



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



JOSÉ MARIO DE JESUS UZÊDA SALES

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA LUZ NO CAMINHO DO(A)
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

SALVADOR

2021

JOSÉ MARIO DE JESUS UZÊDA SALES

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA LUZ NO CAMINHO DO(A)
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Área de Concentração II- Formação de Professores e Políticas Públicas, Departamento de Educação- Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

JESUS UZÊDA SALES, JOSÉ MARIO DE

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA LUZ NO CAMINHO DO(A)
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

115 fls.

Orientador(a): Márcia Tereza Fonseca Almeida. Inclui
Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Coordenação Pedagógica.
3.Formação Continuada.

CDD: 378

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

MESTRADO PROFISSIONAL

EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

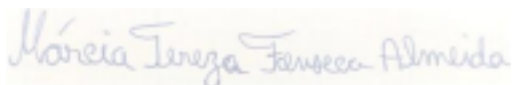
FOLHA DE APROVAÇÃO

**“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA LUZ NO CAMINHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**

JOSÉ MARIO DE JESUS UZÊDA SALES

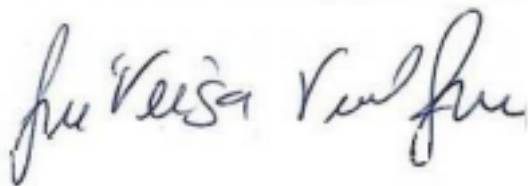
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos –
MPEJA, em 28 de junho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da
Banca Examinadora:

Profa.Dra.MARCIATEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)



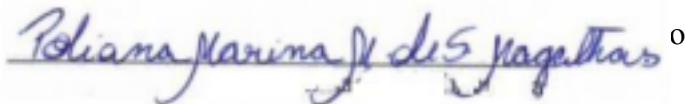
Doutorado em Educação e Contemporaneidade Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB) Doutorado em EDUCAÇÃO E



INTEMPORANEIDADE

Prof. Dr. JOSEVEICAVINAL JUNIOR (UNEB)



Profa. Dra. POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA (NPGGG)

Doutorado em Educação e Contemporaneidade Universidade do Estado da Bahia

A todos e todas que contribuíram de forma direta ou indireta e especialmente aos sujeitos Coordenadores Pedagógicos da EJA pela parceria no processo de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente e primeiramente a Deus, pela força, direcionamento e luz para seguir nessa caminhada.

À minha esposa pelo apoio incondicional, pelo incentivo, pelo cuidado, pela paciência e por ter vibrado e torcido a cada momento e a cada vitória conquistada e agradeço também pela cobrança. Amo você!

Aos meus pais por terem me dado a condição de criar asas e poder voar, pois passamos por momentos muito difíceis, mas sempre buscaram o melhor, pensando na educação, principalmente minha mãe que sempre dizia: “Vocês terão o que eu não tive”.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram, ajudando de várias maneiras para que eu pudesse caminhar e chegar até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida, pela paciência e por ter aceitado ser minha orientadora. Saiba que você tem muito compromisso e responsabilidade e muito a dar nas suas orientações futuras. Você não deixa nada a desejar para ninguém. A você, todo o meu carinho, respeito, admiração e gratidão.

À professora Jocenildes Zacarias, por ter me despertado esse mundo da EJA e mostrado caminhos para o Mestrado.

A todos meus amigos que, de maneira direta ou indireta, me motivaram nessa caminhada.

A todos os técnicos da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio, em especial ao Secretário Professor Raimundo Pereira Gonçalves Filho, pela compreensão e todo apoio disponibilizado para que eu pudesse caminhar e chegar até aqui. Minha eterna gratidão.

Aos gestores, por sempre abrirem as portas das escolas em todos os momentos que precisei e por me receberem de braços abertos para a realização da pesquisa.

Aos(às) caríssimos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da EJA por disponibilizarem seu tempo para participarem desta pesquisa e das reuniões.

O meu agradecimento de coração a todos e todas!

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire (1997, p.153)

SALES, José Mario de Jesus Uzêda. Formação continuada: uma luz no caminho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Educação de Jovens e Adultos. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa ressalta a necessidade de formação continuada para Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos tendo como objetivo geral analisar a atuação dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que atuam na EJA e como objetivos específicos: contextualizar o papel do(a) coordenador(a) pedagógico da EJA; refletir sobre as especificidades da prática pedagógica do(a) coordenador(a) da EJA e construir um plano de ação para nortear a elaboração de uma proposta de formação continuada para os(as) coordenadores(as) que atuam na EJA, no município de Vera Cruz – Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, que contou com a participação de seis Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e vinte e dois professores(as) que atuam na EJA e responderam um questionário semi estruturado. Como instrumento de coleta e produção de dados também foi utilizada a observação direta durante a realização de reuniões pedagógicas com os(as) colaboradores(as) desta investigação. Como fundamentação teórica recorremos a estudos de autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos, tais como: Freire (2002), Paiva (1987) e Arroyo (2005). Acerca da Formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) recorremos a Magalhães (2014), Placo, Souza e Almeida (2012), dentre outros que tratam sobre a importância da formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de uma formação continuada para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA no município de Vera Cruz – Bahia, visando produzir uma melhor qualificação e construção de saberes que permitam a esses(as)

profissionais o desenvolvimento de práticas significativas para o acompanhamento do trabalho docente realizado pelos(as) professores(as) da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Coordenação Pedagógica. Formação Continuada.

SALES, José Mario de Jesus Uzêda. Continuing formation: a light on the path of the pedagogical coordinator of Youth and Adult Education. 2021. 113f. Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) – Department of Education, University of the State of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This research highlights the need for continuing education for Pedagogical Coordinators who work in Youth and Adult Education with the general objective of analyzing the performance of Pedagogical Coordinators who work in EJA and how specific objectives: contextualize the role of the EJA pedagogical coordinator; reflect on the specifics of the EJA coordinator's pedagogical practice and build an action plan to guide the preparation of a proposal for continuing education for the coordinators who work at EJA, in the city of Vera Cruz to Bahia. It is a qualitative research of applied nature, which included the participation of six Pedagogical Coordinators and twenty-two teachers who work at EJA and answered a semi structured questionnaire. As an instrument for data collection and production, direct observation was also used during pedagogical meetings with the collaborators of this investigation. As a theoretical basis, we use studies by authors who discuss the Education of Youth and Adults, such as: Freire (2002), Paiva (1987) and Arroyo (2005). About the Education of the Pedagogical Coordinator, we resorted to Magalhães (2014), Placo, Souza and Almeida (2012), among others who deal with the importance of the training of the Pedagogical Coordinator (The). The result of the research points to the need for continued training for EJA Pedagogical Coordinators in the municipality of Vera Cruz - Bahia, aiming to produce a better qualification and construction of knowledge that allow them to) professionals, the development of significant practices for monitoring the teaching work carried out by EJA teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogical Coordination. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Coordenador(a) Pedagógico (a) da EJA 30

Quadro 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa – professores(as) da EJA 30 **Quadro 3** Quantitativo de escolas por segmento 35

Quadro 4 Características dos sujeitos da pesquisa – Professores da EJA: Escola Municipal Geralda Maria da Conceição 37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Dificuldade dos professores no trabalho desenvolvido em classe da EJA de acordo com os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA	69
Tabela 2 Materiais utilizados pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para referenciado trabalho com os(as) professores(as)	76
Tabela 3 Temas sugeridos pelo(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para a Formação Continuada	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC Atividade Complementar

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CEDM

Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães CNEC Campanha Nacional das
Escolas da Comunidade CEE Conselho Estadual de Educação

CECR Colégio Estadual Carneiro Ribeiro

CF Constituição Federal

CMVC Colégio Municipal de Vera Cruz

CEJUR Colégio Estadual João Ubaldo Ribeiro

CP Coordenador(a) pedagógico(a)

DF Distrito Federal

EF Ensino Fundamental

EJA Educação de Jovens e Adultos

FACE Faculdade de Ciências Educacionais

GEESS Ginásio Estelita Eusebia Santiago dos Santos INEP Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais LDBEN Lei de Diretrizes
e Bases da Educação Nacional MOBRAL Movimento Brasileiro de
Alfabetização

MPEJA Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos PARFOR

Plano Nacional de Formação de Professores PNE Plano Nacional de
Educação

SEMED Secretaria Municipal de Educação
UNEB Universidade do Estado da Bahia

UCSAL Universidade Católica do Salvador UFBA

Universidade Federal da Bahia

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro USP

Universidade de São Paulo

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TDIC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA	26
2.1 A PESQUISA APLICADA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS	27
2.2 COLABORADORES DA PESQUISA	28
2.3 DISPOSITIVO DE COLETA	30
2.3.1 O processo de observação	31
2.3.2 Questionário	33
2.4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	34
2.4.1 Ilha de Itaparica: história e localização	34
3 BREVE HISTÓRICO DO PAPEL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	40
3.1 SITUANDO O PAPEL DO(A)COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA ATUALIDADE	43
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: A LUZ NO CAMINHO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EJA	50
4.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	50
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EJA	55
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA EJA	63
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EJA	64
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS(AS) COORDENADORES(AS) DA EJA	70
5.3 ANÁLISE DAS REUNIÕES	85
6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: LUZ PARA OS(AS) COORDENADORES(A) PEDAGÓGICOS(AS) DA EJA	88

da EJA
APÊNDICE A - Questionário dos(as) 104
Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

APÊNDICE B - Questionário dos(as) professores(as) da EJA 106

APÊNDICE C- Roteiro para observação das reuniões pedagógicas – 109
Coordenador(a) Pedagógico(a) x Professores(as) da
EJA

ANEXO A- Parecer consubstanciado do \\CEP 110

16

1 INTRODUÇÃO

Pensar na realidade da Educação de Jovens e Adultos me faz trazer à tona lembranças do passado, quando ainda era criança. Trata-se de momentos que marcaram a minha vida pessoal e acadêmica até tornar-me um pesquisador.

Ao rememorar a minha história de vida, acredito que passei a ter contato com a Educação de Jovens e Adultos quando ainda era criança. Lembro-me que meu pai, senhor Mário Sales de Jesus, jardineiro da Prefeitura Municipal de Itaparica (localizada na Ilha de Itaparica), trabalhava para garantir o sustento de sete filhos. Meu pai fez parte desse meu processo de descoberta da EJA. Veio de São Felipe para Itaparica ainda jovem e, tendo que trabalhar cedo e sem oportunidade de estudar na dita “idade correta”, passou a ser considerado um sujeito da EJA, pois, naquele período, ele foi estudante do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Minha mãe, dona Raimunda Maria Uzêda, lavava roupas para a proprietária da pensão Santa Rita (também localizada no município) e para alguns veranistas (em época de alta estação) de modo a complementar a renda para as despesas domésticas e investir na educação, possibilitando-nos estudar em escolas da rede particular antes de ingressarmos na rede pública de ensino. Essa guerreira contou-me que gostava muito de estudar e que se sobressaía muito bem em Matemática, no entanto, quando cursava o terceiro ano primário, em um determinado dia em que errou uma atividade de Matemática, foi alvo de gozação dos colegas. Isso fez com que ela abandonasse os estudos, pois não tinha quem a aconselhasse a continuar estudando, já que havia perdido sua mãe precocemente e precisou trabalhar desde cedo para se manter. No

entanto, minha mãe tinha conhecimento, fé e determinação fora do comum, atributos que me fizeram continuar meus estudos e estar aqui escrevendo essas linhas e concluindo o curso de Mestrado.

Após concluir a primeira série na escola particular, dei continuidade aos estudos na escola pública, formando-me em Técnico de Administração no ano de 1985 e depois em Magistério, no ano de 1990. Iniciei minha trajetória como professor no ano de 1991, a partir do convite da diretora do Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães (CEDJM), após ter observado a minha prática ainda como estudante do Magistério, o que foi muito importante para a minha vida acadêmica, pois, desde então, houve a possibilidade de relacionar a teoria à prática nas atividades docentes. E, apesar de lecionar para um público com uma idade

17

avançada no noturno, não sabia que eles seriam considerados como estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda em 1991, comecei a cursar Pedagogia na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e, prestes a finalizar esse curso, iniciei a habilitação em Supervisão Escolar, concluindo a graduação no ano de 1994 e a referida habilitação em 1995. Tais cursos embasaram a minha prática educativa e me motivaram a continuar estudando. No período em que cursei a graduação não tive contato com a EJA, pois não havia nenhuma disciplina no currículo que fizesse alusão à Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 1996 comecei a trabalhar também no Colégio Municipal de Vera Cruz (CMVC), onde atuei como professor, vice-diretor, coordenador de estágio do curso de Técnico de Administração e coordenador pedagógico até o início do ano 2000, quando fui convidado pela Secretária de Educação do Município de Vera Cruz (SEMED) para trabalhar como Professor-Orientador na Rede UNEB 2000, permanecendo até 2003, ano de encerramento desse projeto no município.

Em 2005, assumi a coordenação pedagógica no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro (CECR). Nesse colégio se ofertava a Educação de Jovens e Adultos, mas pelo fato de não ter coordenador para essa modalidade, mesmo sem conhecimento e experiência, dava um suporte, acompanhando o planejamento dos professores assim como a organização de algumas atividades como palestras e outros eventos.

Fiquei à disposição da Faculdade de Ciências Educacionais (FACE) em 2006, onde atuei até agosto de 2008, como coordenador pedagógico dessa Instituição de Ensino, que oferecia as graduações em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Administração de

Empresas na modalidade semipresencial.

O pouco conhecimento que eu tinha sobre a EJA foi construído baseado no senso comum e se deu a partir de diálogos com minha madrinha, que me contou, com muita emoção, de que forma ela, meu pai e alguns amigos aprenderam a ler, a escrever e a contar através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essa lembrança permanece viva na minha memória por ter acontecido quando eles ainda estudavam e ter sido contada em minha adolescência.

Minha madrinha (*in memoriam*) relatou que ela, meu pai e os demais tinham uma sede tão grande para aprender a escrever no mínimo o nome que, em um determinado dia quando se preparavam para ir ao Pape (local onde aconteciam as aulas), faltara energia. Assim, um dos sujeitos, conhecido como senhor Inácio, pegou um objeto conhecido em Itaparica como *carocha* (utilizado para pescar à noite), parecido com um candeeiro para irem para a escola,

18

pois esse objeto clareava bastante. Esse acontecimento foi marcante para mim, pois, a partir desse momento, me dei conta de que meu pai era um sujeito da EJA e – por que não dizer – um passageiro da noite.

O contato direto com a Educação de Jovens e Adultos se deu mais especificamente no ano de 2001, quando no Colégio Estadual João Ubaldo Ribeiro (CEJUR) foi implantado o curso de Aceleração III para atender às pessoas que estavam na chamada distorção idade série. Assim, esses estudantes concluíam o Ensino Médio em dois anos, pois o curso era oferecido da seguinte maneira: turmas de Humanas e Turmas de Exatas. Ou seja, os estudantes podiam escolher: em um ano, poderiam cursar disciplinas da área de Exatas, no outro ano cursariam disciplinas da área de Humanas e vice-versa. Mesmo sabendo que se tratava de turma da EJA, eu não tinha habilidade para trabalhar com essa modalidade e não havia passado por nenhuma formação específica para atuar em classes da Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo sem experiência na EJA, assumi turmas de Aceleração III, trabalhando com disciplinas da área de Humanas, tais como Sociologia e Filosofia. Lecionar nessas turmas foi uma experiência maravilhosa, devido ao empenho e à dedicação dos estudantes. Ministrava aulas com músicas para desenvolver a motivação e a interpretação por parte dos estudantes, pois fazer a leitura e a análise de letras de canções viabilizava uma prática pedagógica contextualizada e significativa para os estudantes.

No ano de 2017, assumi a Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Vera Cruz (SEMED). Assim que definimos a equipe técnica básica para estruturarmos e

organizarmos as atividades do ano letivo, houve uma inquietação para definir quem ocuparia a função de Coordenador Geral para a Educação de Jovens e Adultos, pois os(as) professores(as) já estavam cansados de ver, no município, coordenadores(as) não habilitados para a função e que assumiram o cargo por indicações políticas.

Ainda em 2017, mesmo sem Coordenador Geral para a Educação de Jovens e Adultos, foi iniciado um curso com o objetivo de orientar a elaboração da proposta curricular da EJA. No mesmo ano, houve a oferta de outro curso intitulado Práticas Interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos: processo formativo docente em Vera Cruz - BA, para professores(as) e Coordenadores(as) da rede municipal de ensino. O curso foi oferecido, mais precisamente, para os profissionais que atuam na EJA (professores e coordenadores), mas contemplamos professores e coordenadores de outros níveis e etapas de ensino que manifestaram interesse pelo evento. O curso teve carga horária de 200 horas, sendo realizado em parceria entre a UNEB e a Secretaria de Educação do Município de Vera Cruz. Em

19

paralelo a esse processo, no início de 2018 conseguimos nomear um professor para o cargo de Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos.

Desde que comecei a atuar na Secretaria da Educação na gestão atual, tive uma preocupação com a Educação de Adultos, tentando entender e buscar formas de oferecer um melhor ensino para esses sujeitos. Ouvia falar em Educação de Jovens e Adultos, mas pouco conhecia sobre essa modalidade. Em algumas escolas que coordenei percebia que as turmas da EJA eram apenas *mais uma turma*, pois não existia coordenador para essa modalidade. Contava-se apenas com o coordenador da SEMED que mantinha contato esporádico com esses sujeitos (professores e estudantes) por meio de visitas às escolas que ofereciam o ensino da EJA no noturno.

O contato entre o técnico da SEMED e os professores da EJA era mínimo porque alguns docentes só trabalhavam à noite e outros que trabalham no diurno e no noturno faziam o planejamento quinzenalmente, no entanto, nessas reuniões de planejamento, denominadas de Atividade Complementar, a preocupação estava voltada apenas para o ensino 'regular' e não se discutia e nem se planejava atividades voltadas para a EJA. Atuando no município há 22 anos como coordenador pedagógico do ensino regular, não participei de nenhum curso de formação continuada para professores e coordenadores da EJA.

A coordenadora da EJA que assumiu o cargo até o ano de 2015 pensou em alguns projetos para essa modalidade de ensino, mas nada foi concretizado. E, assim, durante dois

anos, foram realizadas algumas palestras isoladas para estudantes e professores da EJA.

Em 2017, fui aprovado para cursar duas disciplinas como aluno especial do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Devido ao choque de horário, optei por cursar a disciplina Formação de Professores. A partir das discussões realizadas nesse componente curricular comecei a me debruçar sobre os limites do trabalho do professor da EJA, decorrentes da falta de uma formação específica e a refletir sobre as condições de trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) que atua nessa modalidade, também desprovida de uma formação específica para desempenhar sua função.

Em minha trajetória profissional interagi com vários professores e, na sua maioria, até bem capacitados e seguros acerca de conhecimentos específicos das disciplinas que assumiam, mas sem conhecimento e despreparados pedagogicamente para o trabalho na EJA, pois esses profissionais, de modo geral, planejavam apenas para os segmentos nos quais atuavam, mas não elaboravam planejamentos específicos para a modalidade EJA, até mesmo levando para essas turmas o planejamento dos outros segmentos e aplicando atividades que também eram aplicadas nos demais segmentos.

20

Segundo Capucho (2012), a Educação de Jovens e Adultos possui sujeitos de diversos contextos e não deveria ser tratada conforme os mesmos parâmetros que a educação de crianças e adolescentes, tendo em vista que tal atitude por parte de alguns docentes influencia também em sua forma de avaliar, bem como na escolha dos conteúdos, inibindo os interesses dos discentes que se mostram desmotivados e desestimulados revelando, dessa forma, o despreparo de muitos profissionais que atuam nas turmas de EJA.

Diante do exposto sobre a minha história de vida e o conhecimento adquirido como mestrando do MPEJA, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos atende um público com características sociais e culturais próprias, visando à formação de cidadãos capazes de interagir e de agir proativamente na sociedade. Integradas às políticas públicas, as propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridas no contexto das contradições e dos impasses referentes ao quadro da educação brasileira na atualidade.

Para entender a EJA, torna-se necessário adentrar em seu percurso histórico, marcado por características e finalidades vinculadas a interesses diversos, principalmente àqueles que dizem respeito à Política Educacional do nosso país, negligenciada para uma parcela do povo brasileiro que ficou à revelia do processo de ensino. A Educação de Jovens e Adultos sempre foi caracterizada como uma educação popular, uma vez que era voltada para jovens e adultos e

surgiu nos movimentos sociais de uma maneira informal, mas reconhecida como ato educativo. Desde a década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Foi no período do governo Vargas, com a Constituição de 1934 que houve uma proposta de Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos passou a ser vista como um problema de política nacional, embora as condições para que isso viesse a ser consolidado tenham começado a ser instaladas já no período anterior. EJA, portanto, vem sendo vista como uma modalidade de ensino destinada a atender sujeitos jovens e adultos, trabalhadores que se apresentam com uma defasagem de escolaridade idade/série. Esse atendimento tem por objetivo a incorporação desses sujeitos sociais ao sistema educacional, o que tem estado em construção por meio de um investimento educacional, político, social há um bom tempo.

Na conjuntura atual, a EJA está garantida na Constituição Federal (CF1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) como direito de todos. Essas leis asseguram o direito de cada cidadão estar na escola, todavia, não há uma garantia

21

estendida, pois a maior parte dos estudantes da EJA não consegue avançar de uma série para outra, o que acaba aumentando os índices de repetência e evasão escolar na medida em que esses sujeitos não conseguem concluir os períodos escolares devido a inúmeros fatores que mais tarde serão aqui sinalizados.

Pesquisas sobre evasão escolar na EJA apontam que um dos fatores que levam o educando a evadir da escola está relacionado à carga horária excessiva no trabalho, deixando o cansado para enfrentar a rotina escolar; outros trabalham em lugares alternados, geograficamente distantes da escola. Muitos constituem famílias, principalmente as mulheres, que se afastam da escola para tomar conta das tarefas maternas e domésticas, dentre outras ocorrências. Porém, um fato interessante é que quando retornam à instituição escolar vêm com a expectativa de associar esse espaço à vida cotidiana. Então, quando essa associação não acontece, muitos evadem novamente e os que ali permanecem nem sempre interagem, pois, os conteúdos, as práticas pedagógicas e as ações da gestão escolar geralmente são alheias ao fazer diário dos sujeitos sociais da EJA.

Nesse contexto, os referidos sujeitos da EJA podem se deparar com professores

despreparados para atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que, na maioria das vezes, esses profissionais estão cansados, quase exaustos, por já estarem entrando no terceiro turno de trabalho seguido. Por esse e outros motivos, os docentes terminam levando os mesmos conteúdos que são trabalhados nas turmas regulares para serem aplicados em classes de EJA, o que termina implicando na falta de entendimento de alguns componentes curriculares por parte dos alunos, contribuindo para sua desistência e, lamentavelmente, termina evadindo antes do final do ano letivo. Assim, podemos dizer que os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA precisam se preocupar com os estudantes e com os professores, buscando aproximar-se cada vez mais deles, a fim de conhecer quais são suas reais dificuldades e anseios, pois, a partir da constatação do diagnóstico observado, poderão propor soluções para os problemas apontados, de modo a minimizá-los ou, até mesmo, equacioná los. É claro que esses profissionais vão precisar ter muita cautela para evitar constrangimentos e melindres por parte de alguns colegas de trabalho.

É imprescindível ressaltar que a atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) deve ser precisa e eficiente. Ele(a) deve sempre estar atento ao modo como os professores da EJA lidam com seus alunos, pois muitas situações do cotidiano escolar, que resultam na desistência dos estudantes da EJA, decorrem da prática pedagógica de alguns educadores. É importante salientar que a forma de abordagem aos docentes deve ser feita com acolhimento e

22

afetividade porque eles são sujeitos sociais que também passam por sofrimentos diários e, assim como os estudantes, têm suas cotas de problemas sociais diversos. A escolha do tema desta pesquisa é fruto da minha¹ inquietação acerca da prática dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos do município de Vera Cruz, pois, trabalhando nesta rede de ensino, há mais de vinte anos, e tendo atuado como professor e Coordenador Pedagógico, tenho percebido que nunca houve uma proposta de formação continuada voltada para os(as) coordenadores(as) que atuam na EJA. No contexto educacional brasileiro, o público atendido pela EJA é caracterizado por algumas peculiaridades sociais, culturais, econômicas e até profissionais. Tais aspectos são as marcas dos cidadãos que, inseridos nessa modalidade de ensino, têm o desejo de concluir seus estudos, apesar de todas as dificuldades encontradas por eles em sua trajetória de vida acadêmica. Esses sujeitos passam a ser considerados passageiros do trabalho para a escola e vice-versa, pois saem de suas casas para o trabalho ainda cedo, na *madrugada*, ao cair da noite vão cansados para a escola e só depois retornam para as suas casas. O contexto aqui apresentado evidencia também

que muitos (as) coordenadores(as) e professores(as) do nosso município podem ser considerados(as) *passageiros(as) da noite*, pois, assim como os(as) estudantes que saem do trabalho para a escola e depois para casa, esses(as) profissionais só retornam para casa depois de uma longa jornada de trabalho, em três turnos de atividades ininterruptas que se assemelham muito às lutas diárias de seus(suas) alunos(as). Além de tudo isso, ainda há outras situações referentes à locomoção dos(as) professores(as) que moram em outros municípios e lecionam tanto em Vera Cruz quanto em Itaparica. Esses(as) profissionais, além de fazerem a travessia via *ferry boat* ou lancha ou até mesmo enfrentando as estradas, se desgastam muito física e emocionalmente até chegarem a suas residências e/ou seus trabalhos.

As inquietações decorrentes da minha trajetória profissional e as reflexões provocadas pelas discussões sobre formação continuada, formação de professores, professor pesquisador, a partir da matrícula especial na disciplina Formação do Professor Pesquisador do MPEJA subsidiaram a elaboração do projeto submetido para seleção do mestrado, levando-me à aprovação e ingresso no MPEJA no segundo semestre do ano de 2018.

¹Em alguns momentos, a dissertação está escrita na primeira pessoa do singular, utilizando-se o pronome *eu*, com o intuito de descrever minha implicação com o objeto e minha experiência com o tema investigado, bem como detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Por outro lado, em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, com os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

23

Por meio das leituras, pesquisas e discussões, na condição de acadêmico do MPEJA, percebi que há muito a ser feito para a EJA no município de Vera Cruz, principalmente no que diz respeito ao(à) Coordenador(a) Pedagógico(a) que desenvolve uma coordenação semelhante à das turmas regulares devido à falta de uma formação específica para atender às demandas existentes na Educação de Jovens e Adultos. A partir dessas reflexões, leituras, pesquisas e discussões surgiu o seguinte questionamento: Como promover a formação continuada dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos no Município de Vera Cruz?

Trata-se de uma questão que precisa ser estudada criteriosamente, almejando-se o alcance da possibilidade de conhecer, analisar, refletir e propor alternativas que solucionem as dificuldades apresentadas pela investigação. Investigação essa que tem como objetivo geral analisar a atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos no município de Vera Cruz, fomentando uma discussão sobre a necessidade de uma formação continuada para tais sujeitos que lidam diariamente com professores da EJA e se

tornará relevante no sentido de instigar a reflexão dos(das) coordenadores(as) a respeito de suas ações no cotidiano da escola, levando-os a construir uma atividade de coordenação pedagógica mais eficaz.

A fim de aprofundar essa discussão, estabelecemos alguns objetivos específicos, tais como: discutir com os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos as dificuldades encontradas em sua prática no dia a dia; investigar a importância da necessidade de formação continuada e permanente para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA; discutir e elaborar uma proposta de formação continuada para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na EJA.

A discussão e a elaboração do processo de formação continuada junto com os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam na EJA levarão a uma reflexão sobre a importância e a necessidade de implantação dessa ação no ambiente escolar, o que proporcionará um *feedback* significativo na atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Visando à elaboração de uma proposta de formação continuada para os(as) Coordenadores(as)

Pedagógicos(as) da EJA, a investigação contará com a participação de seis Coordenadores Pedagógicos e 22 professores da Educação de Jovens e Adultos, docentes de cinco escolas do

Ensino Fundamental /Séries Finais, que oferecem a EJA no município de Vera Cruz. Vale

ressaltar que os professores participaram respondendo um questionário que

24

foi elaborado com a intenção de apreendermos a visão dos mesmos em relação ao papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA.

Acreditamos que promovendo a formação continuada para esses(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) iremos favorecer a atuação de profissionais críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre ações com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e relevantes, de modo que atendam às demandas dos sujeitos sociais inseridos no ambiente escolar (realidade micro) e, conseqüentemente, os tornem capazes de intervir na sociedade. Assim, percebemos a formação continuada e permanente como sendo o movimento de repensar e refletir sobre a prática pedagógica para que sejam observadas mudanças necessárias ao seu aperfeiçoamento, tendo em vista que no trabalho pedagógico esse processo de formação contínua passa a ser de fundamental importância, pois lidamos com pessoas, que são sujeitos ímpares.

Ao longo do desenvolvimento desse estudo, pretendemos elencar também os desafios

que os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA enfrentam para participar e, até mesmo, desenvolver sua formação continuada, pois, no município ainda não existe uma política formativa voltada para a formação continuada e permanente desses profissionais, de modo que nem sempre planejam as atividades como desejam, com todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais).

O presente estudo tem como finalidade a elaboração de uma proposta de formação continuada para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam na EJA no município de Vera Cruz-BA, motivada pela necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino que se quer contextualizada, significativa e inclusiva a fim de garantir a qualidade social da educação.

Para subsidiar as discussões dessa pesquisa, recorri a estudos de alguns teóricos e estudiosos que tratam da função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e da formação continuada para professores(as) e coordenadores(as), tais como: Domingues (2014), Libâneo (2011), Ferreira (2006), Nóvoa (1992), Gadotti (2003), Lomanico (2005), Oliveira (2009), Silva (2011), Magalhães (2014), dentre outros que se dedicaram a elaborar estudos sobre a importância da formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na formação de professores.

Com o objetivo de sistematizar e organizar este trabalho, a dissertação está organizada em cinco seções. A primeira é a Introdução, abordando aspectos gerais que nortearam a pesquisa e na qual faço uma breve contextualização do tema, apresento a problemática que

25

originou a investigação, buscando responder os objetivos geral e específicos, apresento um pouco da minha trajetória pessoal e profissional ressaltando minha implicação como sujeito inserido com o tema em estudo.

Na segunda seção, consta uma descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, mostrando os caminhos escolhidos para alcançar os objetivos propostos, o tipo de abordagem adotada, a caracterização dos colaboradores e a descrição do *lócus* onde os sujeitos atuam, bem como a proposta de análise dos dados.

Uma breve reflexão sobre o histórico do papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na educação brasileira é apresentada na terceira seção, a partir de estudos de teóricos que se dedicaram ao tema, refletindo sobre as especificidades do papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e a importância da sua formação continuada.

Prossigo com uma reflexão acerca da prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na

Educação de Jovens e Adultos na quarta seção, considerando os dados produzidos pela pesquisa. Nessa seção, há um espaço reservado para apresentar uma discussão mais detalhada sobre a atuação desse profissional, descrevendo algumas de suas principais ações no contexto da EJA.

Mais especificamente na quinta seção, trago as considerações da investigação, descrevendo as reflexões realizadas e as que porventura ainda não foram feitas, deixando um terreno fértil para novas inquietações, discussões e reestruturações para a própria pesquisa ou outras que possam ocorrer durante o processo de investigação. Nessa seção, apresento a descrição do produto da investigação que resultará em uma proposta de formação continuada para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam na EJA no município de Vera Cruz, tendo em vista a necessidade de mobilização e transformação de práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Já na sexta seção, apresento a proposta de formação continuada como uma luz para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA, destacando o plano de ação, pois é de suma importância propor à Secretaria de Educação uma proposta para a formação continuada para os CPs da EJA. Por fim, na sétima seção exponho as considerações finais, com a percepção de que sempre terão a necessidade de ser revisadas.

26

2 METODOLOGIA

Compreender a pesquisa enquanto busca de respostas para alguma coisa ou solução de um determinado problema é reforçar a ideia de produção de ciência, pois, de acordo com Demo (1995), pesquisa é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento sistemático. Para o referido autor (2011), o percurso metodológico é o alcance da capacidade de discutir criativamente caminhos alternativos para a ciência e, até mesmo, de criá-los. Nesses termos, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização e variáveis.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Ressaltamos que durante a pesquisa poderemos, em razão da própria produção, a exemplo de organização de dados em tabelas, trazeremos alguns dados quantitativos, ratificando, desse modo, que existe uma evidência entre dados qualitativos e quantitativos se complementando diante da realidade pesquisada, pois um não

exclui o outro. A abordagem qualitativa permite que o pesquisador observe o contexto empírico e os sujeitos, considerando os aspectos da sua subjetividade, ou seja, analisando o objeto de pesquisa, estudando a realidade, o meio e o convívio social dos envolvidos.

Ao estudarmos a necessidade de formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA somos convidados a refletir sobre essas ações e outras que porventura se acoplarem à pesquisa, buscando evidenciar qual a contribuição da pesquisa no percurso dos sujeitos da EJA, principalmente do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Nesse sentido, o estudo apresentado está pautado na subjetividade dos sujeitos, sendo que o percurso da pesquisa será direcionado através de diálogos, coleta de opiniões, observações de atitudes, saberes e dizeres que não podem ser mensurados, pertencentes ao campo da subjetividade.

Para Dezin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Assim, compreendemos que a pesquisa qualitativa propicia um estudo subjetivo, estudando os fenômenos na particularidade ou coletivamente. Quando o

27

pesquisador faz a escolha por uma abordagem qualitativa, deve estar atento a esses fatores e a outros que possam vir a surgir.

Ainda destacando as características da abordagem qualitativa, é possível observar, na visão de Minayo (2003, p. 22), que esta “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas”. Logo, esta é a abordagem que coaduna com o objeto da pesquisa por contribuir para que o pesquisador realize estudos voltados para compreender o ser humano como fato social. A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador mais liberdade teórica e metodológica, isto é, o pesquisador pode fazer muitas observações, descartando algumas, incluindo outras, teorizando de acordo com o problema e os objetivos propostos previamente. Nessa perspectiva, a presente investigação é também classificada como uma pesquisa aplicada que, segundo Thiollent (2009, p. 36):

[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por clientes, atores sociais ou instituições.

Para defender a utilização dessa pesquisa, ratificamos seu caráter de intervenção

pedagógica e a sua finalidade de colaborar e contribuir para a solução de problemas práticos. De acordo com Camões, Palotti e Cavalcante (2014), a pesquisa aplicada é uma ferramenta estratégica para legitimar a escola como bem público de todos e para todos, desencadeando propostas e decisões que podem implementar políticas educacionais capazes de pautar o processo decisório e a sistematização sobre temáticas que afetam o setor público. Assim, percebe-se a importância da pesquisa aplicada nas escolas públicas, principalmente no que se refere à formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA. Nesse sentido, a pesquisa aplicada busca maneiras de intervir e transformar, saindo da racionalidade científica, proporcionando uma relação mais próxima entre a academia e a prática profissional. Assim, a pesquisa aplicada foi adotada nesta pesquisa por entendermos que a reflexão sobre a prática é de fundamental importância, sobretudo as ações pensadas a partir da reflexão coletiva que almejam mudanças significativas. Sendo que essas mudanças significativas perpassam pela elaboração de uma proposta de formação continuada para os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) da EJA, onde em princípio, traçamos um plano de ação que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz.

28

2.1 A PESQUISA APLICADA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, foi necessário definir o perfil dos colaboradores, os instrumentos de coleta e como seria efetivada a produção e a análise dos dados. O estudo apresentado está voltado para atuação dos(das) coordenadores(as) pedagógicos(as), pois desejávamos entender o trabalho desses(as) profissionais, observando os seus saberes, possibilidades de atuação e desafios encontrados na sua prática cotidiana nas escolas. Compreendemos que ao nos debruçarmos sobre o campo de atuação do(a) coordenador(a) encontraríamos possíveis respostas para a problemática dessa pesquisa.

A investigação realizada foi pautada na pesquisa de natureza aplicada, já que o percurso foi delineado por uma ação de intervenção, com a aplicabilidade do conhecimento produzido durante a investigação, colocando em prática as ações junto aos sujeitos. Esta pesquisa não será finalizada com a conclusão desta dissertação, pois, é preciso que o conhecimento aqui produzido seja revertido sob a forma de reflexão na e para a prática, visando solucionar problemas específicos que emergem do cenário da pesquisa e possibilitem o fortalecimento de ações assentadas na coordenação pedagógica. Para Gerhard e Silveira (2009, p. 35) “[...] uma pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Nesse

sentido, ao optar pela pesquisa aplicada, reconheço que parte do conhecimento da pesquisa deva emergir do *locus* investigado, frente à análise dos dados, fazendo a associação teoria prática, estabelecendo comparações, produzindo conhecimento para concretizá-lo na prática. A pesquisa aplicada é voltada para a intervenção com base nas observações do(s) espaço(s) pesquisado(s) e as ações dos sujeitos da investigação. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), esta modalidade de pesquisa é caracterizada como aquela cuja motivação é a necessidade de produzir conhecimento para a aplicação de seus resultados com o objetivo de contribuir para fins práticos. Dessa forma, os objetivos dessa investigação estão atrelados a uma ação prática que consiste na elaboração de uma proposta de formação continuada para os(a) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam nas instituições de ensino que disponibilizam turmas de Educação de Jovens e Adultos.

2.2 COLABORADORES DA PESQUISA

Apesar de o estudo estar pautado na prática cotidiana dos(as) coordenadores(as) que atuam na EJA e na necessidade de elaboração de uma proposta de formação continuada para esses sujeitos, consideramos relevante também aplicar um questionário para os(as)

29

professores(as) (APÊNDICE B) com o objetivo de obter informações a respeito da percepção dos(das) docentes sobre a atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA nas instituições de ensino nas quais estes atuam.

Os questionários dos(as) coordenadores(as) (APÊNDICE A) eram diferentes dos questionários dos(as) professores(as), até porque o questionário dos primeiros buscou conhecer quais as dificuldades que os(as) mesmos(as) tinham em relação ao desenvolvimento de sua prática junto a professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, enquanto os(as) professores(as) deveriam informar de que forma a atuação do(a) seu(sua) coordenador(a) favorecia o desenvolvimento de sua prática docente.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 28, sendo seis coordenadores(as) pedagógicos(as) da EJA e 22 professores. Entre os(as) coordenadores(as), cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino, numa faixa etária que varia entre 31 e 60 anos de idade. Com relação à formação, todos são graduados e, dentre esses, quatro são pedagogos, um é licenciado em Matemática e o outro em Letras.

Desses(as) coordenadores(as), três trabalham apenas no turno noturno e desenvolvem suas atividades especificamente na EJA. Quanto aos demais, trabalham também em outros

turnos e com outras modalidades de ensino. Vale ressaltar que apenas uma coordenadora pedagógica é concursada, enquanto os demais são professores que assumem a função de coordenadores(as). Os profissionais da coordenação que atuam apenas no noturno têm uma carga horária de 20 horas semanais, enquanto os que têm 40h semanais desenvolvem atividades de coordenação na Educação Básica Regular e na EJA.

Dos seis coordenadores, apenas um não possui pós-graduação; dois têm Especialização em Metodologia e Docência do Ensino Superior; dois fizeram Especialização em Gestão Escolar e um é especialista em Psicopedagogia.

Os professores que responderam o questionário supracitado estão distribuídos em quatro escolas cujos(as) coordenadores(as) colaboradores(as) da pesquisa atuam. Dos 22 professores, 14 são do sexo masculino e oito do sexo feminino, estando numa faixa etária que varia entre 20 e 60 anos. Todos são graduados e lecionam também no ensino regular nas disciplinas diversificadas para o Ensino Fundamental II, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Física, Artes e Educação Ambiental.

Desses professores, 17 possuem Especialização Lato Sensu e cinco possuem Mestrado, sendo que dois são Especialistas em Educação de Jovens e Adultos e um é Mestre

30

pelo MPEJA. Esses profissionais também lecionam no ensino regular e seu tempo de atuação na EJA varia de um a 15 anos, conforme quadros abaixo:

Quadro 1– Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

CARACTERÍSTICAS		QUANTITATIVO
Sexo	Feminino	5
	Masculino	1
Formação	Pedagogia	4
	Outras	2
Maior titulação	Especialização	5
	Mestrado	0
Tempo na EJA	De 0 a 5 anos	2
	De 6 a 10 anos	2
	De 11 a 20 anos	1
	Acima de 20 anos	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Professores da EJA

CARACTERÍSTICAS		QUANTITATIVO
Sexo	Feminino	8
	Masculino	14
Formação	Pedagogia	0
	Outras	22
Maior titulação	Especialização	17
	Mestrado	5
Tempo na EJA	De 0 a 5 anos	12
	De 6 a 10 anos	4
	De 11 a 20 anos	6
	Acima de 20 anos	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

2.3 DISPOSITIVO DE COLETA

Por tratar-se de uma pesquisa que pretende considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, tendo como ponto de partida suas experiências e opiniões a respeito do tema investigado, foram utilizados como instrumentos de coleta e produção de dados a observação da prática dos (as) coordenadores (as) nas escolas durante momentos de reuniões com os

31

professores precedida da aplicação de questionários respondidos por seis coordenadores(as) e 22 professores(as) que atuam na EJA.

Segundo Ludke e André (1986), uma das vantagens da observação é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

Visando observar o cotidiano dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as),

colaboradores(as) dessa investigação, durante o processo de coleta e produção de dados foi criado um roteiro de observação (APÊNDICE C) que pretendia verificar durante o desenvolvimento de reuniões conduzidas pelos coordenadores nas escolas os seguintes aspectos: pauta da reunião; clareza quanto aos objetivos dessa atividade; relacionamento do coordenador com os(as) professores(as); texto para discussão (se foram utilizados e quais); observar se o(a) coordenador(a) tinha dificuldade no desenvolvimento da pauta; habilidade do(a) coordenador(a); clima na reunião (se era tenso, participativo, centralizador, tranquilo); condução do evento; dificuldade no desenvolvimento do encontro; se o(a) coordenador(a) incentivava a troca de experiências na reunião e se aproveitava o momento para desenvolver a formação continuada.

O registro das reuniões foi feito em um relatório de observação com o intuito de ser utilizado posteriormente para nortear as análises sobre a postura, a desenvoltura e o relacionamento do(a) coordenador(a) com os professores. No entanto, devido ao pouco tempo que pude disponibilizar para o acompanhamento das reuniões em decorrência da organização do calendário das escolas por conta do período letivo, considerando que as observações ocorreram no mês de setembro, foi possível observar apenas uma reunião conduzida por cada Coordenador(a) Pedagógico(a). Vale ressaltar que essa observação da prática do(a) coordenador(a) iniciava antes das reuniões, pois eu costumava chegar às escolas com duas ou três horas de antecedência do início da reunião, o que favorecia de certo modo o acompanhamento das ações da coordenação nas unidades escolares.

2.3.1 O processo da observação

A observação é um importante instrumento de coleta de dados. No entanto, observar está além da simples capacidade de ver. Observar é mais do que simplesmente registrar, por meio de uma percepção, aquilo que é produzido por uma sensação. É poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de conclusões possíveis de um fato ou de uma

32

resposta dada por um sujeito de uma pesquisa. Assim, é uma atividade que precisa ser aprendida e exercitada. Observar é uma habilidade científica construída ao longo da nossa vida.

Segundo Gil (2008, p. 100) “A observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. O autor destaca duas formas distintas de observação: a natural, na qual o

observador pertence ao grupo que investiga, e a artificial, que permite que o observador se integre ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2008). Assim, a escolha e a aplicação desse instrumento justificam-se por relacionar-se diretamente ao objetivo da pesquisa, inserindo o pesquisador no ambiente estudado e proporcionando a coleta de dados que não puderam ser obtidos por meio do questionário (CRUZ NETO, 2002). Nesse estudo, a observação utilizada foi artificial, tendo em vista que o observador foi integrado ao ambiente para fazer a investigação, pois não fazia parte da comunidade analisada (GIL, 2008).

As observações das reuniões foram realizadas após a aplicação dos questionários, quando expliquei para os(as) coordenadores(as) os objetivos da pesquisa, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e informei que precisava do calendário das reuniões de coordenação das escolas nas quais atuavam a fim de acompanhar o desenvolvimento de suas ações e que tais observações seriam utilizadas para produção de dados para a pesquisa. A entrega dos questionários e do TCLE para os(as) professores(as), por sua vez, aconteceu após uma reunião promovida pela Secretaria da Educação, quando foram informados(as) sobre a importância do questionário para a pesquisa e que aquele instrumento seria utilizado para obter informações sobre a percepção deles quanto à atuação do CP da EJA.

No início da organização desse trabalho, tive a intenção de aplicar a técnica do Grupo Focal, a fim de coletar informações dos(as) coordenadores(as) sobre o tema em estudo, no entanto, ao pesquisar sobre a referida técnica percebi que exigia um número mínimo de 06 (seis) participantes e que os integrantes deveriam estar juntos em um mesmo momento. Assim, devido ao fato de alguns(mas) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA, que haviam sido cogitados(as) para colaborar com o desenvolvimento desse estudo, só desenvolverem as atividades de coordenação no noturno, não teria a quantidade mínima de sujeitos para aplicar a técnica do grupo focal.

Durante o processo de orientação, ao conversar com a orientadora sobre as dificuldades apresentadas para a realização do grupo focal ou roda de conversa – outra técnica que também foi cogitada no início da pesquisa – chegamos à conclusão de que deveríamos

33

aplicar um questionário com respostas abertas para os(as) coordenadores(as) e professores(as) que atuavam nas mesmas escolas, como foi explicitado anteriormente, e observar as reuniões desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) colaboradores(as) da pesquisa nas escolas.

Nas observações, pude perceber a diferença existente entre as escolas que tinham reuniões de coordenação programadas, ou seja, tinham um cronograma de reuniões

estabelecido previamente e as escolas que não tinham um cronograma de reuniões definido e tiveram que definir um dia de reunião para que eu pudesse observar. Nas escolas que tinham um cronograma de reuniões definido previamente, os(as) coordenadores(as) demonstravam ter mais segurança na condução das atividades, principalmente na organização, no planejamento e na condução da pauta, pois, aparentemente, sabiam o que estavam fazendo e porque estavam fazendo, inclusive não pareciam estar incomodados(as) com a presença do pesquisador. Por sua vez, nas escolas que não tinham o cronograma de reuniões, os coordenadores não demonstravam segurança na condução da reunião, já que nem ao menos apresentaram uma pauta. Também aparentavam certo incômodo com a presença do pesquisador, pois, pelo fato de ocupar o cargo de Diretor de Ensino e por ter solicitado para os coordenadores o agendamento da reunião, minha presença provocava certo constrangimento.

Percebemos que o planejamento é importante, porque desde sua elaboração os coordenadores poderiam relacionar aquilo que seria abordado nas reuniões com a pauta previamente estabelecida. Assim, planejamento não deve ser visto como um instrumento somente para ser elaborado e executado em sala de aula, mas sim em todos os setores da escola. Assim, segundo Nélio Parra (1972), planejar consiste em prever e decidir sobre o que pretendemos fazer, o que vamos fazer, como vamos fazer e o que deve ser analisado como o objetivo de perceber o que foi atingido.

2.3.2 Questionário

O questionário por si só não garante a veracidade das respostas emitidas, pois, segundo Gil (2008, p. 140), este instrumento pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O autor supracitado apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; b) implica menores gastos com

pessoal, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. Por outro lado,

[...] o referido instrumento aponta pontos negativos, tais como: a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastantes críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado. (GIL, 2008, p. 141).

O cruzamento das informações contidas nos questionários respondidos pelas(os) coordenadoras(es) e pelas(os) professoras(es), aliado aos registros das observações das reuniões de coordenação, nos forneceram dados significativos que favoreceram o processo de análise dos dados.

2.4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

No processo de investigação qualitativa, a relevância do contexto histórico do lócus precisa ser observada pelo pesquisador. A compreensão do espaço de atuação do fazer pedagógico, como campo de disputas ideológicas precisa ser bem definindo. Desta forma, iniciaremos uma breve análise historiográfica da Ilha de Itaparica, destacando as unidades de ensino que foram analisadas no presente trabalho.

2.4.1 Ilha de Itaparica: história e localização

O município de Vera Cruz integra a Ilha de Itaparica, de modo que a história da ilha e a do município estão interligadas. Os registros históricos sobre essa ilha destacam a vinda do navegador português Diogo Álvaro Corrêa, o Caramuru, em 1510, que, enamorado da Índia Tupinambá Catarina Paraguaçu, filha do Cacique Taparica, casou-se com ela. Os índios Tupinambá foram os primeiros habitantes da ilha, daí a origem do seu nome. Conta uma das lendas que este vem do Tupi e significa *cerca feita de pedras*, por causa dos recifes que contornam toda a costa da ilha.

A sua ocupação deu-se a partir de um pequeno núcleo de povoamento, fundado por jesuítas, na contra costa, em 1560, onde hoje se localiza a Vila de Baiacu, então denominada Vila do Senhor de Vera Cruz. Nesse período, foi nela iniciada a primeira plantação de cana de-açúcar, assim como a cultura do trigo, tendo recebido os primeiros exemplares de gado

bovino. Em Baiacu, os religiosos fizeram erguer a primeira obra de engenharia hidráulica da colônia: uma barragem para o suprimento de água potável e serviços da povoação, assim como a primeira Igreja da Ilha – segunda Matriz do Brasil – sob as bênçãos do Nosso Senhor da Vera Cruz, daí a origem do nome do município.

A riqueza gerada nesse curto espaço de tempo despertou o interesse de corsários, que atacaram a ilha, em 1597. Entre os anos de 1600 e 1647, foi invadida pelos holandeses. Durante a última dessas invasões, os holandeses chegaram a construir um forte, denominado Fortaleza de São Lourenço.

Em 1763, Itaparica, que era a maior ilha da colônia, chamou a atenção da Coroa e, por conta disso, foi então incorporada aos seus bens. Os afamados estaleiros da Ilha de Itaparica eram também empório de construções navais da colônia. Ali se armou a primeira quilha da Marinha de Guerra do Brasil. Nessa época, também existiam cinco destilarias de aguardente, além das fábricas de cal (nove), em meados do século XIX. Porém, a maior atividade econômica da ilha foi a pesca da baleia, sobretudo durante os séculos XVII e XVIII. Por esse fato, antes de se chamar Itaparica era conhecida como Arraial da Ponta das Baleias. Nesse período, antigos e belíssimos sobrados, existentes até hoje, hospedaram imperadores brasileiros como D. Pedro I e D. Pedro II.

A ilha de Itaparica foi emancipada de Salvador em 08 de agosto de 1833 e elevada à categoria de cidade em 30 de julho de 1962. Está situada a 14 km de Salvador por via marítima, sendo a maior das 56 ilhas da Baía de Todos os Santos, com 246 km de extensão. O município de Itaparica foi desmembrado em dois: Itaparica e Vera Cruz, sendo o município de Vera Cruz criado pela Lei Estadual n. 1773 de 30 de julho de 1962, publicada no Diário Oficial em 31 de julho de 1962. Segundo o site do IBGE/cidades, com base no censo de 2010, o município tem uma população com 37.567 pessoas, mas o IBGE apresentou para o ano de 2019 uma estimativa de 43.223 pessoas.

O município de Vera Cruz, atualmente, tem matriculados 8.010 estudantes, nas suas 42 escolas municipais, sendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – séries finais. Dentre essas, apenas cinco oferecem a Educação de Jovens e Adultos (SEMED - Vera Cruz, 2019), apresentando um quantitativo de 800 sujeitos da EJA.

Quadro 3 – Quantitativo de escolas por segmento

SEGMENTO	2018	2019
Creche-Escola	7	7
Educação Infantil	21	21

Ensino Fundamental - Anos Iniciais	32	32
Ensino Fundamental - Anos Finais	6	6
EJA I	3	2
EJA II	5	5

Fonte: Dados da SEMED – Elaborados pelo autor (2019)

Na Rede Municipal de Vera Cruz, uma mesma escola pode oferecer mais de um segmento ou modalidade. Nesse sentido, o total de escolas deste quadro apresentado não corresponde ao quantitativo geral de escolas no município de Vera Cruz, deixando claro que não houve ampliação de escola no município de um ano para o outro. Assim, no caso da Educação Infantil, temos 21 turmas em 21 escolas do Fundamental – Séries Iniciais.

Buscando acompanhar o trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas que oferecem turmas de EJA, inicialmente planejou-se o desenvolvimento da pesquisa em cinco espaços escolares, no entanto, só foi possível acompanhar o trabalho da coordenação em quatro escolas, pois o gestor e coordenador de uma das instituições escolhidas não possuía um cronograma anual de reuniões e também não organizou a reunião solicitada para que a observação pudesse ser realizada.

A primeira observação da prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) foi realizada na Escola Municipal Geralda Maria da Conceição, mantida pela Secretaria de Educação Municipal de Vera Cruz, situada à Rua dos Dendezeiros, n. 321, Gameleira, Vera Cruz - Bahia.

A escola foi fundada em 1995 e tem por finalidade oferecer serviços educacionais para jovens que estejam estudando no Ensino Fundamental -Anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, de acordo com o disposto na LDB n. 9.394, deliberação do CEE- 255/84 – Diário Oficial do Estado da Bahia, portaria de 08 de outubro de 1984 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, e está jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do Município. Esta unidade funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, mas, por estar situada numa área de difícil acesso, com condições insuficientes de segurança para funcionar no noturno, as aulas da EJA são ministradas nas dependências de outra escola municipal que está situada em uma área bem localizada, oferecendo mais segurança para professores e

alunos, pois, na rua onde esta unidade está localizada há uma constante movimentação de pessoas.

Essa escola possui oito salas climatizadas, biblioteca, secretaria, sala de direção, sala dos professores, cozinha, três banheiros (sendo dois para estudantes e um para professor) e nela estão matriculados 199 estudantes. Desse total, 43 estão cursando a EJA. Seu corpo docente é composto por 14 professores. Desse total, apenas três ministram aulas na EJA, sendo que para atender a necessidade desses sujeitos *passageiros da noite* e pelo fato de a escola ter apenas duas turmas para esse segmento, os professores passaram a atuar com mais de uma disciplina, sendo assim distribuídos e usando nomes fictícios: professor Cirilo ministra aulas de Matemática e Ciências; professor Priscilo ministra aulas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes; professor Joanito ministra aulas de História, Geografia e Educação Ambiental. Caso fossem trabalhar com uma única disciplina específica da própria área de formação, seriam necessárias, no mínimo, sete turmas e, em média, oito professores, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4 –Características dos sujeitos da pesquisa – Professores da EJA: Escola Municipal Geralda Maria da Conceição

Professor		Formação	Disciplina(s) que leciona
Cirilo	Masculino	Matemática	Matemática e Ciências
Priscilo	Masculino	Língua Portuguesa com Inglês	Língua Portuguesa, Inglês e Artes
Joanito	Masculino	História	História, Geografia e Ed. Ambiental

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2019)

A segunda observação foi realizada no Colégio Municipal Dáulia Angélica de Souza, localizada na Rodovia BA 001, km 08, Barra do Gil - Vera Cruz, entregue à população no dia 30 de junho de 2000. Esse espaço escolar é composto por 12 salas de aula, sala de direção, sala de vice-direção, sala de professores, sala de coordenação, auditório, biblioteca, refeitório, quatro banheiros para estudantes, banheiro para professores, quadra poliesportiva e laboratório de informática. Atualmente, estão matriculados 809 estudantes, sendo que, desses, 379 estão matriculados na EJA, sendo oferecida no turno vespertino com 159 alunos e, no noturno, com 220 estudantes da EJA. Seu corpo docente é formado por 29 professores, sendo que 15 lecionam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

A terceira observação foi realizada no Ginásio Estelita Eusébia Santiago dos Santos (GEES), localizada em Jiribatuba, situada na faixa da Ilha de Itaparica que fica ao norte,

nomeada *contra costa* em referência à posição de Salvador. É uma unidade escolar que integra o sistema público de ensino municipal de Vera Cruz - BA, atendendo estudantes na etapa final do Ensino Fundamental. Esse ginásio foi criado pela Portaria n. 1077 de 1996, publicada no Diário Oficial de 23 de março de 1997 e com sua autorização sob o n. 29342295 no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Devido à localização e questões de insegurança, as aulas da EJA dessa instituição de ensino são oferecidas no turno noturno em outra escola. O Ginásio está estruturado com seis salas de aula, uma sala para gestão e secretaria, sala de coordenação, sala de professores, cozinha, despensa, cantina, biblioteca, seis banheiros (divididos igualmente para professores, estudantes e funcionários), almoxarifado, uma quadra e um pátio livre onde são realizadas algumas atividades e eventos. Do total de 13 professores que trabalham neste colégio, seis ministram aulas nas duas turmas da EJA que funcionam no turno noturno, mas esses docentes também ministram aulas nas turmas *regulares*. Diferente de outras escolas, onde a maioria dos professores da EJA são de fora da região, nesse colégio todos os professores moram na localidade, o que facilita um contato melhor com os estudantes, dada a relevância do sentimento de pertencimento. Assim, planejam as atividades focadas nesses sujeitos, explorando as suas ideias e seu contexto social local.

A quarta observação foi realizada no Colégio Municipal de Vera Cruz (CMVC), situado na localidade de Tairu. Esse colégio foi criado a partir do projeto de Lei Municipal n. 90/85 de maio de 1985, recebendo, durante a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), uma área para sua construção. De início, foi composto de um pavilhão, com oito salas de aulas e foi inaugurado no dia 17 de março de 1986, conveniado com o Governo do Estado. Funcionava com o Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série) e com o Ensino de Técnico em Administração e, no dia 03 de julho de 1991, foi municipalizado. No ano de 1992, fundou-se o segundo pavilhão do colégio, composto por sete salas de aulas e, desde o ano de 1999, atende exclusivamente o Ensino Fundamental – Séries finais.

Quanto aos aspectos físicos, o colégio está composto por 12 salas de aulas climatizadas, uma biblioteca (sala de aula adaptada para esse fim), quatro banheiros (dois para estudantes e dois para professores), uma secretaria, uma sala de professores (adaptada), uma sala de direção sem privacidade – pois nessa sala também funciona a coordenação, vice direção e a mecanografia –, ginásio de esportes com: palco, camarim, um depósito, um laboratório de informática, guarita de vigilância, cozinha, auditório (sala de aula adaptada com capacidade para 100 pessoas, despensa e almoxarifado).

No período em que os dados foram coletados, o colégio apresentava uma matrícula de 561 estudantes, sendo que, desses, 124 sujeitos estavam matriculados na EJA. Nesse colégio, a EJA é ofertada no turno vespertino, mas, durante muitos anos, o colégio ofertava a EJA também no turno noturno, no entanto, devido ao alto índice de evasão e o baixo índice de matrícula para essa modalidade para o ano de 2019, não havia turmas funcionando no noturno. Do total de 21 professores, 14 lecionam nas turmas da EJA.

As observações tinham por objetivo analisar a atuação dos CPs da EJA na condução das reuniões, se nessas reuniões o(a) coordenador(a) desenvolvia a formação continuada dos(as) professores(as) e em que medida essas reuniões poderiam ser consideradas como espaço de formação do próprio CP da EJA. As reuniões foram realizadas pelos CPs com a presença dos professores que atuam na EJA, gestores e vices, mas o objetivo principal era observar a atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na condução das reuniões, no que diz respeito à mediação feita com os professores, e se nessas reuniões eram incentivadas as trocas de experiências entre os docentes.

Após a minha apresentação, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) davam início às reuniões, alguns apresentavam a pauta e distribuíaam textos ou mensagens para uma reflexão. Inicialmente, eu permanecia como mero espectador, mas no decorrer da reunião acabava me posicionando, principalmente quando alguns professores passavam a me ver como técnico da Secretaria da Educação e não como pesquisador. Então, eu me posicionava e dizia que a minha presença naquele momento era como pesquisador e não como técnico, mas que eles poderiam agendar uma reunião com a equipe técnica para discutir os assuntos abordados que necessitavam de um posicionamento da Secretaria. Geralmente a minha interferência acontecia quando saíaam do cunho pedagógico e passavam para o cunho financeiro e administrativo ou quando direcionavam o enfoque para a falta de recursos para os estudantes da EJA e horário de Atividade Complementar (AC) para os professores que lecionam no turno noturno, o que acabava gerando grandes questionamentos que implicavam no agendamento de uma reunião para que tais assuntos pudessem ser tratados com a equipe técnica da SEMED e o Coordenador geral da Educação de Jovens e Adultos.

Rúdio (1986) destaca a observação como ponto de partida para todo estudo científico, sendo também um meio para verificar e validar conhecimentos adquiridos através de instrumentos de pesquisa como os questionários, que foram utilizados neste estudo.

3 BREVE HISTÓRICO DO PAPEL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde a Antiguidade, quando ocorreu o aparecimento da escola, passando pela Idade Média, que se caracterizou pela diferenciação dos processos educativos das gerações mais novas de acordo com a classe social a que pertenciam, a função supervisora não existia de modo estrito, nem era desempenhada especificamente por uma pessoa na escola. O mestre desempenhava todo o trabalho de formação de seus educandos que se caracterizava também pelo controle, pela fiscalização e pela repressão, através das punições e castigos.

Na Grécia, o pedagogo, no sentido etimológico, era aquele que conduzia as crianças ao local da aprendizagem. Era o escravo que cuidava das crianças e as levava até o mestre, para que esse as ensinasse. Com o passar do tempo, ele mesmo passou a ser o próprio educador e sua função continuou sendo marcada pelo fato de estar junto às crianças, tomando conta delas, vigiando, controlando e supervisionando suas ações. Na modernidade, a educação passou a organizar-se de forma institucionalizada e a escola passou a ser considerada o principal espaço dominante de educação. A partir desse momento, surgiu a ideia de coordenação educacional.

No Brasil, a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) na escola surge com a organização e a implementação da educação após a chegada dos jesuítas no século XVI, no período da colonização das novas terras por Portugal. O papel desse profissional era supervisionar e controlar o trabalho dos professores e disciplinar o comportamento dos alunos, bem como supervisionar o funcionamento rígido da estrutura do ensino com base nos pressupostos jesuítas expressos formalmente no *Ratio Studiorum*. Um dos primeiros profissionais a exercer as atribuições hoje destinadas ao(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) foi o inspetor escolar. Dentro de suas possibilidades, necessidades e competências, ele colaborava com o trabalho de formação dos educadores em serviço (FERNANDES, 2004).

Segundo Domingues (2014), o sistema público de ensino sempre inseriu ações relativas à coordenação pedagógica no trabalho de diversos profissionais da Educação, como inspetores, supervisores, diretores e professores. Historicamente, a coordenação foi se configurando a partir do que Saviani (2007) chama de ideia de supervisão, ou seja, uma representação mental da função supervisora. Para ele, a função coordenadora, desde as comunidades primitivas, sempre esteve presente na história da educação. A evolução dos modos de produção das sociedades foi redefinindo o conceito atribuído à função coordenadora que, originalmente, era compreendida como a ação de velar sobre alguma coisa

ou alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento (SAVIANI, 2007).

Diante da afirmação acima, é possível dizer que a coordenação foi considerada como uma necessidade e exercida sob diversas formas, de acordo com os diferentes momentos históricos, manifestando-se por meio das ações de ensinar, vigiar, controlar, conformar, fiscalizar e, até mesmo, punir.

Segundo Ramos (2003, p. 80), no final do século XIX, com a estruturação e a implementação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a supervisão foi introduzida no âmbito escolar e foi tomando corpo, mas acabou assumindo funções essencialmente burocráticas e fiscalizadoras, enquanto os aspectos técnico-pedagógicos ficaram relegados a um segundo plano. Assim, nos anos 1920 surgiram os profissionais da educação ou técnicos em educação como uma nova categoria profissional. A supervisão foi assumindo um papel de orientação pedagógica em lugar da fiscalização e o supervisor, que atuava nas unidades escolares, deu lugar ao Coordenador(a) Pedagógico(a).

A função de Coordenador(a) Pedagógico(a) tem suas raízes na supervisão pedagógica que, por sua vez, nasce das habilitações do curso de Pedagogia. Assim, para compreendermos as modificações que levaram à alteração da função, precisamos entender como se estruturava a atividade antes da Lei n. 9394/96, pois as contradições da função surgem desde o seu nascedouro. Vasconcellos (2006) relata que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar. Em seu livro “Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula”, Vasconcellos (2007) nos diz que existe uma demanda pela definição do seu papel e que esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do referido profissional, pois suas funções e sua imagem continuam associadas às do supervisor pedagógico. Desse modo, faz-se necessário definir o papel da supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos (2007, p. 86-87) diz que:

[...] a supervisão não é ou deveria ser: fiscal de professor, não é dedo-duro que entrega os professores para a direção ou mantenedora, não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e vice-versa), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc. não é tapa buraco que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor, não é burocrata que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – “escola de papel”, não é gabinete que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores, não é dicário que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas; não é generalista que entende quase nada de quase tudo.

Com o passar dos tempos e estudos específicos no campo educacional, percebeu-se que na escola não havia espaço para o autoritarismo e uma supervisão permanentemente avaliativa.

Apesar da constatação que se faz do papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, a função desse profissional encontrava-se amparada em lei, sendo sua atuação também regulamentada e o seu papel definido pela Lei n. 5.692/71. Ainda assim, ao longo da história, com as mudanças políticas e administrativas no país e com os movimentos de professores almejando a reformulação das diretrizes educacionais e pedagógicas, houve mudanças a partir da nova lei da educação, fortalecendo o papel do coordenador pedagógico. O fortalecimento dessa função aconteceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 64, define que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Conforme Silva (2011), a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), nos dias atuais, se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área atende à verdadeira essência desse termo – coordenador é aquele que vê o geral, que vê além e articula ações com o coletivo da escola. O coordenador é o que procura a *visão sobre* no interesse da função coordenadora e articuladora. É também quem estimula oportunidades de discussão coletiva contextualizada.

Esse profissional não pode estar engessado em uma única atividade, pois a conjuntura atual exige que seja mais dinâmico e um pesquisador, por desenvolver atividades relacionadas a uma postura de ação-reflexão-ação. De acordo com Schon (1992), a reflexão sobre-a-ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato com uma nova percepção da ação.

Diante de todo exposto, pode-se perceber que, historicamente, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) ganhou destaque no espaço escolar contribuindo para desenvolver, fortalecer e efetivar a gestão democrática na escola.

3.1 SITUANDO O PAPEL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA ATUALIDADE

Após várias leituras sobre a temática em questão na busca por pesquisas relacionadas ao tema que atendessem aos objetivos propostos por essa investigação, não foram encontrados estudos totalmente relacionados ao papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, foi possível fazer o levantamento de oito pesquisas que se aproximaram do tema proposto e que contribuíram para uma melhor compreensão sobre o meu objeto de estudo.

No mapeamento feito sobre estudos relacionados à formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Educação de Jovens e Adultos nos últimos dez anos, no banco de dados da CAPES e de algumas universidades, tais como UFRJ, USP, UFBA, UNEB e UCSAL, foi possível encontrar teses e dissertações que apresentam estudos sobre formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), o papel do Coordenador(a) Pedagógico(a) e formação continuada do Coordenador Pedagógico na EJA. Assim, apresento oito dissertações.

O estudo sobre a formação continuada pela via do Coordenador pedagógico, de Gilsete da Silva Prado (2015), teve como objetivo contribuir para a compreensão da atuação desse profissional na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores.

Na pesquisa de Mestrado de Roberta da Silva Ferreira (2015), intitulada O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede, a autora buscou compreender as ações pedagógicas e o lugar do profissional Coordenador(a) Pedagógico(a) da Rede Municipal de Educação de Irecê. O estudo mostra que a coordenação pedagógica é compreendida em um processo histórico que se insere no contexto da educação e, por isso mesmo, configura-se como uma função dinâmica que se atualiza no tempo e no espaço. Apresenta também uma proposta de intervenção na realidade pautada em uma perspectiva formativa que tem como objetivo principal pensar a práxis do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e visa instrumentalizar os sujeitos da coordenação acerca do conhecimento que perpassa por sua profissionalização, no sentido de compreender e orientar a prática desse profissional no que concerne às atividades pedagógicas do currículo.

A dissertação intitulada O Coordenador Pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho, de autoria de Simone Moura Gonçalves Lima (2016), analisa a avaliação dos coordenadores de escolas de Anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF

para a constituição de uma identidade relativa à sua função e ao seu campo de atuação na escola.

A pesquisa de Elizabeth Feffermann (2016), intitulada A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional, investigou qual compreensão que o coordenador pedagógico (CP) tem de sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional com foco na avaliação da aprendizagem.

O estudo de Elisabete Pereira de Freitas (2016), intitulado A formação do Coordenador pedagógico da EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo, tem como objetivo investigar, nos referenciais construídos pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as possibilidades de contribuição para o currículo das propostas formativas dos coordenadores de EJA/ Educação Profissional. A própria autora diz, conforme evidências de estudos, que na área da educação permanece a dualidade entre formar para o saber fazer, proposta prevista na formação para o desempenho profissional, preterindo o saber ser, entendido como formação da pessoa que realizará a ação profissional, considerando as reflexões para além da prática, da teoria, de modo a identificar direitos fundamentais e ter como foco a transformação da própria ação.

O estudo intitulado Coordenação Pedagógica na EJA: contribuições para a formação continuada de professores, de autoria de Daniel Amaral Barros Souza (2018), analisa as contribuições da coordenação pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador e discute as dificuldades encontradas por profissionais que atuam na EJA, com atenção ao papel da Coordenação Pedagógica no contexto escolar a fim de apresentar uma proposta de formação continuada para professores da EJA em parceria com Coordenadores Pedagógicos que atuam nessa modalidade, abordando questões e características específicas deste segmento.

O trabalho de Kézia Cláudia Cruz (2018) sobre O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental para o uso das TDIC, tem por objetivo geral evidenciar o papel do Coordenador(a) Pedagógico(a) na Formação Continuada de Professores dos anos finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC.

A pesquisa de Tatiana Rocha Cruz (2017), intitulada Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de

inspiradas no pensamento de Paulo Freire, tem como objetivo analisar o processo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, tendo em vista a melhoria das práticas formativas inspiradas em referenciais freireanos.

Essas pesquisas mostram a importância do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na formação continuada dos professores, pois este, enquanto elo entre todos os segmentos da escola, busca desenvolver atividades que contribuem para a tomada de decisões e de consciência de todos, sendo o agente articulador que medeia todas as ações da escola, principalmente com o corpo docente. A partir dos estudos relacionados, ressalta-se, portanto, a importância da função e da valorização do CP para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo apresenta-se como a primeira pesquisa que trata da formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no MPEJA.

No que diz respeito ao papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), percebemos que se torna importante analisar o contexto escolar em que estão inseridos o(a) coordenador(a) da EJA e os professores que também atuam nesse segmento, pois, durante muito tempo esse ambiente escolar procurou se transformar para atender às expectativas das demandas da sociedade, passando a escola a ser vista como um ambiente socioeducativo, mutável e dinâmico, sofrendo influências de diversos segmentos da sociedade. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como uma organização escolar.

Quando falamos na escola como uma organização, justifica-se porque, na conjuntura atual, ela deixou de ser uma instituição centrada na figura do diretor, que apenas dirigia pessoas, e hoje deve gerir com as pessoas e para as pessoas. Assim, para Libâneo (2001), a organização da escola e, conseqüentemente, as formas de conceber a gestão e a administração escolar, podem ser agrupadas em dois grandes enfoques: o enfoque científico-racional e o enfoque crítico.

No enfoque científico-racional, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. Portanto, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. A ênfase é dada à estrutura organizacional, como cargos e funções, hierarquia, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas com planos feitos de cima

para baixo, estando expressa num modelo de administração científica e qualidade total.

No enfoque crítico, de cunho sociopolítico, a organização é entendida como um sistema que agrega pessoas, havendo ênfase na intencionalidade, nas interações sociais entre

46

elas e no contexto sociopolítico. A organização escolar não é uma coisa totalmente objetiva, funcional, neutra, mas sim uma construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e comunidade. Tal visão crítica se expressa de diferentes formas e gestão democrática. Segundo Chiavenato (1997, p. 101), “[...] não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações, cada vez mais, precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões”.

Libâneo (2015, p. 22) assevera que o objetivo prioritário da escola atual em relação aos educandos é de

[...] assegurar-lhes a apropriação de produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social.

Essa citação nos apresenta a importância da escola como um espaço de formação, pois não pode existir apenas a transformação de conteúdos e cumprimentos de planejamento se a escola não for configurada como um espaço destinado à formação integral do sujeito. Por falar em formação do sujeito, é bom deixar claro que essa preocupação da escola não deve ser apenas com o estudante, mas sim com o professor e também com o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), pois esses sujeitos devem estar em contantes momentos de formação continuada.

As ações para formação continuada no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980, mas foi na década de 1990 que esta passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Assim, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória na história marcada por diferentes tendências que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo através das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, onde a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva tem sido apontada pelos diferentes estudos como a mais adequada para formação continuada de professores.

Para que exista um bom desempenho no ensino, é essencial que o educador esteja qualificado. Gadotti, apud Paulo Freire (2006, p. 59), destaca que “[...] a formação do

educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz.” Então, o autor ressalta que a formação continuada deve ser contínua, visto que nada é permanente e o processo de renovação é constante, exigindo que o profissional esteja em frequente formação, atualizando-se, devendo refletir sobre sua prática educativa e buscar novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, diante do exposto é que surge a figura do(a)

47

Coordenador(a) Pedagógico(a) como sendo o responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado aos professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didático-pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação (LIBÂNEO, 2001).

O (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) tem o compromisso e a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, especialmente aqueles referentes ao corpo docente. Sua principal atribuição consiste na formação continuada, ou seja, na formação em serviço dos professores. Nesse contexto, percebe-se que o coordenador precisa ser um profissional dinâmico, que deve conhecer a realidade e transformá-la. Segundo Lomânico (2005), o Coordenador Pedagógico é o elemento do magistério que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, que desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola, a quem está subordinado. Sua atuação funcional é definida legalmente e para exercer suas atribuições dispõe de autoridade por delegação e pela competência.

A tarefa de coordenação pedagógica não é fácil. É uma atividade muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, também é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008).

É função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009).

A formação continuada tem sido ressaltada como uma das importantes vias para promoção do desenvolvimento docente. Os temas mais relevantes dessa área estão focados em

uma formação que se constitua em um espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências, cooperação e integração teoria e prática. Segundo Gadotti (2002), a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização de novas receitas pedagógicas ou aprendizagens das últimas inovações tecnológicas.

48

A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os profissionais da Educação Básica fizeram com que os cursos voltados para esses profissionais se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990. A LDBEN (9394/96) expressa, no seu artigo 87, que inviabiliza a permanência de professores sem formação de curso superior na Educação Básica. Define no inciso 4º, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Entretanto, o que se tem observado no município *lócus* da pesquisa evidencia que nesse aspecto a Lei não foi cumprida dentro do prazo estipulado. Mesmo tendo sido implantados em parceria com a UNEB, o Projeto Rede UNEB 2000 e o PARFOR/UNEB, no ano de 2013, e o PARFOR/UFBA, em parceria com a UFBA, no ano de 2016, formando professores no município de Vera Cruz, percebe-se que na referida localidade ainda existem professores sem a licenciatura, estando lecionando apenas com o curso de Magistério.

Já no que se refere à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (2005, p. 26), diz no seu artigo 63, que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Assim como estabelece no artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim. Essa perspectiva amplia o alcance da formação continuada nos níveis de ensino, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Nesse sentido, a partir do que recomenda a Lei, torna-se necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Segundo Nóvoa (2002), alguns aspectos são essenciais para que as práticas de formação continuada sejam valorizadas como, por exemplo, tomar a escola como referência na formação e valorizar o protagonismo e os saberes docentes. Percebe-se que os investimentos relacionados ao processo de formação continuada de um profissional da educação precisam ser considerados para que as mudanças na prática docente possam ser

efetivadas.

Para que haja uma formação continuada de professores eficiente é relevante desenvolver atividades permanentes de reflexão para a prática e desenvolvimento profissionais. No que se refere à formação inicial, considera-se a mesma como indispensável para o acesso do professor ao campo profissional, no entanto, não se torna suficiente para responder à dinâmica da produção do conhecimento e da carreira. Essa preocupação também é confirmada por Nóvoa (1992, p. 25), ao discutir aspectos da formação e a profissão docente,

49

enaltecendo a prática da reflexão, ao ressaltar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante do exposto, percebe-se que a formação continuada ainda é o melhor caminho para a qualidade e melhoria do processo educativo, pois, a partir da mesma teremos mais êxito na prática do planejar e no processo de ensinar, tão necessários à inclusão e ao sucesso dos jovens e adultos em práticas educacionais.

50

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: A LUZ NO CAMINHO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EJA

Constatando que os Coordenadores Pedagógicos da EJA no município de Vera Cruz possuem pouco conhecimento e pouca experiência nessa modalidade de ensino, de acordo com os questionários respondidos pelos colaboradores da pesquisa (APÊNDICES A e B), antes de falarmos propriamente sobre a formação continuada do CP, consideramos pertinente apresentar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Assim, estruturamos esta seção em dois momentos: no primeiro fazemos uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no segundo momento trazemos uma discussão sobre a importância da formação continuada para a atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA.

4.1 REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da educação aponta reflexões que conduzem ao entendimento dos efeitos

dos modelos econômicos e políticos implementados para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos, pessoas trabalhadoras cheias de expectativas que, por diversos motivos, não tiveram acesso e/ou não puderam dar continuidade aos seus estudos anteriormente.

Os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e *instrução* de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. (ARANHA, 2006). Haddad e Di Pierro (2007) salientam que, durante a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil nesse período, os religiosos exerciam sua ação pedagógica com a finalidade exclusiva de catequização. Corroborando com os autores supracitados, Galvão e Soares (2004) ressaltam que a educação de adultos existe desde o período colonial e que tal ação ocorria juntamente com a educação e a catequese das crianças indígenas, sendo, assim, realizada com índios adultos e por parte dos jesuítas que aprenderam a língua desse grupo para catequizá-lo e educá-lo.

Segundo Paiva (1973, p. 16), “[...] a Educação de Jovens e Adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”. Diferente de Paiva, Arroyo (2005, p. 21) afirma que a Educação de Jovens e Adultos é uma política educacional e os seus estudantes são sujeitos de direito e

51

precisam ser reconhecidos, sendo possível afirmar “[...] a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado”. O autor afirma também que é preciso, de fato, reconstruir o contexto da EJA a partir de seus sujeitos, do reconhecimento de quem são esses estudantes e de como eles chegam à EJA. O autor ratifica que

[...] o tempo atual é propício para reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. (ARROYO, 2005, p. 21)

Embora o processo da EJA em alguns de seus momentos esteja relacionado à educação como um todo e, ainda que não priorizasse a educação de pessoas jovens e adultas, deixou espaços para resistências e lutas.

Por apresentar diferenças da educação regular devido às suas especificidades, a EJA requer um quadro de coordenadores e professores preparados para atuarem de maneira que

não pensem apenas em suprir ou compensar a escolaridade perdida do sujeito (aluno), mas sim garantir a permanência na escola e continuação dos estudos. Nesse sentido, faz-se necessário que todas as ações pedagógicas tanto do(a) coordenador(a) como do(a) professor(a) estejam voltadas para atender às diferenças apresentadas pelos sujeitos da EJA e que a realidade, as experiências e a subjetividade desses sejam tomadas como ponto de partida e referência para a prática pedagógica docente.

Paiva (1987) nos apresenta as perspectivas históricas da EJA que nos levam a uma melhor contextualização e compreensão da sociedade nos seus diferentes tempos. No início do século XX, no cenário brasileiro difundia-se a compreensão da educação para os populares como importante instrumento para influir na vida política do Brasil. A autora ressalta que:

Fatores internos à própria evolução do sistema educativo influíram sobre seu desenvolvimento posterior; medidas tomadas em determinados momentos – causadas por motivação em última análise de caráter político, por influência das ideias internacionalmente difundidas sobre o assunto ou por quaisquer outras reações – tiveram consequências muitas vezes importantes e irreversíveis, abrindo caminhos (ou delimitando-os) dentro do setor. Por exemplo, o impulso no sentido da tecnificação do campo em termos especificamente pedagógicos – ligados à administração do ensino, aos métodos e técnicas empregados – influenciou decisivamente a partir dos anos 20 sobre a formação dos pedagogos e sua orientação; a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário teve consequências realmente significativas, não somente no que concerne à difusão do ensino elementar comum, mas também sobre a forma como evoluiu o problema da educação de adultos no país. (PAIVA, 1987, p. 25)

A autora ainda salienta que o *entusiasmo pela educação*, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata

52

eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial e privada – abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado.

A década de 40 passou a ser considerada como a mais precisa para as primeiras conquistas da educação de adultos, sendo marcada pela criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, no qual “[...] a educação de adulto passa a ser estudada como um aspecto da educação popular” (PAIVA, 1987, p. 47). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse primeiro olhar sobre a educação de adultos teria ocorrido na década de 40, em decorrência das inclinações da educação impostas pelo Estado. Eles ainda refletem sobre o processo de escolarização da EJA dentro do contexto histórico, períodos e governos e enfatizam que:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a

ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Após a implantação do Fundo, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que visava à coordenação “[...] geral dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria, foram inspirados em Paulo Freire, utilizando seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores. Os movimentos procuravam a conscientização, a participação e a transformação social por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária (ROMANELLI, 2002).

Paiva (1987) diz que as campanhas de alfabetização de adultos ocorreram devido a pressões internas, todavia, as pressões externas influenciaram no sentido de fazer funcionar as campanhas e no que concerne à sua orientação. A Educação de Jovens e Adultos passou por um longo processo e enfrentou dificuldades para sua implantação que ainda são percebíveis na conjuntura atual.

Concomitante à Constituição, a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no seu artigo 4º que “O dever do Estado com a educação pública será efetivo mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade

53

própria”. Já o artigo 37, refere-se à Educação de Jovens e Adultos determinando que a “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ratificando no inciso 1º a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta (BRASIL, 1996).

A Constituição de 1988 demarca o espaço para a Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. Destinou, ainda, 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental (HADDAD, 2006).

Como afirma Freire (2002), não há como falar em Educação de Jovens e Adultos sem

relacionar os seus saberes à sua realidade. Quando se trata dessa modalidade, os sujeitos já carregam uma história, um saber feito de experiência, e, portanto, o “conteúdo formal”, o que quer ser “ensinado”, deve ser feito de maneira a fazê-lo perceber-se dentro dessa construção no sentido de que a educação possa proporcioná-lo formas de mudanças em sua vida e no mundo. (FREIRE, 2002)

Dentro desse contexto, percebe-se que os sujeitos da EJA têm suas características próprias e um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, adquiridos nos meios sociais, familiar e de trabalho, e que devem ser valorizados de modo a ter suas experiências exploradas e sistematizadas no ambiente escolar. Sendo a EJA composta por sujeitos cheios de histórias e expectativas, esses sujeitos que procuram essa modalidade de ensino já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente. Esta bagagem deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que é necessário fazer uma ponte entre o interesse desses sujeitos e suas experiências com o conhecimento científico, formal, para que haja uma educação que esteja a serviço do perfil apresentado. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que, inicialmente, o profissional que trabalha nessa modalidade reproduzia as ações e características da Educação Infantil e do Ensino Fundamental fazendo com que houvesse desestímulo dos estudantes e fracasso nas metas.

Diante do exposto, acrescentamos que a prática acima citada também é perceptível no município *locus* da pesquisa, pois muitos(as) professores(as) que lecionam nas turmas da EJA acabam reproduzindo as atividades aplicadas no Fundamental II para os alunos jovens, adultos e idosos. Assim, a atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) com formação para atuar nessa modalidade de ensino pode favorecer o planejamento de atividades que considerem as reais necessidades dos alunos da EJA, na medida em que se faz necessário que

54

a ação docente seja voltada para atender esse diferencial e que a realidade e a subjetividade desses sujeitos sejam o ponto de partida para a prática docente.

Vale ressaltar que devido à falta de formação e de experiência do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA, acompanhadas também pela falta de formação do(a) professor(a) que ministra aulas nesse segmento, observa-se que muitas propostas de formação que surgiram com o intuito de superar a falta de qualidade no ensino oferecido aos sujeitos da EJA ficaram pelo caminho, não sendo concretizadas.

A Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional vem conquistando espaços no campo das políticas públicas de educação, na medida em que as propostas de ensino para a

EJA vêm adquirindo um novo sentido, legitimando-se perante a sociedade por meio de ordenações jurídicas resultantes de práticas desenvolvidas nos espaços educativos. Mesmo com pouca visibilidade histórica, as mudanças nessa modalidade vêm sendo feitas e têm exigido novas formas de intervenção e uma ampla revisão na prática pedagógica dos educadores que nela atuam apesar da redução de oferta de vagas proveniente do fechamento de algumas classes e/ou escolas que oferecem essa modalidade de ensino, em alguns municípios.

O educador da EJA deve constituir-se como um profissional da pedagogia da política, da pedagogia da esperança, como já expressou o educador Paulo Freire (1979). Assim, o professor necessita construir o conhecimento com seus alunos, considerando-os como eixos fundamentais do seu trabalho, na medida em que este pode promover profundas transformações na vida do educando através do seu fazer docente.

A concepção de educação de Paulo Freire não pode ser percebida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas como uma práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora, contra o princípio de uma educação alienadora, uma educação que domestica a educação, onde o homem não tem liberdade de conhecer e nem tão pouco pode utilizar sua realidade como fonte de conhecimento.

Há muito tempo buscam-se métodos e práticas que sejam adequados ao aprendizado de jovens e adultos. Freire nos anos 70 afirmava que “[...] a alfabetização não pode fazer-se de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajudado pelo educador” (FREIRE, 1979, p. 72).

Para que exista um bom desempenho no ensino é essencial que o educador esteja qualificado. Assim, percebe-se que a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, como em outra modalidade de

55

ensino, requer preparação e qualificação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (1997) é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como ouvir os outros – não, por favor, mas por dever – respeitá-los, ser tolerante, acataras decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. Porém, na conjuntura atual, a EJA ainda exige uma discussão mais ampla no que diz respeito à sua

verdadeira função.

De modo geral, os alunos que procuram a EJA para retomarem seus estudos são pessoas da classe trabalhadora, muitos desempregados ou que vivem de subempregos. Retornam à escola com o desejo de adquirir melhores conhecimentos e, assim, obter melhores possibilidades de trabalho, pois, para muitos desses sujeitos, a EJA torna-se uma grande oportunidade para que possam mudar de vida. Por falar em obter melhores possibilidades de trabalho, ressaltamos que a EJA visa atender, prioritariamente, à classe trabalhadora, de modo que não pode ser pensada de forma estanque e desarticulada do mundo do trabalho. É preciso compreender que a oferta de educação formal está diretamente relacionada à mudança do perfil de mercado de trabalho. E essa relação entre organização social e a escolaridade nunca foi tão forte, pois atualmente a empregabilidade só é garantida mediante a comprovação de escolaridade.

Para Arroyo (2007), a EJA precisa ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas, sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas os desfigura. Para o autor, os últimos anos foram marcados por uma melhor definição da concepção de jovens e adultos.

Pensando a EJA neste contexto de reflexão, faz-se necessário que coordenadores(as) e professores(as) que atuam nesse segmento tenham um mínimo de conhecimento sobre essa modalidade. Nesse sentido, a partir do contato com as referências produzidas ao longo dos anos a respeito da Educação de Jovens e Adultos, esperamos que coordenadores(as) e professores(as) percebam a importância de planejar especificamente para esse segmento.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA EJA

Iniciamos esta subseção apresentando três conceitos de formação e de coordenar, acreditando que a partir da explanação desses conceitos poderemos trazer à tona uma

56

discussão sobre o tema no que se refere à formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA.

Na visão de Nicola (2007, p. 470), “[...] a palavra formação no sentido específico que este vocábulo assume, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”. Moraes (2004, p. 7), por sua vez, ressalta que “[...] todo processo de formação

envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, de auto-regulação dos próprios processos vitais”.

Assim, o indivíduo se apresenta num constante processo de aprendizado, entendendo que a educação se configura como uma das formas de colaborar para a ampliação da consciência que o levará ao processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano.

Para Garcia (1999, p. 19),

[...] a formação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se desempenha em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode igualmente ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e estruturação da pessoa a qual se efetua com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Após apresentar os conceitos de formação, apresentaremos os conceitos de coordenar, dialogando com Rangel (2002) e Magalhães (2014). Sobre o ato de coordenar, Rangel (2002, p. 76-77) ressalta que:

Co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, em todas as séries, aplicando-se as diferentes atividades, a exemplo da avaliação e da elaboração de programas, de planos de curso, de seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentam soluções.

Assim, o autor defende a importância da integração entre professores(as) das diferentes disciplinas, pois isso possibilita o diagnóstico de possíveis problemas na educação e a possibilidade de apontar soluções. Para Magalhães (2014, p.48),

[...] coordenar implica no ato de assumir a responsabilidade por fazer o Projeto Político Pedagógico da escola funcionar, sem deixar de lado os outros atores escolares. Porém, o trabalho da coordenação é limitado, muitas vezes, pelo grau de participação e de abertura do professor para com este profissional.

57

A função de coordenar acaba sendo muito complexa e ao mesmo tempo heterogênea devido às várias atividades desenvolvidas pelo coordenador que, em alguns momentos, atrapalham o acompanhamento do trabalho do professor, função primordial do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na atualidade.

Ainda segundo Magalhães (2014, p. 61), o saber-fazer do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) envolve a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associando à realidade, ao processo de ensino-aprendizagem, às relações e aos

sujeitos-autores. A autora ainda ressalta que “[...] a formação continuada deixa de ser uma ação meramente técnica e limitada, passando à condição de mais competente”.

Magalhães (2014, p.55) salienta também que “[...] o saber-ser constitui o saber-fazer. O ato educativo se faz na real interação dos seus sujeitos-autores, e essa interação, por sua vez, só é possível a partir do reconhecimento do outro, dos seus desejos, limitações e necessidades”. Ainda para Magalhães (2014, p. 54)

[...] o fazer da coordenação pedagógica permeia toda a prática educativa, desde os objetivos, os fins, as estratégias, até a dinâmica da prática pedagógica estabelecidas no currículo, por isso emerge a necessidade desse fazer ser aberto e interativo.

Nesse sentido, referindo-se ao fazer da coordenação pedagógica, a ação de coordenar ainda é uma atividade confusa, indefinida, ampla e diversificada, sendo uma função que abarca diversas interpretações, tanto na concepção teórica como na prática, pois não existe ainda uma definição específica para o papel do Coordenador(a) Pedagógico(a), de modo que o CP acaba por desenvolver várias funções dentro do ambiente escolar.

Tardif (2002) enfatiza a formação continuada docente como base da cultura intelectual, científica e moderna através de processos de aprendizagens intelectuais, individuais e coletivos promovidos dentro dos sistemas educacionais. Desse modo, a formação continuada para Coordenadores(as) Pedagógicos(as) é condição essencial para que esses profissionais também possam construir novas competências que favoreçam o aprimoramento do seu trabalho junto aos professores. Para Rosa (2004, p. 142-144)

O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. Neste caso, defende Rosa, que o coordenador deve estar em constante processo de autoformação, juntamente com a aprendizagem e constante uso das novas tecnologias, principalmente no campo da informática.

58

Devendo os professores ser atores do seu próprio processo de formação continuada, pois é inerente ao desempenho da função sob a liderança e orientação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Contrapondo Rosa (2004), Garrido (2007, p. 9) afirma que:

[...] o trabalho do(a) Coordenador(a) pedagógico(a) é promover a formação continuada em serviço favorecendo a tomada de consciência dos professores em suas ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam. A formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da EJA precisa estabelecer relação com os saberes já adquiridos pelos(as) professores(as), bem como possibilitar o acesso a

O(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ao participar de uma formação continuada em serviço ou de um curso, irá se envolver com novas propostas teóricas a respeito dos problemas vivenciados no seu cotidiano, defrontando-se com conhecimentos novos e/ou ressignificados, buscando formular novas organizações e novas ideias. Essa formação continuada deve envolver também a reflexão sobre o seu fazer na escola, sobre saberes já conhecidos, mas que necessitam de uma reflexão a respeito da prática profissional. Schön (2000, p. 31-32) destaca que “[...] o profissional durante o seu processo de formação, também faz uma auto-reflexão a respeito de sua prática no momento em que se processa a ação, isto é, no momento de construção da ação profissional”. Corroborando tal ideia, Magalhães (2014, p. 59) diz que a “[...] formação continuada é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento do corpo docente em favor de proporcionar mudanças no ato educativo”.

Em relação ao processo de formação continuada, Nóvoa (1991) apresenta três aspectos que são fundamentais no processo de viabilização de uma formação continuada de qualidade. São eles: o desenvolvimento pessoal do(a) professor(a) mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e o profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar. Nesse sentido, os(as) Coordenadores Pedagógicos exercem papel decisivo no processo de articulação, formação e democratização das relações na escola ao estimularem práticas participativas como procedimentos essenciais para a constituição de efetivas experiências pedagógicas e transformadoras (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

A amplitude e a dimensão das propostas de atuação para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem

exercidas por esse(a) profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar. O processo de formação continuada e a elaboração do projeto político inserem-se no cerne dessas funções do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), pois a reflexão teórica sobre a prática docente e a definição dos princípios pedagógicos a serem instituídos na escola formulam-se no debate e na reflexão coletiva com a comunidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Assim, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos coordenadores que buscam a transformação através de sua prática educativa, já que:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, reenvolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43)

Diante do exposto, pode-se perceber que a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para formação continuada daqueles que buscam a transformação através de sua prática educativa. E com o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA não é diferente, pois esse(a) profissional não só busca a transformação, mas carece também de formação continuada para refletir e transformar a sua prática.

Desenvolver a formação continuada na concepção de reflexão sobre a prática do(a) coordenador(a) tanto do ensino regular como da EJA deve ser percebida por todos no contexto escolar como a melhor forma de desenvolver a prática de coordenação na EJA. Vasconcelos (2011, p.5) entende que:

[...] a formação continuada do coordenador pedagógico “deve incluir, em primeiro lugar, uma boa formação como educador, para acrescentar, depois, uma formação específica para a coordenação pedagógica, com aprofundamento em gestão escolar, planejamento, projeto político-pedagógico, trabalho e grupo, supervisão.

Assim, observamos que não existe uma formação específica para a coordenação pedagógica, pois a formação inicial para esse profissional se dá nos cursos de Pedagogia sendo uma formação para professor(a) e não uma formação específica para coordenação pedagógica. No entanto, tal formação acaba não sendo o alicerce necessário para que o CP se capacite e construa conhecimentos de forma concreta com todos os sujeitos que estão inseridos nesse processo, principalmente os da EJA, fazendo-se necessária uma formação inicial específica para o sujeito-profissional da coordenação pedagógica. Entretanto, o que se

60

observa é que esses sujeitos acabam por serem os responsáveis pela sua própria formação continuada e em serviço. Importante ressaltar que para o desenvolvimento de uma coordenação de qualidade se faz necessário investir na formação desses sujeitos. Zen (2012, p.10) ressalta que

[...] a formação de professores e coordenadores pedagógicos não são as mesmas, portanto, remetem a um conjunto de competências distintas. Os coordenadores pedagógicos enfrentam problemas profissionais para além daqueles que não são inscritos pela atuação docente na sala de aula e na escola.

A formação continuada é um processo também de socialização, no qual os sujeitos revisam valores, constroem ou aprimoram habilidades e conhecimentos, de acordo com os grupos a que pertencem, ou seja, todos os que estão no exercício da escola, aprendem. Pois, segundo Canário (1998), a escola é um lugar onde os professores também aprendem: “A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Placo, Souza e Almeida (2012) defendem uma formação específica para os coordenadores pedagógicos porque o objeto de ação dos(as) CPs é diferente do objeto de ação do(a) professor(a), tendo em vista que há uma diferença na prática desses profissionais, demandando uma formação continuada distinta. As autoras ainda dizem que essa “[...] formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar” (PLACO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

Corroborando com as autoras supracitadas, Magalhães (2014) ressalta que a formação específica e de qualidade possibilita um saber-fazer embasado na relação teoria-prática, pois, quando abordamos essas citações teóricas não temos a intenção de afirmar que o processo formativo ou ato de formar do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) destitui-se do ato de ensinar do professor. Este também articula os saberes técnico-científicos com os conhecimentos prévios dos alunos, além do conteúdo proposto no currículo mínimo.

A formação continuada tanto do(a) professor(a) quanto do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) deve ser uma constante no seio escolar e deve ter o intuito de aprofundar as discussões relacionadas aos dilemas e potencialidades do processo educativo, devendo ser realizada na unidade de ensino, devido às necessidades e particularidades formativas dos educadores.

A formação inicial e continuada tem por objetivo a formação de profissionais capazes de desenvolver a prática pedagógica destinada para as reais necessidades e interesses da sociedade. Libâneo (2001, p.189) acrescenta que “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de

conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”. Nesse sentido, a tendência atual de formação continuada dos profissionais da educação realça a necessidade de entender a atualização permanente não como um acúmulo de cursos, mas como uma atividade que estabelece uma relação direta com a prática. Portanto, para ter o domínio e aprofundar as discussões no seio da escola, o(a) professor(a) e o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) precisam assumir posturas de pesquisadores.

Para Nóvoa (1992), a concepção de professor pesquisador está pautada na ideia de um docente que assume a sua realidade como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização docente. Conforme Pimenta (1997), professor reflexivo é aquele que tem a prática profissional como um momento de construção do conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização desta, sendo este um momento de refletir a ação e agir após a reflexão.

Ainda para Nóvoa (2001, p. 3-4),

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como de análise.

Corroborando com a fala de Pimenta (2002) e Nóvoa (2001), acredito que o(a) CP também é um profissional pesquisador e reflexivo. E, porque não dizer, *Coordenador(a) Pedagógico(a) Pesquisador(a)-reflexivo*. Em uma proposta de formação em serviço, em contato com o outro, levando-se em conta as experiências de cada um, podemos dizer que tanto o(a) professor(a) quanto o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) são pesquisadores. Assim, ratificamos, diante do exposto, que a formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) deve ser uma constante na vida desse profissional, pois a partir dessa formação passará a ter momentos de reflexões sobre sua própria atuação e também com os(as) professores(as) e demais segmentos da escola, exercendo a liderança. Tal formação dará um

suporte e a preparação necessária para conduzir a formação dos(as) docentes e as demais atividades que estão sob sua responsabilidade.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS (AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA EJA

A pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística. A pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

N. Malhotra (2001, p.155)

Essa epígrafe nos remete a uma reflexão acerca dos dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos nos questionários e nas observações provenientes das reuniões organizadas pelos(as) coordenadores(as) das escolas municipais que oferecem a EJA. Os resultados trazem a percepção dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA a respeito da formação continuada para os CPs da EJA.

Percebemos que a técnica da observação nos permite registrar os aspectos das ações e não sua intencionalidade. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Inicialmente será apresentada a análise dos questionários e, em seguida, apresentaremos a análise das observações das reuniões, considerando o roteiro previamente elaborado.

A expressão *luz no caminho do coordenador* foi utilizada no título dessa dissertação com o propósito de trazer à tona a importância da formação continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA, levando em consideração que esta deve ser a luz que iluminará o caminho desse profissional para o desenvolvimento das suas atividades de coordenação com eficácia e qualidade. No entanto, para seguir nesse caminho iluminado, acredito que se faz necessária uma formação continuada e em serviço com sistematização e planejamento para ressignificar as ações dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA. Em se tratando de uma pesquisa de natureza aplicada, considero que o produto obtido servirá como base para a elaboração de uma proposta de formação continuada que leve em consideração as reais necessidades dos(as) Coordenadores(as) que atuam na EJA.

Visando responder ao problema da pesquisa que buscava compreender de que forma seria possível promover a formação continuada dos(as) Coordenadores(as) pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos no Município de Vera Cruz foi necessário envolver os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA e também os(as) professores(as) que atuam nesse

segmento. Nesse processo, as expectativas, os anseios e também as dificuldades desses colaboradores foram pontos importantíssimos que deram o alicerce para que atingíssemos o

objetivo geral que tinha a pretensão de analisar a atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação de Jovens e Adultos no município de Vera Cruz.

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS (AS) PROFESSORES (AS)

Como foi informado na segunda seção, apesar de a pesquisa ter sido realizada tendo como foco a atuação/formação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA, os(as) professores(as) também participaram do estudo respondendo um questionário cujas respostas também foram consideradas durante a análise de dados.

A entrega dos questionários foi feita em mãos para uma parte dos(as) professores(as), durante as reuniões de Atividade Complementar (AC), que acontecem aos sábados enquanto outros(as) professores(as) receberam o instrumento por e-mail. O questionário foi elaborado com 12 questões, sendo nove objetivas e três subjetivas, aplicado para um total de 22 professores(as) que ministram aulas na EJA e tinha por objetivo obter informações sobre a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da EJA com relação ao acompanhamento do trabalho docente.

Inicialmente, perguntamos aos(as) professores(as) se eles(as) já haviam participado de algum curso específico para trabalhar na EJA. Os(as) professores(as) responderam que nunca participaram de nenhum curso específico para trabalhar com esse segmento. Em seguida, buscamos indagar se os(as) professores(as) tinham interesse em participar de alguma formação continuada para a EJA. A resposta foi unânime, pois mesmo sendo todos(as) graduados(as), existe unanimidade entre os docentes no sentido de participarem de uma formação continuada para os professores da EJA, na medida em que a formação acadêmica, ou seja, a graduação, ainda é insuficiente para atender às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Arbache (2001), a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, à metodologia, à avaliação e ao atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos.

Quanto à sugestão de temas para serem trabalhados numa formação continuada, os mais sugeridos pelos professores que ministram aulas na EJA foram: Práticas pedagógicas na EJA; Currículo para a EJA; Metodologias para o Ensino da EJA; Como avaliar na EJA; Evasão

na EJA.

Em relação ao tema Práticas pedagógicas na EJA, o compreendemos como um verdadeiro desafio, pois, durante muito tempo a docência passou por várias transformações

65

impostas pela sociedade, principalmente a EJA, que surgiu como uma necessidade das transformações sociais do contexto brasileiro. Na visão de Paiva (1973), ocorreu fora do modelo tradicional de escola noturna e inicialmente não possuía respaldo legal e atenção dos órgãos responsáveis.

Para que se tenha uma prática pedagógica eficaz é importante perceber que não existe prática sem teoria e vice-versa, pois uma está relacionada à outra, isso porque é a partir da prática que se pode chegar ao conhecimento de alguma coisa, fazendo-se necessário teorizar. Conforme diz Giesta (2001, p. 76), “[...] o conceito de teoria e prática coloca sempre presentes os dois elementos fundamentais da ação humana: o pensamento, a teoria que informa o conhecimento, a paixão, a experiência; a ação, prática sem a qual não se dá o ato educativo”. Partindo desse pressuposto, observamos que o professor constantemente vem construindo no dia a dia sua prática pedagógica a partir de novas experiências e conhecimentos. Outro tema muito sugerido pelos professores para a formação continuada foi Currículo para a EJA. Após um breve comentário sobre o currículo na EJA, pensamos em iniciar apresentando conceitos de currículo na visão de alguns teóricos para, em seguida, abriremos uma discussão sobre o currículo na EJA. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “[...] o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo propriamente dito escolar deve ter uma ação direta ou indireta na formação e desenvolvimentos dos sujeitos. Assim, passa a ser viável ratificar que o currículo constitui o elemento central do projeto político e pedagógico da escola, passando a viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sacristán (2000, p. 15),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

O autor acima citado está se referindo ao currículo como expressão prática, com relações culturais e sociais e as instituições tendem a envolvê-lo em uma série de práticas, estando aí a prática pedagógica desenvolvida dando origem ao ensino.

Os atos de currículo, neste caso, são compreendidos como toda e qualquer ação sócio educacional. O currículo não se completa nem se confunde com os programas de curso, os conteúdos selecionados ou das disciplinas que compõem a matriz curricular. Os atos de currículo se traduzem, justamente, no conjunto de ações que

66

possibilita conexões com o social de modo relacional. Por isto, a pertinência dos estudos de currículo não está apenas em compreender o que é o currículo ou como ele se faz, mas sim em compreender os efeitos dos atos de currículo na vida dos sujeitos escolarizados. Não é por outra razão, que em muitos estudos da área, se depreendendo o sentido do currículo como artefato vivencial que engloba as diversas formas de aprendizagem que o sujeito obtém, como consequência de estar escolarizado.

Faz-se necessário inserir os jovens e adultos em um processo educativo como sujeitos produtivos e preparados para leitura de mundo, mas isso perpassa por ações educativas que considerem a escolarização como um instrumento indispensável à construção da sociedade democrática. Nesse sentido, deve-se levar também em conta a aprendizagem de vida dos sujeitos da EJA, aproveitando suas experiências, reflexões ou ações partindo do meio social no qual estão inseridos:

Assim, o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, as visões que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2000, p. 53).

Repensar o currículo deve ser uma ação constante no contexto escolar, pois se este for visto como um meio de controle da prática docente, sem levar em consideração a realidade dos educandos, pode ser transformado em um dispositivo promotor de exclusão, na medida em que os alunos precisam ser contemplados nos conteúdos apresentados em sala de aula.

Sobre o tema Metodologia para a EJA, segundo Araújo (2006, p.27),

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas é teórico prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Nesse sentido, a metodologia de ensino pode ser entendida com o conjunto de ações aplicadas pelo professor para alcançar os objetivos traçados, pois, ao selecionar a

metodologia de ensino o professor precisa estar atento ao contexto social, cultural, político e econômico, assim como às necessidades educativas dos sujeitos da EJA de forma que estas metodologias subsidiem a aprendizagem. Gomes (2018) explica que o fato relevante com relação à metodologia de EJA é que, assim como na Educação Infantil, a EJA sempre irá funcionar mais facilmente quando houver atividades diferenciadas e atrativas que

67

incentivem o aluno, portanto, o método do(a) professor(a) será de extrema importância para que o educando dê continuidade a seu caminho em busca do conhecimento. O outro tema proposto pelos(as) professores(as) para uma formação continuada foi Como avaliar na EJA. Segundo Perrenoud (1999, p. 41) a avaliação é “[...] um momento do trabalho escolar que se distingue dos outros mais por uma dramatização da situação do que pelos conteúdos das tarefas”. O autor ainda diz que “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999, p.9). Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como um momento de reflexão tanto para os(as) professores(as) quanto para os alunos, pois os(as) docentes refletem sobre sua prática e os discentes sobre sua aprendizagem. Logo, todo momento avaliativo é um momento de diagnóstico.

A avaliação da aprendizagem escolar na EJA, em geral, no contexto brasileiro, tem sido utilizada como elemento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos. (NASCIMENTO; BASSANI; PINEL, 2009, p. 5)

Avaliar na EJA é uma forma de entender a vida dos educandos que fazem parte dessa modalidade. Nesse sentido, o processo avaliativo na EJA deve ser realizado com muita atenção, de modo que possibilite aproveitar toda experiência que os sujeitos trazem consigo na sua trajetória de vida. Assim, a avaliação está voltada para a prática do ato de julgar uma ação executada, buscando-se aprender os resultados positivos ou negativos e a partir daí tomar decisões para mudar, caso sejam necessárias. Para Oliveira e Pacheco (2003, p. 119), “[...] avaliação é a parte integrante do currículo na medida em que se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico”. Portanto, é na avaliação que se tem possibilidade de redirecionar os objetivos dos sujeitos da EJA com o objetivo de reestruturar todo o planejamento e a própria sociedade.

Quanto ao tema Evasão Escolar na EJA, proposto pelos(as) professores(as), observamos que

a evasão é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes que atuam em classes de jovens e adultos e pode estar relacionada com os perfis desses estudantes, caracterizados por suas especificidades, exigindo da escola uma reconfiguração para atendimento e garantia de permanência desses sujeitos até a conclusão do curso. Campos (2003) considera a evasão escolar na EJA como um abandono por tempo

68

determinado ou não. Diversas razões de ordem social, principalmente econômica, concorrem para a evasão escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola. Arroyo (2006) assevera que para atuar na EJA o(a) professor(a) deve conhecer quem são os educandos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada. Para o autor, é preciso indagar quem são esses sujeitos jovens e adultos. É necessário entender como eles vivenciam o processo educativo, buscando compreender as razões e as motivações que os levam a abandonar ou retornar à escola.

A didática adotada pelo(a) professor(a) possivelmente represente um fator de desistência para os educandos da EJA, tendo em vista que, às vezes, os(as) professores(as) que ministram aulas nessa modalidade de ensino não estão devidamente qualificados(as) para atuar com tal grupo, pois, provavelmente tendem a adotar os procedimentos do ensino regular na EJA. Além do mais, muitos desses professores demonstram certo descomprometimento com este segmento, pois assumem turmas na EJA para complementação de carga horária. Segundo Gadotti, (2000, p. 18): “[...] cabe ao professor estimulá-lo a fim de que ele possa participar de todas as atividades propostas e possa se sentir bem com o seu grupo de estudo”. Dessa forma, podemos entender que as causas da evasão escolar na EJA não devem ser atribuídas apenas aos estudantes, pois, muitas vezes, podem estar relacionadas à prática pedagógica do(a) professor(a) e aos conteúdos que são trabalhados.

Na questão em que buscamos saber sobre o relacionamento entre os(as) professores(as) e o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), os(as) docentes na sua totalidade responderam que têm um bom relacionamento com os coordenadores, na medida em que buscam desenvolver uma boa relação interpessoal. No que diz respeito às relações interpessoais, não devemos esquecer que as pessoas são produtos do meio em que vivem e atuam, pois têm sentimentos, emoções e agem influenciadas pelo contexto no qual estão inseridas, sendo o trabalho relevante na constituição do meio social, a “[...] valorização do ser humano, a preocupação com os sentimentos e emoções, e com a qualidade de vida são fatores

que fazem a diferença” (BOM SUCESSO, 1997, p. 36). Assim, o meio social e as relações interpessoais podem resultar em conflitos, por isso, se faz necessário promover ações que possibilitem uma boa convivência no espaço escolar. Sobre isso, Ortega e Del Rey (2002, p. 143) afirmam que:

[...] o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil

69

reconhecer a origem e a natureza do problema.

Percebendo a importância e a necessidade de manter um bom nível de relacionamento e de convivência profissional no ambiente escolar, o que, por sua vez, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, observamos a relevância do papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), já que, dentre suas funções, esse(a) profissional pode articular ações que possibilitam a superação de obstáculos, a socialização de experiências e a discussão sobre as dificuldades enfrentadas.

Com relação à pergunta feita aos(as) docentes se eles(as) consideram os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) dinâmicos(as), os(as) professores(as) responderam que todos(as) os(as) profissionais são dinâmicos(as). Questionados se os(as) Coordenadores(as) pedagógicos(as) orientam os momentos de Atividade Complementar (AC), a maioria dos(as) professores(as) respondeu que não, pois, em determinados momentos da AC, os CPs estão envolvidos(as) com outros afazeres.

As funções de um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) escolar nem sempre estão definidas. Por conta disso, o(a) coordenador(a) acaba fazendo o trabalho que poderia ser delegado a outras pessoas, acumula afazeres e, conseqüentemente, não exerce suas principais funções, tais como articulação do trabalho pedagógico entre os(as) docentes; acompanhamento didático pedagógico às turmas; promoção de reflexões sobre as práticas de ensino; auxiliar e contribuir para novas situações de aprendizagem, fazer atendimento à família dos alunos.

Dentre todos os profissionais, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) acaba sendo o mais sobrecarregado com a realização desse desafio, buscando uma educação de qualidade, principal objetivo e foco do seu trabalho. De Rossi (2006, p. 68) afirma que o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) “[...] esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido em meios de conflitos, oposições,

negociações e acordos”.

Sabemos que os problemas enfrentados pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) não se resumem apenas aos citados acima, pois esses profissionais lidam com problemas sociais, econômicos, familiares, de violência e, muitas vezes, acabam substituindo também o(a) professor(a) que faltou. Todos esses afazeres que não fazem parte da rotina do CP estão distantes do que deveria ser sua verdadeira função dentro das escolas.

Quanto ao relacionamento dos(as) professores(as) com os demais funcionários da escola, todos responderam que se relacionavam bem com estes sujeitos. Sabemos que esse

70

relacionamento perpassa pela boa convivência no espaço escolar, assim como é fruto de uma comunicação eficaz, pois, todos os profissionais que atuam na escola, desde o gestor até o porteiro, se transformam em integrantes de uma equipe quando conseguem criar um espírito de trabalho coletivo no qual as diferenças pessoais se transformam em metas na busca por objetivos comuns.

De acordo com Chiavenato (2010), o relacionamento interpessoal é uma variável do sistema de administrativo participativo, que representa o comportamento humano que gera o trabalho em equipe, confiança e participação das pessoas. “As pessoas não atuam isoladamente, mas por meio de interações com outras pessoas para poderem alcançar seus objetivos” (CHIAVENATO, 2010, p. 115).

Para Carvalho (2009, p. 108), “O relacionamento interpessoal entre o líder e os membro da equipe é um dos fatores mais relevantes na facilitação ou bloqueio de um clima de confiança, respeito e afeto, que possibilite relações de harmonia e cooperação”. Ter um bom relacionamento é muito importante por agregar valores e qualidade nas atividades da escola. Além do mais, todos na escola são educadores e nesse meio social existe uma grande dependência coletiva, pois ninguém pode sobreviver sozinho.

O último questionamento diz respeito ao incentivo à troca de experiências entre os(as) professores(as) por parte dos(as) Coordenadores(as). Assim, 14 docentes responderam que os(as) Coordenadores(as) não incentivam a troca de experiências, já oito docentes responderam que os(as) Coordenadores(as) incentivam a troca de experiência e isso acontece no momento das ACs realizadas na escola.

As respostas dos(as) professores(as) que colaboraram com a investigação apontam que há uma necessidade de formação continuada tanto para esses sujeitos (professores(as) da EJA) como também para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS(AS) COORDENADORES(AS) DA EJA

O questionário proposto para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA foi estruturado com o objetivo de obter informações sobre a necessidade dos CPs da EJA de participarem de cursos de formação continuada. Foi elaborado com oito questões, sendo sete objetivas e uma subjetiva.

A primeira pergunta feita para os(as) Coordenadores(as) tinha a intenção de saber se já haviam feito algum curso específico para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. A

71

maioria, ou seja, cinco coordenadores, responderam que nunca participaram de um curso específico para trabalhar com esse segmento e apenas uma coordenadora respondeu de forma positiva ao questionamento.

A segunda pergunta buscava saber se os(as) professores(as) que eles(as) coordenavam apresentavam dificuldades para trabalhar na EJA e obtivemos quase uma totalidade afirmativa nas respostas, pois apenas uma coordenadora disse não perceber dificuldades dos(as) professores(as) para trabalharem nesse segmento, embora tenhamos percebido que os(as) docentes se caracterizaram sem experiência e também sem formação específica para trabalhar nesse segmento. Assim, apresentamos a tabela abaixo.

Tabela 1 – Dificuldades dos(as) professores(as) no trabalho desenvolvido em classes da EJA de acordo com os(as) coordenadores(as)

PERGUNTA	COORDENADOR (A)	RESPOSTAS
Os professores que você coordena apresentam alguma dificuldade no trabalho desenvolvido nas classes da Educação de Jovens e Adultos?	Zilza	Dificuldades em selecionar as metodologias e dificuldades em saber lidar com a baixa frequência da turma.
	Mila	Desmotivação (baixa autoestima) dos estudantes.
	Silva	Dificuldade em não saber lidar com a evasão escolar.
	Zito	Dificuldades de diálogo.
	Laika	Dificuldades de recursos materiais.

	Astro	Sim. Não sabe diferenciar a proposta de trabalho do ensino regular para a EJA. Dificuldade em aproveitar os saberes e experiências dos estudantes.
--	-------	--

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019)

Observando as respostas emitidas, considerando as características dos estudantes da EJA, seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, histórias de vida e expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, reconhecemos que esses aspectos são importantes para a construção de uma proposta político-pedagógica que considere as especificidades da coordenação. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual estamos lidando para que os conteúdos planejados façam sentidos, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na realidade. Assim, coordenadores(es) e professores(as) precisam estar atentos(as) para as demandas e potencialidades dos sujeitos (estudantes) da EJA, considerando os em todas as propostas e projetos pedagógicos.

72

A Coordenadora Pedagógica Zilza disse que os(as) professores(as) apresentam dificuldades para selecionar as metodologias. Vale ressaltar que a metodologia de ensino deve ser compreendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor visando alcançar os objetivos propostos e não um roteiro que busca promover uma ação docente mecanizada que desconsidera o contexto no qual o sujeito está inserido. Partindo desse princípio, acredito que em todos os níveis e modalidades de ensino a escola deve estar voltada para o aluno. No entanto, na EJA, esse olhar deve ser ainda mais atento e criterioso, considerando que o sujeito da EJA, seja ele jovem ou adulto que busca essa modalidade de ensino, traz experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente, sejam eles oriundos do seio familiar, social ou de grupos de trabalho que precisam ser reconhecidos pelos(as) docentes e discutidos com o(a) CP da EJA, pois é importante estabelecer essa relação entre os interesses e as experiências dos sujeitos da EJA com o conhecimento científico e formal para que haja uma educação que esteja voltada para o perfil desses sujeitos.

Na visão de Amaro e Gonzalez (2009), a prática dos(das) docentes utilizando metodologias diferenciadas contribui para um ensino dinâmico e inovador, motivando os alunos e produzindo melhores resultados, tornando a aula mais participativa, possibilitando a

construção e a reconstrução do conhecimento. Corroborando com os tais autores, Medeiros e Rosa (2009) ressaltam que ensinar é um ato de imensa responsabilidade e exige conhecimento e comprometimento, portanto, o(a) professor(a) deve utilizar metodologias diferenciadas para contribuir com o processo de aprendizagem:

A adoção de metodologias diferenciadas é essencial para promover um melhor processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se busca uma formação qualificada de profissionais na área do ensino, incluindo o fato de que o cotidiano de docentes e alunos é bastante dinâmico, é de fundamental relevância a também dinamização das aulas. (MEDEIROS; ROSA, 2009, p. 5)

A mesma CP afirmou que os(as) professores(as) apresentam dificuldades para lidar com a baixa frequência dos estudantes da EJA. Com base nas experiências no ensino noturno voltadas para essa modalidade, observa-se que a baixa frequência desses sujeitos é mais recorrente nas segundas e sextas-feiras. A esse respeito, penso que a equipe gestora (direção e coordenação), junto com os(as) professores(as), deve pensar em um plano de intervenção que possibilite a permanência dos estudantes durante toda a semana, tendo em vista que quando a baixa frequência é constante e os profissionais da escola não identificam ou não se preocupam com o que está acontecendo com o estudante, esse fato pode levar à evasão escolar.

73

A Coordenadora Pedagógica Mila respondeu que a desmotivação e a baixa autoestima foram apontadas como dificuldades apresentadas pelos(as) professores(as) da EJA. A falta de motivação no trabalho é algo que há anos vem afligindo as pessoas nas organizações (BERGAMINI, 2008). Os efeitos da desmotivação no trabalho podem gerar graves problemas tanto para as organizações quanto para as pessoas (MACIEL, 2007). Gil (2007) destaca que os motivos da desmotivação variam de pessoa para pessoa. Já a motivação, de acordo com Cória-Sabini (2000, p. 83), “[...] é a força propulsora da conduta. É a condição interna que ativa o indivíduo e o predispõe a emitir certas respostas”. Quando a autora diz que a motivação é condição interna ao indivíduo, compreendo que, por vir de dentro, a motivação tem um cunho subjetivo e, portanto, nós enquanto educadores não motivamos ninguém, mas sim, despertamos aquilo que alguém já traz, mostrando caminhos que devem ser seguidos.

Para Libâneo (1994 apud PRESTES; SOUSA; SANTANA, 2009, p. 111)

[...] a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”. Pensando nessa relação, os autores fazem a seguinte indagação: “o que leva jovens a perderem o interesse e o gosto pelo estudo?” e respondem que essa perda ocorre “porque muitas vezes a sequência dos objetivos e dos conteúdos transmitidos não são percebidos pelos mesmos e as aulas geralmente não são atrativas, não se ligam

aos conhecimentos e experiências que estes possuem.

Ao refletirmos sobre a motivação, acreditamos que ela está muito relacionada à autoestima. Assim, para Brandão (1991, p. 56)

[...] autoestima é a confiança na capacidade, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e do direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que influenciados pela motivação e um autoconceito positivo fazem com que a criança melhore sua capacidade de aprendizagem devendo ter como primordial estar integrada aos currículos escolares tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima.

O mesmo autor (1991, p.56) diz que “[...] baixa autoestima é a nossa incapacidade momentânea de acreditarmos em nós mesmos”. Assim, “[...] nos achamos incapazes de realizar o que queremos e acreditamos que somos inferiores aos outros”. Diante do exposto, pensamos na situação de muitos estudantes da EJA que estão com a autoestima baixa, desacreditados, desmotivados e sem perspectivas de vida. Nesse sentido, reconhecemos a importância da autoestima para a aprendizagem desses sujeitos, pois, a partir do momento em que acreditarem na sua capacidade de aprendizagem, poderão ser capazes de adquirir conhecimentos.

A coordenadora pedagógica Mila também disse que a dificuldade dos(as) professores(as) é não saber lidar com a evasão escolar, que é caracterizada pela baixa frequência e, automaticamente, abandono da escola. Duarte (apud RAMALHO, 2010)

74

caracteriza a evasão como uma expulsão escolar porque a saída do aluno da escola não é ato voluntário, mas uma imposição sofrida pelo estudante, em razão de condições adversas e hostis do meio.

Muitos jovens e adultos acabam por abandonar os estudos por diversos motivos, dentre os quais dificuldade de aprendizagem, esgotamento físico, falta de motivação para aprender (FORTUNATO, 2010). Nesse sentido, Azevedo (2011, p. 05) ratifica a discussão quando diz que

[...] o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas e consequências estão ligadas a fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, como também a alguns aspectos relacionados ao ensino, onde alguns professores acabam contribuindo para o problema se agravar, utilizando práticas ultrapassadas.

Percebemos que a escola não está preparada para inserir os alunos jovens e adultos frutos de uma sociedade desigual, injusta e destruída. Por isso, devemos investir muito na

formação tanto dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) quanto dos(as) professores(as) que atuam na EJA para que possam, a partir da formação continuada, transformar suas práticas para planejarem e desenvolverem aulas mais dinâmicas e atrativas com o objetivo de evitar a evasão escolar.

Di Pierro (2010, p.35) explica a dificuldade dos sujeitos da EJA em permanecerem na escola:

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo o seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Podemos dizer que essas não são as únicas dificuldades, pois na nossa percepção uma das maiores dificuldades está relacionada à leitura, à escrita e também às operações matemáticas. Martha Oliveira (2007, p.66) ressalta que:

[...] o educando, tendo já passado por um processo de ensino, em sua infância, e tendo já sido excluído do sistema escolar, evadindo da escola, vive hoje uma situação de insegurança, desconforto, vergonha, humilhação, o que acarreta baixa autoestima e desconfiança em relação à sua capacidade de aprender.

O CP Zito respondeu que as dificuldades no diálogo com os estudantes da EJA têm

75

sido consideradas um obstáculo para os(as) professores(as) no trabalho desenvolvido nas classes de jovens e adultos. Conforme Arroyo (2005, p. 227),

[...] as dificuldades de diálogo de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos. Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino.

A ideia da educação a partir do diálogo entre educador e educando está pautada na necessidade de criar um vínculo entre as experiências de ambos. Esse momento pode proporcionar ao educador a oportunidade de tornar a fala do educando o seu próprio material de trabalho, daí a funcionalidade do processo de troca.

Brandão (1986, p. 89) salienta que:

Paulo Freire pensou em um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto do seu mundo, do seu saber, o seu

Considero importante motivar o educando que já teve a oportunidade de estudar a acreditar novamente na sua capacidade de superar as dificuldades e permanecer na escola, pois esses sujeitos chegam com muita vontade de continuar os estudos, portanto, cabe ao educador mostrar para eles os caminhos necessários para que alcancem os objetivos desejados e realizem os seus sonhos.

A CP Laika respondeu que a “dificuldade de recursos materiais” é um obstáculo para o trabalho dos(as) docentes. Entendemos que recursos materiais são todos os recursos utilizados como elementos mediadores no processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores na apreensão de conceitos, no domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina. Apesar das diferenças consideráveis no nível da concepção e do modo como estes materiais são utilizados, reconhece-se atualmente que a qualidade e a intensidade do processo de interação entre os alunos e os materiais contribuem de modo decisivo para o resultado do processo de aprendizagem (MELLO, 2010).

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Para Freire (2002), a prática pedagógica necessita estar vinculada aos aspectos históricos e sociais para facilitar a compreensão e a elucidação das questões que realmente importam para os envolvidos no processo educativo. Para ele, se não ocorre a reflexão sobre si mesmo e seu papel no mundo, não é possível ultrapassar os obstáculos que o próprio mundo impõe, por isso, a ação do professor, tendo ele consciência ou não, estimula o

76

aluno à libertação ou à opressão. Daí a necessidade de uma formação específica para professores(as) da EJA, que precisam realizar constantes leituras e reflexões, além de possuírem perfil apropriado para trabalharem nessa modalidade de ensino que apresenta elementos importantes a serem considerados como, por exemplo, compreender a forma como ocorre a aprendizagem nos jovens e adultos.

O inciso VII do artigo 4º da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a necessidade de formação específica para atuar na EJA, ratificada pelo Parecer 11/2000 que assegura que: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignorados” (BRASIL, 2000, p. 58).

A organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos é diferente do

ensino regular e deve levar em consideração o funcionamento e a organização do trabalho docente, levando em conta os saberes dos sujeitos da EJA adquiridos no dia a dia, na prática do trabalho. Nesse sentido, os(as) professores(as), com o apoio da coordenação, devem criar espaços interativos que permitam superar as diferenças e os obstáculos de forma confiante, valorizando o progresso desses sujeitos. O Coordenador Astro também disse que os professores têm dificuldade de aproveitar os saberes e experiências acumulados dos estudantes da EJA. Assim, partimos da tese desenvolvida por Paulo Freire (1971) de que os educadores e educadoras, ao partirem da realidade concreta e das experiências vivenciadas pelos educandos, no diálogo permanente entre os conhecimentos de ambos, geram um ambiente de comunicação de saberes e não de sobreposição de uns sobre outros, tornando as aprendizagens mais significativas e conscientes.

Segundo Oliveira (2001), os sujeitos da EJA têm em comum as experiências vivenciadas em situações diversas no mundo do trabalho e outras vivências fora do âmbito da família, ampliando, assim, suas percepções sobre o trabalho, os relacionamentos, as decisões a serem tomadas e as instituições sociais em geral. Isso tudo os coloca em posição de extremo potencial para a aprendizagem, de modo que todas essas experiências devem ser consideradas como momentos de aprendizagem:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes

77

habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Considero ser de fundamental importância reconhecer e aproveitar as experiências de vida dos discentes da EJA, pois as experiências cotidianas são alicerces para que professores(as) possam dar início às atividades desenvolvidas a partir daquilo que esses sujeitos trazem para o ambiente escolar.

Apenas a Coordenadora Silsa disse que não percebeu dificuldades no trabalho desenvolvido pelos professores em classe, pois segundo a mesma, os(as) docentes têm experiências na modalidade de ensino de jovens e adultos.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de perceber o protagonismo que deve existir entre os sujeitos que constituem o processo de ensino e

aprendizagem da EJA. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Agente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1997, p. 58). O autor ressalta que a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Questionados se têm interesse de participar de algum curso de Formação Continuada para a EJA, obtivemos como respostas uma unanimidade, pois todos disseram que têm interesse de participar de algum curso de Formação Continuada para a EJA. Assim, ratificamos a importância da formação continuada em serviço e permanente para o Coordenador(a) Pedagógico(a) da EJA e para o professor, pois, realizando a formação continuada os profissionais aperfeiçoarão sua prática.

Ao ratificar a necessidade de um investimento na formação continuada dos CPs, faz-se necessário ressaltar que, em pesquisas realizadas durante o processo de elaboração da dissertação, foram encontrados mais estudos referentes à formação continuada do professor e ao seu próprio trabalho em sala do que estudos direcionados à formação continuada de Coordenadores(as) pedagógicos(as), sobretudo para aqueles(as) que atuam na EJA.

No desenvolvimento da formação continuada, tanto o(a) profissional docente quanto o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) poderão aperfeiçoar sua prática por meio da reflexão, ao mesmo tempo em que buscarão apoio em teorias já consolidadas que tratam da EJA, fazendo com que realidades como a infantilização das atividades não sejam mais comuns nessas classes.

78

Segundo Dantas (2012, p. 151),

[...] a formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos.

Na sexta pergunta os(as) coordenadores(as) foram questionados sobre os materiais que são utilizados para referenciar o seu trabalho com os(as) professores(as) que atuam nas turmas da EJA. As respostas são apresentadas abaixo.

Tabela 2 – Materiais utilizados pelos (as) coordenadores(as) para referenciar o trabalho com os(as) professores(as)

PERGUNTA	COORDENADOR	RESPOSTAS
Quais materiais você utiliza para referenciar o seu trabalho com os professores que atuam em turmas de Educação de Jovens e Adultos?	Zilza	Materiais didáticos diversos. Utiliza o material do ENCCEJA.
	Mila	Utiliza diversos materiais didáticos.
	Silsa	Utiliza livros.
	Zito	Utilizam livros até mesmo do ensino regular.
	Laika	Os materiais de estudo da prova do ENCCEJA.
	Astro	Utiliza materiais didáticos disponíveis na escola.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019)

Questionados(as) sobre materiais utilizados para referenciar o trabalho com os(as) professores(as) que atuam em turmas de EJA, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Zilza, Mila e Astro responderam que utilizavam materiais didáticos diversos disponíveis na escola. Rangel (2005, p. 25) traz a seguinte definição:

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim, como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné, ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências.

Já para Bandeira (2009), o material didático deve ser a ponte para a construção do conhecimento, mostrando que ele pode servir até para substituir, em algumas situações, o professor. Ele pode ser definido amplamente como produto pedagógico, utilizado na educação especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática.

79

Dessa forma, o trabalho do(a) professor(a) deve partir do interesse e da necessidade dos alunos, pesquisando e/ou produzindo materiais que atendam às suas demandas e necessidades. Por esse motivo, é necessário que se conheça os alunos e os seus conhecimentos prévios de modo que tais conhecimentos possam ser utilizados como base para o enriquecimento de suas experiências a partir da ampliação de seus conhecimentos.

Percebemos que a EJA precisa de ajustes, principalmente no que diz respeito ao material

didático, pois é este, principalmente o livro, que auxiliará o professor no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Sabemos que nas escolas não existem materiais didáticos específicos para a EJA, entretanto, mesmo assim os profissionais se preocupam em buscar aqueles que se adequam a esse público.

As coordenadoras pedagógicas Zilza e Laika responderam que utilizam o material do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)² para trabalhar com os discentes. Tal material passou a ser utilizado com o objetivo de preparar os estudantes da EJA para a certificação. Assim, os materiais (textos) do ENCCEJA eram utilizados e trabalhados de forma interdisciplinar. Já os CPs Zito e Silsa responderam que utilizam livros. A escolha deste material didático se justifica porque todos os materiais didáticos devem estar relacionados a uma proposta pedagógica inovadora, utilizada para redefinir a EJA.

Os recursos materiais auxiliam no aprendizado do aluno, levando a uma melhor fixação do conteúdo, portanto, é fundamental que os materiais pedagógicos sejam preparados e desenvolvidos de acordo com as necessidades, as dificuldades e as habilidades de cada sujeito. Para Batista (2005), livros didáticos são o principal meio de escolarização e letramento para grande parte da população brasileira. Por essa razão, devem possibilitar a relação entre os conteúdos escolares e os saberes não escolarizados, adquiridos na trajetória de vida dos alunos da EJA. Os livros são recursos tradicionais e ajudam na organização da proposta de conteúdos teóricos e práticos além de serem objetos de fácil manuseio. São recursos pedagógicos que ajudam na praticidade e na dinâmica das aulas, mas sua boa utilização depende da didática do(a) professor(a) e da qualidade dos conteúdos dispostos nos mesmos.

²O ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

Na oitava pergunta, ao serem questionados(as) a respeito de quais temas consideravam importantes dentro de uma proposta de formação continuada para Coordenadores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos, as respostas foram bastante diversificadas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Tabela 3 –Temas sugeridos pelos(as) coordenadores(as) para a formação continuada

PERGUNTA	COORDENADOR ES PEDAGÓGICOS	RESPOSTAS
Você sugere algum tema que possa ser trabalhado em uma proposta de formação para coordenadores pedagógicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos?	Zilza	Repensando o Currículo da EJA.
	Mila	Metodologias de ensino aplicadas na EJA
	Silva	Práticas Pedagógicas para a EJA.
	Zito	Práticas avaliativas na EJA.
	Lika	Relações Interpessoais entre o CP e o Professor na escola.
	Astro	Como desenvolver a interdisciplinaridade na EJA.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019)

Ao sugerirem temas, tais como: Repensando o currículo da EJA; Metodologias de Ensino aplicadas na EJA; Práticas Pedagógicas para a EJA; Práticas avaliativas na EJA; Relações Interpessoais entre o CP e o professor na escola e como desenvolver a interdisciplinaridade na EJA, os(as) participantes sinalizaram que cada tema será importante para a melhoria da sua prática diária junto aos(as) docentes e discentes da EJA.

Para discutir o currículo da EJA é necessário refletir sobre todas as ações do ambiente escolar, sejam elas pedagógicas, culturais, ambientais, políticas ou sociais. Segundo Veiga Neto (2002, p. 7),

[...] currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

O currículo escolar não é um documento isolado. Ele é muito amplo e deve contemplar vários aspectos, tais como social, cultural, econômico, afetivo e profissional dos educandos, sendo que esses aspectos não devem ser planejados e trabalhados de forma