



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
CURSO DE MESTRADO

EDSON BARRETO LIMA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA EM MUNICÍPIOS
BAIANOS: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA.

SALVADOR

2017

EDSON BARRETO LIMA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA EM MUNICÍPIOS
BAIANOS: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes

SALVADOR

2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

L732

Lima, Edson Barreto

Coordenação Pedagógica na Eja em municípios baianos: Reflexões
Teórico - Metodológicas sobre sua Formação Continuada/ Edson
Barreto Lima. Salvador. -2017.

127 f. : il.

. . .

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes

.
Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação
e Contemporaneidade.

1. Formação Continuada. 2 Educação de Jovens e Adultos.
3. Coordenação Pedagógica. 4. Políticas Públicas I. Título.

.

.

CDD 370.71

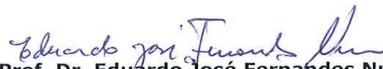
Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos, desde que
seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA DOS MUNICÍPIOS DE BARROCAS, CONCEIÇÃO DO COITÉ E SERRINHA: DISCUTINDO OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

EDSON BARRETO LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 08 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona, UB, Espanha


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil


Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

(FREIRE, 2004, p. 58).

Aos meus pais, Adão de Souza Lima e Valdolina Barreto Lima (*in memoriam*) que, acreditando em mim e sonhando o meu sonho, me proporcionaram ser o que sou.

A Rosileide, companheira, barroquense de fibra, amada esposa que, compreendendo minhas opções, as apoiou carinhosa e incondicionalmente.

Aos meus filhos Hermes e Isabela, que souberam compreender a minha ausência, estando comigo na mente e no coração, foram imprescindíveis à construção deste trabalho.

Aos meus irmãos Neide, Selma, Elio, Hermes, Jaine, Aidê e Ilma, por me apoiarem, mesmo à distância, carinhosamente no labor por esta conquista.

Aos meus cunhados Robson, Radilson, Radilma, Rosivânia, Rosiane e Romilda, pela torcida e estímulo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Creio que uma das mais belas qualidades que o ser humano tem é a humildade que o leva ao agradecimento. Por isso, de coração, eu agradeço:

A DEUS, SENHOR DA VIDA, meu guia, minha inspiração, meu tudo, cujas palavras do mundo inteiro não são suficientes para definir sua essência; por isso e muito mais, externo o MEU AGRADECIMENTO ESPECIALÍSSIMO.

Ao Professor EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES, meu orientador, meu companheiro de jornada, meu amigo, pessoa humana que foi capaz de, compreendendo as minhas dificuldades, me desafiar a caminhar, de cabeça erguida e sem altivez, à conquista dos meus objetivos.

Ao Professor AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM, meu amigo, eterno Professor Mentor.

Ao Professor ANTONIO DIAS NASCIMENTO, pessoa a quem passei a admirar, pois, de modo simples e criativo, fez e nos fez vivenciar ciência no ato ensinar/aprender.

Aos Professores EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA e JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS que, gentilmente, atenderam à minha solicitação para contribuírem, na condição de banca de avaliação, com a minha formação.

À colega de estudos de Mestrado SIMONE NEVES PINTO, pessoa amiga e importante, nesse processo formativo, pois ajudou-me a continuar nessa labuta.

Ao PPGEduc, pelas orientações dispensadas pela Coordenação e pela Secretaria Acadêmica nos momentos de dúvidas, cujo companheirismo foi essencial para a “materialização” dos objetivos acadêmicos.

Ao DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS, CAMPUS XXII, em EUCLIDES DA CUNHA/BA, “minha casa e aconchego” humano/acadêmico/pedagógico.

Ao DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CAMPUS XI, meu ponto de partida na vida acadêmica estudantil e docente, por ter sido e continuar sendo, espaço onde me reconheço ainda mais docente e, porque docente, mais humano e humanizado.

Às minhas companheiras de ESTÁGIO SUPERVISIONADO, no DEDC XI, Professoras MADRYRACY FERREIRA C. M. OVÍDIO e PATRÍCIA JÚLIA COELHO, pessoas que Deus colocou na minha trajetória de vida, as quais são preciosíssimas para mim.

E, por fim, a LARISSA QUEIROZ DOS SANTOS, pessoa boníssima que me ajudou, ao longo da trajetória do mestrado, ao traduzir todos os resumos dos artigos produzidos e desta dissertação.

RESUMO

Neste trabalho objetivei compreender qual a orientação teórico-metodológica da formação continuada da Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (CPEJA) dos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha, Estado da Bahia; pelas características do meu objeto de estudo, assumi a opção pela abordagem qualitativa na perspectiva da concepção dialética. O estudo de caso coletivo foi o “elemento” aglutinador das ações previstas para a realização da pesquisa que abarcou o desenvolvimento da entrevista semiestruturada (aplicada com base num roteiro de perguntas abertas) e a análise de documentos oficiais; os instrumentos necessários à produção dos dados da pesquisa me levaram a novos questionamentos que, em momento posterior, ensejarão maior aprofundamento crítico-reflexivo acerca do objeto de estudo. Enfatizo, que, além do aporte da legislação específica (LDB 9394/1996, PEE, etc.), este trabalho está fundamentado em pesquisadores que discutem a temática da formação continuada, voltada para a coordenação pedagógica e as possíveis perdas da não oferta da formação em destaque. Os resultados da pesquisa demonstraram: **a)** a inexistência de política pública para a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA; **b)** a inexistência de orientação teórico-metodológica dos municípios para as CPEJA; **c)** certa fragilidade teórica, conceitual, quanto ao significado do que venha ser Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos; **d)** que a CPEJA não encontrava apoio da Secretaria de Educação quanto às suas dúvidas; **e)** a preocupação das CPEJA em buscarem a autoformação para ter maior segurança teórico-metodológica no desenvolvimento de sua prática; **f)** a necessidade de criação de uma equipe permanente de coordenação pedagógica da EJA; **g)** que, no âmbito do PME, existe a intencionalidade das secretarias municipais da educação de promoção de cursos de formação continuada para as CPEJA; **h)** a inexistência de política pública voltada à formação continuada da CPEJA na Lei Orgânica Municipal; **i)** os resultados demonstraram, ainda, que a prática pedagógica das CPEJA tem um viés na pedagogia libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Política Pública.

ABSTRACT

This study aimed to understand the theoretical and methodological orientation of the Pedagogical Coordination of Youth and Adult Education (PCYAE) in the municipalities of Barrocas, Conceição do Coité and Serrinha, State of Bahia, Brazil; by the characteristics of my study's object, I assumed the option for the qualitative approach in the perspective of the dialectical conception. The collective case study was the agglutinative element of the actions planned for the research that included the development of the semistructured interview (applied based on a script of open questions) and the analysis of official documents; the instruments necessary for the production of the research's data have led me to new questions that, at a later time, will lead to a more critical-reflective deepening about the study's object. I emphasize that, in addition to the contribution of the specific legislation (LDB 9394/1996, PEE, etc.), this work is based on researchers who discuss the theme of continuing education, focused on pedagogical coordination and possible losses of non-provision of the training highlighted. The results of the research demonstrated: a) the lack of public policy for the continued formation of YAE pedagogical coordination; b) the lack of theoretical and methodological orientation of the municipalities for the PCYAE; c) certain theoretical and conceptual fragility as to the meaning of what may be Pedagogical Coordination of Youth and Adult Education; d) that the PCYAE did not find support from the Education's Secretary regarding their doubts; e) the concern of the PCYAE to seek self-training to have greater theoretical-methodological safety in the development of their practice; f) the need to create a permanent team of pedagogical coordination of the YAE; g) that, within the framework of the MEP (Municipal Education Plan), there is the intentionality of the municipal education secretariats to promote continuing education courses for PCYAE; h) the lack of public policy aimed at the continued formation of PCYAE in the Municipal Organic Law; i) the results also showed that the pedagogical practice of the PCYAE has a bias in the liberating pedagogy.

KEY WORDS: Pedagogical Coordination; Youth and Adult Education; Continuing Education; Public policy.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA Bahia	Alfabetização de Jovens e Adultos da Bahia
Alfasol	Alfabetização Solidária
APAEB	Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
BIRD	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BN	Banco do Nordeste
CEDETER	Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial
CETA	Movimento Estadual dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODETERs	Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável
CPEJA	Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPEB	Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEJA	Observatório de Educação de Jovens e Adultos

PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TIS	Território de Identidade do Sisal
Topa	Todos Pela Alfabetização
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização de dados documentais da pesquisa por município	28
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A ITINERÂNCIA DA PESQUISA: METODOLOGIA PROPOSTA	22
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA: UM OLHAR BASEADO NA LEGISLAÇÃO	30
2.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA NA BAHIA	36
2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA (CPEJA) NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL (TIS): UM PEQUENO APONTAMENTO	40
2.3 IDENTIDADE, AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COORDENÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA (CPEJA) NOS MUNICÍPIOS DA PESQUISA	52
3 UM CAMINHO PERCORRIDO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	58
3.1 RELATO SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO	67
3.2 PROPOSTA DE PRÁTICA DE FORMAÇÃO PARA A CPEJA	72
3.3 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	77
3.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	103
APÊNDICE B – Ofício de solicitação de sala de aula	104
APÊNDICE C – Frequência	105
APÊNDICE D – Roteiro da Oficina Bioma Caatinga	106
APÊNDICE E – Dinâmica Competição pela atenção	108
APÊNDICE F – Esperarei por ti	109
APÊNDICE G – O poeta da roça	110

APÊNDICE H – Existem pessoas	111
APÊNDICE I – Aquarela nordestina	112
APÊNDICE J – Erosão	113
APÊNDICE K – Frutos da terra	114
APÊNDICE L – Vozes da seca	115
APÊNDICE M – Xote ecológico	116
APÊNDICE N – Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”	117
APÊNDICE O – Semiárido, o bioma mais diverso do mundo	124

INTRODUÇÃO

Para início de discussão: um pouco da minha história...

Desejo e ousar começar a escrita deste trabalho de pesquisa, tomando como pano de fundo a fala inicial de Freire (2004, p. 29), com a qual, este faz a abertura do item 1.2 (Ensinar exige pesquisa), do capítulo 1 do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, intitulado Não há docência sem discência, expressa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Entendo que o pensar, o planejar e o agir propostos por Freire (2004) me estimularam, inicialmente, à pesquisa/revisitação da minha itinerância enquanto pessoa oriunda de família de trabalhadores, que viveu as delícias e os dissabores inerentes à sua trajetória de vida, os quais foram fundamentais para a minha formação humana e profissional.

Ressalto que este ato de pesquisar, enquanto busca, foi “diluído”, naturalmente, ao longo do trabalho via materialização dos achados tanto da pesquisa bibliográfica quanto da pesquisa de campo.

Atenho-me, agora, a dialogar sobre a minha itinerância que, em si, é um dialogar sobre a vida, num processo contínuo de vir a ser. E nada melhor que iniciar o diálogo sobre este vir a ser, poeticamente. O fragmento a seguir, relativo à poesia **A Vida Verdadeira**, de autoria de Thiago de Mello, retrata um pouco/muito da minha existência itinerante, acrescida e enriquecida, nos últimos meses, com o estudo, reflexão e vivência dos “sabores e dissabores” desse caminhar; igual ao Poeta, posso dizer que a minha itinerância está fundada

[...]
Nas águas da minha infância
Perdi o medo entre os rebojos.
Por isso avanço cantando
Estou no centro do rio
Estou no meio da praça.
Piso firme no meu chão

Sei que estou no meu lugar,
 Como a panela no fogo
 E a estrela na escuridão.

O que passou não conta?
 Indagarão as bocas desprovidas.
 Não deixa de valer nunca.
 O que passou ensina
 Com sua garra e seu mel.
 Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 É o jeito de caminhar.
 Aprendi (o que o caminho me ensinou)
 A caminhar cantando
 Como convém a mim
 E aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho [...]"

Thiago de Mello (1999).

A itinerância da pesquisa traz os traços da minha infância, juventude e idade adulta, que se deram através: de banhos, individuais e em grupo, nas águas dos tanques e açudes em épocas de trovoada e, também, no ato de tirar umbu e provar o seu doce sob a sombra dos umbuzeiros, fatos acontecidos no município de Barrocas-BA; do ato de jogar bola, a bola feita de meia rechada de papel, em campinho improvisado na praça; na vendagem de pães, picolé, geladinhos e pastéis para ganhar um trocado e ajudar nas despesas de casa numa época de muitas dificuldades financeiras; de aprender os primeiros acordes de violão autodidaticamente, no município de Alagoinhas-BA; de elaboração dos primeiros escritos poéticos; do primeiro emprego como ajudante de caminhão (profissão extinta há muito tempo), etc. Muitas memórias, ricas memórias, memórias vivas.

Aprendi a caminhar, da mesma forma, diferentemente, um caminho novo. E agora, mais que nunca, não estou sozinho, pois junto comigo estão: o meu orientador, extremamente importante para o meu crescimento intelectual com as suas “des/orientações”; os autores escolhidos para me embasaram; os professores do mestrado e tantos outros que os antecederam, cujas vozes reflexivas ecoam em mim; a minha amada família, enfim, todas as experiências vividas que contribuíram para o alcance deste momento de itinerância científico-poética.

E, assim, esta itinerância, por meio de memórias anteriores e atuais, rememorada, rica em detalhes e imagens, se fez e se faz no chão do existir do Território de Identidade do Sisal (outrora denominado Região Sisaleira), em busca do estabelecimento de nexos materializados

entre o que diz a legislação, as políticas públicas municipais e a prática voltadas para o tema da pesquisa – **Coordenação pedagógica na EJA em municípios baianos**: reflexões teórico-metodológicas sobre sua formação continuada – que me colocou, em muitos momentos, a questionar-me se valia a pena continuar essa jornada...

A caminhada percorrida e por ainda a percorrer na pesquisa, nos municípios em foco, deu-me a certeza de que será mais bela porque, independentemente das dificuldades, houve e haverá, sempre, em meu coração, em meus olhos e em meus lábios uma canção de esperança, que me ajudará atravessar rios, mares e oceanos de dificuldades e desafios “no meio da praça” do meu existir, pisando firme esse chão, na certeza de “que estou no meu lugar”, e que este meu lugar também pode ser o lugar de tantos outros caminhantes que sonham e materializam, com base em jardins plantados e cuidados, no seu existir, mundos melhores.

Enfatizo que o ato narrativo de um pouco da minha trajetória de vida, ainda me fez lembrar de que, em meados da década de 1970, quando o meu pai retornou de Alagoinhas-Ba para trabalhar em Barrocas, deixou a família naquela cidade; coube à minha pessoa a responsabilidade de toda sexta-feira viajar de trem de passageiros para Barrocas, cujo percurso era feito das 6h às 12h e 30min, salvo algum atraso, com o objetivo de ir buscar alimentação (a feira) e retornar no sábado a partir das 13h, chegando em Alagoinhas às 19h e 30min quando o trem não descarrilhava e ficávamos até três dias, geralmente entre os municípios de Serrinha, de Água Fria, de Ouriçangas e de Aramari-Ba.

Nesse período de viagens, diga-se de muitas aventuras, na sexta-feira à noite eu ia participar das aulas ministradas pela professora de prenome Lourdes (também chamada de Lourdes de Dedé Mota), numa classe de estudantes jovens e adultos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Eu tinha entre 16 e 17 anos; ajudar a referida professora foi a minha primeira experiência nessa modalidade educativa.

Tais lembranças me oportunizaram refletir que a EJA, pelo menos em Barrocas, na época Distrito de Serrinha, não foi valorizada em se tratando: da formação docente para atuação nessa modalidade; das condições materiais para o exercício profissional; das condições estruturais, pois a classe funcionava numa garagem pequena, parede-meia com um bar chamado Havaí.

Motivações, princípios, caminhos e estrutura do trabalho

Por ser oriundo de um desses três municípios, na condição de pesquisador, elenco, abaixo, quatro motivações que me levaram a optar pela discussão relativa à formação continuada da coordenação pedagógica da EJA.

A primeira motivação para escolha e pesquisa da temática foi o fato de que, nos últimos 14 anos, estive direta ou indiretamente envolvido com a coordenação de programas voltados para a educação de jovens e adultos (Alfabetização Solidária - Alfasol, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera e Programa Todos Pela Alfabetização – Topa) e com o trabalho de formação de educadores de jovens e adultos; a experiência foi riquíssima; nos seguintes municípios: Angical, Banzaê, Caldas do Cipó, Canudos, Cícero Dantas, Coribe, Euclides da Cunha, Formosa do Rio Preto, Heliópolis, Ibotirama, Monte Santo, Paripiranga, Queimadas, Quijingue, Riachão das Neves, Ribeira do Pombal, Santa Rita de Cássia, Serra Dourada, Wanderlei (totalizando 19 municípios), atuei na condição de coordenador e formador; nesse contexto, aprendi sobre a cultura local, aprendi sobre o jeito de ser de cada pessoa, aprendi a ser mais observador, aprendi a investir mais no conhecimento formal, aprendi a valorizar mais os conhecimentos prévios de cada partícipe, aprendi a ser mais tolerante a partir de mim mesmo, aprendi a gerenciar a falta de recursos materiais e financeiros; me humanizei mais por conta da especificidade das pessoas com as quais lidei (jovens, adultas, idosas, etc.) e da especificidade de cada programa vivenciado (Alfabetização Solidária: maior contato com alfabetizadores e secretários/as de educação; Pronera: maior contato com líderes e liderados de movimentos sociais – Movimento Estadual dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – CETA e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Topa: secretarias municipais da educação e sindicatos de trabalhadores e outros movimentos sociais).

A segunda motivação referiu-se à real possibilidade de a pesquisa se constituir um contributo acadêmico e social pela sua relevância, pois, certamente, contribuirá para que as secretarias municipais discutam e proporcionem formação continuada para as coordenações pedagógicas da EJA.

A terceira motivação diz respeito ao meu desejo, enquanto aluno regular do curso de mestrado, em contribuir para discussão da importância e da necessidade de implementação da formação continuada da coordenação pedagógica da EJA de três municípios do Território de

Identidade do Sisal, na perspectiva da sua valorização e da promoção de um círculo de cultura com essa finalidade.

A quarta motivação foi a de que esta pesquisa se configure como atividade curricular que contribuirá para que, além da aprendizagem; da construção de novos conhecimentos e da ressignificação da minha prática e do meu olhar a partir da vivência ético-estética da quebra de certezas e do desfrute dos sabores da minha imersão na pesquisa, eu alcance o grau de mestre em educação.

É óbvio que uma pesquisa, entre tantas características fundamentais, carece de apresentar, no mínimo, quatro princípios que atestem sua confiabilidade, sendo estes os princípios: 1) da verossimilidade (fundado na coerência e no respeito à veracidade dos fatos a serem pesquisados ao longo da pesquisa e, posteriormente, divulgados); 2) da cientificidade (enquanto “espaço” de busca do sentido do que se deseja, na perspectiva da possibilidade de sua provisoriedade); 3) da simplicidade (na perspectiva da espontaneidade, da autenticidade e da elegância...); 4) da relevância social (entendendo-se a sua importância e representatividade para o lócus da pesquisa, para o território de identidade e, também, para a academia universitária), agregando-se a estes o princípio de humanidade que, igual sangue, deve “correr em suas veias”. Estes princípios foram perseguidos ao longo da pesquisa.

Ressalto que esta busca só teve mais razão de ser, a partir do momento em que me propus a seguinte questão: Com base em qual orientação teórico-metodológica os municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha promovem a formação continuada da sua equipe de Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos? Enquanto problema posto, referente ao título e à questão acima, intencionei encontrar respostas por meio do elencamento e do desenvolvimento do seguinte objetivo: Compreender a orientação teórico-metodológica da formação continuada da Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, promovida pelos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha.

É notório que um trabalho dessa natureza precisou de uma base teórica e, nesse sentido, creio que a perspectiva teórica abraçada respondeu ao problema e ao objetivo e norteou-me, ao longo da investigação e da produção de dados, a encontrar, de maneira teórico-prática, respostas que amenizaram minhas inquietações. É certo que os autores eleitos, dentre inúmeras possibilidades, e com os quais dialoguei e dialogo, deram-me sustentação para realização da pesquisa e escrita deste trabalho, além de “serem próximos” quanto às suas teorizações acerca da temática em estudo.

Ciente das diferenças no tocante às abordagens, esforcei-me, constantemente, para estabelecer possíveis relações entre os autores escolhidos, enquanto possibilidade dissertativa proximal, relativa à temática, considerando, ainda, aspectos básicos da base conceitual que sustentam a pesquisa, em se tratando dos pressupostos teórico-metodológicos relativos à importância da discussão dos fundamentos da formação continuada da coordenação pedagógica da EJA, intercalada com a promoção de um círculo de cultura dessa natureza, com o desejo de reforço do vínculo identitário/cidadão das referidas coordenações pedagógicas com os municípios onde atuam. Por isso, além do suporte buscado na legislação educacional, busquei suporte em autores que discutem a temática, a fim de dar à pesquisa o respeito inerente a um trabalho dessa natureza.

Quanto ao método, enquanto concepção/postura, para desenvolvimento desta pesquisa, fiz a opção pelo método dialético materialista histórico, buscando, através deste, investigar a “realidade”, na qual se insere a pesquisa, “pelo estudo de sua ação recíproca”, uma vez que o método dialético, em sua gênese, é “[...] contrário a todo conhecimento rígido: tudo é visto em constante mudança, pois sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma” (ANDRADE, 2010, p. 120-121).

Por tratar de questões e temáticas relacionadas ao mundo real, a concepção dialética se preocupa, sempre, com a transformação da realidade (de sujeitos humanos individuais e coletivos) sobre a qual reflete e atua. Segundo Frigotto (2010, p. 86), a dialética materialista é “[...] um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação [...]”.

Pelas características do meu objeto de estudo, e consciente de que toda metodologia nas ciências sociais traz, subjacente, uma teoria explicativa do funcionamento social, assumo a minha opção pela abordagem qualitativa na perspectiva da concepção dialética, pois “[...] a preocupação desse tipo de pesquisa está voltada a um nível de realidade que não pode ser mensurável [...]” (SANTOS, 2003, p. 18).

Por isso, desenvolvi a pesquisa, tendo como pano de fundo a metodologia de base qualitativa, uma vez que esta leva em consideração: o contexto de realização da pesquisa; o tempo previsto para sua realização, primando pela utilização de instrumentos e de técnicas que contribuam para o alcance dos objetivos propostos, ciente da existência de limitações temporal/econômicas que, certamente, foram superadas, gradativamente, sem prejuízos à realização da pesquisa.

O estudo de caso foi o “elemento” aglutinador das ações previstas para a realização da pesquisa que teve, objetivamente: o desenvolvimento da entrevista semiestruturada; aplicação de questionário de perguntas abertas e na análise de documentos oficiais; instrumentos necessários à produção dos achados que me levaram a novos questionamentos que ensejaram e ensejarão maior aprofundamento crítico-reflexivo acerca do objeto de estudo.

Após organização da dissertação e apresentação dos caminhos trilhados na pesquisa, atendo-me à reflexão de que, via de regra, na introdução também é apresentada a estrutura do trabalho. Por isso, este foi assim estruturado: Introdução, na qual apresento um pouquinho da minha história de vida, exponho o problema idealizado para a pesquisa bem como o objetivo e as motivações para sua realização e escrita do trabalho.

1º Capítulo e, neste, discuto sobre a Itinerância da Pesquisa enquanto metodologia proposta para sua realização e apresento o cronograma das atividades propostas e vivenciadas na realização no Território de Identidade do Sisal, especificamente nos três municípios eleitos para essa finalidade.

2º Capítulo, o qual foi intitulado A Coordenação Pedagógica na Bahia: um olhar baseado na legislação; neste, persigo, a partir da década de 1990, a demarcação histórica da designação legal da área e da busca de profissionalização da coordenação pedagógica baiana, apontando o limiar e os (des)caminhos da compreensão e da aceitação dessa nova modalidade de coordenação pedagógica: a coordenação pedagógica da educação de jovens e adultos para, enfim, situá-la no contexto do Território de Identidade do Sisal e, também, nos três municípios foco da pesquisa.

3º Capítulo, cuja discussão é voltada para Um caminho percorrido: fundamentos da formação continuada no contexto dos municípios foco da pesquisa à luz da legislação da educação e de autores consagrados que discutem a temática, percebendo, aí, um longo caminho a percorrer; apresento, ainda, uma proposta de realização de uma prática formativa para as CPEJA, via oficina pedagógica; apresento a caracterização dos sujeitos; apresento os achados e, também, o relato da implementação da proposta de prática formativa citada.

Por fim, dedico-me às Considerações Finais para este estudo, esperando que, através das reflexões propostas, coordenadores de EJA, gestores e secretários municipais de educação e professores alfabetizadores encontrem alguns subsídios que lhes ajudem a refletir e agir positivamente em relação à formação continuada das CPEJA, enquanto busca e

ressignificação de significados para si mesmos que, implícita e explicitamente, reverberem seu compromisso com a educação emancipatória nos seus municípios e no TIS.



Fonte: Jornal A Nossa Voz

1 A ITINERÂNCIA DA PESQUISA: METODOLOGIA PROPOSTA

Para início de diálogo, não tenho a intenção e nem a pretensão de aprofundar-me no estudo e apresentação do surgimento da dialética, por não ser este o meu objetivo maior. No entanto, não posso privar-me de pontuar, mesmo que brevemente, a sua origem.

No Dicionário de Filosofia, de autoria de Nicola Abbagnano, o termo dialética

[...] deriva de diálogo, **e que** não foi empregado, na história da filosofia, com significado unívoco, que possa ser determinado e esclarecido uma vez por todas; recebeu significados diferentes, com diversas interrelações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um significado comum. Todavia, é possível distinguir quatro significados fundamentais: 1º D. como método da divisão; 2º D. como lógica do provável; 3º D. como lógica; 4º D. como síntese dos opostos [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 269).

Por sua vez, Vasconcelos (2014) afirma que:

A dialética vem do grego *dialektiké*, significando arte do diálogo ou da discussão (a tradução literal de dialética significa "caminho entre as ideias"). Para os gregos, dialética era separação dos fatos, dividindo as ideias para poder debatê-las com mais clareza. Na Antiguidade Clássica, servia para designar o método de argumentação utilizado por filósofos, como Sócrates e Platão. De acordo com Platão, ela seria o movimento do espírito. Portanto, ela seria a arte e a técnica de questionar e responder algo. A dialética seria, enfim, um método de diálogo cuja principal característica é a contraposição e contradição das ideias que levam a outras ideias.

É difícil dizer quem teria sido o fundador da dialética. Aristóteles considerava Zênon de Eléa, para outros seria Sócrates. Contudo, temos no filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (540-480 a.C., aproximadamente) o pensador dialético mais radical. Para ele, o que move a realidade seria a força dos contrários. Afirmava que a luta dos contrários é a mãe de todas as coisas. Em sua concepção, a realidade é algo em permanente transformação (VASCONCELOS, 2014, p. 121).

Conforme Vasconcelos (2014), não se pode precisar quem seja o fundador da dialética. Independentemente disso, importa aos interessados buscarem a compreensão dialógica do que acontece ao seu redor, pois a realidade é dinâmica e, neste sentido, transformá-la, uma vez que ela é movida pela força e luta dos contrários, traduz o desejo e busca dos seres humanos, visando ao atendimento dos seus projetos.

Para Caio Prado Jr. (2001, pp. 4, 8), Marx contribuiu efetivamente para ampliação dos horizontes da Filosofia, quando da organização e implementação do “seu método, o método materialista dialético”. Considere-se que a sua elaboração teórica (o método materialista dialético) foi sumamente importante para a quebra de barreiras concernentes ao pensamento ligado à metafísica, uma vez que “os germes” desta “ainda hoje infestam a cultura filosófica em que todos nos formamos, e que, por isso, traiçoeiramente nos espreitam a cada passo”.

É certo que Marx teve grande influência da dialética hegeliana; também é certo que Marx expõe sua crítica à concepção dialética idealista de Hegel, haja vista que este coloca sobre o espírito, enquanto “entidade mística”, a responsabilidade de ser o promotor/realizador da história humana. Marx se contrapõe a Hegel ao propor o materialismo dialético, enquanto sistema defensor de que a consciência, o pensamento, a ideia são apenas reflexos da realidade material, na qual os seres humanos estão imersos e vivem os seus “sabores e dissabores”.

A partir do exposto, é possível afirmar, pautado em Prado Jr. (2001), Andrade (2010), Creswell (2010) e Frigotto (2010), que, em certa medida, o método materialista dialético tanto se nutre quanto se distancia da dialética hegeliana. Nutre-se porque é a partir desta que Marx percebe e concebe as contradições que marcaram (e marcam) o caminhar dos seres humanos, divididos em classes antagônicas, envolvidos numa luta histórico-cultural, cujo objetivo maior: **a)** da classe dominante é a manutenção do *status quo* via domínio dos meios de produção e exploração da classe trabalhadora; **b)** da classe trabalhadora é a superação desse processo de dominação político-econômico ideológico – em seu aspecto teórico-prático – no interior das fábricas; cuja materialização se dá na divisão do trabalho por meio de atividades intelectuais – consideradas atividades de alto nível para quem detinha e detém, tanto o poder

político-econômico quanto o conhecimento acadêmico, e atividades braçais – consideradas atividades específicas para quem não detinha e não detém o poder político-econômico e nem formação acadêmica.

Por tratar de questões e temáticas relacionadas ao mundo real, a concepção dialética se preocupa, sempre, com a transformação da realidade (de sujeitos humanos individuais e coletivos) sobre a qual reflete e atua. Por isso, o meu posicionamento é o de quem entende a dialética materialista enquanto proposta de investigação da realidade na perspectiva de caminho a ser trilhado e/ou que se trilha por meio da curiosidade epistemológica; na acepção Freireana (FREIRE, 2004, p. 31), curiosidade criativa, crítica, rigorosa, que não perde a sua essência: repensar-se cotidianamente a fim de não incorrer no risco de se fechar em si mesmo e alienar-se quanto ao “movimento de superação e de transformação” de si e da realidade circundante.

A realidade, enquanto movimento real e do real, só se dá a conhecer na condição de “coisa em si”, que não se manifesta de imediato, mediante conflitos, antagonismos e contradições que a compõem e que são objeto de estudo e de ação a serem apreendidos pela dialética por “[...] um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

A minha intenção é a de – considerando o exposto bem como as características do meu objeto de estudo, e tendo consciência de que toda metodologia nas ciências sociais traz subjacente uma teoria explicativa do funcionamento social – reafirmar a minha opção pela metodologia qualitativa na perspectiva da concepção dialética, uma vez que esta representa a minha forma de perceber a realidade, diferente das formas paradoxais de explicação do real, adotadas pelo paradigma quantitativista como única opção para compreensão de uma dada realidade, reafirmando, ainda, que tal reflexão não me impele a deixar de reconhecer a sua importância para a minha formação inicial e tampouco desmerecer a validade e importância deste paradigma para a ciência moderna e contemporânea.

Creswell (2010) afirma que a concepção dialética, de base “reivindicatória e participatória/emancipatória”, teoricamente é fundada em obras de teóricos/escritores como Marx, Adorno, Marcuse, Habermas e Freire. Particularmente, abracei a teoria freireana para fundamentar a minha pesquisa.

Sendo a metodologia, conforme Andrade (2010, p. 117), “o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” e que este não está preso a uma

determinada ciência ou teoria, todo pesquisador só tem êxito ao escolher os procedimentos adequados à consecução de seu objeto de estudo. A menção que a autora faz ao “conjunto de métodos”, é no sentido de que este conjunto, no contexto da metodologia, diz respeito aos procedimentos utilizados, enquanto possibilidades de ações, de explicações e descrição empreendidas, objetivando não apenas o detalhamento do objeto de estudo, mas a possibilidade de torná-lo compreensível, de torná-lo possível de ser posto em prática com êxito na construção de um novo conhecimento. A esse respeito, Kauark, Manhães e Medeiros dizem que:

A metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

A metodologia é composta de partes que descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e técnicas, que muitas vezes estão descritos como procedimentos da pesquisa, as limitações da pesquisa, o tratamento de dados [...] (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 53-54).

Acerca dos aspectos relativos à metodologia, tenho restrições quanto à proposição de esta ser exata, porque essa exatidão é contraditória aos princípios da metodologia proposta na pesquisa de abordagem qualitativa. Para Minayo, a metodologia é o caminho que

[...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade. A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2009, p. 14-15).

Ressalto que os autores citados foram e são criteriosos em apontarem uma direção para que o pesquisador seja cuidadoso, tenha a clareza e a segurança necessárias à materialização de sua busca no sentido de que, seguindo todos os passos com criatividade e, sem perder de vista o caráter científico, a publicize e esta desperte a curiosidade de tantos outros pesquisadores: alguns que já trilharam esse caminho e outros, novos, que podem ir além dos resultados obtidos nessa pesquisa.

Para consolidação da pesquisa, propus o estudo de caso porque, por suas peculiaridades, poderia contribuir decisivamente para a desreificação dos “fenômenos”, do “conhecimento” e do “ser humano”, criativa e cientificamente, com possibilidade real de descrição, de análise e de crítica relativas aos significados dados pelos sujeitos à sua realidade.

Segundo André (2013), foi a partir dos anos de 1960 e 1970, que os estudos de caso surgiram, com sentido reduzido, até certo ponto restrito, sem possibilidade de dar conta da

realidade em sua complexidade por ater-se, apenas, a um fato ou a um problema no contexto de determinada realidade.

Ainda segundo a pesquisadora citada, o estudo de caso voltou à cena a partir da década de 1980, no bojo das “abordagens qualitativas”, de modo abrangente, abarcando a pesquisa educacional em suas nuances, podendo “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões [...]”. Conforme a autora mencionada, a atenção estava voltada para “[...] o aspecto unitário [...]”, mas a ênfase foi posta na “[...] necessidade da análise situada e em profundidade [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A rigorosidade foi e é a marca incontestada do estudo de caso, considerando-se, ainda, que, metodologicamente, “[...] o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Considerando a rigorosidade típica do estudo de caso, por saber de que este se divide em três tipos – intrínseco, instrumental e coletivo –, optei por trabalhar com o estudo de caso coletivo porque este possibilita ao pesquisador escolher “[...] diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Para André (2013), o estudo de caso coletivo se caracteriza pela escolha do pesquisador em ater-se a diferentes casos, isto é, o mesmo caso aplicado a contextos distintos, no tocante a casos intrínsecos ou instrumentais que, certamente, desafiam o pesquisador a lidar com situações distintas no bojo de uma mesma situação; a esse respeito a autora cita como exemplo o estudo de caso relativo à avaliação no Programa de formação de professores em exercício (este programa – Proformação – é um curso na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio, cuja promoção é feita pelo Ministério da Educação). A minha pesquisa envolve a CPEJA de três municípios distintos no TIS. Um estudo de caso ainda se caracteriza pelo desejo do pesquisador em engendrar esforços para realização de uma pesquisa singular no seu contexto de atuação.

Yin (2001, p. 19) é categórico ao afirmar que, “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real [...]”.

Nesse sentido, o estudo de caso foi implementado a partir da busca da interação entre os integrantes da CPEJA dos municípios foco da pesquisa entre si e no coletivo, o que possibilitou-me lidar com as dimensões subjetivas, na tentativa de compreensão, mais profundamente, de como se dão as relações intersubjetivas, cuja socialização dessas

experiências pode ser alvo de crítica e de exame, e venha, de fato, ressignificar a minha pesquisa.

Ressalto que, a esse respeito, se encontra no bojo da minha proposta metodológica, compondo o seu conjunto de técnicas: a) entrevista semiestruturada e, b) documentos qualitativos, a partir dos quais idealizei os passos a trilhar ao longo da realização da pesquisa.

De modo geral, é sabido que a técnica da entrevista semiestruturada é utilizada, na produção dos “dados”, pela maioria dos pesquisadores. Justamente por ser muito importante no processo de produção dos “dados”, não desconsidereí vantagens e desvantagens de sua utilização.

Posso afirmar que, no âmbito das vantagens, a entrevista semiestruturada possibilitou-me a flexibilidade necessária ao alcance do meu intento, no tocante a um maior grau de interação dialógico-ética entre o entrevistador – a minha pessoa – e os participantes e, entre os participantes entre si, contribuindo para o alcance de número expressivo de respostas, além de ser viável à percepção da expressão do grupo entrevistado (tom de voz, expressão facial e corporal, etc).

A técnica de entrevista semiestruturada também apresenta desvantagens quanto à sua utilização, pois nem sempre a pessoa entrevistada encontrará motivos que despertem o seu interesse em participar e poderá fazê-lo por uma questão de educação; some-se a isso perguntas mal elaboradas ou de um grau de dificuldade desnecessário além de outros fatores que Gil (1999, p. 118) elenca, referentes às vantagens e desvantagens da referida técnica de pesquisa.

Portanto, a técnica de entrevista exige do pesquisador determinada habilidade e diversos cuidados para lidar com esse universo, havendo a necessidade e clareza por parte deste, de estar devidamente preparado, seguro, para conduzi-la; caso contrário, corre grande risco de não ser bem-sucedido.

Ainda sobre os documentos qualitativos, enfatizo que “durante o processo de pesquisa, o investigador pode coletar documentos qualitativos” que “podem ser documentos públicos (jornais, minutas de reuniões, relatórios oficiais) ou documentos privados (diários pessoais, cartas, e-mails)” (CRESWELL, 2010, p. 214). Para validação do que expõe este autor, eu pesquisei (com é possível visualizar no quadro abaixo), tanto na Lei Orgânica Municipal como no PME de cada município, a existência de política pública voltada para a formação continuada da CPEJA.

MUNICÍPIO	DOCUMENTO	CONTEÚDO	ANO
BARROCAS	LEI ORGÂNICA MUNICIPAL – LOM.	Capítulo V Da Cultura, da Educação e do Desporto – p. 79-83.	2008
	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME.	❖ Lei Municipal nº 309/2015, de 18 de junho de 2015 – PME 2015-2025. ❖ Análise situacional da educação - Educação de Jovens e Adultos (EJA) – p. 62-67. ❖ Diretrizes, metas e estratégias do PME – Metas 8, 9, 10 e 15 (e estratégias) - p. 94; 95; 98.	2015
CONCEIÇÃO DO COITÉ	LEI ORGÂNICA MUNICIPAL (LOM) ATUALIZADA ATÉ 2012.	Capítulo V Da Cultura, da Educação e do Desporto – p. 44-47.	1990
	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME.	❖ Lei Municipal nº 758/2015 – PME 2015-2025. ❖ Modalidades e desafios educacionais – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – p. 61-71. ❖ Diretrizes, metas e estratégias do PME – Metas 9, 10, 15 e 16 (e estratégias) - p. 114-117; 122-124.	2015
	LEI ORGÂNICA MUNICIPAL – LOM.	Capítulo X, Seção II Da Política Educacional, Cultural e Desportiva – p. 66-68.	1990
		❖ Lei Municipal nº 1.104/2016 – PME 2015-2025.	

SERRINHA	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME.	❖ Análise situacional da educação de Serrinha – Modalidades e desafios educacionais – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – p. 50-54. ❖ Diretrizes, metas e estratégias do PME – Metas 7, 8, 9 e 15 (e estratégias) - p. 104-108; 112-114.	2016
-----------------	--	--	------

Quadro 1 – Organização de dados documentais da pesquisa por município.

Para além do aspecto legal, pesquisei a orientação teórico-metodológica necessária para consolidação da referida formação continuada, cuja discussão dos resultados dar-se-á nos achados da pesquisa. Assim, a estratégia e as técnicas metodológicas propostas foram fundamentais para a produção dos achados, considerando-se que as minhas inquietações foram expandidas reflexivamente, permitindo-me novas perguntas sobre o fenômeno investigado.



Fonte: Jornal A Nossa Voz

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA: UM OLHAR BASEADO NA LEGISLAÇÃO

A discussão relativa à formação continuada da coordenação pedagógica da educação de jovens e adultos (CPEJA) do Território de Identidade do Sisal não deve acontecer à “revelia” do seu saber e da sua formação inicial e, tampouco, distante da compreensão do seu contexto histórico, ou alheia às transformações sociais que se dão em âmbito econômico, político, social, ideológico, educacional.

A formação continuada acima é um ato de ensino/aprendizagem e, discorrendo sobre o ato de ensinar e de aprender, Freire (2004, p. 84) assevera que “Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

E, por isso, existe a necessidade, no contexto da realidade contemporânea, de que a coordenação pedagógica da EJA se constitua, ainda mais, como sujeito crítico e reflexivo e seja capaz de atentar e trabalhar, a partir do seu projeto de trabalho, a formação de sua equipe docente, cuja gênese se fundamenta na compreensão e na ação educativa como “a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca” (GADOTTI, 2002, p. 87). Para isso se concretizar, é mister que os sistemas municipais de ensino dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, integrantes do TIS, assumam sua responsabilidade em propor a promoção de política pública de formação continuada, para as CEPEJA, e contribuam para sua implementação e que, acima de tudo, tal política seja capaz

de suplantar o processo de descontinuidade que tem caracterizado os governos municipais destes municípios.

Não posso trazer à discussão a formação continuada das CPEJA, sem abordar sobre a coordenação pedagógica, a partir do seu surgimento, no Brasil, com a designação de supervisão escolar e, especificamente, voltada para a educação básica na Bahia ou, sem circunscrevê-la, enquanto objeto de estudo e reflexão crítica, nos lócus da pesquisa: os três municípios citados anteriormente.

O tempo histórico tomado como ponto de partida para situar a supervisão escolar, em âmbito federal, são as décadas de 1960 e 1970; para situar a coordenação pedagógica em âmbito estadual baiano é a década de 1990. Ressalte-se que nessa incursão histórica é possível a busca de aportes teóricos pautados na legislação que a antecede, a fim de dar-lhe maior consistência argumentativa.

A supervisão escolar surge no contexto da reforma universitária cuja abrangência chega ao ensino fundamental e médio; a despeito dos anseios da sociedade civil da época, esteve atrelada à racionalidade técnica, disciplinadora da separação entre concepção e execução das atividades inerentes à educação escolar, tanto na proposição do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2 de 12/05/1969 – amparados na Lei 5.540/1968 – que a instauraram nos moldes tecnicistas corroborados na LDB 5.692/1971.

Analisando o teor do Parecer 252/69, Silva (1987, p. 59-60) afirma que “[...] nas entrelinhas se percebe a relação planejamento e supervisão com a coerência do modelo real: dicotomia entre decisão e ação, necessidade de uma elite planejar e controlar. Configura-se a supervisão como função controladora e meramente executora [...]”, objetivando o atendimento dos interesses político-ideológicos do mercado de trabalho que, em síntese, pode se dizer, nada mais era que a justificação e manutenção da divisão da sociedade brasileira em classes sociais antagônicas: a empresarial e a de trabalhadores, por mais que estes ascendessem socialmente a níveis mais elevados.

No contexto do Estado intervencionista, a função supervisão escolar esteve centrada no cumprimento de tarefas, pois no currículo para sua formação não estava previsto o ato de reflexão crítica sobre a realidade vigente. Nesse sentido, Silva (1987, p. 69) é enfática ao asseverar que o referido parecer “reflete as linhas mestras do movimento de 1964, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente”. Mais à frente, a autora citada diz:

Em contrapartida, se o Parecer não é claro quanto aos conceitos a que se refere, é rico em justificativas para determinar que se siga uma ideologia. Para tanto utiliza-se das disciplinas que possam inculcar essa ideologia. Estabelece com clareza a reprodução de classes sociais polarizadas e a satisfação do modelo político econômico, através da diferenciação entre a formação do Planejador e a do supervisor escolar, o primeiro (com letra maiúscula) ao nível de Mestrado e o segundo (com letra minúscula) ao nível de graduação (SILVA, 1987, p. 69).

Fica evidente que ao Estado intervencionista não interessava aventar para os profissionais da educação e nem para a sociedade de modo geral, quaisquer possibilidades de disseminação de ideais sociopolíticos ou de crítica ao seu modelo de educação e de sociedade. Por isso cabia ao supervisor escolar, no âmbito do que foi idealizado, o cumprimento fidedigno do que estava sob sua responsabilidade: inculcação ideológica e controle e execução de tudo o que fosse definido para a educação, a partir dos “gabinetes planejadores”.

Como aconteceu em âmbito federal, salvo as exceções, a função coordenadora pedagógica na Bahia viveu seus momentos de tensão e ruptura no tocante à “passagem” da função supervisão escolar para coordenação pedagógica; vale ressaltar, segundo Alves e Pretto (2005, p. 169), que a escola pública, por situações que neste contexto não são objeto desta pesquisa, “[...] continua sendo um espaço de desprazer, alheia aos desejos dos sujeitos do processo de construção do conhecimento, centrando” ainda “o seu discurso e práticas na fragmentação de informações [...]”.

Se, conforme os autores, a “escola” ainda vive essa realidade de desprazer, a coordenação pedagógica não está isenta de vivenciar tal “desagrado”, pois “[...] as políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema [...]” (SERPA; LOPES, 2011, p. 4).

No contexto das políticas públicas para a educação básica no Estado da Bahia, voltado à reflexão relativa à coordenação pedagógica, se estabelece como marco referencial as seguintes leis, decretos e planos de educação estaduais: Leis: nº 3.375, de 31/01/1975; nº 4.694, de 09/06/1987; nº 7.250, de 09/01/1998; nº 7.601, de 14/02/2000; nº 8.261, de 29/05/2002 (Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia); Decreto: nº 8.451, de 13/02/2003; Planos Estaduais de Educação: 2006-2015 (Lei nº 10.330, de 15/09/2006; 2015-2025 (Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016) e a Constituição do Estado da Bahia, atualizada, de 25/11/2014.

O que está posto evidencia o simples fato de que as políticas públicas elaboradas e implementadas, no âmbito da coordenação pedagógica, definem um tipo de profissional que, ao longo do tempo, passou por “mudanças” que contribuíram para, mediante lutas, a construção de sua identidade profissional, buscando, também, a redefinição do seu perfil e de suas atribuições.

Entre as décadas de 1970, 1980 e meados de 1990, não havia sido definido, para os profissionais da educação que atuavam na área técnico-pedagógica, a designação coordenador pedagógico. Isso pode ser comprovado, voltando-se, um pouco, no tempo histórico, mais especificamente ao ano de 1975, quando da promulgação do Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia, por meio da Lei estadual nº 3.375, de 31/01/1975, que, em seu Art. 4º, definiu as categorias do magistério público, sendo elas: docente e especialista; e no seu artigo 19 e nos anexos II, IV e V explicitou, a partir das referidas categorias, o quadro do magistério público com a seguinte composição: Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional. Essa composição é confirmada no Parágrafo único do Art. 1º da Lei Estadual nº 4.694, de 09/06/1987, que estrutura o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus e dá outras providências (BAHIA, 2005, s/p).

Na segunda metade dos anos 1990, a situação descrita, passa a ter nova configuração. Em Venas (2013, p. 84), é perceptível a exigência de mudanças no campo político-pedagógico brasileiro, pois “[...] a competência técnica do supervisor com o tecnicismo para o qual só importavam os meios começa a ser questionada [...]”. Esse cenário de exigências culmina com nova proposição de política pública pelo governo baiano, que extinguirá as funções de supervisor pedagógico e orientador educacional.

A nova política pública instituiu a função de coordenador pedagógico por meio do Decreto nº. 6.212, publicado no dia 14 de fevereiro de 1997, no qual são estabelecidas suas atribuições; no entanto, Venas (2013, p. 91) afirma: “[...] refere-se a uma função inexistente, pois na legislação estadual constam as figuras do supervisor pedagógico e do orientador educacional. As atribuições definidas encontram-se em consonância com a legislação em vigor, mas a sua nomenclatura não”.

Essa política pública evidenciou o descaso do governo baiano para com a educação; tudo isso aconteceu no período de redemocratização no país que, tendo principiado na década de 1980, foi se consolidando paulatinamente. Venas (2013) é enfático ao asseverar que, tal qual as funções do orientador educacional as funções do supervisor pedagógico passaram a

encorpar e ser exercidas no conjunto das funções do coordenador pedagógico, cujo amparo está, segundo o autor anteriormente citado, na Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997.

De maneira complementar, por assim dizer, foi a partir do Art. 3º, da Lei Estadual nº 7.250, de 09/01/1998, que disciplina “os cargos de provimento permanente do Magistério Público de Ensino Fundamental e Médio do Estado”, no seu Anexo II, que o termo coordenador pedagógico foi afirmado; a sua consolidação consta no Art. 3º, Anexo III da Lei Estadual nº 7.601, de 14/02/2000 (BAHIA, 2005, s/p), com sua corroboração no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, nos Art^s. 4º, 5º e 6º, II, da Lei Estadual nº 8.261, de 29/05/2002 (BAHIA, 2002, p. 8-9).

Nesse contexto, além de a coordenação pedagógica ser reconhecida como função do magistério público estadual, teve suas atribuições definidas no art. 8º da mesma lei (Lei Estadual nº 8.261, de 29/05/2002), incisos I a XX, transcritos na íntegra:

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;
- II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- VIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- X - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;
- XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;

- XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;
- XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
- XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
- XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- XX - exercer outras atribuições correlatas e afins (BAHIA, 2002, p. 9-11).

Nesta lei, há absorção de alguns incisos da Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, citada por Venas (2013), deixando subentendido que, de acordo com a necessidade, cabe à coordenação pedagógica a assunção de outras atividades alheias ao conjunto de atividades definidas, o que pressupõe, nas entrelinhas, a precarização do trabalho da referida coordenação.

Mesmo com a possibilidade de precarização do trabalho deste profissional da educação, é evidente que a definição de suas atribuições demonstra sua importância e a necessidade e urgência de política pública que lhe garanta as condições materiais para o seu exercício profissional, assim como a sua valorização, não apenas por meio da formação continuada, mas, também, via piso salarial nacional e estatuto que lhe garanta o reconhecimento, sem que, este, implique a perda de sua identidade docente; assim sendo, urge os sistemas municipais de ensino assumirem o compromisso sociopolítico, de modo cooperativo com universidade e secretaria estadual de educação, via planejamento e implementação de cursos de formação continuada para que tais profissionais, estando melhor qualificados, contribuam para que a educação de qualidade, tão propalada nos discursos oficiais, realmente aconteça e se consolide paulatinamente.

Essa breve incursão histórica na legislação educacional do Estado da Bahia, voltada ao estabelecimento e atribuições da coordenação pedagógica, cujo pano de fundo é a figura do coordenador pedagógico, demonstra sua necessidade e importância, haja vista ser imprescindível a este profissional da educação compreender situações-problema de base

teórico-prática, de “experiências feitas”, sendo que a “sua atuação tenderá a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido [...]” (FUSARI, 2011, p. 30).

2.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA NA BAHIA

É evidente que a CPEJA no Estado da Bahia surge, mesmo que ainda de modo subentendido e “invisível”, no período em que, mediante a proposição e implementação de políticas públicas de estado, define-se o cargo de Coordenador Pedagógico, que integra o quadro do magistério do ensino fundamental e médio.

Obviamente que, com maior ênfase e comprometimento do Estado brasileiro, as políticas públicas que definem a EJA como modalidade da educação básica são demarcadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1.996, em seu Capítulo II, Seção V, Art⁵. 37 e 38, parágrafos e incisos. A intenção explícita nessas políticas de estado, mesmo que não alcançadas a contento, está voltada para superação do analfabetismo no país, fato que conclama todos os estados da federação a se organizarem e envidarem esforços com e a partir desse objetivo (BRASIL, 2010, p. 32-33).

Mesmo com esse comprometimento, no Brasil, a história da EJA foi marcada pelo descaso dos governos federal, estaduais e municipais. O secundarismo é a marca das “políticas públicas” para essa modalidade educativa. O direito à educação para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola em determinado período de sua trajetória de vida, mesmo sendo resguardado na lei, sempre foi marcado e vivenciado por meio de campanhas e programas de alfabetização, cuja finalidade era a superação do analfabetismo, diga-se, sem o sucesso esperado.

Para Urpia (2012, 82), “Em diferentes Governos, no Brasil, a política pública que diz respeito à EJA, tem as marcas da descontinuidade e do retrocesso”. Como a demarcação histórica é situada a partir da década de 1990, o meu olhar é o de quem observa que “diferentes governos” tem projetos distintos e modos de ver e de agir sobre a realidade também distintos e não compete a mim, até por não ser objeto de estudo na minha pesquisa, fazer uma análise relativa a esses governos.

Ainda segundo Urpia (2012, p. 97),

As políticas públicas voltadas para a EJA, no Brasil, têm como foco a efetivação do direito à educação. Entretanto, os dados têm demonstrado que jovens e adultos continuam excluídos desse processo. O contingente de homens e mulheres submetidos à negação ou ao fracionamento da possibilidade da educação no seu sentido estrito, compõe um coletivo diverso, no que se refere à geração, à raça e à etnia, às questões de gênero,

mas todos eles são sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Grande parte vive na pobreza extrema, submetidos à desigualdade social que caracteriza o modo e viver daqueles que, pelo lugar que ocupam na sociedade, são vítimas das explorações e expropriações.

As situações às quais são submetidos homens e mulheres, jovens e adultos é aviltante porque a desigualdade impera em todos os cantos do país e a maneira como a EJA foi e ainda é encarada e desenvolvida, de certa forma, reforça tais desigualdades sociais. Não é diferente com as coordenações de EJA, no que diz respeito às condições materiais de trabalho e à sua valorização nas esferas federal, estadual e municipal.

No tocante à definição da profissionalidade e identidade da coordenação pedagógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1.996, nos Art^s. 61, II, e 67, § 2º, deixa claro quem é esse profissional da educação, qual a sua formação e funções (BRASIL, 2010, p. 45-49).

De modo geral, a coordenação pedagógica da EJA, na Bahia, vincula-se ao momento em que é definido, nas políticas públicas do Estado, o cargo de Coordenador Pedagógico; a sua “visibilidade” começa a ser materializada e percebida, com a implantação e implementação de programas de alfabetização de jovens e adultos, na década de 1990, em âmbito nacional e estadual.

Entre os anos de 1990 a 2015 três programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, oriundos do governo federal, foram implantados e colocados em prática em todo território nacional: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Brasil Alfabetizado (PBA); nesse mesmo período, a Bahia implantou programas dessa natureza, o Aja Bahia (Programa Alfabetização de Jovens e Adultos) e o Topa (Todos pela Alfabetização).

As políticas públicas e os programas propostos para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Bahia, a despeito dos pontos fortes, apresentam fragilidades e contradições no tocante a serem criados por meio de pressões de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BIRD/Banco Mundial – BM), cujo objetivo é o ajuste estrutural e a formação mínima para atender aos reclames do mercado (URPIA, 2012, p. 84).

Muito antes dessas ações recentes sobre a criação e implementação de programas de EJA no Brasil, as conferências internacionais relativas a essa modalidade já aconteciam desde a década de 1940, culminando com uma série de propostas – para alavancar a EJA – conquistadas à base de pressões e negociações.

Mesmo havendo conquista, segundo Ireland (2016, p. 76), “[...] a educação de adultos se encontra marginalizada enquanto prática educativa que lida com a educação e formação de jovens e adultos em termos formais e não formais”. Essa constatação demonstra a quase não preocupação dos governos internacionais para com a EJA e levou-me a depreender que o governo baiano e os governos dos municípios, lócus da pesquisa, conscientes ou não do que Ireland (2016) constatou, não agiriam diferentemente em relação à EJA e à CPEJA.

Após essa observação, analisando a trajetória de realização das Confiteas ao longo de 60 anos de existência, Ireland (2016, p. 84) ressalta a pouca preocupação dos referidos governos, pois “[...] sob a perspectiva da educação de pessoas jovens e adultas, há destaque para Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) e para Alfabetização, mas com certos limites no segundo caso [...]”, e esses limites podem estar relacionados aos investimentos para a EJA, deixando-a à revelia “da própria sorte” ou implementando-a, apenas, como instrumento de correção de direitos negados, não assumindo-a enquanto direito subjetivo.

Mesmo havendo a participação popular efetiva nas Confiteas, através da sociedade civil organizada, para Ireland (2016, p. 85)

[...] fica a impressão de que a agenda CONFINTEA influenciou pouco as decisões tomadas em Incheon e Nova Iorque, embora o espírito da CONFINTEA esteja mais presente no Marco de Ação. O processo CONFINTEA sequer foi mencionado nas declarações de Incheon e Nova Iorque. A agenda herdada de Hamburgo, em Belém, estabeleceu uma pauta de trabalho que ainda não foi vencida e, agora, terá de se acomodar de algum modo às agendas 2030.

Pode-se dizer que o que Ireland (2016) discute tem implicações diretas com a instituição e a valorização da CPEJA na Bahia (vinculada à implantação da coordenação pedagógica) e, de modo específico, nos municípios contexto da pesquisa, pois a despreocupação dos governos no estabelecimento e no cumprimento de uma pauta de trabalho para a alfabetização de jovens e adultos, pauta essa não aprisionada aos desejos do mercado de trabalho, afeta diretamente o trabalho da CPEJA e contribui para que o estado baiano e os

municípios anteriormente citados não implantem a sua equipe de coordenação de EJA enquanto política pública.

Considerando o exposto, fica evidente que a definição do cargo de Coordenador Pedagógico foi sendo assumida, gradativamente, pelo sistema estadual de educação e pelos sistemas municipais de ensino do TIS e, uma vez que a CPEJA “nasce” atrelada à coordenação pedagógica, mesmo que, até certo ponto, invisível no contexto das políticas públicas do Estado baiano, referencio esta reflexão a partir da década de 1990 e esclareço que a demarcação histórica, feita, é de caráter didático, a fim de que, gradativamente, me fosse possível uma exposição/argumentação encadeada, coerente; pelo menos, essa foi a minha intenção.

2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA (CPEJA) NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL (TIS): UM PEQUENO APONTAMENTO

A discussão da temática em foco não pode e nem deve acontecer sem que, antes, haja a contextualização do TIS. Pensando assim, convido-vos e desafio a transitar reflexiva e criticamente pelos caminhos percorridos nessa pesquisa, cujo cenário são três municípios do Território de Identidade do Sisal (TIS) e as protagonistas são as CPEJA que atuam nesses municípios. É mister enfatizar ser necessário, para contextualização da discussão, trazer informações relativas a este território de identidade.

A discussão que proponho, aqui, está relacionada ao fato de que a prática da coordenação pedagógica da EJA se insere no contexto da sociedade contemporânea, e esta vivencia mudanças rápidas, constantes, em âmbito econômico, político, social, ideológico, educacional, etc. Por isso, a coordenação pedagógica em foco enfrenta inúmeros desafios que requerem de si, além da competência técnica e da competência política, a sensibilidade necessária ao comprometimento de sua ação de modo contextualizado.

Observando-se que a ação da coordenação pedagógica da EJA é prática educativa e, portanto, é prática social, é mister situá-la geograficamente, uma vez que ela é histórica, contribui para o fazer da história e faz história em meio às convergências e às divergências, e em meio às contradições que encorpam o seu caminhar fundamentado na ação-reflexão-ação.

Por estar falando sobre a prática educativa das CPEJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, sendo que estas e os municípios aos quais estão vinculadas integram o Território de Identidade do Sisal, no qual há relações de poder que, a depender do momento histórico, podem ser materializadas por meio de ações teórico-práticas no contexto da legislação específica, cabe a seguinte pergunta: como saber o que é que designa/reflete um território?

Para dar resposta à pergunta, fundamentei-me teoricamente em alguns expoentes da questão.

Raffestin (1993, p. 143-144) diz:

[...] O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência,

revela relações marcadas pelo poder. [...] o território é a prisão que os homens constroem para si”.

Perafán e Oliveira afirmam:

O **território** emerge a partir das relações sociais, relações que não são neutras ou livres de tensões e conflitos, o que nos leva a afirmar que tal emergência é produto de relações do poder exercidas em vários níveis da cadeia social. O poder manifesta-se nas diferentes formas de ocupação e uso dos espaços regionais e locais. Podemos dizer que o território é a expressão política de organização desses espaços para alcançar objetivos comuns e que nele se evidenciam mobilizações concretas frente a finalidades concretas. Nesta construção são definidos limites que, em vez de isolar os territórios, deveriam favorecer a necessária interação entre eles. (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Beltrão (2010, p. 75) enfatiza que território é o espaço que “[...] incorpora as noções de coletividade, identidade, união de forças e de gestão social em torno de políticas públicas e de um projeto comum de desenvolvimento territorial rural sustentável”.

Logo, um território de identidade está situado geográfica e historicamente, compreendendo tanto o espaço físico que abarca a cidade, o seu entorno e todo o espaço geográfico municipal (estadual ou nacional) quanto as relações sociopolíticas piores de conflitos ideológicos no interior das classes sociais, enquanto fatores que “[...] podem ser determinantes para a delimitação do espaço territorial, sendo os mais expressivos o ambiente, a agricultura familiar, a economia, a pobreza, a etnia, a colonização e o aspecto político [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Considerando-se o exposto, e ensejando uma breve caracterização do Território de Identidade do Sisal, fundamentado em Barreto (2014, p. 18), é possível afirmar que este

[...] é formado por vinte municípios e abrange uma área de 20.454,29 km². Faz divisa com os municípios dos territórios do Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Piemonte Norte do Itapicuru, Piemonte da Diamantina, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte. Localizada no semiárido, é uma região com baixa incidência de chuvas e afetada pelas secas. Há escassez de recursos hídricos, incluindo-se apenas a bacia do rio Itapicuru em seu território. A região é cortada pela BR-116 e a linha férrea RFSA que faz o percurso Alagoinhas a Juazeiro [...].

Mesmo sendo uma região com baixa incidência de chuvas, o TIS ainda oferece, como um dos aspectos que visa à melhoria da qualidade de vida dos munícipes e de seus “visitantes”,

[...] fácil acesso por rodovia, através da [...] BR 324, e das BA 409 e BA 416; na cidade de Valente, sede do CODES Sisal, há um campo de pouso

pavimentado para pequenas aeronaves. Há emissoras de rádio AM nos municípios de Serrinha, Conceição do Coité e Monte Santo, e FM em todos os municípios, destacando-se as Rádios Comunitárias de Valente e Santa Luz. No tocante à educação pública, além das escolas de ensino fundamental e médio existem dois campus universitários da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizados nos municípios de Serrinha e Conceição do Coité (OLIVEIRA, 2011, p. 12)

No tocante a outras características, destaca-se o sisal enquanto produto que agrega valor relativamente alto à economia deste território, além da cultura extrativista de subsistência (licuri, mangaba, umbu, castanha-de-caju, feijão, milho e mandioca); a pecuária (caprinos e ovinos); e a mineração (ouro, areia, arenoso, argila, cromo, pedra de revestimento e pedra ornamental). Mesmo que as políticas públicas para este território não tenham sido as mais promissoras ao longo do seu tempo histórico, houve crescimento em todas as áreas; no tocante ao crescimento populacional total, o território tem 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total. Possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e um território indígena. Seu IDH médio é de 0,60 (BARRETO, 2014, p. 18).

Em relação ao sisal e à sua importância socioeconômica para o território em foco, é sabido que esta planta tem origem no México e que o semi-árido baiano, com clima seco e escassez de chuvas, se constituiu como área ideal ao seu cultivo em grande escala. Por sua consistência, as fibras do sisal são a fonte de produção e de uso de vários artefatos, tais quais barbantes, cordas, cordões, cabos marítimos e de elevadores, nas indústrias alimentícias, automotivas e farmacêuticas, para fins geo-têxteis, artesanais, no endurecimento e na colocação de placas de gesso nas construções, na confecção de tapetes, carpetes, tecidos, papéis, estofamentos, adubos orgânicos e químicos, cosméticos, cera, álcool industrial, forragem animal e fios agrícolas (*baler twines*), utilizados para amarrar feno e cereais para consumo animal, em países de inverno rigoroso (VERDE, 2007, p. 10).

O Território de Identidade do Sisal está situado no semiárido baiano, também denominado sertão baiano. Decantado em prosa e verso, o sertão é um misto de condições objetivas – clima, relevo, vegetação – e de representações subjetivas; de seca, escassez, fome, desespero, como também de exuberância e fartura; de dor, de sofrimento, mas também de alegria, presente nas inúmeras formas de expressão cultural e de diversão. Um espaço de cordialidade e de dominação política, e de respostas conforme o nível de interesse do sertanejo. O Território do Sisal representa o sertão baiano com suas exuberâncias, sofrimentos e farturas (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Outro traço forte deste território é a sua localização numa região que apresenta

[...] uma vegetação diversificada, formada por plantas resistentes ao clima seco e árido. As condições edafoclimáticas aliadas à histórica concentração da propriedade fundiária e à falta de investimentos, tanto na atividade agrícola como em outros setores que dinamizem a economia, resultam em baixa remuneração do trabalho agrícola, desemprego, difíceis condições de vida, emprego de mão-de-obra infantil e esforço de toda a família para a sobrevivência. A estrutura agrária da maioria dos municípios é concentrada, o que se manifesta na coexistência dentro de uma mesma área de pequenas e grandes propriedades, acarretando a distribuição desigual dos benefícios dela extraídos. O predomínio da pequena propriedade, com menos de cinquenta hectares, faz com que a mão-de-obra familiar seja o principal componente do perfil da força de trabalho no Território, tendo sob o seu encargo a realização de maior parte das tarefas produtivas, responsável pela auto-sustentação da família, constituindo-se, assim, na principal alternativa de reprodução econômica. (SILVA, 2008, p. 72-73).

No tocante à distribuição da população no território, conforme Sayago, esta contempla os seguintes percentuais

[...] 63% da população residem nas áreas rurais. A agricultura familiar predomina em 93% das propriedades e equivale a 76% da população economicamente ativa local. 9,7% dos agricultores familiares da Bahia estão neste território e, entre estes, 68,5% são classificados como quase sem renda. Entre os mais de 100 territórios apoiados pelo MDA, é o Território com maior concentração de agricultores familiares e onde se emprega mais pessoas por hectare, correspondendo ao dobro das médias estadual e nacional (SAYAGO, 2007, p. 15).

A riqueza do Território de Identidade do Sisal é muito diversificada e é perceptível na cultura, em todas as suas nuances, no meio ambiente, na economia, etc., pois

O samba de roda, os reizados, o mutirão, o boi roubado e as festas religiosas foram valorizadas como expressões de arte, cultura e religiosidade. Do ponto de vista ambiental alguns itens ganharam traços como, por exemplo, os rios de Itapicuru e de Paraguaçu que banham o território. As pedras, os minérios, as olarias e a cerâmica também estão presentes. O turismo rural como atividade que pode vir a complementar a renda do agricultor familiar foi priorizada. O espaço da economia foi preenchido com as referências ao feijão, mandioca e milho. A piscicultura, a caprinocultura, a bovinocultura, a suinocultura e a apicultura foram lembradas. O sisal é claro teve lugar de destaque (IDEM, p. 16).

É necessário reforçar, segundo Sayago (2007), a existência de baixa renda per capita e a alta taxa de analfabetismo, e que, entre os produtos originários do território, o sisal ocupa “lugar de destaque”; essas características, destacadas a seguir, deixam claro que

Os principais municípios do Território produtores de sisal são Conceição do Coite, Retirolândia, São Domingos e Valente. Este último é conhecido como a capital do sisal, localiza-se a aproximadamente 232 km da capital do Estado. Ao total possui 570.720 habitantes dos quais mais de 8 mil vivem na

zona rural, trabalhando principalmente em plantações de sisal. É responsável por 85% da safra nacional. Como em todo o semi-árido nordestino, a concentração fundiária impera no território: 70% dos estabelecimentos possuem menos de 10 hectares e ocupam apenas 11% da área total, enquanto 53% da área é ocupada por 3,1 % dos estabelecimentos com mais de 100 hectares. Os estabelecimentos até 10 hectares empregam 67% de todo o pessoal ocupado enquanto o segundo (mais de 100 hectares) empregam menos de 4% do pessoal. A renda per capita atual é de R\$ 77,76 (no estado é de R\$ 162,00) e o analfabetismo é de 34,4% (SAYAGO, 2007, p. 19-20).

Os dados relativos ao analfabetismo no TIS, apresentados por Sayago (2007), são atualizados por Silva e Ortega (2014, p. 14)

Sobre a educação, o Território do Sisal apresenta a terceira pior taxa de analfabetismo da Bahia. Na média, o analfabetismo atinge 30,7% da população do Território do Sisal. As condições mais graves estão nos municípios de Araci, Quijingue e Monte Santo, onde o nível de analfabetismo extrapola 40% da população – em cada um dos municípios (BAHIA, 2011). Se for considerado o analfabeto funcional, a taxa média de analfabetismo ascende para 58,8% da população do Território do Sisal. Nessa condição, a situação mais crítica está no município de Quijingue, onde a taxa de analfabetismo funcional é de 72,3% da população (com mais de 10 anos de idade) (BAHIA, 2007b). Se for acrescentada a situação do domicílio, observa-se que a maior parcela de analfabetismo está localizada no meio rural (BAHIA, 2011).

O TIS precisa avançar ainda mais em relação não apenas à oferta de vagas nas escolas, mas, também, no investimento concernente à qualidade da educação ofertada; nas condições necessárias à permanência de crianças, adolescentes e jovens como também de jovens e adultos na escola, na formação continuada e remuneração docente; na estruturação da equipe permanente de coordenação pedagógica da EJA, haja vista este território apresentar alto índice de analfabetismo, o que implica dizer o óbvio: os municípios foco da pesquisa também precisam investir, planejadamente, para, ao menos, reduzir o analfabetismo existente em seus termos.

No contexto de suas especificidades, o Território de Identidade do Sisal (TIS) ainda tem como sua vocação o acolhimento, marca incontestável do sertanejo deste território que, mesmo submetido às condições adversas, tanto climáticas (nalgumas épocas) quanto sociopolíticas e econômicas, na sua simplicidade é generoso, é fervoroso, é esperançoso; por isso espera, lutando sempre, dias melhores e melhores condições de vida.

Tais considerações me levam a enfocar algumas informações sobre a coordenação pedagógica nos municípios acima. Segundo dados colhidos, na íntegra, no relatório final do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do TIS – OBEJA, existem apenas coordenadores de EJA nas escolas dos municípios de Araci (4) e Conceição do Coité (1). No caso dos municípios de Serrinha, Santaluz, São Domingos e Valente, existe apenas um

coordenador por município para atendimento a todas as escolas e classes da EJA (UNEB, 2015, 11). No município de Barrocas existe apenas uma coordenadora de EJA (informação dada pela própria coordenadora, uma vez que este município não está no rol dos seis municípios – Araci, Conceição do Coité, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente – que integram o OBEJA).

Os dados acima demonstram que, no processo de elaboração e implementação de “políticas públicas de enfrentamento das desigualdades” sociopolíticas e econômicas, os três municípios (Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha) não podem prescindir da elaboração e implementação de política pública voltada para a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA, pois “[...] pensar a formação continuada como política pública para a educação requer passos decisivos que envolvem, sobretudo, planejamento a médio e longo prazo [...]” num processo de retroalimentação permanente (FELINTO; PEDREIRA, 2014, p. 252).

Considerando o exposto, os municípios foco da pesquisa precisam, no contexto da promoção da formação continuada da CPEJA, atentar para o questionamento de Nunes e Santos Jr. (2013, p. 111), que assim se expressam: “[...] como pensar ações proativas, no presente, que nos direcionem para caminhos futuros de bem-aventurança, que sejam sustentáveis e autônomos em seus sentidos radicais – políticos, econômicos e sociais?”

Em se tratando da formação continuada da coordenação pedagógica da EJA, um dos caminhos viáveis para responder a essa pergunta, é o planejamento e a realização da referida formação – por parte dos sistemas municipais de ensino –, explicitando-se os objetivos, os meios possíveis de alcançá-los e a especificidade do “papel” da coordenação pedagógica da EJA, no seu contexto de atuação.

De acordo com Freire (2004, p. 39), essa formação precisa ser permanente, pois a coordenação pedagógica da EJA carece, no tocante ao seu quefazer extremamente político, se apropriar, cada vez mais, de maneira crítica, teórica e prática, de saberes fundantes relativos à sua prática, uma vez que “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

Por isso, recai sobre os sistemas de ensino dos três municípios, a responsabilidade e, ao mesmo tempo, o privilégio de agregar, no conjunto de ações a serem desenvolvidas no processo da referida formação continuada, sua promoção sistemático-crítica, teórico-prática, considerando, nesse contexto, que “A experiência histórica, política, cultural e social dos

homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção [...]” (FREIRE, 2004, p. 42) porque “[...] as mudanças no mundo contemporâneo não só urgem, mas parecem surgir de formas inusitadas” e é também por isso que a coordenação pedagógica da EJA carece de um processo formativo continuado, pautado na realidade de que “A educação para a liberdade é voltada para a construção de sociedades livres [...]” (NUNES; SANTOS JR, 2013, p. 114; 119).

E sociedades livres assim como territórios livres não “surgem” do acaso e nem por acaso. “Surgem” da luta empreendida por homens e mulheres sujeitos históricos, historicamente situados, que perseguem a materialização de direitos sociopolíticos negados ao longo do seu existir; “surgem” da necessidade urgente de superação da invisibilidade e da negação, forjadas e excludentes, que “obstaculizam a assunção de si”, por parte de homens e mulheres do Território de Identidade do Sisal, entre os quais, possivelmente, se encontram, a partir de sua matriz genealógica, homens e mulheres que compõem, direta ou indiretamente, o conjunto de pessoas que integram a coordenação pedagógica da EJA dos três municípios em destaque.

Sendo “[...] a educação uma forma de intervenção no mundo [...]”, ressalto que por mais difícil que o cenário de luta de classes se apresente, “[...] alguma coisa fundamental a educação pode [...]” (FREIRE, 2004, p. 98, 112) e, justamente por isso, há possibilidades reais de “construção de sociedades livres” mediante a conscientização, o comprometimento e a organização do coletivo de homens e mulheres que brigam pelo respeito ao seu direito de ser mais e contribuem para que os seus pares também se percebam sujeitos de direitos e se engajem nessa luta.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que pensar e realizar a formação continuada da supramencionada coordenação, é pensa-la como presença que contribui para que os/as docentes da EJA – e por extensão os seus estudantes – estejam melhor instrumentalizados/as para exercerem o seu ofício de mestres/as sem engrossarem as fileiras daqueles que, mesmo presentes, são considerados “uma ausência na sala”, e essa (a coordenação em foco) não pode e nem deve ser considerada uma ausência nas relações intersubjetivas, marca incontestável do/no seu quefazer.

Nesse sentido, os sistemas municipais de ensino (dos municípios foco da pesquisa) e as coordenações pedagógicas a eles vinculadas precisam ver e vivenciar as salas de aula, os

bairros, os povoados, os distritos, os municípios e o seu território de identidade como espaços pedagógicos paradigmáticos, ricos em todas as suas formas de vida; portanto, espaços pedagógicos de vivência e de promoção de aprendizagens incomensuráveis.

Por isso, a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, integrantes do Território de Identidade do Sisal, precisa ser entendida como um espaço de reflexão e de produção de saberes que, partindo da experiência dos sujeitos a quem se destina, promoverá “[...] uma mudança de paradigma no trato com as questões de ordem administrativa e pedagógica na gestão da educação escolar [...]” e não escolar (FELINTO; PEDREIRA, 2014, p. 237).

A mudança mencionada acima começará à medida que, pela vivência da formação continuada, a coordenação pedagógica da EJA se conscientize mais acerca da necessidade de “reencantar” a sua “pedagogia”, fazendo do “ambiente pedagógico” um “lugar de fascinação, de inventividade” e de sustentabilidade, desafiando os seus pares (equipe de professores) a perceberem que “[...] o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer” (ASSMANN, 2007, p. 29-30).

Considero que a prática pedagógica da coordenação da EJA (dos municípios foco da pesquisa) é prática social por ser uma prática específica, humana, epistemológica, metodológica, política, relacional, local... planetária. Por isso mesmo é uma prática em que o que fazer precisa ser reinventado; na qual o (re)formar-se precisa ser considerando como possibilidade real de construção de conhecimentos; relativa ao fato de que o aprender passa pelo crivo da humildade; da estética; da subjetividade; da razão; da vida enquanto vida que se gosta e que é complexa, que também é conflituosa e, mesmo que às vezes seja contraditória, é bela, é po-ética.

Portanto, urge a necessidade de que a coordenação pedagógica da EJA tenha clareza conceitual e prática da importância da sua ação, inicialmente, junto ao coletivo docente, ampliando-se o seu olhar propositivo para os estudantes e, conseqüentemente, para a comunidade do entorno escolar, considerando-se, nesse contexto, os municípios já mencionados enquanto ponto de partida e de chegada da sua ação, pois o TIS é um espaço sociopolítico/ideológico de luta de classes, espaço histórico de lutas históricas de homens e mulheres que anseiam mais respeito, melhor distribuição de renda, mais emprego, mais educação, mais participação em processos decisórios, mais cidadania.

Nesse contexto de reafirmação sociopolítica, a CPEJA necessita, cada vez mais, se instrumentalizar e brigar por ver respeitado esse direito de melhor instrumentalização, uma vez que a sua prática pedagógica é prática política, é prática social, é prática em se fazendo permanentemente. Historicamente situada, a CPEJA atua em espaços escolares e não escolares, e esses espaços são essencialmente políticos e pedagógicos.

Por isso, Freire (2004) chama atenção para o fato de que é imprescindível refletir sobre o que venha ser incompetência profissional e os seus efeitos nocivos, haja vista que esta “desqualifica a autoridade do professor” e também da coordenação pedagógica da EJA, sendo-lhe fundamental atentar político-pedagogicamente que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” porque também é um texto repleto de histórias e memórias, de entrega pessoal ao quefazer; é um espaço encharcado de vidas .

Considerando, ainda, o pensamento de Freire, a coordenação pedagógica em foco precisa “reinventar-se” constantemente, sem perder de vista o que já foi construído, pois é “sujeito” de uma prática específica, humana, epistemológica, social, metodológica, política, relacional, local, territorial [...] planetária. Por isso mesmo, a coordenação pedagógica da EJA, no TIS, precisa se perceber e se fazer importante no/para o contexto de sua atuação e, mediante assunção coerente e humana, conforme Arroyo (2000), do seu “ofício de mestre”, contribuir para que esse espaço de atuação seja criativo e lúdico, tendo como pano de fundo teoria e prática de modo indicotomizável.

Vale ressaltar que, no Território de Identidade do Sisal, de certa forma, os sistemas de ensino não têm reconhecida a importância da coordenação pedagógica da EJA para a promoção de educação com mais qualidade; nesse contexto preocupante surge o Observatório Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - Bahia (OBEJA-BA): Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA, coordenado pelo Professor Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, cujas ações estão voltadas para realização de pesquisa concernente à oferta da EJA pelo sistema de ensino de seis municípios do Território de Identidade do Sisal, sendo estes: Araci, Conceição do Coité, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente. O observatório se empenha no acompanhamento das práticas dos seis municípios, voltadas para a EJA; atento ao seu desempenho institucional, o observatório busca a identificação de experiências inovadoras na oferta de EJA nas escolas que atendam às especificidades socioculturais.

Na citação a seguir, extraída do Relatório de Atividades Final do Observatório de Educação de Jovens e Adultos, relativo aos seis municípios que o compõem, está claro que:

Uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi a ausência de coordenadores pedagógicos lotados nas escolas para atendimento às classes da EJA. Nos seis municípios pesquisados, existem apenas coordenadores de EJA nas escolas dos municípios de Araci (4) e Conceição do Coité (1). No caso dos municípios de Serrinha, Santaluz, São Domingos e Valente, existe apenas um coordenador por município para atendimento a todas as escolas e classes da EJA. Devido a essa circunstância e por falta de informação detalhada dos coordenadores dos quatro municípios sobre cada escola, eles não foram entrevistados. Assim, foram entrevistados apenas os 5 coordenadores pedagógicos dos municípios de Araci e Conceição do Coité. Por conta da pequena quantidade de sujeitos entrevistados (5), esses dados serão analisados não em termos percentuais como nos outros itens e sim por números absolutos (UNEB, 2015, p. 11).

Atentando para o exposto na citação, a falta de coordenadores de EJA ou mesmo uma pequena quantidade desses profissionais da educação é um grande desrespeito para com os estudantes dessa modalidade educativa e compromete a qualidade da educação implementada. Os municípios que, segundo o relatório mencionado, não têm coordenação pedagógica para a EJA desrespeitam ainda mais a legislação vigente (LDBEN, nº 9.394/1996), que estatui os referidos profissionais e referenda a sua formação inicial e continuada em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios, ao tempo em que demonstram o quanto a EJA é relegada a segundo plano (BRASIL, 2010, p. 45-49).

Considerando o exposto na citação anterior, acredito que no município de Barrocas a situação não difira do que já foi comentado. E, sendo assim, me pergunto sobre o compromisso técnico-político dos municípios mencionados para com a EJA, pois ainda consta no relatório citado que, ao serem questionadas relativamente à sua formação continuada, as coordenadoras foram categóricas em afirmar que “os sistemas de ensino ao qual estavam vinculadas não oferecem formação continuada”. Por isso, “elas também não promovem formação continuada para os seus professores” (UNEB, 2015, p. 12); a título de esclarecimento, os professores mencionados são de EJA.

Ao meu ver, a postura desses municípios fere, transgride e menospreza a LDB 9394/1996, os PEE/BA 2006-2015 e 2015-2025 e a Resolução nº 2 de 1º/07/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. No § 1º, do Art. 1º, desta Resolução, é enfatizado que

Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Ainda refletindo sobre a coordenação da EJA no Território de Identidade do Sisal, percebo a contradição entre o que diz a legislação e o que fazem os municípios, quanto à exigência de que promovam a formação inicial e continuada desses profissionais da educação básica, considerando-se que os referidos municípios não têm definido, no âmbito das políticas públicas para a educação, a equipe de coordenação pedagógica da EJA dentre os profissionais da educação básica que compõem o seu quadro de pessoal. Portanto, ficou-me a ideia do descaso e/ou da falta de preocupação relativa ao planejamento e organização da equipe de coordenação da EJA.

Focando, ainda, o olhar reflexivo sobre os profissionais da educação básica, aí circunscrevendo a coordenação pedagógica da EJA, no TIS, volto ao disposto na Resolução nº 2 de 1º/07/2015, o § 4º do Art. 3º, que corrobora com o que preconiza os Art 61, II, 64 e 67, § 2º da LDBEN 9394/1996, e explicita que

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Vale observar que, implicitamente, a coordenação pedagógica da EJA está aí inclusa, pois esta desenvolve inúmeras atividades pedagógicas e está apta a ser gestora tanto de sistemas de ensino quanto de unidades escolares que os integram; é necessário ressaltar que a falta de coordenadores de EJA ou mesmo uma pequena quantidade desses profissionais da educação básica – repetição consciente de reflexão anterior – que, convictamente, são imprescindíveis à promoção de propostas de educação de qualidade para a modalidade educativa de sua atuação, é um grande desrespeito para com os estudantes jovens e adultos, negando-lhes o direito de, coadunando com o pensar de Freire (2004), “serem mais”.

De modo contextualizado depreendo que os municípios (Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha), contexto da pesquisa, ainda tem um longo caminho a percorrer, pois, ao meu ver,

faltam-lhes planejamento e vontade política para assegurar à EJA o tratamento adequado. Esta observação diz respeito às questões estruturais e às questões teórico-metodológicas/pedagógico-didáticas.

Nesse sentido, é muito preocupante o que está acontecendo nos três municípios citados, pois a legislação é explícita sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em promoverem a formação continuada dos profissionais do magistério, dentre esses, a coordenação pedagógica da EJA, sendo que os gestores da educação pública, dos municípios citados, não estão isentos de responsabilização.

2.3 IDENTIDADE, AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA NOS MUNICÍPIOS DA PESQUISA

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte. Paulo Freire.
(2001, p. 40).

A coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no Território de Identidade do Sisal está em processo de construção, até porque, parafraseando Freire (2001), ninguém nasce feito. Partindo desse pressuposto, a despeito da descontinuidade relativa à sua manutenção e consolidação, fato que tem marcado os governos dos municípios aos quais a pesquisa está voltada, entendo que, processualmente, a coordenação pedagógica da EJA vem se constituindo.

Mesmo que, aos poucos, a CPEJA venha se consolidando enquanto profissão, haja vista que a legislação já a denomina como profissional da educação, a sua identidade precisa ser construída; essa construção acontecerá à medida em que a CPEJA tenha clareza e domínio dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento específico e dos saberes pedagógicos inerentes à sua prática que se fará práxis.

Para Pimenta (2009, p. 18-19),

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...]. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...].

Sendo assim, a identidade é construída em meio à vivência da profissão enquanto prática social, premeia sonhos, de lutas, de conflitos, de realizações, de conquistas e de perdas, materializada e materializando-se mediante sua ressignificação constante, a partir do seu contexto histórico existencial “historicamente situado”.

Para Pimenta (2009), a identidade profissional não se constrói a partir de discursos alienantes/alienados; não se constrói a partir do nada; não se constrói desprovida de uma ideologia e, tampouco, alheia ao sentido sociopolítico de sua historicidade; não se constrói fora de uma rede de significados e significantes; não se constrói negando práticas e saberes

cuja força ético-política lhe sustenta e lhe retroalimenta; não se constrói assistematicamente e desprovida de uma base teórica que lhe possibilite o confronto com outras teorias de modo a se ressignificar.

Castells (2009, p. 22) é enfático ao afirmar que a identidade é “[...] o processo de construção de significados pautados nos atributos culturais ou como conjunto de atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado. Pode haver múltiplas identidades para determinado indivíduo ou ator coletivo”, considerando-se que, para este autor, a identidade se configura como espaço de resistência e, por isso mesmo, se configura como espaço de defesa do eu individual e coletivo.

E é nesse processo de construção que a CPEJA, nos municípios contexto da pesquisa, precisa, com base nos significados que atribui à sua profissionalidade, envolvendo os saberes interdisciplinares, as experiências e os conhecimentos inerentes ao seu quefazer, compreender a sua identidade no/como “conjunto de atributos culturais inter-relacionados” e, por conseguinte, se perceber e se assumir, diuturnamente, como profissional cuja identidade está num se fazendo e que, sem luta, esta, corre o risco de jamais ser reconhecida, ou mesmo que o seja, de não ser respeitada e nem valorizada; não é possível perceber a consolidação da identidade, isolada e/ou distanciada da autonomia; é imprescindível deixar claro que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2004, p. 59).

Uma vez que entendo que o conceito de identidade, que também encorpa o ser da CPEJA nos municípios citados, não está dissociado do conceito de autonomia, proponho o seguinte questionamento: O que é autonomia?

Para ajudar-me na elucidação de tal questionamento, convido Lück (2000, p. 24), cujo aporte teórico, mesmo que voltado para a gestão escolar, leva-me a transpô-lo para o âmbito da coordenação pedagógica da EJA; de imediato a autora demonstra o que não é autonomia, “quando considerados isoladamente:

- a transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola, o que corresponderia à desresponsabilização do sistema quanto aos destinos da escola e suas condições de atuação;
- a pulverização do sistema de ensino, pela crescente diferenciação entre as escolas, em decorrência de sua ação autônoma, o que inviabilizaria a unidade do sistema e, portanto, o princípio de equidade, que o sistema deve promover;
- a transferência de recursos financeiros e cobrança de sua aplicação, sem transformação das relações de poder e criação de práticas participativas bidirecionais;
- a eleição de diretores, sem comprometimento coletivo da comunidade escolar com a implementação de um projeto político pedagógico;

o aligeiramento, diluição e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento.

De maneira reflexiva, Lück (2000, p. 25-27) apresenta a configuração das características da autonomia, afirmando que:

Autonomia é construção;
 Autonomia é ampliação das bases do processo decisório;
 Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência;
 Autonomia e heteronomia se complementam;
 Autonomia pressupõe um processo de mediação;
 Autonomia é um processo contraditório;
 Autonomia implica responsabilização;
 Autonomia é transparência;
 Autonomia é expressão de cidadania;
 Autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro;
 Autonomia implica gestão democrática.

Segundo Lück (2000), “autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões [...]”; portanto, a autonomia traz, em seu cerne, o princípio da participação que é fundamental para o fortalecimento da identidade da CPEJA nos três municípios anteriormente citados.

A participação sempre pressupõe conquista por meio da luta consciente e ética num processo permanente. A CPEJA, nos três municípios, espaço da pesquisa, precisa estar cônica de que a participação, em seu sentido mais profundo, representa sua autopromoção que se dá pela ação-reflexão-ação retroalimentada e ressignificada.

Demo (1993, p.52-53), argumentando sobre o que é participação, a apresenta como sendo o fundamento básico da cidadania e elenca vários componentes fundamentais desta, os quais eu trago no âmbito desta reflexão acerca da CPEJA nos municípios foco da pesquisa, sendo os mesmos:

- a) a noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- b) a noção de participação, de autopromoção, de autodefinição, ou seja, o conteúdo central da política social entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c) a noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d) a noção de direitos e de deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc.;
- e) a noção de democracia, como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- f) a noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas

- e garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;
- g) a noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- h) a noção de acesso a habilidades capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo.

A abordagem anterior, feita por Demo (1993), me comissiona a refletir criticamente que tais componentes são fundamentais para a formação identitária cidadã da CPEJA e contribuirão para que esta coordenação pedagógica, responsável diretamente pela formação continuada do coletivo docente de alfabetizadores de jovens e adultos, a realize considerando as especificidades desse coletivo docente, fundada em práticas pedagógicas contextualizadas, integrantes do conjunto de práticas sociopolíticas.

Estou ciente de que, sobre os sistemas de ensino recai a responsabilidade e o compromisso político de garantir à CPEJA mencionada a formação continuada, pois, independente da sua opção político-ideológica, a referida formação é, tanto um direito profissional quanto um direito humano. E a garantia da formação citada coaduna com o pensamento teórico-prático de Freire (2001, p. 37) que assim o expressa:

[...] A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

E a percepção e assunção consciente da teoria na prática cotidiana, presente na formação permanente proposta por Freire, contribuirá para que a CPEJA desenvolva um trabalho muito mais consistente, muito mais qualitativo, muito mais teórico-metodológico, muito mais engajado politicamente, muito mais libertador, muito mais humanizado.

E é a partir do compromisso ético-político identitário, autônomo e participativo que a CPEJA, nos municípios enfocados, terá maior segurança de colocar em prática as atribuições inerentes ao seu quefazer, o qual está prenhe de especificidades subjetivas que, segundo Vasconcellos (2007, p. 90-116), são “três dimensões da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal”, deixando implícita a ideia de que, mesmo contemplando tais dimensões, a formação continuada se configura como uma viagem e que nesta viagem, na

condição de formanda, a CEPJA é corresponsável pela qualidade dessa formação porque precisa, necessariamente, o seu envolvimento e comprometimento consciente.

Portanto, é imprescindível à CPEJA o perceber-se como agente de transformação e oferecer apoio individual ao coletivo docente, objetivando, mediante o planejamento de ações articuladas, contribuir para o aprofundamento teórico-metodológico desse coletivo docente. Para tanto, é mister à CPEJA o estabelecimento e a manutenção de um cronograma para o seu trabalho coordenativo e, a partir deste cronograma, montar uma pauta para o desenvolvimento de cada reunião.

Quando eu falo da necessidade de realização de reuniões, entendo que estas precisam do estabelecimento de limites para o seu início e conclusão; também entendo ser preciso o estabelecimento de limites, pactuados entre a CPEJA e o coletivo docente, para a discussão dos temas propostos, a fim de não se correr o risco da perda do foco, sendo que tudo isso necessita ser avaliado, tanto no que diz respeito aos materiais utilizados quanto ao teor e à dinâmica das reuniões; também faz-se necessária a proposição de sugestões que possam ressignificar as reuniões posteriores; outro item imprescindível é a síntese do trabalho realizado para debate em momento oportuno.

Infelizmente existe uma ideia corrente e equivocada é a de que os coordenadores pedagógicos são “bombeiros” a apagar diferentes focos de “incêndio” na escola (LIBÂNEO, 2007, p. 85); ao meu ver, tal ideia é estendida à CPEJA no seu espaço de atuação. Para a supressão de tal ideia, creio ser necessário à CPEJA a assunção do desafio de conseguir lidar com as dificuldades estruturais, econômicas e pedagógicas do dia a dia do seu quefazer e, mediante reflexão crítica, planejar ações a médio e longo prazos, a fim de poder agir na raiz dos problemas existentes no seu espaço de atuação.

Por conta disso, entendo ser preciso a profissionalização da CPEJA, juntamente protagonista com o coletivo docente, nos processos formativos sob sua responsabilidade, atuando, de fato, com o grupo, visando à melhoria das práticas político-pedagógicas no seu espaço de atuação. Partindo desse pressuposto, a CPEJA precisa se perceber líder democrático e, tendo o domínio de estratégias formativas, exercer o seu ofício de mestre (ARROYO, 2000).

O que desejo dizer é que a CPEJA se perceba e se assuma profissional que não se cansa de ser rigorosa em seu fazer epistemológico e que ao mesmo tempo vive as experiências desse fazer imbricadas com as experiências do seu modo de viver, de apreciar as coisas

simples, de apreciar um bate-papo sobre tudo o que o momento propicie, de ser generosa consigo mesma até porque, como diz Freire (2001, p. 40), “[...] não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem [...] e também como mulher. Essa postura é a de quem, enquanto profissional, se sabe incompleta; é a postura de quem, na perspectiva Freireana entende que não tem como se tornar melhor profissional se abrir mão das experiências da infância, da “[...] adolescência remota [...]” (FREIRE, 2001, p. 42), da juventude mais jovem, da juventude mais madura que marcaram e que marcam o seu existir.

Além das especificidades elencadas, proponho, a partir do que teorizam Silva e Souza Filho (2014, p. 182), a superação da concepção de atendimento assistencialista ao coletivo docente; a compreensão de que a atuação da coordenação pedagógica da EJA extrapola os aspectos legais sem infringi-los; a revisão de concepções sobre a EJA; o desenvolvimento do relacionamento coordenação pedagógica/coletivo docente e o coletivo docente entre si, ressaltando que tal proposição só tem sentido, só se justifica, só é dialógica se tiver como ponto de partida e de chegada

[...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso (FREIRE, 2001, p.37)

No bojo dessa reflexão, relembro que a pesquisa é voltada para a CPEJA de três municípios do Território de Identidade do Sisal, sendo estes Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, ressaltando que, pelo pouco já lido e percebido que a promoção da formação continuada da coordenação pedagógica da EJA, por parte dos sistemas de ensino dos municípios relatados, ainda é “tímida”.



Fonte: Jornal A Nossa Voz

3 UM CAMINHO PERCORRIDO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A temática formação continuada tem sido muito discutida, mas nunca esgotada por trazer, em seu cerne, algo novo, a partir das vicissitudes contemporâneas. Por isso é que proponho a discussão do que é formação em alguns autores que argumentam sobre a temática; proponho, ainda, a busca dos fundamentos da formação continuada da CPEJA no contexto de atuação, considerando cada município foco da pesquisa, com base na legislação estadual e municipal vigente: Plano Estadual de Educação – PEE-BA; Plano Municipal de Educação – PME; Lei Orgânica Municipal – LOM. Visando tal elucidação, busco, inicialmente, o aporte teórico em Prata-Linhares (2011, p. 106), que apresenta sua concepção do que é formação.

A palavra ‘formar’ nos remete a ideias de dar formas, de criar. Aqui o sentido que damos à palavra é o de criar-se, construir, elaborar. Não entendemos a formação como algo externo ao sujeito, que chegará até ele somente por meio de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte autoformativo, cujo formar é formar-se.

O conceito de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo.

Prata-Linhares é coerente ao demonstrar que a formação é um ato criativo, construtivo, elaborativo; portanto, é algo pessoal, recheado de informações e embasado em teorias que permitam a reflexão crítica constante; que permitam a busca da descoberta de outras teorias que garantam o sentido de complementaridade, de conteúdos significativos, também extraídos da prática social, que contribuam para a percepção e o alcance de novos horizontes onde “A

reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2004, p. 22).

Se a formação continuada, necessária à prática sociopolítica da coordenação pedagógica da EJA, nos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, não for recheada com informações embasadas em teorias, reflexiva e criticamente, por meio de outras teorias, abarcando conteúdos significativos, oriundos da prática social, esta perderá sua razão de ser e de existir.

Pelo fato desta coordenação estar inserida no “rol” dos profissionais da educação básica, no Plano Estadual de Educação 2015/2025, em sua meta 15, estratégia 9, é enfatizado a necessidade de “promover em articulação com as IES o reconhecimento da escola de Educação Básica e demais instâncias da educação como espaços estratégicos da formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais do magistério” (BAHIA, 2015, p. 36) incluindo-se, aí, os entes federados (municípios e seus sistemas de ensino).

Fica perceptível, na estratégia acima, a preocupação e a partilha de responsabilidades relativas ao reconhecimento da escola como espaço privilegiado para realização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação de segmentos distintos. Ciente da importância e necessidade de implementação da formação inicial, destaco que o meu foco é a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA, nos municípios citados, entendendo que a referida formação carece acontecer de modo planejado, sendo garantidas as condições materiais à sua realização.

Nessa perspectiva, a formação continuada da CPEJA, nos municípios enfocados por meio de seus sistemas de ensino, precisa abrir-se “a novas experiências”, a novas “maneiras de ser, de se relacionar e aprender”, tendo como ponto de partida e de chegada o diálogo que respeita, que acolhe, que estimula, que aponta caminhos e que não se dá por vencido ou satisfeito ante as vicissitudes do contexto existencial e profissional, buscando, entre os pares, nesse processo formativo continuado, a compreensão de “suas capacidades, ideias e saberes”, enquanto ações reflexivo-críticas que se consolidarão a partir de práticas pedagógicas ressignificadas (BOÉSSIO, 2009, p. 86).

Nas palavras de Silva e Souza Filho (2014, p. 191),

[...] a formação continuada é um direito assegurado aos profissionais da educação e cabe à rede de ensino garantir que ela de fato aconteça, tendo em vista que a mesma não se restringe a palestras e cursos esporádicos, mas a

um trabalho formativo contínuo, que tem a reflexão, o planejamento e o trabalho coletivo como parte integrante dos espaços formativos [...].

Mesmo sendo um direito assegurado, a coordenação pedagógica precisa atentar para o fato de que esse direito só se materializará mediante sua busca e exigência, pois, mesmo existindo políticas públicas para essa finalidade, a descontinuidade tem sido uma marca que acompanha as intenções e proposições de processos formativos para a coordenação pedagógica da EJA dos três municípios.

A descontinuidade que avilta a dignidade profissional dos profissionais da educação, e nesse coletivo se inclui a CPEJA, no TIS, se aprofunda,

[...] pois, para uma ação reflexiva dos educadores (*e da CPEJA*), os encontros de formação precisam extrapolar as oportunidades estanques, pontuais, onde se percebe o interesse claro de conduzir as reflexões para as intenções, muitas vezes, partidárias e que permeiam, em especial, a educação nos municípios.

[...] por esse e outros motivos, a questão da formação continuada de gestores escolares e coordenadores pedagógicos termina por ficar a cargo das vontades políticas, a despeito do que propõe a lei, e esses profissionais ainda sofrem críticas quando se afastam do foco das suas atribuições para se dedicar a estudar em outros espaços [...] (FELINTO e PEDREIRA, 2014, p. 234).

É inegável a importância que tem a formação continuada para os profissionais da educação, e em específico para as CPEJA, dos municípios foco da pesquisa, e fica patente a necessidade de que haja acompanhamento criterioso e cobranças ao poder público municipal a fim de que as formações continuadas que venham ser promovidas não mais se caracterizem como favor dispensado aos sujeitos das coordenações mencionadas porque tais formações são direito subjetivo.

Freire (2004) chama atenção sobre algumas condições necessárias ao nosso estar no mundo com mais qualidade de vida profissional, enfatizando que

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2004, p. 58).

Vale lembrar que, de acordo com Freire (2004), o estar no mundo terá mais sentido para todos e, por extensão, para a promoção da formação continuada da CPEJA, nos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, se esta passar, sempre, pelo crivo da

reflexão crítica; do planejamento que leve em consideração o contexto existencial/cultural da coordenação em foco e do trabalho coletivo que prime pela “ousadia de ser mais”, no tocante à sua cientificidade; da criatividade; do sonho que prenuncia o existir do humano se humanizando; da musicalização; da identificação e do cuidado com a terra, com as águas, com o ato imprescindível do filosofar em vida na vivência da espiritualidade que complementa a cientificidade, enfim, porque não dizer, pelo crivo da ludicidade que torna as vivências e experiências da formação continuada algo desejável que, certamente, atrairá a CPEJA pela inventividade que a permeia.

Para mim, se a formação continuada da CPEJA for pensada e desenvolvida nessa perspectiva, terá, sempre, um que de magia, pois quando proposta e aceita e vivida com intensidade, abre espaço para o encontro de sujeitos distintos, criativos, intercomplementares, ético-estéticos uma vez que

O espaço no qual atuamos como profissionais em educação está cheio de condicionamentos, de valores, de crenças, de concepções, de diferentes práticas, de múltiplas vozes. Esse conjunto de fatos cotidianos incide diretamente naquilo que fazemos, pensamos, sentimos. A nossa consciência individual, portanto, constrói-se nessas inter-relações externas com as quais nos deparamos cotidianamente, refletindo-se e imbricando-se com compreensões, formas, sentidos, significados internos que já possuímos. Esse é o espaço-tempo dialético através do qual vamos produzindo a nossa consciência crítica, não alienada [...] (SANTOS, 2003, p. 53).

Atentando para o que Santos (2003) afirma, é evidente que, para se afirmar no âmbito de uma prática que ressignifica e que é ressignificada, a formação continuada da CPEJA, a ser desenvolvida nos três municípios já mencionados, pressupõe, além da reflexão crítica sobre si e dos condicionantes sociohistóricos via problematização da realidade, etc., o entendimento e o acolhimento da alteridade, pois “Entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos a nós mesmos” (CONTRERAS, 2012, p. 211), e nos aceitamos.

Partindo desse pressuposto, a superação da falta de sentido que muitas vezes é presente no trabalho e na formação continuada da CPEJA pode e precisa ser superada a fim de que os sujeitos, para quem é destinada tal formação, encarnem

[...] a idéia de que não há transformação com puros verbalismos (discursos vazios, ocios...) ou com puros ativismos (ações sem reflexões, sem teorizações...), uma vez que a transformação requer um trabalho coletivo de construção também coletiva do pensar-agir-pensar, do agir-refletir-agir, da prática-teoria-prática, da práxis, enfim (SANTOS 2003, p. 57-58).

Assim, uma formação continuada na qual teoria e prática não sejam trabalhadas de maneira articulada e que não desafie os sujeitos que a vivenciam a serem questionadores, não

contribuirá para que estes superem a “curiosidade ingênua” (FREIRE, 2004, p. 31); por isso mesmo a formação continuada da CPEJA carece ser compreendida como espaço de transformação e de criatividade; espaço de encontro de pessoas comprometidas com o fazer educativo coletivo, fundado no esforço comum, não espontaneísta, que acolhe, que diverge, que converge mediante a busca consciente de consensos – mesmo que provisórios – para sua atividade fim: formação continuada de qualidade em todos os aspectos.

Ainda em relação à referida formação, o PEE, no caput da sua meta 16, amplia o nível para a formação, estabelece o percentual de profissionais da educação e o prazo para que essa política pública seja realizada ao propor

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BAHIA, 2015, p. 37).

A garantia, expressa no PEE-BA, versão 2015-2025, de formação continuada para “todos os profissionais da Educação Básica” se caracteriza pela assunção do compromisso de que, doravante, todos os municípios do Território de Identidade do Sisal (TIS) criem novas políticas públicas para a formação continuada da CPEJA, sem deixar de repensar e de implementar as políticas públicas existentes para esse fim. Ressalte-se que, nos projetos de formação continuada para a CPEJA, necessário se faz garantir que tal processo formativo continuado enfatize a subjetividade – emoções – como algo que trará equilíbrio à capacidade dessa coordenação pedagógica de racionalizar, com mais leveza, o objeto de conhecimento.

A esse respeito, Contreras (2012, p. 210) contribui para o debate ao afirmar que “[...] isto não significa a aceitação sem crítica das emoções, nem o irracionalismo, mas, sim, a não separação de dimensões da vida humana que não se pode desagregar sem perder sua significação e sua valiosa potencialidade”.

Ainda sobre a necessidade de implantação e implementação da formação continuada dos profissionais da educação nos municípios descritos, trago para reflexão o teor da estratégia 15.2 dos municípios de Barrocas e Conceição do Coité, sem intencionar o seu aprofundamento no tocante às suas especificidades. O município de Barrocas propõe, nesta estratégia, “Construir e implementar, até o 5º ano de vigência deste PME, política pública de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, aos profissionais de educação da rede municipal de ensino” (BARROCAS, 2015, p. 98).

Nessa mesma direção, o município de Conceição do Coité expressa, na estratégia 15.2, o objetivo de “Implementar, em parceria com programas estaduais e federais, formação inicial e continuada, inclusive em nível de pós-graduação lato sensu, para os profissionais da educação básica da rede municipal” (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 122).

Por sua vez, o município de Serrinha traz, na estratégia 15.13 (tal estratégia se justifica pelo fato de o teor da estratégia 15.2 não coadunar com o que está sendo discutido), sua intenção em “promover em articulação com as IES o reconhecimento da escola de educação básica e demais instâncias da educação como espaços estratégicos da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação” (SERRINHA, 2016, p. 113).

Enquanto que Barrocas intenciona a construção e implementação de política pública voltada para promoção da formação continuada, “inclusive em serviço”, dos seus profissionais vinculados à educação, Conceição do Coité sinaliza essa possibilidade “em parceria com programas estaduais e federais”; Serrinha se dispõe ao reconhecimento da escola e demais espaços como locus privilegiado para a consecução desse propósito, mas a estratégia proposta por Serrinha é a mesma proposta na Meta 15, estratégia 15.9 do PEE-BA.

O proposto para a formação continuada e, nesse contexto destaco que a formação continuada da CPEJA, a experiencição teórico-prática será mais rica dando-se abertura às emoções, de modo crítico-criativo, reconhecendo-a como espaço de ludicidade que contribuirá efetivamente para que a CPEJA perceba que as situações-problema que fazem parte do seu caminhar profissional podem e precisam ser respondidas de modo criativo, considerando-se, ainda, que “[...] a prática docente crítica [...], envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38).

Esse processo formativo continuado que por natureza é, nas palavras de Freire (2004, p. 38) “dinâmico e dialético”, abre um leque de possibilidades para que a equipe formadora da CPEJA – no caso a Secretaria Municipal da Educação de cada município – assuma que

Não adianta falar em formação continuada e não garantir condições concretas de trabalho. Espaço físico, material didático, livros, salas de leitura, pagamento de horas-atividade dos profissionais, condições dignas de trabalho constituem uma infra-estrutura necessária ao desenvolvimento de qualquer trabalho em educação (SANTOS, 2003, p. 69).

Nesse ato é imprescindível garantir à CPEJA condições de que, após cada vivência de uma formação continuada na qual investigará a própria prática, consciente e comprometidamente, esta contribua efetivamente, no dia a dia e no exercício de sua prática

sociopedagógica e política, para transformação do mundo que a circunda. Considere-se, ainda, que, em seu caminhar formativo, pense e planeje o seu fazer na perspectiva criativa, desenvolvendo-a por meio de práticas pedagógicas críticas, voltadas para o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas contextualizadas porque

[...] A todo momento, somos requisitados para aprender algo novo, é um processo sem fim [...]. “E”, nas atividades profissionais, os professores se apoiam em diversas formas de saberes, quais sejam: o saber curricular, proveniente dos programas e manuais escolares, o saber de formação profissional adquirido da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajetória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos (PRATA-LINHARES, 2011, p. 103-108).

Precisa estar claro para a equipe formadora da coordenação pedagógica da EJA, dos municípios em questão, que o exercício da profissionalidade desta ganha mais sentido, mais coerência ético-profissional, quando ela nem abdica e nem vive/trata ingênua e acriticamente, conforme a autora citada, “[...] o saber curricular, o saber de formação profissional, o saber da experiência e o saber cultural herdado [...]” do seu contexto existencial “[...] e da sua pertença a uma cultura particular [...]”. Nesse sentido, a prática pedagógica formativa será muito mais rica quando, no seu exercício, a criatividade seja compreendida, aceita e trabalhada como um contributo à ampliação dos horizontes político-pedagógicos e socioprofissionais de quem forma e de quem é formado.

Freire (2004, p. 45) ainda assevera que

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Para tanto, a CPEJA, no TIS, em processo formativo precisa se autoconhecer e se entender enquanto ser humano, haja vista o entendimento próprio ser a condição *sine qua non* para o entendimento, o respeito e a aceitação de todos os seres humanos. No processo formativo continuado, a CPEJA precisa reconhecer e se apropriar, mediante vivência, do real significado da criatividade, para trabalhá-la coerentemente, quando estiver exercendo a sua prática pedagógica formativa com o coletivo docente sob sua responsabilidade, primando pelo estabelecimento de relações entre ciência e ciência cri-ativa.

Não é à toa que, de modo geral, a legislação, reconhecendo a importância da formação continuada dos profissionais da educação, disciplina a sua oferta obrigatória através das secretarias da educação e dos sistemas de ensino, pois

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional [...]

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior [...] (BAHIA, 2006, p. 53).

Além de publicizar que a melhoria da qualidade da educação está vinculada à formação continuada dos profissionais do magistério e da educação (incluindo-se nesse contexto a CPEJA), o PEE/2006, aprovado pela Lei 10.330 de 15/09/2006, deixa evidente a necessidade de que os sistemas de ensino estadual e municipal, por meio de suas secretarias, em parceria entre si e com universidades, implantem e implementem

Centros de formação permanente e qualificação contínua dos profissionais de educação por região, articulados às universidades, laboratórios de tecnologias inteligentes, bibliotecas em todas as escolas, com rico acervo na área de psicopedagogia e demais campos do conhecimento, como subsídio à prática pedagógica (BAHIA, 2006, p. 54).

Nesse sentido, é perceptível que a formação continuada da CPEJA é de obrigação dos sistemas de ensino, em atendimento ao que preconiza a legislação, observando-se, aí, que é enfatizado a “qualificação contínua dos profissionais da educação por região”, o que me leva à compreensão de que o TIS, com suas especificidades está aí implicado, resguardando-se, enquanto necessidade de apropriação pelas CPEJA, o conhecimento relativo a “essas categorias” eminentemente educativo-formativas.

Entendo que a formação continuada da CPEJA será mais enriquecida à medida em que cada município dialogue, formalize parceria com o Observatório de Educação de Jovens e Adultos – Obeja e com o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal, para discussão voltada para a formação continuada em foco, haja vista que estes têm contribuído para dar visibilidade e mais credibilidade à EJA, mediante realização de projetos, seminários, encontros, etc.

Uma vez que essa discussão é voltada para o contexto dos municípios nos quais estão inseridas as CPEJA destacadas, o que se pode esperar em relação ao que está posto, é que os conselhos municipais de educação, na condição de órgãos normativos, sejam atuantes e que,

além de estabelecerem as normas previstas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, não sejam omissos em fiscalizar e orientar os sistemas de ensino no cumprimento de suas responsabilidades, também relativas à formação continuada permanente dos profissionais da educação, via instituição de políticas permanentes que incentivem e deem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem seus princípios e se atinjam seus objetivos.

Com Alves (2000, p. 75), é possível comparar os responsáveis e comprometidos com a formação continuada com um jardineiro, uma vez que “todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles...”. Com Alves (2000), posso dizer que, cada sistema municipal de ensino, na condição de formador permanente, é um jardineiro que, com esmero e amorosidade, precisa plantar e necessita cuidar do seu jardim (a escola) e das flores distintas nele existentes (a CPEJA e demais profissionais da educação e demais profissionais).

A metáfora expressa por Alves (2000) é um desafio à reflexão mais profunda sobre a implicação necessária entre racionalidade/subjetividade, subjetividade/racionalidade sem que uma se sobreponha à outra, no sentido de que os sistemas municipais de ensino dos municípios lócus da pesquisa, via suas secretarias municipais de educação, precisam ter a clareza e o comprometimento político-pedagógico de que “[...] A rigor é do vínculo entre a realidade e o conhecimento escolar substantivo, temperado pela cultura, que é possível promover [...]” (LEIRO, 2012, p. 30) a formação continuada permanente das CPEJA com implicação interdependente entre ensino regular e EJA sem prejuízo a nenhum deles.

3.1 RELATO SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO



Fonte: Edson Barreto Lima – 15/12/17.



Fonte: Edson Barreto Lima – 15/12/17.



Fonte: Edson Barreto Lima – 15/12/17.



Fonte: Edson Barreto Lima – 15/12/17.

Este espaço foi reservado para o ato de relatar. Relatar, dizendo de uma forma bem pessoal um momento educativo, muito significativo para mim; faço desse relato uma contação do vivido, fundamentado teoricamente. Freire (2001, p. 13) assevera que “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa”; ser coordenação pedagógica da EJA sem esse entranhamento num processo de formação continuada, não é possível. Em tempo, informo que o capítulo que descreve a intencionalidade de realização deste círculo de cultura é denominado Proposição de prática de formação continuada para a CPEJA e encontra-se no item 3.2.

A contação a que me proponho diz respeito à prática formativa realizada com as CPEJA, intitulada **Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais**. Antes da ação efetiva com as CPEJA, pesquisei algumas temáticas e optei pela temática citada.

A segunda etapa esteve relacionada ao levantamento de material teórico e didático; o passo seguinte foi o de contatar com gestores escolares para apresentação da proposta de realização da oficina e, também, para solicitação de uma sala ou auditório que pudesse acolher as coordenadoras e o mediador da referida prática formativa, uma vez que o DEDC XI ficou inviável por conta da ocupação estudantil. Após contato via celular, dirigi-me à Escola Normal de Serrinha no dia 12/12/2016, no turno matutino, e dialoguei com a diretora sobre o círculo de cultura e, conseqüentemente, sobre os recursos necessários à sua realização; solícita, esta falou-me que eu podia entregar o ofício no próprio dia de realização do citado círculo, ou seja, 15/12/16.

Anterior a essa etapa de organização, eu havia dialogado com as CPEJA dos respectivos municípios sobre a realização da prática formativa e todas se propuseram participar, mesmo sabendo de que, provavelmente, não continuariam como coordenadoras pedagógicas na gestão posterior, com exceção de Santos. No entanto, por conta de atividades do mestrado, Ana Júlia e Santos não puderam participar da oficina e Maria também não participou porque estava acometida de uma virose; mesmo assim a Oficina foi realizada, contando com a presença e participação de Dêda, de Emília e de Sofia; contamos, ainda, com a participação do motorista, cognominado Gigante, que perguntou se ele podia fazer parte do grupo; como não houve restrição ele contribuiu na realização da oficina.

No dia 15/12/16, cheguei ao colégio Escola Normal de Serrinha às 7h e 40min. Fui recebido pela vice-diretora que disponibilizou a sala e os equipamentos necessários à realização da prática formativa. Organizei o material e aguardei a chegada das CPEJA. Assim que estas chegaram, fiz o acolhimento com a leitura e discussão dos *slides*: Tem dias; Coisas importantes a aprender com a Arca de Noé, a partir dos quais ficou evidente de que estamos no mesmo barco e que necessitamos seguir em frente, buscando o alcance dos objetivos propostos; ainda realizei a dinâmica Competição pela atenção, cuja especificidade esteve no fato de que os participantes estabelecessem relações entre o que foi vivido na participação da dinâmica com o seu cotidiano. Em seguida, socializei os objetivos idealizados para realização da prática formativa e apresentei-lhes a temática (Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais) e os conteúdos (Tema central: Bioma Caatinga; temas complementares: Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”; Semiárido, o bioma mais diverso do mundo); também apresentei o material de apoio, sendo composto por músicas (Aquarela nordestina; Erosão; Frutos da terra; Vozes da seca; Xote ecológico. Todas as músicas interpretadas por Luiz Gonzaga); poesias (O poeta da roca, de

autoria de Patativa do Assaré; Esperarei por ti, de autoria de Edson Barreto Lima); texto paradidático (Existem pessoas, de autoria de Canísio Mayer); dinâmicas de grupo (Competição pela atenção; Dinâmica do repolho; Tabuleiro das opiniões); informei-lhes que seriam realizados painel integrado e dramatização de textos poéticos.

Logo depois, pedi-lhes para socializarem os conhecimentos prévios sobre o bioma caatinga; salvo Dêda, as demais informaram que o seu conhecimento sobre o bioma caatinga diz respeito ao que leram em livros e/ou em artigos; em seguida, perguntei-lhes se durante o período em que estiveram coordenando a EJA estabeleceram relações entre o que discutiam com o coletivo docente e o bioma caatinga; a resposta foi que não tiveram esse cuidado e que não se sentiram à vontade para discutir o tema.

Dando sequência, solicitei leitura e discussão do tema Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”. O grupo enfatizou que aprendeu um pouco mais acerca do bioma referido e também vislumbrou possibilidades de realização de atividades no contexto concernente ao seu quefazer. Houve uma parada para o lanche e, quinze minutos depois, aconteceu o retorno às atividades. A realização do painel integrado se deu a partir da leitura dos textos poéticos Aquarela Nordestina e Erosão, relacionando-os com o quefazer da CPEJA e com o tema Bioma Caatinga. O primeiro momento do painel integrado aconteceu com a leitura e discussão textual interna; no segundo momento, as duplas socializaram o que discutiram internamente e estabeleceram relações entre os textos discutidos e o bioma caatinga.

Ao meio dia, fizemos o intervalo para o almoço. Às 13h e 30min, o grupo retornou; cantei com o grupo, ao som de violão, a música Xote ecológico. Solicitei-lhes a dramatização do texto poético Vozes do sertão, estabelecendo um tempo de 30 minutos para leitura, planejamento e apresentação. Foi uma atividade riquíssima; muita criatividade que às vezes não é explorada. Tomando como base o material disponibilizado, o texto foi dramatizado de maneira contextualizada.

A atividade seguinte foi a discussão do tema Semiárido, o bioma mais diverso do mundo, cujo mote para sua realização foi a Dinâmica do repolho. Os quatro participantes ficaram em círculo; Emília recebeu um repolho feito de folhas de ofício, contendo questões relacionadas ao tema; informei-lhes que tocaria uma música e quando esta fosse interrompida, quem estivesse com o repolho na mão, retiraria uma folha, leria o seu conteúdo e exporia sua compreensão acerca do que foi solicitado; comecei a tocar a música e, à medida em que esta

era tocada, o repolho passava de mão em mão; toda vez que eu interrompia a música, quem estava com o repolho retirava uma folha, lia e socializava o que entendia; ao término, procedi a avaliação da prática formativa e todos disseram ter gostado por duas razões básicas: 1) pelo aprendizado individual e coletivo; 2) pelo desafio de não ficar com o repolho.

Por fim, desenvolvi com o grupo uma reflexão acerca da exuberância e a importância da fauna e da flora da caatinga, tendo como pano de fundo nove imagens da fauna e flora, logo abaixo, enfatizando a necessidade de sua preservação; propus que tal discussão seja desenvolvida com o coletivo docente a fim de que este trabalhe o bioma caatinga na sala de aula e, por meio de sua discussão, haja o seu reconhecimento e valorização. Após essa discussão, solicitei que o grupo fizesse avaliação oral da prática formativa; cantei com o grupo a música Rindo à toa e encerrei a prática formativa.



Fonte: Google – Acesso em 08/10/16.

Eu me coloco na condição de quem viveu uma experiência que contribuiu para que, na condição de pesquisador, eu viesse a valorizar, ainda mais, o saber do outro e aprender com ele. A realização desta prática, desde o seu planejamento, levou-me a colocar-me, sempre, na condição de aprendiz, cujas certezas foram jogadas por terra, no sentido de que a releitura do já sabido é fundamental para apropriação crítica e criativa do novo que se apresenta a todo instante de maneira desafiante.

A realização da prática de formação, via círculo de cultura, se constituiu um mote que levou as coordenadoras a expressarem sua satisfação em terem, ao participarem da prática em foco, aproveitado a oportunidade de se conhecerem um pouco mais e de aprenderem de si, a partir das discussões. Tais colocações me deixaram feliz e ciente de que necessito

ressignificar a minha prática dia a dia. Por isso, concluo com humildade e tomo para mim, as seguintes palavras de Freire (2004, p. 103):

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Reafirmo que a vivência da prática formativa, via círculo de cultura, levou-me a, mais uma vez, viver a boniteza da teoria-prática na certeza de que preciso ir mais além, no sentido de contribuir para que as CPEJA jamais deixem de assumir o seu compromisso ético-político consigo mesmas; jamais deixem de perceber individual e coletivamente que o seu “[...] grande desafio é romper com os limites que restringem a atividade escolar” e a atividade não-escolar “à mera repetição de conteúdos [...]” (MORAES; SILVA, 2014, p. 131), sendo imprescindível – a partir da contribuição de alguns autores –, nesse leque de especificidades, que as referidas coordenações sejam capazes de implementar/empreender criticamente: a atividade de coordenação; a promoção da formação continuada e em serviço do corpo docente sob sua orientação; a cobrança, junto com a direção/gestão, aos poderes públicos, da melhoria das condições de trabalho; junto ao corpo docente, o estímulo à cooperação e à corresponsabilidade; a sugestão de material de pesquisa e de leituras complementares; a sugestão de implementação de métodos e práticas que contribuam para a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências do corpo docente com o qual partilha a possibilidade e a conquista do ser mais; a exploração das potencialidades do corpo docente, etc. (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 128).

3.2 PROPOSTA DE PRÁTICA DE FORMAÇÃO PARA A CPEJA

Estou diante de uma tarefa árdua, traduzida na tentativa de um horizonte possível, que é, fundamentado em autores consagrados, a realização reflexivo-crítica de uma prática pedagógica de formação continuada para a CPEJA do Território de Identidade do Sisal (TIS), especificamente dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha.

A discussão relativa às práticas pedagógicas formativas continuadas passa, fundamentalmente, pela observação de que tais práticas só terão sentido se as secretarias municipais de educação dos municípios referendados e os seus sistemas de ensino atentarem para o fato de que, no desenvolvimento da educação escolar em geral e, de modo específico, na proposição da educação voltada para jovens e adultos, assim como na formação continuada do corpo docente e também da coordenação pedagógica da EJA, urge a necessidade de transversalização da Educação Escolar com temáticas da Educação Ambiental sem haver prejuízo para ambas.

Considerando o exposto, é possível afirmar que a formação continuada para a coordenação pedagógica em foco, ganhará mais sentido se, no seu planejamento e implementação, estiver garantida, processualmente, a mudança de hábitos e atitudes, mediante conscientização de que, a formação continuada se consolida processualmente, via desafios reflexivo-críticos voltados para a preservação inicial do meio no qual a referida coordenação se insere.

Dito isto, posso perguntar: o que é prática pedagógica? O que caracteriza uma prática pedagógica?

Não é nada fácil definir/conceituar prática pedagógica; alguns teóricos têm se debruçado sobre essa tarefa; quanto a isso, Machado (2005, p. 127) diz que “definir prática pedagógica tornou-se quase um tormento, pois poucos haviam se dedicado a tal zelo, uma vez que para muitos, prática não se teoriza, prática se pratica”.

Para supressão e/ou minimização desse “quase tormento”, Fernandes (2008, p. 159) contribui com o debate, afirmando ser a prática pedagógica uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e

social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA deve ser inspirada na concepção de prática pedagógica adjetivada dialogicamente, cuja construção do conhecimento é processual e é realizada na relação imbricada formador/formando, protagonistas desse mesmo processo formativo, lendo e relendo, criticamente, a realidade, na concepção de Freire (2004). Portanto, essa formação, enquanto prática intencional, se dará na perspectiva de uma postura cooperativa, cuja vontade em participar está vinculada à vontade de aprender, num vir a ser permanente, pois a prática pedagógica é prenhe do movimento dialético: ensinar-aprender.

Assim, a prática de formação continuada idealizada para a CPEJA dos municípios já mencionados partirá do princípio de que, sendo os profissionais da educação melhor instrumentalizados para o exercício de sua prática, é possível o alcance da tão sonhada e propalada educação de qualidade. A proposição dessa prática formativa, a ser implementada via círculo de cultura, coaduna com o inciso III do artigo 17 da Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/2000, porque no seu cerne prima pelo “desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática” (BRASIL, 2001, p. 165), objetivando ser um contributo para as CPEJA mencionadas.

Hoje, mais do que nunca, a CPEJA, situando especificamente a coordenação pedagógica da EJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha, no Território de Identidade do Sisal (TIS), voltados para esta reflexão, necessita vivenciar a formação continuada na relação imbricada teoria/prática – ao propor uma prática formativa via oficina pedagógica intenciono contribuir para esse fim –, o que lhe garantirá maior aprofundamento teórico-metodológico e prático ao exercício consciente e coerente de suas atividades, enquanto práticas sociopolítico-pedagógicas.

Ao idealizar o desenvolvimento dessa prática formativa, o faço, considerando a clareza, a objetividade e os condicionantes implícitos na legislação, relativos às suas “orientações”, pois, para mim, é nítida a importância da referida prática, uma vez que será implementada no contexto relacional teoria/prática enquanto possibilidade de contribuição para a melhoria da formação continuada almejada para a CPEJA.

A prática formativa que proponho, tanto está pautada no respeito ao que prevê a legislação quanto na valorização da CPEJA e na expressão de seus saberes da área de atuação;

na valorização da prática e da experiência vivencial, por meio das quais essa prática formativa acontecerá.

Estou ciente de que o Brasil vive um momento crítico; esse momento afeta a sociedade em todos os sentidos e setores sociopolíticos. No tocante à formação continuada pleiteada para os três municípios (Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha), concordo com Machado o pressuposto de que

[..] Nossas práticas precisam nos ensinar a conviver com a incerteza do conhecimento e do cotidiano, com o imprevisto e por isso essas práticas dependem de uma permanente avaliação e muita, mas muita autocritica e “audição” dos pares e dos educandos, sem o que só estaremos pensando que o que fazemos é prática pedagógica (MACHADO, 2005, p. 134).

Por isso, não desconsidero que a prática formativa idealizada para reflexão, com a CPEJA, precisa estar e está fundamentada em atividades teórico-práticas críticas, haja vista ser uma pequena contribuição, no sentido de que, para ser significativa, uma formação continuada não se baseia em práticas pedagógicas formativas obsoletas e acríticas que trazem em seu cerne a negação da participação ativa dos interessados, sendo, por si só, um equívoco pedagógico ideologizado.

A formação continuada que faço referência se assenta na ideia-força de que, independentemente do seu nível/grau de formação, a pessoa que assume a condição de coordenador/a pedagógico/a da EJA nesses municípios, desenvolve uma prática pedagógica eivada das marcas de sua história de vida, esteja consciente ou não disto, valide ou não esta prática que se faz parâmetro para as projeções do ser coordenador/a em construção diuturna.

Machado (2005, p. 129) afirma que “[...] A prática pedagógica nem sempre vai ensinar o que apregoam os objetivos de ensino do plano a que se refere, mas sempre oportunizarão uma aprendizagem aos envolvidos”; mesmo assim, na proposição da prática formativa para a CPEJA, não prescindo de um planejamento coerente com o contexto de atuação das CPEJA e que indique claramente as condições materiais para consolidação de sua prática pedagógica.

Mesmo que não seja alcançado em sua totalidade, o conjunto de ações – textos, atividades, dinâmicas, vivências, etc. –, previsto para ser desenvolvido ao longo do círculo de cultura, através de prática formativa, o referido conjunto está relacionado aos objetivos do referido círculo, sem perder de vista que nesse conjunto de ações se entrelaçam teoria e prática via “sensibilização, mobilização, problematização da realidade, construção de

conhecimentos, tomada de atitudes individuais e ações coletivas”, pois essa tomada de decisões evidenciará que os municípios em questão percebam e assumam “[...] a educação como possibilidade emancipatória repleta de tensões próprias ao movimento dos sujeitos em um contexto” (LOUREIRO, 2012, p. 92).

Por ser oriundo do município de Barrocas, naturalizado como serrinhense, tive, anos atrás, várias experiências de andanças na caatinga, onde aprendi coisas que os livros não são capazes de enunciar com a mesma intensidade da vivência. Sou um apaixonado pela caatinga. Por isso, proponho enquanto prática formativa a realização do círculo de cultura **Bioma Caatinga**: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais, o qual terá roda de conversa e de leitura; utilização e canto de músicas enquanto gênero textual; dinâmicas; mensagens; dramatização e painel integrado, relacionados ao quefazer da CPEJA e ao tema Bioma Caatinga.

Há possibilidade de tensões – conceitual ou de outra natureza – no contexto de implementação da oficina mencionada, pois esta, traz no seu cerne, características da dinamicidade, da velocidade, da harmonia, do conflito que, nesse movimento dialético, se constituirão como meio de descoberta e de construção de conhecimentos novos a todos os envolvidos, e estes exercitarão o pensamento criativo-crítico pela discussão e experimentação de situações-problema relacionadas ao contexto escolar, social e ambiental transversalizadamente, considerando-se que a aprendizagem é mútua: formador/formando. Nesse sentido, Freire (2004, p. 69) contribui para o debate ao afirmar que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Volto a insistir, uma vez mais, que a qualidade da formação continuada da CPEJA não depende, apenas, de haver a sua promoção, mesmo dadas todas as condições possíveis; depende, também, de se “despertar” o desejo da CPEJA em participar e em cooperar para o êxito desse processo formativo continuado, pois, independentemente do seu nível de atuação – educação básica ou superior –, “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar [...]” (FREIRE, 2004, p. 25), e, portanto, do falso formar.

Esse meu ideário é uma utopia. Uma utopia possível. Um sonho que pode ser materializado se for assumido como luta coletiva que não se esgota como um fim em si

mesma. Quando a formação continuada da CPEJA tiver como ideia-força o sonho sonhado e feito a “muitas mãos”, materializada numa metodologia reflexivo-crítica através da qual, processualmente, o espaço e o coletivo da formação continuada poderão se constituir ““comunidade de aprendizagem” para unir o prazer de conhecer com o prazer de trabalhar juntos em harmonia”, entendendo que “[...] a aprendizagem é o processo de elaboração da construção de novos conhecimentos, que acompanha a vida de cada ser humano, pois é uma força vital” (MANCANIELLO, 2013, p. 145; 162), a CPEJA será mais forte, mais consolidada.

Os desafios imensos; por isso mesmo as CPEJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha jamais deverão esquecer que todas, indistintamente, que estão (ou que deveriam estar) em processo de formação continuada sempre aprenderão e ensinarão a prática pedagógica mais compromissada com a educação de qualidade que não se limita ao seu contexto de atuação.

3.3 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Nessa itinerância, a caracterização dos sujeitos é uma forma sutil de empoderá-los, de chamá-los à assunção do seu protagonismo; embora seja esta uma breve caracterização, a sua importância está no fato de situá-los. Os sujeitos desta pesquisa são as CPEJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha.

As coordenadoras pedagógicas da EJA, cognominadas Dêda (Barrocas), Santos (Conceição do Coité), Ana Júlia, Emília, Maria e Sofia (Serrinha) estão na faixa etária dos 30 aos 43 anos. Com exceção de uma, as demais coordenadoras são do quadro efetivo dos seus respectivos municípios. No quesito formação, Dêda fez o curso de Magistério, tem licenciatura em História e está concluindo a especialização em gestão educacional; Santos fez o curso de Magistério, é graduada em Pedagogia, é especialista em Coordenação pedagógica e em Gestão educacional e é mestranda em EJA no Mestrado Profissional da Uneb; Ana Júlia fez o curso de Magistério, é graduada em Pedagogia, fez especialização em Língua Portuguesa e em Pedagogia Histórico-Crítica e é mestranda em EJA no Mestrado Profissional da Uneb; Emília fez o ensino médio Formação Geral, é graduada em Docência e gestão e é licenciada em Pedagogia, é especialista em Filosofia contemporânea; Maria fez o curso de Magistério e é graduada em Pedagogia; Sofia é licenciada em Pedagogia com habilitação em Gestão de processos educativos e é especialista em Filosofia contemporânea.

Em se tratando do quantitativo de coordenadoras por município, a fim de contribuir para que a EJA esteja melhor acompanhada, tanto o município de Barrocas quanto o de Conceição do Coité tem apenas uma coordenadora de EJA para dar conta de tudo o que diz respeito a essa modalidade educativa; o município de Serrinha, conta, no momento, com uma equipe de 5 coordenadoras que tem a responsabilidade de responder por tudo o que estiver relacionado à EJA.

Considerando o exposto, creio que algo que foi fundamental para o exercício da prática de coordenação pedagógica da EJA das coordenadoras foi sua experiência inicial na EJA; algumas foram alfabetizadoras em programas de alfabetização de jovens e adultos, a exemplo do AJA Bahia, do Brasil Alfabetizado e do Topa; outras experienciaram a EJA no ensino regular e/ou na coordenação da EJA em escola que ofertava essa modalidade educativa no ensino regular noturno. Uma das coisas mais marcantes na trajetória das coordenadoras foi o seu empenho em dar visibilidade à EJA, haja vista não terem encontrado registros do que foi feito pela coordenação que as antecederam; Dêda expressa esse envolvimento da seguinte

forma: “[...] eu tive que abrir mão de muita coisa da minha vida pra me dedicar a esse momento que eu resolvi abraçar e graças a Deus, deu certo”. Esse ato de “abrir mão de muita coisa” tem uma implicação muito grande para a construção da identidade de coordenadora pedagógica porque é um ato político, ético, ato de sujeito histórico, que é e que faz história; Freire (2004, p. 54) diria “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história”. Esse inserir-se no mundo, na perspectiva freireana (2004) se dá em meio a desejos e conflitos pessoais frente às demandas e restrições que impelem todos os seres humanos a lutarem em favor dos seus ideais, individual e coletivamente. Essa é a postura de Sofia quando afirma “[...] a gente aprendeu a levantar essa bandeira; não foi assim do dia pra noite e dizer ah, eu amo a EJA; a gente foi, um passo de cada vez, entendendo a importância”. A insistência dessas coordenadoras demonstra o seu compromisso político com a EJA e, principalmente, com os sujeitos da EJA, deixando claro que, mesmo em meio a tantas dificuldades, não é possível ter êxito na coordenação pedagógica municipal da EJA se também não construir uma relação afetiva, visionário-libertadora no contexto de sua atuação. Outra coisa que caracteriza as CPEJA dos municípios referendados é, para além de sua responsabilidade institucional, a sua generosidade ético-profissional em elaborar um relatório de tudo quanto vivenciou ao longo dos anos em que estiveram, na condição de coordenadoras pedagógicas da EJA, lutando ao lado do coletivo docente e discente para que a EJA seja reconhecida como importante para o desenvolvimento municipal, territorial, baiano e nacional. A esse respeito, diz Ana Júlia

[...] A gente procura relatar e descrever o que foi do final de dois mil e treze até os dias atuais. E aí também é uma crítica nossa pras gestões, né, de forma geral porque ainda tem esse ciclo vicioso de passar a gestão e aí não se deixa nada; você não sabe contar a sua história, do lugar que você faz parte; no entanto que esse ano nós estamos deixando todas as ações, todos os levantamentos, também já apresentamos um trabalho no seminário formal para que a sociedade tenha um registro, pra saber de fato, nesse período, o que fizemos nessa coordenação porque é o significado de nossa história [...]

Essa postura de Ana Júlia coaduna com o posicionamento de Vasconcellos (2007, p. 93) ao enfatizar que “[...] O coordenador não pode se prestar a fazer o papel de *pelego*, de justificar as contradições da instituição”. Em outras palavras, Vasconcellos (2007) contribui para o debate ao chamar atenção da coordenação pedagógica, nesse caso da EJA, no sentido de esta não se tornar capacho dos desejos e ações, materializados ou por se materializarem, da instituição, nesse caso, da Secretaria Municipal da Educação a fim de, resguardadas as devidas proporções, manter seu cargo comissionado.

Quando a CPEJA se posicionou a favor da garantia da merenda adequada e de qualidade para os/as estudantes da EJA, demonstrou mais uma faceta do conjunto de suas características: a sensibilidade que, segundo Vasconcellos (2007, p. 95) é “[...] a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor”. Isto fica evidenciado no relato de Emília, quando assevera

[...] A gente tinha uma preocupação com a alimentação, com a merenda deles, tinha muito..., é, tinha que fazer a diferença porque tinha diabéticos, hipertensos, e aí a gente viu no programa que, o programa de alimentação escolar, que tem que ter um cardápio diferenciado, tanto pra crianças quanto pros adultos que tem intolerância alimentar. E aí a gente teve um diálogo com a nutricionista e aí tinha esse cardápio diferenciado e também era uma alimentação e não uma merenda porque tinha escola que a gente tinha dificuldade, como só funcionava no diurno, de ficar a alimentação de crianças pros idosos, pros adultos; e aí era uma briga porque às vezes o, a pessoa que era responsável pela alimentação, não queria ir à noite porque não tava lotado pro turno da noite e aí, tinha turma que tinha a dinâmica de cada um ser responsável por fazer a alimentação de, deles mesmo, como eles sabiam cozinhar, tinham a receita, cada um dia um ficava responsável de fazer a alimentação; essas experiências e a ausência a gente vai aprendendo; com a ausência do recurso a gente vai aprendendo a ir buscar recurso, a tá batendo no setor de compras, dizendo: oh, a gente quer, a gente precisa; tá conscientizando mesmo da necessidade daquele recurso.

A postura de Emília é um convite à reaprendizagem de valores ético-políticos e pedagógicos, valores humanos que se constroem nas relações e possibilitam o resgate da escuta sensível de si e do outro. Portanto, ousar caracterizar os sujeitos das CPEJA, enquanto sujeitos da pesquisa, se constituiu “[...] um exercício desafiador, mas ao mesmo tempo instigante e necessário para compreensão dos seus saberes, dos seus fazeres, de como produzem a existência, e quais são seus desejos e expectativas e que projetos de vida manifestam” (FARIA, 2008, p. 91).

3.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS

Os achados da pesquisa são, em si, respostas às minhas inquietações iniciais quanto à existência de política pública para a formação continuada da CPEJA nos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha; eu os distribui em dois momentos: o 1º momento diz respeito à discussão dos achados a partir da análise dos seguintes documentos de cada município: Lei Orgânica Municipal – LOM e Plano Municipal de Educação – PME; o 2º momento é relativo ao olhar da coordenação pedagógica de cada município sobre a existência da referida política pública.

Para este 1º momento, cabem as seguintes informações: **a)** a LOM do município de Barrocas é datada do ano de 2008; o tratamento dado à educação se encontra no Título V (Da Ordem Econômica e Social), Capítulo V que trata Da Cultura, da Educação e do Desporto, distribuído entre as páginas 79 a 83; **b)** a LOM do município de Conceição do Coité é datada do ano de 2012, quando da sua atualização; o tratamento dado à educação se encontra no Título V (Da Ordem Econômica e Social), Capítulo V que trata Da Cultura, da Educação e do Desporto, distribuído entre as páginas 44 a 47; **c)** A LOM do município de Serrinha é datada do ano de 1990; o tratamento dado à educação se encontra no Título IV (Da Administração Municipal), Capítulo X (Das Políticas Municipais), Seção II que trata Da Política Educacional, Cultural e Desportiva, distribuído entre as páginas 66-68.

Em nenhuma das três leis orgânicas encontrei menção feita à Educação de Jovens e Adultos ou à coordenação pedagógica da EJA e muito menos à formação continuada desta. Mesmo não sendo uma lei específica da educação, o meu entendimento é o de que, pela sua importância e por ser a lei maior de cada município, o tratamento dado tanto à educação quanto à cultura e ao desporto via política pública deveria ser em capítulo a parte e de maneira muito mais abrangente por parte dos legisladores da época.

Talvez por não estarem atentos aos desafios inerentes à educação pública municipal em relação à implementação da EJA, os legisladores municipais, da época, não incluíram na LOM nenhum dispositivo que garantisse visibilidade à EJA e também à coordenação pedagógica desta; esse fato deixa transparecer o seu desconhecimento em relação ao que preconiza a LDB 9394/1996 no tocante à EJA e à sua coordenação pedagógica, ou o seu descomprometimento com o coletivo de jovens, adultos e idosos dos respectivos municípios.

Nesse momento, o meu foco de atenção recai sobre o Plano Municipal de Educação – PME de cada município, que apresenta as seguintes especificidades:

a) o PME de Barrocas foi aprovado pela Lei Municipal de Nº 309/2015, de 18 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação – PME do Município, em consonância com a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Pela natureza da pesquisa, o meu interesse esteve focado para as modalidades e desafios da educação, no item 2.3, o qual destaca a Educação de Jovens e Adultos, no subitem 2.3.5, disposta entre as páginas 62 a 67; busquei alguns destaques neste subitem (2.3.5 que dispõe sobre a Análise Situacional da Educação de Jovens e Adultos no Município de Barrocas – Bahia – Período: 2000-2015.), a fim de tecer alguns comentários acerca do tratamento dado à EJA e, por extensão, à CPEJA.

Um dos destaques que não deixa dúvidas quanto ao não investimento do poder executivo municipal e do seu sistema de ensino na EJA é motivo de preocupação, pois

A despeito de a LDBEN Nº 9394/96, nos Art. 37 e 38, enfatizar a responsabilidade de os municípios ofertarem gratuitamente a Educação de Jovens e Adultos, não há registro específico de uma política pública municipal voltada para essa modalidade de ensino, tanto na Lei Orgânica do Município – Capítulo V que Trata Da Cultura, Da Educação E Do Desporto quanto no Plano Municipal de Educação, que só faz referência ao Programa Brasil Alfabetizado – AJA Bahia (BARROCAS, 2015, p. 62).

Essa modalidade só tem visibilidade esporádica, quando a coordenação pedagógica da EJA realiza “[...] palestras e seminários, objetivando a discussão da EJA enquanto instrumento de valorização da pessoa humana, de intervenção e de transformação sociopolítica” (BARROCAS, 2015, p. 64)

Na meta 15, estratégia 15.2 do PME, existe a disposição do município em “[...] construir e implementar, até o 5º ano de vigência deste PME, política pública de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, aos profissionais de educação da rede municipal de ensino” (BARROCAS, 2015, p. 98). Nesse sentido, cabe à coordenação pedagógica da EJA e ao coletivo docente dessa modalidade educativa se organizarem e cobrarem do governo municipal o cumprimento dessa proposta até antes do 5º ano de vigência do PME.

O município ainda se compromete, no caput da meta 16 do seu PME, a

Formar, em nível de pós-graduação, 60% (sessenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BARROCAS, 2015, p. 98).

O município barroquense apresenta uma proposta ousada haja vista que, por enquanto, não se percebe vontade política em investir na ampliação da oferta e tampouco na melhoria da

qualidade da EJA ofertada. Fica a sensação de que, se não houver conscientização e luta da sociedade civil organizada, o que está previsto no PME servirá, apenas, para dar resposta às exigências feitas pelo MEC.

b) Já o PME de Conceição do Coité foi aprovado e consolidado conforme a Lei Municipal de Nº 758/2015, mas a sua elaboração aconteceu desde o ano de 2014, com a nomeação de um grupo colaborativo que passou por um processo formativo para, então, se debruçar sobre as questões inerentes a este município, uma vez que

A construção do PME de C. do Coité se deu a partir da nomeação de um grupo colaborativo através do Decreto nº 1.694, de 27 de novembro de 2014, composta de representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Escolar, de Diretores Escolares da Rede Pública, de professores da Educação Básica, do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais, do Conselho do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, do Poder Legislativo, da Educação Superior, da Educação Privada, de Pais e Estudantes e do Conselho de Juventude. Esse grupo colaborativo procedeu à análise do PME vencido em dezembro de 2014, em seguida, iniciou o estudo dos marcos legais do Plano Estadual de Educação - PEE e do Plano Nacional de Educação – PNE, lei 13.005 de 25/06/2014 que fundamenta a elaboração de toda proposta traçada neste documento, como também a colaboração da Coordenação de Apoio aos Municípios- COAM que elevou a competência técnica da equipe municipal para o desenvolvimento de estratégias pensadas e elaboradas no coletivo, e que atendam, efetivamente, às demandas da educação municipal, além da troca de experiências com outros municípios (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 10).

Como se pode ver, o referido PME, além de ter origem na questão legal – a lei, nasceu, também, do comprometimento de um determinado grupo, representante da sociedade civil local, que se conscientizou da necessidade de proposição de alternativas possíveis ao crescimento do município e à melhoria dos serviços prestados a todos os munícipes, em todas as áreas de atuação do poder público municipal. Em sua estrutura organizacional, o PME, cuja validade é prevista para o decênio 2015-2025, traz no item 2.3.5 reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual está compreendido entre as páginas 61 a 71.

A EJA ofertada no município, ainda tem “caráter compensatório e assistencialista” e os protagonistas dessa modalidade são vistos, até certo ponto, como pessoas paupérrimas, cuja designação fere o seu ser. Nessa linha de pensamento e prática, “[...] persistem as velhas ideias, tais como a da permanência da alfabetização separada da Educação Básica, a do ideário do ensino como suplência, a não qualificação dos professores e gestores, o material didático inadequado [...]” (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 62).

No município de Conceição do Coité, há cinco escolas que ofertam a modalidade EJA, sendo duas na sede e três na área rural. Considerando o tamanho do município, certamente

que as escolas não conseguem dar conta do quantitativo de jovens, adultos e idosos que precisam ter reconhecido o seu direito de estudar.

Ainda no item reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), consta que o município mantém diálogo com o Fórum regional de EJA do Território de Identidade do Sisal e que essa parceria visa “[...] a construção de estratégias a serem adotadas pelo PME do município, visando a assegurar o direito à educação dos jovens, adultos e idosos (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 71).

Fica patente a preocupação do município com a EJA e com a sua coordenação pedagógica, pois, na meta 8, estratégia 8.15, existe a proposição de

Garantir a formação lato sensu sobre Educação de Jovens e Adultos para 100% dos professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal, que atuam nessa modalidade, em parceria com o governo estadual e federal, até o final de vigência desse Plano, tendo em vista qualificar a atuação profissional nessa modalidade de educação (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 114).

Na estratégia citada, a coordenação pedagógica da EJA é contemplada de modo claro e objetivo. A formação proposta é em nível de especialização o que pode ser considerado como um avanço substancial; resta saber se tal formação acontecerá. Vale ressaltar que a formação que é enfocada na pesquisa é a formação continuada. A estratégia 15.2 corrobora o que está posto na estratégia 8.15.

No tocante à existência de política pública para a EJA e consequentemente para a CPEJA, Conceição do Coité aponta no caput da estratégia 8.1 a sua intenção de

Institucionalizar, a partir do primeiro ano de vigência desse Plano, a política de educação de jovens e adultos na rede municipal pública de ensino, criando condições de atendimento às especificidades que demandam os jovens, os adultos e os idosos, tais como:

[...]

b) Profissionais da educação com formação inicial e continuada

[...] (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2015, p. 111).

c) O PME de Serrinha foi aprovado pela Lei Municipal de Nº 1.104/2016, que institui o Plano Municipal de Educação – PME do Município Serrinha, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.

A parte que trata da análise situacional da educação serrinhense, da página 29 até à página 96, referenda, inicialmente, que entre os problemas que afetam a educação, o analfabetismo é motivo de preocupação porque ainda não foi possível sua diminuição; a fim de suplantá-lo, o município de Serrinha busca “[...] desenvolver uma política pública de Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração as especificidades dos sujeitos da

EJA, mas ainda evidencia necessidade de mobilizações em torno de buscar melhorias nas políticas públicas para esta modalidade” (SERRINHA, 2016, p. 54).

A formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade; e, por incrível que pareça, só é mencionada uma única vez, e é no caput da meta 15, intitulada formação dos profissionais da educação, que busca

Instituir e manter em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, a política municipal de formação dos profissionais da educação em atendimento ao disposto nos art. 61 e 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (SERRINHA, 2016, p. 112).

Se esta Meta não tiver sido implementada no ano previsto (2016), por ter sido ano atípico, ano de eleição, ano em que todos os esforços estavam voltados para a campanha, é possível que alunos, docentes e coordenação pedagógica da EJA tenham sido prejudicados.

No PME de cada município são perceptíveis proposições acerca de política pública voltada para a formação continuada da CPEJA; no entanto, só no PME de Conceição do Coité está, de modo claro e objetivo, definido uma proposta de formação *latu sensu* para a coordenação pedagógica; o que é comum aos três municípios é o fato de que propõem formação continuada para os profissionais da educação; é certo que, por fazer parte do conjunto dos profissionais da educação, a CPEJA, subentendidamente, está inclusa.

Outro fato que fica evidenciado diz respeito a que, anterior e paralelamente à elaboração do PME, guardadas as devidas proporções, os municípios não deram atenção à EJA; quando o fizeram por meio de programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, isso se dava por meio de práticas altamente tradicionais que mantinham esse público na invisibilidade até porque, nesses municípios, sua preocupação com a EJA era evidenciada por meio de programas de governo e não de política pública; por isso não se tem como falar da institucionalização da coordenação pedagógica da EJA se nem a própria EJA era vista como necessária e importante.

O que se espera é que, uma vez que os municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha já têm o respectivo PME aprovado, o coletivo docente, em parceria com a sociedade civil organizada, empreenda luta diuturna para ter a implementação do PME e, também, criação de equipe permanente de coordenação pedagógica da EJA. Considere-se, ainda, a necessidade de essa luta se estender para a melhoria da qualidade da EJA por meio da formação continuada da CPEJA, *in lócu* e em parceria com universidades, bem como a melhoria das condições materiais de trabalho, incluindo-se, nela, a garantia de salários dignos.

Este 2º momento é voltado para o registro e análise da percepção da CPEJA de cada município, em se tratando da existência ou não da oferta de formação continuada e de condições necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho, etc.

A minha inquietação, relativa ao tratamento dispensado pelos municípios referendados à CPEJA, foi, aos poucos, se confirmando. Tal inquietação, voltada para os fundamentos da sua formação continuada, ao longo da pesquisa, confirmou a minha suspeita inicial. Por isso, o momento inicial foi o de contato com cada coordenadora pedagógica da EJA, via celular; o segundo momento foi marcado por acerto de local para dialogarmos e o instrumento ainda foi o celular, a partir do aplicativo WhatsApp; o terceiro momento foi o do diálogo face a face com as coordenadoras pedagógicas da EJA, protagonistas da pesquisa, para maiores esclarecimentos acerca dos objetivos traçados para realização da pesquisa; após esclarecimentos, estas assumiram um pseudônimo, cuja finalidade foi resguardar sua identidade. Por isso, se auto denominaram: Ana Júlia; Dêda; Emília; Maria; Santos; Sofia.

Ressalto que havia sete coordenadoras de EJA nos três municípios, mas uma coordenadora optou por não participar da pesquisa. Informei-lhes sobre a necessidade de entrevistá-las e, como não houve nenhum indício de resistência, apresentei-lhes o questionário inicial (1. Qual a sua idade? 2. Como se deu o seu ingresso na Coordenação Pedagógica Municipal da EJA? 3. Quais os seus conhecimentos sobre a história da EJA no “seu” município? 4. Como a Sr^a se sentiu ao se perceber Coordenadora municipal da EJA? 5. Para a Sr^a, o que significa a Coordenação Pedagógica da EJA? 6. Quais as dificuldades e os desafios encontrados no desenvolvimento do seu trabalho de Coordenação Pedagógica da EJA? 7. Existe no município, através da Secretaria Municipal de Educação, proposta de formação continuada para a CPEJA?), deixando claro que o mesmo era semiestruturado e que lhes permitia, sem perder o foco, fazer inferências que, ao seu ver, contribuíssem para o alcance dos objetivos traçados e resposta ao problema posto. Chamei-lhes, ainda, atenção para o fato de que, neste tipo de entrevista que Lakatos e Marconi (2003, p. 197) denominam de despadronizada, o “entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”. *Considerando que*, “em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”.

Além do roteiro de perguntas abertas para desenvolvimento da entrevista, busquei aprofundar a pesquisa por meio da leitura e análise de documentos – a Lei Orgânica Municipal – LOM e o Plano Municipal de Educação – PME de cada município –, denominados por Creswell (2010, p. 214) de documentos qualitativos. Cabe aqui, uma

observação: a princípio, uma das minhas intencionalidades era a realização de entrevista de grupo focal; porém, isso tornou-se inviável porque, além de suas atribuições inerentes à função e outras correlatas, três das seis coordenadoras estavam estudando: duas, fazendo o Mestrado Profissional e, uma, fazendo especialização. Trago, agora, com base no questionário, informações relativas a cada coordenadora pedagógica e ao seu quefazer, e explicito que teve questão que uma ou outra coordenadora não se sentiu à vontade para responder e, logicamente, foi respeitado o seu direito.

A primeira questão que elas se ativeram em responder foi sobre sua idade. Quando perguntadas, disseram: Ana Júlia: 30 anos; Dêda: Eu tenho 40 anos; Emília preferiu não responder; Maria: 43 anos; Santos: 41 anos e Sofia: 31. Tem-se, aqui, um coletivo de mulheres guerreiras.

Nos três municípios, o ingresso das coordenadoras pedagógicas, para atuarem no sistema municipal de ensino, aconteceu mediante convite. Quando questionadas a esse respeito, a resposta das coordenadoras citadas foi unânime: o ingresso foi feito por convite. Chamo atenção para a especificidade dos convites: Dêda e Santos, receberam o convite direto da secretaria da educação do município de origem; Ana Júlia recebeu o convite da secretaria para ser a coordenadora geral porque já tinha prestado concurso para coordenação pedagógica e atuava numa escola municipal; o convite para Emília, Maria e Sofia integrarem a equipe de coordenação pedagógica do município de Serrinha aconteceu por meio de Ana Júlia, autorizada pela secretaria da educação. Todas as coordenadoras já possuíam certa experiência na EJA por terem sido alfabetizadoras e/ou coordenadoras na escola regular ou em programas de alfabetização.

A terceira questão foi: Quais os seus conhecimentos sobre a história da EJA no “seu” município?

A história da EJA nos municípios é marcada por negação e exclusão. Não há registro anterior ao ano de 2013; pelo menos foi o que as entrevistadas deixaram claro ou nas entrelinhas. Transcrevo sua fala:

Ana Júlia: Infelizmente hoje não podemos dizer o que foi a EJA anteriormente

Maria: Eu não sei te dizer a história da EJA, quando surgiu, eu não sei te falar.

Sofia e Emília: Não encontramos registro sobre a EJA.

Dêda: Sobre a história da EJA, que antecede à minha entrada, eu não tenho conhecimento.

Santos: Eu não tive referências, assim, a priori, né, a secretaria convidou, tal, turma de EJA, em tal lugar, mas os conhecimentos que eu fui tendo foi de referência dos colegas; e assim, consegui, né, no envolvimento com os colegas, das turmas, né, a gente trabalhava em duas escolas, aí, alguns, a

dedicação de tanto aluno pra estar numa escola, tanto professor; meus conhecimentos foi voltado assim, de analisar os perfis.

Reafirmo que a resposta das coordenadoras foi a de que não havia registro acerca da EJA quando elas assumiram a função. Portanto, não tinham como saber sobre a implantação da EJA nos anos anteriores. Cabe uma observação: Santos argumentou muito mais sobre conhecimentos inerentes à análise do perfil dos alunos e dos professores, a fim de encontrar caminhos possíveis à superação dos problemas encontrados; segundo Santos, a secretaria não lhe esclareceu acerca das demandas que iria encontrar na condição de coordenadora pedagógica da EJA no município de Conceição do Coité.

A questão seguinte mostrou reações parecidas, porém distintas. Eis o teor da questão: Como a Sr^a se sentiu ao se perceber Coordenador/a municipal da EJA?

Maria: [...] eu ficava assim, Jú, será que eu vou dar conta? Eu me enchia de interrogações; é um desafio enorme que a gente enfrenta a cada dia e que a gente tá ali pra tirar dúvidas, pra sanar as dificuldades e tentar, né [...].

Ana Júlia: Na verdade, assim: a gente só se percebe quanto coordenador de, sabe, de uma rede, de um sistema é quando a gente não consegue resolver os problemas; aí a gente cai na real que estamos dentro de um sistema porque, assim, tudo é muito burocrático; não é apenas você ter a boa vontade, você querer isso por si só resolverá; aí você percebe que aquele sonho não depende só de você; aí sim você percebe agora eu estou dentro de um sistema, estou dentro de uma coordenação porque, assim, é, a complexidade desse sistema vai lhe impedir de caminhar.

Sofia: [...] É lógico que a gente demorou a se perceber como coordenadoras porque a gente também não quer, quem é que quer o que todo mundo chama de..., o pior pra se trabalhar; então, o que nos faz estar e hoje perceber essa importância, é lidar com os sujeitos; são eles que fizeram da gente coordenadores de EJA porque o sistema em si não quer formar uma coordenação de EJA; não quer ter coordenadores de EJA

Emília: Quando eu me vi coordenação de EJA, rapaz eu tomei um choque; quando eu vi, eu disse meu Deus eu vou dar conta...; vi tanta coisa, tanta demanda, aí tinha a demanda do transporte escolar, que a turma ia fechar porque não tinha; sentar com o transporte; aí eu dizia: meu Deus, será que eu vou conseguir ou será que eu vou deixar, vou..., tinha hora que eu me sentia, que não podia fazer muito [...].

Dêda: Nossa Senhora! Rs. Eu não vou mentir que quando eu recebi o convite, eu fiquei preocupada por causa do tamanho da responsabilidade que seria minha, de tá ali coordenando um segmento que pra Barrocas era novo no momento, né.

Santos: Eu ficava pensando: como eu vou tratar isso, como eu vou me engajar.

Indistintamente, resguardadas as especificidades, as coordenadoras demonstraram certa perplexidade, medo e preocupação ao perceberem que tinha muita coisa por fazer, que tinham muito a fazer e aprender nessa nova etapa de sua carreira profissional. Ao meu ver,

essa atitude de espanto frente à realidade na qual estavam imersas, levou as CPEJA a se questionarem e perceberem que estavam diante de uma situação que as impelia a aliar teoria e prática a fim de, se assenhoreando desta, intervirem nela, pois

[...] Não há mais espaço para intenções genéricas; é preciso transformar ideias em ações concretas, para assim, dialeticamente, transformar a própria consciência, enraizando o lampejo inicial que provocou a ação, bem como alterando-a de acordo com o confronto com o movimento do real (VASCONCELLOS, 2007, p. 96-97).

A atitude das CPEJA demonstra, ainda, conforme a citação, a necessidade de um maior engajamento pessoal no desvelamento do real, via mudança de postura e o estabelecimento de parcerias; se o espanto causado pelo “movimento do real” não foi capaz de levá-las a se conscientizarem e buscarem a transformação a partir de si, pela percepção da razão de estarem na condição de coordenadoras pedagógicas da EJA e que precisariam se assumir enquanto tais e, dialeticamente, intervirem na realidade concreta, objetivando ao atendimento de questões administrativo-pedagógicas capazes de acolherem, respeitarem, valorizarem e darem visibilidade aos sujeitos da EJA, é possível dizer que o seu empenho pouco adiantou.

Na sequência, foi proposta a seguinte questão: Para a Sr^a, o que significa a Coordenação Pedagógica da EJA.

Ana Júlia: O significado de coordenação de EJA, eu acho que é um significado mesmo de vida social porque, assim, se eu for verificar minha trajetória, a minha história de vida, que eu sou, eu sou a representante da EJA; porque eu falo isso, porque quem eu sou, minhas caracterizações, minha forma de ser, a minha padronização...; eu falo isso porque as pessoas que estão em vulnerabilidade social, e eu sou uma dessas pessoas porque nos foi negado o direito à educação enquanto pessoa negra, então, eu acho assim, esse é o significado de estar na EJA porque tem a ver com minha história de vida.

Maria: A minha já parte pra outro viés, né, rs; assim, o que significa, né, como eu já falei; sou professora da rede e, assim pra mim, [...] significa, assim, um ganho muito grande quanto pessoa, enquanto profissional que sou.

Sofia: Ainda é bem complicada, assim, porque a EJA ainda tem esse resquício de esquecimento, desse preconceito, né; então a gente percebe que, você vê que foram, temos oito anos de gestão, né, a gente trabalhando lá, então a gente demorou quase oito anos pra conseguir dizer que temos uma coordenação de EJA [...].

Emília: Pra mim, assim, é como Sofia falou mesmo; é..., a gente aprende também com as dificuldades; quando a gente vê que pro outro tem sobra e o da gente, a gente tem que tá correndo atrás, brigando, aí a gente vê, se é um direito, por que a gente não cobrar? [...].

Dêda: Significa muita coisa. Eu não vou mentir que, dos momentos vividos, este momento enquanto eu estou e fui coordenadora da EJA vai ficar marcado porque ali a gente não só constrói conhecimento, mas relações, amizades, valores, é, hoje eu tenho um conhecimento, durante esse período

que eu passei, e eu vou dizer pra você que hoje eu tenho um conhecimento quase dobrado que eu tinha em 2013.

Santos: Coordenação da EJA; como a gente também trata dentro da EJA, independente hoje, como aqui em Coité trata EJA juvenil, EJA noturno que a gente tem uma das escolas a referência do juvenil; mas, assim, o significado do coordenação da EJA, eu não vejo que é diferente; se alguns veem assim, eu não enxergo como se fosse totalmente diferente de outra coordenação; porque, assim, tudo o que a gente vai tratar, resolver os percalços, né, a metodologia que deve ser; na minha cabeça não distancia, não difere da EJA não, ainda que muitos, claro, no perfil do aluno, na dinâmica, mas a dinâmica do tratar o que é de específico, o que é do conteúdo, o que é metodológico, eu acho que cria um amparo assim, o que não me dá uma distância de dizer assim, ah! O da EJA é totalmente diferente; há momentos sim, momentos não; então, assim, significar a coordenação da EJA é, tratar também, ver a relevância desses perfis, desses alunos, assim como a gente vê a relevância do outro; é por isso que eu não crio a distinção porque cada modalidade a gente vai analisar de uma forma.

O olhar e o entendimento das coordenadoras acerca do significado da coordenação da EJA é bem diverso; existe atribuição do significado relacionado com a “história de vida” (Ana Júlia); há o reconhecimento do significado enquanto “um ganho muito grande quanto pessoa, enquanto profissional” (Maria); o significado ainda foi relacionado a algo complicado “porque a EJA ainda tem esse resquício de esquecimento, desse preconceito” (Sofia); outro olhar sobre o significado citado é o de que “a gente aprende também com as dificuldades” (Emília); há, também, o olhar um tanto impreciso sobre o significado, pois este “significa muita coisa” (Dêda), faltando-lhe a clareza e a objetividade necessárias; nessa mesma linha, o último significado apresenta imprecisão e confusão porque “trata EJA juvenil, EJA noturno que a gente tem uma das escolas a referência do juvenil; mas, assim, o significado do coordenação da EJA, eu não vejo que é diferente” (Santos). A transcrição de um pequeno trecho da fala de cada coordenadora demonstra que, em se tratando das ações específicas, todas estavam na caminhada se afirmando dia a dia; porém, as respostas indicam que lhes faltava formação continuada para compreenderem e construírem o real significado da coordenação pedagógica.

Nesse quesito, mesmo considerando a pertinência das argumentações, percebi falta de clareza teórica, conceitual, quanto ao significado do que venha ser Coordenação Pedagógica da EJA. Esse olhar delas ratifica a necessidade de cada município se debruçar sobre a elaboração e implementação de um projeto voltado para a formação continuada das CPEJA, a fim de que estas estejam melhor instrumentalizadas, teórico-praticamente, para compreensão e exercício de sua função. Quanto a isso, Vasconcellos (2007, p.108) afirma que “o coordenador precisa ter uma formação específica neste campo”.

A questão enfocada, agora, traz em seu bojo: Quais as dificuldades e os desafios encontrados no desenvolvimento do seu trabalho de Coordenação Pedagógica da EJA?

Ana Júlia: Desafios são muitos. Por exemplo, um desafio que nós temos é em relação à formação continuada dos professores.

Emília: A gente faz um trabalho informativo, esse encontro de fazer a discussão com o professor ou em relação à questão pedagógica também trazer o componente teórico porque a gente acha que isso também é importante e é um desafio; e, assim, ainda não é aceito.

Maria: A gente procura sensibilizar os demais que não participam; então os desafios são muitos por causa da rotatividade que existe na EJA.

Sofia: Outro desafio é se a gestão não sabe o que é EJA, não sabe o significado desses sujeitos, a EJA da escola não funciona.

Dêda: Bem, a dificuldade maior, como eu falei anteriormente, foi muito de ingressar sem ter um ponto de partida, sem ter um registro, sem saber nem o porquê que tava sendo implantada; e aí, a questão da formação, de uma preparação, de certa forma, pra começar; e quando eu procurava apoio na Secretaria de Educação, eles também não tinham nada para me oferecer. [...] Quanto aos desafios é a gente de fato manter os nossos alunos na sala de aula; [...] outro desafio que eu percebi também, é participar desses eventos fora; sair daqui pra Tucano, pra Valente, pra Serrinha e mobilizar esse povo; [...] foi desafio também, construir alguns documentos que era necessário para a modalidade; sentar e construir um plano estratégico pra mim foi assim um desafio, não é; sentar e construir um PPP voltado, também foi outro desafio.

Santos: Na verdade, [...] a gente tem uma demanda inicial, grande de professor, a EJA não tem turmas suficientes que mantenha um quadro específico, e esse quadro ele é sempre compensatório dentro da EJA, quando não rotativo; pra ter uma ideia eu tenho um quadro de 20, mais ou menos eu tenho 6 professores que só está na EJA; o resto está todo espalhado com carga horária de 40 horas ou de 60 horas, aí é uma dificuldade e aí, desde que eu entrei, se pudesse reorganizar, mas é algo que foge do controle; [...] o jovem, o jovem e o adulto, é outra dificuldade que a gente tenta gerir pra ganhar o aluno e não perder aquele que a gente tem. Inicia o ano a turma de quarenta, olhe a lista hoje a gente 27 ou menos e aí a gente, dentre esses alunos tem do mais novo ao mais e então cria aquele clima, e ainda é um desafio grande de tratar, o mais velho pra não sair por conta do mais novo porque o tempo é diferente, totalmente diferente e aí é um grande desafio.

Os desafios apontados pelas CPEJA são distintos e intercomplementares. O primeiro desafio intercomplementar apontado é relativo à formação de professores porque, geralmente, as coordenações da EJA lidam com duas frentes de trabalho: formação teórico-prática de docentes iniciantes e que complementam carga horária na EJA, sendo que alguns são rotativos e formação continuada de docentes que já atuam há um certo tempo nessa modalidade; outro desafio destacado e necessário é de que haja, em relação aos sujeitos da EJA, o conhecimento, o reconhecimento e o comprometimento da gestão escolar a fim de que essa modalidade não corra o risco de não funcionar, pois caso isso venha acontecer, o prejuízo será imenso para todos nós.

Os demais desafios dizem respeito ao tratamento que deve ser dispensado aos jovens e aos adultos e idosos, considerando-se projetos de vida, sonhos, valores, etc. a fim de evitar desistência e/ou evasão escolar; outro desafio apresentado foi o de conseguir levar estudantes da EJA para eventos fora do município de origem pela existência de questões estruturais e administrativas e também pela necessidade de conseguir dos pais liberação para que seus filhos, menores, pudessem participar de tais eventos. Outro desafio apontado, foi a dificuldade encontrada para construção do PPP da modalidade. No tocante ao enfrentamento de todos esses desafios, Vasconcellos (2007, p. 108) assevera que “[...] O coordenador deve revelar inteligência no trato das questões”. A demonstração da inteligência para lidar com situações-problema dessa natureza, certamente levaram e levarão as CPEJA a se questionarem e até se sentirem, em algum momento impotentes, para Guimarães e Villela (2000, p. 38), precisa ser assumida, pois

O coordenador tem, pelo menos, três níveis de atuação, que não se excluem. São eles: 1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo.

A assunção dos níveis de atuação propostos por Villela (2000), frente a determinadas situações-problema, mesclada com o estabelecimento de parcerias e o estudo, análise e implementação de exemplos de práticas exitosas, dessa mesma natureza, contribuirão, efetivamente, para que as CPEJA encontrem caminhos possíveis à resolução de tais situações.

Para a próxima questão, propôs-se o seguinte enfoque: Existe no município, através da Secretaria Municipal de Educação, proposta de formação continuada para a CPEJA?

Considerando o teor do questionamento, as seis coordenadoras, duas conjuntamente e as demais individualmente responderam:

Ana Júlia e Maria: Para os coordenadores, não tem uma proposta para os coordenadores; é a nossa busca independente.

Sofia: É uma das problemáticas que a gente tem porque no âmbito da Secretaria da Educação, nós formadores somos, é, professores da rede e tal, mas nenhuma especificidade tem de formação, assim, não continuada [...].

Emília: A gente busca porque a gente acha importante; se a gente não tem, a gente vai aonde a gente vê que tá ofertando; a gente corre atrás [...].

Dêda: Não.

Santos: Não existe proposta de formação para a coordenação da EJA. No momento, não; até o momento, não. Não existe a especificidade para a coordenação. Nem a secretaria e nem a escola tem proposta de formação para a coordenação da EJA.

Creio que a resposta dada pelas CPEJA, corrobora a inexistência de política pública, por parte de cada município, para a formação continuada de sua coordenação pedagógica da EJA. Este cenário é marcado por contradições. Neste cenário, são patentes

[...] As rupturas e descontinuidades que marcam os rumos dos programas e ações educacionais desenvolvidos a cada gestão municipal. É preciso que ocorra, nas secretarias de educação, um enfrentamento da situação, inclusive orientando as gestões escolares no que se refere ao desperdício de recursos financeiros e de tempo e ao desrespeito com as comunidades escolares, já que tais situações fragmentam o trabalho iniciado e, muitas vezes, anulam as ações implementadas para que não sejam levadas adiante as decisões tomadas por gestões anteriores, enfraquecendo as políticas de estado que trazem benefícios diretos à educação escolar municipal (FELINTO; PEDREIRA, 2014, p. 235).

O não cuidado necessário na oferta da formação continuada da CPEJA compromete a qualidade do seu trabalho político-pedagógico. Os municípios não atentam para a importância que as CPEJAS têm; não atentam para o fato de que esse descuido e descontinuidade com a EJA e suas CPEJA contribuem para que haja desconfiança relativa à formação cidadã de seus estudantes e demais profissionais. No seu conjunto, a educação municipal não alcançará a qualidade que se deseja e se espera em função de as secretarias de educação estarem com um discurso progressista e uma prática autoritária e descompromissada com os anseios dos seus munícipes.

Mesmo os municípios não ofertando a formação continuada para as CPEJA, nas entrelinhas de suas respostas, foi-me possível perceber a existência de uma orientação teórico-metodológica no desenvolvimento de sua prática; a fim de exemplificar o que digo, repito um trecho da fala de Ana Júlia, Emília, Maria e Sofia que diz

“[...] a gente faz um trabalho informativo, esse encontro de fazer a discussão com o professor ou em relação à questão pedagógica também trazer o componente teórico porque a gente acha que isso também é importante; e, assim, ainda não é aceito; esse trabalho informativo é um trabalho livre, participam as pessoas que querem, as pessoas que acham, a gente não coloca obrigatoriedade de hipótese nenhuma porque tem que ser mesmo da vontade das pessoas; mas a gente procura sensibilizar os demais que não participam”.

A despeito de estarem conscientes ou não, a sua prática pedagógica se aproxima da proposta pedagógica da educação libertadora, enquanto instrumento de emancipação humana, enquanto preocupação voltada à politização dos estudantes, no sentido destes, conscientemente, agirem em prol da transformação de sua realidade. Por isso mesmo ainda há muito a caminhar; ainda há muito a aprender e ensinar e é nesse processo utópico possível que

as CPEJA vão se resignificando e resignificando a sua prática mais e mais, pois, conforme Freire (2004), o seu devir precisa estar sempre implicado no mundo e com o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estabelecimento das considerações traz a sensação de um até breve. Até breve por conta do movimento inerente à vida, inerente ao ser de cada um de nós em sua inconclusão consciente, conscientizada. O grande desafio foi desafiar-me à busca de respostas mesmo que inconclusivas; este momento me remete à reflexão, uma vez mais, sobre a intencionalidade da pesquisa, sua questão central: com base em quais fundamentos teórico-metodológicos os municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha promovem a formação continuada da sua equipe de Coordenação Pedagógica da EJA?

Ao longo da pesquisa busquei resposta/s capaz/es de satisfazer/em ao problema posto. Não seria possível chegar até aqui sem, ao menos, um olhar sobre essa realidade perseguida e fugidia, sem que fosse estabelecido algum objetivo que facilitasse o alcance de tal/tais resposta/s; por pensar e agir assim e por ser uma exigência legal que valida a pesquisa, elaborei o seguinte objetivo geral que versa sobre o ato de compreender quais os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada da Coordenação Pedagógica da EJA, promovida pelos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha.

O desenvolvimento da pesquisa levou-me a perceber a luta das CPEJA em prol do seu crescimento profissional comprometido e imbricado com a EJA; percebi que, mesmo trabalhando em condições até certo ponto adversas, as CPEJA jamais abriram mão de alterar a realidade circundante por meio de pequenas ações. Para alcançarem êxito, necessitaram ressignificar o seu modo de ver, de interpretar e de agir em prol do alcance dos objetivos traçados. Segundo Souza e Pereira (2014, p. 124), para o alcance dos seus objetivos, as CPEJA precisam “[...] conquistar um espaço de confiança junto aos professores, na perspectiva de proporcionar um melhor acolhimento do professor em suas incertezas, angústias, conflitos, medos e decisões [...]”.

Nesse sentido, as CPEJA, a fim de conquistarem a confiança do coletivo de professores sob sua responsabilidade, uma vez que as secretarias de educação não lhe dispensaram atenção e valorização mediante implantação e implementação de um projeto de formação continuada como prevê a legislação específica, teve que, por si mesma, buscar sua autoformação continuamente, pois essa é uma prática social. Parafraseando Freire (2001, p. 34) é possível afirmar que “[...] enquanto prática social a prática educativa” *da CPEJA*, “em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo

fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa” da CPEJA “seja histórica e tenha historicidade [...]” porque é uma prática eivada de desejos, de busca de qualidade e acontece em meio a contradições; digo que, se não ressignificada e retomada, corre o risco de ser sufocada.

A pesquisa mostrou que, diferentemente da postura das secretarias de educação dos municípios foco da pesquisa, a prática das CPEJA foi uma prática includente, uma prática acolhedora, reflexiva, crítica, uma prática consciente de que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar [...]” (FREIRE, 2004, p. 23-24).

Foi essa percepção que possibilitou às CPEJA se autorizarem, experienciarem o seu quefazer na certeza de que “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar [...]” (FREIRE, 2004, p. 25), e porque não dizer supera os efeitos do falso prometer investimento na EJA e na formação continuada da sua CPEJA.

Nesse sentido, penso que os legisladores municipais, o poder executivo municipal e a secretaria da educação não dialogam sobre um projeto de educação enquanto política para o município, que em seu bojo reconheça a EJA como modalidade educativa que não pode e nem deve continuar marginalizada, excluída, desvalorizada, embora o discurso seja outro. No contexto da valorização e reconhecimento da EJA, necessário é que seja criada uma equipe permanente de coordenação pedagógica da EJA e que lhe sejam asseguradas as condições materiais adequadas ao exercício do seu quefazer.

É preciso, ainda, que a secretaria municipal da educação, maior autoridade no que concerne à educação no município, seja capaz de planejar e executar, em parceria com o poder executivo municipal, um projeto de formação continuada para a CPEJA tanto in lócu quanto sob orientação e desenvolvimento da universidade, a fim de que o formador – CPEJA – tenha maior clareza teórico-prática na vivência de sua experiência profissional e relacional com o coletivo escolar com o qual atua e aprende a ser cada vez mais coordenação pedagógica humanizada.

A pesquisa evidenciou na Lei Orgânica Municipal – LOM a inexistência de política pública voltada à formação continuada da CPEJA. Na entrevista realizada, as CPEJA foram unânimes em afirmarem que os municípios nos quais são lotadas não desenvolvem a

formação continuada por não terem uma política pública ou um plano voltado a essa finalidade. O Plano Municipal de Educação – PME de cada município aventa a possibilidade de construção da referida política pública.

Entendo que uma política pública dessa natureza só se consolidará no momento em que as CPEJA assumam uma postura política organizada de exigência de que a legislação seja posta em prática; que estimule seus pares (professores, alunos, funcionários e gestor/a escolar) e os demais segmentos da educação municipal para exercerem pressão acerca da melhoria das condições materiais de trabalho e o cumprimento da política de formação continuada dos profissionais da educação – que engloba todos os segmentos.

Considerando o exposto, reafirmo o meu pensar de que a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA carece de ser vista e assumida, permanentemente, pela secretaria municipal de educação de cada município, contexto histórico (geográfico, social, etc.) da pesquisa, na condição de política pública e não por meio de ações pontuais, muitas vezes ingênuas e desarticuladas, quando acontecem. Ressalto, ainda, que, se os municípios desejam uma educação de jovens e adultos com qualidade, invistam na formação continuada da sua CPEJA, tendo como ponto de partida e de chegada um trabalho fundamentado na perspectiva libertadora e promova sua ressignificação, por meio de acompanhamento periódico, visando a supressão processual das carências detectadas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi; Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- _____. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ALVES, L. R. G; PRETTO, N. de L. Escola: um espaço de aprendizagem sem Prazer? In: PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia & novas educações**. Salvador: Edufba, 2005.
- ANDRADE, Maria M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Estatuto do magistério público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia**: Lei nº 8.261, de 29/05/2002. Salvador, 2002.
- _____. Secretaria da Educação. **Programa de educação ambiental do sistema educacional da Bahia – ProEASE**. 2. ed. Salvador: SEC, 2014, pp. 53-56.
- _____. Secretaria da Administração. **Guia das diretorias gerais**: função administração. Salvador: SAEB/SGP, 2005.
- _____. (Estado). Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 30 dez. 2014.
- _____. Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, 15 e 17 set. 2006.
- _____. Projeto de Lei nº 21.625/2015, de 24 de novembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, 24 nov. 2015.

_____. SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Dinâmica sociodemográfica da Bahia: 1980-2000. **Série Estudos e Pesquisas**, nº 60, Salvador: SEI, 2003.

_____. SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Análise territorial da Bahia rural. **Série Estudos e Pesquisas**, nº 71, Salvador: SEI, 2012.

BARRETO, R. M. (Org.). **Bahia 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

BARROCAS. Lei nº 309/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025 – PME, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Barrocas, 18/05/2015.

_____. Câmara Municipal. Lei Orgânica Municipal. **Diário Oficial do Município**, Barrocas, 18/10/2008.

BELTRÃO, Selma L. L. **A construção do diálogo interinstitucional para o desenvolvimento territorial rural sustentável**: estratégias comunicativas e participação no Território do Sisal, Bahia. Dissertação de Mestrado. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável/UNB, 2010.

BOÉSSIO, Cristina P. D. Inovação e formação docente: articulação teoria/prática. In: ZANCHET, B. M. B. A; GHIGGI, Gomercindo (Org.). **Práticas inovadoras na aula universitária**: possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, pp. 79-93.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. pp. 163-166.

_____. MEC/SEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010, pp. 48-49.

_____. Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre meio ambiente**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2010, pp. 206-215.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

_____. MEC/CNE. Resolução nº 2 de 1º/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 124, Seção 1, pp. 08-12, 02 jul. 2015. Disponível em <http://www.cmconsultoria.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO DO COITÉ. Lei 758/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025 – PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Conceição do Coité, 2015.
 _____. Câmara Municipal. Lei Orgânica Municipal. **Diário Oficial do Município**, Conceição do Coité, 2012.

CONTRERAS, José. As chaves da autonomia profissional dos professores. In: _____. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 191-226.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha - Conceição do Coité – Bahia**. Dissertação (mestrado). Salvador: Uneb, 2008.

FELINTO, M. A. de S; PEDREIRA, A. L. S. A importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos no ambiente escolar. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia**, na sua segunda edição. Salvador: Edufba, 2014, pp. 225-254.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

FUSARI, J. Cerchi. Clareza gera eficiência. **Nova Escola**, gestão escolar, edição especial, n 6, junho/2011, p.30.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. de, CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, A. A; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. de, CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

IRELAND, T. D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

KAUARK, F; MANHÃES, F.C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEIRO, A. C. R. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisa. In: _____, SOUZA, C. de. (Orgs.). **Educação básica e trabalho docente**: políticas e práticas de formação. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIBÂNEO, J. C, OLIVEIRA, J. F de, TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. Coordenação: Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Virgínia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, volume 1, p. 126-134, trimestre: outubro-dezembro, 2005.

MAGALHÃES, Thamires. Caatinga, um bioma desconhecido e a Convivência com o Semi Árido. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On line. Leopoldo/RS, nº 389, Ano XII, 23/04/2012, p. 6-8.

_____. Semiárido, o bioma mais diverso do mundo. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On line. Leopoldo/RS, nº 389, Ano XII, 23/04/2012, p. 9-10.

MANCANELLO, M. Rita. O desenvolvimento humano e a formação do indivíduo: o papel das metodologias participativas. In: NUNES, E. J. F; NASCIMENTO, A. D; OREFICE, P.

(Org.). **Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável**: reflexões contemporâneas. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 139-166.

MELLO, Thiago. A vida verdadeira. In: _____. **Faz escuro mas eu canto**. 17. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 19-51.

MORAES, G. L.V; SILVA, F. H. de. Organização do trabalho escolar: questões e desafios na educação de jovens e adultos. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Org.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar**: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: Edufba, 2014, p. 131-151.

MUTIM, Avelar L. B. Educação ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. **Revista da FAEEBA**, Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, jul./dez., 2007.

NUNES, E. J. F; SANTOS JR. S. J. dos. No limiar da utopia: autonomia e sustentabilidade no espaço contemporâneo. In: NUNES, E. J. F; NASCIMENTO, A. D; OREFICE, P. (Orgs.). **Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável**: reflexões contemporâneas. Salvador: Eduneb, 2013, p. 111-137.

OLIVEIRA, Ildes F. de (Coord.). RELATÓRIO ANALÍTICO: Território de Identidade do Sisal - Projeto “Gestão de Territórios Rurais” – CNPq/MDA/SDT, Nº 05/2009. Feira de Santana, BA: S/E, 2011.

PERAFÁN, M. E. V; OLIVEIRA, H. **Território e identidade**. Salvador, Bahia: P55 Edições/Secul-BA, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-33.

PRADO JR., CAIO. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. eBooksBrasil.com, 2001.

PRATA-LINHARES, Martha M. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Professores e professoras**: poíesis e práxis. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 99-113.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. O risco de mudar para não mudar: do idealismo à realidade. In: _____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 179-208.

ROCHA, Marilene Simões, MUTIM, Luiz Avelar Bastos. Práticas de educação ambiental na agricultura familiar agroecológica no território de Irecê – Bahia. Resumos do IV Seminário de Agroecologia do Distrito Federal e Entorno. **Cadernos de Agroecologia**: Brasília/DF, vol. 9, nº 3, 2014.

SANTOS, C. R. dos, NORONHA, R. T. da S. **Monografias científicas**: São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, J. J. Reis dos. **Práticas pedagógicas crítico-emancipatórias**: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Dissertação de mestrado. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAYAGO, Doris A. V. Diagnóstico do Território do Sisal – BA, Preliminar. Programa de apoio à inovação tecnológica e novas formas de gestão na pesquisa agropecuária – AGROFUTURO. Brasília: EMBRAPA, 2007.

_____. Os Conselhos de desenvolvimento territorial: entre a participação e a representação. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v. 3, n. 4, p. 16-21, 2007a.

SERPA, Dagmar; LOPES, Noêmia. Formação continuada ainda é ficção no país. **Nova Escola**, gestão escolar, edição especial, n 6, junho/2011, p. 4-7.

SERRINHA. Lei 1.104/2016. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025 – PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Serrinha, 19 abr. 2016.

_____. Câmara Municipal. **Diário Oficial do Município**, Serrinha, 05 abr. 1990.

SILVA, F. P. M; ORTEGA, A. C. **Arranjo produtivo local (APL)**: a experiência no território do sisal na Bahia. X Encontro de economia baiana: set. 2014. Versão em html do arquivo http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2014/er/arranjo_produtivo.pdf. Acesso em 16 mar. 2017.

SILVA, K. A. da; SOUZA FILHO, A. F. da. O papel do coordenador pedagógico e o brincar na educação infantil. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar**: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: Edufba, 2014, p. 179- 203.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, S. L. da. **A gestão social no território do sisal**: uma análise do conselho regional de desenvolvimento rural sustentável da região sisaleira do Estado da Bahia – Codes Sisal. Dissertação de Mestrado. Santo Antônio de Jesus, BA: PPGCMDR/Uneb, 2008.

SOUZA, F. M. G. de; PEREIRA, A. A. C. As contribuições do coordenador pedagógico para a minimização do mal-estar docente na escola contemporânea: nos bastidores do Centro Social X. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Org.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar**: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 107-130.

UNEB. PPGEduC. Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal: Bahia – OBEJA. **Relatório de Atividades final**. Salvador: S/E, 2015.

URPIA, Maria de Fátima M. O ideário da política pública da educação de jovens e adultos no Brasil no contexto atual. In: OLIVEIRA, M. O. de M; DANTAS, T. R; AMORIM, A. **Diálogos contemporâneos**: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural. Salvador: Eduneb, 2012. p. 75-99.

VASCONCELOS, Francisco A. de. A dialética em Marx. **Revista Saberes Interdisciplinares**. São João Del Rei, ano VI, v. 13, n. 13, p. 99-121, jan./jun., 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS, R. F. **Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011)**: alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, 2013.

VERDE, M. C. Lima. **Estudo de caso**: desenvolvimento sustentável da região Sisaleira: Valente-Bahia. Rio de Janeiro: IBAM, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
PPGEDUC

**Roteiro da Entrevista**

1. Qual a sua idade?
2. Como se deu o seu ingresso na Coordenação Pedagógica Municipal da EJA?
3. Quais os seus conhecimentos sobre a história da EJA no “seu” município?
4. Como você se sentiu ao se perceber Coordenadora da EJA?
5. Para você, o que significa a Coordenação Pedagógica da EJA?
6. Quais as dificuldades e os desafios encontrados no desenvolvimento do seu trabalho de Coordenação Pedagógica da EJA?
7. Existe no município, através da Secretaria Municipal de Educação, proposta de formação continuada para a CPEJA?

APÊNDICE B – Ofício de solicitação de sala de aula



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
PPGEDUC



Ofício nº 02/2016

Barrocas-BA, 13 de dezembro de 2016

De: Edson Barreto Lima

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc.

Para: Maria Francineide de Queiroz Paiva Neves

M.D. Diretora da Escola Normal de Serrinha.

Prezada Senhora,

Solicito-lhe a liberação de uma sala de aula para realização da oficina **Bioma Caatinga:** saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais, atividade prática da minha pesquisa de campo vinculada à Linha III de Pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade do PPGEduc da UNEB. A oficina está prevista para o dia 15/12/2016, no horário da 8:00h às 17:00h; o público alvo é composto por Coordenadoras da EJA dos municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Serrinha.

Aproveitando o ensejo, solicito-lhe, ainda, a liberação de um data-show, de uma caixa de som amplificada e de um microsystem.

Certo do atendimento a essa solicitação, antecipo agradecimentos.

Atenciosamente,

Edson Barreto Lima – Mestrando

APÊNDICE C – Frequência



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC



OFICINA BIOMA CAATINGA

Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais.

FACILITADOR: Mestrando Profº Edson Barreto Lima

ORIENTADOR: Profº Dr. Eduardo J. F. Nunes

PÚBLICO ALVO: Coordenadoras da EJA dos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha

Data da Realização: 15/12/2016 – Carga Horária: 08 h/a

Local: Escola Normal de Serrinha

FREQUENCIA DA OFICINA

Coordenadora: iniciais do nome e nome adotado na pesquisa				
Nº	Turno Matutino	Nº	Turno Vespertino	Município
01		01		
02		02		
03		03		
04		04		
05		05		
06		06		
07		07		

APÊNDICE D – Roteiro da Oficina Bioma Caatinga



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
PPGEDUC



OFICINA PEDAGÓGICA: Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais.

FACILITADOR: Mestrando Profº Edson Barreto Lima

ORIENTADOR: Profº Dr. Eduardo J. F. Nunes

PÚBLICO ALVO: Coordenadoras da EJA dos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha

Data da Realização: 15/12/2016 – Turnos: Matutino e Vespertino – Carga Horária: 08 h/a

Objetivos:

- Discutir, com as coordenadoras da EJA, a proposta pedagógica do círculo de cultura em foco.
- Desenvolver, com as coordenadoras da EJA, a prática formativa continuada em foco.
- Realizar, com as coordenadoras da EJA, atividades diversificadas relacionadas à prática formativa continuada em foco.

Conteúdos:

- **Tema central: Bioma Caatinga.**
- Temas complementares:
 - a) Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”;
 - b) Semiárido, o bioma mais diverso do mundo.
- Material de apoio:
 - 1) Poesias:
 - a) O poeta da roca;
 - b) Esperarei por ti.
 - 2) Músicas: Aquarela nordestina; Erosão; Frutos da terra; Vozes da seca; Xote ecológico.
 - 3) Texto paradidático: Existem pessoas.

Procedimento Metodológico:

- Acolhimento das Coordenadoras da EJA com leitura e discussão dos slides: Tem dias; Coisas Importante a Aprender com a Arca de Noé, e da realização da dinâmica Competição pela Atenção.
- Apresentação e discussão dos objetivos e da proposta de realização da oficina pedagógica **Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais.**
- Socialização dos conhecimentos prévios das CPEJA acerca do bioma caatinga.
- Leitura e discussão do tema Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”.
- Intervalo para o lanche.
- Realização de Painel Integrado a partir dos textos Aquarela Nordestina e, Erosão, relacionando-os com o quefazer da CPEJA e com o tema Bioma Caatinga.
- Intervalo para o almoço.
- Retorno às atividades: acolhimento do grupo com o cântico da música Xote ecológico.
- Dramatização do texto poético Vozes da seca, estabelecendo relações com o tema Bioma Caatinga e com o quefazer da CPEJA.
- Discussão do tema Semiárido, o bioma mais diverso do mundo, a partir do desenvolvimento da Dinâmica do repolho.
- Reflexão coletiva acerca da exuberância e da importância da fauna e da flora da caatinga, tendo como pano de fundo nove imagens desta.
- Encerramento da oficina pedagógica com avaliação oral da oficina e cântico, com o grupo, da música Rindo à toa.

APÊNDICE E – Dinâmica Competição pela atenção

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



OFICINA BIOMA CAATINGA

Bioma Caatinga: saberes e fazeres da CPEJA e um pouco mais.

FACILITADOR: Mestrando Profº Edson Barreto Lima

ORIENTADOR: Profº Dr. Eduardo J. F. Nunes

PÚBLICO ALVO: Coordenadoras da EJA dos municípios de Barrocas, de Conceição do Coité e de Serrinha

Data da Realização: 15/12/2016 – Turno: Matutino – Carga Horária: 08 h/a

DINÂMICA DE GRUPO: COMPETIÇÃO PELA ATENÇÃO

Dividir a classe em grupos de três componentes e solicitar que em cada equipe os integrantes se definam como sendo o número 1, o número 2 e o número 3. Feito isso, solicita-se a sugestão de dois temas, relativos ao que esteja sendo discutido, para diálogo. Distribuir os dois temas entre os três integrantes de cada grupo, de modo que sempre sobre um integrante para ouvir.

Exemplo: o número 1 fica com o tema praia; o número 2 fica com o tema chuva; o número 3 ouve (isso em todos os grupos).

Em cada grupo, os dois primeiros componentes falarão ao mesmo tempo, com o terceiro componente, tentando absorver toda sua atenção, o que vai dificultar que o ouvinte preste atenção ao que os outros dois estão dizendo, sendo feito com grupos de três pessoas, o jogo precisa ser realizado em, pelo menos, três rodadas, para que todos ouçam e falem. Terminada a primeira rodada, solicita-se, ou sugere-se, mais dois temas que serão distribuídos de maneira que quem foi ouvinte na rodada anterior, seja um dos que argumentarão sobre um dos novos temas. Somente após realização da rodada de número três o jogo é encerrado.

O/A mediador/a da dinâmica deve dar o sinal para iniciar e concluir cada rodada.

Para ficar mais interessante, o/a mediador/a pergunta ao/à “ouvinte” de cada grupo quem chamou mais a sua atenção, e por que. Em seguida o/a mediador/a faz suas considerações, de modo contextualizado, e conclui a dinâmica.

APÊNDICE F – Esperarei por ti

Esperarei por ti

Autor: Edson Barreto Lima

A vida segue.

Enquanto a vida segue, esperarei por ti.

Por ti não esperarei apassivado,

Rotundo, sisudo, calado

Por saber que o esperar em esperança

Traz em si a marca da luta cotidiana

Pelo aprender a ser a cada instante

Aprendendo a conviver.

Enquanto espero e esperarei por ti

Cultivarei a alegria,

Cultivarei a certeza de que tu,

Mesmo estando longe,

Estás bem próximo (a) de mim.

Cultivarei o prazer de conhecer-te a cada dia

E também cultivarei o meu autoconhecimento

A partir do conhecer-te

Livre das amarras da arrogância,

Irrequieto, curioso, observador perspicaz

Capaz de encontrar a tua presença na ausência

Porque singular e repleta de significantes e significados

Repleta de cumplicidade na vivência da saga humana

Que se humaniza mais e mais no estar juntos.

Esperarei sim,

Como quem nada espera esperando “tudo”,

Sempre, num e-terno re-começar,

Sem perder a minha identidade e historicidade.

Esperarei por ti

Para que juntos celebremos,

Mesmo que infimamente,

A partilha da poesia,

Brinquedo que embeleza e engravida os olhos e o coração

De quem é e se torna sensível

E consegue vislumbrar universos

Nas coisas mais simples

E aparentemente mais efêmeras.

Esperarei por ti

E cultivarei o estar contigo enquanto companheiro (a) de jornada

Nessa complexa, desafiadora e estética aventura chamada aprendizagem,

Ato prazeroso e humilde

De quem se educa educando.

APÊNDICE G – O poeta da roça

O Poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô das mão grossa,
Trabaio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé,
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca istudei
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pôde istudá.

Meu verso rasto, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Na pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Das lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o caboco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro das mata, com tanta corage,
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaqueiro vestido de corô,
Brigando com o toro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo nuvio,
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coerto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tromba de fome sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.

ASSARÉ, Patativa do (1984). **Cante lá que eu canto cá**. 5.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, p. 20-1.

APÊNDICE H – Existem pessoas

EXISTEM PESSOAS

CANÍSIO MAYER

Existem pessoas...

Que acolhem o passado, vivem o presente e alimentam grandes sonhos.
Que esperam que a luz do dia dissipe a escuridão da noite.
Que transformam as dificuldades em oportunidades e estas em aprendizados.
Que compreendem que o amar e o deixar-se amar andam de mãos dadas.
Que sabem perder um minuto na vida para não perder a vida num minuto.

Existem pessoas...

Que não sofrem por antecipação nem vivem criando problemas imaginários.
Que não dão asas às fofocas nem estão presas à normas, preceitos, prescrições...
Que não se perdem com o que é passageiro, mas sabem construir a esperança.
Que não se prendem a falsas seguranças e instalações, mas vivem na liberdade.
Que não dizem a Deus que tem problemas, mas a estes que tem um grande Deus.

Existem pessoas...

Que tem pressa por crescer e depois suspiram por voltar a ser crianças...
Que perdem a saúde para ter dinheiro e, depois, perdem o dinheiro para ter saúde...
Que pensam tão ansiosamente no futuro que descuidam do presente.
Que correm e se estressam loucamente e não sabem dar sentido a toda essa correria.
Que vivem como se fossem morrer e morrem como se não tivessem vivido.

Existem pessoas...

Que não só escutam, mas também sabem silenciar.
Que não só enxergam, mas também sabem interpretar.
Que não só olham para os outros, mas também se deixam interpelar.
Que não só caminham, mas sabem para onde se orientar.
Que não só vivem, mas sabem significar o viver.

Existem pessoas...

Que nos deixam felizes pelo simples fato de existirem.
Que nos deixam animados pelo fato de terem cruzado o nosso caminho.
Que peregrinam ao nosso lado em busca do mesmo horizonte.
Que marcam presença, compreendem, inspiram confiança.
Que são incomparáveis, insubstituíveis, inesquecíveis e únicas... como você!

APÊNDICE I – Aquarela nordestina

Aquarela Nordestina

Luiz Gonzaga

No Nordeste imenso, quando o sol calcina a terra,
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.
Juriti não suspira, inhambú seu canto encerra.
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.

Acauã, bem no alto do pau-ferro, canta forte,
Como que reclamando sua falta de sorte.
Asa branca, sedenta, vai chegando na bebida.
Não tem água a lagoa, já está ressequida.

E o sol vai queimando o brejo, o sertão, cariri e
agreste.
Ai, ai, meu Deus, tenha pena do Nordeste.

Ai, ai, ai, ai meu Deus
Ai, ai, ai, ai meu Deus

No Nordeste imenso, quando o sol calcina a terra,
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.
Juriti não suspira, inhambú seu canto encerra.
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.

Acauã, bem no alto do pau-ferro, canta forte,
Como que reclamando sua falta de sorte.
Asa branca, sedenta, vai chegando na bebida.
Não tem água a lagoa, já está ressequida.

E o sol vai queimando o brejo, o sertão, cariri e
agreste.
Ai, ai, meu Deus, tenha pena do Nordeste.

Ai, ai, ai, ai meu Deus
Ai, ai, ai, ai meu Deus

APÊNDICE J – Erosão**Erosão**

Luiz Gonzaga

Ainda hei de ver um dia
A minha terra sem a praga da erosão

Ai! Quem me dera se eu pudesse
Se Deus me desse uma atenção
E ajustasse todo o povo
No mutirão para acabar com a erosão
Ainda hei de ver um dia
De novo o verde
Se espalhar no meu sertão

A erosão parece uma serpente
Rachando a terra, devorando o chão
E a riqueza que era da gente
Vai toda embora com a erosão
Por isso, agora estou aqui cantando
Chamando o povo pra esse mutirão
Vamos minha gente, salvar nossa terra
Das rachaduras da erosão

No meu pedacinho de chão
Não tem perigo de erosão

Eu aprendí o jeito certo
De proteger a terra e a minha plantação
Ai, minha gente, que fartura
Tanta riqueza se espalhando pelo chão
É macaxeira, girimum caboclo
Batata- doce, melancia e melão
Feijão de corda se enroscando em tudo
Dá gosto de ver minha plantação
Lá no açude, a água tão limpinha
Espelha o verde e a criação
É tão bonito este meu pé-de-serra
Com a terra livre da erosão (bis)

APÊNDICE K – Frutos da terra**Frutos da Terra**

Luiz Gonzaga

Esta terra dá de tudo
Que se possa imaginar
Sapoti, jaboticaba
Mangaba, maracujá
Cajá, manga, murici
Cana caiana, juá
Graviola, umbu, pitomba
Araticum, araçá

Engenho Velho ô, canavial
Favo de mel no meu quintal (bis)

O fruto bom dá no tempo
No pé pra gente tirar
Quem colhe fora do tempo
Não sabe o que o tempo dá
Beber a água na fonte
Ver o dia clarear
Jogar o corpo na areia
Ouvir as ondas do mar

Engenho Velho ô, canavial
Favo de mel, no meu quintal (bis)

APÊNDICE L – Vozes da seca**Vozes da Seca**

Luiz Gonzaga

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuído para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê

Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage

Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mecê tem na vossa mão

APÊNDICE M – Xote ecológico**Xote Ecológico**

Luiz Gonzaga

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?
Poluição comeu
E o peixe que é do mar?
Poluição comeu
E o verde onde é que está?
Poluição comeu
Nem o Chico Mendes sobreviveu

APÊNDICE N – Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”

Caatinga, um bioma desconhecido e a “Convivência com o Semi Árido”

“A Caatinga ocupa 11% do território nacional e mereceria, sem dúvida, um enfoque apropriado para a área que engloba. Esta área corresponde às superfícies da Alemanha e França juntas”, constata o idealizador do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, com sede em Juazeiro, BA Por Graziela Wolfart

Por Thamiris Magalhães

“A Caatinga é o bioma mais frágil que temos no Brasil. A ciência, identificando sua fauna e flora, nos mostra que não existe uma Caatinga só, mas muitas formas, criadas pela interação de seus seres vivos com o conjunto edafoclimático local. O clima é Semi Árido, com uma estação chuvosa curta e longos meses sem chuva, onde a evaporação potencial supera a precipitação praticamente em todos os meses do ano”, constata, em entrevista concedida por e-mail à IHU On-Line, Haroldo Schistek. Segundo ele, defensor do paradigma “Convivência com o Semi-Árido”, a “Caatinga ocupa 11% do território nacional e mereceria, sem dúvida, um enfoque apropriado e políticas públicas feitas exclusivamente para a área que engloba”.

Schistek avalia ainda que não se pode pensar o Semi Árido Brasileiro com seu bioma Caatinga de forma isolada, com propostas setoriais. “A educação escolar tradicional tem contribuído muito para espalhar uma imagem de inviabilidade econômica, feiura e morte”, diz.

Haroldo Schistek é teólogo pela Universidade de Salzburgo, Áustria, agrônomo pela Universidade de Agricultura em Viena e tem Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco em Juazeiro, na Bahia. É idealizador do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, com sede em Juazeiro, fundado em 1990. Trabalha com assessoria relacionada a recursos hídricos, desenvolvimento rural, beneficiamento de frutas nativas, questões agrárias, entre outras áreas. É elaborador de apostilas, livros, relatórios. Além disso, acompanha e coordena programas junto de agricultores, dentro do conceito da Convivência com o Semi Árido. Atualmente integra a Coordenação Coletiva do IRPAA como coordenador administrativo.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Como podemos definir a atual situação da Caatinga? Quais os avanços e dilemas que ainda preocupam as populações que vivem no local e os pesquisadores que estudam o bioma?

Haroldo Schistek – A situação da Caatinga é catastrófica. Esse bioma continua sendo o mais desconhecido do Brasil – embora seja característico nosso, só existe no nosso país. Cientificamente tem-se avançado, mas os políticos que tomam a decisão não querem reconhecer sua fragilidade e realizar as propostas da sociedade civil que, de um lado, poderiam garantir a sua preservação e, de outro lado, poderiam garantir uma renda estável para a população humana. A essência nesta proposta se resume no paradigma da “Convivência com o Semi Árido”. A Caatinga ocupa 11% do território nacional e mereceria, sem dúvida, um enfoque apropriado e políticas públicas feitas exclusivamente para a área que engloba. Esta área corresponde às superfícies da Alemanha e França juntas! – imagine quantas políticas localizadas regionalmente podemos encontrar nesses dois países e aqui não temos, até o momento, nenhuma política consistente para a área toda.

IHU On-Line – De que maneira podemos pensar formas de preservação da Caatinga?

Haroldo Schistek – Infelizmente, preciso insistir num fato que todos preferem não mencionar, por ser incômodo, por tocar em privilégios de uma minoria e de ser perigoso e, em muitos casos, até mortal. Trata-se da questão da terra, ou melhor, do tamanho dela. A Embrapa Semi Árido afirma que na grande região da Depressão Sertaneja¹ uma propriedade necessita de até 300 hectares de terra para ser sustentável, sendo a atividade principal a criação de caprinos e ovinos. Assim, a principal forma de preservar a Caatinga é dotar as famílias de um tamanho de terra adequado às condições de semiaridez. Quanto mais seca a região, mais terra se precisa. E qual é a realidade? Propriedades de dois, três, dez hectares, enquanto no outro lado da cerca uma única pessoa possui dois ou três mil hectares. E não falo de reforma agrária, mas de “adequação fundiária”, pois as famílias possuem terra, são da terra, mas só precisam dela em tamanho suficiente para ter uma produção estável, poder acumular reservas e assim suportar as instabilidades climáticas. Se for assim, poderemos esquecer para sempre os programas famigerados como Bolsa Família, carros-pipa e cestas de alimentos.

IHU On-Line – Existe a possibilidade de recuperação de áreas do bioma em alguns casos? O que falta para que isso aconteça?

Haroldo Schistek – O grande mal que se fez à Caatinga não vem de agora, deste ou do século passado. Vem desde a primeira ocupação pelos portugueses e tem alguma coisa a ver com a monocultura de cana de açúcar no litoral nordestino. O gado, indispensável para o manejo da cana de açúcar e para a alimentação da população humana, num certo momento, numa época que não existia o arame farpado, não podia mais ficar próximo às plantações e foi por decreto governamental mandado para o interior. E já em 1640 se estabeleceu o primeiro curral para gado bovino no médio São Francisco, dando assim início a uma sequência até hoje mantida: uma política concebida fora da região, introduzindo algo não adaptado ao clima, servindo a interesses estranhos. Não demorou e se formaram dois imensos latifúndios que ocuparam toda a região desde o Maranhão até Minas Gerais: os morgados da Casa da Torre e outro da Casa da Ponte. Para o povo, só existia lugar como vaqueiro, que mantinha sua rocinha para alimentar a família, mas ele nunca poderia ser dono daquele pedaço de chão. Essa é a origem da agricultura familiar na região.

Caatinga pensada de forma micro

O que se precisa é uma mudança de percepção em relação à Caatinga: devemos deixar de pensar esta região em termos macro – Brasil. Em vez disso, pensá-la em termos micro. Tendo em vista unicamente a Caatinga e sua população humana, encontrando soluções sustentáveis, estaremos beneficiando o bioma, os homens e mulheres e, em última consequência, o Brasil – macro.

IHU On-Line – Quais as principais características da Caatinga?

Haroldo Schistek – A Caatinga é o bioma mais frágil que temos no Brasil. A ciência, identificando sua fauna e flora, nos mostra que não existe uma Caatinga só, mas muitas formas, criadas pela interação de seus seres vivos com o conjunto edafoclimático local. O clima é Semi Árido, com uma estação chuvosa curta e longos meses sem chuva, onde a evaporação potencial supera a precipitação praticamente em todos os meses do ano. Em Juazeiro da Bahia, temos, por exemplo, cerca de 550 mm de chuva, mas a evaporação potencial atinge até 3.000 mm por ano. Os solos são, em sua maioria, rasos e de baixa fertilidade. Então, pode-se perguntar: o que fazer com um pedaço do Brasil desse jeito, uma vez que quase não chove, e, muitas vezes, os solos são inapropriados? Além disso, em 80% da região não existe lençol freático, pois a natureza nos oferece uma resposta muito clara. Porém, na Caatinga há uma diversidade de plantas e animais maior que em outros biomas do Brasil. Existem plantas e animais que aprenderam a conviver de maneira perfeita com esse tipo de

chuva e de solo e que descansam durante os oito meses em que não há chuva, para resplandecer de maneira inacreditável depois das primeiras chuvas numa explosão de cores, perfumes, frutas e sementes. A convivência com o Semi Árido consiste nisto: aprender com a natureza a realizar as atividades; criar plantas e animais aos quais ela dá suporte e não insistir em algo que não possui a maleabilidade genética – como é o caso do milho e do gado bovino.

IHU On-Line – No que consiste e qual a importância da produção adaptada e das formas de captação e armazenamento de água para o bioma?

Haroldo Schistek – Devemos abdicar da ideia que o fornecimento de água para as famílias e suas criações possa trazer algum benefício à Caatinga. À primeira vista, a água parece o fator limitante quando, na verdade, é a capacidade de produzir forragens para os animais e alimento para os humanos. Ela continua mantendo populações humanas e rebanhos em áreas reduzidas. Mas, fornecendo água, há somente uma maior pressão sobre o bioma já fragilizado. Em relação à produção adaptada, defendemos a manutenção ou reestabelecimento da vegetação nativa, pois a “Caatinga em pé vale mais do que a Caatinga derrubada”. Somente em pequenas áreas, especialmente para o consumo local e utilizando todos os preceitos agronômicos de preservação da umidade e da estrutura do solo, pode-se pensar em plantios de roças, utilizando plantas adaptadas às irregularidades climáticas.

IHU On-Line – No que consiste o recaatingamento e de que forma ele pode ser uma solução para os problemas enfrentados no bioma?

Haroldo Schistek – O próprio termo já quer chamar atenção de que o desafio é diferente. Poderíamos ter chamado de “reflorestar a Caatinga”. Mas Caatinga não é uma floresta, não é estepe, nem savana – é Caatinga mesmo. Também não se trata de criar uma reserva do tipo Ibama. Temos um caso deste na região de Juazeiro-Sobradinho. Querem expulsar todos os moradores para criar um parque de preservação natural. Para proteger a Caatinga. E quem protege as famílias que têm sua base de vida há gerações nestas áreas? Ademais, podemos afirmar com toda certeza que estas áreas que se pretendem proteger são preservadas assim até hoje, pois foram utilizadas no sistema de Fundo de Pasto.

Recaatingamento

O recaatingamento é um processo complexo, pois inclui amplas medidas educativas e aprofundamento em conhecimentos sobre a natureza para as populações. Não se trata de trazer um agente de fora, que cerque uma área e plante mudas. No bioma, formam-se pessoas.

Portanto, é necessário que cada uma seja convencida do valor da Caatinga em pé, que seja o plantador e cuidador das plantas e cercas nos anos seguintes. Quem se interessar pode acessar: <http://www.recaatingamento.org.br/>.

IHU On-Line – Quais as principais ameaças que a Caatinga enfrenta? Haroldo Schistek – Podemos dizer que a principal ameaça é o caminho econômico (equivocado!) tomado pelo Brasil nos últimos anos. Nosso país se tornou campeão mundial em exportação de commodities, e as áreas da Caatinga se tornaram objetos de cobiça para grandes empreendimentos. Depois de alguns anos de maior calma, está agora recrudescendo a grilagem de terra e o assassinato de agricultores familiares e de seus representantes, quando resistem ao roubo de suas terras. No bioma, querem fazer de tudo: usina nuclear, grandes barragens para hidroelétricas, intermináveis áreas irrigadas para, por exemplo, produção de etanol, mineração, parques eólicos, criação industrializada de caprinos e bovinos, entre outros.

IHU On-Line – De que maneira ela pode ser utilizada de forma sustentável? Qual o papel da população nesse sentido? Haroldo Schistek – Não se pode pensar o Semi Árido Brasileiro com seu bioma Caatinga de forma isolada, com propostas setoriais. A educação escolar tradicional tem contribuído muito para espalhar uma imagem de inviabilidade econômica, feiura e morte. Ainda recentemente, encontrei um livro didático, no capítulo sobre os biomas brasileiros, que mostrava uma foto da Caatinga nos meses da estiagem, com a legenda inacreditável: “Caatinga morta”. Na verdade, os arbustos e árvores retratados somente estavam em hibernação, cheios de seiva e nutrientes, esperando apenas a primeira chuva para se vestirem novamente em abundantes roupas de folhas e flores. Ou seja, precisamos de uma educação contextualizada, que leve o contexto da vida dos alunos, das plantas da Caatinga, da sua casa de adobe, para dentro da sala de aula. Tivemos experiências magníficas nesse sentido com os alunos preservando atenção de maneira inacreditável, sendo as faltas às aulas quase não registradas. Materiais nesse sentido já existem. Precisamos que o Ministério da Educação e Cultura faça uma volta de 180 graus em termos de políticas educacionais, pois não é somente necessário que exista material didático apropriado. É indispensável que a formação de professores nas universidades seja no sentido da contextualização e que a formação continuada do corpo docente acompanhe a proposta. A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” nos dá cobertura total nesse sentido.

Criação de animais

A Caatinga representa um pasto nativo de grande valor nutritivo, muito apropriado para a criação de animais de médio porte – menos para gado bovino, que pouco aproveita o pasto, consome muita água e causa ainda erosão no solo, por causa de seu maior peso. No entanto, faz-se necessário evitar o superpastoreio, através da análise criteriosa de capacidade de suporte e de fornecimento de alimento suplementar na segunda metade dos meses secos. Mas é preciso ficar atento à forma organizacional.

Característica da chuva na Caatinga

A característica da chuva é irregular em dois sentidos: no tempo e no espaço geográfico. Quer dizer, nunca se sabe quando se terá outra chuva nem em que área ela cairá. Essa irregularidade é muito acentuada. O Fundo de Pasto, forma tradicional de posse de terra no Semi Árido, remoto desde as Sesmarias, atende a esta característica. As áreas de pasto não são individualizadas, não possuem cercas para separar cada propriedade. Os animais de todos os proprietários pastam livremente em toda a área, deslocando-se sempre para aquelas manchas onde choveu recentemente.

Com isso eles evitam superpastoreio e garantem animais bem alimentados. Organizando dessa maneira a terra, de forma coletiva, a área necessária por família pode ser bem menor, mesmo na Depressão Sertaneja: entre 80 e 100 hectares. A área do Fundo de Pasto fica sob a responsabilidade de uma associação, dos próprios donos. Temos belos exemplos de como essa forma organizacional eleva a consciência ambiental e protege a Caatinga.

Diversidades

Além da criação de animais, existem grandes riquezas extrativistas, como o umbu ou a maracujá do mato que, beneficiado em forma de geleia, doce e compota, até já conquistaram o paladar europeu. Encontramos também, como em nenhum bioma brasileiro, uma grande diversidade de plantas medicinais, com uso industrial, ainda não explorada ou apenas de maneira irregular. Já o potencial lenheiro é duvidoso e, a nosso ver, não deve ser cogitado em se tratando de Caatinga.

IHU On-Line – Gostaria de acrescentar algum aspecto não questionado?

Haroldo Schistek – O Semi Árido Brasileiro era algo desconhecido para a percepção geral e o IRPAA desmistificou isso. Sempre se falava “no Nordeste tem seca”. Mas Nordeste é Maranhão com sua região pré-amazônica; é a região com as chuvas de Belmonte da Bahia

com seus 3.000 mm por ano e do oeste baiano com chuva tão regulares que parece que tem um contrato com São Pedro. Isso foi parte da nossa campanha nos primeiros dez anos de existência do IRPAA: dizer que a região da “seca” é o Semi Árido que fica na maior parte no Nordeste, mas abrange também parte de Minas Gerais.

Programas para o Semi Árido

Fiquei contente quando Dilma, em seu discurso de posse, falou em programas específicos para o Semi Árido e não mais Nordeste. Para dar visibilidade, criamos o nome “Semi Árido Brasileiro”, como iniciais em maiúsculo. Então, devemos distinguir quando se fala de uma região semiárida ou quando fala do Semi Árido Brasileiro. Até a sigla criada – SAB – já se popularizou

1 A Depressão Sertaneja - São Francisco é uma unidade geoambiental localizada no Nordeste brasileiro e centro-oeste de Minas Gerais. Ocorre em grande parte do estado do Ceará, e grandes áreas do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia e centro-oeste de Minas Gerais. Na Bahia, ocupa toda a calha do rio São Francisco até a região de Pirapora. (Nota da IHU On-Line).

Referência:

MAGALHÃES, Thamiris. Caatinga, um bioma desconhecido e a Convivência com o Semi Árido. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On line. Leopoldo/RS, nº 389, Ano XII, 23/04/2012, p. 6-8.

APÊNDICE O – Semiárido, o bioma mais diverso do mundo

Semiárido, o bioma mais diverso do mundo

Trata-se de um bioma adaptado às condições semiáridas e se localiza nos nove estados do Nordeste e no norte de Minas Gerais, ocupando 11% do território nacional.

Por Thamiris Magalhães

“A Caatinga é o bioma semiárido mais biodiverso do mundo, sendo extremamente distinto em espécies animais, vegetais, em paisagens e sob o ponto de vista genético”, frisa o biólogo João Arthur Seyffarth, em entrevista concedida por e-mail à IHU On-Line. E continua: “também muito rico é o conhecimento tradicional associado a esta biodiversidade, que pode ser explorado para seu uso sustentável e para o desenvolvimento sustentável do país”. Segundo Seyffarth, a Caatinga tem identificadas 932 espécies vegetais, “sendo 318 endêmicas, que só ocorrem no bioma. Existem 12 tipos de vegetações na Caatinga, que vão das mais abertas, como as caatingas arbustivas e arbustivo-arbóreas, até as mais florestais, como as florestas estacionais”.

João Arthur Seyffarth é biólogo, mestre em ecologia e coordenador do Núcleo do Bioma Caatinga da Secretaria de Biodiversidade e Florestas do Ministério do Meio Ambiente – MMA.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Como pode ser definido sistematicamente o bioma Caatinga? Quais áreas ele abrange? Equivale a quantos por cento do território nacional?

João Arthur Seyffarth – A Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro. Ela é composta por oito ecorregiões e vários tipos de vegetação de savana e florestais. É um bioma adaptado às condições semiáridas e se localiza nos nove estados do Nordeste e no norte de Minas Gerais, ocupando 11% do território nacional (844.453 km²).

IHU On-Line – Como pode ser caracterizado o clima no bioma?

João Arthur Seyffarth – O clima da Caatinga é semiárido, com temperaturas anualmente entre 25°C e 29°C, em média. A estação de seca é em geral de 7 a 10 meses,

podendo ficar até 12 meses sem chover em certas regiões, sendo que as estiagens podem durar mais do que dois anos em algumas regiões. Em geral, a precipitação anual não passa de 800 mm em áreas de planície e fica entre 800 e 1.200 mm nas áreas mais elevadas.

IHU On-Line – Que tipos de biodiversidades a Caatinga oferece?

João Arthur Seyffarth – A Caatinga é o bioma semiárido mais biodiverso do mundo, sendo extremamente diverso em espécies animais, vegetais, em paisagens e sob o ponto de vista genético. Também muito rico é o conhecimento tradicional associado a esta biodiversidade, que pode ser explorado para seu uso sustentável e para o desenvolvimento sustentável do país.

IHU On-Line – Por que motivo a Caatinga é um dos biomas menos conhecidos do país?

João Arthur Seyffarth – O bioma Pampa é ainda menos conhecido do que a Caatinga. O desconhecimento da Caatinga e do seu potencial para o desenvolvimento do país decorre de vários fatores. Dentre eles estão menosprezo por biomas que não sejam florestais, vistos como pobres em biodiversidade e potencial econômico; o fato de a Caatinga estar situada longe dos principais centros do país, em termos econômicos e populacionais; e o pouco conhecimento científico sobre sua biodiversidade, que resulta dos poucos centros de pesquisa e universidades instaladas em seu território. Tudo isso também gera pouco interesse da mídia em divulgar o bioma, o que só começou a mudar nos últimos anos.

IHU On-Line – Quais são as riquezas vegetais que o bioma oferece?

João Arthur Seyffarth – A Caatinga tem identificadas 932 espécies vegetais, sendo 318 endêmicas, que só ocorrem no bioma. Existem 12 tipos de vegetações na Caatinga, que vão das mais abertas, como as Caatingas arbustivas e arbustivo-arbóreas, até as mais florestais, como as florestas estacionais.

IHU On-Line – Tem dados de quantas espécies de animais vivem no bioma? O que isso representa para o país?

João Arthur Seyffarth – Em torno de 1.487 espécies nativas de animais vivem na Caatinga, sendo 178 de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 de anfíbios, 241 de peixes e 221 de abelhas. Essa diversidade ajuda a preservar uma série de serviços ambientais importantes para a região e o país, como a polinização, sem a qual não existe agricultura, e mantém a diversidade das plantas, já que elas dependem da fauna para se reproduzirem,

dispersarem suas sementes e para a ciclagem de nutrientes. As abelhas nativas são uma fonte de rendimentos para um grande número de pessoas e são utilizadas em produtos industriais. Tal diversidade também pode ser explorada, com grandes benefícios econômicos para o país, na utilização de seus recursos genéticos, desde que devidamente autorizados, para os mais diversos fins, tanto na indústria farmacêutica como na alimentícia, dentre outros.

IHU On-Line – Tem dados de quantos por cento da área do bioma já foi alterada?

João Arthur Seyffarth – Em torno de 46% do bioma já foram desmatados, segundo dados do Projeto de Monitoramento dos Biomas Brasileiros, do Ministério do Meio Ambiente – MMA/Ibama, sendo que grande parte dos remanescentes foram alterados e são utilizados para várias atividades humanas, como criação de bovinos, caprinos e ovinos, bem como para a retirada de lenha para fogões domésticos e fornos industriais, principalmente nos polos gessífero (Chapada do Araripe –CE/ PI/PE) e cerâmicos (por exemplo, as regiões do Seridó-RN e Baixo Jaguaribe-CE).

IHU On-Line – Qual a situação social e econômica das pessoas que residem na área da Caatinga?

João Arthur Seyffarth – O semiárido brasileiro ainda apresenta os piores índices de desenvolvimento humano do país. Em geral, isso se repete para os demais índices sociais e econômicos. No entanto, a região vem nos últimos anos crescendo mais do que a média nacional e os índices sociais vêm melhorando, fruto do maior investimento público na região e das políticas sociais destinadas aos menos favorecidos.

IHU On-Line – Em que sentido a conservação da Caatinga está intimamente associada ao combate da desertificação?

João Arthur Seyffarth – Cerca de 60% das áreas susceptíveis à desertificação no país estão na Caatinga, incluindo três núcleos de desertificação (regiões do Seridó-RN, Cabrobó-PE e Irauçuba-CE), que são as áreas mais afetadas pelo processo. Além dessas, existem muitas áreas do bioma já afetadas de forma grave ou muito grave por esse processo. Dessa forma, promover a conservação, por meio de ações de conservação de paisagem (por exemplo, criação e consolidação de Unidades de Conservação) e de espécies (conservação de espécies ameaçadas, controle de invasoras) bem como o uso sustentável (manejo madeireiro e não madeireiro, manejo agrosilvopastoril) e a recuperação de áreas degradadas neste bioma é o mesmo que combater a desertificação, a mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

IHU On-Line – Gostaria de acrescentar algo?

João Arthur Seyffarth – É importante destacar as ações que vêm sendo realizadas pelos governos estaduais e federal bem como por inúmeras organizações da sociedade civil em prol do bioma, o que tem aumentado a área protegida por unidades de conservação, e os projetos voltados para o manejo sustentável da sua biodiversidade para diversos usos. Destaca-se que alguns fundos têm investido no bioma, como o Fundo Socioambiental da Caixa Econômica, o Fundo de Conversão da Dívida Americana e o Fundo Clima. Esses últimos sob a responsabilidade do MMA.

Referência:

MAGALHÃES, Thamiris. Semiárido, o bioma mais diverso do mundo. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On line. Leopoldo/RS, nº 389, Ano XII, 23/04/2012, p. 9-10.