está desarticulada com o paradigma comunicacional em vigor na cultura contemporânea.

Na prática pedagógica interativa, a comunicação acontece de todos para todos, o espaço-tempo destinado para o ensino é compreendido como uma rede colaborativa de atuação, participação, diálogo e cocriação. Por isso, a atividade ou a trajetória planejada exerce a função de um hipertexto, ou seja, favorece a remontagem, a interferência, a inclusão de imagens, de histórias, falas, experiências, memórias e saberes a ponto de promover a elaboração ou a reelaboração dos conhecimentos-saberes originais, além da compreensão de sua funcionalidade que pode ser tanto para refletir sobre a realidade, como para uso prático, porém sem destacar a implicação política desse ato educativo.

No contexto da cibercultura, aqui compreendida como leitura-escrita na qual todos estão autorizados a interagir como emissor, com a mensagem para recriar e cocriar em rede, a escola não representa mais o local prioritário de aquisição de conhecimento e informação, com a surgimento da *internet*, o conhecimento e a informação estão no ciberespaço, à disposição de quem tenha acesso à rede internacional de computadores, basta acessar um computador ou dispositivo móvel e podemos ler, pesquisar e trocar com outros sujeitos e outras culturas.

Desse modo, a escola precisa assumir outro papel que não o de transmissão de conhecimento de um grupo social e silenciamento-apagamento de outros. A docência interativa parte do princípio de que aprendemos pela interação com o objeto de aprendizagem, na coletividade, de maneira colaborativa – o que sei auxilia no desenvolvimento da aprendizagem e trabalho dos demais e vice-versa – seja com aporte das mídias digitais ou com recursos didáticos tradicionais, tendo como objetivos promover aprendizagens e formação de maneira colaborativa e autoral. Assim como o atual paradigma comunicacional mudou a lógica da comunicação, a interatividade desloca os sujeitos de seus lugares/papéis e a função dos conteúdos escolares.

5.2.1 Construção da autonomia pedagógica, colaboração e autoria docente na EJA

O movimento, a ação por conhecer e interagir com os outros e com mundo é uma característica do ser humano, inclusive, é o que lhe fez humano. Assim sendo, já nascemos autorizados a conhecer, a desenvolver estratégias, percursos, caminhos pessoais e coletivos para conhecer e produzir conhecimento. Porém, estas relações homem-mundo, homem no mundo, homem-homens são estabelecidos em um contexto histórico, social e político, não são neutras e estão assentadas sob padrões de poder. Em consequência disso, a primeira ação dos grupos dominantes é de nos desautorizar e inferiorizar nossas formas de ser, pensar e produzir.

No entanto, essa domesticação não se completa, pois encontra resistências que produzem fissuras no sistema. Como o processo de aculturação é histórico e massivo, se faz necessário recolocar a conscientização política na pauta das formações iniciais e em serviço promovido no interior da escola, como uma das funções da gestão pedagógica. Primeiro, devemos nos conscientizar que o espaço da escola pertencente ao sistema oficial e é palco de lutas e resistências excludentes e sociais e a negação de direitos a determinados grupos.

O fazer pedagógico nas escolas está baseado em um modelo de estudante pertencente às camadas sociais elitizadas, que têm tempo, organização familiar e social que lhe permitem seguir o percurso formativo, esperando para a infância e a adolescência e que têm garantidos seus direitos à educação. Os estudantes da escola pública pertencem aos grupos sociais que ao longo da história desse país foram segregados e lutam para terem seus direitos básicos garantidos. O segundo passo dessa conscientização (Freire, 2005), se dará pelo questionamento que devemos fazer em relação ao pensamento pedagógico e ao modelo de prática pedagógica, de escola e da própria docência.

Na realidade atual das escolas públicas municipais de Salvador, predomina um modelo burocrático que enfatiza o levantamento de dados, matrícula, frequência e aprovação que instala uma gestão pedagógica com foco nos efeitos e não na causa. Como a finalidade da coleta dos dados citados não é ir à raiz do problema, mas colocar, quase que exclusivamente, a razão do fracasso escolar, da evasão e do abandono como responsabilidade docente, procura-se soluções, também, ineficientes como parcerias, programas e projetos externos que supostamente vão promover qualidade e excelência na educação. Tudo isso com o discurso de que estão garantindo os direitos de acesso à educação, “atendem aos interesses” da sociedade, das e dos estudantes da EJA, quando ofertam alfabetização e cursos profissionalizantes para que se tornem empreendedores.

Por isso, é urgente evidenciar que:

[...] as concepções e práticas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados. As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador [...] (Arroyo, 2014, p. 11).

Cientes e conscientes para quem e com qual finalidade estamos colocando nossa docência a serviço, precisamos buscar outras formas de pensar, educar, de conhecimento e de pedagogia. Mesmo em meio aos mecanismos que tentam conformar e cercear o desenvolvimento da autonomia docente, é factível desenvolvê-la. Diante disso, é necessário retornamos à conscientização política e pedagógica, favorecer o estudo-formação no interior da escola a partir dos problemas e das situações locais, a criar outra docência no diálogo com a pedagogia trazida pelos sujeitos e movimentos sociais populares que adentraram a escola.

Neste processo de objetivar a pedagogia, a prática e à docência, é que elaboramos, criticamente a nós mesmos, à docência, o ensinar, a pedagogia e a realidade local e global, em outras palavras, nos conscientizamos. Este agir-refletir deve ser um compromisso profissional e no interior da escola deve ser objetivo e meta da gestão pedagógica. Sem essa problematização, é bem provável que continuemos a dizer que as e os estudantes não querem nada, não aprendem, que precisamos de materiais didáticos mais elementares porque o problema está no sujeito aprendente, que o docente não trabalha e não vemos as causas que sustentam esta situação.

Este movimento pessoal e coletivo é primordial para a efetivação da autonomia docente, no entanto não é o único. A autonomia docente é impactada e impacta o modelo de

organização pedagógica da escola, pois bem, o modelo atual que tem um currículo estruturado por disciplinas, os estudantes e docentes agrupados por classes, turmas ano de escolaridade, área de conhecimento, salas arrumadas com filas de cadeiras e, principalmente, no trabalho individualista e isolado dos docentes, favorece a subalternização e a pedagogia da transmissão. Logo, é preciso uma organização que priorize a colaboração entre os sujeitos da prática pedagógica.

Para iniciarmos, apresentaremos a colaboração no ensino (Formosinho; Machado, 2009; Lima, 2002) como rede social e laboral entre os docentes que ultrapassam a interação social, as trocas de materiais, atividade conjuntas, relação de amizades entre colegas, permeia a construção de um projeto educativo inédito e viável. Esta concepção de colaboração que deve ser pensada e implantada pelos docentes exige autonomia pedagógica dos docentes e da unidade escolar. Nesta perspectiva, a colaboração entre os docentes favorece o trabalho conjunto, seu desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos estudantes e transforma a escola em uma comunidade de aprendizagem.

A colaboração entre os docentes tende a ser voluntária e espontânea, além de perdurar fora do tempo e espaço escolar, pois envolve uma infinidade de trabalho que realizam, planejam e efetivam, juntos. Normalmente, esta colaboração se corporifica através da organização, do planejamento e da implantação de projetos. “O projeto leva, assim, à realização de ‘novo modos de organização do trabalho’ com o intuito de fazer participar, na condução das ações, os atores que se encontram, de facto, implicados na sua realização.” (Formosinho; Machado, 2009. p. 28) Nesta ação-movimento, há uma busca conjunta dos pares para desenvolver e realizar uma ação, são colocadas também as limitações, disponibilidades e esforços que serão despendidos para que a ação seja exitosa.

A prática colaborativa, quando decidida pela equipe, reestrutura a organização escolar fragmentada e isolada para uma participativa e interativa, nela as e os docentes aprendem uns com os outros, partilham conhecimentos, saberes e prática, o que resulta em aperfeiçoamento coletivo da equipe escolar. Relacionando esta proposta de trabalho docente aos sujeitos da EJA, vislumbramos como uma possibilidade de reconfiguração da prática docente e do aprender no interior da escola. Primeiro, porque toma a pesquisa como princípio, e, assim, dimensiona o papel do conhecimento escolar; parte dos conhecimentos-saberes das e dos jovens e adultos, além de relacioná-los ao projeto de vida desses sujeitos; terceiro, transforma a escola em uma comunidade de aprendizagem.

Em consonância com este pensar, Freire (2005, p. 117) afirma que “a investigação da temática, repitamos, envolve o a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se

dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Esta concepção e estrutura coletiva e colaborativa acima apresentadas remetem à ideia de ciclos de cultura da pedagogia freiriana, inspirada na educação popular e movimentos culturais. Nesta proposta, as pessoas eram agrupadas por campos de interesses, de luta, de trabalho e não por turmas, classes, anos, ou o conhecimento por áreas isoladas próprias da pedagogia transmissiva, centrada na erudição docente, obediência discente, centrada no conteúdo escolar, na memorização e repetição, no trabalho docente isolado em turmas, anos de escolaridade, etapas de aprendizagem, enfim, no controle e na dominação das camadas populares.

Portanto, a autoria docente e discente na EJA é fruto de um processo de mudança que se inicia com a conscientização política e pedagógica docente, o desenvolvimento da autonomia docente diante da pedagogia moralizadora, que segrega e reprova os setores populares, classificando-os como inferiores e desprovidos de conhecimentos e cultura, por isso, precisam ser preenchidos com o conhecimento-saber e cultura hegemônica transmitida e mediada pela escola.

Esta autoria para buscar, aprender e elaborar conhecimentos-saberes é uma retomada da autorização primária, a que é inerente ao ser humano. Reconhecer e valorizar o conhecimento-saber construído na experiência e nos coletivos a partir do diálogo com outros sujeitos, como o mundo, no mundo e consigo, possibilita a constituição de um lugar poder-saber conquistado pelos sujeitos das classes populares e pelos movimentos sociais. Por isso, “não falamos de saberes em abstrato, mas de pedagogia de saberes, da aprendizados, de reação e resistência [...]” (Arroyo, 2014, p. 14).

Correlacionando autonomia, colaboração, autoria e docência interativa, é preciso repensar o papel da escola, da participação e pensar a aprendizagem na perspectiva da coautoria, os conteúdos como mensagens abertas e históricas que podem ser reconstruídas a partir do repertório de conhecimentos-saberes da diversidade de cultura, identidades, etnias e gêneros que ocupam o espaço escolar. Neste contexto, a e o docente têm a função de propor ações que aprofundem as questões suscitadas pelos discentes, cujo resultado seja a ampliação dos conhecimentos-saberes originários dos estudantes.

Entrelaçando esta proposição com a cibercultura, possibilitaremos uma compreensão viável da incorporação das tecnologias digitais no fazer docente na perspectiva formativa e não utilitária, que ao mesmo tempo em que engaja o professor em seus possíveis uso, tais como leitura-escrita, pesquisa, informação, militâncias, ética, ação-reflexão-ação, criação,

construção colaborativa de conhecimento, lazer e tantas outras que queira aprender a fazer. Esta participação, interação com-na cultura digital favorece a vivência da autoria e o aprender na experiência de protagonista será capaz de estender, compartilhar, através do ensino, com as e os estudantes e demais docentes.

Da autoria no ciberespaço para a sala de aula, trazemos, de acordo Silva (2014), a relação horizontalizada, colaborativa e interativa que favorece a coautoria discente. Para Lemos (2021), aprendemos e levamos comunicação, no sentido desenvolver uma ação em comum, com o outro. Segundo Ferreira (2011), trazemos o ato comunicacional, a escuta e a indagação respeitosa que busca saber mais sobre quem expõe e do conteúdo anunciado no discurso, mas nunca para desautorizar, mas sim para dialogar, problematizar e ampliar o conhecimento, *para promover o debate*.

No fazer docente, se traduz em atividades que permitam a expressão, experimentação, dentro e fora da escola, com pesquisa de diversos e diferentes conhecimentos, o debate, a argumentação e o questionamento, a produção colaborativa e a sistematização em imagens, áudio, texto escrito e oral, vídeo, encenação e o registro em cadernos, celulares, computadores etc.

Portanto, aprender a navegar na *informaré*¹⁸ é imprescindível para podermos antenar a pedagogia à cultura contemporânea e, na medida do possível, incorporar estes saberes à ação pedagógica com os jovens e adultos, para que não sejam de todo excluídos na cultura digital, ou que tenham acesso, mas que não sejam só consumidores de produtos, conteúdos e informações falsas, espectadores passivos semelhantes ao receptor-leitor da mídia de massa tradicional, quando a lógica é da interatividade, participação, construção colaborativa, posicionamento crítico e ético.

Ao afirmamos que é imprescindível a inclusão dos docentes, reafirmamos que é urgente a responsabilização das e dos gestores da educação municipal de Salvador, a fim de que eles invistam e fomentem programas permanentes de inclusão digital, seja pela própria secretaria, parceiros ou divulgando espaços públicos que promovam esta formação, além de equipar ou repassar verbas para as escola para complementar o montante repassado pelo Ministério da Educação através do Programa de Inovação Educação Conectada¹⁹ que tem como objetivo orientar o planejamento em relação à inovação e à tecnologia nas escolas.

¹⁸ Expressão retirada na letra música Internet de autoria de Gilberto Gil.

¹⁹ Para conhecer e se informar sobre os objetivos, a Plataforma e os cursos oferecidos pelo Programa Inovação Educação Conectada acessem: Educação Conectada (mec.gov.br).

Porém, nos últimos anos, a SMED tem orientado os gestores no período de renovação da adesão ao programa escolher investir na estrutura física das escolas, ou seja, preencher os planos e uso do capital para aquisição de equipamentos que melhorem a estrutura física com compra de cabos, pacotes de *internet*, replicadores de sinal de *internet*, instalação da rede *Wi-Fi* e de equipamentos que deem suporte ao funcionamento das tecnologias digitais e moveis já que o valor disponibilizado é insuficiente para muitas ações. Desta maneira, sempre têm ficado de fora os processos necessários para a inclusão de docentes e discentes na cibercultura o que não constitui o principal objetivo.

A partir da compreensão do processo de constituição da EJA, das cisões entre os fundamentos e princípios da Educação Popular e a tentativa oficial de escolarizá-la nos moldes do ensino fundamental e médios; do distanciamento entre a escola e acultura digital, além da imprescindível formação docente que possibilite a inclusão dos sujeitos da EJA na cibercultura é que no próximo capítulo apresentaremos como os docentes desenvolveram as práticas pedagógicas durante o ensino remoto, como foi desenvolvida a gestão pedagógica e o que podemos conceituar como práticas colaborativas.

6 NAVEGANDO E ANALISANDO AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS EM REDES

- Toda a intuição do caminho, de sua descoberta, já estava lá.
- Porque as variantes se equivalem, mas não são iguais, elas têm os caminhos.
- Nós andamos juntos, com passos diferentes, isso não quer dizer que não esteja em harmonia [...] andaremos juntos.

Roberto Mendes²⁰

Neste capítulo, narramos o percurso efetivado para modelar a comunidade de prática estabelecida como um dos espaços que possibilitou mapear as atividades colaborativas realizadas pela equipe pedagógica durante o Ensino Remoto nas unidades de escolares que participaram da pesquisa. Para tanto, me inspiro nas palavras do pesquisador, compositor e músico supracitado, que de maneira poética, nos ajuda a transcrever os caminhos percorridos, rotas selecionadas guiadas pela intuição que emerge do saber e do diálogo com muitas vozes, teorias e teóricos, que balizaram os trajetos, os mapas desenhados, recursos e meios selecionados para realizarmos o itinerário metodológico.

Os passos foram dados em um contexto de incertezas, afastamento social, retorno ao convívio social em variados tempos e espaços, porém ainda com muitos temores, por isso, ao navegar com professoras e professores nesta busca por descobertas, foram necessários muitas adaptações e ajustes para caminharmos.

Neste cenário, descreveremos as aproximações, conversações e todo processo de desenvolvimento das experiências-formationais colaborativas e em rede. Esta prática fundamentada no conceito de Etnopesquisa-Formação (Macedo, 2004, 2021), que articula experiência, aprendizado e formação, visando, através de uma pesquisa, mediar a reflexão dos participantes de como as experiências produzem saberes.

Em uma pesquisa que se inspira na Etnopesquisa-Formação, a experiência e a reflexão possibilitam a compreensão de formação com fenômeno que vai sendo descoberto no percurso, não como algo que já se encontra pronto, mas como processo que nos coloca em um estar-sendo individual e coletivamente. Com esta intencionalidade, planejamos ações que evidenciassem as experiências relacionando-as aos acontecimentos e como este alinhavo foi

²⁰ Trecho extraído do documentário O samba antes do samba. Documentário na íntegra encontra-se <https://youtu.be/0Ja6LHJU7pw>.

compreendido. Para isso, utilizamos como dispositivos o *WhatsApp*²¹ e a Sala de Aula do Google (*Google Classroom*)²², para narrar as experiências ao mesmo tempo em que buscamos estabelecer trocas entre os pares e com outras vozes, pesquisadores, textos, vídeos, áudios e uma comunidade.

A intuição da descoberta, da qual nos fala Mendes (2020), não é ingênua, demanda pesquisa, recolhimento, atenção, questionamentos, escuta, calma, afastamento para aguçar os sentidos, o pensar alargado que retroalimenta a ação, a autoformação e a heteroformação, a metaformação do pesquisante e entre os sujeitos da pesquisa.

Realizar a pesquisa em contexto pandêmico exigiu replanejamentos, modificações, bem como foi preciso reaprender a fazer coisas, inclusive, as que já havíamos internalizado como realizá-las. Em face desta realidade, a inspiração na abordagem qualitativa direcionou o percurso da pesquisa porque nos convidou a compreender os fenômenos em contexto real e localizado no mundo cujos significados são atribuídos pelos sujeitos e a metodologia como um modo de caminhar errante, inacabado e em constante criação (Denzin; Lincon, 2006). Em consonância com esta compreensão, os fundamentos da Etnopesquisa Crítica (Macedo, 2004) possibilitou olhar com mais profundidade o problema-fenômeno da pesquisa no mundo-vida.

Ao iniciar esta pesquisa, a perspectiva era fomentá-la da maneira como fora projetada no mundo das ideias, sem intercorrências, interrupções, com quantitativo maior de participantes, com tempo de sobra o suficiente para realizar todo o planejamento, porém, no caminhar, a própria pesquisa, os contextos institucional e social, a dinâmica dos sujeitos participantes e da pesquisadora foram indicando outros caminhos, imprimindo suas digitais e vozes no processo da investigação, com isso, constatamos que a pesquisa, embora tenha um ritual científico, acadêmico, é mundo-vida e aprendemos no percurso a pesquisar.

Em decorrência da realidade que inspirava cuidados, contatos limitados e muita preocupação em não adoecer porque ainda estávamos em pandemia, a vacinação contra a COVID-19 em curso, o ciclo vacinal incompleto, a oscilação na curva de contaminação e ainda ocorrendo contágio entre as pessoas, o que fazia com que mantivéssemos a restrição dos contatos e reuniões presenciais.

Outro fator que foi a sobrecarga de demandas no interior da escola para recomposição das aprendizagens e retomada da rotina escolar que ficou fragilizada após dois anos de

²¹ WhatsApp é um aplicativo, gratuito, de troca de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo. Usados também para enviar textos, imagens, vídeos e documentos em PDF.

²² Classroom é uma ferramenta, gratuita, criada pelo Google para educação, que possibilita que os docentes criem ambientes virtuais para realizar atividades com as turmas.

distanciamento. Neste contexto, optamos por manter e realizar a pesquisa quase que totalmente *on-line*.

Seguindo os rituais e orientados pelos objetivos específicos desta investigação que foram: mapear as práticas colaborativas realizadas pela estrutura da gestão pedagógica no desenvolvimento das ações pedagógicas das turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA, no ano letivo de 200/21; e modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e saberes em relação à inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica dos Tempos Iniciais de Aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21 é que elaboramos e estruturamos sistematização e apresentação da Dissertação de Mestrado em Educação junto à Pós-Graduação da UNEB.

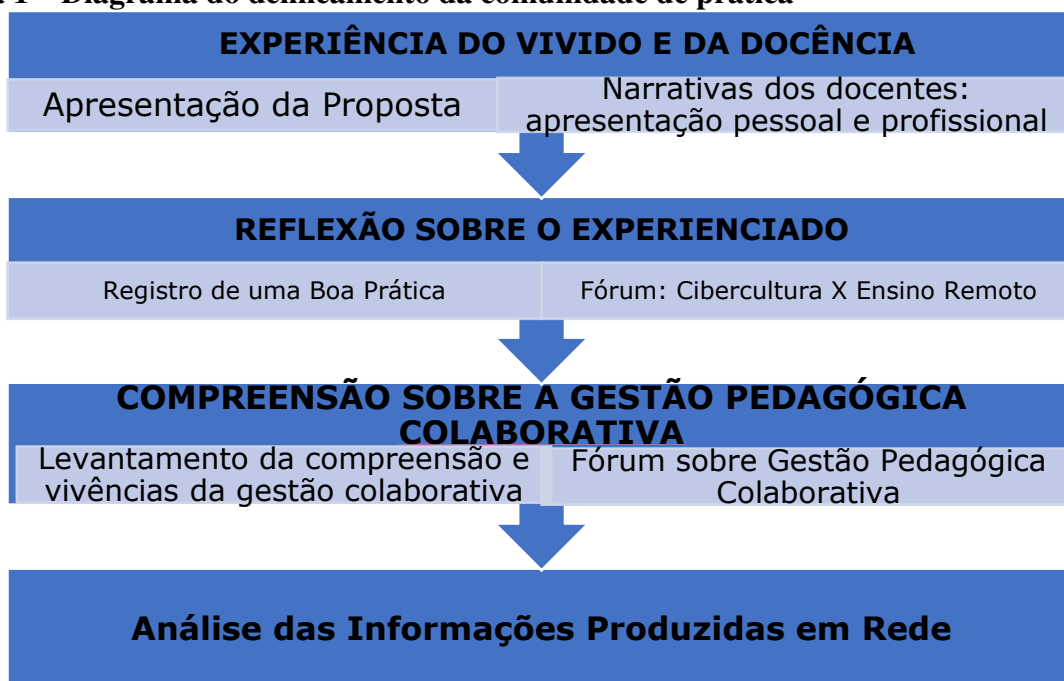
Em se tratando de uma pesquisa de prática imersiva no *lócus* da investigação, desenvolvemos um grupo no *WhatsApp* e uma Comunidade Virtual de Prática como produto desta intervenção e intentamos compreender o problema a partir das narrativas das docentes e dos docentes, dos procedimentos de coletas e das práticas interpretativas do fenômeno, *lócus* da pesquisa e dos sujeitos participantes.

As narrativas compartilhadas na Comunidade Virtual de Prática tiveram como objetivo refletirmos sobre a experiência e a trajetória da docência na EJA e de exercê-la durante o afastamento social provocado pela COVID-19. Portanto, refletir sobre o imprevisto que impulsionou o agir, o caminhar mesmo sem referências anteriores ou resultados que seriam alcançados, por isso denominamos de Trajetória de vida e formação dos sujeitos da pesquisa.

A segunda buscou que selecionássemos uma vivência que favorecesse a análise do que foi experienciado, sentido e observado, ou seja, que compartilhássemos Boas Práticas durante o Ensino Remoto; terceiro com a intenção de narrarmos o que ficou conhecido, estabelecemos os fóruns de discussão nos quais dialogamos como alguns autores auxiliaram a elaboração das seguintes categorias conceituais: cibercultura e interatividade com Lemos, Silva, Santaella; gestão pedagógica colaborativa com Damiani, Paro e Lima.

Portanto, para que a reflexão sobre o vivido fosse narrada e os objetivos propostos para a Comunidade Virtual de Prática fossem alcançados, delineamos a comunidade de prática conforma o desenho exposto pelo diagrama abaixo:

Figura 1 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática



Fonte: produzido pela própria autora (2023)

6.1 NA MARGEM OLHA O MAR: DO CONVITE AO ENCONTRO

No segundo semestre de 2021, fui transferida da coordenação pedagógica de uma escola que compõe a Gerência Regional de Educação de Itapuã - GRE para a GRE Cabula onde passei a compor a equipe do programa Aprender pra Valor²³, desenvolvido pela Secretaria de Educação, em parceria com a Associação Bem Comum. Esta foi a primeira adaptação realizada no percurso da pesquisa.

Sendo assim, iniciei o período de aproximação com as escolas e com as e os docentes pelo olhar e critérios de duas coordenadoras pedagógicas que atuam na GRE Cabula, uma esteve à frente da coordenação pedagógica da gerência até o primeiro trimestre de 2022 e a outra é coordenadora de acompanhamento²⁴ das duas unidades que intentaram desenvolver uma prática significativa no período do ensino remoto.

Por isso, ocorreu, primeiro, uma apresentação nas unidades de ensino selecionadas como contexto da pesquisa, para me situar no contexto da EJA e justificar os critérios da

²³Programa que, em tese, objetiva fortalecer a gestão escola das unidades de ensino que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, sistematizar as ações pedagógicas planejadas pela gestão com o objetivo de melhorar a proficiência e fluxo, tomando como base os resultados das avaliações externas

²⁴ A ação exercida pela coordenação de acompanhamento é de fortalecer a gestão pedagógica junto com as equipes escolares, outra ação é a tentativa de ajudar as gestoras e coordenadoras pedagógicas a articularem as intenções pedagógicas das unidades com os objetivos e metas da secretaria.

seleção - as que promoveram atividades significativas com as e os estudantes da EJA durante o ensino remoto - este momento foi necessário para criarmos vínculo.

Passado este momento inicial, estive presencialmente com cada docente e coordenador pedagógico, explicando a pesquisa e combinando as seguintes passadas. Este foi um esforço cuidadoso e atento para nos conectarmos, bem como para aguçar a curiosidade, para nos autorizarmos a refletir sobre nossa práxis, a fim de firmarmos um pacto ético entre os participantes da pesquisa (Ferreira, 2019). Em seguida, criamos o grupo denominado Gestão Pedagógica Colaborativa no *WhatsApp* que passou a constituir um espaço para conversamos, combinarmos os encontros, partilharmos material e estabelecimentos de combinados.

Os participantes, inicialmente, foram três docentes, um docente e duas coordenadoras pedagógicas e a pesquisadora, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática



Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

A opção pelo uso do *WhatsApp* deu-se em virtude de sua popularização e familiaridade com o uso, bem como pelo fato de ser de fácil manejo, além de ser o meio mais usado durante o ensino remoto e que permaneceu nas equipes das escolas como um dos meios para a comunicação. O nome e o símbolo que identificam o grupo foram pensados para remeter à ideia de colaboração, diversidade e interação. Com esta finalidade, iniciamos as atividades no grupo no dia 3 de outubro de 2022, com a finalidade de estabelecermos

comunicação, informação e tirarmos dúvidas. Os grupos foram constituídos, conforme as informações apresentadas na figura 3:

Figura 3 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática

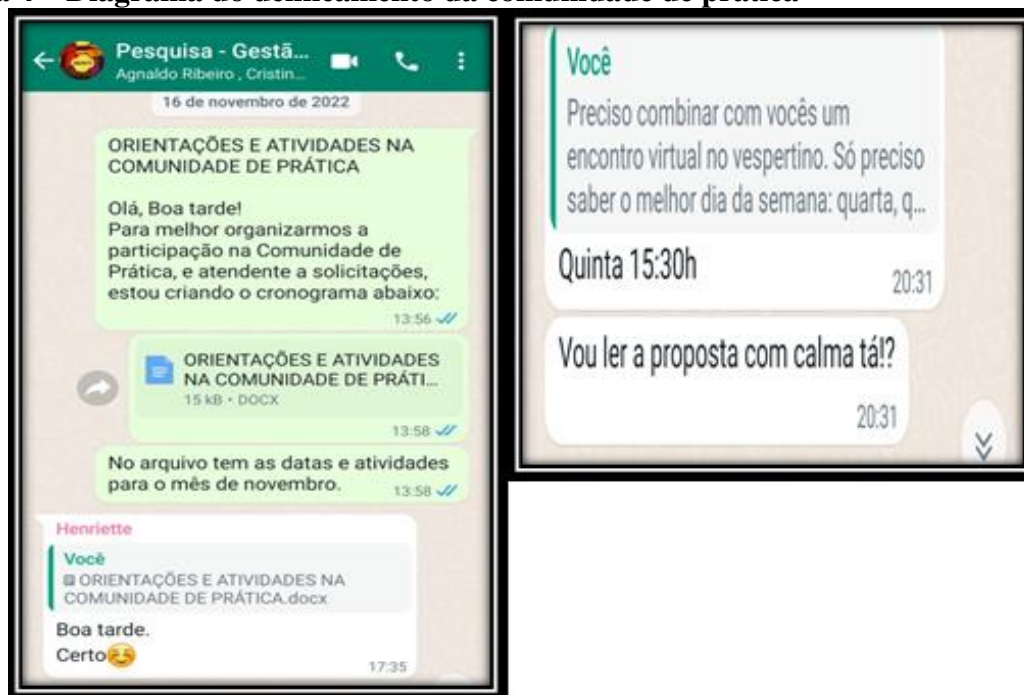


Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

Após estas trocas, permanecemos tecendo os fios através de um encontro virtual para apresentação da proposta da pesquisa, da Comunidade Virtual de Prática e começamos o levantamento das memórias. Neste momento, apresentamos a pesquisa, o problema, seus objetivos, os itinerários metodológicos que transcorreríamos, os autores com os quais dialogaríamos e a proposta da Comunidade Virtual de Prática. Esta etapa foi realizada em quatro dias, turnos e horários diferentes para atender à disponibilidade dos participantes. Estes encontros foram recheados de memórias fecundas e contribuições significativas para entendermos a realidade docente e discente, suas angústias e desconstrução e reconstrução pedagógicas.

A apresentação se propunha dialógica e aberta às contribuições no planejamento/proposta explicitados e elas vinheira. Cada grupo destacou um ponto para contribuir, desde informações sobre as localidades onde estão as escolas, à necessidade de flexibilizar o período destinado às ações e até a criação de um cronograma com as ações e os períodos de realização. A apresentação com síntese da proposta da pesquisa também foi compartilhada no grupo, conforme apresentado na figura 4:

Figura 4 – Diagrama do delineamento da comunidade de prática



Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Em relação à Comunidade de Virtual de Prática, apresentamos o título da comunidade Gestão Pedagógica Colaborativa: práticas pedagógicas na EJA no Ensino Remoto; explicamos como seria a inserção delas e dele, justificamos por que escolhemos o *Classroom* para promovermos os encontros, as atividades que seriam realizadas, os temas debatidos nos fóruns e a sistematização da prática.

No primeiro fórum, buscando contextualizar à docência e a cibercultura; no segundo fórum, a gestão pedagógica colaborativa na EJA. Do quantitativo de seis participantes, inicialmente, quatro docentes aceitaram o convite para se tornarem participantes da comunidade, três se apresentaram, compartilharam a atividade, a boa prática desenvolvida com as e os estudantes durante o ensino remoto e participaram do primeiro fórum; no segundo fórum, só dois selecionaram um dos materiais disponibilizados, vídeos e textos, para apresentar suas argumentações sobre o tema. Porém, quatro responderam às indagações sobre gestão pedagógica colaborativa na unidade escolar que lecionam.

Da comunicação, no sentido de fazer em comum, juntos (Lemos, 2021), promovemos as con-versações, enfim, o ato de perceber o mundo, a realidade, a história e a experiência através do ponto de vista das e dos participantes da pesquisa. Ciente da importância que a entrevista tem em uma pesquisa inspirada na Etnopesquisa-Crítica por promover a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à realidade (Macedo, 2021).

Neste dispositivo, a linguagem, que não se restringe à fala, tem caráter mediador na apreensão dos sentidos e significados atribuídos às experiências-vivências-mundo. Portanto, na entrevista, procura-se entender como o real é tematizado e conceituado pelos sujeitos.

Em nosso caso, este dispositivo teve a finalidade de manter um fluxo dialógico nos encontros face a face, grupo criado no *WhatsApp* e na comunidade virtual de prática. Deste modo, organizamos uma entrevista semiestruturada, aberta para a escuta sensível das narrativas de si, das experiências e da conversa com o pesquisador.

A entrevista que realizamos aconteceu de maneira não linear, em movimento e enredada, com imagens, áudios, textos e vídeos com se ocorrem a relação e a leitura-escrita na cibercultura. Por isso, iniciamos as con-versações quando apresentamos a proposta da pesquisa, as perguntas iniciais foram: como foi ser docente durante a pandemia? Qual ou quais atividades planejadas neste período você classifica como boa prática? Como foram planejadas esta atividade ou estas atividades? O que não sabia e aprendeu ou sabia e compartilhou com os colegas?

Estas questões foram verbalizadas durante o diálogo, porém teriam que ser registadas na comunidade virtual de prática em dois espaços, na atividade e no Fórum Quem é você? Neste fórum, como o nome já sugere, elas e ele compartilharam suas trajetórias na docência, especialmente, na EJA.

6.2 PRIMEIRA ATIVIDADE - O CAMINHAR NA DOCÊNCIA: QUEM É VOCÊ NA EJA

Figura 5 - O caminhar na docência



Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Nas primeiras conversações, em outubro de 2022, os sujeitos²⁵ da pesquisa iniciaram suas narrativas compartilhando sua trajetória na EJA, formação e ser docente durante a pandemia da COVID-19, conforme orientado no encontro online realizado entre a primeira e a segunda semana de outubro. Apresentaremos a seguir o que comunicam essas trajetórias mesmos sendo os informantes de duas unidades escolares.

Os três participantes da pesquisa são formados em Pedagogia em instituições privadas, encontram-se na faixa etária entre 45 e 58 anos, são estatutários, têm mais de cinco anos de docência na EJA, com vinte anos no exercício da docência, são lotados na mesma escola onde lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA, além de atuarem na EJA I, segmento que tem como objetivo principal a alfabetização e o letramento.

Vejam os abaixo como cada participante narra sua trajetória:

Sou professor da EJA há 20 anos, tendo nesse período trabalhado sempre com uma classe heterogênea, com alunos que vão da fase final da adolescência até idosos com 80 anos de idade, essa heterogeneidade da classe discente é muito positiva, pois cada aluno traz sua experiência de vida e seus anseios em relação ao que deseja conquistar ao prosseguir com os estudos ou retornar à sala de aula quando se trata dos adultos ou idosos, que por diversos motivos não tiveram oportunidade de estudar, ou concluir os estudos na idade escolar apropriada. (Gui)²⁶

Trabalhei como professora da educação Infantil durante 2 anos e 2 meses em escola particular. Após 14 anos trabalhando em instituição financeira e já graduada em pedagogia, ingressei como professora na rede municipal de ensino de Salvador, onde atuo há 22 anos e 9 meses. Iniciei nessa rede de ensino com carga horária de 20 horas no CEB I, turno matutino. Logo na primeira semana de aula fui convidada pela gestora da escola a trabalhar em Regime Diferenciado de Trabalho - RDT (por exigência da LDBEN 9394/96, algumas professoras da EJA estavam afastadas, cursando Pedagogia). Assumi a turma do PEB I. Para mim, estreitar neste segmento da educação de jovens, adultos e idosos, foi um misto de sensações, sentimentos e principalmente de questionamentos (Por que o analfabetismo ainda é tão presente na população de baixa renda?). Na primeira década dos anos 2000 tínhamos 6 (seis) turmas de EJA I repleta de alunos, que frequentavam regularmente de segunda a quinta. Sexta-feira baixava a frequência devido as atividades laborais dos alunos. As aulas eram riquíssimas, as experiências de vida eram transformadas em conteúdos e nos rendiam assuntos para muitas aulas. Sempre gostei de trabalhar com esse segmento, pois participar do processo de alfabetização de uma pessoa que traz no seu caminhar tantas vivências, é enriquecedor. (CriP)

Antes de me apresentar, gostaria de contar um pouco sobre como tornei-me professora da Rede Municipal de Educação. No ano de 2003, concluí o

²⁵ Os nomes próprios dos sujeitos da pesquisa serão substituídos por letras maiúsculas e minúsculas, conforme consta na descrição Quadro 4 na seção sobre a metodologia da pesquisa.

curso de Pedagogia na Universidade Católica do Salvador e logo imediatamente, saiu o edital do concurso para professor na rede. Sem muito interesse e por insistência de umas amigas, me inscrevi no concurso, como forma de ajudá-las a se prepararem para o concurso, mantive o compromisso de continuar estudando no mesmo horário da aula na faculdade. Não tinha interesse no concurso porque estar em sala de aula nunca foi o meu objetivo. Sonhava em atuar com capacitação e qualificação no ramo empresarial. Eis que passei no concurso e ouvia de todos: Tome posse! Não se joga um concurso fora! Pois ainda não tinha decidido assumir. Mas graças aos amigos e ao destino, tomei a acertada decisão de tomar posse em 20.04.2004. Ao chegar na sala de aula, não tinha a menor ideia do que fazer. Não estudei magistério e a faculdade não nos prepara para a prática. Meu primeiro dia foi um caos. Assumi uma sala multisseriada, com distorção idade X série... No dia seguinte nem queria voltar. No dia seguinte, por uma necessidade da escola fui remanejada para uma turma do CEB 1 e me encontrei. Foi quando de verdade iniciei a minha formação como Pedagoga, como costumamos dizer: “no chão da sala de aula”. Algum tempo depois fiz uma substituição de licença especial na EJA e me apaixonei. (KR)

A respeito da trajetória e da formação para atuar nesta modalidade de educação, os depoimentos explicitam que não houve formação inicial específica para o exercício docente com os sujeitos da EJA, mas que aprenderam na e com a experiência. Porém, para que a experiência seja formadora é necessária a reflexão consciente sobre o que foi aprendido. Para Josso (2004), para a experiência ser formativa, é preciso inventariar as referências e nos debruçarmos sobre as vivências particulares e coletivas através da tomada de consciência sobre o que passamos, observamos e sentimos, em outras palavras, compreendermos a aprendizagem que emerge da articulação entre o saber-fazer e conhecimentos que desenvolvemos/mobilizamos e a pluralidade de registros (psicológicos, psicossociológico, políticos, cultural e econômico), que, neste caso específico, servem para delinear o perfil e a prática docente de quem leciona para jovens e adultos.

Evidenciar e diferenciar este processo de conhecimento docente é necessário, primeiro, porque são docentes que receberam formação geral e não específica para esta modalidade, foram recrutados no interior da unidade escolar onde já atuam nos anos iniciais do ensino fundamental ou educação infantil. Para Dantas (2019), Soares e Pedrosa (2016), a falta de uma formação inicial e/ou continuada específica para EJA dificulta o desenvolvimento do perfil profissional do educador de jovens e adultos, além de comprometer a efetivação e a qualidade desta modalidade no sistema regular de ensino. Para os autores citados, os docentes da EJA são também sujeitos jovens e adultos em processo de formação e, por isso, reiteram a necessidade de refinarmos nossos procedimentos pedagógicos, sobretudo quando constituímos essas vivências educativas a partir da educação de crianças.

Diante dos compartilhamentos sobre o processo de tornar-se docente da EJA, após postagem de um dos partícipes, algumas questões foram acrescentadas na atividade pela pesquisadora, como finalidade de mantermos o fluxo da narrativa. Vejamos a seguir as perguntas:

1. Como você se tornou professor? Como chegou até a EJA? Teve alguma formação que te ajudou a encontrar e a se encontrar na EJA? Fiquei curiosa!
2. Ainda na infância, a EJA entrou na minha vida, através da história de duas mulheres de minha família, minha avó e uma prima - já adulta - que veio morar em nossa casa. Esta foi uma descoberta impactante para uma criança que ia à escola todos os dias. Foram essas mulheres pobres sem escolaridade que me ensinaram que a EJA existe. E com você?

Em relação à decisão de torna-se docente, tivemos duas respostas, vejamos:

A decisão de me tornar professor foi ainda na adolescência, trabalhava em uma empresa de prestação de serviços e desejava ter uma profissão que possibilitasse interagir com outras pessoas e colaborar para o crescimento pessoal delas, após me formar, prestei concurso [...] tinha apenas o turno noturno disponível para exercer a função de professor. Desejava ensinar alunos do ensino médio, mas a legislação mudou e minha formação em Pedagogia apenas me possibilitou trabalhar com ensino fundamental. Há vinte anos trabalho com alunos da EJA, é muito gratificante trabalhar com os alunos deste segmento que estabelecem trocas significativas e me faz aprender com eles enquanto estou na prática da atividade laboral. (GUI)

Para CriP, a decisão de torna-se docente foi em decorrência de fatores externos:

No ensino médio, cursei magistério, no ano seguinte à conclusão, fui convidada para trabalhar com uma turma da Educação infantil, no mesmo colégio em que estudei da Ed. Infantil ao Ensino médio. Trabalhei 2 anos e sair para trabalhar em uma Instituição financeira. Tentei 2 vezes vestibular para Ciências contábeis, como só podia cursar a noite as vagas eram poucas e a concorrência grande. me levaram a optar pelo curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). No ano de conclusão do curso, houve muitas demissões na instituição na qual eu trabalhava.

Ainda sobre a trajetória de forma-se e ser formada docente, KR inicia seu texto de apresentação, afirmando que iniciou a carreira na docência pública:

Sem muito interesse e por insistência de umas amigas, me inscrevi no concurso, como forma de ajudá-las a se prepararem para o concurso, mantive o compromisso de continuar estudando no mesmo horário da aula na faculdade. Não tinha interesse no concurso porque estar em sala de aula nunca foi o meu objetivo. Sonhava em atuar com capacitação e qualificação no ramo empresarial.

Embora tenham compartilhado mais informações sobre os motivos que os levaram a ser docentes e atuarem na educação de jovens e adultos. A segunda pergunta sobre descoberta da existência de pessoas que só na fase adulta iniciaram a alfabetização, não foi respondida. Portanto, ao analisarmos as narrativas, é preciso ficar atentas ao que foi registrado e ao que ficou ignorado.

Podemos entender este silenciamento ao compreendermos que as referências selecionadas para compor a narrativa não são neutras, mas atravessadas por conteúdos subjetivos, conceitos e preconceitos sociais, ou seja, elas possuem duas dimensões, uma concreta/visível que correspondem às percepções e às imagens sociais do vivido e outra invisível que corresponde às emoções, aos sentimentos, aos sentidos ou valores mobilizados pelas experiências. Nas palavras de Josso (2004), podemos compreender que todo ato de tornar consciente o itinerário de conhecimento é, também, uma oportunidade de revelar o caráter subjetivo e cultural dos conteúdos da experiência formadora.

Portanto, falar da EJA ainda encontra-se no lugar do externo a Nós, no Outro (Arroyo, 2014) e compreender a copresença da educação de jovens e adultos em mim, na minha família e sendo minha realidade, foi elaborada a partir das reflexões e de estudos propostos neste programa de mestrado, pois favoreceu perceber a existência de um sistema regulador estruturado através do sistema político, cultural, de políticas urbanas e educacionais que atuam como mecanismos de ocultação de nossa história e identidade e busca forjar humanos civilizados, cultos, éticos, portadores de uma suposta superioridade cognitiva que temo como referência o modelo de vida das camadas privilegiadas da sociedade.

Ainda neste momento de revelarem quem são, como chegaram à docência e onde estamos na EJA, expressaram como foi ser docente durante a pandemia da COVID-19. A seguir, apresentamos o que nos relatam as docentes e o docente sobre o exercício docente nets período. Para melhor compreensão o que nos contam os sujeitos da pesquisa em relação a esta experiência, agruparemos no próximo tópico juntos com a discussão promovida no Fórum – Cibercultura.

6.3 PRIMEIRO FÓRUM - O QUE É CIBERCULTURA?

A motivação para discutirmos sobre esta temática foi em razão das orientações para o uso possível dos recursos tecnológicos digitais durante o ensino não presencial, conforme o documento orientador da rede municipal para o ensino remoto, intitulado Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no *continuum* curricular 2020/2021 e da iniciativa de alguns docentes, mesmo antes das orientações oficiais, que criaram grupos no *WhatsApp* para manter o contato com as e os estudantes. Além do que nos relataram KR, Gui, CriP sobre ser docente na pandemia.

KR expressou o momento de mudanças e sua preocupação com a evasão escolar:

O ano era 2020. Ouvíamos falar que em países distantes havia um vírus muito perigoso e letal. Ainda entusiasmada com o início de um novo ano, fresca ainda das férias, iniciei o ano letivo com muito entusiasmo, pois estreava na vice-gestão - algo que por muito tempo adiei.

O mês era março. Para ser muito precisa, era 17 de março, data em que aprendemos um novo estrangeirismo e que fez parte do nosso dia a dia por longos meses: Lockdown. A cada renovação de decreto quinzenal, completamente no escuro, não sabia se realmente voltaríamos à normalidade, então decidi usar o grupo de *WhatsApp* que já possuía com os alunos da turma para propor algumas atividades, como maneira de manter o grupo conectado e motivado, pensando principalmente em mitigar a evasão quando acontecesse o retorno.

A causa que motivou a decisão da docente em manter o contato com sua turma foi a preocupação como a possibilidade do abandono escolar pelas e pelos estudantes da EJA. No entanto, para Arroyo (2007, 2014, 2017), esse problema precisa ser entendido a partir da configuração social, histórica e política que os tem deixado em um estado permanente de vulnerabilidade, que os faz priorizar o presente, ao subemprego, a trabalharem com o que aparecer para manter a subsistência. A vida do jovem e do adulto que recolocam suas esperanças na escola é dividida entre o trabalho e o cuidado com a família, por isso, é fundamental questionar as possibilidades e os limites do modelo de EJA semelhante ao do ensino fundamental e médio.

Para Valez (2020), a solução encontrada pela docente para manter o vínculo com a turma via grupo de *WhatsApp* pode ser um ponto positivo que a crise trouxe para as escolas, pois favoreceu maior autonomia às equipes docentes para criarem intervenções a partir das necessidades específicas de cada contexto escolar, saindo, assim, das propostas massificadas pensadas e estruturadas por especialistas que atuam externos às escolas. Esta

resposta pressiona a construção de outra relação entre os gestores dos sistemas de ensino e as equipes escolares.

As palavras de CriP complementam o relato acima ao trazer as orientações legais, tempo de duração em que a escola funcionou sem atividades presenciais e a preocupação das e dos docentes com opção metodológica recomendada pela secretaria de educação do município.

Devido à pandemia do COVID-19, o governador do Estado da Bahia suspendeu às aulas presenciais nas escolas e universidades, através do *Decreto nº 19.532/2020, em 17 de março de 2020. Inicialmente*, as atividades nas escolas e universidades foram suspensas por 30 (trinta) dias. Contudo, devido aos crescentes casos da COVID-19, esse prazo foi sendo prorrogado e acabamos ficando 17 meses sem aulas presenciais.

Entretanto, decorridos os primeiros 30 (trinta) dias, fomos orientados pela SMED para elaborarmos semanalmente atividades, enviarmos para a escola imprimir e entregar aos alunos. Assim fizemos, mas, nós professores não conseguíamos visualizar eficiência nessa metodologia de ensino-aprendizagem, nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não têm o hábito de estudar sozinhos, eles necessitam da interação com os(as) colegas e da mediação do(a) professor(a).

A ineficácia metodológica, sugerida no relato acima, pode ter como causa a manutenção do modelo pensado para o ensino presencial, quando a situação exigia adaptação e flexibilidade no programa de ensino e forma de trabalhar o conteúdo durante o ensino remoto (Valez, 2020; Alves, 2020). Em relação às necessidades dos estudantes para aprenderem, Freire (2006; 2020) e Cavaco (2016) nos convidam a entendermos que o jovem-adulto é o responsável pela sua aprendizagem, que o contexto e as relações contribuem, porém não determinam.

O conteúdo ensinado não é uma doação-transferência do docente para o estudante, mas o próprio processo de aprendizagem do discente. A insegurança ou a passividade das e dos estudantes é fruto de um processo de ensino centrado na autoridade acadêmica da e do docente, na exposição verbal dos conteúdos e na avaliação para verificar o quanto desse conteúdo foi memorizado. Porém, Gui centra suas palavras no desafio que foi vivido na docência, expressando que:

Meu maior desafio profissional foi trabalhar com os alunos durante o período mais crítico da pandemia, onde tivemos que ficar em casa e trabalhar com os alunos utilizando novas tecnologias, ferramentas que alguns alunos não dominam e interagir com eles estabelecendo um aprendizado significativo.

Diante dessas partilhas, propulsemos uma discussão sobre Cibercultura e Formas de Saber, com a finalidade de ampliarmos a discussão sobre as tecnologias e os artefatos digitais em um contexto de comunicação todos-todos, de perspectivas de interação e de elaboração colaborativa de informação e conhecimento próprios desta cultura e necessários para educadores, como afirma Lemos (2008, 2015, 2021), pois supera a visão utilitarista e a inovação nas escolas pela simples aquisição de equipamentos tecnológicos e instalação de *internet* nas escolas, conforme propõe Pretto (2013).

Este *Fórum* tinha a seguinte proposta:

Figura 6 – Grupos e participantes



Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

As participações nesta discussão foram de KR e Gui, CriP não pode incluir a resposta no período combinado porque estava organizando sua defesa do mestrado. Enviou sua contribuição em outro espaço. No início da pesquisa, decidimos no grupo criado no *WhatsApp* que iríamos estabelecer prazos para organizar a participação e a agenda de cada participante. Voltando para o tema em debate, vejamos as contribuições:

Gui -

Para Pierre Levy a cibercultura norteia a realidade atual da sociedade, onde a parte física composta de computadores e seus equipamentos e o ser humano são reais aos olhos de todos. Entendendo que os conceitos desenvolvidos pela mente humana são trabalhados na utilização dos computadores que de

forma virtual através das mídias sociais, estabelecem a comunicação com os interlocutores. André Lemos, entende que as novas tecnologias, são as novas ferramentas de comunicação que geram novas formas de relacionamento social, o que corrobora com o conceito de Pierre Levy em relação à cibercultura.

1 resposta



Claudia Silva Nunes

Olá, Gui! Vamos movimentar este debate.

Responder

Para KR:

Essa nova realidade digital onde o mundo se constrói e se desenvolve no "*online*", é muito prática, dinâmica, necessária, veloz e inevitável, mas ainda necessita ser democrática. Podem questionar, mas a *internet* não é um espaço livre, onde todos os pensamentos podem ser publicados, dialogados e debatidos sobre ele? Sim! Mas pensando na minha realidade docente, ainda vivemos em um mundo analógico. Nossos alunos da EJA, poucos têm acesso a internet de qualidade e a equipamentos em condições de usá-lo como ferramenta de estudo, por exemplo como vivenciei na pandemia. Numa tentativa de estar *online* com eles, ficou escancarada o abismo tecnológico - social: Eles não possuíam dados móveis suficientes, tinham como meio de comunicação aparelhos de celulares com poucos recursos ou obsoletos, além da falta intimidade com aplicativos e com o uso do próprio aparelho para além do telefone ou apenas para consumo passivo de rede social. Naquele contexto, ficava pensando maneiras diferentes de chegar até eles, mas entendi que definitivamente eu não conseguiria essa façanha. Muitos estavam excluídos! Existem alunos que por medo de usar o caixa eletrônico ou o cartão do débito, vai ao banco e saca todo o dinheiro. O caixa eletrônico é uma tecnologia simples, antiga e que ainda é um desafio para muitos deles. E de que maneira as escolas da EJA estão preparadas para promover essas intimidades com esse contexto digital e prepará-los para a vida nesse novo mundo que a todo momento se modifica? Lamentável que ainda as questões socioeconômicas interfiram tanto no alcance desse público aos recursos tecnológicos e virtuais e que as escolas deveriam estar melhor aparelhadas para promover essa alfabetização digital de forma mais ampla e inserir essas pessoas de maneira mais autônoma na cibernociedade.

As questões expostas sobre a dificuldade de acesso à *internet* pelos estudantes e de inserção dos docentes na cultura digital revelaram-se um problema e uma obrigação para os gestores públicos da educação em estabelecerem programas e metas em relação à formação dos profissionais da educação, à ampliação e melhoria da internet nas escolas e nos lares dos estudantes.

Segundo Lemos (2020), a pandemia entrelaçou problemas que estavam aparentemente isolados, evidenciando os problemas estruturais e sociais do país, além de revelar o despreparo dos docentes em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação,

sobretudo os das escolas públicas. Para ele, a cultura digital que poderia ajudar neste momento de ensino remoto, pouco contribuiu, primeiro, pela falta de acesso a computadores, celulares, internet de qualidade, tanto dos profissionais da educação, quanto dos estudantes, e o quantitativo irrisório de profissionais com formação para usar os computadores com fins educacionais.

Por outro lado, a existência da resistência em relação ao virtual como contrário ao real, o natural versus o artificial, em outras palavras, acredita-se que o ensino virtual é artificial e, por isso, não há investimento material, aquisição dos artefatos tecnológicos digitais, ou formacionais.

Pelas exposições nesta atividade, entendemos que para os informantes os pífios resultados na aprendizagem durante o ensino remoto estão centrados na falta de acesso aos artefatos da cultura digital e na proposta de envio de atividades impressas para serem respondidas em casa. Para o autor supracitado, além dessas causas que impactaram os resultados, temos outras de cunho pedagógico, isto é, a falta de práticas pedagógicas virtualizantes, que corresponde ao processo de “fazer pensar, deslocar do aqui e agora” (Lemos, 2021, p.97).

Portanto, o que devemos levar em consideração é se os questionamentos propostos são potentes, significativos, emancipatórios; se produzimos questões boas o suficiente que, ao responderem, as e os estudantes atualizam seus conhecimentos. Este processo de virtualização pode ser organizado por meio de situações didáticas que favoreçam a resolução de problemas, através de leitura de livros, histórias contadas por outras pessoas face a face ou por aplicativos, portanto, *online*. Desta maneira, conclui-se que todo processo educativo deve ser virtualizante.

Após as participações apresentadas acima e com o propósito de manter a discussão, em 9 de dezembro 2022, Claudia tentou mobilizar o grupo com as provocações abaixo:

[...] vamos analisar a Cibercultura para além dos aspectos materiais das tecnologias digitais e suas implicações na educação. Trechos retirados do livro Cibercultura, tecnologia e vida social, de André Lemos 2008.

[...] a cibercultura não é uma negação da oralidade ou da escrita, ela é um prolongamento destas: a flor, a germinação.” “A cultura do impresso, que vinga do século XV até os fins do século XX, separou a visualidade (a leitura silenciosa) da oralidade (leitura em voz alta), como a separação do texto da música. Os caracteres de repetibilidade, de continuidade e de lógica, presentes na cultura do impresso, são derivados dos mesmos caracteres presentes nas ciências matemáticas e na física clássica. Isso caracteriza a própria tecnologia da modernidade: homogeneização,

padronização e narcose (um só ponto de vista, como na perspectiva renascentista). (p. 70-1)

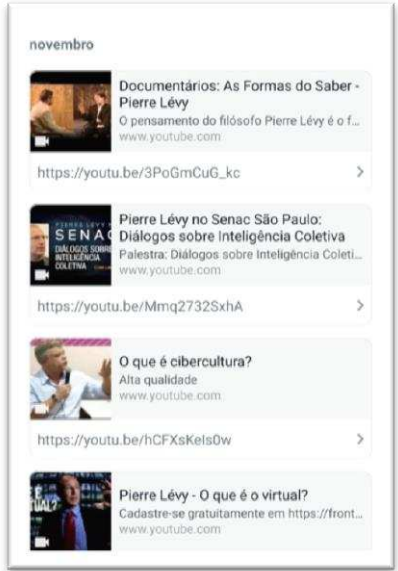
“[...] o ciberespaço, é o grande sonho enciclopédico de, em um único média, armazenar todo o conhecimentos da humanidade, disponível para todos.” (p. 71)

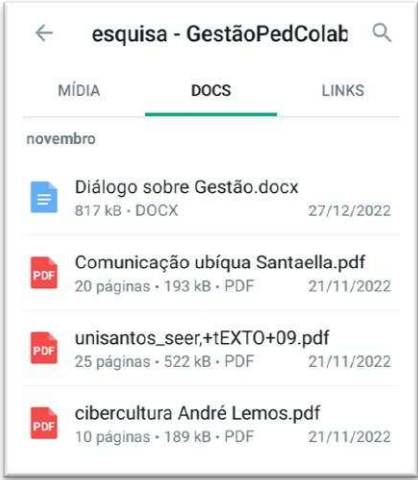
Podemos chamar a cibercultura como cultura da leitura e da escrita de forma ampla [...] (vídeo: O que é cibercultura? André Lemos)

A partir dos trechos acima e das contribuições de vocês, reflitam sobre o papel da escola na contemporaneidade, do ensino para EJA mediante as mudanças na comunicação e comportamento provocados pela descentralização do polo de emissão de mensagens.

Mesmo com a tentativa de manter as reflexões na Comunidade, não houve resposta para as indagações acima. Portanto, foi necessário encontrar alternativas e, por isso, passamos a utilizar nosso grupo no *WhatsApp* para compartilhar os vídeos que serviram de base para a discussão no Fórum e outros que também versam sobre a temática analisada.

Figura 7 – Iteração e Partilha

<p>Mensagens para o grupo: [21/11/2022 06:46] Claudia: Lembrando: a proposta é fazermos a leitura de um texto e assistirmos um vídeo para dialogarmos sobre cibercultura. Após este primeiro momento, escreva seu entendimento no fórum para troca de ideias.</p> <p>[21/11/2022 06:47] Claudia: Não esqueçam de escrever seu percurso de vida e de docência. Também precisamos iniciar a escrita da prática que escolheu para fazermos a sistematização.</p> <p>[25/11/2022 08:57] Claudia: Bom dia! Pessoal, estou sentindo falta de vocês.</p>	<p>Material disponibilizado no grupo</p> 	<p>Troca de mensagens individual [29/11/2022 08:00] KR: Claudia, bom dia! td bem? passando para me desculpar com minha falta de condições participar do grupo e das atividades na plataforma. Estamos na escola em dias difíceis... entrega de tablets, Internet e corriqueiramente sem funcionar, várias demandas administrativas e Pedagógicas, vários casos de covid e outros suspeitos, matrícula... com gestora de férias, doente e também. Estamos no meio do caos, tentando sobreviver. 12/3 12:19] Claudia: Boa tarde, CriP! Você respondeu ao Diálogo sobre gestão? Desculpa por estar enviando no domingo.</p>
--	---	--

		<p>[12/3 12:32] CriP: Bom dia, Cláudia! Ainda não. ☐</p> <p>[12/3 18:01] Claudia: Estou aguardando sua resposta e participação no fórum sobre Gestão. CriP, sobre cibercultura, em que espaço escreveu?</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Ao utilizarmos o grupo com esta finalidade, obtivemos a participação de CriP, com a seguinte reflexão sobre virtual e a mediação docente:

Segundo Pierre Lévy (O que é o virtual): “[...] na linguagem temos significação física e acústica, que é o som das palavras, e a semântica que é a significação dos sons”. No meu entendimento, para o aluno que está em processo de alfabetização, a mediação do professor é importante para a concretização dessa significação.

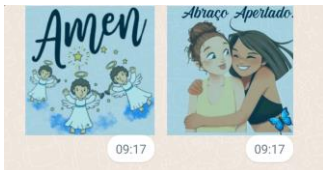
Esta dificuldade no percurso da pesquisa possibilitou a reflexão sobre quem são os sujeitos dessa investigação, ou seja, são sujeitos da EJA, que exercem a docência no mínimo em dois turnos distribuídos em 40 horas semanais, que dividem sua vida entre cuidados com a família e o trabalho, pois muitos lecionam distantes de suas residências e, logo, mudar o caminho para oportunizar a participação de todos, é/ou deve ser a práxis de toda atividade que tenha os sujeitos desta modalidade como participantes, pois sua própria dinâmica repele à uniformização e situações-modelo (Romão, 2011).

Neste outro caminho, enviamos mensagens individuais e coletivas no grupo para mobilizar a participação e manter o vínculo. As justificativas para a baixa participação foram inúmeras, desde adoecimento de familiares, à falta de tempo pelo período de encerramento do ano letivo. Nestas mensagens e/ou nas ligações ficava explícito o desejo de contribuir e a preocupação em não estarem contribuindo e com a possibilidade de prejudicar o resultado da pesquisa. Preocupações que foram acolhidas e compreendidas como parte do processo de se realizar pesquisa no mundo-vida.

A partir dessas falas e com o propósito de manter nossa tranquilidade, não termos mais uma pressão e proporcionarmos bem-estar entre os participantes do grupo, me incluindo neste

cuidado e percebendo o cuidado que recebia, passamos a trocar mensagens com outros intuitos, além de ligar ou enviar áudio para que estava doente, em recuperação de cirurgia, em datas comemorativas etc.

Figura 8 – Fortalecendo os vínculos

<p>MENSAGENS ENVIADAS POR CLAUDIA</p> <p>[10/12/2022 18:35] Claudia: Oh, minha querida! Não sabia que estava assim, só me avisou que vc estava de COVID. Fique direitinha! □□□□□□</p> <p>Claudia: Colegas e parceiros, boa tarde!</p> <p>Desejo a todas e todos um Natal de paz, com momentos alegres e fraterno com quem estiverem comemorando. Ciente das muitas coisas e prazos que tivemos nesta reta final do ano letivo dei uma pausa em nossas atividades da pesquisa.</p> <p>Desejo que Deus abençoe vocês e os seus sempre. Feliz Natal □□□□□□</p>	<p>TROCA DE MENSAGENS ENTRE OS PARTICIPANTES NO GRUPO E NO INDIVIDUAL</p> <p>CriP</p>  <p>GUI: □□□Sei que a mulher é para receber homenagens todos os dias, mas hoje é um dia especial. Feliz dia da Mulher!</p> <p>Claudia: Como foi sua defesa?</p> <p>CriP: Foi tensa kkk. Mas, graças a Deus deu tudo certo.</p> <p>Claudia: Parabéns! É muita luta pra gente continuar nossa formação.</p> <p>CriP: Verdade</p>
---	--

Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Diante de tantas demandas, sofrimentos e incertezas vividos durante o ensino remoto, provocados pela falta de saber-fazer a partir da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente, medo de adoecer ou da possibilidade de mortes de familiares e um retorno apreensivo para o ensino presencial, que acentuou as cobranças por resultados, lutas para manter as turmas da EJA abertas, foi necessário diante desses desafios incluir o afeto, a comunicação, o acolhimento respeitoso e o cuidado entre nós, primeiro, para estabelecermos vínculo, depois, para flexibilizarmos o planejamento, redimensionarmos as ações pretendidas, sem esquecermos as exigências que a realização de uma pesquisa requer e não ultrapassarmos o prazo para conclusão do mestrado.

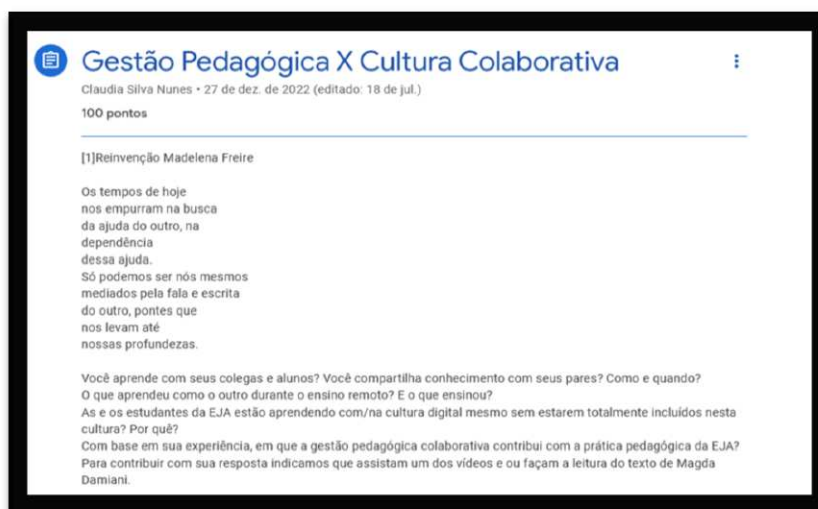
Alterar a rota fez parte desta pesquisa desde o início e a primeira mudança realizada foi no desenvolvimento da entrevista que iniciamos na atividade de apresentação, com questões pré-organizadas e no percurso incluímos outras que trouxessem dados e concepções sobre a gestão pedagógica colaborativa. Então, dessas primeiras impressões, solicitamos a seleção uma atividade que considerassem uma boa prática durante o ensino remoto; que

apresentassem o que aprenderam com e ensinaram aos colegas nesta experiência. Logo abaixo, organizamos as narrativas, as atividades, as concepções de gestão pedagógica colaborativa e como ocorreu segundo a compreensão de cada participante e nas instituições no tópico sobre Gestão Pedagógica.

6.4 SEGUNDO FÓRUM - GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA

A proposta desse Fórum foi discutir sobre gestão pedagógica e construção colaborativa de conhecimento. Por isso, iniciamos como o levantamento de uma atividade que considerassem como Boas Práticas durante o ensino remoto e que tenha sido mediada por tecnologia, para em seguida, compreender a dinâmica de elaboração, a participação dos docentes no planejamento, da coordenação pedagógica e com quais estudantes. Depois dessa ação, informamos que este espaço para discussão seria aberto, mas que antes teriam que responder a algumas questões relacionadas à gestão pedagógica; essas questões foram enviadas para o *e-mail* de cada participante e para o *WhatsApp* individual. Em seguida, abrimos o Fórum.

Figura 9 – 2º Fórum



Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Para ajudar nosso diálogo sobre o tema e refletirmos sobre as questões disparadoras, socializamos um texto de Damiani (2008), intitulado “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios,” além de três vídeos, um deles discutia sobre A gestão coletiva e colaborativa na educação; o outro discutia O papel do docente na gestão colaborativa; e o último que versa sobre Construção colaborativa do conhecimento. Mas, para

chegarmos a esta temática, partimos e fizemos o caminho inverso, buscamos saber o que foi realizado para depois, correlacionarmos com o concebido, pensado, conceituado, sentindo. Por isso, compartilhamos as práticas docentes selecionadas pelos participantes e as análises possíveis.

6.4.1 Segunda atividade – Boas práticas

Diante das fragilidades estruturais da rede municipal de ensino, dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos por alguns docentes e maioria das e dos estudantes, conhecimento insuficiente das e dos docentes para incluírem as TDICs em sua prática pedagógicas, mesmo assim, ações foram fomentadas pelas escolas para minimizar os impactos na aprendizagem das e dos estudantes. Do ponto de vista da garantia de aprendizagens das e dos discentes não temos garantias, haja vista que, conforme ressalta CriP:

As atividades encaminhadas para os alunos, durante o período de abril a dezembro de 2020, foram realizadas pelos alunos e devolvidas aos professores para correção. Mas, em alguns casos só ficamos sabendo como as mesmas foram respondidas, a partir do retorno presencial. Para nossa surpresa, os filhos, a esposa ou um(a) irmão(ã), responderam as atividades por eles(as).

Ainda sobre a validade dessa prática, KR acrescenta que:

Não digo que foi uma experiência exitosa, pois como disse, a falta de acesso à internet e as tecnologias adequadas para os alunos foi um grande desafio para a aprendizagem a distância, mas mesmo sem saber se o que eu estava fazendo era o certo ou o errado, eu tinha duas certezas quando decidi trilhar esse caminho: de que não poderia esperar mais e que de alguma maneira eu precisava estar com eles.

Do lugar que olham CriP e KR, é da sala de aula, de profissionais experientes e cientes das lutas dos jovens e adultos que retornam aos bancos da escola, que têm um programa curricular para efetivar, que é desenvolvido em um tempo e horário determinados e na escola presencial. Esta compreensão de que pouco foi alcançada, não parte do nada, mas de uma concepção de EJA que está presente nos discursos dos gestores municipais, da sociedade e, inclusive, na proposta curricular da rede municipal.

A proposta pedagógica e curricular que norteia a EJA I na rede municipal determina no capítulo procedimentos metodológicos e curriculares que neste segmento têm como

objetivo a alfabetização e o letramento; bem como que deve haver articulação entre as pessoas; que a interdisciplinaridade é uma das características; que traz nas dimensões e indicadores que deve haver incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo; e, recomenda a “utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar e que na ausência desses, deve-se lutar pela sua aquisição” (Nascimento; Costa, 2012, p.24).

Com saberes selecionados para cada componente curricular e que estes devem fundamentar os planejamentos e a avaliação. Na EJA I, temos os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (História, Geografia e Ciências).

Entrelaçar as falas acima com algumas orientações presentes no Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Salvador tem o intuito de refletir sobre como olhamos a realidade, que nossa avaliação parte de referências internalizadas e que, muitas vezes, uniformiza nossa perspectiva de resultado, de realidade. Assim, é necessário certo distanciamento, ou olhar de outra perspectiva para que possamos compreender outros resultados. Segue os relatos sobre as Boas Práticas.

Para KR sua boa prática envolveu seleção e envio de material complementar através de vídeos, *cards*, áudios e mensagens de texto e *on-line* pelo *Meet*.

[...] a princípio usava o livro didático que já estava com os alunos para algumas atividades de acordo com o objetivo, manda vídeos, postava *cards*, textos complementares, música e marcava no mesmo horário da aula para todos trocarmos mensagens de texto ou áudio sobre o tema proposto, ou foto das produções etc. Eu também enviava a leitura em áudio para auxiliar a quem tinha dificuldades com a leitura. Tentei também encontros virtuais pelo *Google Meet*, mas em ambas as situações o pouco acesso de meus alunos a dados de internet com banda larga era um complicador. Com a chegada dos blocos de atividade e aulas na TV, eu “assistia” às aulas com eles, mandando mensagens no grupo como: “faltam 5 minutos! dá tempo de beber água e venham assistir” e quando acabava o tempo de TV, eu ficava de plantão à disposição deles para tirar dúvidas tanto pelo *Google Meet*, quanto pelo *WhatsApp*.

Na exposição de CriP, são observados que os critérios para classificar como boa prática passaram pela demonstração de interesse pela turma, delimitação de uma temática e maior participação, mesmo com dificuldades de acesso à internet, computadores e dispositivos móveis. Em suas palavras:

[...] a melhor prática desenvolvida com minha turma, foi na semana do meio ambiente, houve uma maior participação e interesse por parte dos alunos. Disponibilizei o livro *A história de Chiquinho* (relata a história de Chico Mendes) em PDF para os que tinham acesso através de computador ou notebook e em vídeo, onde eu fiz a leitura, pois atendeu também aos alunos que não liam. Falei para lerem ou ouvirem mais de uma vez e marquei uma data para fazer questionamentos sobre a leitura proposta. Disponibilizei o áudio com as questões, para que cada um gravasse as respostas e enviasse para mim, além disso, solicitei pesquisa sobre as áreas com maior índice de desmatamento. Dando continuidade à atividade proposta - a pesquisa, após receber as informações coletadas pelos alunos, fiz uma síntese, a partir daí gravei um áudio enfatizando o problema – desmatamento e as consequências do mesmo para nosso país.

Embora lecionem em unidades distintas da que KR leciona, Gui também considerou como boa prática a tentativa de interação *on-line* e através das atividades impressas.

Durante o período mais crítico da pandemia fizemos trabalhos utilizando as novas tecnologias disponíveis para chegar aos alunos os assuntos contidos na grade curricular e buscamos interagir através de atividades escritas que eram deixadas na escola e os alunos pegavam para em casa registrarem o que entenderam e resolver as questões propostas nas atividades.

Ainda que o entrelaçamento entre a pedagogia e a cultura digital tenha ocorrido de modo abrupto e na pressão, as docentes e docentes aprenderem nesta experiência, apesar da violência pedagógica vivida pelas equipes pedagógicas nas instituições de ensino, conforme as palavras de Brito (2023), e Nascimento (2020). Mesmo não sabendo e com conhecimentos limitados superaram seus limites e inseriram, na medida do possível, as TDICs, em suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto.

Porém, este deslocamento pessoal não desresponsabiliza os gestores da educação municipal pela obrigação de reestruturarem as escolas, de investirem na aquisição de tecnologias digitais e de promoverem formação para os educadores que atuam na rede municipal de Salvador.

Ainda sobre as atividades selecionadas aparece o relato das dificuldades de interação com as e os estudantes, observamos que usam termos como preocupação e tristeza por não realizarem de maneira efetiva a proposta planejada e organizada com a intenção de possibilitar aprendizagem para todos que compõem suas turmas.

Em outro momento evidenciasse a frustração como o processo organizado pela SMED e desenvolvido nas escolas, pois a compreensão que ficou foi de não terem obtido êxito. Em algumas narrativas são expostas a alegria e satisfação por terem conseguido encontros

virtuais, mesmo que só com alguns discentes. As palavras que narram estas emoções e sentimentos revelam que ao refletirmos sobre o experienciado apresentamos o que ficou da vida-vivida, sentida e guardada na memória, portanto é interseção entre experiência e com ela nos afetou que individualmente e coletivamente criamos conhecimentos, saber-fazer, crenças e momentâneas verdades, nos constituímos individual e coletivamente na vida e na docência.

6.5 DIÁLOGO SOBRE GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA

A partir da concepção de gestão pedagógica como processo de desenvolvimento da autoria, coautoria e autonomia dos coordenadores pedagógicos e docentes, é que pautamos as questões que conduziram à reflexão sobre a temática, levando em consideração o contexto da cultura digital e o ensino remoto. E de colaboração como trabalho engajado, não-hierarquizado, com liderança compartilhada entre os membros do grupo e que buscam alcançar objetivos comuns estabelecidos pelos envolvidos. Ante o exposto, propusemos questões que possibilitassem relatos que nos levassem a compreender como cada sujeito entende, participou/participa e realizou/realiza a gestão pedagógica colaborativa em sua unidade escolar.

Inicialmente, enviamos questões, com ênfase na estrutura organizacional relacionada à gestão pedagógica nas unidades que atuam, seguem as perguntas:

- Para você o que gestão escolar? E gestão pedagógica?
- Como você caracteriza a gestão escolar da unidade de ensino que trabalha?
- Como você descreveria a participação das e dos docentes na gestão pedagógica em sua escola?
- De que maneira o corpo docente participa das decisões em sua escola?
- A organização da estrutura pedagógica (distribuição das salas; do horário da Atividade complementar - AC, as reservas externas e internas, distribuição dos segmentos, das disciplinas etc.), é realizada com a participação das e dos docentes?
- Quais critérios são levados em consideração ao organizarem os ACs entre docentes e coordenador ou coordenadora pedagógica?
- Quais os docentes que fazem AC no mesmo horário do seu AC?
- Durante o período do ensino remoto como foi realizado o AC?
- A gestão pedagógica em sua escola estimula práticas colaborativas entre os docentes? Dê exemplo de uma prática que foi considere colaborativa.

- Como as e os docentes planejam projetos, aulas e ações pedagógicas-culturais?
- Quem são seus parceiros e por quê?
- Você classifica sua prática docente mais como individualista e isolada ou colaborativa? Justifique sua resposta.

Estas questões foram enviadas em 27 de dezembro de 2022, por e-mail e *WhatsApp*, porém só KR enviou a resposta. No entanto, o Fórum que teve como tema a gestão pedagógica foi o que mais teve contribuições dos participantes CriP e Gui, já KR não acessou este Fórum. Com o levantamento proposto acima, intencionava-se discutir que a estrutura organização e arquitetura da escola interferem na gestão pedagógica colaborativa (Damiani, 2008; Formosinho; Machado 2009).

Em alusão, a baixa devolutiva dos partícipes pode ter como causa o excesso de trabalho com as inúmeras avaliações (avaliação de leitura oral, formativa, níveis de escrita, PROSA etc.) que estão realizando ou participando, principalmente, nas turmas do diurno, ou por entenderem que estão avaliando a equipe gestora com uma representante da Gerência Regional de Educação do Cabula.

Assim como nos outros Fóruns, iniciamos com questões disparadoras que propuseram reflexões sobre as práticas que resultassem possibilidades de produção colaborativa de conhecimentos entre as e os docentes da EJA e inserção da TDIC, tanto na unidade de ensino do São Gonçalo, quanto no Novo Horizonte. Vejamos as questões abaixo:

- Você aprende com seus colegas e alunos? Você compartilha conhecimento com seus pares? Como e quando?
- O que aprendeu como o outro durante o ensino remoto? E o que ensinou?
- Com base em sua experiência, em que a gestão pedagógica colaborativa contribui com a prática pedagógica da EJA?

Por não termos obtido a participação e a resposta de todos nos dois momentos da discussão sobre esta temática, vamos centrar nas questões e resposta em tornos dos itens que se comunicam. Logo, vejamos o que expõem sobre o que aprenderam, ensinaram e compartilharam durante o ensino remoto. Para Gui:

A vida é eterno aprendizado [...] e na nossa prática profissional a interação entre professor alunos no espaço escolar é feito com a troca de saberes trazidos pelos estudantes ao longo de sua trajetória de vida, suas vivências são socializadas e todos aprendem com as contribuições dadas por eles, inclusive os professores. Em relação ao professor mediador de aprendizagem tive a oportunidade de ao longo da minha trajetória profissional levar para os alunos o conhecimento aprendido enquanto

estudante e experiência no trabalho com alunos da EJA. Estabeleci trocas significativas com os alunos que trabalhei. O ensino remoto me possibilitou melhorar o meu aprendizado em novas tecnologias, pois precisamos trabalhar à distância com os colegas professores e coordenador pedagógico, para alinhar o que iríamos trabalhar com os alunos e a forma de levar os assuntos e atividades para eles.

Nas palavras CriP:

A troca de conhecimentos é constante na nossa vida profissional, principalmente como professora da EJA. Nossos alunos detêm vasto conhecimento de vida que é muito valorizado, reconhecido e aproveitado nos conteúdos estudados em sala de aula. Entre os pares, a troca de conhecimentos ocorre eventualmente, quando temos a oportunidade de estarmos juntos programando atividades que envolve as turmas da escola. A aprendizagem principal foi o uso das plataformas, depois os estudos realizados sobre alguns temas envolvendo o ensino remoto e a riqueza que os momentos de compartilhar essa aprendizagem nos proporcionou.

As concepções apresentadas no que se refere ao que aprendem e ao que contribuem para formação continuada no interior da escola é apresentado de maneira explícita, ou seja, se baseia em trocas, contribuições esporádicas, partilha de materiais e de sugestões, conselhos solicitados à equipe gestora, à coordenadora pedagógica e aos colegas, evidenciando, assim, que o que fazemos na comunidade escolar e na sala de aula é influenciado diretamente pela perspectiva e orientações dos colegas.

No entanto, é preciso problematizar as formas que este saber-fazer e conhecimentos foram elaborados, se são frutos do individualismo e isolamento da sala de aula, se são fragmentados de práticas, se deixam entendível as teorias que os fundamentam. Estas trocas para serem colaborativas devem ser concebidas como processo do trabalho conjunto assentado na interatividade, na responsabilidade e liderança compartilhada, nas relações entre os docentes dentro e fora da escola, no trabalho colaborativo e no estabelecimento de objetivos em comum (Hargreaves, 1998; Formosinho; Machado, 2009; Lima, 2004, Damiani, 2008, Silva, 2014).

No que tange o que aprenderam durante o ensino remoto, observa-se um consenso em relação à usabilidade das plataformas de ensino *on-line* e dos aplicativos digitais, gravação de vídeos e áudios, com a finalidade de ensinar o conteúdo da disciplina. Esta concordância reafirma o distanciamento entre instituições de ensino, sala de aula e a cultura digital o que estabelece outro paradigma comunicacional e de ensino. Reforçando, assim, a necessidade de inserção das e dos docentes na cultura digital não só como

usuários, mas como produtores de informação e conhecimento de forma colaborativa. (Silva, 2014).

Ao longo do processo educativo precisei adquirir conhecimentos de novas tecnologias, pois até esse novo período que vivemos não havia a necessidade de interagir com os alunos através de vídeos e envio de atividades para os alunos responderem e após fazer a devolutiva. [...] os estudos realizados sobre alguns temas envolvendo o ensino remoto e a riqueza que os momentos de compartilhar essa aprendizagem nos proporcionou (Gui).

Conhecer novas plataformas através do acesso, trouxe um aprendizado que veio para ficar a partir daquele momento crítico da pandemia, que precisávamos dar continuidade ao trabalho com nossos alunos, assim como com nossos colegas. Sendo assim, o uso desses recursos tecnológicos e o trabalho remoto com nossos alunos nos propiciou um novo aprendizado que foi ensinar a distância. Até então, eu tinha estado na situação de aluna de cursos de Educação a distância (EAD) e passei a atuar como professora. Foi e é uma experiência válida, afinal somos eternos aprendizes (CriP).

Outro aspecto colocado em discussão foi a contribuição da gestão pedagógica no desenvolvimento da prática colaborativa na EJA. As postagens no Fórum retratam que a concepção que as e os docentes têm e de como se efetiva a gestão pedagógica colaborativa, pois é uma prática centrada no diretor, vice e no coordenador pedagógico, que se realiza em momentos para planejar projetos, ações, discutir problemas pontuais ou sobre questões com estudantes.

Portanto, é um exercício distante do fazer docente, que executam desde a disponibilidade de equipamentos à elaboração de soluções didática-pedagógica e comportamental. Desde modo, vislumbramos uma relação hierarquizada e pouco participativa, embora não tenham sido trazidos nos registros conflitos ou questionamentos sobre a relação estabelecida.

A gestão colaborativa contribui através da elaboração conjunta das atividades comemorativas, projetos pedagógicos e orientando em alguma situação que o professor sinalizar a necessidade de ajuda (CriP).

A gestão colaborativa contribui bastante para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, pois os professores têm o apoio da gestão na disponibilidade de equipamentos e espaço para que o trabalho seja desenvolvido (GUI).

Outro compartilhamento que reforça a centralidade da gestão pedagógica na coordenação ou em quem a exerce pode ser compreendido a partir da afirmação de que colaboração é papel da coordenação:

O papel da coordenação no processo educativo da EJA realizado durante o período citado [*ensino remoto*] foi muito colaborativo, pois, foram compartilhadas experiências que muito contribuíram para a minha atividade profissional em sala de aula (Gui).

As palavras de KR reforçam as argumentações anteriores sobre a compreensão e os objetivos das interações, quando/porque ocorrem e a frequência com que acontecem, mas também inclui a existência de subgrupos de docentes separados no interior da instituição de ensino, estabelecendo o trabalho com alguns que ensinam disciplinas da mesma área de conhecimento ou segmento e não com a comunidade escola.

Todos os professores, inclusive da EJA 2 são meus parceiros, pois existe uma conexão importante no grupo, em trocar ideia, sugerir ações e atividades, etc.. ainda mais quando conversamos sobre os alunos da EJA 1 que foram "empurrados " para EJA 2, buscando soluções e alternativas para que esses alunos e professores superem suas dificuldades.

A existência de subgrupos, o exercício individual e isolado, a estrutura organizacional que só possibilita encontros ocasionais entre a equipe dificultam a noção do que é a prática da gestão pedagógica colaborativa, de como efetivá-la e de suas possibilidades para o desenvolvimento de uma prática participativa e interativa em que todos se responsabilizem em empreender ações e esforços na busca de soluções para problemas comuns, na elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas que beneficiem todos os envolvidos e sejam resistentes a projetos elaborados externamente, que desrespeitam a comunidade escolar, além de desconsiderar a autoria, coautoria e autonomia pedagógica das e dos docentes. A proposta de uma prática colaborativa não suprime a necessidade de planejamentos, projetos e ações individuais, mas uma alternância de práticas conjuntas com outras e outros docentes e discentes, mas momentos em sua sala de aula.

6.5.1 Aprendizados deixados pelas navegações, rotas e dos/nos encontros

Após cinco meses de termos iniciado a interação\ navegação nesta comunidade virtual de prática pedagógica planejada e organizada, com a finalidade de alcançarmos um determinado destino o qual foi traçado pelo objetivo que moveu a realização desta pesquisa, ou seja: compreender como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas colaborativas a partir da inclusão das tecnologias digitais na prática dos docentes que lecionam nos Tempos Iniciais de Aprendizagens da EJA, no ano letivo de 2020/21, nas escolas municipais: São Gonçalo do Retiro e Novo Horizonte.

Diante das respostas sobre gestão pedagógica colaborativa, podemos analisar que predomina uma compreensão ainda restrita do que vem a ser gestão pedagógica colaborativa. De entender que é um processo de organização do trabalho coletivo, com coparticipação na tomada de decisões, no estabelecimento de objetivos comuns, na superação da gestão individualista dos conteúdos de cada disciplina e de cada sala de aula, mas sobretudo que é o estabelecimento de modos interativos, integrados e conjuntos, com o intuito de organizá-los, sem deixar de respeitar as possibilidades de articulações entre os conteúdos, os interesses dos sujeitos da EJA, modelos organizativos (situação-problema, tema-gerador, projetos) e saberes pretendidos para cada tempo de aprendizagem criado pela comunidade escolar. Neste contexto, as orientações e propostas curriculares servem como parâmetros, mas não engessam as construções pensadas a partir da realidade da unidade escolar.

Neste modelo de gestão, a troca de experiências e saberes e o apoio entre docentes são estimulados como forma de revitalização da profissão docente e caminho para a construção da autoria, coautoria, autonomia pedagógica, valorização das pessoas e dos grupos. Os dados demonstram que esta gestão ainda está em seu estágio embrionário nas duas realidades escolares.

As contribuições no Fórum relativo à gestão pedagógica nos revelam que a interação voluntária entre as e os docentes, no entanto, ainda são motivadas para trocar atividades, solicitação de conselhos, fazer comentários sobre os estudantes e em momentos estanque. Outro momento ocorre quando são convocados pela equipe gestora para planejarem ações pontuais, tais como, proposta curricular, festas, comemorações, elaboração de instrumento para acompanhar o desempenho escolar das turmas, realização de preenchimentos de informações solicitadas da secretaria.

No que diz respeito ao papel da gestão pedagógica como potencializadora da inclusão das TDIC nas práticas fomentadas durante o ensino remoto, de acordo com as respostas de CriP e Gui, transcritas acima, podemos concluir que na Escola Municipal São Gonçalo se efetivou o compartilhamento de conhecimentos, aprendizagens sobre a TDIC, tanto pelo uso e planejamento de qual aplicativo móvel (*WhatsApp, Meet*) e seus recursos para gravação de áudio e/ou vídeo, além criação de grupo de estudo sobre temáticas da educação a distância, troca de experiências entre os docentes sobre usabilidade das TDIC.

Contudo, na Escola Municipal Novo Horizonte, não temos dados suficientes para afirmar ou negar esta potencialização, haja vista que a participação de KR no Fórum sobre gestão pedagógica e colaborativa foi parcial. Logo, só podemos analisar a partir das respostas em outros fóruns e atividades.

Ainda assim, seus relatos evidenciam que as práticas socializadas foram desenvolvidas a partir de decisão pessoal e individual. Muito embora, em alguns momentos, faça referências às trocas entre docentes, orientações e organização da equipe gestora para elaboração das atividades e o coletivo apareça.

Porém, sobre os objetivos específicos, podemos:

- Identificar ações que podem configurar práticas colaborativas que potencializam as práticas dos docentes em relação à inclusão das tecnologias digitais em suas atividades didático-pedagógicas; tomando as repostas de GUI, CriP as reuniões *on-line* promovidas pela coordenação e equipe gestora fomentaram aprendizagem sobre as TDIC, além de possibilitar que um colega ensine ao outro, principalmente, sobre o uso dos aplicativos e plataformas e o grupo de estudo sobre educação a distância. Nas palavras de Gui:

[...] possibilitou melhorar o meu aprendizado em novas tecnologias, pois precisamos trabalhar à distância com os colegas professores e coordenador pedagógico, para alinhar o que iríamos trabalhar com os alunos e a forma de levar os assuntos e atividades para eles.

- Mapear as práticas colaborativas realizadas pela estrutura da gestão pedagógica no desenvolvimento das ações pedagógicas das turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA, no ano letivo de 200/21; a análise dos comentários acerca das práticas colaborativas favorecidas pela estrutura da gestão pedagógica e das atividades escolhidas como Boas Práticas, assinalam para a manutenção da gestão de conteúdo e turmas isoladas, com elaboração individual dos planejamentos, de

atividades e escolha do aplicativo móvel a ser usado pelos docentes e interação *on-line* só com as e os estudantes das turmas que lecionam. Consta-se assim como a organização da unidade escolar, mesmo sem intenção, pode ter contribuído para os resultados insignificantes do ensino remoto.

- Modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e saberes em relação à inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica dos Tempos Iniciais de Aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21. A comunidade virtual de prática como dispositivo promoveu a inserção dos sujeitos da pesquisa, constitui espaço para escrita das reflexões sobre o que viveram, experienciaram e foram tocados durante o ensino remoto. Por ser uma comunidade assentada em uma plataforma digital, o *Classroom* – Google Sala de Aula, foi possível criar fóruns, enviar atividades, dialogar com as e os docentes, comentar as postagens, responder ao que foi indagado, fazer, refazer, enfim, interagir. Durante a realização das etapas planejadas, reproduzimos um pouco como foi o ensino remoto, fizemos todos os encontros *on-line*, o que exigiu a busca de outros aplicativos móveis (*WhatsApp* e *Meet*) para manter a comunicação e a interação. Outros aspectos que a comunidade de prática possibilitou foi o encontro de professores de escolas distintas, mas com problemas similares. Além de convidar a escrever sobre suas experiências e aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos da prática na EJA.

Ao analisarmos os relatos, as experiências, os silenciamentos, o dito e o que está nas entrelinhas escritas na atividade, nos fóruns e nas mensagens trocadas pelo *WhatsApp*, apreendemos que o ensino remoto, como ação emergencial em resposta ao afastamento social em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, acontece em um contexto cultural e sociotécnico que possui tecnologias e equipamentos que possibilitaram minimizar os impactos na aprendizagem das e dos estudantes e na ação docente.

Entretanto, o que já era de conhecimento e debatido por pesquisadores e especialistas na área das tecnologias digitais de informação e comunicação e educação, a falta ou escassez de políticas públicas para o aparelhamento das escolas com computadores, rede internet, dispositivos móveis etc., e formação docente que dê conta de inseri-los no paradigma da cultura digital, ao mesmo tempo em que possibilite aprender e desenvolver processos educativos intermediados pelas TDIC.

Em se tratando da EJA, esta inserção promove a inclusão digital de sujeitos que foram colocados em condição de vulnerabilidade social ao longo da história desse país,

além de reforça-ampliar a construção coletiva de saberes e conhecimentos algo que é própria da pedagogia popular e prepara para o trabalho.

Se de um lado a crise evidenciou o descaso dos gestores da educação no que se refere às tecnologias e à educação, no outro, mostrou o distanciamento entre as escolas e docências da educação básica da cultura digital, além de ressaltar a resistência e as concepções simplistas dos educadores em relação à inserção dos artefatos digitais na prática docente. Os registros apresentam que este contexto possibilitou a identificação do que precisavam saber sobre ensino a distância, interação pelas Redes Sociais com os colegas, além de aprender a aprender com-nas experiências.

Ao analisarmos as contribuições sobre gestão pedagógica colaborativa percebemos a existência de uma divisão de trabalho quando se concebe que são as gestoras que resolvem situações de orientação sobre atividades, aconselhamento e orientação relacionados a dificuldades dos docentes e/ou estudantes, organização do espaço e materiais para o trabalho.

Ainda sobre esta questão, sobressai a ideia da existência de sujeitos com autoridade na escola para orientar, sugerir, estruturar e organizar a unidade escolar e estes atributos se referiram tanto às gestoras, quanto para o coordenador pedagógico; além do que as e os docentes não são percebidos como participantes da gestão pedagógica, mas como consultores que esporadicamente são convidados a participarem da elaboração de referenciais, organizar eventos ou opinar sobre problemas. Embora, exponham que houve participação, trocas, reuniões, colaboração, mas até mesmo, estas ações foram pensadas para e não com ou pelos docentes.

Em decorrência desta concepção de gestão pedagógica, o entendimento de colaboração também é difuso, ora se refere às aprendizagens ocasionadas pelas interações entre docentes e estudantes, ora entre coordenação e docentes ou entre estes, mesmo ao atrelarmos a gestão pedagógica. Quando pensada neste contexto, ainda não é percebida como uma prática colegiada, que movimenta coordenadores e docentes para o dialógica constante a respeito das decisões a serem tomadas, construção colaborativa de intervenções para os problemas didático-pedagógicos e interpessoais existentes no interior da escola, que resultarão em produção de conhecimentos didático-pedagógicos originados das necessidades, problemas e anseios das e dos jovens e adultos, do cotidiano da escola e em-com a colaborares de seus pares.

Em outras palavras, gestão pedagógica colaborativa pode ser compreendida como movimento experiência e formativo de coordenadores e docentes, pois toma como ponto de partida as demandas que emergem na sala de aula e unidade escolar para refletirem,

dialogarem entre si, com suas experiências e com os aportes teóricos para que possam elaborar intervenções didático-pedagógicas diversas e plurais capazes de garantir aos sujeitos da EJA apropriação dos conhecimentos escolares e direito à cidadania e aos docentes autoria, coautoria e autonomia intelectual e pedagógica.

Em relação à participação na Comunidade Virtual de Prática, observamos participação assídua de Gui, inconstante de CriP e infrequente de KR, porém todos compartilharam suas experiências, narrativas, o que faltou foi a interação, a leitura das postagens e comentários ou indicação de outros materiais. Este comportamento pode ter como causa o constrangimento por estar com colegas de outras unidades escolares, bem como pela falta de encontros presenciais ou on-line para que os laços fossem construídos e continuados na sala virtual, ou mesmo, a falta de tempo diante das demandas pessoais e de trabalho.

Mesmo com pouca participação na Comunidade de Prática, obtivemos quantidade significativa de comentários nos fóruns e na realização da atividade, o que confirma ser este um espaço estratégico para troca entre as e os docentes, formação, compartilhamento de experiências e de sistematização colaborativa de conhecimento.

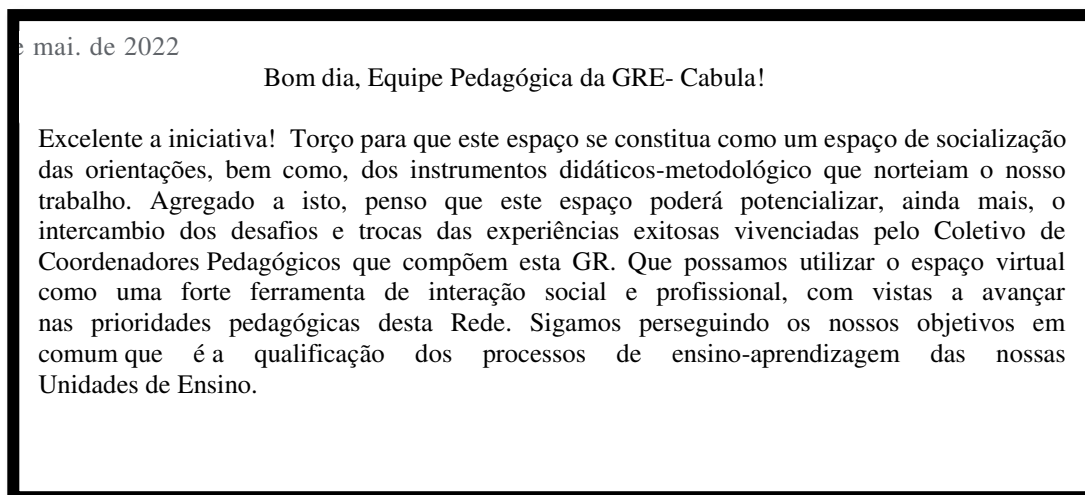
Em decorrência desta constatação, apresentamos a proposta de criação de uma comunidade virtual para os coordenadores das escolas da GRE Cabula, com o objetivo de compartilhar e promover trocas entre as coordenadoras pedagógicas, além de disponibilizar as apresentações das reuniões, orientações oficiais, textos, projetos, vídeos, instrumentos de acompanhamento, sugestões de planejamentos, rotina do coordenador, referenciais curriculares da rede dentre outros, que subsidiem o fazer do coordenador pedagógico nas escolas. O grupo de coordenadores de acompanhamento da GRE concordou e no início do ano letivo de 2022 desenvolvemos e alimentamos esta comunidade. Ação que foi aceita e comentada por algumas coordenadoras que acessam com frequência este espaço.

Figura 10 – Ensaio de uma Comunidade de Prática



Fonte: *Classroom* das Coordenadoras do Cabula – criado pela GRE Cabula

Figura 11 - Comentários de uma coordenadora



Fonte: *Classroom* das Coordenadoras do Cabula – criado pela GRE Cabula

Figura 12 - Organização da Comunidade



Fonte: *Classroom* das Coordenadoras do Cabula – criado pela GRE Cabula

O desafio para colocada na mensagem da coordenadora nos mobiliza a implementar este espaço como potencializador para compartilhamento, reflexão e sistematização dos saberes e conhecimentos originados das análises das práticas e experiências socializadas e trocas entre os pares. O sentido de colaboração, de colegialidade, de participação e de corresponsabilidade é apreendido na dinâmica da organização da escola em que desenvolvemos as aprendizagens práticas da docência e nela também podemos nos constituir em comunidades de práticas.

Portanto, inspirados nesta compreensão, vamos disponibilizar nicho para que as coordenadoras e os coordenadores possam compartilhar seus planos, projetos e ações de maneira que fique visível e aberto para que todos tenham acesso e façam comentários.

A partir da Comunidade Virtual de Prática – Gestão Pedagógica Colaborativa, constatamos a viabilidade de agregar pessoas que estão em espaços diversos para debaterem e refletirem sobre experiências, práticas, problemas comuns, trocaram e indicarem materiais sejam para estudo ou para serem aplicados com as turmas e identificamos a possibilidade de construção conjunta de práticas, exercitar a colegialidade e a desenvolver a autoria e autonomia pedagógica. Para concluir o percurso desta investigação, apresentaremos as considerações finais que não consideramos como fechamento, mas como indicativos de novas pesquisas, problematizações e continuidade do estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INSTANTES DE ANCORAGEM

O navegar por esta etapa de formação, o mestrado, está concluído, mas neste processo, muitas marés foram apresentadas, rotas refeitas e ancoramos em alguns portos para repensar, compreender e aceitar a diversidade que nos desafia, tirando-nos dos conhecimentos pré-concebidos, modelos fixados e sacramentados que devemos percorrer para realizarmos uma pesquisa. Navegar exige de nós organização planejamento e abertura para as águas incertas, ou seja, para novas aprendizagens e saberes possibilitados pelo encontro com o novo e com o Outro. Portanto, o que narramos aqui é fruto do que experienciamos coletivamente e individualmente, porém não negligenciando os protocolos exigidos em uma pesquisa de mestrado.

Ao iniciarmos esta travessia, pesquisa, no campo da Educação de Jovens e Adultos, trouxemos muitas lembranças, sonhos, anseios, planos e a tudo isso somou-se os desafios para realizá-la, o primeiro foi o início da caminhada do mestrado que aconteceu durante a pandemia da COVID-19, logo, com aulas virtuais, o que inviabilizou o contato face a face entre estudantes e destes com os docentes. Esta vivência ampliou e corroborou para a compreensão do problema da pesquisa, ou seja, de como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagens da EJA no ano letivo de 2020/21, nas escolas municipais: São Gonçalo do Retiro e Novo Horizonte, contextualizando no âmbito da cultura digital, trazendo suas possibilidades e contradições em uma sociedade desigual.

Além de estar entrelaçados aos objetivos propostos, tais como, identificar ações que podem configurar práticas colaborativas que potencializem as práticas dos docentes em relação à inclusão das tecnologias digitais em suas atividades didático-pedagógicas; mapear as práticas colaborativas realizadas pela estrutura da gestão pedagógica no desenvolvimento das ações pedagógicas das turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA, no ano letivo de 200/21; e, modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e saberes em relação à inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica dos Tempos Iniciais de Aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21.

Desta maneira, navegamos neste *informar* e experienciamos na condição de estudantes situação semelhante as vividas pelos sujeitos da EJA, estudantes e docentes da educação básica, tais como, carência de equipamentos para acompanhar as aulas, dificuldade de

conexão devido ao pacote de *Internet* ou falta de conhecimento e vivência na cultura digital o que resultou na dificuldade para usar os dispositivos móveis e plataforma na qual aconteciam as aulas. O segundo desafio foi a necessidade de adaptar o caminho metodológico à realidade em que estávamos, por isso, também recorreremos aos aplicativos móveis e à plataforma digital para o desenvolvimento da pesquisa.

Após nos acomodarmos às mudanças na primeira rota, quando já tínhamos ancorados nossos frágeis saberes sobre esta realidade, a navegação continuou, mas com novas rotas. Diante dos acontecimentos relatados, escolhemos realizar as interações com as e os participantes da pesquisa em uma comunidade virtual de prática que tanto teve a função de espaço para interação, aproximação com fenômeno pesquisado, as percepções e reflexões sobre os acontecimentos e o experienciado durante o ensino remoto. Sendo uma pesquisa inspirada na Etnopequisa-formação, não nos colocamos como observadores, mas partícipes do processo de investigação, de produtores de atos que podem ser pesquisados em seu contexto, com suas singularidades, pluralidades e contradições.

Em vista disso, a comunidade virtual de prática intitulada Gestão Pedagógica Colaborativa foi organizada em fóruns e atividades para que as e os docentes narrassem as recordações do experienciado, na condição de docente, durante o ensino remoto e como aconteceu a gestão pedagógica neste período, para em seguida, dialogarmos com autores, em diferentes suportes (textos e vídeos) e entre os membros da comunidade.

Desta maneira, podemos concluir que este dispositivo cumpriu o que se espera de uma comunidade de prática, que é reunir pessoas em torno de objetivos comuns, que visam compartilhar suas experiências, interagir e aprenderem colaborativamente. Nesta genuína interação entre adultos, é possível compreender que aprender, pela-na experiência, significa ser capaz de resolver problemas, integrar na prática o saber-fazer e os conhecimentos, assim fazer dos acontecimentos experiências formadoras. Mesmo com esta potencialidade, para manter o grupo integrado e o paradigma da interatividade, comunicação todos-todos, é preciso utilizar outras plataformas e aplicativos que ajudem a dinamizar e a obter participação mais rápida por funcionarem em aparelhos celulares e computadores.

Diante disso, podemos afirmar que o objetivo que visava modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e saberes em relação à inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica dos Tempos Iniciais de Aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21, possibilitou que docentes refletissem sobre suas experiências, conhecimentos, saberes e interações necessárias que precisaram realizar para lecionarem durante o Ensino Remoto.

Para compreendermos a aprendizagem do adulto pela interação e pela experiência foi necessário deixarmos as margens, de onde só vislumbramos o volume das águas, por isso foi necessário planejarmos o caminho, neste caso, buscamos conhecer o contexto sociotécnico e cultural contemporâneo, pois este possibilitou a realização de aulas e da pesquisa através do uso de equipamentos e artefatos tecnológicos digitais, também evidenciou o quanto estas não estão acessíveis para uma parcela significativa da população.

Para além da desigualdade social, um fator agravante para a educação neste período foi a postura anti-humanitária e negacionista do governo federal perante a pandemia que “apostou” na chamada contaminação de “rebanho” como processo de imunização da população à COVID-19 e se negativa a investir em educação. Esta opção governamental de certo retardou a elaboração de orientações nacionais que guiassem as instâncias estaduais e municipais sobre as intervenções pedagógicas que implantariam em suas redes para darem continuidade ao ano letivo das instituições de ensino.

Atrelado a estas questões temos a falta ou insuficiência das políticas públicas voltadas para a democratização dos artefatos da cultura digital, de ações eficazes para equipar as escolas e formar professores tanto com competência para usar as tecnologias digitais, quanto inseri-las para promover os fins educacionais que interferiram diretamente nos resultados das ações desenvolvidas durante o ensino remoto.

Em meio à insegurança política e de vida, as e os docentes se adaptaram de maneira abrupta à dinâmica do ensino remoto, bem como tiveram que planejar atividades complementares, a partir dos conteúdos das aulas na TV, a criação de grupos no *WhatsApp*, reuniões *online* no *Meet*, *Zoom*, *lives* no *Youtube*, dentre outros meio a fim de interagirem com as e os estudantes que tivessem meios para participarem desses encontros, e assim foram inserindo os aportes tecnológicos em sua dinâmica pedagógica no ensino não presencial. A urgência da situação e as dificuldades enfrentadas pelas e pelos docentes para aprenderem a ensinar no ensino não presencial, mais a aglutinação entre trabalho e cuidados com a família, desencadearam problemas de diversas ordens nos educadores, tais como insegurança, angústia, preocupação e cansaço físico e mental devido à sobrecarga para atender às necessidades profissionais e pessoais.

Mesmo realizando a travessia em meio à tempestade feroz e desafiadora, as narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa relatam que buscaram caminhos para aprenderem como usar alguns aplicativos e plataformas para efetivarem com intermediação tecnológica os planejamentos e ensinarem a suas turmas, na medida do possível mediante a falta de meios tecnológicos dos discentes para se conectarem. Embora, observássemos que houve

predominância do envio de atividades impressas para serem respondidas em casa pelas e pelos estudantes. As falas revelam que já conheciam e usavam alguns aplicativos móveis, fizeram formação a distância, mas não tinham pensado ainda em inseri-los em suas práticas pedagógicas e outros passaram a usar seus recursos neste período.

Portanto, estas narrativas corroboram para compreendermos o problema da investigação, ou seja, como a gestão pedagógica colaborativa pode potencializar práticas pedagógicas coletivas a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagens da EJA, no ano letivo de 2020/21. Além do objetivo que buscou identificar ações que possam configurar práticas colaborativas que potencializem as práticas dos docentes em relação à inclusão das tecnologias digitais em suas atividades didático-pedagógicas.

A exposição de dois dos participantes evidencia que houve estudo sobre a temática da educação a distância em sua unidade escolar a qual foi promovida pela coordenação pedagógica e pelos docentes. Além disso, nas duas unidades de ensino houve discussão no grupo sobre o planejamento das atividades, trocas de experiências em relação ao uso dos recursos tecnológicos, mas não foi apresentado se houve realização de intervenções conjuntas com as turmas. Após os encontros *online* com as equipes, cada docente efetivava o que ficou acordado com sua turma de maneira individual.

No entanto, embora todos afirmem que a gestão pedagógica em suas escolas é colaborativa e participativa, o que nos foi narrado não valida a prática colaborativa, pois esta se apresenta como esporádica e quando se propõe uma ação com a participação, opinião do grupo, esta ação é convocada pela gestão escolar. Estas afirmações suscitaram a seguinte indagação, o fato de haver boas relações entre a equipe gestora e coordenação pedagógica, já que não relataram conflito, os leva a considerar que a gestão pedagógica é colaborativa e participativa?

Portanto, a exposição acima indica que o alcançamos parcialmente o objetivo que pretendeu mapear as práticas colaborativas realizadas pela estrutura da gestão pedagógica no desenvolvimento das ações pedagógicas das turmas dos Tempos Iniciais de Aprendizagem da EJA no ano letivo de 200/21.

Enfim, o mar nos ensina a estabelecer rotas em rede, mas durante esta vivência nosso olhar, sonhos, medos, desejos, experiências anteriores, nossa subjetividade e o contexto sociocultural nos fazem enxergar e escutar mais detalhes/aspectos algumas ondas, portos que ancoramos em outros, em algumas interações e esquecemos de outras, mas o importante é que estamos sempre aprendendo.

Por isso, compreendemos que a experiência vivenciada no grupo de estudo promovido entre coordenação pedagógica e docentes, da Escola Municipal do São Gonçalo, para estudarem e aprenderem sobre os aplicativos e plataformas digitais, discutirem a respeito das possibilidades de interação com as turmas e sobre o planejamento, demonstra o potencial da gestão pedagógica colaborativa para o estabelecimento de uma prática colegiada e elaboração de soluções para os problemas da unidade escolar. O vivido impeliu que os profissionais da educação tivessem iniciativas criadoras e criativas livres da contenção e formas preestabelecidas pelo sistema de ensino, porém os depoimentos revelam que ainda permaneceram presos aos conteúdos escolares.

Implicando a análise destas respostas ao campo da EJA, percebemos um distanciamento entre a prática escolar e o próprio processo de construção de conhecimento e o modo como aprendem, fora da escola, os sujeitos desta modalidade de educação, ou seja, pela pedagogia da luta coletiva, através da colaboração. Desta maneira, é possível dizer que é necessário aprendermos mais sobre gestão pedagógica colaborativa e como efetivá-la no cotidiano das escolas, pois ainda há predominância do trabalho individualista e isolado dos docentes e divisão do trabalho entre equipe gestora, coordenadores e docentes.

Consequentemente, a temática desta investigação não se encerra ao finalizarmos esta dissertação, ainda que tenha permitido respostas para a questão proposta, também aponta a necessidade de aprofundar as discussões para que se tenha compreensão do que vem a ser uma gestão pedagógica colaborativa, seu papel na construção da autoria, coautoria e autonomia pedagógica das equipes escolares, algo crucial para EJA e seus sujeitos.

Diante disso é que pretendemos sistematizar os relatos da comunidade de prática Gestão Pedagógica Colaborativa, prosseguir com os fóruns cujas temáticas remetem à ideia de inovação e compreensão da função da escola na cultura digital, cujo paradigma comunicacional estabelece outras relações entre os sujeitos, a produção da mensagem e a sua distribuição, estabelecendo, assim, uma relação mais democrática e horizontalizada entre as pessoas e os saberes e conhecimentos como princípios tão importantes para a educação de jovens e adultos.

Em vista disso, propomos a continuação das discussões e sistematização dos relatos e comentários nos fóruns, convite que foi aceito pelos docentes, da Escola Municipal São Gonçalo, que são membros da comunidade Gestão Pedagógica Colaborativa. Ao concluirmos esta ação, a intenção é escrevermos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa, um artigo a partir do que narramos sobre o ensino remoto, os relatos das práticas compartilhadas nesta comunidade e no cotidiano da escola.

Acreditando que a partir desta dissertação e do compartilhamento na comunidade virtual de prática é possível suscitar novos estudos, indagações no que diz respeito à gestão pedagógica colaborativa, às possibilidades comunicacionais que as tecnologias podem agregar à educação de Jones e adultos e as potencialidades da comunidade virtual de prática como espaço que favorece a reflexão e a elaboração colaborativa de saber-fazer e conhecimentos entre os docentes.

As narrativas não nos apresentam só práticas exercidas de maneira fria e desumanizadas, elas expõem emoções e sentimentos dos sujeitos da pesquisa ao refletirem sobre o vivido durante o Ensino Remoto, sentimentos e emoções que encontraram eco em mim, recordei e senti no corpo a dor das dificuldades, do sofrimento que foi viver em uma casa/trabalho, das cobranças por parte da gestão em relação aos prazos de envio das atividades e correção das atividades, da realização dos AC semanais, da angústia em saber dos problemas emocionais, financeiros, do limitado conhecimento sobre os dispositivos tecnológicos por parte de alguns colegas, do medo de adoecer, da indignação pelos pronunciamentos desrespeitos dos gestores municipais em relação aos docentes da rede pública municipal.

Para além desta identificação, ao realizar-participar desta investigação fui sendo convidado a recordar-evidenciar minhas crenças, concepções e percepções do meu saber-fazer de coordenadora pedagógica e maneira de ser-agir. Este processo revela uma contradição, pois ao mesmo tempo que reforçar minha convicção sobre o trabalho colaborativo, da necessidade de superar o isolamento docente e que todo ambiente escolar deve ser usado para aprendermos com os pares, com as e os estudantes e com a comunidade escolar, também traz a constatação de que a minha prática na coordenação pedagógica era diretiva, orientação para as docentes a partir de uma leitura e compreensão dos problemas identificados, ou seja, não havia ou havia pouca construção colaborativa.

Esta compreensão me convida para o deslocamento que começa-passa pela escuta compreensiva, pela “paciência epistemológica” de que o outro aprende em seu tempo e necessita confiar para mudar, o cuidado com o outro, a necessidade de identificar o que sabemos; o que sabemos que não conhecemos, o que queremos saber, o que já fazemos, fazemos e com quem compartilhamos, ou seja, para promover a gestão pedagógica colaborativa tenho que ter conhecimento técnico e dos percursos necessários para vivência da cultura colaborativa como opção de trabalho. Para praticar a rebeldia pedagógica, em outras palavras, continuar a travessia conforme estabelecido pelo coletivo escolar, relativizar a

importância das atividades burocráticas, porém sem esquecer que esta desobediência exige conhecimento e estudo permanente das necessidades locais e do perfil dos docentes.

Outro aspecto que despontou e chamou a atenção foi o tempo ou a falta de tempo. Duram a realização da investigação ele emergiu nas falas, nas justificativas, dificuldades para participarem na Comunidade de Prática e mesmos para efetivarem a gestão pedagógica colaborativa em suas escolas. Este tempo ou falta dele pode ser compreendido a partir da burocratização do trabalho docente que é uma realidade em nossas escolas, que na atualidade são responsáveis pelo preenchimento muitas planilhas e alimentação de sistemas com dados que vão da simples presença até os níveis de aprendizagens nos diversas aspectos avaliados pela gestão educacional. Ainda neste fazer burocrático, incluímos a retirada das e dos docentes das escolas para formações que não dialogam com as necessidades de aprendizagens identificadas e estabelecidas pela comunidade escolar tanto para discentes e docentes.

Estas tarefas por si só não trazem embutido o dilema da falta do tempo, porém como são realizadas sim. O intervalo entre a realização, a correção, sistematização e análise não respeitam o processo necessário para que as equipes se apoderem dos dados e suas implicações pedagógicas e de gestão. Desta maneira causa ruptura com o planejamento didático das unidades escolares, produz impacto na compreensão de não estamos fazendo o que deveríamos e desconfiança de nossa capacidade de ensinar. Claro que no período do Ensino Remoto essas impressões foram intensificadas já vivemos um continuum casa-trabalho-cuidado com a família-distanciamento social.

Correlacionado ao fazer burocrático, temos a organização do contexto de trabalho docente organizado de maneira que valoriza o isolamento o individualismo na escola, bem como, impossibilita a leitura do fazer docente e do tempo pedagógico como uma estrutura de interdependência colaborativa entre os sujeitos e os ambientes da escola. Conforme já explicitado em outro capítulo, nossas escolas permanecem organizando os estudantes e docentes por turmas, anos, etapas, segmentos isolados, as e os docentes isolados em seus grupos, a partir de um currículo homogeneizador, de práticas transmissivas e que precisam dar resultados, ou seja, altos índices de aprovados e proficiências principalmente em avaliações externas.

A partir desse aprendizado vivenciado por nós e compartilhado nas unidades escolares foram evidenciadas no desenrolar desta pesquisa que investiga sobre a gestão pedagógica democrática colaborativa algumas questões que despontaram nos convidando a novas propostas de deslocamentos, de ampliar nosso saber-fazer, conhecimentos e narrativas, tais como: diante da falta de autonomia das escolas, da rede pública municipal de Salvador,

existem mecanismos na organização escolar que possam contribuir para a efetivação da gestão pedagógica colaborativa como processo coletivo que planeja respostas/caminhos para os problemas comuns da docência e da aprendizagem das e dos estudantes? A Atividade Complementar – AC pode ser pensado e estruturado de maneira a oferecer aos docentes um espaço de troca, colaboração, diálogo com seus pares e com outros atores de modo a promover a docência colaborativa, a diversidade cultural e a autonomia didático-pedagógica na unidade escolar?

Ao findarmos esta viagem, estamos novamente em uma margem, porém sem sairmos da rota em rede e vislumbrando a necessidade de nos abrirmos para futuras interações, agora, com os sujeitos que não foram ouvidos, mas que sempre foram lembrados, os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos sobre o espaço escolar como comunidade aprendente e colaborativa. As narrativas compartilhadas apontam para a necessidade de refletirmos sobre a estrutura e a organização que ainda predominam nas escolas, a postura centralizadora da equipe gestora e a pouca ou insuficiente compreensão sobre práticas colaborativas e participativas pelas comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Educação remota: Entre a ilusão e a realidade.** Educação. [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- AMORIM, A.; SANTOS, C. L. dos; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- ARAIVA, K. .; TRAVERSINI, C. .; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 7 maio. 2023
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- GOMES, Nilma Lino **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAHIA. Portaria nº 251, de 8 de julho de 2015. Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador/BA, 8 de julho de 2015.
- BRASIL. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- CASTEL, Robert. As transformações da questão social. *IN*: BURGÓS, Lucia. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000
- CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 10, n. 26, 2006. Disponível em:< <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>.> Acesso em 07 de mar 2023.
- CAVACO, C. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 41, n. 3, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/53441>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CAVACO, C. Formação de Adultos Pouco Escolarizados: paradoxos da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 449–477, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p449. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p449>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou bárbara?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2.ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009. 68p. – (Coleção Cultura é o quê?, I)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v, 18. n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v.31, p. 213-230, 2008.

DANTAS, Tânia R. A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n.1, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/>>. Acesso em 11 de out. 2021.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porta Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321- 337, jul./dez., 2001.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus processos relacionais. IN: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, M. da C. A. A Pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirreferenciais. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 74–93, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6463>. Acesso em: 4 mar. 2023.

FERREIRA, M. da C. A. A pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirreferenciais. **Revista Observatório**. Palmas, TO, v. 5, n. 1. p. 74-93, jan/mar. 2019

FERREIRA, M. da C. A. BRITO, Talamira T. R. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, BA, v. 11, n. 20. p. 311-332, set./dez. 2015.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas educativas: para uma nova organização da escola**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

_____. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. > Acessado em 23 de setembro de 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José, E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GANIMIAN, Alejandro J.; VEGAS, Emiliana. Como usar a tecnologia para melhorar o aprendizado? IN: ROLDÁN, Otto Granados, (org.). **A educação do amanhã: inércia ou transformação**. Madri, Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.

GATTI, Bernadete. A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p. 106-111, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fac.org.br/cp/article/view/1009>>. Acesso em: 18 de fev 2022.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos. **EccoS Revista Científica**. V 1. N. 1, dez, UNINOVE, São Paulo: 1999, p. 63-79.

GONDA, Liliana J. **Comunidades de prática e tutoria de fóruns virtuais.: materiais de apoio à formação**. 1 ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2014. E-Book.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C.. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 Rev. Bras. Educ., 2000 (14), maio 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>.>. Acesso em: 25 de fev.2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMOS, A.; PERL, L. Comunicação e Tecnologia Uma experiência de “Classe Invertida”. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 127-139, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v20i1p127-139. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84709>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade** - A Era da Conexão. Disponível em: < R1465-1.PDF (intercom.org.br) >. Acesso em: 15 de julho de 2021.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Salina. 4. ed. 2008.

LEMOS, André **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulinas, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2017.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei.. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei.. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. *In: Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII*, Aveiro, Portugal, 26-27, abril 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

NOGUEIRA, MAURO ODDO; CARVALHO, SANDRO SACCHET DE. **Trabalho precário e informalidade: desprecarizando suas relações conceituais e esquemas analíticos**. Rio de Janeiro: IPEA, 2021.

NASCIMENTO, B. J. da C. A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 127–146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30987>. Acesso em: 7 maio. 2023

NASCIMENTO, Luiz Marine Jose do; COSTA, Telma Cruz, (orgs.). **Projeto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: Rede Municipal de Ensino de Salvador**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

NOVAES, Ivan L.; CAENEIRO, Breno Pádua B. Enlaces entre subjetividade, percepção e produção de sentidos na gestão escolar. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 95-114, jul./dez. 2012.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NUNES. Cesar. **O papel social da escola e o nosso papel na escola: por uma formação humanizadora**. Youtube. 14 de jun. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/yKJoiJFvshA?feature=share>>. Acessado em 14 de jun. de 2022.

PACHECO, José **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PAIVA, Vanilda H. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO. Vitor H.. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51–53, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1235>. Acesso em: 30 agos 2021.

PARO. Vitor H. O princípio da gestão escolar no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2a.ed. São Paulo: Xamã, 2002, p, 73-81.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart. (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p. 29 -53.

PRETTO, Nelson de Luca O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**. 2011, 24(1), p. 95-118. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>>. Acesso em: 30 nov.2021.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia**. 9. ed. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2013.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 7 maio. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 23, n. 29, p. p. 29-45, ago. 2007. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8664/6026>>. Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, Edméia. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19 ed. Rio de Janeiro: Rocorde, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

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

SOUZA, D. A. B.; CASTAÑEDA, J. A. S. Gestão pedagógica e a formação continuada dos profissionais que atuam na educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 02, n. 03, p. 29-42, jan./jun. 2019.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F.. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. Educ. rev., 2016 32(4), p. 251–268, out. 2016.

WENGER, E. **Communities of Practice – a brief introduction**. 2006. Disponível em: . Acesso em: 04 nov 2021.

WERNEK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: <
<http://cadernosde.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-cri-se-sanitaria-anunciada>.> Acesso em: 09 jan 2023.

APENDICE

APENDICE A

ESCOLA MUNICIPAL	
DISCIPLINAS:	APRENDIZAGEM AVALIADA:
CONTEÚDOS:	
ANO:	

Orientações para Aula na TV e realização das atividades em casa:

1. Aulas na TV: fique atenta/o ao horário das aulas.
2. Estabeleça um horário/turno e procure um lugar tranquilo para realização assistir as aulas e realizar das atividades;
3. Organize antes os materiais que irão precisar como lápis, borracha...
4. Após a primeira aula responda a atividade da disciplina X que consta no Bloco de atividades. Divida a realização das atividades ao longo da semana, assim não ficará cansativo;
5. Anote ou solicite ajuda para anotar suas dúvidas sobre o assunto da aula e atividade
6. Assista a segunda aula X na TV.
7. Faça o exercício solicitado pela na aula que está assistindo.
8. Leia a atividade para a criança, pergunte o que é para fazer, caso seja necessário, releia o texto e as questões, mas não dê a resposta.
9. Nas atividades de escrita a criança deve escrever da melhor maneira que seja capaz de fazer. No 1º ano as crianças estão aprendendo como se escreve, 2º e 3º anos estão no consolidando esta aprendizagem;
- 10 . Tenham cuidado com a atividade, pois a professora vai corrigir. Após responder guarde-as para entregá-las na escola;
11. Entregue na escola a atividade respondida no prazo estabelecido;
12. Faça um registro, entregue na escola, sobre as dificuldades que seu filho teve para responder a atividade, assistir as aulas na TV e acessar os recursos digitais.

APENDICE B

ATIVIDADES PROPOSTAS NA COMUNIDADE DE PRÁTICA

ATIVIDADE 1. Escrita de apresentação pessoal e das preferências.

Qual a sua formação? Quando e chegou na EJA? Quanto tempo leciona nesta modalidade? Quem é você na EJA?

ATIVIDADE 2 – Boas Práticas

Neste espaço vamos narrar nossas práticas, vivências e aprendizagens no exercício da docência e coordenação pedagógica na EJA durante os anos letivos de 2020 e 2021 durante a pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19). Convidamos vocês para compartilharmos nossas descobertas, angústias, partilhas, conflitos e aprendizagens que foram revertidas em práticas pedagógicas adequadas para os sujeitos da EJA.

Selecionar atividades e ou prática desenvolvidas durante o ensino remoto que considere exitosas. Justifique sua escolha, explique como foi o processo de planejamento e realização, por fim, diga por que considera que alcançou bons resultados.

ATIVIDADE 3 - Fórum sobre Cibercultura X Ensino Remoto

Olá!

Para iniciarmos nossa reflexão sobre as práticas, que desenvolvemos no Ensino Remoto, vamos dialogar sobre alguns conceitos importantes para compreendermos o contexto e as práticas. O material selecionado complementa ou discute conceitos presentes nos textos.

Para iniciar escolha um texto e um vídeo, depois apresente o conceito exposto pelo autor; e por fim comente as respostas de seus colegas complementando a ideia trazendo a opinião dos outros autores.

ATIVIDADE 4 - Fórum sobre Gestão Pedagógica Colaborativa

Reinvenção Madelena Freire
Os tempos de hoje
nos empurram na busca
da ajuda do outro, na
dependência
dessa ajuda.
Só podemos ser nós mesmos

mediados pela fala e escrita
do outro, pontes que
nos levam até
nossas profundezas.

Você aprende com seus colegas e alunos? Você compartilha conhecimento com seus pares? Como e quando?

O que aprendeu como o outro durante o ensino remoto? E o que ensinou?

As e os estudantes da EJA estão aprendendo com/na cultura digital mesmo sem estarem totalmente incluídos nesta cultura? Por quê?

Com base em sua experiência, em que a gestão pedagógica colaborativa contribui com a prática pedagógica da EJA?

Para contribuir com sua resposta indicamos que assistam um dos vídeos e ou façam a leitura do texto de Magda Damiani.

APÊNDICE C

Fóruns	Recursos	Atividade
Mural de Apresentação	Música Quereres https://youtu.be/Hdy5J_XHJBM	Escrita de apresentação pessoal e das preferências
Sistematização da prática	Textos e atividades	Selecionar atividades e ou prática desenvolvidas durante o ensino remoto que considere exitosas. Justifique sua escolha, explique como foi o processo de planejamento e realização, por fim, diga por que considera que alcançou bons resultados.
Contemporaneidade\Cibercultura X Pandemia Autores: Lúcia Santaella, Edméia Santos, André Lemos e Nelson Pretto	Textos, Lives, podcast etc.	Estabeleça relação entre os temas dos textos as práticas docentes no período pandêmico
Gestão Pedagógica Colaborativa Heloísa Lüke Vitor Paro Magda Damiani	Texto e vídeo	Construção coletiva de um quadro conceitual
Sala de Aula Interativa Marcos Silva	Texto e vídeos	Debate sobre o conceito de interação apresentado e suas implicações na sala de aula presencial e não presencial.
Prática Pedagógica Experiencial e comunicacional Paulo Freire Larrosa Macedo Ferreira	Textos, Lives, podcast e Roda de conversa com a Prf^ª Dr^ª Maria Conceição Ferreira	Revisão da escrita da sistematização da prática

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/ PPGEDUC DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA



MESTRANDA: CLAUDIA SILVA NUNES

Diálogo sobre Gestão

Queremos saber -
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer

Gilberto Gil

Queremos saber o que pensa entende e faz a gestão escolar e pedagógica ..,Vamos dialogar um pouco?

- Para você o que gestão escolar? E gestão pedagógica?
- Como você caracteriza a gestão escolar da unidade de ensino que trabalha?
- Como você descreveria a participação das e dos docentes na gestão pedagógica em sua escola?
- De que maneira o corpo docente participa das decisões em sua escola?
- A organização da estrutura pedagógica (distribuição das salas; do horário da Atividade complementar - AC, as reservas externas e internas, distribuição dos segmentos, das disciplinas etc.), é realizada com a participação das e dos docentes?
- Quais critérios são levados em consideração ao organizarem os ACs entre docentes e coordenador ou coordenadora pedagógica?
- Quais os docentes que fazem AC no mesmo horário do seu AC?
- Durante o período do ensino remoto como foi realizado o AC?

- A gestão pedagógica em sua escola estimula práticas colaborativas entre os docentes? Dê exemplo de uma prática que foi considerada colaborativa.
- Como as e os docentes planejam projetos, aulas e ações pedagógicas-culturais?
- Quem são seus parceiros e por quê?
- Você classifica sua prática docente mais como individualista e isolada ou colaborativa? Justifique sua resposta

APÊNDICE E

Atualização no SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 APRENDENDO A NADAR, OBSEERVAR E NAVEGAR PELAS ONDAS E NAS REDES	15
1.1.1 As rotas que nos ensinam a observar, sentir e ser.....	15
1.1.2 As ondas, as rotas e os encontros nos convidam a problematizar o cotidiano	22
2 TRAÇANDO ROTEIROS E ENCONTRANDO CAMINHOS NO ITINERÁRIO METODOLÓGICO	27
2.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	27
2.1.1 A Etnopesquisa-Formação: con-versações e aproximações com os sujeitos, suas práticas, etnométodos, narrativas e experiências-formativas	29
2.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	32
2.2.1 Análise documental	32
2.2.2 Entrevista semiestruturada.....	32
2.2.3 A comunidade de prática	33
2.2.4 Lócus da pesquisa: caracterização das escolas	36
2.2.5 Sujeitos da pesquisa.....	38
3 VELEJANDO NA REDE DO ENSINO REMOTO	39
3.1 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO.....	39
3.1.2 Pandemia causada ou em decorrência da covid-19 e o acesso ao ensino remoto	52
4 AS REDES DE TRANSAÇÕES E MEDIAÇÕES DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO NA ESCOLA: A GESTÃO PEDAGÓGICA	66
4.1 AFINAL, POR QUE GESTÃO? E QUAL O SEU SIGNIFICADO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR?	66
4.2. GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA.....	71
4.3 GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EJA	73
5 EJA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM REDE	79
5.1. A EJA NOSSA DE CADA DIA	80
5.1.2 Os sujeitos da ação educativa da EJA	84
5.2 PRÁTICA DOCENTE DA EJA: DO PARADIGMA DA TRANSMISSÃO AO DA INTERATIVIDADE	87
5.2.1 Construção da autonomia pedagógica, colaboração e autoria docente na EJA.....	91
6 NAVEGANDO E ANALISANDO AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS EM REDES	97
6.1 NA MARGEM OLHAVA O MAR: DO CONVITE AO ENCONTRO	100
6.2 PRIMEIRA ATIVIDADE - O CAMINHAR NA DOCÊNCIA: QUEM É VOCÊ NA EJA	104
6.3 PRIMEIRO FÓRUM - O QUE É CIBERCULTURA?	109
6.4 SEGUNDO FÓRUM - GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORTAIVA	117
6.5 DIÁLOGO SOBRE GESTÃO PEGAGÓGICA COLABORATIVA.....	121

6.5.1 Aprendizados deixados pelas navegações, rotas e dos/nos encontros.....	126
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INSTANTES DE ANCORAGEM	133
REFERÊNCIAS	141
APENDICE	148
ANEXOS	156

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA: TECENDO REDES DE SABERES ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES DA EJA

Pesquisador: CLAUDIA SILVA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58589422.6.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.518.582

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA) da UNEB de Salvador/BA.

Desenho informado pela autora:

"Esta pesquisa que tem como título Gestão Pedagógica Colaborativa: tecendo redes de saberes entra coordenadores pedagógicos e docentes da EJA, cujo problema de investigação busca compreender como a gestão pedagógica colaborativa potencializou os saberes coletivos a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagem da EJA no ano letivo de 2020/21 em duas escolas municipais situadas no bairro do Cabula? E em consonância com a questão da pesquisa e entendimento de pesquisa como uma busca de conhecimento e atitude política pelo qual se aprende e cria através de um processo de investigação e métodos (DEMO, 2005). Corroborando com este entendimento, Gatti (1999, p. 63) define que "método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo." Portanto, optou-se pela abordagem qualitativa, por esta possibilitar um estudo do problema investigado em seu contexto real e a interpretação dos fenômenos a partir do significado que os sujeitos atribuem a eles (DENZIN; LINCON, 2006), com inspiração na abordagem fenomenológica, pois busca-se compreender e refletir, intencionalmente, sobre os

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.518.582

atos o que se mostram conscientes a um sujeito contextualizado (BICUDO, 1994; 2011) e pelo dispositivo da pesquisa-formação que corresponde ao processo reflexivo no qual busca-se compreender a ação de formar e a ação de forma-se, ou seja, como o sujeito adulto aprende, forma-se e tem o foco na atividade. Segundo Josso (2014, p. 60), [...] utilizando a reflexão sobre o processo de formação pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que quiseram que eles fossem [...] e através de sua aprendizagem reflexiva desenvolvem a autonomia. Para tanto, serão desenvolvidas narrativas educativas como prática formação e de reflexão-aprendizagem sobre sua formação e experiência. [...] a rememorização é um processo associativo que se refina e se enriquece com outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto para quem narra quanto para o pesquisador." (JOSSO, 2014, p. 65). Para desenvolvermos a pesquisa será criada uma comunidade virtual de prática, estrutura em fóruns para partilha de experiências vividas e teorização constituindo, assim, a formação e o formar si. Os sujeitos dessa pesquisa-formação serão coordenadores e professores que atuam na EJA nos Tempos de Aprendizagens I, II e III de duas escolas da rede municipal de Salvador, uma situada no São Gonçalo e outra em Novo Horizonte-Sussuarana".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a gestão pedagógica colaborativa potencializou os saberes coletivos a respeito da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas fomentadas nos tempos iniciais de aprendizagem da EJA no ano letivo de 2020/21 em duas escolas municipais situadas no bairro do Cabula

Objetivo Secundário:

- a) Identificar ações que podem configurar práticas colaborativas que potencializam os saberes dos docentes em relação à inclusão das tecnologias digitais em suas atividades pedagógico-didáticas.
- b) Mapear as práticas colaborativas realizadas pela estrutura da gestão pedagógica no desenvolvimento das ações pedagógicas nas turmas dos tempos iniciais de aprendizagem da EJA no ano letivo de 200/21.
- c) Modelar uma comunidade virtual de prática para que os docentes compartilhem e reflitam sobre as experiências e saberes em relação à inclusão dos dispositivos digitais na prática pedagógica dos docentes que lecionam os tempos iniciais de aprendizagem durante o ano letivo de 2020/21.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5 518 582

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Adicionada a autorização da Gerência de currículo da SEC do Município de Salvador;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Deve atualizar os contatos do CEP/UNEB;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por não acessar dados secundários não publicados;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.518.582

princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto 58589422.6.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1894523.pdf	30/06/2022 15:07:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivre esclarecido.pdf	30/06/2022 11:07:17	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Outros	termodeautorizaçao das escolas.pdf	30/06/2022 11:04:25	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Outros	Autorizaçao institucional proponente.pdf	10/05/2022 11:38:05	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/05/2022 09:27:27	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	06/04/2022 21:30:17	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	06/04/2022 21:24:17	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/04/2022 21:12:02	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Declaração de concordância	ApendiceA.pdf	06/04/2022 21:10:47	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	06/04/2022 21:04:55	CLAUDIA SILVA NUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.518.582

SALVADOR, 09 de Julho de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br