



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PPGE - PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DOM BOSCO

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA – UMA EXPERIÊNCIA BASEADA NO
DIÁLOGO ENTRE COORDENAÇÃO, PROFESSORES E TECNOLOGIAS

Campo Grande/MS

2020

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA – UMA EXPERIÊNCIA BASEADA NO
DIÁLOGO ENTRE COORDENAÇÃO, PROFESSORES E TECNOLOGIAS

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE, da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, em cumprimento às exigências para a obtenção do Título de Mestre. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago

Campo Grande/MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S288p Scavassa, Giovana Barreto Nogueira
Planejamento colaborativo na EJA 2013: uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias/ Giovana Barreto Nogueira Scavassa, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago.-- Campo Grande, MS : 2020.
124 p.: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020
Bibliografia: p.104 a 112

1. Educação de jovens e adultos - Práticas pedagógicas.
2. Educação - Planejamento. 3. Educação - Tecnologias - Mato Grosso do Sul. I.Paniago, Maria Cristina Lima.
II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 374.981

**“PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA – UMA EXPERIÊNCIA
BASEADA NO DIÁLOGO ENTRE COORDENAÇÃO, PROFESSORES E
TECNOLOGIAS”**

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG) Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/ UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 18 de fevereiro de 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho ao meu esposo amado, Júlio César, companheiro de todas as horas, que contribuiu decisivamente para que esta dissertação pudesse ser concluída. Sem você ao meu lado eu não teria conseguido. Obrigada pelo apoio de sempre e por acreditar que seria possível.

Dedico-o, também, à minha filha Júlia, que deu um sentido especial à minha existência e me tem proporcionado grandes momentos de alegria. Criança tão pequena, tão amorosa e compreensiva. Suas frases me acompanharão sempre: "Mamãe, pode ir fazer suas coisas, eu vou ficar aqui, pertinho, bem quietinha, tá!? Eu prometo!"

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Ele é minha força e sustentação.

Em especial ao meu esposo, Júlio César, pela compreensão e apoio desde o primeiro momento em que decidi realizar o mestrado. Mesmo com nossa filha tão pequena, não mediu esforços para me ajudar e compreender. E a ela, tão doce, inteligente e meiga Júlia, com todo o meu amor e admiração por tão cedo compreender a importância de “ajudar” a mamãe e ser “boazinha”, além de companheira e cobradora dos meus deveres, dando até broncas para eu “ir fazer minhas coisas” e se mudando para o meu escritório na hora de dormir!

Aos meus pais, Luiz Carlos e Marta, meus maiores incentivadores e grandes exemplos de vida. Eles que sempre acreditaram em mim e me ensinaram sobre o valor dos estudos e a importância da busca pelo conhecimento. Que, mesmo diante do cansaço, sempre estiveram preocupados e foram parceiros dispostos, avós presentes nos finais de semana e em algumas noites com a netinha Júlia. Vocês são a parte principal da minha construção como ser humano. Obrigada por tudo. Que dádiva tê-los como meu pais!

Às minhas irmãs, Cristiane e Heloisa, pelo amor, amizade, parceria e incentivo de sempre. Só gratidão por serem tão generosas, amorosas e cuidadosas, preocupadas e presentes. Um elo para toda eternidade. Vocês são muito especiais!

Ao meu irmão caçulinha, Marcelo, que em alguns momentos me socorreu tecnicamente com meu computador e também como tio, tomando conta da Júlia na casa dos avós.

À minha sogra, Ivanilde, que sempre vibrou por mim e se mostrou orgulhosa pelas minhas conquistas. Tenho sorte em tê-la como sogra!

Aos meus compadres Duda e “Pupá” (Tio Paulo) e meus primos Camila, Léo (afilhado) e Carlinha, pelo carinho com a Júlia durante meus estudos e minhas ausências nas reuniões de família. Não tenho palavras para agradecer tanto amor e auxílio. Vocês são maravilhosos!

Agradeço também aos professores do programa pela dedicação e cuidado com as escolhas dos materiais, aulas e eventos organizados, por nos auxiliarem nesse processo de construção do conhecimento científico.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Lima Paniago, por sua forma cuidadosa, carinhosa, tranquila e firme ao me orientar. Sempre cautelosa, ponderada, me fez enxergar algumas dificuldades com muita positividade e me fez perceber que é possível conciliar tantos afazeres com as tarefas do mestrado. Todo meu respeito e admiração. Sem a sua leveza eu não teria conseguido! Serei sempre grata pela parceria.

Meus agradecimentos à querida Luciana, secretária geral do programa, pela sua simpatia, dedicação, presteza e amizade construída durante esse tempo em que estivemos pelos corredores do bloco D. Seu incentivo, apoio e orientação foram muito importantes e valiosos em todo o processo.

Ao Mestre, querido professor Heitor Romero Marques, inesquecível professor da graduação, sempre gentil e dono de uma simpatia ímpar, com seu bom dia elegante, de sempre, e o abraço cortês daquele que nunca negou um conselho ou um gesto de incentivo e amizade. O senhor será sempre lembrado! Minha admiração e carinho!

Ao queridíssimo amigo, parceiro, conselheiro e grande incentivador Marco Aurélio Almeida, pessoa simples e de um coração enorme. Você me encorajou e eu acreditei. Valeu! Sem você eu não teria vindo parar aqui.

À toda equipe técnica e pedagógica da Escola Interamérica de Goiânia, minha admiração e eterna gratidão por tudo o que aprendi com vocês. Aprender sobre planejamento colaborativo foi umas das melhores experiências e aprendizagens da minha vida profissional. Essa semente será sempre lançada por onde eu passar. Obrigada!

À professora e colega de trabalho, Salete Flores Castanheira-PUC/GO, na qual sempre busquei inspiração e com quem aprendi muito e que me acolheu com tanto carinho e atenção no meu tempo em Goiânia. E à professora Veruska Ribeiro Machado-UnB/DF, pessoa admirável, dona de uma simpatia e força incríveis. Outra grande inspiração!

Ao professor Luiz Carlos Tramujas (*in memorian*), companheiro e parceiro de trabalho na época da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, por ter me acolhido com tanto carinho quando retornei para Campo Grande, sempre me convidando para suas bancas dos cursos de graduação do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC-IESF – Fundação Lowtons de Educação e Cultura. Era muito bom conversar com o senhor. Sempre será lembrado! Professora Margarida, Maria Helena e a pequena Maria Teresa, recebam minha homenagem!

Às professoras, membros da minha banca, professora Adda e professora Flavinês, pela disponibilidade e contribuições para que eu pudesse realizar melhorias no meu trabalho, meu respeito e admiração. Flavinês, delicada, gentil e dona de uma sabedoria imensa, que privilégio ter sido sua aluna. Adda, elegante e prestativa, obrigada pelo apoio.

Aos professores da Escola Municipal em que desenvolvi a pesquisa, que se dispuseram a contribuir com suas entrevistas. Minha admiração e total respeito pelo trabalho que desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos. Não deixem a EJA acabar! Não desistam!

À turma do PPGE/Mestrado e Doutorado 2018, pelo tempo em que estivemos juntos e construímos laços de respeito e amizade. Nossos encontros farão falta.

Ao nosso pró-reitor, professor Cristiano Carvalho, pela simpatia e disponibilidade com que me recebeu e orientou quando procurei saber sobre meu regresso na instituição. Minha admiração e respeito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, cuja oportunidade me trouxe ao programa.

À Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, pelo apoio e aprovação no programa.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal da Educação do município de Campo Grande - SEMED, por ter concedido a autorização para a realização da minha pesquisa na escola. Às diretoras Nelsa e Rosângela, pelo apoio dispensado a mim nesse período de tantas tribulações. À minha equipe de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, meu respeito e gratidão por terem sido pacientes comigo. E às minhas parceiras de trabalho Juliana Nunes e Márcia Coelho, pela parceria, paciência e compreensão nos momentos em que não estive presente.

Aos amigos e familiares de quem eu estive tão distante nos últimos dois anos: vocês sabem a importância desse momento em minha vida, por isso sempre respeitaram minhas ausências e me confortaram com palavras de força e incentivo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias Digitais - GETED, pela forma carinhosa e atenciosa com que me receberam, me ouviram e compartilharam suas experiências e saberes.

À amiga Márcia Pires, por tantos momentos juntas. Pelos estudos, pelas conversas, pelas risadas e brincadeiras na hora da descontração. Por tudo o que vivemos até aqui, nossa amizade já tem história e nossas famílias já se uniram. Você é muito especial!

À amiga Hildacy, pela atenção, por dividir comigo as tristezas, angústias, frustrações, conquistas e alegrias desse período tão curto e tão longo ao mesmo tempo. Vida de esposa, dona de casa e mestranda mãe de filhos pequenos. Contigo dividi as correrias de ser mãe nesse espaço alucinante do mestrado. Nossos filhos se orgulharão de suas mães.

Às colegas doutorandas, Claudia Tinós, Ednéia e Ana Ribas, pelo carinho e apoio, sempre prontas a ajudar. Por serem companheiras e pelo incentivo nas horas de insegurança, além do laço de amizade que construímos durante esse caminho.

À amiga de infância Camilla Torres, pelas tantas vezes que se dispôs a me ouvir e bater um papo sobre meu trabalho, discutindo alguns pontos e até dando algumas dicas. Sua paciência será sempre lembrada.

À minha amiga Ivanete Alves, que com muito carinho sempre cuidou de mim, depois sumiu. E, no momento que mais precisei, me estendeu novamente a mão e trouxe os cuidados da Vera para minha vida. Sua amizade é preciosa e agora a da Vera também. Deus abençoe a família de vocês.

À equipe da Escola de Governo do município de Campo Grande, pelos excelentes cursos de capacitação oferecidos durante esse período e, em especial, às formadoras e biblioteconomistas Eliane Pinheiro e Fátima Vinhas, pela paciência e carinho nas orientações e materiais oferecidos durante as formações dos cursos “ABNT I e II – normas, informação e documentação”. Vocês são nota 1000! E à diretora da Escola de Governo e colega de profissão, prof.^a Sônia Márcia de Lira Ramos, pela competência com que conduz os trabalhos na EGOV e pelo carinho e cuidado a mim dispensados, sempre me informando das formações promovidas pela instituição.

Aos amigos de infância Jackson Nascimento, que não mediu esforços no auxílio quanto as impressões gráficas do meu trabalho, mesmo em horários extraordinários, e Nixon César, pelo incentivo e auxílio nas horas de sufoco, sempre solidário e incentivador. Vocês são parceiros para qualquer hora ou situação. Yvie Cesco, sem palavras pelo seu companheirismo e parceria.

Ao meu mais novo “amigo” e “parceiro” de trabalho, meu revisor textual, Daniel: não pararemos por aqui!

E à Prefeitura Municipal de Campo Grande pela oportunidade de ter trabalhado na Educação de Jovens e Adultos, bem como realizar minha pesquisa nesta instituição.

Afinal daqui a 200 e 300 anos, ou mesmo mil anos, não se trata de exatidão, haverá uma vida nova. Nova e feliz. Não tomaremos parte nessa vida, é verdade... Mas é para ela que trabalhamos... E nisso está o objetivo de nossa existência aqui (Anton Tchekhov, 1901).

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira *Planejamento colaborativo na EJA – uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias*. Campo Grande, 2020. 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação faz parte da conclusão do Mestrado em Educação, realizado pelo Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, e pertence à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. O estudo objetivou analisar o processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Baseou-se na percepção dos docentes sobre sua prática pedagógica e no diálogo permanente com a coordenação, identificando o uso das tecnologias a favor do processo de elaboração e aplicação do planejamento nessa instituição e analisando as ferramentas inseridas na proposta do planejamento colaborativo; o processo de construção do planejamento colaborativo com as tecnologias; e as implicações do planejamento colaborativo na prática. Para tanto, é uma pesquisa qualitativa com a utilização da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, além da construção do estado do conhecimento e do referencial teórico sobre a prática do planejamento colaborativo no contexto da EJA. A partir da análise dos dados foi possível perceber a importância do planejamento colaborativo como prática pedagógica e observar que a participação de todos na organização dos estudos foi fundamental para potencializar o trabalho em equipe. Os professores obtiveram ganhos significativos em suas ações e puderam estabelecer relações de trocas e parcerias, além da obtenção de ganhos em relação à frequência e permanência dos alunos nas aulas. Também foi possível constatar que o uso das tecnologias foi fundamental para facilitar os “encontros” e trocas de ideias entre os pares. Constataram-se também alguns fatores que prejudicam o andamento do trabalho, como a falta de estrutura física e material. As formações externas são pouco voltadas para as reais necessidades da EJA, e os poucos encontros previstos em calendário, além da falta de autonomia para organização de estudos da própria equipe, dificultam um pouco. Portanto, como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta do planejamento colaborativo aos professores da EJA, desde os aspectos teóricos à importância do trabalho em equipe, para que a ideia sirva de inspiração a outras instituições. Acreditamos ter atingido os objetivos deste estudo e contribuímos com sugestões e referências que possam ser aproveitadas por outros profissionais.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Planejamento Colaborativo. Tecnologias.

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira *Collaborative planning at EJA - an experience based on dialogue between coordination, teachers and Technologies*. Campo Grande, 2020. 125p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The dissertation is part of the conclusion of the Master in Education, carried out by the Postgraduate Program, Master and Doctorate in Education, from the Catholic University Dom Bosco, and is part of the Pedagogical Practices Research Line and its Relations with Teacher Education. The study aimed to analyze the process developed, in the practice of collaborative planning in Youth and Adult Education (EJA), of a school in the municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul. It was based on the perception of teachers in their pedagogical practice and the permanent dialogue with the coordination. It identified the use of technologies in favor of the planning elaboration and application process in this institution, as well as analyzed the tools inserted in the collaborative planning proposal; the process of building collaborative planning with technologies and; the implications of collaborative planning in practice. Therefore, qualitative research was chosen using the narrative interview as an instrument for data collection, in addition to the construction of the State of Knowledge and the Theoretical Framework on the practice of collaborative planning in the context of EJA. From the analysis of the data, it was possible to perceive the importance of collaborative planning as a pedagogical practice and to observe that the participation of all in the organization of the studies was fundamental to enhance teamwork. Teachers obtained significant gains in their actions and were able to establish relations of exchanges and partnerships in addition to obtaining gains in relation to the frequency and permanence of students in classes. It was also possible to verify that the use of technologies was fundamental to facilitate “meetings” and exchanges of ideas between peers. There were also some factors that hinder the progress of the work, such as the lack of physical and material structure. The external training is little focused on the real needs of EJA and few meetings planned in the calendar, in addition to the lack of autonomy to organize studies of the team itself, make it a little difficult. Therefore, as main considerations, the relevance of the Collaborative Planning proposal is presented to EJA teachers, from the theoretical aspects to the importance of teamwork in order for the idea to serve as an inspiration to other institutions. We believe we have achieved the objectives of this study and contribute with suggestions and references that can be used by other professionals.

Keywords: Pedagogical Practice. Collaborative Planning. Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – convite da primeira reunião de formação da equipe dentro da unidade escolar “Conversaria: Aproximações possíveis na EJA”	62
Figura 2 – momentos de “conversaria”	64
Figura 3 – captura de tela da página inicial do site do Google Sites (em construção e fase de experimentação)	67
Figura 4 – captura de tela da página inicial do site do Chamilo (em construção e fase de experimentação)	68
Figura 5 – captura de tela da página inicial do site Plataforma EnsiOnline (em construção e fase de experimentação)	68
Figura 6 – sugestão de roteiro para documentação e registro do planejamento colaborativo semanal/quinzenal	72
Figura 7 – capa do folder da primeira formação da equipe na unidade escolar	81
Figura 8 – parte interna do folder da primeira reunião de formação da equipe na unidade escolar - “Cardápio de Conversas”	81
Figura 9 – quadro de plano de ação de prevenção à evasão escolar na EJA	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GO	Gestão Organizacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UM	Unidade Monitora
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA PESQUISA – METODOLOGIA E CONTEXTO	 22
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	22
1.2 TRILHA METODOLÓGICA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
1.3 OBJETIVOS.....	29
1.4 CONTEXTO	30
1.5 CAMINHOS PERCORRIDOS	31
 CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO COLABORATIVO	 38
2.1 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA.....	49
2.2 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA E O USO DAS TECNOLOGIAS ...	51
 CAPÍTULO III - PLANEJAMENTO COLABORATIVO: DAS CONVERSARIAS ÀS APROXIMAÇÕES – ALGUNS MOVIMENTOS DOS ENCONTROS “CONVERSARIA – APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA EJA”	 60
3.1. CONVERSARIA NAS RODAS DE BISTRÔ (o começo de tudo).....	61
3.2. DA PREPARAÇÃO DO CARDÁPIO À EXECUÇÃO DOS PRATOS (a organização da proposta pedagógica do trabalho colaborativo – da elaboração dos instrumentos/ferramentas à escolha e aplicação na prática)	64
3.3. SOBRE A MESA, PRATOS CRIATIVOS! (momento de degustar, experimentando cada receita e identificando seus sabores; momento de ressignificar a prática pedagógica e avaliar os resultados).....	69
3.4 A PARTIR DAS AÇÕES A ANÁLISE DOS INSTRUMENTO E FERRAMENTAS DESENVOLVIDOS PARA A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO (momento de avaliar cada processo	70
3.5 OS INSTRUMENTOS/FERRAMENTAS DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO	70
3.6 AS CONCEPÇÕES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO COM AS TECNOLOGIAS	87
3.7 AS IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA	96
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	 102

REFERÊNCIAS 104

ANEXOS..... 112

APÊNDICES.....121

INTRODUÇÃO

Com o crescente desafio de ressignificar a prática docente no atual cenário educacional, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos - EJA, pensar em estratégias pedagógicas que contribuam para a formação profissional dos professores foi o ponto de partida para as inquietações suscitadas a partir do meu ingresso como coordenadora na instituição onde se deu a pesquisa, no ano de 2018.

Tendo trabalhado e vivenciado a proposta do planejamento colaborativo como coordenadora em outra modalidade de ensino (nas séries iniciais do ensino fundamental), acreditei que oportunizar estudos sobre colaboração para a equipe de professores da EJA pudesse proporcionar ganhos significativos para a prática pedagógica, além de oferecer a possibilidade da troca e da colaboração entre os pares e suas respectivas áreas de ensino. Na ocasião acreditei que possivelmente conseguiria motivar a busca de novas estratégias para o trabalho coletivo e colaborativo, as quais poderiam manter os alunos mais “conectados” aos estudos, oportunizando o ingresso de mais jovens e adultos interessados em concluir ou reiniciar seus estudos.

A partir dessa vivência e da apresentação da proposta para a equipe, passei a pensar em como otimizar o processo e em sua possível implementação na instituição, pois tínhamos diversas peculiaridades para cuidar, e uma delas era justamente a pouca oportunidade de encontros dos quais todos pudessem participar. Os horários de planejamento eram completamente desconectados entre as áreas de ensino e turmas (pois os professores eram os mesmos em todas as turmas, exceto da turma inicial, de alfabetização), a carga-horária de trabalho bastante carregada e, em sua maioria, distribuída em outras instituições de ensino para complementação das horas permitidas. Enfim, havia um contexto bastante complexo para lidar e precisávamos pensar em caminhos que nos ajudassem a ressignificar nossa prática em favor da EJA.

Posteriormente à ideia de construir algo que trouxesse significado ao meu fazer enquanto coordenadora pedagógica e que pudesse contribuir para o trabalho dos professores da instituição dentro do cenário encontrado, iniciei a apresentação da proposta de planejar colaborativamente, com estudos e leituras que dessem uma diretriz para o trabalho de todos, no sentido de trabalhar com ajuda mútua e em parceria. Desse modo, iniciamos a tentativa de realizar algo que pudesse proporcionar resultados atingíveis para cada segmento da escola, fossem eles alunos ou profissionais da instituição.

As inquietações pessoais acerca de como coordenar o trabalho da equipe e facilitar o processo de (re)construção da prática pedagógica na EJA conduziram para um caminho de busca por um cuidadoso processo reflexivo a partir de estudos, experimentações, trocas de ideias e empenho da equipe para que iniciássemos uma nova caminhada em favor do ensino e da aprendizagem, os quais pudessem ser significativos e ressignificados antes, durante e depois da atuação dos envolvidos e de forma conjunta, compartilhada e colaborativa.

Após o aceite e a surpresa do acolhimento unânime dos professores para que a proposta fosse experimentada, iniciamos as buscas pelas leituras (colaborativamente, pois todos fizeram suas pesquisas, compartilhando informações) e estudos sobre esse “novo jeito de planejar” na EJA. Algumas adaptações foram feitas e começamos a construção do trabalho em conjunto. Ressalto que a participação de todos no processo foi essencial para que o projeto se concretizasse – tudo consiste, justamente, em buscar estratégias pedagógicas por meio das quais o planejamento aconteça de forma articulada e os procedimentos de ensino atendam aos alunos a partir dos ajustes e ideias pensados em conjunto.

Sabendo que a elaboração e a execução do trabalho colaborativo requerem planejamento para que aconteçam e cumpram seus propósitos, começamos a pensar na criação de espaços e momentos para a realização de encontros, trocas de ideias e experiências e elaboração de estratégias. As formações passaram a acontecer conforme as necessidades de estudos, os quais a própria equipe sentia necessidade de fazer de maneira diferenciada, ganhando o título de “encontro” e não de reunião pedagógica, pois a intenção era que ganhassem mais leveza em seus momentos, fossem mais bem aproveitados, fluindo de forma tranquila e prazerosa, sempre finalizados com boas ideias, bons resultados, criando novos procedimentos para o trabalho de colaboração. Também foi escolhido um nome para os encontros: “Conversaria – aproximações possíveis na EJA”, já que em todos os momentos de construção do trabalho a ideia era a de aproximar, unir, trocar conhecimentos, ressignificando o fazer do grupo de maneira saudável e em forma de bate-papo. Conversando sobre nossas práticas, estaríamos elaborando caminhos e estratégias para que acontecesse mais naturalmente.

Antecedendo as “conversarias”, os estudos eram feitos sempre antecipadamente pelos membros da equipe, de forma individual ou em grupo, nos momentos em que cada um conseguia organizar, com a intenção de levarmos para os encontros um repertório de informações e pesquisas sobre essa forma de planejar. Em ambiente virtual, inicialmente no Google Drive, nos e-mails de cada um e no aplicativo WhatsApp, os textos eram disponibilizados com antecedência para leitura e ampliação de repertório. Nesse percurso, outros textos iam surgindo por sugestão pelos próprios professores. Os bate-papos também

ganharam um cenário de bistrô nos encontros presenciais, com o intuito de “quebrar o gelo” para as discussões levantadas e pensadas dentro do contexto da EJA, trazendo um cardápio com a temática abordada a partir de um roteiro elaborado a cada encontro, para que não perdêssemos a direção ou o foco do que pretendíamos e nos propúnhamos a discutir. Esse cardápio era elaborado por mim, que então coordenava o grupo, a partir das leituras selecionadas e sugeridas para suporte, além das sugestões recebidas de todos. É importante esclarecer que sua construção era discutida com alguns colegas (só não era debatido com todos devido ao tempo, mas sempre dois ou três participavam). Portanto, eu apenas finalizava o roteiro no papel.

A ideia de pensar em um cenário temático e decorado, que fosse agradável e aconchegante, para que os encontros ganhassem um “sabor de quero mais” e se tornassem marca registrada da equipe, passou a ser fundamental para que a proposta ganhasse força e tivesse o envolvimento do grupo, que se organizava sempre que sentia necessidade. Pontuar, discutir, refletir e resolver situações pedagógicas passou a ser algo mais prazeroso e menos cansativo, ganhando um tom de descontração entre os membros da equipe.

Para os encontros virtuais, foi criado um grupo de WhatsApp, uma pasta no Google Drive e um blog no Google Sites, que serviria, inicialmente, para a documentação dos acontecimentos, eventos, informações, planejamentos, estudos, reuniões e leituras etc. O ambiente virtual do Google Sites não foi completamente estruturado, pois ainda estava em fase de estudos para a implementação com o apoio da coordenadora técnica da sala de informática, quando, por questões administrativas da prefeitura, ela foi desligada da instituição. A ideia era criar um site onde a equipe pudesse contribuir, registrar e demonstrar resultados do trabalho colaborativo da equipe, com acesso a todos.

Algumas situações interferiram no fazer e nos resultados: falta de estrutura, tempo, material e até de condições financeiras, além da demanda de ações da própria escola. Então, para a viabilização do trabalho, a equipe, envolvendo professores, coordenação e direção, passou a analisar as barreiras que impediam o processo da proposta e quais ações poderiam ser pensadas e criadas para superar esses contratempos. A coordenação, em seu papel mediador, passou a articular momentos de planejamento com professores que tinham maior facilidade com as tecnologias de informática e, com isso, passou-se a estudar maneiras de construir esse ambiente nos momentos “livres” (de acordo com a disponibilidade de cada um), utilizando-se para isso de registros organizados de ações já concluídas. Ao longo da pesquisa será possível verificar esse processo por meio das imagens desses ambientes, como o do Google Sites, Chamilo e Plataforma EnsiOnline, além do conteúdo neles disponibilizado.

Findo o ano de 2018, por questões pessoais deixei a EJA, porém continuei na mesma instituição, acompanhando de perto o trabalho da equipe e dando suporte necessário, orientações e informações a respeito do trabalho. A coordenadora que assumiu o cargo acreditou na proposta e deu continuidade ao processo. A partir desse momento de transição, passei a pensar na possibilidade de realizar minha pesquisa nesse contexto, que já trazia indícios de uma mudança significativa na prática pedagógica e bons resultados em relação ao planejamento e à prática dos professores.

Passei então a enxergar o processo não mais como coordenadora, mas como pesquisadora, com um olhar mais científico e cuidadoso para me desfazer das “verdades” de que já havia me apropriado pela minha prática. Passei a analisar mais criticamente as ações do grupo, inclusive as minhas, durante a implantação de cada passo da proposta. Posso dizer que tive muitos privilégios, pois participei do nascimento do projeto. Por outro lado, isso dificultou minhas análises, as quais dependiam de um olhar bastante crítico para reconhecer as falhas e os equívocos do processo. Quando se analisa seu próprio contexto e atuação, tudo precisa ser pensado “milimetricamente” para não parecer que sempre foi perfeito e tranquilo, sem contratempos, problemas, ou que foi fácil demais.

Uma das coisas que facilitaram minha pesquisa, além de ter permanecido na mesma escola, foi poder compartilhar da mesma sala com a coordenadora do período noturno (que assumiu a função na EJA), assim como o fato de ela ter dado continuidade ao trabalho. Isso me possibilitou não perder o contato com os professores, nem mesmo com o trabalho e como ele continuava acontecendo. Passei, então, a ser apenas pesquisadora, e não mais parte do grupo de trabalho, tendo a possibilidade de me atentar para outros detalhes e, com isso, construir novos olhares e percepções sobre o processo.

Para atingir os objetivos da pesquisa, convidei sete professores da EJA, de disciplinas diferentes, além da coordenadora, para as entrevistas. Todos aceitaram participar do processo e responderam a questões baseadas nos objetivos propostos.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: No primeiro, trazemos os caminhos da pesquisa dentro de seu contexto e a metodologia e utilizada, abordando os percursos realizados desde o processo de busca e estudos acerca do tema até a escolha do que pesquisar e o desenrolar das ações. Também buscamos os caminhos da construção do estado do conhecimento a partir das pesquisas sobre a educação de jovens e adultos. Nesse percurso, constatamos que não seria possível encontrar todas as temáticas que abordaríamos reunidas (no caso, o planejamento colaborativo, a educação de jovens e adultos e as tecnologias) numa

mesma pesquisa. Então, optamos por buscar cada temática separadamente e organizá-las de modo a uni-las em uma só a partir das experiências de outras instituições.

O capítulo dois trata da construção teórica da pesquisa. Voltado para a fundamentação dos termos e abordagens utilizadas durante os estudos, está focado na prática pedagógica e no planejamento colaborativo na EJA, suas concepções e ações. A ideia é situar a prática para subsidiar os estudos e facilitar a compreensão acerca da pesquisa e caracterizar todo o processo de mudança percebido pela equipe após as experiências adquiridas. Além disso, traz também as referências que abordam a prática do trabalho colaborativo como uma forma diferenciada na EJA.

No terceiro capítulo abordamos como aconteceu o trabalho com o planejamento colaborativo na instituição – como surgiu a ideia, que leituras foram feitas e como se deu o processo da pesquisa para que a prática continuasse acontecendo. Discute-se também como se deram as “aproximações e conversarias” dos encontros diferenciados para estudo e construção de uma proposta diferenciada de trabalho com a modalidade da EJA.

Por fim, no quarto capítulo apresentamos a análise dos dados, a partir da qual se construíram a caracterização dos professores e as especificações metodológicas de todo o trabalho. Descritores e/ou indicadores foram selecionados a partir da construção do estado do conhecimento e de toda a pesquisa e fundamentação teórica, em que se buscou identificar o conteúdo da pesquisa, apresentando os seguintes eixos: 1. educação de jovens e adultos; 2. prática pedagógica e planejamento colaborativo na EJA; 3. diálogos entre coordenação pedagógica, professores e tecnologias; 4. formação de professores na EJA.

Há ainda a preocupação com a abordagem e a realização dos objetivos da pesquisa: 1. análise do processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo; 2. análise dos instrumentos/ferramentas inseridos na proposta do planejamento colaborativo; 3. análise do processo de construção do planejamento colaborativo com as tecnologias; e 4. análise das implicações do planejamento colaborativo na prática.

Tudo o que foi realizado para facilitar a percepção dos professores sobre seu trabalho e sua prática pedagógica, bem como os resultados da pesquisa, os quais serão apresentados a partir de uma síntese da dissertação, está descrito na dissertação e acreditamos que poderá acrescentar muito àqueles que se interessarem em conhecer a pesquisa.

CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA PESQUISA – METODOLOGIA E CONTEXTO

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para a escolha da metodologia utilizada na pesquisa, a qual orientou a construção de todo o processo investigativo a respeito do planejamento colaborativo na EJA como uma ferramenta importante na prática pedagógica dos professores, bem como do processo de ressignificação dessa prática num contexto tecnológico e de diálogos entre professores e coordenação, conforme o direcionamento dos objetivos propostos.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Após a definição do objeto de pesquisa e dos procedimentos e técnicas adotados com a construção do estado do conhecimento, os descritores da pesquisa foram elencados para que fossem contemplados e cuidadosamente estudados. O levantamento foi organizado nas bases de dados do IBICT e CAPES, compreendendo os períodos de 2001 a 2017, além de algumas buscas em trabalhos da ANPED. Foram selecionados 22 trabalhos, dos quais 14 são artigos e 8 são dissertações, cujas temáticas estão voltadas ao contexto da pesquisa.

Os descritores escolhidos foram prática pedagógica na educação de jovens e adultos; planejamento colaborativo com as tecnologias; e uso das tecnologias com o planejamento colaborativo na EJA, filtrados a partir das seguintes palavras-chave: educação de jovens e adultos; tecnologias na educação; planejamento colaborativo; planejamento compartilhado; coordenação pedagógica; formação de professores da EJA; tecnologias digitais; ambientes virtuais na educação; aprendizagem de jovens e adultos; metodologias de ensino; mediação pedagógica; e inclusão social e digital. Importa esclarecer que, para realizar as buscas, optamos por palavras ou temáticas que nos remetessem à ideia do que procurávamos dentro da proposta do planejamento colaborativo na educação de jovens e adultos e o uso das tecnologias, portanto, alguns sinônimos foram importantes para enriquecer nossa pesquisa, visto que as temáticas juntas não foram encontradas.

Nos trabalhos lidos, foram considerados o contexto da EJA, a atuação dos professores dessa modalidade em sala de aula e a aplicabilidade de seus planejamentos. Três foram selecionados pela aproximação com a ideia da pesquisa no enfoque da formação do professor da EJA: 1. *Cultura tecnológica, juventude e educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão social mediada pelas tecnologias* (COUTO, 2011), que busca analisar e compreender o potencial das novas tecnologias de informação, comunicação e expressão na promoção de

inclusão educacional de jovens e adultos; 2. *Formação continuada de professores e projeto PROUCA: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais* (SPAGNOLO, 2013), que objetiva refletir como a questão das formação dos professores para o uso das tecnologias de comunicação está interferindo no cotidiano de uma escola de ensino público municipal da cidade de Fagundes Varela-RS; 3. *O trabalho educativo escolar no mundo das transformações das tecnologias da informação e da comunicação* (SCHROEDER, 2001), que tenta compreender a relação entre educação e tecnologia na EJA.

A primeira dissertação, de Couto (2011), dividida em quatro capítulos, aborda um projeto-piloto em Ceilândia, que, dentro de uma metodologia de construção colaborativa e tendo sua pesquisadora como participante, analisou as tecnologias da informação no sentido de promover a inclusão de jovens e adultos e considerar os diálogos como principal ferramenta na construção de uma proposta colaborativa, inclusive entre os professores. A autora se preocupou em cuidar do sentido e dos significados da pesquisa, retomando questões da inclusão social para jovens e adultos e sua integração com as tecnologias, além de abordar a cultura tecnológica e os processos educativos na EJA. No segundo capítulo ela aborda a cultura tecnológica, juventude e educação, dando ênfase aos processos educativos na EJA, cuidando da importância do diálogo, da criatividade e sua construção, e explica o cotidiano do projeto piloto transarte e sua reconfiguração da ciberarte. Já no terceiro capítulo e de forma investigativa, o texto aborda a Teoria das Representações Sociais e sua contribuição na sociedade, em especial aos sujeitos da pesquisa – alunos e professores da EJA. Para finalizar, no quarto capítulo tratou da inclusão desses jovens no projeto e de sua escolarização e cultura tecnológica, sem deixar de lado a avaliação docente em relação às práticas mediadas pelas novas tecnologias de comunicação educacional.

Para Couto, e dentro da relação da teoria e da prática na abordagem de Kenski, que trata da flexibilização das estruturas do ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento entre as esferas sociais e essa conceituação se aproximam muito da proposta colaborativa de trabalho do professor, cuja temática é uma das principais na nossa pesquisa.

[...] é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade. As TICs exigem transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade (KENSKI, et al., 2005, p. 101).

Segundo a pesquisadora (2011, p. 34) é necessário implantar ações “alternativas formativas de qualidade, que respeitem as singularidades dos sujeitos; que valorizem a cultura do jovem e o potencial do adulto e, sobretudo, que possibilitem, de fato e de direito, sua inserção, de modo participativo, no espaço cotidiano de escolarização” , em que o aluno jovem e o aluno adulto possam ser protagonistas de seu próprio processo formativo.

Ao abordar a cultura tecnológica e os processos educativos na EJA, Couto apresenta algumas potencialidades que o meio tecnológico oferece para a otimização de tempo, do fazer pedagógico e da organização de espaços e do trabalho docente, cujas perspectivas sugerem a criação de materiais didáticos dinâmicos, capazes de auxiliar no dia a dia do professor no trabalho colaborativo. O hipertexto, por exemplo, foi uma das ferramentas mais utilizadas pela equipe da instituição pesquisada, e foi com ele que iniciamos a comunicação necessária para a criação das ações, a partir de um diálogo que buscasse o fortalecimento das trocas, tão necessárias na prática do planejamento colaborativo.

Outra orientação que chamou a atenção nessa pesquisa foi o embasamento em Kenski, que segue a mesma direção buscada por nós, no sentido de adotarmos as tecnologias como parte integrante do processo de construção do saber, em que todos têm que desenvolver novas habilidades para a atuação com as novas ferramentas. A ideia é buscar desafios que potencializem a coletividade, de modo que a organização do planejamento seja especialmente colaborativa.

Na segunda dissertação, de Spagnolo (2013), a ideia principal é a de refletir como a questão da formação de professores para o uso das tecnologias de comunicação está interferindo no cotidiano de uma escola de ensino público municipal na cidade de Fagundes Varela, no Rio Grande do Sul. A experiência do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, à luz das interações e possibilidades inovadoras e seus reflexos no cotidiano escolar, traz a possibilidade de seguir um plano de ação de capacitação para os professores com o intuito de promover formas de apropriação dos recursos tecnológicos provenientes desse programa e assim trabalhar com seus alunos de forma mais criativa e crítica.

Em quatro capítulos, ela aborda o cenário da profissão docente, o currículo nas instituições de ensino superior e a apropriação do conceito tecnológico para a atuação do professor, apresentando o PROUCA como alternativa para o trabalho em rede – o que nos chama atenção para o trabalho colaborativo mediante a exploração das tecnologias. A pesquisa traz uma preocupação com a formação de professores frente às exigências sociais e econômicas do país, fala do surgimento da LDB e as orientações inerentes à formação para a atividade docente, incluindo as tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e

materiais de apoio inovadores, bem como a necessidade de inserção desse professor no meio tecnológico.

Spagnolo (2013, p. 29) também traz a afirmação de que “a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas, sim, a de criar condições de aprendizagem”, em que o professor deve ser criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando interações, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais, a partir de ações pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares que evidenciem o uso das tecnologias como elemento fundamental no processo de construção do ensino e da aprendizagem.

A principal contribuição desse trabalho para nossa pesquisa foi exatamente o uso das tecnologias como aliadas no processo de criação do professor, que, frente aos desafios de se apropriar das tecnologias, também precisa se desafiar e se renovar em relação ao currículo e à prática.

O terceiro trabalho, de Schroeder (2001), apresenta uma busca sobre a relação entre educação e tecnologia na EJA. Ela se preocupa com o contexto e os aspectos conceituais das tecnologias da informação e da comunicação e seus elementos fundamentais em relação aos desafios da escola e às concepções de trabalho educativo além do mercado. Também aborda as concepções e transformações tecnológicas com vistas à circularidade nas relações de educação e tecnologias.

Schroeder acredita na ideia de que dar voz ao professor é dar-lhe subsídios para compreender as relações entre educação e tecnologia na perspectiva sócio-histórica, com o intuito de refletir sobre limites e possibilidades para a realização de um trabalho educativo consistente e em favor da humanização, pois, para lidar com as transformações tecnológicas, a escola deverá se preocupar também com a possibilidade de realizar um trabalho que supere a perspectiva instrumentalizadora, que visa a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho.

Quanto aos artigos pesquisados, podemos dizer que os mesmos se entrelaçam em suas propostas e em relação à presente pesquisa, pois buscam: 1. situar as relações de ensino-aprendizagem mediadas pelo trabalho dos tutores tanto nos momentos presenciais como à distância (GUBERT; MACHADO, 2009); 2. investigar e analisar a organização do tempo curricular na prática pedagógica de Educação de Jovens e Adultos (SÉRGIO, 2008); 3. enfocar a importância da utilização de dispositivos móveis como facilitadores da aprendizagem de leitura e da inclusão social (DIAS, 2013); 4. discutir a organização do trabalho pedagógico nas salas de aulas do PEJA, que subentendem ações interdisciplinares na perspectiva sócio-histórica cultural (SIMÕES; GIROTTO, 2009); 5. buscar pressupostos da teoria histórico-cultural que

pudessem contribuir para o uso da informática na EJA (SOUZA, 2010); 6. discutir a importância da inclusão social e digital para o exercício da cidadania (AUGUSTO; AMPARO, 2015); 7. estudar o novo papel do professor de Lévy (1993-2005) e das competências e habilidades necessárias à prática docente de Tardif (1991, 2000, 2014) (SILVA, 2015); 8. repensar a EJA frente à sua juvenilização para o reconhecimento dos/das jovens como sujeitos de direitos (SOUZA, 2015); 9. compreender o significado do trabalho docente e da formação numa perspectiva de colaboração (MESQUITA, 2012); 10. buscar significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação e referências teóricas capazes de balizar a escolha e a análise das experiências nas práticas educativas (GRACIELA, 2001); 11. analisar os conceitos de reforma, mudança e inovação, procurando situá-los nas suas origens e contextos (OLIVEIRA; COUREIA, 2013); 12. compreender as transformações causadas por uma proposta de aprendizagem da docência cujo objeto consista na organização do ensino (SILVA; CEDRO, 2015); 13. ressignificar os espaços da EJA e seus sujeitos e auxiliar os educadores a desvelar o imaginário e o cotidiano do aluno jovem e adulto (HOFF, 2007); 14. construir um profissional de vanguarda caracterizado pela paixão pela pesquisa e inovação (REIS; LIMA 2015); 15. buscar a contribuição de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional de professores da EJA (MARASCHIN; BELLOCHIO, 2006); 16. apresentar uma distinção clara e objetiva entre os processos de ensinar e aprender na EJA (NUNES, 2009); 17. analisar de que maneira os fóruns de EJA do Distrito Federal e de Goiás contribuem com a educação política de estudantes de Pedagogia em espaços não escolares e identificar as práticas e os desafios de uma educação política apoiada pelas tecnologias da informação e comunicação (CUNHA, 2014); 18. analisar a modalidade de EJA e a importância da inclusão social e digital para que os educadores que a compõem possam exercer sua cidadania na sociedade atual (AMPARO, 2015); e 19. investigar as bases que norteiam o desenvolvimento e a implementação do PROINFO nas escolas (AOKI, 2001).

Durante o levantamento e a leitura dos trabalhos, percebemos que não seria possível encontrar as três temáticas juntas – planejamento colaborativo, educação de jovens e adultos e tecnologias –, o que trouxe a necessidade de buscar cada uma delas separadamente e selecionar os trabalhos que mais se aproximassem do que pretendíamos ter como leitura. A realidade diferenciada da EJA requer uma prática transformadora, capaz de unir as demandas da sociedade atual, inclusive com as tecnologias. Logo, a escola precisa contemplar ações pedagógicas que tragam resultados práticos e atinjam não só uma mudança no fazer do professor, como também no aprendizado dos alunos.

1.2 TRILHA METODOLÓGICA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já mencionado na introdução, a pesquisa apresenta como seus sujeitos a coordenação pedagógica e os professores da EJA de uma escola municipal de Campo Grande - MS e, conseqüentemente, seus alunos, que, apesar de não fazerem parte do objeto de pesquisa, são diretamente afetados e impactados pelos resultados que ela proporciona. Tem a intenção de analisar o processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo numa perspectiva de troca entre cada segmento, inclusive da coordenação pedagógica e de acordo com cada área de ensino, bem como compreender como se dá o apoio das tecnologias nesse processo, sem deixar de lado o contexto social em que esses sujeitos estão inseridos com suas demandas particulares.

A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos de coleta de dados escolhidos, por se apresentar como um esquema básico e não rígido, que permite que o entrevistador faça suas adaptações frente às informações que deseja obter a partir de seus participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) – nesse caso, professores, coordenação e alunos da referida escola. O roteiro aborda os seguintes pontos: desenvolvimento da prática pedagógica na modalidade da EJA e desenvolvimento da proposta pedagógica na instituição, modos de planejar, planejamento colaborativo e encaminhamentos da formação continuada recebida e pensada pela equipe, além de também contar com a participação da equipe técnica em todo o processo. Essa estrutura de análise parte especialmente do estudo abordado no referencial teórico, além do levantamento do estado do conhecimento sobre os diálogos possíveis entre coordenação, professores e tecnologias.

A entrevista possibilitou maior compreensão da problemática estudada, como, por exemplo, como se dá a prática pedagógica desses professores e como acontece o planejamento colaborativo nessa modalidade (suas facilidades, dificuldades, particularidades, peculiaridades, dinâmica, contexto e resultados). A partir do mapeamento das entrevistas, da análise dos instrumentos disponíveis na unidade de ensino e dos levantamentos bibliográficos, também foi possível construir uma identidade dos profissionais dessa modalidade, assim como equipe escolar e alunos, analisar as formações e momentos de planejamentos (pontos fortes e fracos, desafios e bons resultados), além compreender os conceitos da prática do planejamento colaborativo sob uma perspectiva mais inovadora e dinâmica.

O campo de pesquisa escolhido, conforme enfoca Minayo (1992, p. 64), busca representar uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Nesse contexto, o campo passa a ser o espaço das

manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, o que propicia novos conhecimentos.

Portanto, em nossa busca foi de grande relevância a aproximação como coordenadora, já que, em alguns momentos, foi possível participar, vivenciar, e, em outros, ter um olhar de quem busca resultados, caminhos e respostas para a pesquisa. Ou seja, as situações foram divididas entre “ser parte da instituição pesquisada” e poder investigar, enquanto pesquisadora, todo o contexto, exercitando o olhar pesquisador. Em relação às trocas, facilitou muito ser parte do grupo, pois implicou uma participação mais efetiva dos professores, inclusive oportunizando o diálogo durante a entrevista, bem como possibilitando a captação de uma série de situações e acontecimentos que não seriam possíveis apenas por meio da entrevista.

Vale considerar que, pelo fato de o trabalho de campo e as entrevistas serem fruto de um momento relacional e prático, como enfoca Minayo (2001, p. 64), e de que aquilo que atrai na produção do conhecimento é o desconhecido, a pesquisa apontou para a necessidade de se apresentar na perspectiva da entrevista narrativa, com o intuito de caracterizar o contexto a uma possibilidade de estímulos voltados para a prática do planejamento colaborativo. A intenção dessa metodologia foi a de trazer uma perspectiva contemporânea, com base nas análises das conversações, de maneira mais significativa, deixando de lado a objetividade e trazendo as falas dos participantes. O mais interessante é que uma de suas características mais importantes é justamente a colaboração, visto que, a partir da interação, da troca e do diálogo, a história se reconstrói.

Numa entrevista narrativa, os participantes e/ou sujeitos da pesquisa encontram-se inteiramente ligados aos eventos e acontecimentos que se apresentam no contexto investigado, o que torna todo o processo muito mais intenso, já que o autor não informa sua experiência, mas a relata, e, com isso, desperta emoções e muitas possibilidades de interpretações, oportunizando os elementos teóricos necessários para uma análise mais cuidadosa dos resultados obtidos. Além disso, também pode trazer a evidência de aspectos da realidade social muitas vezes camuflados a partir dos relatos individuais, conforme sintetiza Mulyaert:

A possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças a existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Nesse contexto, a pesquisa levou em consideração os seus sujeitos pesquisados e seu público-alvo a partir da informalidade, tendo, nas entrevistas, o cuidado com as questões

elaboradas, inclusive no que diz respeito à quantidade, em uma sequência organizada e bem distribuída. Durante a coleta, também levou-se em consideração a atenção a alguns pontos importantes, como gestos, silêncios, desconfortos, emoção, ou outros, com a preocupação de cuidar dos detalhes essenciais ao alcance dos objetivos propostos e almejados.

A análise se deu a partir das leituras e transcrições das entrevistas, além da observação de alguns instrumentos de registros pedagógicos da instituição, os quais foram organizadas de acordo com as temáticas abordadas e de acordo com os objetivos da pesquisa. O trabalho da coleta de dados aconteceu após a aprovação do Comitê de Ética e autorização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da escola onde ocorreu a pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa foi assegurado o sigilo das informações e preservadas as imagens da instituição e de seus participantes por meio da assinatura de TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Também foram observados alguns instrumentos e ferramentas de registros pedagógicos das formações realizadas pela instituição, inclusive alguns registros mais antigos, bem como alguns planejamentos elaborados pela equipe e relatórios, entre outros, acerca do planejamento colaborativo e o uso das tecnologias. Dentre os critérios adotados para a escolha do sujeito/objeto da pesquisa, definiu-se que esses professores atuassem na EJA e que pelo menos um professor de cada área pudesse contribuir.

1.3 OBJETIVOS

A ideia de analisar o planejamento colaborativo na educação de jovens e adultos de uma instituição escolar da rede municipal de ensino surgiu da necessidade de se compreender a prática pedagógica ali desenvolvida e pelo fato de a pesquisadora ter feito parte de todo o processo como coordenadora da escola. A partir da necessidade pensada pelo grupo de professores e equipe pedagógica, diversas ações passaram a fazer parte do contexto de trabalho e se organizaram em uma série de encontros – formações, reuniões de estudos e outros momentos, até mesmo virtuais – para repensar os rumos do trabalho, conforme a própria equipe definiu.

Com um olhar cuidadoso e científico, e a partir de estudos acerca de uma maneira que tornasse mais eficaz e dinâmico o trabalho de todos, a prática do planejamento colaborativo foi escolhida para dar início às discussões da equipe e as pesquisas acerca dessa proposta passaram a nortear todo o processo de mudança na forma de planejar, de estudar a prática para atuar nas

turmas de EJA, tanto em sala de aula quanto como em equipe, de maneira mais significativa e ativa.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou analisar os instrumentos inseridos na proposta do planejamento colaborativo que repertoriaram todo o processo de busca e os estudos que deram o suporte necessário para as construções de uma “nova” prática pedagógica, cujos resultados puderam, além de facilitar o envolvimento de todos, trazer uma nova maneira de trabalhar em conjunto, possibilitando um fazer pedagógico mais dinâmico e proporcionando novos e bons resultados.

Sendo assim, analisar o processo da construção do planejamento colaborativo com as tecnologias passou a ser necessário e fundamental para a pesquisa, pois, a partir de seu uso, tornou-se possível facilitar a dinâmica do trabalho de professores e coordenação a partir de trocas que proporcionaram melhores resultados no desempenho, não só dos alunos, como também dos professores e da equipe pedagógica, na construção do saber. Portanto, analisar suas implicações será o elemento principal para perceber os pontos positivos do trabalho docente no dia a dia do professor da EJA.

1.4 CONTEXTO

A pesquisa inicialmente se deu a partir da atuação da pesquisadora como coordenadora em uma escola municipal em um grupo de trabalho de EJA, onde os sujeitos pesquisados fazem parte de uma equipe de professores que começou um trabalho diferenciado em sua forma de planejar. Ter feito parte da equipe possibilitou à pesquisadora perceber os caminhos percorridos pelos professores numa busca cuidadosa que facilitasse o fazer pedagógico e otimizasse tempo e trabalho, possibilitando trocas entre as áreas e contribuindo para a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Durante a construção do estado do conhecimento identificaram-se outras experiências e instituições que realizam a mesma linha de trabalho ou que desenvolveram algo parecido. Foi possível, a partir disso, pensar na formação e no planejamento como ferramentas que pudessem atender a uma proposta mais cuidadosa para que o fazer pedagógico passasse a ser pensado a partir da realidade dos alunos/sujeitos e, com isso, trouxesse resultados positivos.

As formações na instituição foram construídas de forma diferenciada e de acordo com as peculiaridades dos profissionais e dos alunos. Por meio de reuniões em estilo bate-papo e ambientes temáticos em forma de bistrô, iniciaram-se ciclos de estudos direcionados especificamente ao trabalho didático e à busca de um ambiente virtual que agregasse maior

valor às trocas e otimizasse a proposta, trazendo economia de tempo, material, e maior qualidade na elaboração do currículo, com o intuito de fazer com que o desafio de planejar e ensinar se tornasse um percurso de trocas entre a equipe para otimizar e enriquecer o trabalho com os alunos.

O roteiro da entrevista conta com questões pessoais, profissionais e de formação, no sentido de compreender o que o professor sabe sobre a EJA, sobre a necessidade e a importância de formação continuada, as contribuições e implicações dessas formações na prática, as memórias e as trajetórias desse processo, como ele se percebe nesse processo e como, a partir disso, muda sua prática no sentido de proporcionar um ensino melhor aos seus alunos.

A pesquisa levou em consideração os seus sujeitos pesquisados a partir da informalidade, tendo nas entrevistas o cuidado com as questões elaboradas, inclusive no que diz respeito à quantidade, em uma sequência organizada e bem distribuída. Poderia haver novas perguntas caso a pesquisadora considerasse relevante ou se houvesse necessidade de esclarecimentos ou outros aprofundamentos. Durante esse processo, foram levados em consideração alguns pontos importantes, como gestos, silêncios, desconfortos, emoções ou outros, sempre com a preocupação de cuidar dos detalhes essenciais ao alcance dos objetivos propostos e almejados. O registro aconteceu com gravações de áudio e degravações/transcrições, e contou também com análises das narrativas dos entrevistados, visto que as mesmas se definem como uma ferramenta que apoia o processo de construção de produções textuais em um caráter mais contemporâneo e por serem uma ferramenta pedagógica eficiente para a pesquisa (CARVALHO et al., 2008).

1.5 CAMINHOS PERCORRIDOS

O primeiro momento da pesquisa contou com a preparação do campo de trabalho e da equipe, no sentido de unir o grupo de profissionais, considerando seus interesses e a riqueza dos detalhes de suas contribuições, assim como estruturar a formulação das questões que fariam parte da entrevista. Começamos com a apresentação da pesquisa, seus objetivos e a importância de cada participante nesse processo. Iniciadas as entrevistas, foram enfocadas algumas questões fundamentais para que fossem realizadas com tranquilidade, como, por exemplo, os combinados prévios, a fim de que tudo ocorresse sem interrupções, no momento certo de início, meio e fim.

Durante essa fase, as falas foram ininterruptas e prosseguiram conforme o entrevistado e seu tempo de resposta e/ou disposição. Algumas questões que ficaram a desejar ou que, de

certa forma, requeriam maior atenção no contexto, foram retomadas e regravadas para acréscimo.

Assim, o estabelecimento do diálogo a partir da entrevista narrativa foi uma maneira de destacar as contribuições dessas narrativas sobre a experiência de cada professor como fundamental para repensar, construir e reconstruir o trabalho pedagógico da instituição onde a pesquisa aconteceu, bem como rever a proposta pedagógica a partir das trocas.

Por ser um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa qualitativa, a entrevista traz possibilidades diversas no que diz respeito ao estabelecimento de inúmeras perspectivas em relação aos pontos de vistas de quem ouve ou lê as considerações acerca do tema abordado. Desse modo, e conforme apontam Gaskell e Bauer,

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (GASKELL; BAUER, 2008, p. 65).

Utilizar a entrevista facilitou na organização e no mapeamento dos dados, além de auxiliar na compreensão das relações entre os sujeitos da pesquisa de acordo com suas crenças, ações, valores, contextos, comportamentos etc. Da mesma forma, possibilitou diferentes representações sobre o tema pesquisado. Na verdade, a ideia não foi contrapor pontos de vistas, mas sim fundamentar e justificar essas diferentes percepções, sempre considerando o meio social e o tema escolhido.

Todo o percurso se deu a partir de uma revisão bibliográfica e documental dos elementos teóricos e metodológicos que nos deram subsídio para tratar das temáticas de forma cuidadosa e responsável. A interpretação dos dados ocorreu de forma descritiva a partir dos depoimentos, das discussões acerca da temática e da experiência pessoal e profissional da pesquisadora.

De acordo com Lüdke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

Nessa perspectiva, a pesquisa documental foi importante para compreender o trabalho da equipe e sua proposta, a fim de elaborar uma melhor fundamentação das declarações dos

professores sobre como acontece o processo de planejamento colaborativo e de que maneira se deu seu processo de implantação, com suas facilidades, dificuldades, avanços, desafios, vivências e resultados. Do mesmo modo, a entrevista semiestruturada foi a melhor opção, por se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações frente às informações que gostaria de obter.

Isso possibilitou o trabalho de análise dos dados numa perspectiva significativa em relação às particularidades do contexto do campo estudado. Concordando com Andrade (2014), é a partir do pressuposto pós-estruturalista que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem. Ou seja, é justamente nesses locais de cultura, como o da escola, que esse sujeito se dá, se nomeia e se produz, a partir da maneira que se organiza em seu espaço e tempo escolares, das relações estabelecidas, bem como do que se conta ou não como conteúdo válido ou descartado para a sua aprendizagem.

Andrade ainda cita Larrosa (2002, p. 20), concluindo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Portanto, vale ressaltar que o trabalho com as narrativas, dentro de uma visão mais contemporânea, possibilita uma interpretação mais significativa dos sujeitos, bem como de sua representação social em relação às suas experiências vividas no espaço da escola e das razões que o mobilizam na proposta da colaboração entre os pares.

A partir da escolha da entrevista narrativa para a abordagem do processo, outras questões foram cuidadosamente estudadas e pensadas para que a investigação tomasse seu curso, o que demandou grande esforço e dedicação para que as falas dos personagens/entrevistados fossem significativas e ressignificadas e, desse modo, as teorias pudessem fazer sentido dentro de toda a construção das análises e de seus encaminhamentos.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Podemos dizer que as contribuições que se pretendem dar com essa pesquisa estão justamente na ideia de reconstruir, ou seja, de trazer para a prática, a partir da teoria, os caminhos escolhidos para o fazer pedagógico, cujo foco foi pensado a partir da escolha da entrevista, que curiosamente também conta com uma importante característica de colaboração,

pois nela a interação, a troca e o diálogo estão o tempo todo presentes, e seu objeto principal apresenta-se como descritor da temática abordada.

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Durante a interpretação das falas dos entrevistados é necessário ter um cuidado especial com cada um, em cada momento, visto que essa técnica pode evidenciar alguns aspectos desconhecidos da realidade social a partir dos discursos dos indivíduos. Sendo assim, podemos replicar a fala de Muylaert, que diz que, quando alguém expõe uma experiência de vida, torna a vivência que é finita em infinita, o que possibilita uma forte construção do coletivo, do colaborativo num grupo, sendo que de cada comunicação emergem também questões passadas e vividas, o que certamente contribui para a construção da história de uma realidade a partir de fatos passados potencializando o futuro.

Muylaert ainda explica que:

Nessa ótica, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação da área em estudo. Ou seja, a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo encontra-se estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento. Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos (MUYLAERT et al., 2014, p. 195).

Importa então, durante a interpretação das falas, ter um cuidado especial em cada momento, visto que essa técnica pode evidenciar alguns aspectos desconhecidos da realidade social a partir dos discursos dos indivíduos. Sendo assim, podemos replicar a fala de Muylaert (2014), que diz que, quando alguém expõe uma experiência de vida, torna a vivência que é finita em infinita, o que possibilita uma forte construção do coletivo, do colaborativo num grupo, sendo que de cada comunicação emerge também questões passadas e vividas, o que certamente irá contribuir para a construção da história de uma realidade a partir de fatos passados, potencializando o futuro.

Muylaert ainda explica que:

Nessa ótica, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação da área em estudo. Ou seja, a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo encontra-se estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento. Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos (MUYLAERT et al., 2014, p. 195).

Tabela 1 – fases principais da entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas, relatos etc.); formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens).
Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
Narração central	Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização (coda).
Fase de perguntas	Somente “que aconteceu, então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
Fala conclusiva	Parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo “por quê?”; fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch; Bauer et al. (2003, p. 97).

A partir dessas sequências e tendo concluído as entrevistas, conforme as definições feitas e critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos, passamos para a etapa final, a partir da qual realizamos cuidadosamente as transcrições, ou degravações, do material de áudio. Organizamos o material individualmente, de modo que todos os componentes “ditos” pelos entrevistados estivessem fielmente detalhados e agrupados conforme o contexto e as semelhanças entre uma questão e outra, o que nos permitiu um direcionamento maior na identificação das trajetórias coletivas ali apresentadas.

Após as entrevistas realizadas e os textos transcritos, foi necessário distinguir os descritores da pesquisa, organizando-os por temáticas de acordo com os objetivos

estabelecidos. Essas unidades foram distribuídas entre os seguintes descritores: planejamento colaborativo; educação de jovens e adultos; diálogo entre coordenação e professores da EJA; tecnologias; e formação de professores.

É importante esclarecer que o fato de organizar uma análise por temas não significa que nossa pesquisa estará concluída. Ao contrário, deveremos ir além, buscando fundamentos e acréscimos ao tema, bem como descrever e estabelecer conexões e relações com propostas de novas explicações e interpretações:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Os procedimentos para a categorização se deram a partir das leituras e análises das transcrições e foram agrupadas cuidadosamente de acordo com as interpretações feitas pela pesquisadora, que buscou focalizar alguns procedimentos para a descrição e interpretação da teoria e da prática conforme sua percepção em relação aos dados obtidos e de acordo com os objetivos estabelecidos.

A partir das categorizações, as temáticas foram divididas conforme os indicadores e/ou descritores da pesquisa, inclusive aqueles que podem não ter se configurado nas falas dos entrevistados (vale lembrar que também se partiu da fundamentação teórica utilizada para a identificação do conteúdo da pesquisa), tendo ficado assim distribuídas:

1. Educação de jovens e adultos (concepções, instrumentos e atuação). Nesse eixo, a proposta é compreender as concepções que os professores trazem acerca da EJA, relacionando os instrumentos que conduzem as discussões do grupo de professores para o trabalho proposto – suas crenças, suas relações com a modalidade, suas experiências, suas práticas, o que a EJA representa em sua vida profissional e a utilização de ferramentas na prática colaborativa.

2. Prática pedagógica e planejamento colaborativo na EJA. O eixo traz a preocupação com a prática pedagógica, como se dá a construção do planejamento colaborativo e o fazer do professor atuante na EJA, assim como sua formação e preocupação sobre o trabalho em sala de aula com as especificidades da modalidade.

3. Diálogos entre coordenação pedagógica, professores e tecnologias. Aqui buscamos compreender as relações entre os pares na instituição de ensino e como esses diálogos

e trocas ocorrem para a construção da proposta do planejamento colaborativo e o uso das tecnologias.

4. Formação de professores da EJA. A intenção é situar a formação do professor dessa modalidade no sentido de perceber as lacunas existentes e as necessidades mais urgentes, além de descobrir as práticas realizadas por esforço das instituições de ensino que ainda mantêm a EJA funcionando, assim como as implicações da formação no planejamento colaborativo na prática em sala de aula.

Em síntese, a investigação qualitativa nos permite uma abordagem mais alargada da realidade social e individual. Permite também uma compreensão do todo a partir de aspectos singulares e de posições coletivas. Para tanto, recorreremos à técnica da entrevista narrativa, sobretudo por entender que existe uma articulação combinada entre o método e a técnica. Em outros termos, ela “permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento de falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam” (MUYLAERT et al., 2014, p. 193).

Portanto, a escolha se deu pelo fato de que, segundo Weller (2009, p. 05), “ela busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Além disso, por meio delas “é possível compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER, 2013, p. 132).

Nesse processo, foi preciso compreender que há diversas possibilidades, contextos e experiências que são trazidas nessas narrativas. Muitas vivências experimentadas, revividas, extraordinárias, exemplares etc. Sendo assim, foi possível captar uma riqueza de fatos, ações e sentimentos, que nos possibilitaram repensar nossas práticas e conceitos das estruturas políticas, sociais, educacionais, individuais e colaborativas que a educação pode nos proporcionar.

CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PLANEJAMENTO COLABORATIVO

Antes de falar de prática pedagógica, é preciso que saibamos diferenciá-la das práticas educativa e docente – as três são constituídas de marcas distintas em termos de definição. Nesse contexto, podemos dizer que a prática educativa traz em seu arcabouço questões históricas, sociais, culturais e até econômicas. Ela traz todo o processo de transformação pela influência do homem, mas também abrange as questões de poder, de transmissão de conhecimento, de valores sociais pertencentes a um tempo, um contexto social, com seus limites e possibilidades. Portanto, é mais ampla, indo além das questões meramente didáticas ou curriculares.

A prática pedagógica se constitui a partir da instituição do termo, com a publicação do Parecer CNE/CP n. 9/2001, do governo federal, cuja redação versa sobre a reestruturação dos cursos de licenciatura no Brasil e a formação de professores. Diversos debates foram realizados para que o termo ganhasse uma delimitação das atividades que seriam validadas nos currículos de formação de professores, os quais se dividiram entre a perspectiva comportamentalista e a abordagem interacionista. De um lado, a perspectiva de Skinner e as atividades observáveis com resultados concretos e comprovados; de outro, Piaget e Vygotsky, com a construção do pensamento através do raciocínio e resolução de problemas. A prática pedagógica abarca desde a atividade do educador até a do educando, assim como a sua qualidade, logo, podemos considerá-la como aquela que produz a aprendizagem significativa.

Contextualizamos a prática docente como a que se refere à ação consciente e intencional, especificamente do professor, e que tem o intuito de realizar intervenções na aprendizagem dos alunos. Ela também cumpre um papel fundamental em relação à função política que desempenha, pois todo educador atua, mesmo que de forma inconsciente, conforme as legislações vigentes, ou seja, a partir dos propósitos de um sistema de ensino. Desse modo, esse ensino reproduz as relações de produção sociais e culturais vigentes. Além disso, só pode ser compreendido por meio das teorias que o professor traz em sua bagagem cultural e transforma no sentido do seu fazer.

Podemos dizer que cada uma das práticas se complementa para que os sujeitos possam, por meio das atividades mais elementares, como o ler, o escrever e o contar, construir autonomia e identidade, mas que a produção do conhecimento se dá a partir da prática docente, que envolve tanto a pedagógica como a educativa.

Partindo, então, das conceituações feitas acima, passamos a refletir sobre como elas se constituem nas instituições de ensino e como se dá a questão curricular, especialmente na EJA,

a partir de seus contextos históricos, sociais, econômicos e institucionais. O propósito é pensar sobre a ressignificação das teorias e práticas que envolvem os professores dessa modalidade de ensino em sua formação e seu fazer propriamente ditos.

Ao resgatarmos algumas bases teóricas que fundamentaram a reforma educacional no Brasil no contexto da EJA, é possível perceber alguns estudos apontando para uma nova relação entre teoria e prática que pensam o papel do professor no sentido de buscar um caminho mais cuidadoso em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos. Desse modo, alguns trabalhos apresentam uma prática mais reflexiva e compartilhada, além de novas possibilidades com uso de tecnologias e o diálogo facilitado entre professores e coordenação. A partir daí o planejamento colaborativo torna-se o objeto principal de estudo.

Ao caracterizar o papel do professor e sua ação educativa, que é de grande complexidade, Nóvoa (1999, p. 19) aponta para o fato de que “as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente”. Isso remete a um maior cuidado com a ideia de que o professor deve decidir sobre o seu fazer a partir de suas próprias análises e convicções pessoais e/ou discussões entre colegas, o que é crucial no processo identitário. Sendo assim, as dimensões organizacionais requerem uma readequação do papel desse professor na escola enquanto espaço em que se encontram suas referências de profissionalidade, o que Nóvoa chama de associativismo docente, ou seja, a necessidade de reinvenção da prática a partir de uma dimensão coletiva, em que o que se busca é a instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem essa dimensão.

O desafio proposto por Nóvoa e por várias outras literaturas voltadas para o contexto da educação na atualidade passa a ser justamente o de uma prática que busca produzir conceitos que se aproximem da ideia de partilha, cooperação, equipes de trabalho, desenvolvimento profissional, ensino por equipes, desenvolvimento profissional, colaboração, regulação coletiva das práticas, avaliação interpares e coformação colaborativa – enfim, de um planejamento colaborativo. Desse pensamento também comunga Perrenoud, que pondera que o trabalho em equipe envolve resistência e muitos desafios e que trabalhar com outros professores, especialmente quando se trabalha com os mesmos alunos, possibilita trocas que favorecem maior detalhamento de uma abordagem didática na gestão de sala de aula, nas conversas e atendimentos a esses discentes, para então, compartilhar não só as situações, mas também os próprios grupos desses alunos. Para Perrenoud (1996), por meio do trabalho em equipe, as práticas pedagógicas podem ganhar maiores representações, pois elas possibilitam o associativismo docente e, com isso, a elaboração da competência coletiva que se constrói em uma dimensão maior.

Nóvoa se reporta a Le Boterf, que aborda a competência individual a partir das redes de conhecimento às quais um indivíduo pertence. Para Le Boterf, as equipes de trabalho se constroem a partir da soma das competências individuais que esse grupo compõe, ou seja, suas redes são carregadas de um sistema de competências.

A concretização destas propostas faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada. É uma mudança decisiva para a profissão docente (NÓVOA, 1999).

Nóvoa conclui que a complexidade do trabalho escolar requer aprofundar as práticas de colaboração e consolidar as equipes pedagógicas. Para ele, “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2014, p. 73). Sendo assim, a proposta do planeamento colaborativo vem elucidar o contexto de uma cultura comum por meio do diálogo, pois “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”. É a partir desse diálogo e da análise das práticas que, no coletivo, serão pensadas e repensadas as melhores formas de agir do professor.

Numa linha próxima de raciocínio também estão John Dewey, Donald Shön, Maurice Tardif e Isabel Alarcão, que trazem o conceito do professor reflexivo a partir da epistemologia da prática, que se inicia com a crítica ao tecnicismo, de Dewey, o qual considera o professor como sujeito central da atividade educativa, sem perder o foco do aluno em seu protagonismo. Ele evidencia a prática como mediadora na produção do conhecimento e diz que as experiências são a constituição da dimensão do indivíduo em seu caráter social, pois “(...) toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação” (DEWEY, 1976, p. 30).

Para adquirir conhecimento é preciso passar pelo experimento, logo, o ponto de partida é justamente a prática social, que faz parte tanto da vida dos professores como dos alunos. As pessoas apresentam várias formas de compreender os problemas da sociedade, tudo depende das suas experiências e conhecimentos, assim como suas interações. Cabe, portanto, ao professor articular tudo isso, levando em consideração suas próprias experiências. A partir daí a aprendizagem se dá conforme a maneira que cada um recebe e significa a experiência desses ensinamentos.

Donald Schön caracteriza o papel do professor como prático-reflexivo e enfoca a formação de professores como ponto-chave para o processo de construção do conceito da epistemologia prática. Para o autor, um professor não deve se reduzir a um mero repetidor de

conteúdo ou técnicas, mas deve agir como um pesquisador, que constrói seu conhecimento a partir de sua prática. Ele conclui que quando o educador reflete sobre a ação e na ação, passa a ser um investigador em sala, pois, “afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração” (SCHÖN, 1992, p. 105-106).

Compartilhando do mesmo pensamento, trazemos ainda Tardif, que apresenta em seus estudos a necessidade de ampliação do espaço/tempo de formação do professor para sua prática. Ele defende um processo mais dinâmico, em que a prática seja orientada para fortalecer a aplicabilidade da teoria.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 270).

Tardif traz uma preocupação com o que vem sendo usado nos cursos de formação e complementa a ideia de Schön e Dewey quando as trata como modelos desvinculados da realidade e até mesmo como algo sem preocupação com sua aplicabilidade na prática. Ele pondera que esse modelo aplicacionista é institucionalizado e que, portanto, apresenta diversos entraves que interferem no âmbito escolar, visto que atende a uma lógica disciplinar, fragmentada e de pouco impacto, regida pelo conhecimento e não pela ação. Ou seja, “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas”. Além dessas questões, trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Sendo assim, o autor considera que

A formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2002, p. 273).

Tardif (2002) propõe a divisão dos cursos em momentos propositivos no trabalho, com disciplinas teóricas e o momento do estágio, propondo mudanças a partir da revisão desse modelo, pois quando nos deparamos com a realidade das escolas, especialmente as brasileiras, o próprio trabalho desenvolvido na universidade traz reflexões. É necessário realizar consultas com os professores na elaboração das propostas de formação docente, visto que eles poderiam contribuir, e muito, com o desenvolvimento das experiências na instituição.

É algo complexo para o professor teorizar a prática e formalizar seus saberes, já que cada um, segundo Tardif, enxerga seu conhecimento como algo pessoal e individual. Para muitos pesquisadores, a legitimação do saber do professor está bem longe de terminar. A tarefa de construir um repertório de saberes profissionais requer um cuidadoso olhar sobre as premissas que fundamentam as ideias em relação à natureza dos conhecimentos profissionais de cada um. Portanto, seria importante trabalhar a ação de pesquisa dentro das escolas também, e não apenas nas universidades ou academias. O ideal seria a inserção de dispositivos de formação que fossem pertinentes e úteis, inserindo o desenvolvimento profissional no contexto da escola e oportunizando a pesquisa para a ampliação do conhecimento científico para, desse modo, refletir sobre as práticas de ensino nas próprias universidades.

Tardif (2002) esclarece que o termo “saber” envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades e/ou as aptidões e atitudes dos professores, ou seja, o que eles costumam saber, saber-fazer e saber-ser. Para ele, quando os professores estão atuando profissionalmente, utilizam-se dos saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Desse modo, a docência é caracterizada como um processo influenciado pelas experiências vivenciadas durante a formação.

Para finalizar, o autor aponta os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano como constituintes do alicerce da prática e da competência profissional, já que essa experiência é condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes. Ele entende que ensinar é uma maneira de ampliar ainda mais a variedade dos saberes do professor, de modo que ele próprio cria sua prática profissional. Nesse sentido, e apesar de ter seus conhecimentos teóricos construídos na academia, os fazeres são construídos a partir de vivências e de acordo com as experiências realizadas em sala de aula e com os pares. Podemos concluir que o saber do professor é plural, pois é um

[...] saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. [...] decorre também

da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2002, p. 33).

A imagem desse professor prático-reflexivo se associa diretamente à sua experiência, visto que, mesmo tendo vasto repertório de conhecimentos, sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução dos problemas, mas envolve a construção de sua atividade profissional de acordo com suas próprias características e contingências de trabalho. Conforme enfoca Schön (1983), ele se serve muito mais de sua intuição e tem seu pensamento caracterizado pela capacidade de adaptação a novas situações, criando soluções e ideias originais com certa tranquilidade.

Numa mesma linha de pensamento, Alarcão (2007, p. 15) traz suas considerações acerca da necessidade de que o professor reflita sobre a vida que se vive na escola, que “haja atitude de diálogos com os problemas e frustrações, sucessos e fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. Afinal, todos são fundamentais na organização da escola, todos são atores – alunos, pais, professores, funcionários, comunidade e demais pessoas envolvidas nas atividades da instituição. Porém, pela permanência e pelas responsabilidades que assumem, os professores devem ser os atores em primeiro plano. Desse modo,

[...] os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder de responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2007, p. 23).

Podemos dizer que a função do professor está ligada a dimensões muito complexas e isso faz com que se busque analisar com maior relevância os aspectos subjetivos de sua prática. Desse modo, Alarcão ressalta que é preciso valorizar a escola capaz de realizar a ligação entre essas três dimensões da realização humana – a pessoal, a profissional e a social – para que haja continuidade na geração de conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos e, assim, o pensamento prático ganhe flexibilidade no enfrentamento de situações divergentes da prática.

Alarcão (2007, p. 43) diz ainda que acredita no potencial do paradigma da formação do professor reflexivo, mas ressalta que este deve ser transportado do nível da formação individual para o coletivo, para o local de trabalho, a escola.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A partir desse empenho e da adoção de uma prática reflexiva, que é algo inerente ao ser humano e não adota nenhum modelo a ser seguido, cada um vai construindo sua própria transformação e redimensionando a prática educativa a partir do seu próprio registro. O desenvolvimento desse profissional reflexivo traz o significado da prática, o que só pode ser feito em equipe, posto que a reflexão sobre a ação e na ação pode conduzir a uma aprendizagem limitada se for feita individualmente pelo professor. Além disso, a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam maior aprendizagem, já que um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, ao passo que uma escola reflexiva é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007, p. 83), pensando continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

Diante desse cenário apresentado sobre o processo de construção do trabalho colaborativo, podemos dizer que há ainda uma dificuldade na transição da evolução dos saberes, do saber ao saber fazer, do conhecimento ao conhecimento profissional prático à respectiva ação profissional, conforme enfocam Oliveira e Formosinho (in RAMOS, 2005). A participação e colaboração do coordenador pedagógico e/ou do supervisor escolar torna-se essencial para a integração do contexto da prática, ainda mais quando pensamos em um grupo tão distinto de professores como os que trabalham com a EJA.

Por ser aquele que geralmente consegue ter uma visão mais completa do todo dentro de uma instituição, o coordenador é também quem intermedeia e orienta a equipe, acompanhando e auxiliando no ajuste de cada passo das possibilidades de mudança e nos recuos, quando necessário. É ele quem deve estabelecer e acompanhar todas as parcerias, sustentando as atividades pedagógicas da escola. Para tanto, sua prática demanda saberes e fazeres da ação pedagógica. Nesse contexto, Alarcão e Roldão (2008, p. 16) sinalizam que a noção de teoria e prática “integra e recria múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores”, porque é exatamente a partir das interações entre o saber e o contexto que as transformações da prática docente acontecem, sendo o coordenador pedagógico aquele que conduz o processo de investigação para que as trocas sejam refletidas na prática e, por conseguinte, esta seja ressignificada e reorganizada em suas necessidades.

Partindo do princípio de que em um ambiente escolar, conforme indicam Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 53), “existem muitas vozes que falam diferentes línguas”, o coordenador deve ser o potencializador do processo de construção do trabalho pedagógico a partir do diálogo, facilitando assim o desenvolvimento, em todos os aspectos possíveis, da colaboração e da partilha para a elaboração de um trabalho que traga para o seio da escola a pesquisa científica e, com isso, resultados satisfatórios para a aprendizagem em todos os campos do ensino. Alarcão e Tavares (2010) abordam a importância do clima afetivo e de boas relações na equipe, salientando que

A supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 59).

Podemos dizer que a prática colaborativa poderá proporcionar uma cultura de interações entre os professores e um contexto de trabalho com momentos de formação muito mais prazerosos e espontâneos, que despertem na equipe um sentimento de participação efetiva e voluntária e que possibilitem o desenvolvimento de uma prática produtiva em que, segundo Hargreaves (2001, p. 216-217) apud Fernandes (2017, p. 56), haja espontaneidade em espaços invisíveis e que sejam orientadas para o desenvolvimento difundidas no tempo e no espaço, conforme ele define:

- espontânea – refere-se às relações colaborativas que surgem entre os próprios professores, isto é, não há iniciativas de pessoas externas ao grupo, inclusive iniciativas das instituições reguladoras das políticas educacionais. [...];
- voluntárias – segundo Hargreaves, “[...] não há constrangimentos administrativos ou de coação, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da persuasão não-coerciva” (HARGREAVES, 1998, p. 216). Trata-se, segundo o autor, de um modo de entender o trabalho em conjunto como sendo algo que não é controlado administrativamente. Pelo contrário, pelo fato de partir da iniciativa docente torna-se “algo agradável e produtivo” (idem, ibidem);
- orientadas para o desenvolvimento – refere-se ao fato dela denotar situações em que os professores trabalham em prol de práticas as quais estão e se sentem envolvidos;
- difundidas no tempo e no espaço, implica em reuniões nas quais não há um calendário pré definido e nem um local fixo para que aconteçam. Podem se caracterizar em encontros informais, breves e frequentes;

- imprevisíveis – os resultados das ações colaborativas são difíceis de se prever, ou seja, pelo fato de os professores serem discretos nestas práticas e, inclusive, por não se tratar de situações institucionalizadas, que não é possível afirmar com segurança ou mesmo prever seus resultados (HARGREAVES, 2001, p. 216-217, apud FERNANDES, 2017, p. 56).

De maneira mais simples, o que Hargreaves enfoca é que, sendo espontâneos, os professores evoluem naturalmente em suas relações e interações, visto que o caráter voluntário é resultado da própria percepção individual e do grupo sobre o valor dessa experiência e dos resultados que a produção conjunta e compartilhada pode proporcionar. Em relação ao trabalho orientado para o desenvolvimento, este se sustenta por si só, pois o que vem de fora não interfere na organização de um grupo coeso e forte em sua proposta, ou seja, os fatores externos ou mesmo ordens resultantes de um sistema são cuidadosamente analisados e selecionados. Desse modo, as interações existentes no tempo e no espaço passam a ser imperceptíveis e/ou imprevisíveis, já que são breves e frequentes, passando a fazer parte do cotidiano, com sutileza natural, e a colaboração passa a ser o resultado da forma como a equipe vivencia o cotidiano da escola.

Ainda para Fullan e Hargreaves (1991), algumas características precisam ser levadas em consideração. Para eles, as culturas de colaboração são identificadas pelas relações de confiança, ajuda, apoio e pela valorização do grupo e das pessoas, que participam deles. Nesse contexto também estão presentes as situações de desacordos, a responsabilidade coletiva, empenho e dedicação, que, com constância, desequilibram a colaboração.

Os professores que trabalham colaborativamente passam a conceber o ensinar como um processo complexo e sabem que, para isso, precisam partilhar e trocar, o que nos ajuda a concluir que a cultura de colaboração não se particulariza “[...] pela organização formal, as reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p. 89), pois ela acontece também no movimento do encontro cotidiano entre os sujeitos.

Na mesma linha de pensamento, Imbernón (2004) considera a escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores. Ele acredita que no ambiente escolar pode ocorrer a reflexão sobre a prática com o respaldo teórico como caminho para direcionar pesquisas e aponta a importância do papel do assessor de formação para conduzir o que chama de investigação colaborativa. Esse assessor poderia ser o coordenador pedagógico, que “[...] deveria intervir a partir da demanda dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2004, p. 89).

Portanto, no contexto colaborativo, a participação do coordenador pedagógico na colaboração para o desenvolvimento do docente deve ser entendida como um trabalho de construção conjunta com os professores para discutir com criticidade as teorias do ensino, os valores, as propostas, interpretar o contexto da escola e a realidade da prática de sala de aula para estabelecerem critérios para o ensino e os caminhos da proposta pedagógica da instituição. Imbernón (2004) chama a atenção para a colaboração entre iguais, em que o outro tem

[...] o papel de guia e mediador entre iguais, de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2004, p. 89).

O coordenador pedagógico, guia e mediador, tem papel fundamental no processo dessa colaboração, considerando sua atuação diante da possibilidade de servir de interventor na construção e dar direcionamento aos trabalhos, além de dar visibilidade e acesso na busca por um espaço no qual os docentes possam estar interligados, discutindo temas e identificando caminhos para novas ações pedagógicas que proporcionem refletir a prática e transformar a ideia da formação como uma ação de partilha da aprendizagem entre os profissionais.

Tendo na constituição da equipe um coordenador que atue com a perspectiva de proporcionar a interação dos profissionais, será importante que ele saiba considerar alguns pontos com especial atenção para que a colaboração se efetive. É importante, por exemplo, conceber os conhecimentos objetivos e subjetivos do professor, como as tomadas de decisões, modos de comunicação, convivência etc. Outro ponto é ter clareza de que os novos conhecimentos, sua experimentação e apropriação não são imediatos, mas que, favorecendo situações interativas e reflexivas, fará com que as formações sejam práticas e reais, saindo da linearidade. Por fim, sabendo que a prática profissional é associada à organização da instituição onde esse professor trabalha, é importante adotar maneiras de fazer com que as formações aconteçam no interior da escola. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2004, p. 17) afirma que “[...] como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de situações problemáticas”.

Para o autor, cabe ao coordenador ajudar o professor a superar obstáculos e encontrar saídas adequadas a cada desafio. Sendo um modelo formativo mais reflexivo, é o coordenador quem medeia as práticas colaborativas e cria espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa, nos quais são analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores.

Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem. Isso implica ter uma visão diferente do que é o aperfeiçoamento e de qual é o papel docente, além de uma nova metodologia de trabalho. O coordenador pode transformar o cenário atual: da busca por um ensino eficaz mediante técnicas didáticas deduzidas de princípios gerais para uma reflexão que considere o desenvolvimento dos alunos e do professor e promova relações sociais igualitárias e justas em sala de aula (NOVA ESCOLA, 2011, s/p).

O coordenador pedagógico deve ser o articulador do processo das formações continuadas com todos os professores. Ele deve organizar espaço/tempo de estudo e reflexão, não se esquecendo que os conhecimentos têm suas complexidades e que todo o seu fazer deve estar permeado de autoanálise e regulação própria diante dos conhecimentos, das habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais que aprendam com acertos e erros.

Vale lembrar, diante de todo esse cenário, que a coordenação pedagógica é exercida por um educador, que deve estar sempre atento a tudo o que desagrega no trabalho colaborativo. Ele deve ser elo, deve fazer parte, deve saber conduzir e acompanhar o grupo com atenção e equilíbrio na construção do processo ensino aprendizagem em parceria e colaboração sempre.

2.1 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para conhecer a proposta de planejamento colaborativo na EJA, em especial no contexto da instituição pesquisada, é importante conhecer todo o percurso realizado na formação profissional ali pensada e desenvolvida e compreender o movimento e o dinamismo que envolvem as diversas, contínuas e significativas ações pensadas para o desenvolvimento, tanto da aprendizagem do aluno, como dos próprios professores. O resultado desse trabalho, que é bastante positivo, se efetivou justamente a partir da busca pelo conhecimento e por uma identidade própria, exclusiva e específica na instituição.

Garcia, nesse sentido, diz que:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões se convençam da necessidade de ampliar,

aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (GARCIA, 2009, p. 8).

Quando uma instituição passa à ressignificação de sua prática, os resultados também são ressignificados, pois quando se busca estudar para realizar o trabalho, os alunos também despertam em si a vontade de estudar e construir o próprio conhecimento. Garcia acredita que

[...] para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (GARCIA, 2009, p. 8).

Dentro do processo de aprendizagem, cabe o esforço redobrado do professor, visto que a pessoa que ensina deve prioritariamente aprender também, justamente por apresentar características singulares e qualidades pedagógicas as quais lhes dão a possibilidade de transformar o objeto do conhecimento em algo assimilável. Ou seja, segundo Duarte (2001), ao discutir as ideias de Vygotsky, ensinar e aprender partem de uma unidade dialética que torna as duas ações indissociáveis.

De acordo com Soares (2005, p. 257), “o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema regular de ensino”, o que, de certa forma, coloca em risco a qualidade do processo de ensino, dados os desafios dessa modalidade. Desse modo, é necessário estar voltado para um contexto de educadores com formação específica. Complementando, para Soares e Simões, isso acontece porque

[...] o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES e SIMÕES 2005, p. 35).

As práticas docentes na EJA necessitam ser colocadas em discussão para que essa demanda não seja esquecida ou deixada em segundo plano nas propostas pedagógicas. Há que se pensar em formações que sejam efetivas e específicas para o profissional dessa modalidade – só assim seria possível uma modificação desse cenário de “ser deixada de lado” para partirmos para novas possibilidades de atuação. É preciso avançar nas discussões e sair do comodismo da

velha concepção de que os alunos da EJA podem ser ensinados por qualquer pessoa e que sua não escolarização na idade regular pode ser substituída pela formação supletiva, rápida ou aligeirada. Precisamos pensar que o professor precisa de muita preparação e estudo, pois se há uma modalidade de ensino com grandes peculiaridades, essa modalidade é a EJA.

Para lançar mão de reflexões efetivas para a demanda de uma formação específica do professor, e levando em consideração que a EJA já esteja alcançando grande e crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, a ideia do planejamento colaborativo apresenta uma possibilidade para que o trabalho pedagógico seja realmente construído por todos e que tenha a contribuição da pesquisa a partir da busca pelo conhecimento de maneira participativa.

Com o planejamento colaborativo, os professores têm a possibilidade de buscar a compreensão a partir da tomada de consciência do seu fazer, de suas reflexões e criatividade, oportunizando à equipe o fortalecimento das interações entre os pares e também com seus alunos, o que também possibilita o atendimento das demandas educativas que a EJA requer.

Essa prática requer um repensar de toda a organização da escola, seja ela social, de sala de aula ou dos processos que compreendem as fases de construção do conhecimento e, conseqüentemente, do ensino, a fim de potencializar e enriquecer os resultados que demandam a tarefa pedagógica.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH, 2001, p. 121).

De acordo com Damiani (2008), para que o planejamento colaborativo aconteça, o professor precisa ser capaz de analisar um problema de diferentes maneiras, negociando e pensando em soluções em conjunto. Ele passa a ter liberdade para expor o que pensa, suas ideias, comentários e questionamentos, o que fará com que reveja a organização social de sua própria sala de aula, dos seus processos de ensino e o que fazer para compor o desenvolvimento das competências a partir das trocas e da transformação do conhecimento em habilidades práticas.

A função do coordenador pedagógico passa a ser extremamente importante em todo o processo, pois é ele quem avalia todo o trabalho desenvolvido pela equipe. As reflexões sobre o fazer em sala de aula devem ser mediadas por ele e os entrelaçamentos entre as áreas e professores deve ser contínuo para que haja transformação na construção do conhecimento e na busca de uma nova configuração educacional para a EJA. Há maior integração dos processos interativos e de cooperação e a formação continuada em serviço (que pode acontecer também em momentos de planejamento na instituição) pode amparar mais facilmente o trabalho do professor.

A partir das demandas e novas exigências sociais e tecnológicas no cenário educacional, o compromisso com a colaboração passa a ser muito mais relevante do que qualquer outro, visto que requer novos pensamentos e realizações, sejam sociais, econômicas, pedagógicas ou tecnológicas. Daí a importância da colaboração das tecnologias no processo de construção do planejamento colaborativo na EJA, conforme apresentamos a partir de então.

2.2 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EJA E O USO DAS TECNOLOGIAS

Pensar sobre sala de aula e aprendizagens significativas requer um olhar especial para dois lados, o do professor e o do aluno, para que sejam sempre atuantes e presentes em todo o caminho na busca do conhecimento. De acordo com Tardif (2007), os saberes docentes são a principal característica do repertório do professor em suas ações formativas, pois neles estão impressos os traços dos seres humanos, os quais também são o objeto de seu trabalho. Nesse contexto há um conjunto de saberes que são mobilizados para que a aprendizagem aconteça. Será também por meio de suas percepções e experiências nas relações entre os pares que o professor encaminhará sua prática.

Com a prática do planejamento colaborativo, a tecnologia passou a ser vista como forte aliada na investigação de caminhos que podem transformar o trabalho pedagógico em algo mais articulado e tranquilo, a ser conduzido não somente por um professor e sua área, mas por todos e suas áreas. A partir do olhar pela diversidade das disciplinas do currículo, o pensar coletivo assume um papel facilitador na construção do conhecimento, não só pelo aluno, mas também pelos professores em seus estudos, para interligar os saberes.

De acordo com MORAN (2000, p. 23), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e

profunda e a torná-las parte do nosso referencial”. Então, tudo depende das ações do professor, de usar as tecnologias da informação e comunicação a seu favor, de modo que contribuam de forma significativa, especialmente no contexto colaborativo de trabalho. Cabe a ele avaliar os recursos disponíveis e aplicá-los na organização e na gestão de seu tempo de produção do conhecimento pedagógico. Tudo isso fortalece a ideia do planejamento colaborativo, por meio do qual realizar um trabalho em grupo, com troca de experiências entre os professores, é fundamental.

Quando pensamos em planejar integrando o currículo, as áreas, os conteúdos, assumimos um compromisso muito vasto e complexo para que os caminhos possam ter seus percursos bem articulados, desde o planejamento do que fazer, para quem fazer, como fazer e como concluir. Portanto, retomar os conceitos acerca do sentido que o currículo carrega requer análise cautelosa para que o uso das tecnologias em favor da interação entre tudo e todos aconteça e favoreça todo o processo, tanto de ensino como de aprendizagem.

Há uma necessidade de se refletir sobre a influência da tecnologia nas relações da escola e da comunidade, de compreender o que elas significam e em que podem contribuir no processo pedagógico, formador e acadêmico nas instituições de ensino. É necessário pensar que esses recursos vão bem além de um conjunto de métodos e técnicas, processos ou procedimentos da atividade humana – eles não se limitam apenas a ferramentas como computadores, celulares etc., e exercem forte influência na formação cultural e social.

Para Lévy (1996), a era atual das tecnologias da informação e da comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo que vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que medeiam a ação do homem com o meio. Ele reforça que as competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional, como é o caso do professor, estarão bem distantes ao fim de sua carreira, pois, com os recursos tecnológicos chegando às escolas, a exigência para uma nova postura dos educadores torna-se mais do que necessária. É preciso aprender uma nova forma de ensinar, produzir, comunicar e construir o conhecimento para que este possa viver e conviver em sociedade com o compromisso de transformar seus contextos.

Por estarem presentes no cotidiano dos indivíduos, as tecnologias também passam a fazer parte de sua vida social, bem como de sua formação cultural. Sendo assim, não se pode perder de vista que nossos estudantes têm chegado às escolas munidos de informações e que cabe a nós transformá-las em conhecimentos valiosos para a formação educativa e sociocultural. Um dos maiores cuidados que devemos ter é com as reflexões filosóficas com as

quais temos que lidar. Nesse contexto, a principal necessidade é a de buscar saber como a cibercultura pode contribuir com as reflexões pedagógicas e o contexto educacional de hoje.

O desafio é integrar os meios tecnológicos, de comunicação e didáticos à prática do professor em sala de aula, de modo que favoreçam as necessidades educacionais do aluno. Para tanto, o trabalho da coordenação torna-se de fundamental importância no sentido de articular as práticas de uma formação em serviço e continuada com apoio das tecnologias.

De acordo com Mercado,

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabeleça novas relações entre a teoria e a prática, oferecendo condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e, ao mesmo tempo, possibilitando a aquisição de uma competência técnica e política que permite ao educador situar-se criticamente no novo espaço tecnológico (MERCADO, 2002, p. 16).

O que na verdade Mercado pontua muito claramente é que chegou o momento de utilizarmos nossas relações com a tecnologia para otimizar o tempo, nossa busca pelo conhecimento, e usufruirmos dessa ferramenta tão completa que nos possibilita, inclusive, obter a colaboração de parceiros para a realização de grandes propostas de trabalho, além de otimizar o nosso tempo. Para tanto, torna-se necessário compreender que dominar técnicas inovadoras e atualizar conhecimentos deve fazer parte da rotina de trabalho de todo professor.

Uma das principais funções do professor é criar ambientes de aprendizagem e valorização do aluno, logo, vale ressaltar que tecnologias e metodologias incorporadas ao saber docente podem otimizar e modificar o papel daquele professor tradicional, trazendo uma prática revitalizada que poderá ser reavaliada sempre. Não há aqui uma restrição ao uso da tecnologia para que haja um trabalho inovador, mas, para além disso, que o professor se aproprie desses recursos e crie metodologias que superem a reprodução do conhecimento.

Em relação às formas de utilização das tecnologias no campo educacional – e isso cabe ao coordenador pedagógico – é preciso pensar também na capacitação dos professores, buscar formas de utilização desses recursos, que trazem hoje uma grande complexidade. Por isso as técnicas inovadoras e a atualização contínua de conhecimentos precisam fazer parte de sua rotina, para que ele consiga criar seus ambientes de aprendizagem e de valorização de seu aluno, em especial o da EJA.

Refletir sobre o processo colaborativo na EJA, pensando na inserção das tecnologias, requer do professor e de toda a equipe escolar, em especial do apoio do coordenador, reconhecer

a tecnologia como caminho de apoio, do qual ele poderá se utilizar de forma produtiva e construtiva. Para Moran (2000, p. 23), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”. Nesse caso, uma equipe que colabora é capaz de significar tudo isso para ressignificar sua prática. Moran também diz que, em seu fazer,

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas (MORAN, 2000, p. 32).

Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação poderão contribuir significativamente, a ele conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance e oportunizar o uso consciente por seus alunos, envolvendo-os e apoiando-os na autonomia e na liberdade. Para isso ele precisará dispor de sua própria aprendizagem e da utilização dessas tecnologias, trabalhando coletivamente, tendo iniciativa e sabendo comunicar e resolver conflitos, pois não será a tecnologia que proporcionará a aprendizagem, mas a maneira com que se utilizarão dela para seu proveito e de seus alunos.

Diante do processo de apropriação do uso das tecnologias, é imprescindível para a ressignificação da prática docente, a criação de mecanismos, ambientes, repositórios, critérios e ações trazidos do contexto da cibercultura e das tecnologias da informação para a construção de práticas otimizadas na parceria entre os professores para que a construção do tempo e do espaço de trabalho, mediados pela coordenação, possam compor ferramentas de trabalho para a produção colaborativa.

Visando o auxílio do trabalho colaborativo, alguns dispositivos e ferramentas podem ser utilizados e estudados no sentido de melhor atender ao que se busca para o contexto da EJA. Nesse caso, são comumente utilizados o Google Drive, Ondrive e Dropbox, que são gratuitos e de fácil acesso e manejo. Além desses, podemos contar com Google Sites, caixas de e-mails, algumas redes sociais, como WhatsApp, LinkedIn, Facebook e até Instagram, assim como outras ferramentas, como Trello, ambientes moodle, YouTube, Google Fotos, Keep e Google Cloud, entre outros.

Sabendo que o trabalho colaborativo parte de uma prática na qual os membros de um grupo se juntam para atingir determinados objetivos em comum, unir pessoas a processos faz

grande diferença quando acompanhado de colaboração e desenvolvimento em equipe. O consenso impera para o emprego das habilidades de contribuir individualmente nos objetivos ou interesses comuns a um propósito – a cooperação motiva e a construção do conhecimento flui.

Para Maia (2016), a escola deve cuidar de manter uma cultura de desenvolvimento de trabalhos colaborativos junto aos professores, em alguns momentos com apoio das tecnologias, em outros, sem elas, para que a equipe seja motivada e se sinta pertencente a todo o processo. Ele destaca que “pesquisas no sentido de conhecer como efetivar tais práticas podem contribuir para constituição dessas redes de aprendizagem colaborativa de professores, com suporte de tecnologias digitais” (MAIA, 2016, p. 76). Nesse contexto, busca-se a ferramenta para elaboração do plano de aula colaborativo.

Nessa proposta espera-se que o professor desenvolva novas possibilidades de atuação com seus pares, para isso as plataformas de produção colaborativa oportunizam a coautoria na construção do conhecimento e da pesquisa para a prática docente, na qual cada um contribui com seus conhecimentos, não apenas recebendo o que o outro produz, mas produzindo também, a partir de trocas e produções.

Nos ambientes colaborativos, ter acesso à internet e outros dispositivos que se conectam em rede possibilita a ressignificação e a organização social para os novos espaços de vida e modos de interação e comunicação. Nesse ciberespaço, de acordo com Lévy (1999), o ser humano transita e interage com outras pessoas, produz e troca informações, conteúdos e conhecimentos em formato digital.

Há diversos ambientes virtuais e dispositivos eletrônicos que dão suporte ao trabalho na escola. Para isso há também muitas ferramentas que fornecem a possibilidade e a garantia da permanência nesse ciberespaço, seja para trabalho ou entretenimento. Temos as redes sociais, aplicativos de mensagens, ligações telefônicas, jogos eletrônicos, ambientes de armazenamento e compartilhamento de arquivos, sistemas de gerenciamento, fóruns de discussões etc.

Pensando que em um grupo de pessoas em que a colaboração, a comunicação, a coordenação e a cooperação são questões comuns em um espaço que traz um sistema colaborativo e que pode proporcionar mecanismos de trocas e comunicação, apresentamos alguns desses ambientes utilizados durante a pesquisa como exemplos de sistemas de colaboração via tecnologia, alguns com sincronicidade, compartilhamento de arquivos, armazenamento, planilhas, plataformas moodle, blogs etc.

Google Drive – ferramenta de armazenamento de arquivos. Com acesso online e offline, os alunos podem usá-lo como um meio de entregar e apresentar trabalhos, receber avaliações

dos professores e se comunicarem. Os professores podem usar como espaço de armazenamento de documentos, textos, planejamentos, aulas, entre outros recursos utilizados em sala e para suas aulas, além de contar com o Google Docs e seus recursos, o que facilita, inclusive, a escrita colaborativa, com a possibilidade de edição nos trabalhos, que podem utilizar os aplicativos que se assemelham aos do pacote Office (Word, Excel, Power Point, etc);

Google Sites – conta com uma interface *drag-and-drop* (arrastar) simples, a qual permite adicionar textos, imagens, códigos e arquivos a partir do Google Drive. Nele também é possível adicionar conteúdo a partir de outros produtos do Google, como documentos, apresentações, planilhas, formulários e gráficos. Uma plataforma completa para ser utilizada na escola.

Google Class/Google Sala de Aula – ferramenta feita especificamente para atender às necessidades de uma turma ou grupo, seja de alunos ou de professores (no caso de formação continuada). Ela permite que os professores criem, com poucos cliques, um ambiente virtual onde os alunos recebem tarefas, comunicados e materiais. É um recurso excelente para o trabalho de formação continuada, que pode ser utilizado pela coordenação para o acompanhamento virtual de atividades de estudos da equipe. Também permite manter as turmas e grupos organizadas, atribuir notas, conceitos e controlar a realização dos deveres e trabalhos. Essa ferramenta evita diversos problemas: ela garante que todos recebam as informações e o material relativo à aula do dia, não dando espaço para desculpas e otimizando, conseqüentemente, o ensino em sala de aula e o acompanhamento dos estudos pelos professores.

Google Books – é comum os alunos e os professores terem certa dificuldade para encontrar material didático de qualidade na internet. Inclusive alguns acabam recorrendo aos textos da Wikipédia, que não é tão confiável em termos de fontes. Nesse sentido, uma maneira interessante de desenvolver a capacidade de pesquisa é utilizar o Google Books em sala de aula e em momentos de estudos em formações continuadas, junto com os alunos e professores. Essa ferramenta permite consultar um grande acervo de livros, o que pode estimular os estudantes a terem boas práticas de leitura e pesquisa.

Google Forms – professores e coordenadores/gestores podem criar e acompanhar pesquisas, enquetes, questões discursivas e muito mais. O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Excelente recurso para tabulação de dados também.

Gmail (e-mail) – com um bom espaço de armazenamento, é ideal para estudantes e professores, já que eles podem enviar a quantidade de e-mails que for necessária e, assim, realizar os projetos escolares e de planejamento com mais facilidade.

WhatsApp – aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Pode ser utilizado diretamente no computador também.

Facebook – na plataforma, os usuários podem criar um perfil ou uma *fanpage*, interagindo entre si por meio de *likes*, mensagens e compartilhamentos de imagens e textos. O objetivo da rede social é conectar pessoas, criando um mundo mais transparente. Além disso, pode ser uma excelente maneira de realizar leituras curtas para posterior aprofundamento, proporcionando trocas de experiências, materiais e ideias em curto espaço de tempo e com possibilidades de interação e compartilhamento.

Chamilo – sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS - *Learning Managment System*) de código aberto (*open-source*) de gestão de conteúdos educativos (*e-learning*), apoiado pela Associação Chamilo, que tem como metas a manutenção de um canal de comunicação claro e a construção de uma rede de prestadores de serviços e colaboradores de software. Sob licenciamento GNU/GPL, que é um sistema operacional tipo Unix, o objetivo, desde sua concepção, é oferecer um sistema operacional completo e totalmente composto por software livre – isto é, que respeita a liberdade dos usuários.

Plataforma EnsiOnline – a EnsiOnline é uma plataforma personalizada com infraestrutura de servidor, recursos adicionais e hospedagem moodle. Ela conta com chat online e aceita a inclusão de vídeos, textos, links, áudios, imagens, fóruns, enquetes, slides e muitos outros. Nela, o aluno (e, no caso da formação continuada, o professor) conclui as tarefas dadas e o sistema libera um certificado automático de conclusão de atividades realizadas com seu nome. Também conta com suporte a diversos formatos de arquivos: Word, Excel, Power Point, PDF e muitos outros. Excelente para realizar formações e obter os resultados reais desses momentos de forma documentada.

Trello – já conhecido de muita gente, o aplicativo para gestão de projetos ganhou notoriedade recentemente, após a aquisição pela Atlassian, empresa que, dentre diversas ferramentas com foco em colaboração, desenvolve também o Jira, software mais robusto para o gerenciamento de projetos. No Trello é possível criar basicamente listas de tarefas e há diversos plugins para deixar seu gerenciamento mais poderoso. Mas uma das coisas mais interessantes é a opção de deixar projetos em modo público e compartilhar o andamento ou os chamados

roadmaps (espécie de "mapa" que visa organizar as metas de desenvolvimento. Nele podem ser encontradas ainda as possíveis datas de lançamento das próximas versões, bem como um registro do lançamento e notas das versões anteriores. O *roadmap* pode incluir também tarefas do usuário) de evolução do seu projeto. Assim, é possível que outros usuários (no caso, alunos e professores nas ações de colaboração) façam sugestões de melhorias e acompanhem a evolução pretendida de seus produtos e serviços.

Ferramenta Wiki – projetada para que os participantes do site (plataforma implantada após estudos) possam colaborar em documentos, compartilhar informações e criar materiais on-line dentro de um site de curso ou de projeto (formações). Os usuários têm a opção de se inscrever no site Wiki e serem notificados sobre atualizações de conteúdo.

Diante dessa gama de ferramentas que podem ajudar no processo do planejamento colaborativo, podemos dizer que esse trabalho se tornará mais do que necessário. Pois será a cada dia mais comum buscarmos saídas para o “contato” mais rápido por meio de recursos virtuais e, assim, ganhar tempo, realizar tarefas e solucionar problemas com maior rapidez, enfim, otimizar o trabalho da escola por meio da otimização do tempo e do espaço. Desse modo, nos conscientizamos de que não saberemos tudo, pois tudo muda muito rapidamente, além disso, não é possível acompanharmos cada mudança. Sendo assim, aprender com o outro e trocar essa aprendizagem ampliará nosso repertório e mudará nosso contexto.

No contexto das trocas e colaborações, faz-se necessário que o professor perceba que sua relação com as tecnologias deve ir além de saber utilizá-las tecnicamente, mas ele deve saber reconhecer essas tecnologias como recursos didáticos, de aprendizagem e de ensino, além de perceber que pode agregar muito em sua proposta colaborativa, em que o processo de ensino e aprendizagem se garante pelas resoluções de problemas e para que a qualidade educacional do seu trabalho se supere com ações conjuntas, contemporâneas, culturais e tecnológicas. Portanto, a tecnologia não pode ser vista ou tratada apenas como um recurso a ser utilizado, ou que pode incrementar uma aula ou deixá-la mais atrativa. Ela precisa ser e fazer parte de um contexto mais aprofundado, no qual possa oportunizar novas maneiras de passar e buscar o conhecimento.

Os recursos proporcionados pelas tecnologias devem ser utilizados com o intuito de modificar e transformar as relações entre as pessoas (professores, alunos, escola, pais), devem possibilitar a autonomia da pesquisa e da construção dos saberes coletivos e, nesse contexto, a internet pode ser um dos recursos mais motivadores, visto que por meio dela as interações podem ultrapassar qualquer barreira, seja de tempo, espaço, sentimento, comportamento, situação etc.

De acordo com Almeida,

Os computadores possibilitam representar e testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo que introduzem diferentes formas de atuação e de interação entre as pessoas. Essas novas relações, além de envolver a racionalidade técnico-operatória e lógico-formal, ampliam a compreensão sobre aspectos sócio-afetivos e tornam evidentes fatores pedagógicos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos (ALMEIDA, 2000, p. 9).

Nesse sentido, os espaços colaborativos de trabalho, ensino e aprendizagem ganham visibilidade positiva, oportunizando a construção coletiva dos saberes, refletindo sobre a prática e contribuindo para a integração entre a realidade que enfrentamos hoje e o fazer docente. O professor passa a ser responsável por enriquecer sua prática a partir dos recursos pedagógicos dos quais dispõe, em especial as mídias e a internet. Frente a essa demanda tecnológica é que o planejamento colaborativo com o uso das tecnologias poderá proporcionar a criação de ambientes reflexivos, os quais facilitarão o acesso e a participação tanto de professores como de alunos. Tudo isso em um ambiente onde todos participam de maneira efetiva ou parcial, colaborativamente.

CAPÍTULO III – PLANEJAMENTO COLABORATIVO: DAS CONVERSARIAS ÀS APROXIMAÇÕES – ALGUNS MOVIMENTOS E INSERÇÕES ACERCA DOS ENCONTROS “CONVERSARIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA EJA”

Apresentar esse capítulo em primeira pessoa e me colocar não só como pesquisadora, mas como educadora que teve a oportunidade de vivenciar, como profissional da instituição, os primeiros ensaios da proposta do planejamento colaborativo na Educação de Jovens e Adultos, me deixa bastante confortável e, ao mesmo tempo, imersa em um profundo processo reflexivo sobre a minha prática. Relembrar o início de tudo, dessa aprendizagem, não só na EJA, mas também em outros contextos educacionais¹, traz a certeza de que desde o início eu já não atuava mais somente como profissional da educação, mas como profissional e pesquisadora da minha própria prática e, desse modo, passava a sistematizar minhas aprendizagens, buscando aperfeiçoá-las para defender seu espaço de proposta diferenciada de trabalho.

Quando iniciei o trabalho como coordenadora da EJA na instituição onde aconteceu a pesquisa, não tinha a mínima ideia do que deveria fazer, de como fazer, ou mesmo de quando fazer um acompanhamento do trabalho dos professores, pois, pelas características do grupo e peculiaridades de sua permanência na escola, seria complicado ajudá-los em suas tarefas devido ao pouco tempo que dispunham, de horários para planejar, estudar e se reunirem.

Diante de um contexto bastante diferente do que eu já havia trabalhado, passei a buscar elementos que me ajudassem a refletir sobre qual seria o papel do coordenador pedagógico na EJA, por se tratar de um grupo específico em relação às suas características. Sendo assim, iniciei uma busca por leituras, materiais e pesquisas direcionados a essa modalidade de ensino.

Após ler o artigo *O desafio de (re)significar a prática docente na EJA*, apresentado por Gilberto Fernandes no III Congresso Nacional de Educação, de 2016, percebi que já havia experienciado o planejamento colaborativo em outras oportunidades e passei a anotar e considerar caminhos e estratégias para a EJA. Num primeiro momento, observei que o grupo de professores era bastante distante e disperso em suas relações. Também percebi que seus planejamentos eram individuais, apesar de apresentarem dinâmicas diferenciadas em sala de aula. Que os horários de planejamento não eram cumpridos na escola e que, por esse

¹ Outros contextos: coordenadora das séries iniciais do ensino fundamental e diretora pedagógica de educação infantil.

motivo, os professores praticamente não se encontravam, a não ser em reuniões pedagógicas, durante as quais participavam como ouvintes, já que estas não eram direcionadas para a modalidade da EJA. Nesse contexto, passei a pensar sobre essas reuniões e nas formações como ponto de partida para repensar a atuação dos professores na instituição. Demos início à ideia das “Conversarias nas Rodas de Bistrô”!

3.1 CONVERSARIAS NAS RODAS DE BISTRÔ (o começo de tudo)

Inspirada nos encontros *Pint of Science*², os quais conheci enquanto cursava o mestrado (lembrando que ainda não tinha definido que faria minha pesquisa na EJA), decidi fazer uma experiência baseada nesse encontro, trazendo para ela as características do nosso grupo de professores.

Também busquei inspiração nos encontros iluministas³ para dar um tom especial ao cenário que pensei em montar para acolher a equipe de forma diferente, já que teríamos que realizar o encontro nas dependências da escola. Com ajuda do professor Zayed, de Arte, para o qual contei primeiro, em conversa informal, sobre a ideia de transformar nossa sala de reuniões em um ambiente de bar-restaurant, em estilo bistrô, que fosse aconchegante e ao mesmo tempo instigante para trocas de ideias, iniciamos um processo de busca pelos cenários que poderíamos montar, de modo que tivesse um tom do que nós denominamos, na ocasião, de “iluminismo moderno”.

Após algumas leituras e pesquisas, enquanto o professor Zayed pensava no cenário e montava o ambiente, eu buscava estratégias de como poderia realizar um estudo diferente para apresentar a proposta do planejamento colaborativo de forma lúdica e que, ao mesmo tempo, oferecesse a possibilidade de extrair instrumentos de trabalho e ferramentas para iniciarmos uma proposta dinâmica de planejar as aulas conjuntamente e de forma colaborativa.

Um convite foi pensado para darmos início ao projeto. Tivemos a intenção de oportunizar uma reflexão acerca do objetivo do nosso trabalho a partir do diálogo aberto

² Os encontros *Pint of Science* surgiram em maio de 2013. Trata-se de um evento em que pesquisadores saem das universidades e institutos de pesquisa para conversar diretamente com as pessoas, geralmente em bares e restaurantes.

³ Os Encontros Iluministas marcam o período da década de 1620, com o início da Revolução Científica. Conhecido como século das luzes e ilustração, foi um movimento intelectual e filosófico que dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII, “O Século da Filosofia”. Da denominação *Les philosophes* (francês para “os filósofos”) do período circularam amplamente suas ideias por meio de encontros em academias científicas, lojas maçônicas, salões literários, cafês e em livros impressos e panfletos.

para a promoção do ensino e aprendizagem. A ideia de entregar aos professores um convite físico foi carinhosamente executada com a ajuda do professor Zayed, o que deu um tom especial ao encontro, valorizando a presença de cada um. Nas notas de rodapé do convite, colocamos as seguintes informações: “Trazer: porções de conversas, pitadas de anseios e brindes de ideias”, conforme mostra a imagem:

Figura 1 – convite da primeira reunião de formação da equipe dentro da unidade escolar “Conversaria: Aproximações possíveis na EJA”



Fonte: registros da escola.

Todo cuidado e carinho foi dispensado desde o início para que o clima de colaboração se fizesse presente e o acolhimento da equipe para uma nova forma de trabalho fosse sentido a partir da mensagem do convite. A própria imagem escolhida foi pesquisada com zelo, visto que a ideia de alçarmos novos rumos na resignificação da nossa prática fosse vivenciada com um olhar mais “colorido” do caminho que tentaríamos trilhar.

Pesquisando sobre obras de arte que representassem conversas, conversarias, trocas etc., visitamos alguns sites de arte e optamos, pela tela *Meninas cariocas*, de Di Cavalcanti, datada de 1926, que seria o gatilho inicial de todos os estudos e práticas que viriam pela frente. Após a entrega dos convites em mãos para cada professor – pois tivemos todo o cuidado de fazer como que cada um se sentisse querido e importante no processo, além de se sentir convidado, ao invés de convocado, como geralmente acontece – iniciamos uma forma diferente de mostrar que sua presença seria especial e fundamental no processo.

Partimos, então, para a organização do ambiente que receberia o grupo, ansiosos de que a forma de chamamento fosse bem aceita e tivesse a presença da maioria.

Já tendo estudado sobre os encontros *Pint of Science* e movimentos de encontros iluministas, passamos então a pensar sobre a montagem do cenário dos nossos primeiros momentos de reflexão. Agora já não narro os acontecimentos como se estivesse fazendo tudo sozinha, pois tenho a parceria do professor Zayed na organização desse começo.

Passando à organização do espaço onde ocorreria o encontro, a cada detalhe pensado sentíamos a empolgação do momento e imprimíamos um certo tom de mistério no ar, organizamos tudo a portas fechadas para que a curiosidade também se fizesse presente aos que participariam do momento, lembrando que, conforme o Dicionário da Língua Portuguesa, curiosidade significa “desejo por conhecimento”. Foi apostando nisso que incorporamos essa ideia de mistério para estimular o desejo por conhecer sobre o que viria pela frente.

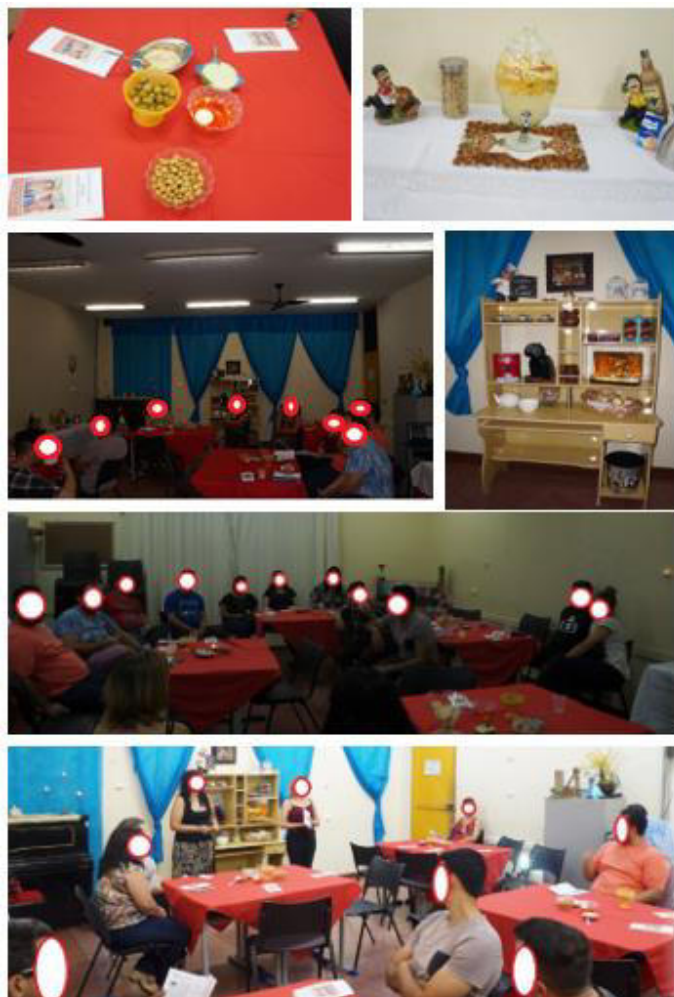
Diversas louças, móveis, toalhas, arranjos de flores, velas, castiçais, entre outros adereços, foram utilizados na composição do ambiente. Música em som ambiente também fez parte do cenário. Escolhemos músicas francesas, retiradas de um site de gastronomia, para dar um toque especial ao momento. As velas e a iluminação tiveram a intenção de dar uma sensação de aconchego, além do bem-estar e conforto de todos (com esse cenário nossa intenção era a de que os professores se sentissem como se estivessem fora da escola, em um ambiente descontraído). Como a reunião foi realizada numa sexta-feira à noite, temíamos que alguns professores não comparecessem, porém, talvez pela curiosidade de querer saber o que aconteceria nessa “formação”, ninguém faltou. Tivemos 100% de presença da equipe, inclusive de duas representantes técnicas da Secretaria de Educação, para as quais também enviamos convites.

Passamos às preocupações com o cardápio (nesse caso o de alimentos mesmo, pois tínhamos um de conversaria) e as comidinhas de boteco foram preparadas pelas merendeiras da escola, que, com o máximo de zelo e capricho, prontamente nos auxiliaram, compreendendo a proposta (nesse caso até tivemos mais uma forma de colaboração, dentro de um planejamento colaborativo também, já que planejamos esse momento).

Os “convidados” foram chegando um a um e demonstravam admiração ao entrarem e se depararem com um ambiente mais despojado e descontraído em pleno dia de formação. Na entrada contamos com o apoio do guarda da escola, orientando sobre o evento, e na recepção, eu e as diretoras, as quais nos apoiaram para a realização da proposta, conforme mostram algumas imagens. A partir daí o cardápio da formação que já havia sido pensado

pelo grupo (conforme item 3.2, de como seriam “degustados” os pratos sugeridos, conforme descrevemos a seguir passaram a ser debatidos.

Figura 2 – momentos de conversaria



3.2 DA PREPARAÇÃO DO CARDÁPIO À EXECUÇÃO DOS PRATOS (a organização da proposta de trabalho – da elaboração dos instrumentos/ferramentas à escolha e aplicação)

No primeiro encontro “Conversaria” tivemos a ideia de organizar um cardápio com a sequência que daríamos nos debates que faríamos. A ideia de colocar um cardápio sobre as mesas chamou a atenção devido ao conteúdo sugestivo para o momento. Ao adentrarem o espaço do bistrô, sobre a mesa estava o cardápio, que trazia o roteiro dos debates. Enquanto se preparavam para as conversas, que no início eram de bate-papos nos grupos das mesas onde se sentaram, como em uma conversa de botequim, degustavam também uma entrada

de patê com torrada e pão sírio, além de castanhas e amendoins. Para os apreciadores do café, também tínhamos um cantinho todo especial e charmoso para que se servissem. Também tínhamos sucos, água saborizada e refrigerantes. Nos cardápios, contamos com as seguintes leituras e sugestão de cardápio pedagógico, por meio do qual os grupos conversavam entre si espontaneamente para, posteriormente, em formato de encontro *Pint of Science* discutirem no grupo maior. Os temas eram:

- **Reconhecendo a escola, seus sujeitos e seus pares**

Nossa escola é acolhedora? Quem são os sujeitos partícipes do processo e quem são seus pares?

- **O fazer pedagógico no dia-a-dia da EJA**

Como tem sido pensada nossa prática em sala de aula (individualmente e coletivamente), no decorrer dos dias. Como pensamos nossos fazeres?

- **Ensino e aprendizagens significativos**

Como tem acontecido o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e na escola como um todo (como pensamos essas aprendizagens). E como vai o ensino?

- **Frequência, presença e permanência dos alunos na escola (como fazer isso mudar)**

Como tem sido a frequência, a presença e a permanência dos nossos alunos na escola (qual nosso papel)? Temos nos importado até que ponto?

- **Eventos, projetos e ações diferenciadas**

Como pensamos os eventos e como podemos propor ações diferenciadas para nossos alunos?

- **Formação profissional**

Do que precisamos em termos de formação profissional? Estamos prontos?

- **Uso de tecnologias e trabalho pedagógico**

Como usar as tecnologias em nosso favor e como podemos fazer isso?

É importante salientar que o cardápio foi elaborado pela coordenação – nesse caso, eu – porém, a partir de sugestões da própria equipe sobre o que era necessário discutir. De maneira bastante informal, cada professor enviava sua opinião sobre os temas que necessitavam ser discutidos ou pensados na perspectiva de ressignificação da prática docente a partir da formação em serviço. De posse dessas sugestões, organizei os pontos mais relevantes e os dispus em um folder que representaria o cardápio.

Após esse cardápio servido e degustado (discutido), partimos para os registros e elaboração de nossas pautas. Os registros eram feitos na própria pauta (em datashow, na

presença de todos e com suas falas registradas na íntegra), que era entregue aos professores para seus arquivos próprios e lançados nos ambientes que estávamos experimentando.

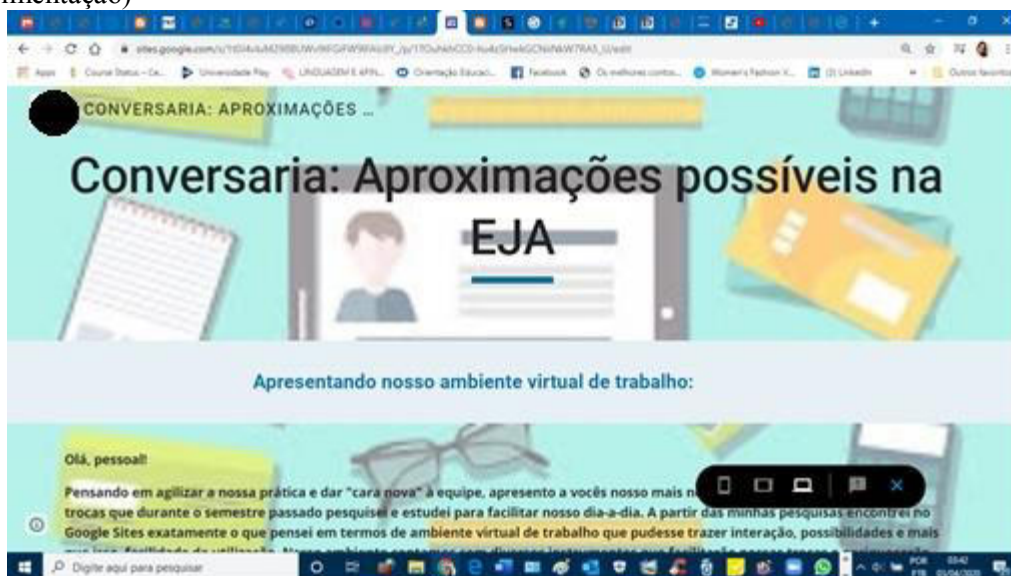
Durante a dinâmica de *Pint of Science*, utilizamos palavras e objetos, que chamamos de disparadores de ideias, para pensarmos sobre o planejamento e o olhar do professor sobre o seu fazer, especialmente na busca pela ressignificação da prática. Os objetos selecionados para trazerem pontos-chave de discussões, seguindo o cardápio foram: boneca, palmatória, batom, livro, calendário, relógio, panela, catálogos de produtos, rodo e balde etc. A ideia de espalharmos os objetos pelo ambiente da sala foi justamente de oferecer alguns *insights* sobre a modalidade de ensino e nossa atuação e papel frente às demandas pedagógicas, sociais e comportamentais da EJA. Dentre esses disparadores, alguns traziam significados diversos, como a boneca, que representava a menina-moça-mãe que estuda na EJA, e o cigarro, que nos remetia à questão do uso de drogas entre os alunos, entre outros. A ideia era mesmo a de suscitar nas pessoas a reflexão para a ação.

Todos os encontros aconteceram priorizando um ambiente diferenciado, com leituras que aconteciam previamente, pois nossa ideia era justamente discutir e registrar os temas e assuntos após os professores terem sido repertoriados (terem lido os textos sugeridos antes do encontro).

Uma plataforma foi criada para otimizar as trocas e organização de todos os acontecimentos da EJA, relacionados ao fazer em sala de aula, planejamentos, projetos e estudos. Para isso usamos o Google Sites⁴. Além disso utilizávamos e-mails e drives, redes sociais e horários livres para as trocas de informações.

⁴ A plataforma do Google Sites foi a mais utilizada pelo grupo, porém não será possível apresentá-la em anexo, pois acidentalmente fora excluída pela técnica da sala de informática que não conseguiu recuperá-la. O conteúdo constante nela (textos, fotos, vídeos, etc) era o mesmo conteúdo postado nas plataformas Chamilo e Ensigne Online. Site da escola: <https://sites.google.com/site/conversariaaproxima/home> (ver anexo).

Figura 3 – captura de tela da página inicial do site do Google Sites (em construção e fase de experimentação)



Uma das coisas que favoreceram a continuidade da construção desses momentos e, por consequência, de instrumentos, no sentido de buscar aprimorá-los, foi a organização dos registros das reuniões pela coordenação, os quais norteavam todo o processo criativo na busca de um ambiente virtual que viesse a agregar e pudesse dar continuidade aos “encontros” e discussões (trocas de ideias), mesmo que virtualmente.

Nessa busca, algumas plataformas foram experimentadas a partir de consenso do grupo: Ambiente Chamilo, Google Sites e Plataforma EnsigneOnline. Vale ressaltar que, durante essas experimentações, utilizávamos o Google Drive e o próprio e-mail, além das redes sociais Facebook, WhatsApp e as fichas físicas para rascunhar os planejamentos que posteriormente seriam lançados no ambiente escolhido como forma de registro e relatório do que já havia sido realizado durante os estudos (esses instrumentos seriam escaneados e fixados no ambiente). Abaixo seguem imagens das plataformas Chamilo e EnsigneOnline:

Figura 4 – captura de tela da página inicial do site do Chamilo (em construção e fase de experimentação).

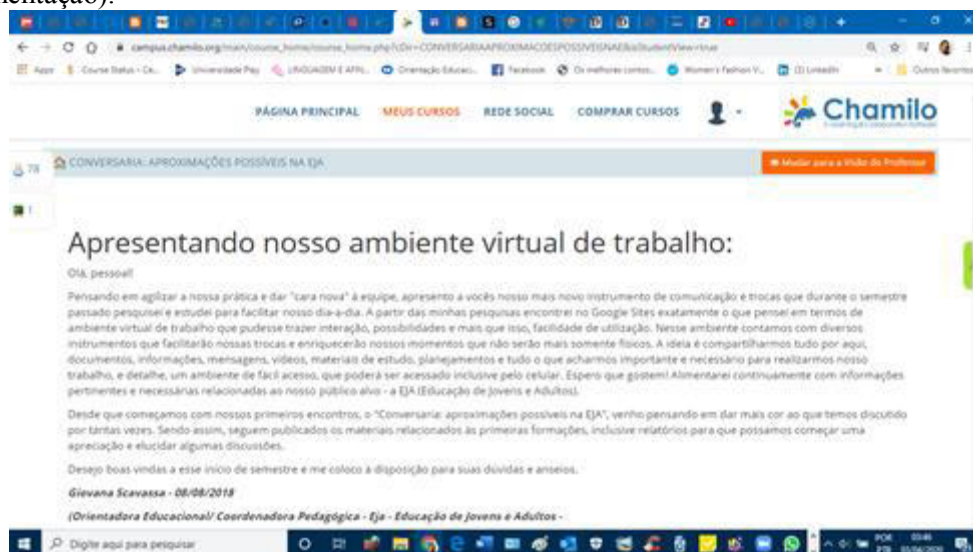
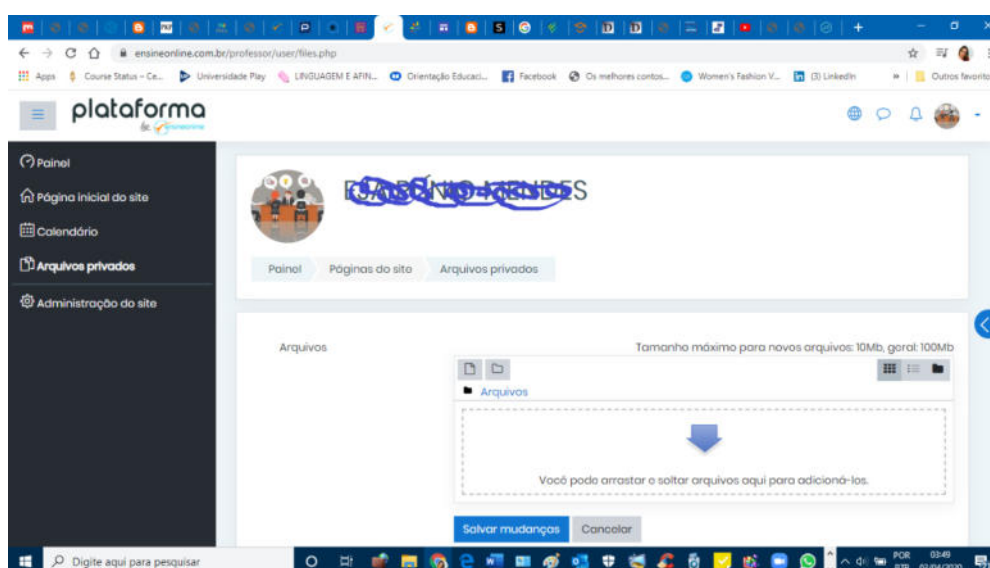


Figura 5 – captura de tela da página inicial do site Plataforma EnsiOnline (em construção e fase de experimentação)



Além dessas plataformas citadas, começamos a estudar o ambiente moodle da SEMED, pois sabíamos da possibilidade de solicitarmos, em caráter institucional, a licença para usar esse ambiente vinculado à própria SEMED (almejávamos um ambiente para a EJA). A partir daí, passamos para o processo de implementação do moodle, o qual estava em fase de construção, avaliação e testagem. Nessa etapa do trabalho o ano já se findava e precisei, por questões pessoais, me desligar do grupo como coordenadora, passando a atuar em outro segmento. Foi exatamente nessa “parada” que passei a pensar na possibilidade de pesquisar o trabalho que vinha sendo feito na instituição. Comecei a organizar registros e

materiais do trabalho realizado, fiz os devidos repasses à nova coordenadora, que decidiu dar continuidade à proposta. Ela passou a fazer parte da pesquisa no momento em que saí de cena para realizar minhas investigações. Ela deu continuidade ao trabalho com muito respeito e competência pelas construções do grupo de professores. Assim, dei início às minhas buscas, passando de participante do processo para pesquisadora⁵ da proposta.

3.3 SOBRE A MESA, PRATOS CRIATIVOS (momento de degustar, experimentando cada receita e identificando seus sabores; momento de ressignificar a prática pedagógica e avaliar os resultados)

Com a plataforma criada e funcionando (isso se deu ainda quando eu estava na coordenação), demos início às experimentações da proposta colaborativa na construção dos planejamentos. Diversos temas foram trabalhados e muitos materiais construídos. Dentro da plataforma foram criados espaços para as turmas e alunos, além de diversos campos para armazenamento de todo o histórico do que tinha sido construído ao longo das propostas realizadas. Toda a equipe passou a ter acesso ao ambiente e podia postar suas atividades realizadas, bem como os resultados e novas possibilidades.

A cada encontro discutíamos os temas que deveríamos trabalhar e algumas “teias” de projetos eram traçadas e preparadas para as trocas na construção conjunta no Google Docs. Tudo era elaborado em parceria. Depois de tudo caminhando, da proposta implementada e do meu desligamento, passei a trabalhar em favor do olhar cuidadoso e carinhoso para os processos construídos ao longo do período em que estive a frente do trabalho. Experimentar os resultados era a melhor parte de todo o processo quando ainda estava na instituição. Como pesquisadora e já distanciada da equipe, consegui ter dois olhares em torno da proposta: de um lado, o olhar para todo o processo de construção e em construção; de outro, a observação de como se deu esse processo.

Trocar meu papel de participante a pesquisadora dos caminhos e resultados trouxe muitas inseguranças e dúvidas, pois tinha receio de não conseguir me separar do ego e da crença de que a proposta seria a melhor para a EJA. Sendo assim, passei a exercitar a cautela e o não envolvimento com opiniões ou ideias, como alguém que, sem conhecer o contexto (foram muitos exercícios), passa a compreendê-lo e dar sentido a ele a partir de um outro prisma, o do conhecimento científico e da pesquisa. Sem ter esse olhar mais crítico, podemos

⁵ Ressalto que só iniciei a investigação após aprovação do projeto na Plataforma Brasil. Também importa dizer que a pesquisa mesmo só começou após a implantação dos ambientes virtuais citados ao longo do texto.

correr o risco de nos iludirmos com as transformações no mundo e não chegarmos aos resultados que almejamos para oportunizar novas ideias e compartilhar conhecimentos e aprendizagens.

Portanto, o degustar nesse caso seria justamente o fato de experimentar e perceber parte do meu trabalho como fonte de pesquisa e inspiração para outras pessoas.

3.4 A PARTIR DAS AÇÕES, A ANÁLISE DOS INSTRUMENTO E FERRAMENTAS DESENVOLVIDOS PARA A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO (momento de avaliar cada processo)

Para analisar o processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo na EJA, que é nosso objetivo principal, iniciamos fazendo o reconhecimento dos instrumentos norteadores do trabalho pedagógico da escola, bem como aqueles elaborados pela equipe sobre o desenvolvimento do planejamento colaborativo. A partir disso, passamos à identificação das relações dessas ferramentas com as narrativas dos professores entrevistados e, na sequência, foram analisadas as concepções que eles têm sobre a modalidade de ensino e o planejamento colaborativo com o uso das tecnologias. Finalizamos com a análise das implicações dessa proposta de trabalho na prática pedagógica em sala de aula. Vale ressaltar que as “falas” analisadas foram extraídas das entrevistas com os professores que participaram da pesquisa.

Em alguns momentos os subtítulos desse capítulo parecem dar a impressão de que as temáticas estão misturadas, ou mesmo que estão dizendo as mesmas coisas, porém, será possível perceber que, na proposta do planejamento colaborativo, elas não se distanciam, já que uma necessita da outra para que a proposta aconteça. Portanto, para a elaboração do texto, tentamos situar um pouco cada tema, para não nos distanciarmos das propostas dos subtítulos em suas apresentações.

3.5 OS INSTRUMENTOS/FERRAMENTAS DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO

As narrativas que seguem trazem uma perspectiva de um olhar cuidadoso em relação à construção de uma proposta de trabalho que começou com as inquietações de um grupo de professores preocupados com as várias situações vivenciadas no dia a dia da escola. A partir de bate-papos sobre o que fazer para melhorar o ensino da EJA na instituição e com base em

leituras e buscas de referências que trouxessem ideias inovadoras para o trabalho com esses jovens e adultos, o planejamento colaborativo foi ganhando espaço e a equipe iniciou um processo de experimentação com empenho para que tudo desse certo. Durante esse experimento, vários debates e estudos foram feitos e algumas propostas que surgiram foram utilizadas, inicialmente, por um grupo de professores em uma turma; posteriormente, passaram a fazer parte da forma de planejar de toda a equipe. Nesse contexto, o professor Zayed relembra o quão foram importantes as conversas informais, as rodas de bate-papo nos momentos das “conversarias” para o desenrolar de todo o processo de construção do trabalho em equipe. Em seu relato, ele demonstra certo entusiasmo em relação à possibilidade das trocas de experiências e ideias, além de pontuar que não havia conhecido esse tipo de trabalho nem mesmo quando era acadêmico:

[...] eu não vi isso na minha formação na graduação, então foi uma surpresa, assim... e uma surpresa positiva, porque eu não imaginava que fosse possível, que existisse isso. Foi uma grata surpresa o quanto isso enriqueceu nosso planejamento em si. E pensar na experiência da educação de jovens e adultos, na escola, na educação formal... coisas que me agradaram muito foram as trocas, justamente essas trocas que a gente podia fazer com os outros colegas... e que essa troca resultasse em processos, procedimentos ou experiências entre pares, entre professores e entre professores e alunos⁶.

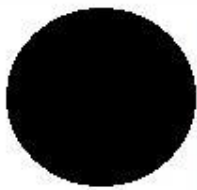
Zayed está falando da organização dos registros dos planos de aula, cujos instrumentos ganharam uma formatação, uma estrutura, montados pelo grupo de professores juntamente com a coordenação. Portanto, o que ele relata que resultou em processos, procedimentos ou experiências foi justamente a estrutura desses registros, os quais são feitos por todos em uma sequência de procedimentos rápidos e simples de anotações do grupo a respeito do que querem produzir em sala de aula. Nesse caso, a professora Carol relata e apresenta um dos planos de aula com a estrutura montada, desde as primeiras “pinceladas” sobre o que fariam até os materiais montados pela equipe em suas respectivas áreas, bem como os relatórios avaliativos de todo o processo após sua finalização, que geralmente é o “fio condutor” para o próximo passo ou trabalho em conjunto.

O roteiro foi organizado pela equipe, em cuja estrutura cada componente pode, a partir de suas análises, construir sua proposta de trabalho a partir da proposta do outro. Um documento editado no Word, bastante simples, foi apresentado, no qual havia registros e até “conversas e trocas de informações, conhecimentos, experiências, ideias (inclusive

⁶ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

informações sobre alguns alunos e seu desenvolvimento)”, a respeito das quais Zayed fala anteriormente, que ia sendo “tecido” por todos em suas áreas e conteúdo. O mais interessante foi perceber a liberdade com que o professor elabora e aplica sua didática individual, seja no contexto coletivo físico, virtual ou colaborativo. Nesse instrumento, alguns elementos são necessários, tais como: os objetivos da semana, quinzena, ou projeto (depende da intenção da atividade), os conteúdos, as atividades permanentes da rotina da EJA (como leituras compartilhadas ou toda e qualquer atividade sistematizada e que deve acontecer constantemente), a situação didática e os procedimentos metodológicos. No instrumento, também constam campos para avaliação e registro do trabalho após cada execução, seja em um dia, uma semana, ou no momento em que o professor julgar necessário. Ou seja, no mesmo espaço (que ainda era um esboço para ser aprimorado para o campo virtual e estava em fase de experimentação) em que todos planejam, todos também fazem breves relatórios dos resultados. Esse procedimento facilita toda a comunicação e olhar dos professores perante os avanços da turma de maneira individual e em grupo, além de proporcionar a autoavaliação da equipe de trabalho na execução e atingimento das metas em sua proposta, conforme a figura:

Figura 6 – sugestão de roteiro para documentação e registro do planejamento colaborativo semanal/quinzenal

		ESCOLA XXXXXXXXXXXX Turma: Período de planejamento Professor responsável pelo início do plano da semana: Equipe de trabalho: Visto da coordenação: Data:	
		Objetivos da semana ou quinzena: Para que ensinar e aprender? Nesse caso você irá descrever os objetivos da quinzena ou da semana, conforme for estabelecida a forma de planejamento.	
		Conteúdos: O que ensinar e aprender?	
		Atividades Permanentes: Neste espaço podemos descrever as atividades que todos os dias são realizadas, portanto permanecem na rotina diária.	
		Avaliação da semana: (Do processo de ensino e da aprendizagem. Outro item que pode ser disposto aqui, ao final do plano ou ao longo do mesmo, vamos pensar!)	
		Observações: (As observações, no meu ponto de vista podem ser colocadas ao final de cada dia, separadamente, ou mesmo ao final do plano da semana. Neste campo podemos anotar: ausências dos alunos, quem concluiu o que, o que precisamos replanejar, enfim, pode servir como um diário de bordo para seus registros. Vamos pensar o que precisamos otimizar para nosso dia a dia e facilitar nosso trabalho.)	
DIA	SITUAÇÃO DIDÁTICA / PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (Como e com o que ensinar e aprender? Nesse item vocês podem acrescentar também as possibilidades interdisciplinares e as problematizações, ou seja, descrever a semana e o trabalho a ser realizado, distribuindo melhor os dias. As atividades que forem elaboradas para a semana poderão ser anexadas ao final ou separadamente. Vamos conversar sobre isso!)		
2ª FEIRA 19/03			

Fonte: roteiro de planejamento elaborado pela equipe.

Para a professora Carol, diante de todo o aparato que essa construção em equipe produz, os resultados dificilmente serão negativos – pelo contrário, todo esse envolvimento favorece, inclusive, o aprendizado e o interesse dos alunos, pois segundo ela, “os estudantes conseguem ver, no planejamento colaborativo, a conexão entre as disciplinas e professores. E nesse engajamento vêm a valorização do aluno e a elevação da sua autoestima, além do movimento da escola, que muda, pois temos mais pessoas envolvidas no aprendizado”⁷.

Nesse mesmo pensamento, Valente (1999a, p. 43) confirma a fala da professora Carol, quando diz que, numa proposta de trabalho colaborativo, o professor deve “saber desempenhar um papel de desafiador, mantendo vivo o interesse do aluno e incentivando suas relações sociais, de modo que esses alunos possam aprender uns com os outros e saber como trabalhar em grupo”, assim como seus professores. Além disso, precisam desenvolver a capacidade de perceber a ligação e a sintonia de seus professores em suas áreas. Portanto, e conforme já o faz, o professor trabalha com uma postura profissional em conjunto com seus pares, ou seja, de maneira colaborativa.

Sobre o roteiro apresentado pela professora Carol, importa ressaltar que sua estrutura não é algo determinado, rígido, que deve ser seguido da forma que está – é apenas um plano com questões básicas. Ou seja, não tem um formato específico ou predeterminado. Há também outros tipos de registros, com outras características, mas que não perdem de vista a ideia central, que é o relato da experiência da realidade vivida e pensada pela equipe de maneira coletiva e colaborativa. É a partir desse relato que o grupo de professores reproduz a realidade de seus alunos e pode debater e analisar com mais clareza e segurança as temáticas que forem surgindo. Para tanto, e conforme a visão de Libâneo, com enfoque na didática, é preciso ter claro que:

A estruturação da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado (LIBÂNEO, 2006, p. 96).

A organização dos registros não é meramente um exercício burocrático que exige que o professor apresente um planejamento para a coordenação, ou para fins de arquivo, ou porque é cobrado por isso. Pelo contrário, essa organização é justamente o que impulsiona a

⁷ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo)..

intencionalidade do trabalho da equipe, em que todos participam e colaboram em relação ao que se pretende fazer a partir das discussões realizadas em momentos de trocas, de formações, horários de planejamento na sala dos professores, por meio de conversas informais ou até pelas redes sociais, drives, e-mails e pela plataforma experimental do grupo (a qual mostraremos mais à frente), nas quais sempre surgem ideias valiosas. Portanto, e ainda conforme Libâneo, “a ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo: é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

Ainda em relação ao registro e à atuação em sala de aula, vale o relato da professora Rose, que conta que, a partir de um estudo com a professora Carol, um projeto foi pensado e desenvolvido a várias mãos. Para ela, o mais interessante nesse processo foi o fato de um professor levantar uma situação a ser abordada em sala e os demais complementarem e enriquecerem sob diversos aspectos, reportando a diversos ângulos e áreas do conhecimento. Ela conta que em vários momentos discutiram o tema para pensarem juntos os caminhos que trilhariam no processo dessas aulas conectadas e preparadas para os imprevistos e situações que, geralmente, os professores não pensamos ou esperamos.

No início, em uma das experiências com a proposta, a professora Rose, ao apresentar um dos planos de aula, lembrou que Carol estava planejando trabalhar com o tema “reações químicas” (Carol é professora de Ciências – Química e Física – e Rose, de Língua Portuguesa) e que, conversando com ela, pensaram em várias situações didáticas das quais poderiam dispor e apresentar ao grupo de professores. A temática apresentada por ela despertou no grupo a troca de informações a respeito do assunto nas várias áreas do conhecimento, daí iniciaram as pesquisas para organizarem a proposta. Rose lembrou, ainda, que no primeiro envio (disponibilização no campo virtual, ainda via e-mail) da ideia ao grupo, a complementação da coordenação foi extremamente pontual e sugestiva, no sentido de um direcionamento das possibilidades de buscas e caminhos para otimização do tempo.

Ela também se entusiasma quando diz que “as devolutivas do grupo acabam sendo rápidas, pois quando as coisas são feitas em conjunto, tudo fica mais fácil, prazeroso e gostoso, além de tornar a construção mais bem elaborada e rica”, e que os registros, que muitas vezes parecem informais, no caso da troca de “recados” na produção do texto do plano, “dão um toque gostoso no processo, visto que dá a ideia de que há um diálogo nessa construção, e isso é muito gostoso, porque você se imagina ‘conversando’ com o outro, ou os outros”.

A professora conclui apontando para o “recado” no plano, lembrando que o cuidado da coordenação em distribuir as informações e mediar o processo é muito importante, pois ela é a pessoa que “costura” as conversas e auxilia no desenvolvimento tanto do texto como da execução das ações. Para organizar a sequência dos planos, um rodízio, a partir de um cronograma, foi pensado para que, em cada momento, um professor desse o primeiro passo e, assim, a cada término ou finalização de uma temática, outras temáticas fossem iniciadas, ou melhor, continuadas pela ideia da anterior. No planejamento mencionado pela professora Rose, o recado da professora Carol (inicialmente por e-mail) foi:

[...] tive uma ideia para um projeto que podemos envolver várias disciplinas na escola, vou trabalhar na introdução à física a diferença entre peso e massa, e junto falar sobre alimentação saudável, aí que veio a ideia, podemos envolver outras áreas, escrevi um esboço do que pode ser o projeto ou o planejamento compartilhado, dá uma olhada e vê se é viável... bjs

Como objetivos quero:

- Refletir acerca dos danos físicos e emocionais que o organismo gera em situações de estresse;
- Resgatar o entendimento dos estudantes sobre as drogas
- Conscientizar os estudantes sobre os efeitos dos principais tipos de drogas;⁸

Então, em seu planejamento inicial, nas situações didáticas e procedimentos, ela compartilhou o seguinte roteiro, dando a ideia do que gostaria de trabalhar com a turma a partir do tema escolhido:

Aula expositiva utilizando o power point, com o tema: Como alguns fatores externos atingem o nosso organismo em processos químicos. Exemplo para essa demonstração o estresse. Em um segundo momento como o nosso organismo reage a diversas condições com uso de drogas ilícitas e lícitas, Para essa segunda explanação será utilizado um vídeo do Discovery chamado “Curiosidade: como no nosso organismo funcionam as drogas” com duração de aproximadamente 42 minutos, para o documentário terá uma ficha de roteiro, onde os estudantes farão anotações necessárias para posteriormente produzirem a resenha crítica. Após esses dois momentos será proposto a roda de conversa como instrumento pedagógico para estimular o aprender.

Retomar a discussão da aula passada com enfoque nas reações químicas, que “o organismo dos seres humanos realiza”, diante de situações de estresse e utilizando drogas. A aula continua na sala de informática com a pesquisa sobre qual é a relação que alguns hormônios têm sobre esses efeitos. A pesquisa consiste em investigar quais os hormônios e seus efeitos em diferentes situações externas. Essas situações de estresse quem

⁸ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo).

irá colocar é o professor presente e diante da situação problema os estudantes realizarão a pesquisa.

RECURSOS: Datashow, quadro branco, canetão, texto de apoio, documentário, caixa de som, Sala de informática, Internet⁹

Na ideia inicial ela sugere uma proposta para o grupo dentro da sua área de ensino, esperando que os demais retornem às suas contribuições dentro de suas expectativas e áreas. A partir daí, o plano vai sendo construído e cada professor dá sua contribuição. Segundo a professora Rose, essa experiência foi a mais significativa desde o início das tentativas, pois, quando a temática foi proposta, o grupo já havia compreendido todo o processo e estava pronto para as contribuições e trocas, então todo o plano foi sendo construído e documentado. Ela apresenta um roteiro do trabalho que desenvolveu com os alunos para a elaboração de uma resenha crítica a partir de um outro roteiro, elaborado por ela e pela professora Carol, para a análise do documentário exibido, que também foi trabalhado pelos professores de Arte, História, Geografia, Matemática e Educação Física.

Desse roteiro, partiram outras pesquisas abordadas nas demais áreas. Rose conta que no dia em que o documentário foi apresentado para as turmas de alunos de 8º e 9º anos, em sessão de cinema proporcionada pelos professores de Arte e História, todos os professores participaram, assistindo com os alunos e seguindo o mesmo roteiro de análise e organização de registros. A proposta durou um mês e sua culminância aconteceu por meio de rodas de conversas com as turmas reunidas e os professores das respectivas áreas. Segundo ela, foi um debate muito rico e interessante.

Essa forma de registro construtivo realizado por várias pessoas é extremamente significativa, visto que praticamente todas as ações e decisões tomadas ou pensadas no coletivo contribuem para um resultado mais satisfatório. Em outras palavras, o compartilhamento das práticas de cada um, o jeito de dar aulas, a forma como pensamos nosso fazer, as tomadas de decisões sobre determinados alunos ou situações e outras ações que demandam atitudes e reações diante de alguns fatos, temáticas ou questões de ordem técnica possibilitarão, de maneira contínua, sem perder o foco, a construção da identidade profissional da equipe, ampliando as possibilidades de melhorias em todo o contexto educacional, seja ele pedagógico, administrativo e até mesmo social.

Diante de toda essa abordagem e organização, Tardif salienta que, de forma diferente das práticas do cientista e do técnico,

⁹ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo).

no exercício cotidiano de sua função [do docente], os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

Para ilustrar essa citação, Rose relata outra situação em que acabou integrando sua aula à do professor de Geografia, Nélio, cuja ideia era a de realizar uma roda de conversa no estilo café filosófico, de interpretação de textos, o que deu margem a uma discussão acerca do tema escolhido em duas visões diferentes – a da interpretação e compreensão do assunto (texto) e a da troca de informações e conhecimentos gerais sobre o tema trabalhado em Geografia. Para ela, foi um improviso bastante inusitado e bacana de. Essa atividade foi pensada em um momento em que um professor contou para o outro o que estava fazendo. Isso aconteceu quando a equipe ainda estava construindo seus conhecimentos sobre as ações do planejamento colaborativo, experimentando. Conforme o relato dela:

[...] esses dias um colega falou assim: eu acho que uma turma, na verdade acostumou com essa interação aqui na escola. . . nós combinamos, vamos levar o dinheiro e comprar alguma coisa para fazer como se fosse um café filosófico? E aí ficamos ali, tomando um café, um chá, discutindo sobre o próprio texto e o tema era ‘o mercado de trabalho moderno - as transformações que ocorreram devido às novas tecnologias’. [...] A outra turma viu, imaginou que a gente tivesse fazendo uma festinha, mas na verdade estávamos trabalhando interpretação. Aí o colega (o outro professor) perguntou, ‘mas, professora, os alunos aqui estão enciumados, querem participar!’ E eu respondi, podem vir, é uma aula de interpretação e o tema é tal. . . e eles foram e foi muito legal, porque eles eram poucos e continuamos o bate papo, sem perceber que era uma aula de interpretação. Então, você divide um trabalho. Divide muitas ideias¹⁰.

Ao contextualizarmos a Proposta Pedagógica da escola, bem como os documentos que deliberam sobre a educação básica ou trazem diretrizes para o trabalho pedagógico da instituição, temos uma escola que concebe a aprendizagem como um processo dinâmico e ativo, onde o aluno é sujeito do seu conhecimento e possui uma dimensão coletiva (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2015)¹¹. Essa afirmação reforça o conteúdo da Deliberação CME/CG/MS n. 2.123, de 7 de novembro de 2017, publicada no Diário Oficial de Campo Grande, em seus artigos 12 e 13, Capítulo IV, que afirma a obrigatoriedade do documento,

¹⁰ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Rose (pseudônimo).

¹¹ A fim de preservar o anonimato da escola, a Proposta Pedagógica citada aqui e na página seguinte não será apresentada no conjunto das referências bibliográficas desta dissertação.

compatível com as Diretrizes Curriculares Nacionais e legislações vigentes, e fixa as normas para a autorização e funcionamento do curso de Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino:

Art. 12. A proposta pedagógica é documento obrigatório, cuja elaboração é de responsabilidade da comunidade escolar, e deve:

I - ser compatibilizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a legislação vigente;

II- assegurar a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito, a valorização e a consideração de suas formas de organização e dos saberes da comunidade;

III- orientar na tomada de decisões, assegurando flexibilidade ao processo de sua execução;

IV- servir de referencial na busca da melhoria qualitativa das ações educativas, especialmente aquelas desenvolvidas pelos professores;

V- expressar a identidade do curso de Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades dos alunos e do ambiente socioeconômico e cultural deles;

VI- contemplar as reais necessidades dos alunos com o objetivo de garantir acesso a processos de apropriação, reelaboração e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à ludicidade, à convivência e à interação.

Art. 13.

Parágrafo único. As especificidades do curso de Educação de Jovens e Adultos deverão ser contempladas na proposta pedagógica da instituição de ensino (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2015).

A partir dos estudos pensados pela equipe é possível constatar que a escola tem buscado realizar um trabalho democrático a partir de concepções e decisões conjuntas, elaborando seu próprio material didático-pedagógico com base nas necessidades dos alunos e da equipe de expressarem a identidade da EJA. Além disso, tenta garantir a articulação dos diferentes tipos de conhecimentos e aprendizagens na construção de uma proposta que se renova com a autonomia de uma equipe que pensa, trabalha, estuda e elabora, de maneira colaborativa, todo o processo de ensino e aprendizagem da instituição.

Nesse sentido, e em respeito e cumprimento à Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a escola também cumpre seu papel com seriedade e organização. Diante do que estabelece o artigo 5º, os componentes curriculares têm expresso um modelo pedagógico próprio de EJA. Além disso, os pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99 são contemplados conforme suas respectivas resoluções e as orientações próprias emanadas dos sistemas de ensino, que, em seu parágrafo único, ressalta que dentro da

educação básica, a EJA terá sua identidade própria, pautada em alguns princípios, como segue:

Art. 5º - Parágrafo único.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Respondendo a essas diretrizes, a escola constrói sua proposta preocupada em agregar valores e constituir sua forma de pensar e agir. Para assegurar a equidade na distribuição dos componentes curriculares, o trabalho pensado em conjunto torna-se muito mais rico e, de maneira proporcional, é organizado em parcerias, entrelaçando-se. Assim, a escola passa a oferecer um ensino cuidadoso, pensado para aquele grupo específico, com qualidade e significados não só para a vida acadêmica, mas para a vida pessoal, social e profissional dos alunos. O professor Chico pontua o seguinte:

[...] Nós, educadores de EJA temos que sair um pouco do nosso mundo e do nosso gueto, da nossa estabilidade, da nossa disciplina e estabelecer um canal de diálogo com os colegas senão com todos, mais ou menos, com áreas afins e até mesmo considero a realidade da escola. Que só assim você consegue fazer algo com quem está com você trabalhando naquele dia, porque às vezes a gente tem que trabalhar em duas, três escolas e isso dificulta. A execução do planejamento colaborativo, portanto, eu diria que o limite desse planejamento decorre dessa organização curricular e de vida funcional de cada trabalhador, de cada professor, na escola¹².

¹² Informação verbal. Entrevista concedida por professor Chico (pseudônimo).

Após essa fala, Chico apontou para a dinamicidade da organização dos materiais e dos planos de aula aplicados em conjunto, em que cada professor e área, tendo contribuído com sua parte na construção escrita desse documento, passa a ter noção de tudo o que é proposto e, com isso, pode ilustrar seu trabalho, sempre retomando um único conteúdo de forma bastante abrangente. Desse modo, as aulas ficam muito mais ricas e interessantes e podem proporcionar um significado muito mais positivo e profundo para a continuidade das sequências didáticas que porventura vierem a acontecer.

Ao retomarmos as observações de instrumentos correspondentes à fase inicial do trabalho da equipe, e pensando no contexto do ensino na perspectiva de (FULLAN; HARGREAVES, 2000), temos que toda mudança, para os professores, não é um plano no papel ou um fluxograma bem feito. Ela precisa acontecer nos mundos apressados e complicados de suas salas de aula: “A necessidade é a de que a escola supere o trabalho individual do professor e este passe a ser realizado por toda a equipe e a várias mãos.”

A partir das formações registradas foi possível perceber que, dos estudos realizados sobre a proposta do planejamento colaborativo, a escola também ampliou suas possibilidades de economia de tempo e ganhou maior visibilidade no que diz respeito à sua proposta pedagógica, visto que, desde os primeiros estudos, os registros passaram a ter um valor diferenciado e a fazer parte da construção de um trabalho científico e de pesquisa, cujo conteúdo passou a ser revisitado e repensado por todos a cada encontro realizado. Além disso, os planejamentos passaram a apresentar um enfoque de trabalho elaborado e executado em conjunto, dando sempre prosseguimento à proposta, alinhando uma a uma as propostas de trabalho e os focos de discussões das formações.

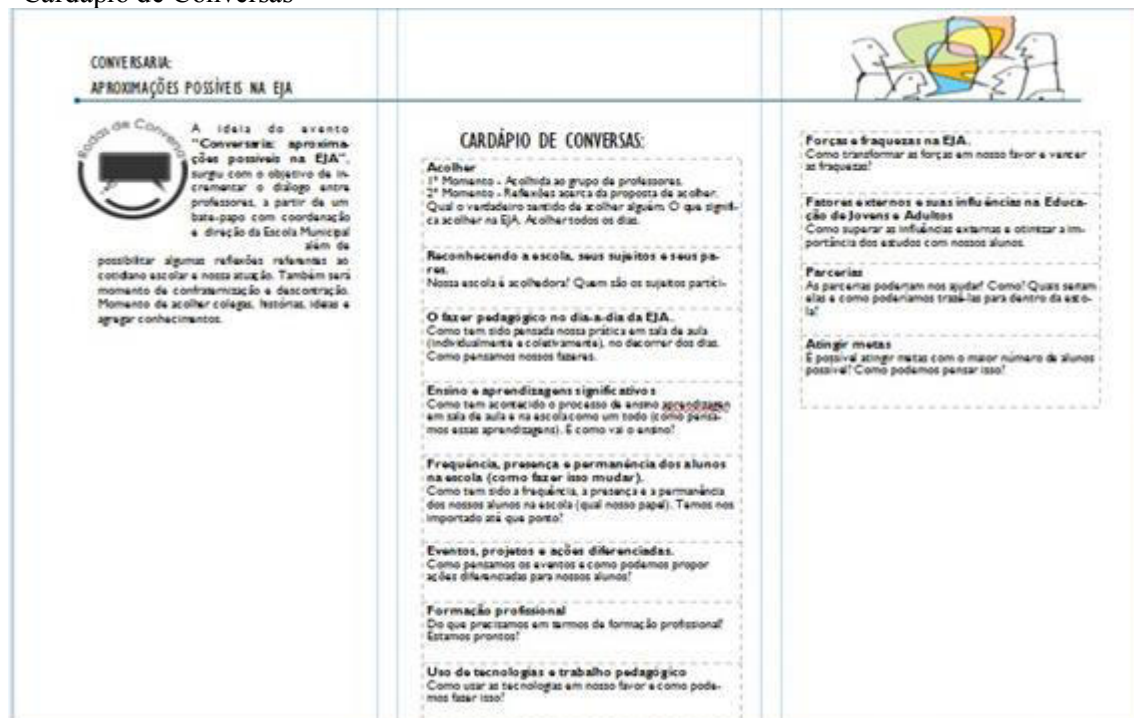
Conforme mostram as figuras 1, 7 e 8, a ideia traçada pela equipe trouxe a possibilidade de fazer com que as formações oportunizassem momentos prazerosos e produtivos que fossem vivenciados por todos, trazendo temáticas pensadas para a prática diária e contínua no dia a dia da EJA e para a construção de uma prática pedagógica pensada coletivamente. Sendo assim, um convite para contribuir para a promoção do ensino e aprendizagem, gestão escolar e processos participativos pensados a partir da equipe docente, após as primeiras experiências, foi pensado, juntamente com a ideia de uma formação diferenciada e mais voltada para a reflexão acerca do fazer pedagógico, conforme segue:

Figura 7 – capa do folder da primeira formação da equipe na unidade escolar



Fonte: registros da escola.

Figura 8 – parte interna do folder da primeira reunião de formação da equipe na unidade escolar - “Cardápio de Conversas”



Fonte: registros da escola.

Nesse contexto, e também de acordo com instrumentos de registros da coordenação pedagógica e relatórios encaminhados para a Secretaria de Educação, a proposta do

planejamento colaborativo vem sendo implantada desde o início de 2018 e alguns instrumentos foram criados para facilitar a comunicação da equipe. Dentre eles, relatórios das formações, com as propostas discutidas e pensadas em conjunto, roteiro com a formatação pensada para a organização do planejamento semanal/quinzenal por todos. Da mesma forma, também foram testadas algumas ideias para a escolha de um ambiente virtual próprio, além da utilização de ferramentas tecnológicas como e-mails, Google Drive, Google Class, entre outras, que serão apresentadas nas análises da prática do planejamento colaborativo com as tecnologias.

Outros instrumentos considerados importantes para a organização cronológica e administrativo-pedagógica do trabalho da escola são o calendário de orientações a respeito das formações, horários e dias de planejamento na escola, além de outras informações quanto ao funcionamento da instituição. Esse calendário foi revisto pela coordenação com o intuito de organizar somente o que fosse atividade da EJA e situar os compromissos da equipe na execução das tarefas comuns ao grupo. Há um livro de registro por turma, no formato de diário de bordo, para acompanhamento diário dos alunos e das aulas, que geralmente é preenchido pelos professores em seus respectivos horários de aula; quando a aula é em conjunto, os professores participantes assinam juntos. Os registros são feitos conforme necessidade dos professores com observações que julguem importantes a respeito dos alunos em relação às aulas e seu desempenho. Além disso, há um plano de ação de prevenção à evasão escolar, elaborado com o intuito de agregar e sistematizar ações já existentes ou aquelas que foram pensadas para determinado grupo de alunos ou projetos. Alguns deles estão incluídos no anexo (alguns não constam por questões éticas de identificação).

A respeito dos instrumentos e ferramentas relacionados acima, a coordenadora afirma que não são meramente para “preenchimento de papel”. Eles têm diversos significados, os quais são importantíssimos não só para o histórico do crescimento dos alunos, como para o enriquecimento do trabalho pedagógico da escola e para a melhoria das propostas pensadas pelo grupo. Ela ainda ressalta que o livro de registro de classe também é um documento que pode comprovar a realização das atividades planejadas e executadas, portanto, não é apenas um instrumento referente à vida do aluno, mas do desenvolvimento do trabalho realizado com ele e para ele.

Diante dos instrumentos trazidos (apresentados pela equipe) e das falas dos professores sobre os registros e a nova demanda na instituição, podemos dizer que a escola tem trabalhado as potencialidades do grupo de professores em relação à documentação de todo esse processo colaborativo. A partir da preocupação com as formações e o que fazer

com o que se estuda nesses encontros, a escola vem construindo sua autonomia em um fazer sistematizado, a partir de suas vivências cotidianas, buscando, nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento de suas práticas. Para isso, nos reportamos ao pensamento de Zabalza (1994), que afirma que, ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e (re)constrói seus saberes. Portanto, a equipe vem desconstruindo e reconstruindo sua prática em favor dessa busca dos saberes, que estão o tempo todo sendo provados e que serão propagados para que outros personagens, no caso os alunos, ganhem com a possibilidade de trocas nesse espaço de colaboração que é a escola.

Dentre os instrumentos físicos elaborados, também há o Plano de Ações de Prevenção à Evasão Escolar na EJA, cujo conteúdo contou com propostas elaboradas por todos, com a elaboração de ações específicas e pontuais a cada situação. Nessa elaboração, apesar de termos um professor responsável pelo acompanhamento direto da ação, toda a equipe contribuía, não só com ideias sobre o que fazer e como executar, mas também na sua efetivação. O instrumento contou com o preenchimento dos seguintes itens: ação, metodologia, período de execução e responsável, que deveriam ser acompanhados sistematicamente, registrados, e cujos resultados seriam avaliados por todos da equipe, tanto com relatórios escritos como com fotos e vídeos dos momentos de culminância de cada atividade realizada.

Figura 9 – quadro de plano de ação de prevenção à evasão escolar na EJA

AÇÕES DE PREVENÇÃO À EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

NOME DA ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL			
DIREÇÃO:			
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: (			
AÇÃO	METODOLOGIA	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL
Atividades diferenciadas com o intuito de estimular o interesse nas aulas de Ciências. <u>Justificativa:</u> diminuir evasão escolar.	Ser receptivo às ideias e conhecimentos prévios dos alunos. Expor os trabalhos realizados; Os assuntos trabalhados deverão estar fixados na sala de aula.	Durante todo o ano letivo de 2018.	Professores:

Fonte: registros da escola.

Diante desse plano de ação, Zayed se surpreendeu com a preocupação de todos na busca por ressignificar a prática a partir de ações voltadas para o interesse dos alunos e o apoio incondicional de todos, desde a elaboração até a execução e acompanhamento das ações. Nota-se que, ao construir um planejamento de forma colaborativa, a equipe vivencia e se envolve em tudo com muita naturalidade, pois passa a trabalhar com objetivos concisos

e não apenas intenções; com comprometimento com o resultado, e não apenas concebendo possibilidades que não se efetivam; com embasamento sobre fatos e dados, e não com suposições. Passa também a trabalhar com uma meta em comum, a aprender a compensar as habilidades uns dos outros, a aprender a se comunicar, a aprender a executar. Por fim, passa a confiar uns nos outros, a discutir problemas e chegar a decisões a superar barreiras e a compartilhar perigos e sofrimentos.

[...] Ah, uma questão positiva que eu observei nessa experiência foi o engajamento dos professores. Eu não imaginava! A gente acha que na escola, aquela questão do amor à profissão, além da competência, porque isso é fundamental, não existe [...]. Mas os professores se desdobram para que seu aluno ou aluna, não deixe o seu sonho, não desista, a ponto de a gente pagar gasolina para ir na casa ver porque o aluno está faltando. Tentar trazer esse aluno, né... tentar parcerias ou outras estratégias para além da sala de aula, para estimular esse trabalhador, ou essa trabalhadora, que fica, às vezes, jornadas de trabalho extensas e com um desgaste físico enorme, e nós tentarmos de tudo para que ela, simplesmente, não desista¹³.

Pontuando sobre o empenho da equipe no plano de ação e fechando um raciocínio a respeito desse trabalho, Zayed afirma: “tendo vivenciado essa prática, o meu olhar não é mais o mesmo [...] ainda que o currículo seja um referencial, [...], se for para levar isso para qualquer outro espaço que eu tiver, vou levar”. O professor se refere à construção do planejamento em equipe, das propostas escritas a “várias mãos”, das ideias pensadas em conjunto e dos resultados que podem ser vistos por todos e repensados para novas propostas e melhorias. Ele também fala da identificação com os demais colegas, concluindo que isso fomenta um sentimento positivo no grupo.

[...] a gente se sente mais presente e mais ouvido. Também o que é positivo é que a gente está junto, pensando nessas iniciativas, nessas propostas desse planejamento. Ah...O desafio é a gente conseguir conciliar tudo isso, né então, eu vou usar o termo de costurar, mais do que de amarrar, porque a gente “tá” costurando para tecer alguma coisa maior, né. Então o difícil é costurar isso de maneira em que os conteúdos ainda apareçam, ainda tenham, tenham o seu tom, né, as suas especificidades de cada área, ah, e que eles não sejam descaracterizados por conta de um projeto que vire majoritariamente de uma determinada área, cadeira, enfim e deixe de ser esse tecido mais amplo. Então nesse sentido o desafio maior é achar o tom, né?¹⁴

[...] O trabalho colaborativo não precisa envolver todas as disciplinas, acredito que a partir de duas disciplinas envolvidas já acontece esse

¹³ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

¹⁴ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

planejamento. Leciono em uma escola Estatal do ensino médio que trabalho em parceria com a disciplina de geografia, sendo eu de matemática¹⁵.

Elaborar um plano de aula tornou-se uma prática simples, pois não se prende a padrões prontos de roteiros fechados. Esse instrumento representa justamente o que podemos chamar de autonomia da escola, pois dá ao professor a liberdade necessária para a elaboração do planejamento. De acordo com Fullan & Hargreaves (2000, p. 65), essa “é a forma mais poderosa de colaboração, pois cria uma interdependência, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar”. Esse tipo de trabalho e cultura colaborativos conduz a um aperfeiçoamento significativo e, a partir dessa prática, as escolas que possuem características de culturas colaborativas reconhecem o propósito do professor e a ele dão espaço.

O envolvimento que ocorre no trabalho com o planejamento colaborativo proporciona eficiência, pois o professor passa a confiar nos demais colegas e consegue reagir de maneira mais crítica e de forma construtiva. Além disso, ele passa a selecionar elementos que auxiliam na melhoria do próprio contexto de trabalho. Inclusive, conforme a coordenadora conta,

[...] no acompanhamento dos professores a gente vê assim, que o professor quando ele está com o planejamento colaborativo ele amarra um conteúdo programático com o outro, com o parceiro com o colega, então fica uma coisa organizada de uma maneira que todos falem a mesma linguagem, que dependendo da maneira como se é planejado esse planejamento colaborativo, como é feito e como essa aula é organizada, traz um efeito muito melhor no aluno, principalmente de Educação de Jovens [...].
[...] na dinâmica do Planejamento Colaborativo um professor fala sobre o conteúdo da maneira dele dentro do componente curricular dele e aí o outro vem, com um olhar dele, colaborando com aquele olhar inicial, então o que ele pode não compreender dentro da história, por exemplo, de repente o embasamento e a abordagem que o professor de geografia vai fazer poderá dar uma resposta para a falta de compreensão do aluno. Mas também tem um outro lado que eu observei aqui. Dependendo da forma, [...], essa abordagem ela tem que ser uma abordagem significativa dentro do seu conteúdo, porque se ela não for significativa dentro do seu conteúdo e a professora de Arte ela vai falar sobre a Roma Antiga, por exemplo, sobre Grécia, vai falar sobre as obras de arte na Grécia e vem a professora de História vai falar sobre Roma Antiga, sobre Grécia, mas não dando abordagem, vendo o componente curricular dela, dentro da área dela, o aluno pode entender que é uma repetição e que é uma aula enfadonha, que é uma aula cansativa, “de novo eu vou ouvir falar disso”, então a

¹⁵ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo).

abordagem dentro do componente de cada um, ela é importantíssima para dar “assim”, muita segurança para o professor e uma compreensão da característica de cada um¹⁶.

A visão do coordenador pedagógico acerca do fazer e do organizar esse planejamento colaborativo traz uma preocupação sobre como ele poderá acompanhar o trabalho do professor e estimular a sensibilidade para auxiliá-lo na identificação das necessidades e dificuldades dos alunos. Esse coordenador deve ter, além do conhecimento teórico, o conhecimento necessário para mediar e refletir a prática de sua equipe, conforme pontua Nóvoa (1992, p. 36): “A experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Ou seja, todo o trabalho mediado na proposta colaborativa deve estar preparado para as mudanças, além da superação e valorização de cada fazer e de cada profissional, sendo o coordenador aquele que propõe a formação (nesse caso, em serviço) numa perspectiva crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Para Nóvoa, nessa proposta, três eixos devem ser organizados de forma estratégica pelo coordenador no sentido de produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional):

[...] Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas; Produzir a profissão docente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua; Produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (NÓVOA, 1992, p. 29-30).

Por fim, o coordenador é aquele que, ao mesmo tempo em que acolhe, também questiona, provoca, mobiliza, oferece apoio, propõe e possibilita o crescimento da equipe e ajuda a elevar o nível de consciência acerca do fazer pedagógico, também de forma colaborativa.

¹⁶ Informação verbal. Entrevista concedida por coordenadora Mirtes (pseudônimo).

3.6 AS CONCEPÇÕES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO COM AS TECNOLOGIAS

Na concepção de Nóvoa (2001), o professor necessita de novas competências para atuar na sociedade atual. Segundo ele, o professor de hoje não é mais um mero transmissor de conhecimentos, como no passado. Ele deve ser um organizador de aprendizagens e, para isso, deve dispor de meios informáticos e das novas realidades virtuais – precisa se apropriar dessas competências para atender às novas necessidades da sociedade.

Dentro desse contexto, e na perspectiva do planejamento colaborativo, a equipe de professores pesquisada participou de formações sequenciais e organizou momentos de trocas e estudos para facilitar o processo de construção dessa proposta. Uma nova concepção de educação foi sendo construída a partir da produção e desenvolvimento de atividades e planejamentos coletivos e colaborativos. Também iniciou um estudo para verificar uma maneira de facilitar e otimizar o contexto colaborativo em ambientes virtuais, já que os encontros não eram suficientes para a pesquisa e a continuidade do trabalho. Desse modo, e para dinamizar essa troca e a colaboração entre os pares, o uso de uma plataforma pensada por três profissionais foi colocada em teste. Uma plataforma simples, criada com a ferramenta do Google Sites, nomeada “Planejamento Colaborativo EJA”, que possibilitou, além das trocas, um espaço de registro do trabalho da equipe.

Em uma primeira análise das entrevistas, foi possível constatar que, conforme enfoca Lévy (1999), o uso das tecnologias na educação possibilita as mesmas coisas que o ciberespaço, o que também possibilita o relacionamento (independentemente do espaço geográfico), a inteligência coletiva, as interconexões, elementos favorecidos pelas criações coletivas e redes sociais universais, assim como os ambientes virtuais, a formação de comunidades virtuais e grupos focais para a socialização de conhecimentos. Além disso, traz a possibilidade de um trabalho interativo de aprendizagens e trocas por meio das inter-relações do grupo. Nesse caso, alguns professores traduzem essas trocas como uma oportunidade de realizá-las mais rapidamente e com uma maior fluidez durante o processo, conforme os depoimentos que seguem:

Sem dúvida a Prática Colaborativa necessita muito da parte das tecnologias digitais. [...] quando você tem o uso dessa tecnologia você aproxima. Você pode dividir, pode compartilhar [...] hoje nós estamos num mundo onde a

tecnologia está a todo momento na vida de todos. Então a escola também tem que cumprir esse papel¹⁷.

Diante de um processo colaborativo de trabalho, o professor precisa estar ciente de que deve assumir um novo papel no processo de ensino, de que é preciso deixar de lado a ideia de que é somente um repassador de conteúdo, pois, com os avanços tecnológicos na área da educação, sua permanência enquanto professor será exigida a todo momento. Logo, é muito importante que ele seja mediador e orientador na aprendizagem a partir das novas tecnologias, pois deverá criar possibilidades para ensinar e aprender, o que se tornará muito mais fácil quando for feito em conjunto.

Acredito que hoje por mais que o educador tenha uma certa resistência ao novo, não tem mais como viver sem essas ferramentas. No Planejamento Colaborativo a sala online em que você troca suas experiências, suas ideias, seus trabalhos na web [...], os professores que fazem questão de mostrar aquilo que fez, que deu certo, que não se importa que outro colega trabalhe também [...], porque acho que aquilo que deu certo é que é legal expor¹⁸.

A gente utiliza a tecnologia a nosso favor, mas hoje o sistema público de ensino está bem pobre nesse quesito. Então a gente não tem muito recurso. Então a gente usa a tecnologia a nosso favor, mas dentro da medida do possível. Por exemplo nós não temos uma internet boa na escola, que tem uma abrangência maior [...] as tecnologias são fundamentais¹⁹.

As novas tecnologias precisam ser exploradas para servir como meios de construção do conhecimento, por isso o professor também precisa se renovar, no sentido de buscar parcerias, estabelecer redes de conhecimento e contato, a fim de facilitar tanto o processo de elaboração de seu fazer pedagógico como o do fazer pedagógico de um grupo de professores. Nesse caminho, o trabalho colaborativo com as tecnologias traz essa possibilidade.

Considerando o mundo contemporâneo [...], não existe sempre a possibilidade de estarmos juntos, todos juntos, presencialmente, então, ferramentas que possibilitem os nossos encontros por meios virtuais, são fundamentais para que esse planejamento ocorra²⁰.

[...] estou tentando evoluir, aprender, estudar porque eu posso usar muito mais e eu sei que eu ainda uso muito pouco do que ela pode me dar. Só que falta ainda pesquisa da minha parte, isso tudo. [...] e como nós não temos, muitas vezes, um tempo para estarmos reunindo fisicamente, olho no olho,

¹⁷ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Elvis (pseudônimo).

¹⁸ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Rose (pseudônimo).

¹⁹ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Wando (pseudônimo).

²⁰ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

as tecnologias podem nos auxiliar nisso, em ambientes virtuais mais inovadores²¹.

Tendo a tecnologia como uma nova realidade a se tornar hábito na educação, o docente precisa expandir sua forma de planejar, bem como seu espaço de trabalho e estudo. Ter condições reais de trabalho também dependerá do professor e não só de seus representantes, pois ele deve buscar se aperfeiçoar, estudar e ser motivado para desenvolver um trabalho satisfatório, ativo e em conjunto.

A gente tem um espaço na escola. O profissional que lida com as tecnologias tem mais disponibilidade de criar esses instrumentos para que a gente possa acessar mais [...], precisa ter que levar esse encontro de volta àquela questão que é um desafio [...] porque nós não temos os recursos. Mas aquele profissional com carga horária disponível sim, e pode viabilizar para que a gente execute com mais sucesso em um ambiente de trocas²².

Nota-se nas narrativas que os professores veem o uso das tecnologias como fundamental para a construção da proposta colaborativa, pois elas ajudam a otimizar o tempo, o trabalho, as buscas e pesquisas, facilitam a aproximação entre a equipe. A possibilidade de ter um ambiente virtual também traz resultados positivos, uma vez que os horários de aula não possibilitam encontros diários. Então, nessa perspectiva, houve a tentativa da criação de um ambiente que trouxesse a possibilidade de ampliação das relações entre professores e áreas para além do espaço da sala dos professores, ou mesmo das formações que ocorrem em momentos tão distantes umas das outras.

As tecnologias devem ser utilizadas com o intuito de desenvolver a participação, a interatividade e a autonomia de seus participantes – nesse caso, os professores – os quais, numa perspectiva mais dinâmica, precisam ultrapassar o ambiente escolar, oportunizando um processo de construção de conhecimentos significativos e enriquecimento do trabalho da equipe. Na perspectiva da construção do processo de planejamento colaborativo, de acordo com Lévy (2001, p. 15), “as possibilidades que as novas tecnologias criaram para a comunicação humana favorecem a planetarização, que diferentemente da globalização, busca a democratização dos saberes, no campo do social”. Nesse sentido, o depoimento do professor Zayed aponta para a consideração do mundo contemporâneo e as necessidades em

²¹ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Samara (pseudônimo).

²² Informação verbal. Entrevista concedida por professor Chico (pseudônimo).

que esse mundo nos coloca da não possibilidade de estarmos juntos fisicamente o tempo todo.

Já nos depoimentos dos professores Wando e José, a falta de recursos é um dos maiores obstáculos que a escola enfrenta hoje em relação à modernização do ensino com as tecnologias, bem como para o trabalho colaborativo e o seu gerenciamento. Suas falas trazem algumas frustrações e expectativas em relação ao trabalho da equipe e às possibilidades materiais para que essa proposta não se perca. A professora Rose enfoca que uma preocupação com a resistência de alguns colegas em relação ao novo e ao compartilhamento de saberes pode prejudicar o andamento do trabalho. Já para o professor Elvis, o fato de as tecnologias estarem o tempo todo presentes em nossas vidas significa que a escola tem que cumprir o papel fundamental de ter as tecnologias para que o processo do planejamento colaborativo ocorra.

É fato que na rede pública existem diversos problemas, como falta de recursos, e que isso afeta a possibilidade de o professor colocar em prática algumas ideias que contemplem o uso das tecnologias. No caso da proposta do planejamento colaborativo, a internet, por exemplo, é uma das ferramentas fundamentais para que o trabalho flua, pois essa proposta necessita constantemente de um espaço virtual de interação. Mas, se os professores contarem apenas com a possibilidade de utilizar essas ferramentas na escola, correrão o risco de não conseguir caminhar na proposta. Sendo assim, uma das alternativas pode ser o uso do celular, que já tem sido utilizado pelos professores desde os momentos de planejamentos, trocas, e também na prática em sala de aula.

Nas falas dos professores Wando e José, a falta dos recursos atrapalha o desenvolvimento do trabalho que tentam realizar, visto que a internet da escola, por exemplo, é mais utilizada pela equipe administrativa da secretaria para documentação. Para uso do professor e do aluno, a internet é bem precária, com um sinal muito fraco. Além dessa questão, a escola ainda conta com o surgimento de outros contratempos, tais como a falta de manutenção e de reposição de material. Sempre há algo que trava o trabalho pedagógico e prejudica a continuidade do processo.

Entre os sete entrevistados ao longo do processo de investigação, a professora Rose se mostrou bastante entusiasmada com a proposta e, em seu relato, considerou que a primeira e mais significativa de suas práticas abriu caminhos para novas perspectivas e formas de agir com os colegas e em sala com os alunos. Para ela,

[...] na necessidade dessa transformação do dia a dia, desse trabalho do professor, então foi muito positivo. Contribuiu inclusive acima do que eu acredito na minha vida como profissional muito, muito mesmo. Eu não me vejo hoje fazendo algo diferente sem ser nesse ambiente de trabalho. Hoje eu entendo e aceito. Não me vejo mais trabalhando sem essa nova metodologia junto com essas ferramentas²³.

Para Vasconcellos, à medida que o indivíduo vai se apropriando do conhecimento, ele tem a necessidade de expressá-lo, e a linguagem verbal é a forma como isso ocorre. Porém, vale lembrar que a fala representa um instrumento de pensamento e, portanto, vai além do meio de comunicação. Pensamento e palavra se relacionam mutuamente e, dessa forma, ao pensar, o indivíduo busca solução para o problema apresentado e estabelece relação entre as partes (VASCONCELOS, 2002). Portanto, ao se apropriar do conhecimento e da proposta colaborativa de ensino, o professor passa a ser especialmente o “carregador” de toda a energia que há sobre a proposta. Porém, vale salientar que depositar toda a carga de energia como uma característica fundamental e necessária ao professor pode colocá-lo como responsável único por todo o processo de ensino, sobrecarregando-o de atribuições e responsabilidades que não devem ser somente dele, mas sim de toda uma equipe de trabalho, inclusive porque a proposta aqui abordada é a da colaboração e compartilhamento do fazer pedagógico em seu todo.

Para ilustrar essa afirmação, três professores falam dessa ferramenta para o desenvolvimento do planejamento colaborativo:

[...] A partir do planejamento colaborativo não me vejo mais sem o uso dessas ferramentas, até porque facilita, dá mais agilidade no nosso dia a dia. [...] Isso tudo, a união, a troca de informações, capacitação e principalmente o apoio da tecnologia, torna sim esse trabalho bem mais eficiente. Acredito que está aí o grande diferencial. É... com essa facilidade a gente acaba semeando rapidamente o que a gente desenvolve..., suas ideias, você semeia aquilo que deu certo rapidamente. E no que você semeia, você também dá uma abertura para o outro contribuir. [...] Na verdade essa prática desperta, principalmente o espírito coletivo. Eu confesso que me surpreendi bastante e hoje eu acredito e penso que isso veio para ficar e é só aprofundar, ter paciência e ver a riqueza que isso nos proporciona enquanto professores, especialmente da EJA²⁴

[...] É... hoje as tecnologias são indispensáveis. Então a maioria dos nossos alunos, embora sejam alunos de uma idade já avançada, eles têm o domínio da tecnologia por uma necessidade às vezes até mesmo fora da escola, no trabalho. Então, quando você trabalha com a tecnologia dentro da escola, você tanto, de certa forma, ampliando, você está potencializando isso, e é

²³ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Rose (pseudônimo).

²⁴ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Rose (pseudônimo).

isso que ele já traz de casa muitas vezes do trabalho e você está usando também uma forma diferenciada mais atrativo de se trabalhar com o conteúdo. E a tecnologia facilita esse trabalho com os outros professores e até da coordenação nessa troca. Com certeza essa colaboração na troca de tecnologia, ela facilita muito e agiliza muito o seu trabalho. Ela potencializa o seu trabalho. E entre os professores mesmo você tem que ter a oportunidade de estar o tempo todo, vamos dizer assim, conectados. Você tem a oportunidade de... o tempo todo, você ter acesso a outros conteúdos aquilo que está sendo passado em tempo real. Como que a sua formação²⁵.

As tecnologias, quando bem utilizadas, podem ser uma boa aliada para qualquer planejamento, mas o que falta são formações que demonstrem para os docentes o quanto úteis elas são. Para o planejamento colaborativo ela diminui o abismo entre os professores colaboradores. A tecnologia digital, quando compreendida dentro do ensino, é uma ferramenta valiosa, porém a falta de conhecimento dessas ferramentas compromete o trabalho da maioria, pois a falta de domínio limita do usuário²⁶.

Nesse sentido, a cibercultura ganha ênfase, pois, na sociedade contemporânea e dentro de uma proposta colaborativa de trabalho, essa ferramenta busca novas alternativas e novas maneiras de ensinar e, por isso torna-se fundamental para o profissional da educação. É por meio dela que um canal de comunicação mais eficiente e eficaz pode ser aberto e guardar memórias de toda a humanidade. Ela é um novo espaço de comunicação, de socialização e acesso à informação e ao conhecimento.

Diante dos caminhos e desafios do planejamento colaborativo, as ferramentas tecnológicas disponíveis são fundamentais para que a proposta se cumpra, visto que desse aparato depende grande parte dos recursos e subsídios para que se cumpram seus percursos passo a passo. Ao refletir sobre a prática pedagógica, é possível pensar que a ideia não é trabalhar com tecnologias informatizando a escola, mas sim trabalhar as tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem e em favor de uma comunicação mais efetiva. Nesse caso, os recursos tecnológicos facilitam o trabalho do professor e proporcionam um processo interativo e com trocas entre os papéis. A conexão entre as pessoas, a diversidade e a multiplicidade de situações de ensino e aprendizagem e o uso do computador como ferramenta servem de intermédio nas ações dos professores entre eles mesmos, entre eles e os alunos e entre eles e a coordenação, facilitando assim todo o desenvolvimento da proposta.

As tecnologias se apresentam como ferramentas que subsidiam muitas reflexões sobre educação e, portanto, servem de base para que o planejamento colaborativo aconteça, inclusive no intuito de unir as equipes e separar os egos, pois facilitam as tomadas de

²⁵ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Wando (pseudônimo).

²⁶ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo).

decisões, que passam a ser conjuntas, e oferecem caminhos para a busca de soluções sobre as ações diante de determinadas situações que requerem um olhar mais cauteloso.

Algumas ferramentas podem ser pertinentes nesse processo quando as tomadas de decisões são, de fato, colaborativas. Para a proposta da pesquisa, algumas delas foram estudadas e podem se adequar conforme as necessidades da instituição, dos grupos de trabalho e até mesmo das características da modalidade de ensino, porém ainda é necessário que haja conscientização da importância de seu uso. Além disso, falta capacitação – portanto, no caso da proposta do planejamento colaborativo, a própria instituição deve propor esses momentos de aprendizagem por parte dos professores.

Para Nascimento, por exemplo,

[...] As utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diversas habilidades fazem do computador, hoje, um importante recurso pedagógico. Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional. Com a utilização do computador na educação é possível ao professor e à escola dinamizarem o processo de ensino-aprendizagem com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem, nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas (NASCIMENTO, 2007, p. 38).

Esse dinamismo é característica presente na prática do planejamento colaborativo, cuja organização compreende processos de trocas, pesquisas, experimentos, estudos e, especialmente, o uso das tecnologias. Portanto, para que essa ferramenta seja bem aproveitada, capacitar o professor em suas possibilidades torna-se prática imprescindível e necessário, pois, conforme pontua Borges:

[...] A capacitação de professores para o uso da informática na educação, especificamente o computador como ferramenta pedagógica, é muito importante, visto que durante sua formação acadêmica os professores não tiveram, em sua graduação, disciplinas que refletissem sobre o uso dos recursos informáticos na sala de aula (BORGES, 2011, p. 151).

Dentro dessa perspectiva e da possibilidade de uso pedagógico, ou mesmo de suporte, de ferramentas como o Google Docs, vale uma busca e um estudo criterioso a partir das ofertas para a aplicação de alguns deles no trabalho com o planejamento colaborativo, tais como o editor de textos, as planilhas eletrônicas, os formulários online etc. Além do Google Docs, algumas ferramentas também podem nos ajudar nas escolhas e na otimização do trabalho em equipe, como as que seguem:

Droppbox Paper – por meio dessa ferramenta os arquivos podem ser compartilhados, pode-se criar documentos com anotações de projetos, listas de tarefas, referências visuais, como vídeos, fotos, compartilhamento de ideias iniciais e o processo de pesquisa de cada profissional, de modo a convergir em um único objetivo: soluções para problemas. Assim como no Google Docs, no Droppbox é possível comentar e interagir em tempo real diretamente nos arquivos, no entanto ele apresenta uma interatividade maior e melhor.

Slack – serviço de mensagens que agiliza e facilita a comunicação e a troca de informações, não somente entre equipes internas de trabalho, mas também externas, além de fomentar a criação de comunidades para discussão e troca de conhecimento sobre diversos temas. Nesse aplicativo é possível criar canais de conversa, como os grupos de WhatsApp, só que muito mais organizado, tornando mais fácil centralizar as discussões sobre projetos apenas com quem se deve. O serviço é pago, mas possui versão gratuita, que, embora tenha menos recursos, é muito boa. O Slack é baseado na nuvem, tem acesso via web ou aplicativos, mas o mais interessante é a sua API aberta (*Application Programming Interface*), que possibilita a criação de diversas outras aplicações e integrações, além de ter facilitado o trabalho colaborativo, podendo integrar-se aos serviços do Google, Trello, Figma, Sketch, entre outros.

Google Keep – proporciona a criação de listas de tarefas rápidas, faz anotações e compartilha as *infos* com quem quiser. Inclusive pode criar arquivos compartilhados que podem ser acessados de qualquer lugar. Facilita o trabalho com anotações breves e possui aplicativos para smartphones, tablets e um plugin para o Google Chrome, que facilita as anotações.

Sketchboard - um *board* infinito e colaborativo onde equipes podem desenhar e interagir em tempo real, ótimo para auxiliar discussões de ideias no início de projetos. Possui integração com Slack, Google Drive, GitHub e mais. Há diferentes planos, mas o gratuito já é suficiente para o uso com até 5 usuários, 3 *boards* privados e infinitos boards públicos.

Spacetime - ótimo para quando a equipe tem profissionais em diferentes localidades do globo. Com o Spacetime é possível ter uma visão clara dos fusos horários de cada profissional. Assim evita-se o envio de mensagens em horários inapropriados ou a espera por feedback.

Aplicativos para desenho de interface – como o desenho de interface está ficando cada mais padronizado pelos sistemas de design existentes, sobra mais tempo para se pensar em todo o sistema que a experiência do usuário é em si.

Adobe XD - o software da Adobe ainda tem um caminho a ser percorrido, mas já tem boa aceitabilidade em projetos. Tem praticamente as mesmas funções do Sketch e traz a possibilidade de vários colaboradores trabalharem ao mesmo tempo em uma mesma interface. Hoje já é possível compartilhar um protótipo e adicionar comentários utilizando o *Creative Cloud* (um conjunto de aplicativos e serviços da Adobe Systems que dá aos assinantes acesso a uma coleção de softwares usados para design gráfico, edição de vídeo, desenvolvimento da web, fotografia, além de um conjunto de aplicativos móveis e também alguns serviços em nuvem opcionais)

Figma – é um dos primeiros aplicativos para desenho de interface que foca no trabalho colaborativo entre designers/colaboradores. Possui uma interface simples, que lembra o Sketch.

Vale um estudo atencioso sobre funcionamento, finalidades, capacidades e funções de cada uma dessas ferramentas. Deve-se observar a adequação para o trabalho a ser desenvolvido e, no caso dos gratuitos, verificar o tempo de oferta para evitar que expire antes da conclusão do projeto ou ofereça recursos pela metade, além da aplicabilidade para cada caso ou projeto.

Em relação ao uso e à disponibilidade das ferramentas tecnológicas, o professor Wando, ao se referir a um projeto de jornal realizado com turmas dos anos finais da EJA, se preocupa e alerta:

[...] A gente utiliza a tecnologia a nosso favor, mas como já foi dito anteriormente, hoje o sistema público de ensino está bem pobre nesse quesito. Então a gente não tem muito recurso. Então a gente usa a tecnologia a nosso favor mas dentro da medida do possível. Por exemplo nós não temos uma internet boa na escola que tem uma abrangência maior que possa, por exemplo, beneficiar o aluno, que o aluno possa ter esse acesso livremente. Ninguém chega na sala de aula que ele possa não ter acesso a essa tecnologia, pois elas não só auxiliam como são extremamente necessárias. Você vai trabalhar por exemplo um projeto, de como foi trabalhado o projeto do jornal, e precisa filmar, precisa reproduzir isso, aí então ele vai precisar da tecnologia²⁷.

Até aqui, poucas sugestões foram disponibilizadas diante da quantidade de ferramentas existentes no mundo da tecnologia e da cibercultura. Existe uma gama muito maior de possibilidades e tipos de plataformas e trabalhos. Cabe a cada equipe, instituição e coordenação avaliar o material escolhido antes de colocá-lo em uso ou iniciar um

²⁷ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Wando (pseudônimo).

experimento. Inclusive cabe estudar cada uma delas, justamente para diminuir os problemas de estrutura já existentes, como o de acesso à internet. Também é preciso pensar que o mundo da tecnologia passa por constantes mudanças e atualizações, por isso cabe a nós ter a consciência de que não sabemos tudo, não temos tudo e tudo muda muito rápido, sendo quase impossível acompanhar. A escolha do trabalho colaborativo, por meio do qual podemos aprender uns com os outros, trocando e ampliando nosso repertório e enriquecendo nossa prática, é o que nos dará a chance de definirmos os melhores caminhos a serem trilhados.

3.7 AS IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA

Ao analisarmos os depoimentos dos professores Zayed, Rose e Karen, podemos observar que eles trazem em seu bojo expectativas e frustrações em relação à proposta, mas demonstram satisfação pela possibilidade de buscarem juntos novos caminhos para terem resultados.

Para o professor Zayed,

[...] O planejamento colaborativo também foi uma experiência sensorial. Enquanto a gente fazia aqueles planejamentos presenciais, em que a gente trocava ideias, tinha uma facilidade. A gente sempre teve abertura um para com o outro e pensar num ambiente de acolhida, por exemplo, num detalhe da luz, da comidinha, da toalha de mesa, trazer uma música, um tema das formações... e aí integrar um planejamento colaborativo e um olhar humanizado, para que esses professores pensem em seus planejamentos, não exerçam, mas que eles pensem também em seus planejamentos como experiências educacionais sensíveis, acho que essa é a palavra. É lógico que o foco não é esse, mas essa abertura, que foi dada, que foi experimentada por todos nós, a gente foi costurando isso e isso que é legal, a gente foi costurando isso, sistematizando, mas também experimentando. Então, sistematizar é importante, mas sem a gente estar imerso, sem estar provando isso, saboreando, não seria possível²⁸.

Nessa fala, a compreensão da importância da cultura no processo educativo evidencia que ela abrange toda e qualquer produção realizada pelos seres humanos. Ou seja, isso oportuniza aos indivíduos descobrirem-se criticamente como sujeitos que colaboram para a feitura desse mundo. Para Charlot (2005), a educação pode ser vista como cultura sob três

²⁸ Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

aspectos interrelacionados: de humanização, socialização e singularização. É humanização por fazer parte do universo dos símbolos que representam o desenvolvimento humano; é socialização pois os bens culturais da humanidade foram elaborados pela coletividade dos grupos humanos ao longo da história, assim, não pode ser visto como propriedade de um grupo isolado, mas como produção e direito de todos(as); por último, é um movimento singular em que cada ser humano, particularmente, vai construindo sua própria identidade, seu modo de pensar, seus valores e formas de viver.

Diversos pesquisadores brasileiros têm privilegiado os estudos sobre a formação docente em contextos colaborativos (FERREIRA, 2003; FIORENTINI, 2004; NACARATO, 2005), em que os professores discutem suas práticas pedagógicas e ressignificam seus saberes, podendo contar uns com os outros para superarem dificuldades e se desenvolverem profissionalmente, pois as relações são de colaboração: os participantes se engajam em um trabalho conjunto para alcançar metas comuns. Diferentemente, no grupo cujas relações são de cooperação, os participantes trabalham juntos, mas o objetivo – geralmente o de proporcionar ajuda a outros – não é necessariamente de todos e há pouca autonomia para tomar decisões. Portanto, os termos cooperação e colaboração apresentam diferenças significativas.

Na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões: escolher a meta, definir as estratégias, definir as tarefas, avaliar o resultado, e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo quanto a ele diretamente (FERREIRA, 2003). Segundo a autora, a colaboração envolve um grau significativo de parceria voluntária e, no desenvolvimento profissional de professores, tem como característica a ação docente como centro. Fiorentini (2004) tem privilegiado os trabalhos colaborativos em suas pesquisas e destaca o desejo das pessoas de trabalhar e estudar em parceria com outras, resultante de um sentimento de inacabamento e incompletude como profissionais. Essa necessidade é explicitada por Bakhtin (2000) na Teoria da Enunciação, definida como o produto de indivíduos socialmente organizados que se comunicam por meio do discurso. Segundo essa perspectiva, a significação é uma característica da condição humana, resultante da dinâmica das relações: nosso pensamento nasce e se forma em interação com o pensamento dos outros. A formação de sentido se realiza nessa relação: “o fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 357). Essa relação é definida como dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados um com o outro, que entabulam uma relação de sentido mediada pela linguagem. A concepção de sentido nas relações interpessoais e dialógicas

fundamenta-se na exotopia, conceito-chave do pensamento de Bakhtin que se refere à visão da outra pessoa (o autor), que vê o personagem do exterior e confere sentido à sua vida. A criação estética exemplifica esse tipo de relação humana na qual uma das pessoas completa a outra e a dota de sentido.

[...] a temática “Conversaria: aproximações possíveis na EJA”, surgiu com o objetivo de incrementar o diálogo entre professores, a partir de um bate papo com coordenação e direção da Escola Municipal, além de possibilitar algumas reflexões referentes ao cotidiano escolar e a atuação da equipe escolar. Além disso, também foi momento de confraternização e descontração. Momento de acolher colegas, histórias, ideias e agregar conhecimentos²⁹.

No contexto da organização das formações importa pensar que as pessoas trazem marcas de suas vidas pessoais, escolares, de suas vivências, crenças, desejos, expectativas, sonhos, valores etc. Para Nóvoa (1995), existem três dimensões que contribuem para a formação do professor, sendo elas a pessoal, a profissional e a do desenvolvimento profissional. Para ele, a escola precisa “(re)encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). O professor só precisará de espaços em que ele possa pensar e repensar a sua prática e possa ressignificar suas experiências e saberes. Nesse sentido quando isso é feito em conjunto, a partir de trocas e de experiências colaborativas, as vivências do trabalho em equipe serão provavelmente mais ricas.

Rose conta que em uma de suas conversas em horário de planejamento, a professora Carol, de Ciências, sugeriu que ela a apoiasse na proposta de um planejamento relacionado à temática das “reações químicas no nosso organismo em situações adversas”. Dessa conversa, que a princípio era apenas um bate-papo, surgiram diversas ideias as quais foram abordadas e discutidas via internet, Whatsapp etc. Segundo ela, os objetivos da professora Carol eram: refletir acerca dos danos físicos e emocionais que o organismo gera em situações de estresse; resgatar o entendimento dos estudantes sobre as drogas; e trabalhar com a conscientização dos estudantes sobre os efeitos dos principais tipos de drogas no organismo. Para a metodologia, a professora queria realizar uma oficina de diálogos em sala de aula. A ideia era promover a construção de espaço de produção de novos sentidos sobre as reações químicas no organismo e resgatar o entendimento dos estudantes sobre as drogas,

²⁹ Folder da 1ª formação – Cardápio de Conversas.

problematizando sobre os danos físicos e emocionais a partir de apresentação, discussão e produção dos resumos e concluindo com a resenha crítica.

A professora Carol solicitou que Rose pensasse a respeito de como trabalhar o roteiro do filme apresentado, o que proporcionou um enriquecimento na proposta do trabalho. Um roteiro para o acompanhamento do documentário foi elaborado com base na ideia de construir, posteriormente uma resenha crítica com os alunos, com foco na construção desse portador textual e no tema abordado em ciências. Um esquema foi trabalhado em sala, sobre a estrutura de uma resenha crítica. Um exemplo foi realizado em sala de aula, aproveitando um conteúdo de história, que já havia sido tema de roda de bate-papo com o filme *Cidade de Deus* (esse filme foi passado em aula de história e aproveitado para as discussões acerca da questão das drogas, reportando para a problemática inicial das aulas de química sobre reações químicas no organismo dos seres humanos).

A professora Rose, de Língua Portuguesa, se preocupou também em trabalhar os tipos de mensagens que caracterizam os diversos gêneros de filmes. Nas aulas de Arte, o professor Zayed trabalhou as diferenças entre documentário e filme de ação, os tipos de produções envolvidos para cada um e aproveitou para fazer um paralelo entre a vida real tanto no documentário (mais voltado para a ciência) como no filme de ação (mais voltado para o cotidiano). Em Educação Física foi feita uma pesquisa sobre o esporte e o uso de anabolizantes; em Geografia e História, a questão social das drogas e saúde; em Matemática, as estatísticas de cada situação abordada, com dados e fatos da própria escola, colhidos pelos alunos a partir de outro roteiro de pesquisa; e em Inglês, em parceria com Arte, um videodocumentário começou a ser produzido, incluindo entrevistas em inglês, que não foi concluído devido à falta de subsídio material).

Essa atividade ou planejamento colaborativo foi o princípio de tudo – a partir dela a proposta iniciou, trazendo uma nova dimensão ao trabalho na EJA e otimizando a prática pedagógica, o que implicou uma boa resposta dos alunos, que validaram o processo diminuindo as faltas, melhorando o rendimento e demonstrando maior interesse. A professora Carol conclui:

[...] Para os alunos dessa fase da educação, vejo o planejamento colaborativo muito enriquecedor, quebrando paradigmas de um ensino arcaico e tradicional, com a integração das disciplinas aprender se torna algo mais interessante, pois ao envolver as disciplinas que “eles não gostam”, conseguem visualizar a importância dela. Porém a dificuldade que encontro não é está nos alunos e sim em alguns docentes, que ainda

preferem trabalhar na fragmentação dos temas. Um mesmo tema pode ser trabalhado em diversos contextos³⁰.

[...] O planejamento colaborativo é uma boa opção para esse público da EJA, pois esses estudantes conseguem ver no planejamento colaborativo a conexão entre as disciplinas e professores, nesse engajamento vem a valorização do aluno, elevação da sua autoestima, além do movimento da escola que muda, pois temos mais pessoas envolvidas no aprendizado³¹.

O Professor Zayed complementa, trazendo seu olhar enquanto professor atuante nessa proposta de trabalho. Ele faz um convite à reflexão quando conclui que

[...] o planejamento colaborativo possibilita que a gente compartilhe “comuns”, ideais, desejos. Então...que mensagem a mais eu poderia deixar? Que seja aberto, que esteja aberto para aprender, para ensinar, para escutar. E esteja aberto, inclusive - eu vou usar essa palavra -, para se desconstruir e se reconstruir, né... a partir disso tudo assim... diversas experiências que ficam é o estar em sala de aula todo dia. Pode parecer que é a mesma coisa, mas quem é professor de aula, assim, sem romantismo, sabe que o ineditismo ocorre todos os dias também. As possibilidades de dar certo ou não dar tão certo quanto dará amanhã, elas podem ocorrer. É, é isso, tudo é processo! É processo!³².

Sendo um professor principiante, jovem e, além disso, tendo sido aluno da EJA, Zayed carrega consigo características tão peculiares quanto às dos alunos. Ele também vem de diversas transições no contexto educacional, tendo passado da vida acadêmica à profissional “de EJA”. Traz consigo expectativas, ideias, conhecimentos, angústias e diversos conflitos também e, nesse contexto, ter conhecido o planejamento colaborativo foi pontual para que ele acredite que há um processo que desafia o professor a refletir sobre sua prática desde já e que, além disso, o ajuda a refletir sobre as formações em serviço e a aprendizagem em equipe que o planejamento colaborativo proporciona.

Sendo assim, ao pensarmos na relação do desenvolvimento profissional dos docentes, podemos evidenciar Nóvoa (2002), quando ele defende a prática pedagógica colaborativa como estratégia para gerar competências e desenvolvê-las no sentido das relações, as quais são essenciais para que o trabalho pedagógico aconteça. Ele reforça que esse processo requer uma prática cuidadosa de escuta, de observação e análise dentro dos grupos de trabalho.

O planejamento colaborativo não se constrói rapidamente, pelo contrário, há um caminho bastante longo. Há momentos de falhas, erros, acertos, dificuldades, falta de

³⁰ Informação verbal. Entrevista concedida por professora Carol (pseudônimo).

³¹ Idem.

³² Informação verbal. Entrevista concedida por professor Zayed (pseudônimo).

estrutura etc., porém, há algo bem maior que tudo isso e que pode não evitar que problemas aconteçam, mas dar um sentido construtivo a esses problemas. Quando há colaboração, a ação em conjunto facilita os percalços do processo e os problemas são pensados em conjunto, tanto quanto as demais resoluções ligadas ao trabalho em si.

A pesquisa colaborativa é relevante para a transformação da realidade de professores, configurando-se também como

[...] O espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio históricas acadêmicas e políticas (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 299-300).

Na ação colaborativa o envolvimento de todos é considerado como “[...] possibilidades de tomada de riscos para a visão negociada, motivada pelo desejo de transformação, de produção de novas visões, crenças teóricas e práticas. [...] também, questionamentos relacionando dialeticamente práticas a teorias e a interesses a que servem [...]” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 301).

Trata-se, portanto, de um trabalho de relevância, dada a sua possibilidade de construção de todo o trabalho a partir da formação continuada, da pesquisa, do desenvolvimento do fazer pedagógico que repensa, refaz, retoma, possibilita, cria e recria. Também é um trabalho que cuida dos aspectos afetivos e emocionais não só dos alunos, mas dos professores e equipe em geral.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reviver algumas experiências pessoais e profissionais para tornar-me pesquisadora exigiu-me um esforço quase sobrenatural, no sentido de aprender a me perceber primeiramente enquanto pessoa, cheia de vaidades e “certezas”, e então desconstruir algumas crenças, valores e até mesmo concepções acerca da minha prática pedagógica e do meu “conhecimento” enquanto profissional.

Desempenhar um papel de liderança requer muito equilíbrio e, em muitos momentos, o cuidado com o “querer fazer valer a minha vontade ou o que eu acredito”. A trajetória no trabalho com formação de professores me proporcionou a tranquilidade para traçar caminhos e estratégias a fim de “conquistar” o grupo e oferecer-lhes o que eu acreditava ser uma boa proposta de trabalho, sem a pretensão de querer mudar a prática de uma equipe inteira, mas com a vontade de experimentar uma possibilidade nova de atuação para o avanço no cenário da educação. Admitir que ainda preciso amadurecer vários campos da minha construção como profissional e pessoa foi um exercício de superação dos meus limites e possibilidades de crescimento; para tanto, estudar foi o primeiro passo para potencializar meu fazer pedagógico.

Minha construção até aqui foi de muitas nuances – reconstruir-me em momentos de cansaço, medo, insegurança, novos conhecimentos, mudanças de paradigmas, retomadas de conceitos e, em meio a tudo isso, uma vontade imensa de chegar ao fim. Mas de chegar ao fim de cada etapa sem deixar de lado cada passo ou caminho percorrido, ou seja, chegar a vários fins sabendo que cada um deles deve ter um começo e um ponto de partida, pois, para mim, foi esse o sentido dessa experiência – enxergar o começo de novas possibilidades a partir do fim de outras.

Os estudos do mestrado subsidiaram minhas buscas e aprendizagens muito satisfatoriamente até aqui, e o principal objetivo, de “analisar o processo de desenvolvimento na prática do planejamento colaborativo” nos impulsionou e proporcionou a certeza de estarmos no caminho certo para novas buscas, tendo sido capazes de identificar as facilidades e dinamicidade da proposta para a modalidade da EJA.

Os resultados apontaram para a necessidade de oportunizar momentos de reflexão mais direcionados para o contexto em que o professor está inserido, dando a esse professor a chance de criação e recriação de seu fazer, repertoriando-o para uma prática colaborativa, coletiva. A escola precisa oportunizar momentos de trocas e construções em equipe.

Nossa principal atenção esteve focada em perceber o repensar das práticas docentes a partir de ações colaborativas num grupo com tantas peculiaridades como a EJA, o que traz um processo totalmente diferenciado no ensino fundamental. Ficaram evidentes nesse processo a falta de estrutura e tempo para os processos de formação e a fragilidade na luta por uma modalidade visada e pouco valorizada, tanto em relação aos professores quanto aos alunos.

Diante do propósito de estudar e refletir sobre a prática dos professores a partir da ideia do planejamento colaborativo, a equipe percebeu a necessidade e a facilidade das trocas e do envolvimento e contribuições para o fazer pedagógico, até mesmo com a aplicabilidade de um recurso digital interativo.

A pesquisa foi produtiva e possui relevância, pois traz ações propostas pela escola que proporcionaram a retomada dos estudos pela equipe de professores e promoveram uma prática dinâmica e envolvente, trazendo a certeza de que a instituição conta com profissionais preocupados e envolvidos. Desenvolver ações como essa é um processo complexo, que requer dedicação inicial, mas que, quando implantado, pode caminhar por si só – por isso deve ser incentivado aos docentes no intuito de desfragmentar o ensino. Essa prática pode trazer, de modo transparente, uma considerável melhoria na atuação profissional e, por consequência, nos resultados com os alunos.

Acreditamos que há a necessidade de novos estudos acerca dessa temática, visto que ela pode proporcionar uma infinidade de possibilidades, não só no contexto da EJA, como também em outras modalidades de ensino. Faz-se necessário investigar outras implicações dessa prática no cotidiano da escola como um todo e, além disso, avaliar melhor os resultados que implicam no processo de construção de uma nova perspectiva de trabalho, especialmente na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2013. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia). Disponível em: <encurtador.com.br/ehXY9>. Acesso em: 29 out. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. In.: **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Informática e formação professores. **Coleção Informática para a mudança na educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na Educação de Jovens e Adultos**: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital. Presidente Prudente, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127983/000849185.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 out. 2018.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: ESTERMANN MEYER, Dagmar (Org.); ALVES PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. cap. 8, p. 175-197.
- ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do GoogleDocs. **Professor Digital**, SBO, 08 fev. 2010. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/02/08/uso-pedagogico-do-googledocs/>>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- AOKI, Jane Maria Nóbrega. **O computador como ferramenta na prática pedagógica** - ProInfo. Florianópolis, 2001. 126 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79445/186117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- ARNS, Elaine Teresa Mandelli. **Educação de Jovens e Adultos**: a capacitação de professores por meio da ferramenta colaborativa Eureka. Florianópolis, 2002. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83049>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na educação de jovens e adultos**: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital. 2015. 172f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127983/000849185.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BARROSO, M.; COUTINHO, C. Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das ciências naturais com alunos do 8º. ano de escolaridade. In: **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**. [S.l.], n. 9, p. 10-21, Enero-Junio, 2009. Artículos.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa narrativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. 516 p.

BORGES, M. de F. V. **Inserção da informática no ambiente escolar**: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/972>>. Acesso em 08/09/2014.

BRASIL Ministério da Educação. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, p. 1-4, jul. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 06/11/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 9, de 17 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, 10 de maio de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SILVA, C. B.; SOUZA, C. H. M.; CARMO, G. T. **Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação**: uma abordagem educacional. 2. ed. Holus: 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2666/1450>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

CARVALHO, Gracinda Souza. **As histórias digitais**: narrativas no século XXI. O software movie makere como recurso prodecimental para a construção de narrações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/>. Acesso em: 09/07/2019

COUTO, Fausta Porto. **Cultura tecnológica, juventude e educação**: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. 2011. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8706/1/2011_FaustaPortoCouto.pdf>. Acesso em 17 mai. 2020.

CUNHA, Meire Cristina. **Educação política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás**. 2014. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16601>>. Acesso em 17 mai. 2020.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro *et al.* Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores das EJA. **Revista Contrapontos**, Itajaí/Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 51-65, 2009. Disponível em: < <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/997/1102>>. Acesso em: 30 set. 2019.

DA SILVA, M. A.; CASTRO-FILHO, J. A. Professores, laptops e trabalho colaborativo: perspectivas de formação. In: **Anais do II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017)**. Mamanguape - PB - Brasil. p. 261-272, 2017.

DE MACÊDO SANTANA, F. C. e Barbosa, J. C. Tipos de conflitos entre/nos textos de professores de matemática e acadêmicos em um trabalho colaborativo. In: **Educação Matemática Pesquisa**, v. 18, n. 2, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, Daniele dos Santos Ferreira; DEUS, Milene Maria Machado de; IRELAND, Timothy Denis. A contribuição do uso dos dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. **Espaço do Currículo**, Paraíba, p.280-291, 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/17150/9765>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica**. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

DURANTE, M. **Alfabetização de jovens e adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELLIS, C.A., Gibbs, S.J. e Rein, G.L. Groupware - Some Issues and Experiences. In: **Communications of the ACM**, v. 34, n. 1, p. 38-58, 1991.

FERNANDES, Gilberto Pereira. O desafio de (re)significar a prática docente na EJA. In: FERNANDES, Gilberto Pereira. (ed.). **III CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Natal - RN: CRV, 2016. III, n. 1, p. 1 – 12. ISSN 2358-8829. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>>. Acesso em: 12 set. 2019.

FERNANDES, Adriana Alves; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**. Sorocaba, 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz Eterna, 2005.

FUKS, H.; Pimentel, M. **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro. Elsevier Brasil, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: Buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 131 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**. n. 8, p. 7-29, jan/abr., 2009. Disponível em: <[HTTP://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Carlos-Marcelo%20\(1\).pdf](HTTP://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Carlos-Marcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. GRANVILLE, Maria Antonia (org.). Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas curriculares. In: **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas, SP. Papyrus, 2011.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: **A formação na sociedade do espetáculo**. Coleção Tendências. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 119-134. Disponível em: <encurtador.com.br/ahtU9>. Acesso em: 25 set. 2014.

GUBERT, Raphaela Lupion; MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. A prática docente e o novo paradigma educacional virtual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3418_1822.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

HADDAD, Sérgio.; PIERRO, Maria Clara Di. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, scielo, v. 14, p. 29-40, 03 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/articleXML.php?lang=en&pid=S0102-88392000000100005>>.

HOFF, Márcio. Ressignificando a Prática Docente na Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/ RS, v. 15, n. 1, p. 43-57, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/223>>. Acesso em: 11 out. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

LARROSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Dennys Leite. **Aprendizagem docente sobre estruturas multiplicativas a partir de uma formação colaborativa apoiada em tecnologias digitais**. 2016. 195f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MARASCHIN, Mariglei, Severo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Trabalhos Colaborativos na Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 2, p. 383-402, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MARFAN, Marilda Almeida (Org.) *et al.* Simpósio 20: Por uma Proposta Curricular para o 2º Segmento na EJA. In: **Simpósio brasileiro de qualidade na educação**, 20. 2002. 1. ed, Brasília/DF: MEC, 2002. 01-85 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

MENDONÇA, M. **A inclusão dos home offices no setor residencial no município de São Paulo**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Arquitetura - Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-25112010-145910/publico/MARCELO_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019

MENEZES, L. et al (2001). **Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/70643650.pdf>>. Acesso em: 26 mar de 2018.

MENINAS Cariocas. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4596/meninas-cariocas>>. Acesso em: 03 abr. 2020. Verbete da Enciclopédia.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Ed. EDUFAL, 2002.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In **Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar**. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2009.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.114, pp. 225-233. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

MORAN, J. M. A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas/SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 2000.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis/MA, v. 24, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6801/4383>>. Acesso em: 1 out. 2019.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola de Enfermagem - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo**, n. 48, p. 193 – 199, 07 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação**. Brasília. Universidade de Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em 08 set. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. e Pimentel, M. **Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano**. In: Sistemas colaborativos. Rio de Janeiro. Elsevier Brasil, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 1. ed. Campo Grande-MS: OMEP/BR/MS, v. 1, 2014. 88 p.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun 1999.

OLIVEIRA, Isolina; COURELA, Conceição. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. **Interacções**, Santarém, 27, 97-117, 2013.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. Disponível em: <http://colcti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperativ_e_learning.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PAULA FILHO, W. P. **Engenharia de software**. LTC, 2. ed., 2011.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe**. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html>. Acesso em: 8 out. 2019.

PIMENTEL, M. et al. Modelo 3C de colaboração para o desenvolvimento de sistemas colaborativos. In: **Anais do III Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos**, p. 58-67, 2006.

PRÁTICAS DE ENSINO EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS: **Ensinando a pensar pelos conteúdos, considerando os motivos dos alunos e contextos sócio culturais e institucionais de aprendizagem**. Direção de José Carlos Libâneo. São Paulo: Sinpro/SP, 2010. Palestra (1:50:42). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Peu4I2NKJpw&t=73s>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

RAUSCH, Rita Buzzi. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Revista Contrapontos**, 2001.

NOVA ESCOLA. **Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores**: professor da Universidade de Barcelona aponta como os gestores da Educação podem cuidar do aperfeiçoamento em serviço. Nova Escola Gestão. 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernnon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Estabelecendo Relações a partir do Estado do Conhecimento para uma prática colaborativa entre coordenação, professores e tecnologias. **Revista Educacional Interdisciplinar (REDIN)**, Taquara/RS, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1115>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHROEDER, Nilva. **O trabalho educativo escolar no mundo das transformações das tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001, 162 p.

Sérgio, M. C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista e-Curriculum**, PUCSP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>.

SILVA, Francielle Molon da. O que sabemos sobre competências coletivas? In: **ENANPAD 2012 - XXXVI encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisas em administração. Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2012, p. 1-14.

SILVA, Francisco Mendes da. Aspectos relevantes das novas tecnologias aplicadas à educação e os desafios impostos para a atuação dos docentes. **ACRÓPOLIS – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**. Umuarama, v. 11, n. 2, abr/jun. 2003.

SILVA, José Moisés Nunes da et al. Relações entre Ensino e Aprendizagem na EJA. **HOLLOS**, Natal/RN, v. 4, ano 25, p. 57-61, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/346>>. Acesso em: 11 out. 2018.

SILVA, José Moisés Nunes da; CORREIA, Valdenêr Avelino; SOUZA, Charlon Silles de Gomes; MELO, Débora Ionara Rodrigues de. Relações entre ensino e aprendizagem na EJA. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 57-61, jan. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2Z8nIOP>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

SILVA, M. A., e de Castro Filho, J. A. Professores, laptops e trabalho colaborativo: perspectivas de formação. In: **Anais do II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017)**. Mamanguape: Universidade Federal da Paraíba - Campus IV.

SILVA, Maria Marta da; CEDRO, Wellington Lima. O planejamento compartilhado das ações pedagógicas: a aprendizagem da docência do professor de matemática. Florianópolis - Santa Catarina. **Anais da 37ª reunião nacional da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; GIROTTO, Elieuzza Aparecida de Lima. Ações interdisciplinares em salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural. **Educação**, v. 19, p. 49-68, 2009.

SOARES, B. C.; Resende, R. S. F. **Requisitos para utilização de prototipagem evolutiva nos processos de desenvolvimento de software para Web**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Revista Educação em Revista - UFMG**, v.32, n. 4, p. 251-268, out-dez 2016.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, [S. l.], Ano 33, v. 3, p. 98-109, ago. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2SJkgHu>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

SOUZA, Jose Eduardo Pereira de. **Informática na EJA**: contribuições da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SPAGNOLO, Carla. **Formação continuada de professores e projeto PROUCA**: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In: SAWYER, R. K. (Ed.). **Cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 409- 426,

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996 (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TORRES, P. L. e Irala, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. In: Torres, P. L. (Org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, p. 65- 95, 2007.

WELLER, Wivian (Org.); PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTOS ELABORADOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO

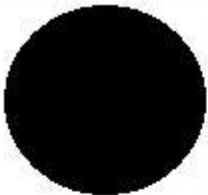
PLANO DE AÇÃO SOBRE EVASÃO

AÇÕES DE PREVENÇÃO À EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

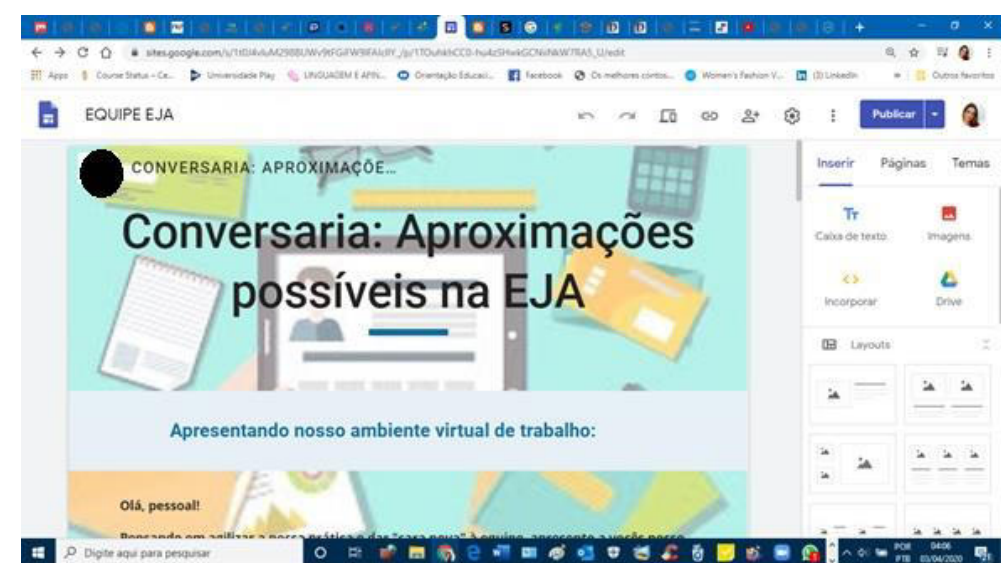
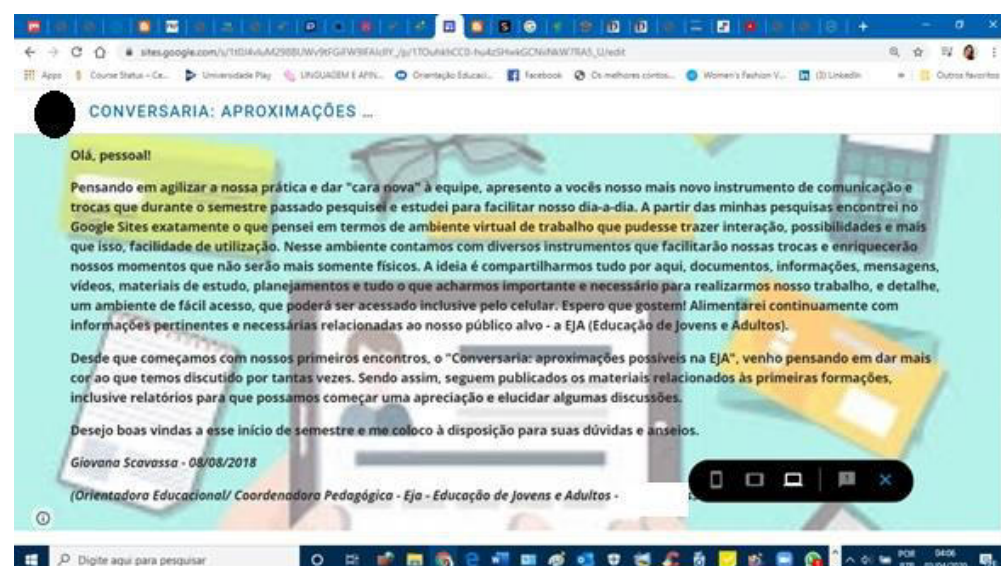
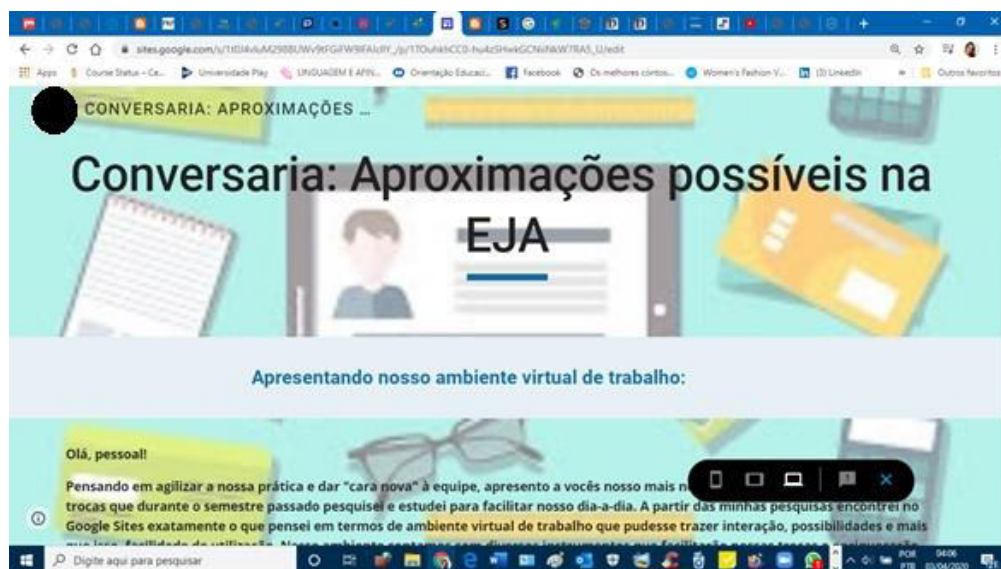
NOME DA ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXXXXXXX			
DIREÇÃO: XXXXXXXXXXXXXXXXX			
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA			
AÇÃO	METODOLOGIA	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL
Atividades diferenciadas com o intuito de estimular o interesse nas aulas de Ciências. <u>Justificativa:</u> <u>diminuir evasão escolar.</u>	Ser receptivo às ideias e conhecimentos prévios dos alunos. <u>Expor os trabalhos realizados;</u> Os assuntos trabalhados deverão estar focados na realidade dos alunos. Resolução de atividades estimulantes e dinâmicas. Propor atividades em grupos para <u>criar vínculos e espírito de equipe durante as aulas.</u> Audição, leitura e interpretação de letras de músicas, textos jornalísticos, charges, filmes curtos, exibição de slides, leitura e sínteses de histórias em quadrinhos contextualizando os assuntos em estudo.	Durante todo o ano letivo de 2018.	Professores: <u>XXXXXXXXX</u> <u>XXXXX</u>
Realizar a Segunda Cultural. <u>Justificativa:</u> <u>diminuir evasão escolar.</u>	Propiciar momentos de reflexão que melhorem o relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, <u>construindo condições de acesso e valorizando a permanência dos mesmos.</u> Realizar rodas de conversas, palestras, debates, produções textuais, poemas, “workshops” filmes e documentários, música no recreio, show de talentos, gincanas educativas e esportivas, etc. Rodas de conversas com trocas de experiências entre alunos e professores juntamente com familiares dos alunos.	Junho a dezembro (mensalmente)	Professores: <u>XXXXXXXXX</u> <u>XXXXXXXXX</u>

	Apresentação de filmes e vídeos com os temas mais solicitados pelos jovens como: Autoestima/Motivação; Sexualidade/Higiene; DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis); Relacionamento Familiar/Separação; Dependência Química/ Prevenção; Relacionamento/ Pais e Filhos; Relacionamento Aluno/ Professor; Ética; Mercado de Trabalho/Comunicação		
Realizar monitoramento na frequência escolar dos alunos para evitar desistências. <u>Justificativa: diminuir evasão escolar.</u>	Ligações telefônicas a partir de três faltas consecutivas. Criar grupo do WhatsApp para recados, comunicados, incentivos, etc. Espalhar pela escola cartazes de incentivo à assiduidade e aos estudos. Contatar interlocutores próximos, como colegas de sala e escola para que incentivem seus colegas a frequentarem as aulas.	Até o final do ano letivo.	Professores: XXXXXXXXX XXXX
Proporcionar meios de interação com as tecnologias existentes na escola. <u>Justificativa: diminuir evasão escolar.</u>	Desenvolver projetos de arte, comunicação e literatura a partir de trabalhos que envolvam professores e alunos (otimizar a rádio, sala de informática, sala de multimeios e oficina de produções artísticas).	Agosto a dezembro.	Professores: XXXXXXXXX XXXXXX
Realizar oficinas de poemas e declamação. <u>Justificativa: diminuir evasão escolar.</u>	Conhecer o gênero “poemas” para produzir um livro feito pelos alunos. Realizar oficinas de declamação e construção de poemas, com a participação de poetas regionais como: Sylvia Cesco, Rubênio, Elizabeth Fonseca, Leonn Gondin e o músico Zé Geral.	Setembro – outubro e novembro.	Professores: XXXXXXXXX XXXXXXXX
Realizar aulas de retomadas do processo de alfabetização com alunos da Fase Inicial. <u>Justificativa: diminuir evasão escolar.</u>	Realizar aulas de apoio, trabalhando com textos (leitura e produção), palavras, jogos, bancos de palavras, atividades escritas, reconhecimento de gêneros textuais. Trabalhar cálculos matemáticos e resolução de situações problemas (dentro das quatro operações), raciocínio lógico, sequência lógica e percepção visual.	Maió a dezembro.	Professores: XXXXXXXXX XXXX
Oficina de jogos matemáticos. <u>Justificativa: diminuir evasão escolar.</u>	Realizar oficina de jogos matemáticos, tais como: dominó de multiplicação e divisão; bingo de tabuada; Jogos de tabuleiro; Banco Imobiliário.	Agosto a dezembro.	Professores: XXXXXXXXX XXXXX

Realizar acompanhamento da programação da Copa do Mundo. <u>Justificativa:</u> Essa atividade trará ao aluno a responsabilidade de preencher a tabela e informar à Escola dos resultados da competição mais importante do mundo.	Confecção e preenchimento da tabela dos jogos da Copa do Mundo em cartolina e exposição com os resultados Confecção de três tabelas da Copa do Mundo com os respectivos jogos e pontuação das seleções distribuídas nos 8 (oito) grupos. Exposição no mural da escola e durante todo o torneio os alunos terão a responsabilidade de preencher com os resultados dos jogos até que confirme o Campeão na final.	Durante os meses de junho e julho do ano letivo de 2018.	Professores: XXXXXXXXX XXXXXXX
Gincana recreativa entre alunos, com distribuição de prêmios à equipe campeã.	Os alunos serão divididos em 2 grupos. Serão aplicadas diversas gincanas recreativas e culturais de forma que a presença dos alunos da equipe seja importante para a pontuação. Em cada aula, nos 20 minutos finais, será realizada uma atividade para que a gincana tenha duração anual. Ao final do ano letivo a equipe que alcançar a maior pontuação recebe a premiação.	Durante o ano letivo de 2018.	Professores: XXXXXXXXX XXXXXXXXX

	ESCOLA XXXXXXXXXXXX Turma: Período de planejamento Professor responsável pelo início do plano da semana: Equipe de trabalho: Visto da coordenação: Data:
Objetivos da semana ou quinzena: Para que ensinar e aprender? Nesse caso você irá descrever os objetivos da quinzena ou da semana, conforme for estabelecida a forma de planejamento.	
Conteúdos: O que ensinar e aprender?	
Atividades Permanentes: Neste espaço podemos descrever as atividades que todos os dias são realizadas, portanto permanecem na rotina diária.	
Avaliação da semana: (Do processo de ensino e da aprendizagem. Outro item que pode ser disposto aqui, ao final do plano ou ao longo do mesmo, vamos pensar!)	
Observações: (As observações, no meu ponto de vista podem ser colocadas ao final de cada dia, separadamente, ou mesmo ao final do plano da semana. Neste campo podemos anotar: ausências dos alunos, quem concluiu o que, o que precisamos replanejar, enfim, pode servir como um diário de bordo para seus registros. Vamos pensar o que precisamos otimizar para nosso dia a dia e facilitar nosso trabalho.)	
DIA	SITUAÇÃO DIDÁTICA / PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (Como e com o que ensinar e aprender? Nesse item vocês podem acrescentar também as possibilidades interdisciplinares e as problematizações, ou seja, descrever a semana e o trabalho a ser realizado, distribuindo melhor os dias. As atividades que forem elaboradas para a semana poderão ser anexadas ao final ou separadamente. Vamos conversar sobre isso!)
2ª FEIRA 19/03	
3ª FEIRA 20/03 Recursos:	
4ª FEIRA 21/03 Recursos:	
5ª FEIRA 22/03 Recursos:	
6ª FEIRA 23/03 Recursos:	
Espaço para observação: 	
Planejamento elaborado por <u> </u> (professor, professores)	

CONVERSARIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA EJA  A ideia do evento "Conversaria: aproximações possíveis na EJA", surgiu com o objetivo de incrementar o diálogo entre professores, a partir de um bate-papo com coordenação e direção da Escola Municipal além de possibilitar algumas reflexões referentes ao cotidiano escolar e nossa atuação. Também será momento de confraternização e descontração. Momento de acolher colegas, histórias, ideias e agregar conhecimentos.	CARDÁPIO DE CONVERSAS: Acolher 1º Momento - Acolhida ao grupo de professores. 2º Momento - Reflexões acerca da proposta de acolher. Qual o verdadeiro sentido de acolher alguém? O que significa acolher na EJA. Acolher todos os dias. Reconhecendo a escola, seus sujeitos e seus pares. Nossa escola é acolhedora? Quem são os sujeitos participantes? O fazer pedagógico no dia-a-dia da EJA. Como tem sido pensada nossa prática em sala de aula (individualmente e coletivamente), no decorrer dos dias. Como pensamos nossos fazeres. Ensino e aprendizagem significativos Como tem acontecido o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e na escola como um todo (como pensamos essas aprendizagens). E como vai o ensino? Frequência, presença e permanência dos alunos na escola (como fazer isso mudar). Como tem sido a frequência, a presença e a permanência dos nossos alunos na escola (qual nosso papel). Temos nos importado até que ponto? Eventos, projetos e ações diferenciadas. Como pensamos os eventos e como podemos propor ações diferenciadas para nossos alunos? Formação profissional Do que precisamos em termos de formação profissional? Estamos prontos? Uso de tecnologias e trabalho pedagógico Como usar as tecnologias em nosso favor e como podemos fazer isso?	 Forças e fraquezas na EJA. Como transformar as forças em nosso favor e vencer as fraquezas? Fatores externos e suas influências na Educação de Jovens e Adultos Como superar as influências externas e otimizar a importância dos estudos com nossos alunos. Parcerias As parcerias poderiam nos ajudar? Como? Quais seriam elas e como poderíamos trazê-las para dentro da escola? Alcance metas É possível atingir metas com o maior número de alunos possível? Como podemos pensar isso?
--	--	---



The screenshot shows the Chamilo course interface. At the top, there's a navigation bar with links: PÁGINA PRINCIPAL, MEUS CURSOS, REDE SOCIAL, and COMPRAR CURSOS. The course title is 'CONVERSARIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA EJA'. A button 'Mudar para a Visão do Professor' is visible. The main content area has a heading 'Apresentando nosso ambiente virtual de trabalho:' followed by a greeting 'Olá, pessoal!'. The text describes the virtual environment as a tool for communication and exchange, mentioning various instruments like documents, information, messages, videos, and study materials. It also mentions the course coordinator, Giovana Scavassa, and the date 08/08/2018. The footer shows the user's name and role: '(Orientadora Educacional/ Coordenadora Pedagógica - Eja - Educação de Jovens e Adultos -

This screenshot shows the same Chamilo course page but with a grid of icons for quick access to various features. The icons are arranged in a 3x4 grid (with the last row having 3 icons). The icons represent: Descrição do curso, Agenda, Documentos, Rota de Aprendizagem, Links, Exercícios, Anúncios, Fóruns, and a user profile icon. The text from the previous screenshot is still visible at the top of the page.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO

Entrevista com professores da EJA/ Mestranda Giovana Barreto Nogueira Scavassa

Aos docentes do município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul que atuam nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Objetivo geral da pesquisa – analisar o planejamento colaborativo na EJA.

ENTREVISTA

1. Entrevista com coordenação

- a) Formação, tempo de experiência no magistério, nesta escola e na EJA. Você fez alguma formação específica para atuar na EJA?
- b) Como planeja o seu trabalho anual?
- c) Para você o que é a Educação de Jovens e Adultos?
- d) Qual a importância dessa modalidade de ensino para a educação e a sociedade?

Planejamento colaborativo, prática docente e formação de professores na EJA.

* Bem, vamos conversar um pouco sobre o planejamento colaborativo, que é o foco da minha pesquisa.

- a) Como você vê o trabalho colaborativo entre os professores? E como é sua participação nesses momentos? Quais os pontos fortes e fracos?
- b) Como funciona o planejamento colaborativo no dia a dia? Como os professores se organizam para elaborar os planos de aula e como isso acontece na prática em sala de aula?
- c) Na prática do planejamento colaborativo os professores costumam utilizar as tecnologias digitais para facilitar o processo de trocas entre eles? Ou há outras ferramentas para isso?
- d) Como você otimiza o uso das tecnologias em favor do trabalho da equipe? Acredita que são ferramentas importantes para dia-a-dia do professor da EJA? Qual a importância disso no seu trabalho com a equipe?
- e) O que você entende por formação de professores? E sobre a formação de professores da EJA?
- f) Qual a importância de trabalhar formação continuada de professores da EJA?
- g) O órgão central geralmente oferece formações gerais e específicas? Qual a frequência

dessas formações? Como você vê essas formações e no que elas contribuem para a sua equipe de trabalho?

h) Como você organiza as formações para sua equipe? Qual a frequência das formações na sua instituição e como são organizadas? As formações para a equipe da EJA são organizadas separadamente das outras modalidades de ensino oferecidas na instituição?

i) Que temas são normalmente tratados? Os professores participam da escolha desses temas?

j) Que dinâmicas são utilizadas? Como é o “clima geral” das formações? No geral, como são os resultados e os encaminhamentos?

k) Existem projetos institucionais na EJA? Como se dão? Como são planejados?

l) No plano anual de ação e de melhorias da EJA como são planejadas as ações? Na prática de planejamento colaborativo como os professores se organizam e como é a sua participação?

m) Como é a relação da equipe gestora com a formação da equipe da EJA. Como a direção participa e contribui?

* Sobre a função que desempenha

a) Dificuldades e satisfações da coordenação pedagógica de modo geral e nesta escola.

b) Em que medida sente que interfere efetivamente no fazer dos professores e da escola na modalidade EJA (estrutura, organização, relacionamento, clima etc.)?

c) Se tivesse que passar uma sugestão para uma futura coordenadora pedagógica de EJA, qual seria?

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM PROFESSORES

Entrevista com professores da EJA/ Mestranda Giovana Barreto Nogueira Scavassa

Aos docentes do município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul que atuam nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Objetivo geral da pesquisa – analisar o planejamento colaborativo na EJA.

ENTREVISTA COM PROFESSORES

* Bem, vamos conversar um pouco sobre o planejamento colaborativo, que é o foco da minha pesquisa.

- a) Como você vê o planejamento colaborativo?
- b) Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontra na proposta do planejamento colaborativo?
- c) Como é trabalhar com o planejamento colaborativo na EJA?
- d) Como é trabalhar com o planejamento colaborativo com as tecnologias?
- e) Como a sua formação ajuda ou dificulta a sua participação no planejamento colaborativo?
- f) Como o planejamento colaborativo implica na sua prática pedagógica?
- g) Se você pudesse pontuar os pontos positivos e os negativos da prática do planejamento colaborativo, quais seriam os pontos positivos e quais seriam os negativos?
- h) As experiências compartilhadas no planejamento colaborativo auxiliaram no desenvolvimento de sua prática pedagógica? Se sim, de que maneira? Poderia descrever um pouco sua experiência?
- i) Você acha que a frequência regular do trabalho colaborativo pode favorecer a prática pedagógica como? Conte-nos pelo menos um exemplo.
- j) Comente sobre a relação com a equipe de professores da EJA durante o trabalho colaborativo.
- k) Você já havia tido contato antes com essa forma de trabalho? Você poderia me contar um pouco sobre isso?
- l) Quais foram os fatores que contribuíram e quais dificultaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola? Você poderia comentar um pouquinho para mim?

- m) A ausência de formação profissional para a modalidade da EJA dificultou o desenvolvimento do trabalho colaborativo?
- n) A gestão escolar facilitou esse trabalho?
- o) Agora eu gostaria de saber um pouquinho a respeito dos planejamentos. Eu queria que você contasse um pouquinho sobre planejamento pedagógico para os estudantes do público-alvo da EJA. Como você acha que deveria ser esse planejamento? Como você tem feito o seu?
- p) O trabalho colaborativo auxiliou você atingir alguma meta do seu planejamento pedagógico com os estudantes do público-alvo da EJA? Cite algum e se puder comente.
- q) Se você tiver alguma coisa importante que eu não perguntei respeito da temática abordada, você pode me dizer para eu registrar.

* Agora vamos falar um pouquinho de você?

- a) Tempo na função e tempo de trabalho na EJA. Há quanto tempo você atua na EJA? É efetivo ou convocado na rede? Qual a sua área de ensino/disciplinas que ministra?
- b) Tempo no cargo nessa instituição. Há quanto tempo está nessa instituição? Além dessa instituição, você também atua em outra instituição que tenha essa modalidade?
- c) Outros cargos coexistentes. Trabalha em outra instituição, função ou outra modalidade? Qual? Em qual ou quais períodos/turnos atua?
- d) Para você o que representa a educação de jovens e adultos?
- e) Como planeja seu trabalho? Acredita que o planejamento na EJA deve ter um olhar diferenciado das outras modalidades? Costuma planejar sozinho ou de forma colaborativa com outras áreas e colegas?
- f) Percepção pessoal acerca de seu próprio desempenho no papel de professor da EJA. Como e porque começou a trabalhar com nessa modalidade? Já se considera formado para essa modalidade ou sempre busca aperfeiçoamento? No segundo caso, como busca complementar sua formação? Cursos? Formação em serviço? Leitura bibliográfica? Na própria prática de planejamento colaborativo?
- g) Como descreveria o grupo de trabalho no qual está inserido nessa instituição? Incluindo coordenação e como relaciona a equipe à proposta de planejamento colaborativo?
- h) Você usa as tecnologias digitais em seu favor? Como vê essa ferramenta para o seu desempenho profissional e de equipe? Essas ferramentas auxiliam na prática do planejamento colaborativo? De que maneira?
- i) Como você descreveria os momentos de formação continuada em sua instituição e

como elas contribuem para o seu fazer pedagógico em equipe e para a prática do planejamento colaborativo?

j) Sobre as formações oferecidas pelo órgão central, elas te possibilitam reflexões acerca do fazer na EJA? E as formações da própria instituição? Acredita que a trajetória de vida profissional e as memórias que carrega são validadas durante esse processo de formação?

k) Sobre o planejamento em equipe ou colaborativo, que tipo de professor você se tornou a partir das formações que participa? Gostaria que fosse diferente? Como? Dê sugestões e justifique.

l) Na prática colaborativa de planejamento as tecnologias digitais são fundamentais. Você acredita nessa afirmação?

m) Diálogo, formação, planejamento colaborativo e tecnologias são as bases dessa pesquisa para o trabalho com a EJA. Qual a sua opinião sobre isso? Como você une essas ferramentas e como você vê esse trabalho acontecendo? Qual a importância de unir essas coisas?

n) Qual a mensagem que você deixa para quem está iniciando o trabalho com essa modalidade de ensino e suas peculiaridades?