



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

DANIEL AMARAL BARROS SOUZA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Salvador
2018

DANIEL AMARAL BARROS SOUZA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração II – Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim

Salvador
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Souza, Daniel Amaral Barros.

A Coordenação Pedagógica na EJA: contribuições para a formação continuada de professores / Daniel Amaral Barros Souza.-- Salvador, 2018. 134: il.

Orientador: Antônio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Coordenação Pedagógica. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação Continuada. 4. Pesquisa Participante. I. Amorim, Antônio II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

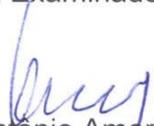


FOLHA DE APROVAÇÃO

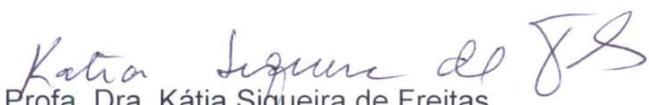
“A Coordenação Pedagógica na EJA: Contribuições Para a Formação Continuada de Professores”

DANIEL AMARAL BARROS SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 29 de novembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Antônio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona – Espanha


Profa. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Universidade Católica de Salvador - UCSAL
Doutorado em Administração de Educação
The Pennsylvania State University

Dedico esta pesquisa a todos os sujeitos atores que fazem a Educação de Jovens e Adultos

– estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Sem eles a EJA não teria vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida, por me dar forças para seguir a diante em minha caminhada profissional e formativa. Por me conceder meios para estudar enquanto tantos não conseguem. Espero fazer jus a esse privilégio.

Ao meu companheiro, amigo e marido, Elison, por me apoiar, me incentivar, cuidar de mim, por ter torcido a todo momento e, a cada conquista, vibrava junto comigo nesses anos em que estive imerso no mundo do mestrado. Te amo!

Aos meus pais por terem me dado a vida e possibilitado o meu acesso à educação com qualidade, mesmo diante de tantas dificuldades, essa foi uma prioridade.

Ao meu orientador, Professor Amorim, por ter acreditado em meu potencial e por ter me escolhido como orientando. No espaço acadêmico da Universidade, chegar jovem e sem muita experiência é um desafio. Encontrei de fato um Orientador! Ao senhor, minha eterna admiração e gratidão.

Aos meus familiares, avós, tios, meu irmão, pelo apoio e torcida, mesmo que distante, sei que sentem orgulho de mim!

A Cátia Verônica Dantas por incentivar minha inscrição no mestrado e apoiar esse desejo, flexibilizando as saídas para assistir às aulas.

Às Professoras Kátia Siqueira e Conceição Ferreira, por aceitarem participar da banca, colaborando com seus conhecimentos de forma cuidadosa e amorosa.

Aos colegas da turma 04 do MPEJA, sempre fortalecendo uns aos outros, de mãos dadas nesta caminhada que não foi fácil, em especial Francineide, Fernanda, Mirian Teixeira, Nilzete, Gal, Deyse, Jársia, Valter e Aline.

Aos orientandos do Professor Amorim, das turmas 03 e 04, que escutaram as dificuldades e trocaram experiências durante nossos encontros, em especial, Romênia, Robson, Michele, Débora, Madry e Angélica.

À equipe da secretaria do MPEJA trabalhando com excelência para nos proporcionar um ambiente leve e organizado.

A todos os amigos que de alguma forma estiveram presentes em minha jornada.

Aos Professores e Coordenadores Pedagógicos que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, sem vocês ela não teria sentido.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Paulo Freire (2008)

SOUZA, Daniel Amaral Barros. **A Coordenação Pedagógica na EJA**: contribuições para a formação continuada de professores. 2018. Dissertação (Mestrado). 134 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o papel da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para desenvolver a discussão desta temática, buscou-se responder à seguinte questão: de que forma a Coordenação Pedagógica pode contribuir para o processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador? A partir desta pergunta, foi traçado como objetivo geral analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador e como objetivos específicos: discutir com profissionais que atuam na EJA as dificuldades encontradas em sua atuação, com atenção ao papel da Coordenação Pedagógica no contexto escolar; investigar a importância da formação continuada no espaço escolar e como a Coordenação Pedagógica pode contribuir para esse processo, e; apresentar uma proposta de formação continuada para professores da EJA em parceria com Coordenadores Pedagógicos que atuam nessa modalidade abordando questões e características específicas da EJA. O percurso metodológico empreendido para o desenvolvimento desta pesquisa aplicada, teve como abordagem a investigação quali-quantitativa e como procedimento a pesquisa participante. Os instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, rodas de conversa e observação participante. A amostragem da investigação foi constituída por 18 Coordenadores e 8 Professores, atuantes na EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Para colaborar com a discussão, foram trazidos autores que discutem a temática, apresentando suas ideias nos capítulos teóricos. Para tratar sobre a construção da identidade do Coordenador Pedagógico, seu papel e suas atribuições dentro da escola, traz-se Amorim (2007), Libâneo (2015), Rangel (2008), Ferreira (2011), entre outros. Ao refletir sobre as dificuldades da atuação da Coordenação Pedagógica no contexto escolar, tem-se Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2011), Quirino (2015), entre outros, e da responsabilidade da Coordenação em promover os momentos de formação, buscou-se Freitas, Chacon e Girling (2012) Alheit e Dausien (2006), dentre outros. Discutindo sobre Educação de Jovens e Adultos contextualizamos com Arroyo (2006), Beisiegel (2010), Freire (1994) e outros. Aponta-se, por fim, os saberes necessários para a atuação do profissional da EJA contrapondo com ideias de Saviani (1996), Tardif (2000, 2010), Freire (2002), Quirino (2015) e Amorim (2012). Os resultados obtidos foram os seguintes: foi constatado que há uma fragilidade na formação inicial dos profissionais que atuam na EJA, sendo necessário um investimento em formação continuada; a dinâmica diária dos Coordenadores, muitas vezes, encontra dificuldades para que se dediquem às suas atribuições o que prejudica no processo de fortalecimento do seu papel enquanto agente formador; os saberes informados como indispensáveis para a atuação dos profissionais da EJA encontram-se divididos em conceituais, práticos e relacionais. Concluiu-se que a aplicação da pesquisa participante, mediante a realização da formação por meio das rodas de conversa causou impactos de cinco dimensões: formativa, pessoal, social, socioafetiva e cultural.

Palavras-Chave: Coordenação Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada. Pesquisa Participante.

SOUZA, Daniel Amaral Barros. **The Pedagogical Coordination in adult education: resources for continued teacher training.** Dissertation (Master Degree). 134 pages. Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This dissertation is focused on the role of Pedagogical Coordination in the continuing education of teachers who work in the Youth and Adult Education (EJA). In order to develop the discussion of this theme, sought to answer the following question: How can the Pedagogical Coordination contribute to the ongoing formation process of teachers of Youth and Adult Education who work in schools of the Municipal Education Network of Salvador? Based on this question, have as a general objective to analyze the contributions of the Pedagogical Coordination in the process of continuing education of teachers of Youth and Adult Education that work in schools of the Municipal Network of Education of Salvador and as specific objectives: to discuss with professionals who work in the EJA the difficulties encountered in their work, with attention to the role of Pedagogical Coordination in the school context; to investigate the importance of continuing education in the school space and how the Pedagogical Coordination can contribute to this process, and to present a proposal for continuing training for EJA teachers in partnership with Pedagogical Coordinators who work in this modality addressing specific issues and characteristics of the EJA. The methodological course undertaken for the development of this applied research had the approach of qualitative-quantitative research and as a participatory research procedure. The instruments for data collection were the semi-structured interview, circle talks and participatory observation. The sampling consisted of 18 Coordinators and 8 Teachers, who work in the EJA of the Municipal Education Network of Salvador. To collaborate on the discussion, bring authors who discuss the subject, presenting their ideas in the theoretical chapters. To discuss the construction of the Pedagogical Coordinator's identity, its role and its attributions within the school, bring Amorim (2007), Libâneo (2015), Rangel (2008), Ferreira (2011), among others. When reflecting on the difficulties of Pedagogical Coordination in the school context, Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2011), Quirino (2015), among others, and about the Coordination's responsibility to promote the training moments, seek Freitas, Chacon and Girling (2012) Alheit and Dausien (2006), among others. Discussing about Youth and Adult Education contextualize with Arroyo (2006), Beisiegel (2010), Freire (1994) and others. Finally, point out the necessary knowledge for the work of the EJA professional, opposing ideas of Saviani (1996), Tardif (2000, 2010), Freire (2002), Quirino (2015) and Amorim (2012). The results obtained were as follows: find that there is a weakness in the initial training of professionals working in adult education, requiring an investment in continuing education; the daily dynamics of the Pedagogical Coordination often find it difficult to devote themselves to their duties which undermines the process of strengthening its role as forming agent; the knowledge informed as indispensable for the work of the professionals of the EJA are divided in conceptual, practical and relational. Conclude that the application of the participatory research, through the realization of the training through the circle talks caused impacts of five dimensions: formative, personal, social, socioaffective and cultural.

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de escolas municipais por segmento.....	30
Quadro 2: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Coordenadores Pedagógicos.....	36
Quadro 3: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Professores.....	37
Quadro 4: Releitura dos saberes apresentados pelos autores.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama do Percurso Metodológico Empreendido.....	25
Figura 2: Dimensões da Coordenação Pedagógica na Rede Municipal da Educação de Salvador.....	47
Figura 3: Nuvem de palavras dos desafios para a atuação do professor na EJA.....	84
Figura 4: Desafios para a atuação do coordenador na EJA.....	86
Figura 5: Nuvem de palavras-chave dos saberes para a atuação na EJA.....	96
Figura 6: Temáticas reflexivas das rodas de conversa realizadas com os coordenadores.....	99
Figura 7: Proposta do Ciclo Participante para Formação Continuada.....	105
Figura 8: Impactos observados com o desenvolvimento da pesquisa.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade Geral de alunos por modalidade de ensino na SMED.....	31
Gráfico 2: IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Salvador.....	33
Gráfico 3: IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental do Município de Salvador.....	34
Gráfico 4: Concepção dos participantes sobre Formação Continuada.....	89
Gráfico 5: Saberes necessários à prática na EJA de acordo com os participantes.....	93

LISTA DE SIGLAS

CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

EF – ENSINO FUNDAMENTAL

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GRE – GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

ICEP – INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MPEJA – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

REDA – REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO

SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR

UE – UNIDADE ESCOLAR

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O PESQUISADOR COMO SUJEITO IMPLICADO NO PROCESSO.....	17
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO	23
2.1 A INVESTIGAÇÃO QUALIQUANTITATIVA.....	26
2.2 PESQUISA PARTICIPANTE: A COORDENAÇÃO EM AÇÃO.....	27
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	30
2.4 INSTRUMENTOS APLICADOS E ETAPAS DO PROCESSO	37
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	40
3 GESTÃO PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO	42
3.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	43
3.2 CAMINHOS E PERCALÇOS NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	49
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATIVIDADE DO- CENTE EM CONSTANTE APRENDIZAGEM.....	53
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM PROCESSO CONSTRUTIVO E INTEGRADO	61
4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	61
4.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA: PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO	67
5 RESULTADOS DA PESQUISA PARTICIPANTE: TRAÇANDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A MUDANÇA.....	74
5.1 EJA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOS PARTICIPANTES	75
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES NECESSÁRIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA	88
5.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO: PRODUTO DA INVESTIGAÇÃO..	97
5.4 PRINCIPAIS IMPACTOS CAUSADOS PELA INVESTIGAÇÃO.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119
APÊNDICE I: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS	119
APÊNDICE II: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	120
APÊNDICE III: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	121
APÊNDICE IV: PLANEJAMENTO DAS RODAS DE CONVERSA	122
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PARA DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS ESTUDANTES	126
ANEXOS	129
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129
ANEXO II – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação.
(ARROYO, 2006, p. 19)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sofrendo ao longo do tempo mudanças em vários aspectos. Podemos destacar, por exemplo, o público de estudantes que tem chegado às escolas à procura da modalidade que está cada vez mais jovem, o que pode ser justificado por conta da idade mínima exigida por lei para frequentá-la ser 15 anos e um grande número de estudantes com insucesso no Ensino Fundamental (EF) que acaba sendo empurrado para a EJA. Além disso, com as informações mais acessíveis a todos, os conteúdos trabalhados pelos professores e sua didática em sala de aula também sofrem interferências. Sendo assim, discutir essa modalidade tem exigido uma maior atenção diante das várias especificidades que a envolvem, requerendo de todos os seus envolvidos muita reflexão e busca por uma maior relação entre teoria e prática a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo para o educando, assim como evidencia Arroyo (2006), que seja uma proposta de emancipação.

Há um histórico de pesquisas frequentes envolvendo professores e professoras que trabalham na EJA a fim de que sua prática seja eficaz, contudo, trabalhos que tragam como sujeitos os gestores ainda são escassos o que torna essa discussão necessária no sentido de que esses são tão responsáveis pelo processo educacional quanto os professores. A equipe pedagógica – professores, coordenadores e gestores – precisa atentar-se para as demandas atuais da escola e do corpo discente, buscando ampliar seus saberes, promovendo o repensar sobre o seu fazer pedagógico-didático. Nesse sentido, a necessidade de uma formação contínua e permanente é fundamental.

Entendemos como formação continuada e permanente o movimento de repensar e refletir a prática pedagógica para que sejam observadas mudanças necessárias ao seu aperfeiçoamento. No trabalho docente esse processo torna-se fundamental e indispensável visto que lida com pessoas e essas são diferentes exigindo um fazer adequado a cada grupo com que trabalhará.

Como parte da equipe e responsável pela Gestão Pedagógica, o Coordenador Pedagógico tem como uma de suas responsabilidades, promover momentos de discussão entre os professores, buscando a apropriação e aperfeiçoamento de conceitos pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, assim como o professor, o profissional da Coordenação, em sua formação inicial, ouve e trabalha de forma superficial conceitos educacionais primordiais para a sua ação, dentre eles as especificidades da EJA, ficando ao seu encargo a busca de novos conhecimentos quando atua nessa modalidade.

Numa perspectiva da História da Educação e da Escola enquanto instituição formal de ensino, a figura do Coordenador Pedagógico é muito recente, principalmente no município de Salvador, sendo um cargo instituído apenas em 2004 com o primeiro concurso público realizado especificamente para a função. Anteriormente, existiam profissionais que acompanhavam os planejamentos e o trabalho docente, o desempenho dos alunos e a gestão administrativa da escola, chamados de supervisores, orientadores e administradores educacionais, indicados ou eleitos pela comunidade escolar (SALVADOR, 2012).

Como pré-requisito para que esse candidato assuma o cargo em qualquer modalidade de ensino, exige-se formação em Pedagogia e o mínimo de dois anos de docência. Com isso, surge a inquietação se apenas esses dois requisitos podem ser considerados suficientemente capazes de proporcionar habilidades para que o candidato exerça a função de coordenador pedagógico com qualidade e se os conhecimentos adquiridos no período formativo inicial bastam para a atuação.

Já que não há uma seleção dos coordenadores que atuam em cada modalidade – Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos – ele encontra dificuldades em seu desempenho, principalmente na atribuição de proporcionar formação aos professores com quem trabalha isso por que se trata de uma modalidade da qual não possui conhecimentos específicos aprofundados.

Visto que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que necessita de um olhar específico, no qual o público-alvo tem características próprias, a situação-problema que foi investigada neste trabalho é: de que forma a Coordenação Pedagógica pode contribuir para o processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador?

Trazer à tona a discussão sobre a importância de uma formação continuada para os profissionais que atuam na EJA, principalmente os Coordenadores que podem tornar-se

multiplicadores de aprendizagens entre os professores, faz-se relevante no sentido de tornar o ensino na EJA mais eficaz.

Pensando numa possibilidade de investimento na melhoria da educação, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Para isso, buscamos como objetivos secundários discutir com profissionais que atuam na EJA as dificuldades encontradas em sua atuação, com atenção ao papel da Coordenação Pedagógica no contexto escolar; investigar a importância da formação continuada no espaço escolar e como a Coordenação Pedagógica pode contribuir para esse processo, e; apresentar uma proposta de formação continuada para professores da EJA em parceria com Coordenadores Pedagógicos que atuam nessa modalidade abordando questões e características específicas da EJA.

Consideramos que discutir o processo de formação continuada junto com profissionais que atuam na Coordenação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos proporcionará uma reflexão sobre a importância desta ação dentro do contexto escolar e poderá trazer resultados significantes na atuação tanto do Coordenador quanto do Professor.

1.1 O PESQUISADOR COMO SUJEITO IMPLICADO NO PROCESSO

Para falar sobre meu envolvimento com o problema, é necessário recorrer ao meu envolvimento com a Educação que tem origem em minha base familiar. Apesar de não ter concluído o Ensino Fundamental, minha avó dava aulas na cidade em que morava, enquanto que minha mãe formada no magistério e depois pedagoga sempre exerceu a função de professora, por isso, logo cedo, já estava imerso no contexto educacional. No período de 1998 a 2008 o contato foi intensificado quando meus pais decidiram abrir uma escola. Ainda quando criança comecei a frequentar esse espaço, observando a dinâmica e participando das atividades que eram desenvolvidas para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais.

O primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos veio quando, por volta dos anos 2000, em parceria com o Governo Federal, esta escola passou a oferecer a modalidade. As aulas eram no turno noturno, desenvolvidas por professores indicados pela própria unidade. Em vários momentos participei como ouvinte das aulas e ficava observando todos aqueles alunos, adultos e idosos, que se dispunham a estudar depois de um dia cansativo de trabalho.

Em 2006, ao concluir o Ensino Médio, já tinha decidido ser professor. Prestei vestibular na Faculdade Evangélica de Salvador, sendo aprovado para cursar Licenciatura em Pedagogia. Nesse período, o curso estava passando por reformulações, deixando de ter as habilitações específicas, devendo o profissional ser habilitado a desenvolver todas as funções relativas à essa formação – desde docência na educação básica à gestão educacional.

Durante o período do curso, com a nova formatação, tive contato com a EJA em apenas uma disciplina, durante um semestre, assim foi também com a Coordenação Pedagógica. Em um estudo teórico, consultei autores que discutiam a modalidade e a função, e na leitura dos textos podia perceber as especificidades que elas exigem, mas não tive contato com a prática. Quando estava próximo de finalizar o curso, em 2010, realizei o concurso público aberto pela Prefeitura de Salvador com o objetivo de contratar profissionais para fazer parte do quadro efetivo do magistério, nos cargos de professor e coordenador pedagógico. Fui aprovado, mas ainda não nomeado, pois o número de vagas era 200 e a minha classificação ficou abaixo desse corte. Concluí o curso em 2011 e ingressei no mercado de trabalho. As primeiras experiências foram como professor de informática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em 2013, finalmente, fui nomeado Coordenador Pedagógico do Município de Salvador. À época, trabalhava em uma escola privada nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo atividades como professor do 5º ano e como assistente de coordenação. Por falta de disponibilidade durante o dia, acabei sendo lotado em uma unidade de ensino para exercer a função na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Esse foi o primeiro contato mais efetivo com a modalidade e com o cargo.

Foi um desafio! Recém-formado, sem experiência na função e com essa modalidade, encontrei-me em uma realidade distante da que vivia. Coordenar professores de diversas áreas, pois a escola oferecia a EJA I – nomenclatura que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental – e EJA II – que corresponde aos anos finais do ensino fundamental – tendo que desenvolver as atividades inerentes à Coordenação, como acompanhar planejamentos e realizar momentos de formação, o que era muito difícil, visto que além de não ter conhecimentos específicos sobre a modalidade, também não tinha experiência como Coordenador.

Foram dois anos atuando nessa escola. Buscando conhecer melhor a modalidade, realizava estudos para atuar de forma segura. O trabalho com professores de disciplinas era o mais difícil. A figura do Coordenador não é bem vista por eles, é concebido como o profissional que fiscaliza o

trabalho e, por ser desenvolvida por um pedagogo, acreditam que as sugestões dadas são utópicas e que não se relacionam com a sua prática.

Nessa minha atuação, convivi com profissionais muito bem capacitados conceitualmente, seguros dos conhecimentos específicos de suas disciplinas, contudo despreparados pedagogicamente para o trabalho na EJA. Muitos não elaboravam planejamento específico para as turmas da EJA, tentavam aplicar as atividades que realizavam em outros segmentos com os alunos dessa modalidade. Enquanto Coordenador, sem formação para poder intervir, me sentia impotente. Como afirma Capucho (2012), a EJA possui sujeitos de diversos contextos, não podendo ser tratada no mesmo parâmetro da educação de crianças e adolescentes. Essa prática influenciava diretamente na aprendizagem, nas avaliações sem resultados, e na postura dos estudantes que se mostravam constantemente desestimulados e desinteressados. Essa postura revela despreparo e falta de formação para a atuação nessa modalidade.

Como Coordenador, era da minha responsabilidade promover momentos de discussão, de formação para esses professores. Mas como, já que também não possuía conhecimentos aprofundados sobre essa modalidade? Nesse período, participei de encontros promovidos pela Gerência Regional a qual pertencia em que eram discutidas situações cotidianas, na busca pela resolução de problemas, em sua grande maioria, relacionados à administração. Houve situações em que se falava sobre matrícula, frequência, mas pouco era proporcionado acerca de questões formativas pedagógicas, o que me fazia refletir: o que os Coordenadores que atuam nas Gerências sabem sobre a EJA?

Essas situações me inquietavam constantemente, contudo me sentia impedido de desenvolver mudança sem preparação para tal. Buscava junto aos professores com quem trabalhava discutir as situações que ocorriam e tentar solucioná-las no decorrer do processo. Muitas vezes me vi em meio a um cotidiano cheio de tarefas a cumprir – semana de prova, reuniões, atendimento – pouco me sobrava para pensar.

Em 2015, fui convidado para atuar na Coordenadoria de Administração de Pessoal, que na época chamava-se Subcoordenadoria de Provimento e Movimentação de Pessoas, no órgão central da Secretaria Municipal da Educação de Salvador. Ao ser transferido para este setor, passei a ter contato direto com profissionais de todas as áreas e modalidades, inclusive da EJA, e percebi que muitos estão exercendo suas funções nessa modalidade pelo mesmo motivo que eu tinha assumido e também não possuem formação específica para atuar com competência.

No final deste mesmo ano, vivenciei a reformulação da EJA no Município de Salvador, com mudança na matriz curricular, enturmação e fechamento de escolas que ofereciam essa modalidade, o que ocorreu também no ano de 2016, com a mesma proporção. O que me marcou nesse processo foi que essas mudanças não foram pensadas junto aos profissionais que atuam nas unidades escolares e isso causou um descontentamento em vários deles, alguns com discurso de ser uma falta de respeito com os estudantes e outros incomodados por atingir sua rotina.

Do lugar de Coordenador Pedagógico, percebo o quanto é fundamental realizar estudos específicos sobre o tema para poder desenvolver o trabalho de forma eficaz, diante das atribuições que o Coordenador assume na Rede Municipal da Educação de Salvador, que vão do acompanhamento do planejamento à promoção de formação continuada entre os professores. Nesse processo, vivi o que Freire (2002) traz em seu discurso: todo educador precisa ser pesquisador, todo educador é formado e transformado ao mesmo tempo em que forma o outro.

As dificuldades que vivenciei e as inquietações me fizeram procurar o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para que pudesse de alguma forma ajudar na promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo na Educação de Jovens e Adultos, bem como na atuação da Coordenação Pedagógica.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para sistematização e organização do trabalho, dividimos a presente dissertação nas seguintes partes: esta introdução que trata dos aspectos gerais que nortearam a pesquisa, apresentamos uma breve contextualização da Coordenação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, a questão central a que buscaremos responder e os objetivos: geral, específicos. Além disso, trazemos a implicação e relação do autor como sujeito inserido na pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, expomos o processo metodológico utilizado na pesquisa, justificando e fundamentando a escolha da abordagem qualiquantitativa e da pesquisa participante, os instrumentos entrevista, observação participante e rodas que foram utilizados para coleta das informações, bem como a caracterização dos sujeitos envolvidos – coordenadores pedagógicos e professores – e o universo e local da pesquisa – Rede Municipal da Educação de Salvador.

Como este trabalho tem como principal objeto a Coordenação Pedagógica, no terceiro capítulo tratamos especificamente dela. Para tanto, o dividimos em três partes: Na primeira apresentamos uma construção da identidade do Coordenador Pedagógico dentro do contexto nacional, estadual e municipal, desde a sua criação após a extinção dos cargos de Supervisor de ensino e Orientador Educacional, esclarecendo seu papel e suas atribuições dentro da escola, trazendo como referências Amorim (2007), Libâneo (2015), Rangel (2008), Ferreira (2011), Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), Grinspun (2008) e Salvador (2012); na parte seguinte refletimos acerca das dificuldades encontradas na atuação da Coordenação considerando o cotidiano escolar, dividindo suas atividades com apoio em Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2011), Libâneo (2015), Quirino (2015), Placco (2010), Salvador (2012) e Campos (2014), e; por fim, na última parte deste capítulo, damos foco na responsabilidade da Coordenação em promover de momentos de formação com a equipe docente, ressaltando a importância da formação continuada para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, trazendo nossa compreensão sobre formação e formação continuada, e para discorrer nossa interpretação, buscamos apoio em Amorim (2007), Libâneo (2015), Freire (2002), Freitas, Chacon e Girling (2012) Alheit e Dausien (2006), Libâneo e Pimenta (2011), Mizukami *Et Al* (2010), André e Vieira (2006), Macedo (2010), Campos (2014), Garrido (2009) e Domingues (2014).

No quarto capítulo continuamos a discussão sobre a Coordenação Pedagógica, contudo na especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, trazemos dois pontos de partida: no primeiro contextualizamos a Educação de Jovens e Adultos apresentando um breve histórico da modalidade e suas especificidades, estabelecendo a relação da Coordenação em associar a teoria discutida e a prática pedagógica, com apoio em Arroyo (2006), Beisiegel (2010), Freire (2002, 1994), Maia; Paz; Dantas (2016), Haddad; Di Pierro (2000), Capucho (2012), Barreto (2006) e Libâneo (2015) e; no segundo ponto apontamos os saberes necessários para que o profissional da Coordenação alcance o objetivo de refletir junto com o professor a sua prática, compreendendo a EJA, bem como as habilidades que são fundamentais ao trabalho do professor contrapondo com ideias de Saviani (1996), Tardif (2000 e 2010), Freire (2002), Quirino (2015) e Amorim (2012).

No quinto capítulo apresentamos os resultados alcançados após a aplicação dos instrumentos da pesquisa, fazendo uma análise das falas dos sujeitos e relacionando-as com os autores com os quais conversamos nos capítulos anteriores. Para isso, dividimos este capítulo em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo respondemos ao primeiro objetivo específico

trazendo, sob a ótica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, professores e coordenadores, o conceito de Educação de Jovens e Adultos e de Coordenação Pedagógica, as atribuições da Coordenação Pedagógica no contexto escolar e os desafios percebidos no exercício de suas funções na modalidade em questão. No subcapítulo posterior respondemos ao segundo objetivo específico apresentando a percepção de formação continuada e os saberes necessários para a atuação dos profissionais na EJA. No terceiro subcapítulo apresentamos o produto desenvolvido na pesquisa, respondendo ao último objetivo específico, trazendo a proposta de formação continuada, descrevendo as rodas de conversa realizadas, as decisões tomadas durante o processo e propondo soluções para o problema. No último subcapítulo identificamos os impactos revelados pela pesquisa nos sujeitos e em sua rotina.

Por fim, no sexto capítulo expomos as considerações finais no sentido de que há sempre o que ser melhorado e aprimorado no fazer pedagógico na EJA.

2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO

[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2008, p. 17)

A epígrafe que escolhemos para esse trabalho traz grande significado para o que será tratado ao longo dele. Pode ser classificado como clichê por trazer Paulo Freire nesse contexto, principalmente por se tratar de uma pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no qual é reconhecido como referência, contudo as palavras desse autor têm um sentido estreito com a metodologia aplicada e o resultado que esperávamos ao desenvolver esse trabalho. Pretendíamos que os sujeitos da pesquisa se comprometessem com o problema e com isso, se distanciassem dele para poderem estar mais próximos, analisá-lo e, assim, buscarem juntos soluções possíveis de serem aplicadas.

Para explicar todo o percurso desenvolvido, neste capítulo expomos os procedimentos metodológicos que utilizamos na pesquisa, trazendo teóricos que apoiam as escolhas. Iniciamos fazendo referência à Godoy (1995), para entender pesquisa, ele a considera como meio de descoberta de novas informações e/ou ampliação de conhecimentos já existentes. Contudo, para isso, precisamos estabelecer as metas, os objetivos e selecionar os instrumentos adequados para coleta de dados e obtenção dos resultados. Bagno (2010, p. 19) ressalta que “[...] sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia”, portanto, a Educação por ser uma Ciência deve ter como prática a pesquisa.

Percebemos que existe um crescimento efetivo nas pesquisas realizadas em educação, porém estas ainda se concentram na reflexão e análise discursiva, com metodologias descritivas ou experimentais sobre teorias e pouco aplicadas, como afirmam Matta, Silva e Boaventura (2014). Concordamos com os referidos autores quando trazem esta afirmativa e ainda quando consideram que “[...] a escola e a educação necessitam muito de transformações e conhecimento aplicado”. (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2014, p. 24)

Nesse sentido, é fundamental explicitar que este trabalho, quanto a sua natureza, tratou-se de uma pesquisa aplicada, pois teve como objetivo “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Ou

seja, visou muito além da produção de novas teorias e informações, buscou-se uma ação imediata para a mudança de uma realidade, colocar em prática conhecimentos que foram gerados a partir das experiências vividas pelo grupo social com o qual foi trabalhado. (GIL, 2008)

Corroborando para a compreensão da pesquisa aplicada e entendendo sua necessidade para ser usada nesta investigação, Schwartzman (1979) afirma que este tipo de pesquisa é a que tem um resultado prático visível que não seja apenas o próprio conhecimento. Portanto, como o trabalho realizado causou um impacto no cotidiano dos sujeitos envolvidos, fez-se valer a sua finalidade e justificou-se a sua escola. Consideramos ainda que a pesquisa aplicada foi necessária neste trabalho por concordarmos que a reflexão sobre a prática é fundamental, contudo são as ações propostas a partir dessa reflexão que promovem mudanças significativas.

Como sendo dessa natureza, encadeou-se por meio de momentos de análises teóricas e atividades práticas. Nesse sentido, as etapas dessa pesquisa foram:

1º - Fizemos o levantamento bibliográfico que resultou na escrita dos capítulos que estão apresentados a posteriori, tendo como referência autores que discutem a temática. Isso se faz necessário, pois conhecer a teoria é o balaústre para o desenvolvimento eficaz do trabalho, outras pesquisas já realizadas e conceitos trazidos por outros pesquisadores contribuiram para a aproximação e apropriação sobre o tema pesquisado.

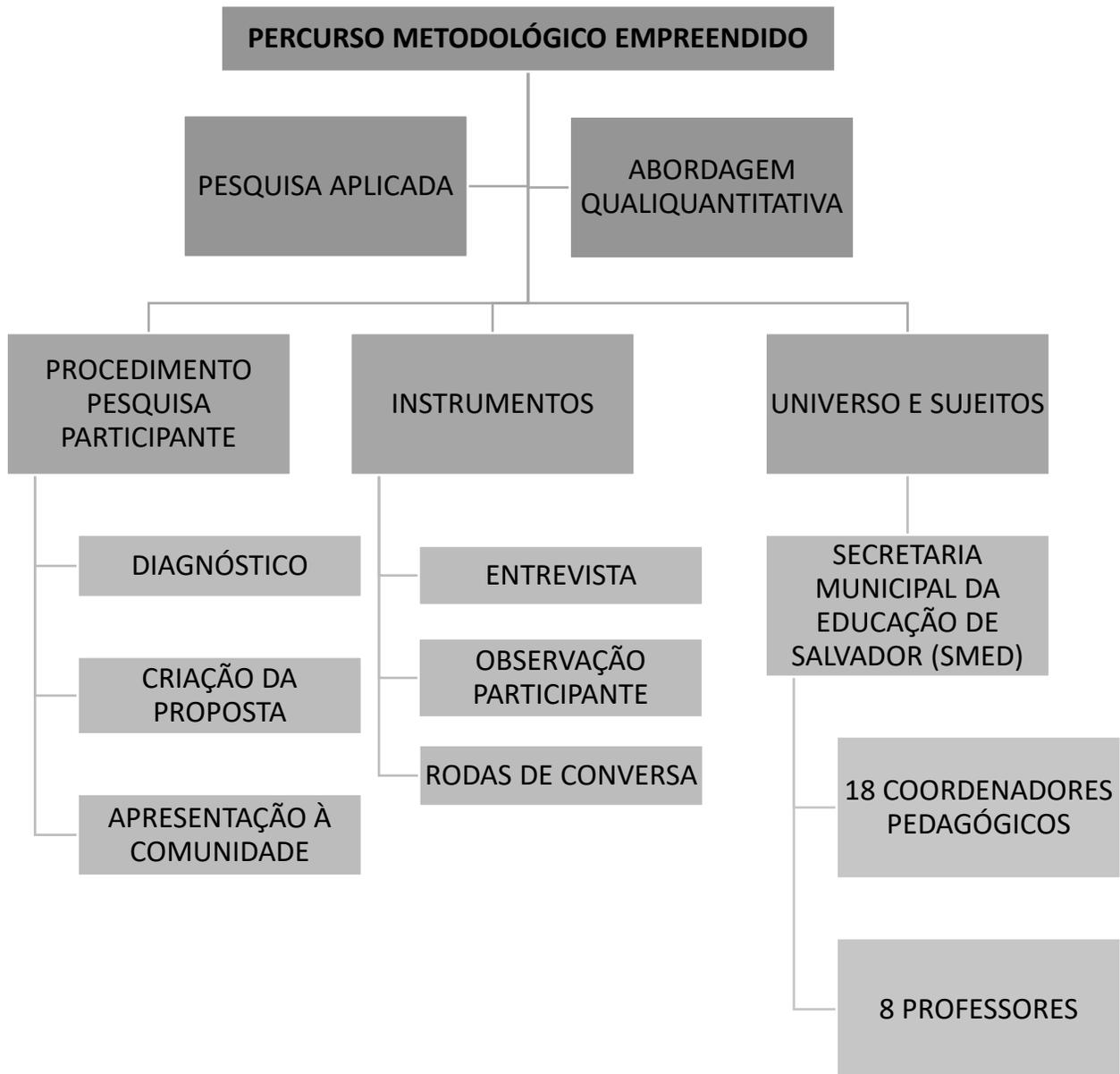
2º - Com o procedimento metodológico selecionado, a pesquisa participante, tendo como abordagem qualiquantitativa, aplicamos os instrumentos para coleta de dados trazendo as informações adquiridas com o produto do trabalho. Na pesquisa aplicada é necessário, como afirma Gil (2008), pôr em prática ações no universo pesquisa, junto aos sujeitos. Analisamos as informações coletadas, fazendo a relação entre o que foi levantado durante as leituras teóricas e os resultados práticos observados.

3º - A pesquisa aplicada não se finaliza apenas com a construção de conhecimentos teóricos, para a efetivação de sua proposta é necessário a mudança de atitudes no objeto. Como resultado do trabalho, percebemos a mudança das atitudes dos sujeitos, possibilitando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem a partir da implantação de uma proposta de formação que ocorra de maneira sistematizada e contínua, dando seguimento à proposta do que foi feito durante essa pesquisa.

Para uma melhor visualização e compreensão de como se deu o percurso metodológico empregado, construímos o diagrama a seguir, em que destacamos todas as etapas, procedimentos

e instrumentos utilizados, bem como os sujeitos e o universo da pesquisa que serão caracterizados posteriormente.

Figura 1: Diagrama do Percurso Metodológico Empreendido.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, em 2017.

Nas próximas partes deste capítulo justificamos a utilização da abordagem quali quantitativa apoiados em autores como Gomes e Araújo (2005), Tashakkori e Teddlie (2010),

Creswell (2007) e Gil (2008). Em seguida, explicamos a metodologia empregada, a pesquisa participante, e seus momentos detalhando-os e tendo como aporte teórico Demo (1982 e 1995). Logo após, caracterizamos o universo, os sujeitos e o local investigados. Por fim, são descritos os instrumentos aplicados no trabalho, trazendo a importância e a necessidade de sua utilização para a garantia de alcance do objetivo do trabalho.

2.1 A INVESTIGAÇÃO QUALIQUANTITATIVA

Para atender às necessidades do problema da pesquisa, observamos que a abordagem mais adequada era a quali quantitativa. Também conhecida como investigação mista ou quantiquantitativa, esse tipo de pesquisa absorve características tanto da qualitativa quanto da quantitativa. Historicamente, esse modelo vem sendo utilizado desde o final do século XX, quando cientistas sociais perceberam que os métodos usados até então possuíam falhas na apresentação dos resultados e que, em vez de serem dissociados, um complementa o outro (GOMES; ARAÚJO, 2005).

Estabelecendo a relação entre o objetivo e o subjetivo, a pesquisa quali quantitativa proporcionou um entendimento mais completo do fenômeno investigado, possibilitando maiores oportunidades para implementar mudanças almejadas para a realidade em questão. Destacamos como características básicas dessa abordagem, o foco na questão pesquisada e na determinação dos métodos, ênfase na diversidade desses métodos, ecletismo metodológico e uma abordagem interativa, cíclica à pesquisa. (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010)

Além disso, por possibilitar a utilização de procedimentos e instrumentos para coleta de dados tanto de ordem qualitativa quanto de ordem quantitativa, a abordagem mista amplia as referências do pesquisador, sendo assim “[...] ao utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível que haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 77).

Corroborando para a determinação dessa escolha e trazendo suas especificidades, Creswell (2007) estabelece seis estratégias de métodos para coleta de dados nessa abordagem. Dentro das apresentadas, escolhemos a “transformadora sequencial” em que o objetivo é: “[...] empregar métodos que melhor atendem à perspectiva teórica do pesquisador” (CRESWELL, 2007, p. 219), sendo assim, no decorrer da aplicação, podem ser coletados dados quantitativos e qualitativos em sequência e com instrumentos determinados pelo pesquisador. Além disso, essa

abordagem permite ao pesquisador transformador sequencial, assim chamado pelo autor, “[...] conseguir dar voz a diversas perspectivas, ou para melhor defender os participantes, ou para entender melhor um fenômeno ou processo que está mudando [...]” (CRESWELL, 2007, p. 219). Assim podemos afirmar que relacionar a escolha dessa abordagem ao procedimento metodológico empreendido, a resolução do problema em questão tornou-se possível.

Conforme aponta este mesmo autor, na escolha do método de abordagem mista, faz-se necessário que o pesquisador defina se haverá prioridade entre as informações qualitativas e quantitativas ou se serão tratadas com mesma importância. “A prioridade por um tipo de dados ou por outro depende do interesse do pesquisador, do público para o estudo [...] e do que o investigador quer enfatizar no estudo” (CRESWELL, 2007, p. 215). Por isso, precisamos destacar que demos prioridade às informações qualitativas coletadas mais do que para as quantitativas, por entendermos que os resultados práticos que objetivamos têm mais representatividade do que os aspectos quantitativos coletados.

A partir da escolha da abordagem, definimos essa pesquisa quanto aos objetivos como explicativa porque essa tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28). Como este estudo pretendeu aproximar-se da realidade de forma efetiva, tratando-se de uma pesquisa aplicada, foi escolhido por possibilitar essa ação.

A escolha dessa abordagem também favoreceu o processo de exposição e de análise dos dados coletados. As informações foram distribuídas por temas, revelando-se por meio de gráficos e figuras, possível por seu caráter quantitativo, sendo feita uma análise qualitativa do que foi observado.

2.2 PESQUISA PARTICIPANTE: A COORDENAÇÃO EM AÇÃO

A pesquisa em Educação deve partir da premissa de que o conhecimento é mais significativo quando produzido pelo coletivo. Por isso, considerando os objetivos da pesquisa, o procedimento metodológico e técnico empreendido no presente trabalho foi do tipo participante. Como o próprio nome já explicita, essa metodologia estabelece uma participação dos sujeitos e não uma imposição por parte do pesquisador e, portanto, permite uma aproximação direta entre ambos e o problema em questão. Como afirma Gajardo (1986, p. 45):

Ao invés de se manter distância entre o pesquisador e o grupo que vai ser examinado, tal como se exige nas ciências sociais tradicionais, propõe-se a interação, talvez viver, no grupo escolhido, a fim de elaborar perspectivas e experimentar ações que perdurem, inclusive depois de terminado o projeto.

Analisando a afirmação da autora fica justificada a escolha desse procedimento por considerarmos a interação entre pesquisadores e pesquisados fundamental para resolução do problema, ao passo que a partir dessa interação os efeitos da pesquisa serão duradouros e efetivos pois explicita a responsabilidade de todos por alcançar os resultados.

Colaborando para essa compreensão, Demo (1982, p. 27) traz que, nessa metodologia “[...] a população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria”. A produção de conhecimentos coletivos no contexto dessa pesquisa foi um elemento também determinante para a escolha desse procedimento. O envolvimento dos sujeitos não apenas como ouvintes, mas como produtores era crucial para o percurso, até porque, para garantir um efetivo impacto na realidade escolhida, só era possível se os principais atores percebessem o problema e demonstrassem interesse em propor soluções. Nesta perspectiva, tanto os pesquisadores quanto os pesquisados possuem mesmo grau de importância para o sucesso do trabalho. Para esse caminho, o estabelecimento de um diálogo direto e parceiro entre todos foi imprescindível, permitindo uma construção horizontal de todo o processo empreendido, o que foi possível a partir da seleção da pesquisa participante (GAJARDO, 1986).

Para tanto, a aplicação deste procedimento técnico foi dividido em três momentos: diagnóstico, discussão das temáticas e construção e apresentação do produto. De acordo com Demo (1995), os momentos da pesquisa participante são definidos como autodiagnóstico, estratégia de enfrentamento prático e necessidade de organização política da comunidade como meio e fim.

O autodiagnóstico foi o momento em que realizamos um “[...] diagnóstico participativo dos próprios participantes, sem relação artificial entre os sujeitos e objetos” (DEMO, 1995, p. 238), o ponto de partida para o trabalho. Nele os pesquisadores tiveram conhecimento do perfil dos sujeitos pesquisados por meio da aplicação da entrevista semiestruturada, tanto com os professores quanto com os coordenadores. Logo em seguida, os sujeitos tomaram ciência do problema, entendendo-se como responsáveis pelas mudanças necessárias. Como parte da pesquisa aplicada, foram reunidos os coordenadores selecionados e provocados quanto à realidade em que estão inseridos, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas na realização de encontros de formação continuada com os professores da EJA. Esta parte foi feita com a aplicação das rodas de conversa.

Nesse momento, levantamos informações a respeito da formação dos Coordenadores Pedagógicos quanto à Educação de Jovens e Adultos, qualidade e periodicidade das formações realizadas por eles com o corpo docente e opinião sobre a influência de formações no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os CP deram sua opinião sobre os conhecimentos que são indispensáveis para os profissionais que atuam na modalidade para que o trabalho seja realizado com eficiência e qualidade.

No segundo momento, definido por Demo (1995, p. 238-239) como Estratégia de enfrentamento prático, o ato de “[...] planejar: tentar direcionar o desenvolvimento possível da comunidade dentro de condições objetivas e subjetivas, para sair da posição de objeto de manipulação e fazer acontecer”, os pesquisados foram estimulados a pensar junto com os pesquisadores uma proposta de formação continuada que pudesse ser utilizada pela Rede Municipal em todas as suas escolas que ofertam a EJA. Após as provocações iniciais, a população investigada participou das rodas de conversa que foram desenvolvidas pelos pesquisadores tratando dos conhecimentos levantados como basilares anteriormente. O grupo foi estimulado a pensar a proposta de formação continuada com o objetivo de que pudessem, a partir dele, promover junto à sua equipe docente encontros em que possibilitassem a discussão de aspectos inerentes à EJA.

Por fim, na última etapa da pesquisa participante, a proposta de formação desenvolvida pelos participantes foi sistematizada e apresentada à comunidade, momento que Demo (1995, p. 239) define como “necessidade de organização política da comunidade como meio e fim”. Visto que o maior objetivo da pesquisa é realizar mudanças na educação, é importante que estas sejam contínuas e duradouras, de tal forma que os resultados alcançados, tornem-se a nova realidade da comunidade investigada. “A pesquisa participante exige na mesma pessoa o pesquisador formalmente competente e o cidadão politicamente qualitativo. Esta é a garantia mais efetiva da união entre teoria e prática” (DEMO, 1995, p. 239). Neste último momento, o trabalho foi protocolado na SMED para ser entregue à Diretoria Pedagógica a fim de que seja compartilhada com todas as escolas e Gerências Regionais visando contribuir para o processo de formação continuada dos professores da EJA. Dessa forma, mostramos que a pesquisa não se dá apenas na coleta de informações, mas consideramos que a construção dos conhecimentos pode gerar mudanças no cotidiano.

Ficou evidente, então, que a pesquisa participante, como trata-se de um modelo de intervenção coletiva, favorece a compreensão do problema, sendo possível respondê-lo e alcançar

os objetivos traçados e, por isso, foi selecionada como procedimento para este trabalho. Colocando-a nesse contexto em que os sujeitos são responsáveis pela criação e aplicação dos conceitos construídos, torna-se mais eficiente e com resultados mais duradouros.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O universo pesquisado tratou-se da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), que, atualmente, conta com o quantitativo de 441 escolas distribuídas na Cidade de Salvador. As Unidades oferecem a Educação Infantil – Creche e Pré-escola, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e a EJA – dividida em segmento I e II que são divididas sob responsabilidade administrativa e pedagógica entre 10 Gerências Regionais de Educação (GRE). O quadro a seguir mostra o quantitativo de escolas municipais por segmento de ensino, comparando o ano de 2017 e 2018:

Quadro 1: Quantitativo de escolas municipais por segmento

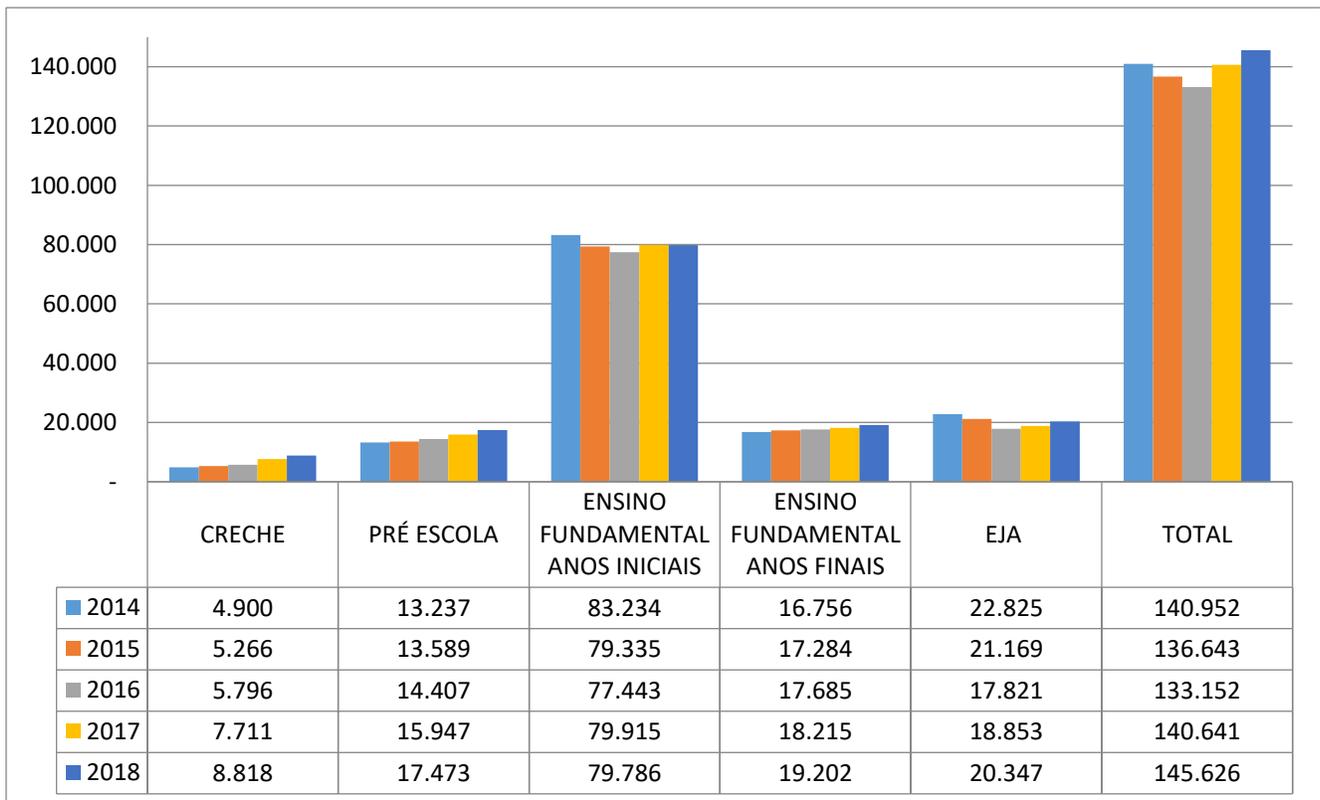
SEGMENTO	2017	2018
Creche	111	129
Pré-escola	246	251
Ensino fundamental – anos iniciais	322	311
Ensino fundamental – anos finais	54	57
EJA I	134	127
EJA II	76	84

Fonte: Dados da SMED, elaborados pelo autor, em 2017.

Para entender este quadro é importante salientar que, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, uma mesma escola pode ofertar mais de um segmento e/ou modalidade, por isso o total de escolas deste quadro não é igual ao quantitativo geral de escolas na cidade. Comparando o número de escolas por segmento no ano de 2017 e 2018, percebemos uma ampliação de, aproximadamente, 17% no número de Creches no âmbito da SMED. Contudo apesar da ampliação aproximada de 11% na oferta da EJA II, houve uma redução de, aproximadamente, 6% na oferta da EJA I. O aumento pode ser justificado pela abertura de turmas no turno diurno a fim de atender

aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão em distorção idade/ano de escolarização, prática que tem sido realizada por esta Secretaria. Já a redução de turmas da EJA I, atinge negativamente, pois reduz as possibilidades dos sujeitos da EJA. Apesar disso, houve um aumento no número de matriculados nessa modalidade entre os anos de 2017 e 2018, o que não recuperou, ainda, a drástica redução ocorrida no ano de 2016.

Gráfico 1: Quantidade Geral de estudantes por modalidade de ensino na SMED



Fonte: Dados da SMED. Elaborado pelo Pesquisador, em 2017.

Com um total atual de 145.626 alunos matriculados no ano de 2018, apenas cerca de 14% corresponde a estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Analisando os dados trazidos é possível perceber que houve uma oscilação no número de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na redução de, aproximadamente, 15% do ano de 2015 para 2016. Isso se deu por consequência da nucleação de escolas realizado pela SMED, na qual algumas unidades que ofertavam a modalidade tiveram o turno fechado. Já para o crescimento de quase 12% de 2016

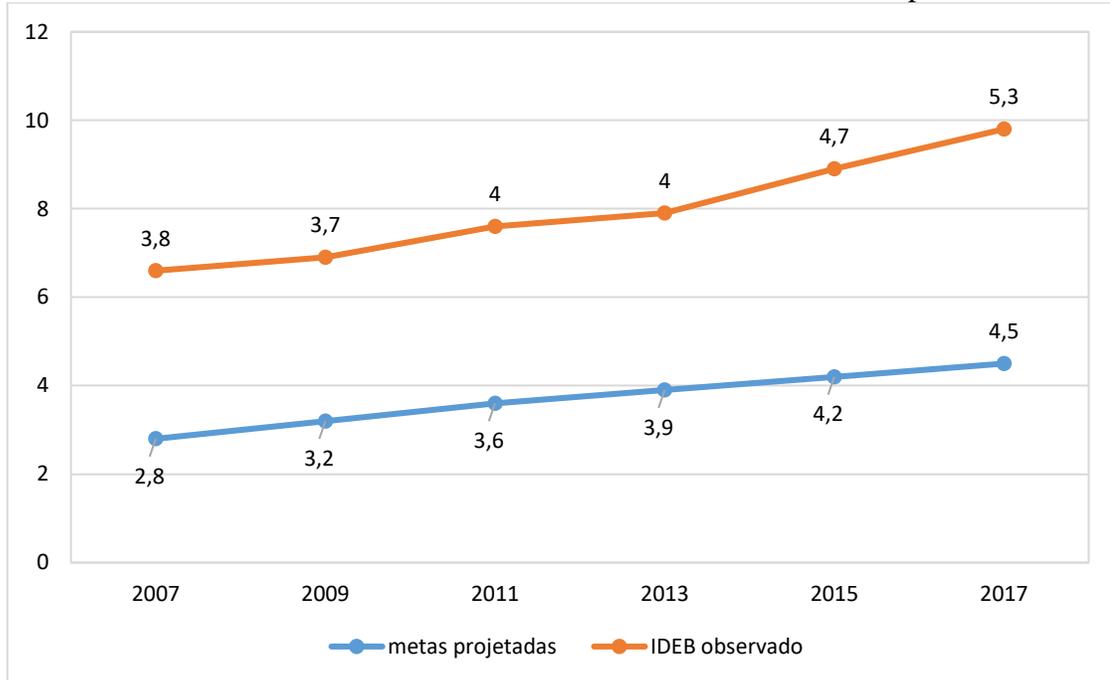
para 2017, podemos apontar como um de seus motivos a campanha realizada pelas unidades chamando o público da comunidade a matricular-se.

Considerando o seu quadro pedagógico e administrativo, as escolas possuem os seguintes servidores: um diretor, responsável pela gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola; um vice-diretor por turno, que auxilia o diretor e o substitui em suas ausências e impedimentos; professores, responsáveis por cuidar e zelar pela aprendizagem dos alunos, e; o coordenador pedagógico, que auxilia o diretor na gestão pedagógica da escola, acompanhando a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico e realiza formação continuada dos educadores a fim de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (SALVADOR, 2013)

Atualmente, os profissionais que se encontram em atuação, para fazerem parte do quadro do magistério e exercer suas funções nessas escolas, devem apresentar graduação em Licenciatura Plena, apesar de ainda existirem profissionais ativos apenas com Licenciatura Curta, Magistério ou Magistério com Adicionais. Além disso, devem ser aprovados em concurso público ou participarem de processo seletivo simplificado e atuar em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Neste contexto, são 7.798 professores, sendo 6.039 servidores efetivos e 1.759 em REDA. Deste total, 7.075 estão ativos, com 1.104 professores atuando diretamente na EJA. A SMED conta com professores das seguintes áreas: Artes Plásticas, Magistério, Pedagogia, Dança, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Teatro, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Espanhol e Francês – e Música.

O cargo de Coordenador Pedagógico é exclusivamente exercido por profissionais graduados em Licenciatura em Pedagogia. Esse profissional, dentro do contexto dessa Secretaria ainda está no processo de construção e fortalecimento de sua identidade. Sua contratação é feita por meio de concurso público e, de forma prática, pode atuar em três ambientes: no órgão Central da Secretaria Municipal da Educação, nas Gerências Regionais ou nas unidades Escolares. Atualmente, são 782 Coordenadores Pedagógicos lotados nesses espaços em toda a Rede.

Outro dado importante a se considerar sobre o Universo da pesquisa é que, nos últimos anos, a Secretaria tem apresentado um crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) que avalia a qualidade do ensino, superando no ano de 2017 a meta estabelecida até o ano de 2021 que era de 5.1, obtendo 5.3, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2: IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Salvador

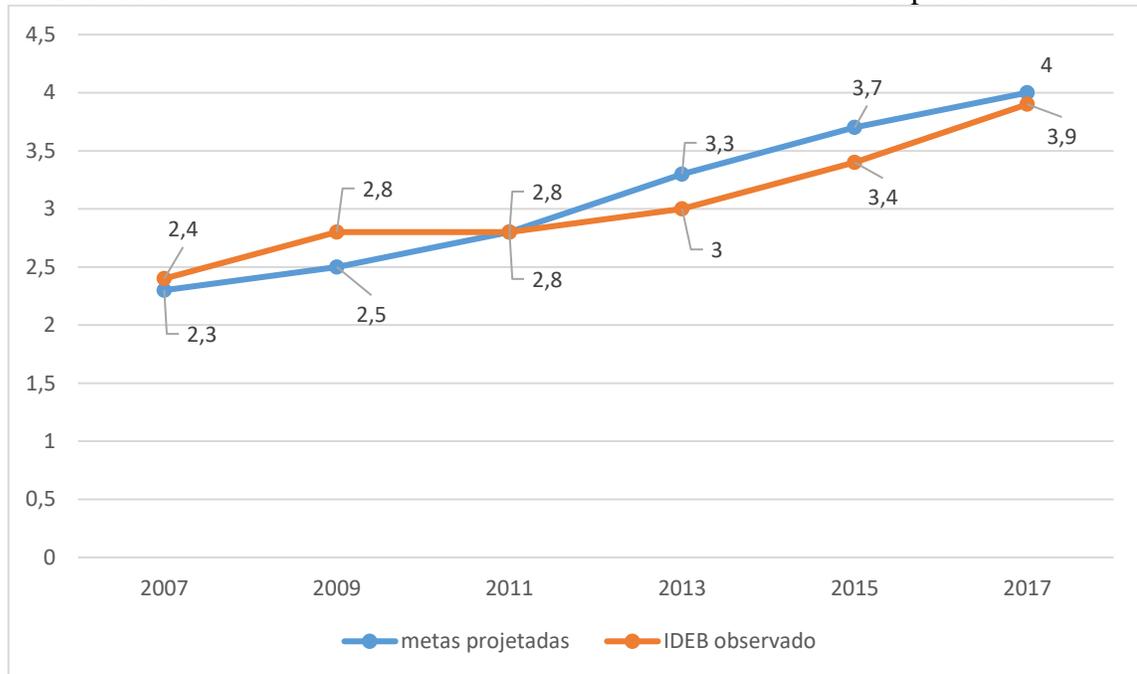
Fonte: Dados do INEP. Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

A SMED tem demonstrado investimento ativo nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a efetivação de projetos, dentre eles: o Agente da Educação que tem como objetivo promover uma aproximação entre a família, escola e comunidade, desenvolvendo ações que possibilitem a participação dos responsáveis no ambiente escolar e envolvimento na rotina estudantil, auxiliando-os no acompanhamento à aprendizagem dos alunos (SALVADOR, 2017) e o Nossa Rede projeto pedagógico em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) que visa o aprimoramento do Ensino Fundamental anos iniciais com produção de materiais e formações com professores para aperfeiçoamento do seu trabalho.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, tratando dos resultados do IDEB, houve uma oscilação entre a meta estabelecida e a alcançada, tendo a média das escolas ficado acima da meta nos anos de 2007 e 2009, contudo ficou abaixo do que foi estabelecido para os anos de 2015 e 2017, como demonstra o gráfico a seguir, obtendo o índice 3,4 e 3,9, respectivamente, quando a meta era 3,7 e 4,0. Percebe-se tanto com o número de escolas, estudantes matriculados e pelos resultados do Índice que ainda se faz necessário um investimento maior neste segmento. O

município de Salvador ainda não é totalmente responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, tendo ainda o Estado escolas que ofertam esse segmento.

Gráfico 3: IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental do Município de Salvador



Fonte: Dados do INEP. Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

A Educação de Jovens e Adultos, objeto dessa pesquisa, no Município de Salvador é estruturada da seguinte forma, de acordo com Salvador (2013), descrita na Resolução 041/2013 do Conselho Municipal de Educação: são dois segmentos denominados EJA I e EJA II. A EJA I complementa os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem duração de 2.400 horas que são distribuídas em três anos denominados Tempos de Aprendizagem I, II e III, cada um com a sua especificidade pedagógica, formativa e de progressão. No ano de 2017, a SMED criou um tipo de turma denominada EJAMULTI em que estudantes aptos a cursar diferentes anos de um segmento são colocados em uma mesma sala, ação que é justificada pelo número mínimo de estudantes que deve conter em cada turma. O sistema funciona como uma classe multisseriada.

Para que possa cursar esse segmento, o estudante pode já ter iniciado a sua vida escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou nunca ter ido à escola. Já a EJA II complementa os anos finais do Ensino Fundamental, tem duração de 2.000 horas que distribuídas em dois anos denominados Tempos de Aprendizagem IV e V. Só podem cursar esse segmento estudantes que já

tenham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental ou os Tempos de Aprendizagem correspondentes à EJA I. (SALVADOR, 2013). Entendemos que para essa modalidade de educação não há uma avaliação oficial que acompanhe o processo de ensino-aprendizagem assim como há o IDEB do Ensino Fundamental.

Nessa secretaria, a EJA tem sua grande concentração de turmas no turno noturno, contudo, já vem ofertando-a, também, nos turnos diurnos, tendo um aumento significativo nos últimos anos. Observa-se que essa oferta pode estar relacionada ao número crescente de jovens a partir de 15 anos que, por estarem em distorção entre idade e ano de escolarização, em sua grande maioria por não terem alcançado as habilidades e competências exigidas nos anos finais do Ensino Fundamental, precisam ser matriculados nas turmas de EJA descaracterizando a modalidade, transformando-a em regularização de fluxo e causando o fenômeno atualmente chamado de juvenilização da EJA.

O Plano Municipal de Educação do Município aprovado no ano de 2016 estabelece metas para o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal. As metas 8, 9 e 10 contemplam a modalidade estabelecendo estratégias como oferta de matrícula, atendimento educacional especializado, proposta curricular própria para a modalidade e política para permanência dos estudantes na escola. Damos destaque à estratégia 8.7 que trata do aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na EJA.

8.7 implementar programas de aperfeiçoamento e sensibilização de profissionais de educação, por meio de eventos específicos para a desconstrução do racismo e da intolerância religiosa, em permanente colaboração interfederativa e as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, objetivando a consolidar o apoio à aprendizagem. (SALVADOR, 2016, p. 6)

A necessidade de desenvolver programas para aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham na EJA é essencial, visto que é uma modalidade com diversas especificidades e há uma fragilidade na formação inicial docente em que a EJA não é contemplada de maneira efetiva, tendo os cursos de licenciatura uma disciplina, que na maioria das vezes é optativa, que trate sobre a modalidade, deixando lacunas conceituais e práticas que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Foram sujeitos desta pesquisa, 18 Coordenadores Pedagógicos que atuam em diferentes setores da Secretaria e 8 professores de diferentes áreas de conhecimento os quais são acompanhados pedagogicamente por esses coordenadores, seja diretamente, pois atuam na mesma

escola, ou indiretamente pois atuam na mesma Gerência Regional. Para preservar a identidade desses sujeitos, utilizaremos a identificação “COORDENADOR” e “PROFESSOR” seguidas de uma letra do alfabeto quando referirmos aos sujeitos durante o texto. A seguir, seguem dois quadros que trazem as características principais dos sujeitos envolvidos separados de acordo com o cargo.

Quadro 2: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Coordenadores Pedagógicos

CARACTERÍSTICAS		QUANTITATIVO
Sexo	Feminino	17
	Masculino	1
Formação	Pedagogia	17
	Outras	1
Maior titulação	Especialização	13
	Mestrado	5
Unidade de atuação	Escola	9
	Gerência Regional	6
	Órgão Central	3
Tempo na eja	De 0 a 5 anos	5
	De 6 a 10 anos	7
	Acima de 10 anos	6

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, em 2018.

Quadro 3: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Professores

CARACTERÍSTICAS		QUANTITATIVO
Sexo	Feminino	7
	Masculino	1
Formação	Pedagogia	6
	Outras	2
Maior titulação	Especialização	7
	Mestrado	1
Tempo na eja	De 0 a 10 anos	5
	De 11 a 20 anos	2
	Acima de 20 anos	1

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, em 2018.

A determinação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa foi feita por adesão, pois era necessário que estes apresentassem o desejo em fazer parte do trabalho. A princípio, o convite para participar da pesquisa foi feito a todos os Coordenadores que atuam em Escolas que oferecem a modalidade e aos Coordenadores que atuam nas Gerências Regionais. Em seguida, os que apresentaram interesse, foram consultados para informarem sua disponibilidade e desejo em dar continuidade ao trabalho. Por fim, os professores ouvidos foram escolhidos mediante o envolvimento dos Coordenadores no trabalho.

2.4 INSTRUMENTOS APLICADOS E ETAPAS DO PROCESSO

Como pesquisa de abordagem quali-quantitativa e com procedimento técnico a pesquisa participante, os instrumentos selecionados precisavam adequar-se a estas opções metodológicas, por isso, para coleta das informações, foram aplicados os seguintes instrumentos: Entrevista semiestruturada, Observação participante e Rodas de Conversa. Como cada instrumento possibilitou a captação de diferentes informações, foram utilizados em distintas etapas.

A entrevista foi escolhida por possibilitar a escuta sensível dos profissionais que estavam diante do problema, proporcionando uma maior intimidade tanto com ele quanto com o objeto

investigado. Foi utilizada no momento de diagnóstico da pesquisa, com a finalidade de conhecer os sujeitos e a realidade em que estavam inseridos, proporcionando uma relação de intimidade entre o pesquisador e os sujeitos. Segundo Gil (2008), a este instrumento permite que o pesquisador obtenha dados mais profundos acerca do universo e sujeitos investigados, podendo classifica-los de forma qualitativa tanto quanto quantitativa. Por essa pesquisa ter uma abordagem qualiquantitativa, o presente instrumento favoreceu nesse sentido.

Para esta ação, o tipo de entrevista selecionado foi a semiestruturada, “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). Como nesse primeiro momento a compreensão do problema estava ligada à relação que os sujeitos tinham com ele, a entrevista desse tipo foi mais adequada por possibilitar a espontaneidade das respostas, mesmo que seguidas por perguntas, era importante saber com detalhes como os pesquisados viam-se diante do objeto em questão. Para tanto, as entrevistas foram feitas individualmente com os Coordenadores Pedagógicos, revelando informações acerca das experiências particulares vinculadas aos problemas, em que foram estimulados a falar espontaneamente, seguindo as perguntas norteadoras.

Já a observação participante, que “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...]” (CRUZ NETO, 2001, p. 59) foi escolhida por proporcionar uma relação mais íntima entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, bem como a coleta de dados mais fiéis pelo observador estar inserido no contexto analisado.

Serva e Jaime Júnior (1995, p. 69) colaboram explicando que

A observação participante refere-se, portanto, a uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos.

Nesse sentido, a escolha e a aplicação desse instrumento, fica justificada por relacionar-se diretamente ao objetivo da pesquisa, inserindo o pesquisador no ambiente estudado e proporcionando a coleta de dados que não puderam ser obtidos por meio da entrevista, com perguntas e respostas (CRUZ NETO, 2001). Para tanto, a observação tratou-se do tipo artificial, o observador foi integrado ao ambiente para fazer a investigação, pois não fazia parte da comunidade analisada (GIL, 2008).

A observação foi feita simultaneamente com as entrevistas. O pesquisador observou os espaços em que os sujeitos estavam inseridos, analisando a dinâmica da rotina do Coordenador, a relação com a comunidade escolar, o planejamento de sua rotina e a existência no ambiente escolar de um espaço para formação.

Por fim, as rodas de conversa. Baseadas na concepção freireana dos Círculos de Cultura, as rodas de conversa foram planejadas e realizadas com os Coordenadores Pedagógicos com vistas a discutir temas relacionados à sua prática pedagógica e à Educação de Jovens e Adultos. Nos Círculos de Cultura realizados por Paulo Freire, os encontros eram centrados em palavras geradoras escolhidas de acordo com o meio social e cultural em que os participantes estavam inseridos e, a partir delas, os sujeitos eram estimulados a dialogar, dando sentido, relacionando com suas histórias e seus contextos, analisando sua formação, desenvolvendo uma consciência crítica e favorecendo seu processo de alfabetização. Todo o processo era delineado com a efetiva participação dos sujeitos em formação. (FREIRE, 1979)

Nas rodas de conversa propostas por nossa pesquisa, os Coordenadores participantes foram convidados a refletir sobre sua realidade na EJA a partir de questões problematizadoras as quais foram elaboradas pelo pesquisador a partir dos dados coletados nas entrevistas, ou seja, diante do que foi observado fazer parte da própria realidade dos sujeitos, assim como propõem os Círculos de Cultura.

A realização das rodas de conversa foi convergente com o procedimento metodológico da pesquisa participante, pois é um instrumento que possibilita a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Nas rodas, os participantes eram convocados a refletirem sobre a sua realidade, criando estratégias para vencer os obstáculos que existem em seus contextos, conscientizando-se de que são mais do que capazes de superá-los e fazendo-os atores do processo. Conforme reitera Freire (1979) se quisermos fazer da educação um meio de transformação, reciprocidade, construção de história e cultura, é importante que se façam os processos inserindo cada sujeito, dando-o vez e voz para fortalecimento de suas ações.

Foram realizadas 4 rodas, cada uma com uma temática específica: a primeira roda de conversa foi realizada em torno das questões que envolveram a formação continuada e as dificuldades enfrentadas para que seja efetivada dentro do contexto escolar; a segunda roda teve como tema o perfil atual dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador; a terceira roda centrou-se no profissional docente que atua na EJA e quais as

suas demandas pessoais e profissionais; por fim, a quarta roda de conversa trouxe à tona os saberes que estão relacionados à atuação docente na EJA, implicando a Coordenação Pedagógica nesse processo de construção profissional.

Esse instrumento foi escolhido por possibilitar a ação do Pesquisador como mediador diante do grupo de sujeitos da pesquisa, em um diálogo direcionado, associando a teoria e a prática. A cada roda, os coordenadores eram convidados a discutir a prática na Educação de Jovens e Adultos, o que resultou na construção do produto proposto pela pesquisa e ao final de cada uma era apresentado um autor que discutia a temática proposta para o encontro.

Portanto, a escolha desses três instrumentos para a coleta de dados teve como finalidade uma melhor compreensão do problema e alcance dos objetivos no sentido de que se complementam em suas limitações e potencialidades.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como já foi trazido anteriormente, este trabalho tem como abordagem a pesquisa quali-quantitativa e, por isso, proporcionou a obtenção de dados tanto quantitativos quanto qualitativos, sendo estes últimos considerados com maior ênfase. Segundo Creswell (2007)

O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer a interpretação do significado mais amplo dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 194)

Consideramos esse processo como a parte mais complexa e importante da pesquisa, pois é nela que são representadas as informações obtidas no campo em contato direto com os sujeitos para, então, fazermos a relação com a teoria estudada. Para tanto, seguimos as orientações trazidas pelo autor supracitado e faremos a análise dos dados seguindo os seguintes passos:

Organização e Preparação → Codificação → Representação → Interpretação

O primeiro passo “Organização e Preparação” consistiu na transcrição das informações, organizando-as e classificando-as de acordo com dos instrumentos utilizados. A “Codificação” foi o passo de dimensionar as informações baseando nos elementos encontrados nas informações que eram comuns. A “representação” foi a etapa em que as informações foram apresentadas em que utilizamos gráficos, tabelas e narrativas para tal. Por fim, a “interpretação” foi onde pudemos inferir

sobre o que foi obtido no contato com os sujeitos, colocando nossas impressões e relacionando os dados com as teorias estudadas. (CRESWELL, 2007)

Vale ressaltar que, seguindo a perspectiva de Lüdke e André (1986) quando indicam o aproveitamento de todos os dados obtidos durante o processo de coleta de informações, integralmente, as informações apreendidas a partir da aplicação dos instrumentos estão dispostas de diferentes formas e foram analisadas em cada subcapítulo considerando os objetivos específicos elencados.

Os passos apresentados para análise dos dados ocorreram, em partes, concomitantemente e estão dispostos no quinto capítulo desta dissertação que trata da apresentação e análise dos dados o qual foi dividido de acordo com as temáticas de análise: conceito de Educação de Jovens e Adultos e Concepção de Coordenação Pedagógica e as dificuldades de atuação na EJA; perspectiva sobre formação continuada e os saberes para a prática na modalidade; representação do produto realizada, e; seus impactos sócio pedagógicos e culturais.

3 GESTÃO PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

“Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”.
(LIBÂNEO, 2015, p. 177)

As discussões na área da Educação são marcadas expressivamente por análises do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principais pesquisados os professores e os alunos. Várias são as reflexões sobre o papel do professor na aprendizagem, sobre formas eficazes para o desenvolvimento didático, dentre tantos outros temas ligados diretamente à ação dentro da sala de aula. Tais estudos contribuem notadamente para repensarmos a prática docente e o papel do educador no processo de aprendizagem dos estudantes. Contudo, há uma carência no pensar a gestão escolar como também responsável direta por esse processo, reflexão que vem ganhando forças nas últimas décadas, trazendo à tona a influência dela no contexto escolar de construção de conhecimentos.

A gestão de que tratamos aqui não é a exercida pelo Diretor ou Vice-Diretor escolar, a gestão administrativa, tão importante quanto. Tratamos da gestão pedagógica, assumida atualmente pelo Coordenador Pedagógico (CP), profissional recente que vem conquistando espaço nos ambientes escolares e que tem grande parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, por realizar um trabalho direto com todos os atores envolvidos – professores e estudantes.

Diante da relevância de se falar sobre esse profissional, trazemos neste capítulo a discussão uma breve construção da sua identidade. Para tanto, dividimos esse espaço em três momentos: no primeiro, discutimos a Coordenação no contexto educacional, historiando sua criação, principalmente no contexto Municipal de Salvador, bem como definindo suas atribuições dentro da unidade escolar (UE); em seguida, definimos o significado da Coordenação e apresentamos algumas possibilidades e dificuldades encontradas no desempenho da função em seu cotidiano. Por fim, trazemos sua importância como agente formador no ambiente escolar, apresentando nossa compreensão acerca da formação continuada no ambiente escolar e abordando a necessidade de estar em constante processo de reflexão sobre a prática.

3.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Precedendo a discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico na escola, faz-se necessário falar sobre o contexto escolar em que está inserido, bem como seu surgimento e afirmação dentro dele. O processo histórico do qual a escola faz parte, em que modificar-se para atender às demandas sociais é, em partes, responsável pelo surgimento do profissional Coordenador Pedagógico.

A escola como um ambiente social educativo, mutável e dinâmico, que sofre influência de diversos setores e agentes da sociedade, vem buscando adequar-se às necessidades atuais do mundo contemporâneo. Tais transformações podem ser notadas em sua estruturação física, tecnológica, pedagógica, administrativa e conceitual, tudo para torná-la um espaço que favoreça o processo de construção de conhecimentos, deixando de ser um ambiente de mera transmissão de informações para assumir um papel de formador de cidadãos críticos, capazes de gerenciar suas aprendizagens a fim de realizar mudanças na comunidade em que vivem.

Como destaca Libâneo (2015, p. 22), o objetivo prioritário da escola atual em relação aos educandos é de “[...] assegurar-lhes a apropriação de produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social”. Essa afirmação leva a compreender que a escola não é apenas um espaço em que o professor transmite conteúdos relacionados às disciplinas aos/às estudantes, mas sim um ambiente de formação em que o sujeito tem acesso a informações construídas pela sociedade ao longo de sua história e, com elas, reconstrói aprendizados levando-os ao seu contexto de vida, desenvolvendo-se enquanto um ser social, psicológico e cultural.

Compondo essa concepção, Amorim (2007, p. 17) afirma que o sentido social da escola somente se justifica: “[...] se essa instituição está integrando valores, promovendo uma maior compreensão dos valores éticos, estéticos e políticos”. Essa concepção de escola provoca uma amplitude na sua ação social e na formação dos estudantes como cidadãos. As transformações exigidas perpassam desde ações pedagógicas considerando os conteúdos e habilidades trabalhados, aos profissionais que se fazem presentes nesse contexto que devem estar aptos e em consonância com essa perspectiva, mantendo-se em constante aperfeiçoamento e reflexão de sua prática.

Há muito tempo, esse ambiente vem sendo gerido por profissionais como Diretor, Vice-Diretor, Supervisor e Orientador Educacional, tendo suas atribuições divididas em atividades administrativas e pedagógicas, muitas vezes sem estabelecer relações entre elas. Para desenvolver estas funções, os profissionais da educação devem ter formação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 em seu artigo 64.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 20).

Fica notório que há uma compreensão consolidada de que o processo formativo dos profissionais, o que falta é uma maior efetivação desses espaços formativos para que seja de fato posto como prioridade. Essa formação deve ser considerada como indispensável porque cada uma das funções é desempenhada dentro da unidade escolar com a perspectiva de que este é um espaço de formação e construção em que o ato de educar é “[...] tarefa de todos, pessoas e setores, que assumem a escola e seus compromissos sociais e pedagógicos” (RANGEL, 2008, p. 146). Portanto, quando adentram o espaço escolar, os estudantes precisam encontrar profissionais capacitados para auxiliá-los em seu processo de construção de conhecimentos e de formação cidadã.

Contudo, em alguns casos, as funções de diretor e vice-diretor é desempenhada por profissionais que pouco sabem sobre gestão educacional e acabam por desempenhá-la de forma inadequada, isso porque não há uma formação exigida para que assumam-na, bem como não existe um processo sistematizado de acompanhamento e formação continuada desses profissionais.

O diretor que, como sinaliza Libâneo (2015, p. 179) tem suas funções “[...] predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do corpo educativo”, mal reconhece-se como responsável administrativo. Isso mostra que, apesar de caracterizar-se em um cargo essencialmente administrativo, o diretor escolar não se desvencilha do papel de corresponsável pelo processo educativo-pedagógico dos estudantes, assim como os demais profissionais que atuam na escola, mas que, por falta de informação e de acompanhamento, não se dá conta de suas responsabilidades. Atua, em muitos casos, como administrador de recursos financeiro e humanos sem envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva e parceira.

Como a escola, na perspectiva de Amorim (2007, p. 22) “[...] trabalha com os seus recursos humanos procurando definir um modelo educacional calcado numa determinada concepção de missão e de crenças sociais e culturais”, a existência de profissionais que, além do professor, tornem-se responsáveis pela ação educativa dentro da escola é fundamental para o sucesso da construção da aprendizagem dos estudantes. Tais profissionais devem imbuir-se no processo, não separando as ações umas das outras, mas buscando integrar a escola, percebendo que o objetivo maior da escola e, portanto, do seu trabalho, é de garantir ao estudante um ambiente reflexivo e crítico para a sua formação.

Dentro da história da Educação, mais especificamente da escola, notamos a presença da supervisão pedagógica dentro desse ambiente que, segundo Ferreira (2011, p. 112) era um “[...] importante elemento integrante da gestão da educação, responsável pela garantia do processo educacional que ocorre na escola e no sistema”. Por essa ser uma de suas responsabilidades, havia a necessidade de desenvolvimento de um trabalho direto com o educador, acompanhando as suas atividades pedagógico-didáticas e dando suporte à sua realização. A essa figura do supervisor, cabia possibilitar uma interação entre os conhecimentos específicos dos professores e conhecimentos prático-metodológicos dos profissionais que assumiam a função, lançando um olhar outro sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola e no sistema.

Nessa perspectiva, sua real atribuição deveria “[...] ser capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação” (FERREIRA, 2011, p. 102), ou seja, ser um profissional que cooperasse com o trabalho do professor em sala, verificando os componentes que interferem no seu fazer, buscando alinhá-los dentro do ambiente escolar. Contudo, isso fica comprometido, como ressalta a referida autora, pela falta de formação e informação dada ao profissional. O distanciamento com o processo de aprendizagem também traz prejuízos ao trabalho da supervisão, isso porque, a princípio, a supervisão escolar, evidenciava-se como uma função política com finalidade de gerenciar o trabalho pedagógico a fim de atender às demandas políticas instauradas, fiscalizando-a. Com a construção de uma identidade deturpada de fiscalizador e não de cooperador, a supervisão pedagógica gerou uma resistência por parte do corpo docente que pode ser sentida ainda hoje para com a figura da Coordenação Pedagógica.

Nesse mesmo contexto educacional, porém preocupando-se com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, existia a orientação educacional, cujo papel segundo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 103) era o de mediar “[...] entre o aluno, as situações de caráter

didático-pedagógico e as situações socioculturais”. O profissional que exercia a função dedicava-se a um trabalho direto com os estudantes, entendendo seus processos de construção, atentando-se às suas dificuldades e buscando caminhos para superá-las. Além disso, o orientador educacional também estabelece uma relação entre família e escola, realizando encontros para tratar das questões individuais dos estudantes.

Nessa perspectiva, Grinspun (2008, p. 93) afirma que “[...] a Orientação Educacional tem um compromisso com os alunos – em primeiro lugar, buscando que eles reflitam e compreendam o mundo de valores – em especial a ética – que circunda o nosso meio”. Essa dicotomia entre a ação do professor e a ação do aluno, entre tratar o ensino distante da aprendizagem foi o que gerou inquietações. Muitas escolas apresentavam apenas um desses profissionais em sua composição e isso fazia com que apenas fossem acompanhadas as atividades discentes ou docentes, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que tratavam separadamente os sujeitos envolvidos.

Na busca de minimizar esses problemas, na Bahia, em 1997 com a aplicação da Lei 7.023, em seu Artigo 7º, os cargos de Supervisor Escolar e Orientador Educacional foram substituídos dando origem a um novo denominado Coordenador Pedagógico, que por sua vez passa a desempenhar as atribuições relacionadas aos dois extintos.

Art. 7º - Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados (BAHIA, 1997, p. 4).

É possível inferir alguns pontos positivos e outros negativos acerca da criação desse único cargo. Dentre os positivos está a aproximação da prática pedagógica com a aprendizagem dos estudantes que antes não conversavam já que eram desenvolvidas por dois profissionais distintos. Já dentre os negativos está a sobrecarga de atribuições que foram dadas a apenas um profissional e este não foi preparado para assumi-las.

Enfim, a Coordenação Pedagógica surge a partir do pensamento em que tratar separadamente dois atores do processo de ensino-aprendizagem não faz sentido, na medida em que o trabalho de um interfere diretamente nas ações do outro. Esse profissional, também habilitado nos cursos de Pedagogia, aglutinando as responsabilidades dos dois cargos, segundo Libâneo

(2015, p. 180) “[...] responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Nesse sentido, ele lança um olhar amplo sobre o trabalho do professor e seu impacto na aprendizagem dos alunos, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem, visto que se atenta aos dois grupos de atores.

O histórico da Coordenação Pedagógica no contexto da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), tem início em 2004 quando o cargo foi instituído através de concurso público. Anteriormente, suas atribuições eram desenvolvidas por profissionais ditos como especialistas em educação – já citados anteriormente, o supervisor e o orientador educacional – indicados pela comunidade escolar, porém como as ações eram individualizadas, “promoviam uma desarticulação pedagógica, uma vez que cada técnico era responsável por um determinado setor” (SALVADOR, 2012, p. 11). Com a instituição do cargo, o fazer pedagógico aproximou-se do contexto dos estudantes, de modo que esse profissional não apenas acompanha o trabalho do professor, mas também articula sua prática às formas de aprendizagem dos alunos.

No contexto dessa Secretaria, o Coordenador Pedagógico é visto sob três dimensões, conforme figura 2 a seguir:

Figura 2: Dimensões da Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, em 2017.

A Coordenação Pedagógica assume o papel de articuladora no sentido de promover uma interação entre o coletivo escolar – gestores, professores, alunos, pais e comunidade – tendo como parâmetro as especificidades do contexto da comunidade e o que de fato é possível ser realizado. Já como agente transformador, deve possibilitar mudanças no ambiente, dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo ações que tenham como finalidade a execução com qualidade da função da escola, envolvendo e respeitando cada membro. Por fim, como formador, deve proporcionar momentos de reflexão sobre a prática dos professores, colaborando para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área pedagógica (SALVADOR, 2012). Tendo como ponto essas três dimensões, percebemos que a Coordenação Pedagógica tem papel crucial dentro da unidade escolar, sendo também um responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, pois suas ações interferem diretamente no cotidiano da escola.

Concordamos com a percepção dessa Rede em configurar a Coordenação Pedagógica sob essas três dimensões e damos ênfase à dimensão formadora por considerarmos essa o cerne do seu trabalho, tanto no sentido de contribuir para a formação dos estudantes, quanto para a formação dos profissionais com quem trabalha e de si mesmo.

A partir das dimensões supracitadas e com o objetivo de colaborar com a rotina deste profissional, foram detalhadas a suas atribuições primordiais dentro do contexto da SMED em um documento construído pelos coordenadores que atuam nessa rede, publicado no ano de 2012. São elas:

- Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e execução das ações pedagógicas na escola, propiciando sua efetividade;
- Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola;
- Coordenar e acompanhar Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada;
- Acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para os problemas identificados;
- Acompanhar as aprendizagens dos alunos, através de registros por bimestre, apoiando os docentes na criação de propostas diferenciadas aos que tiverem desempenho insuficiente;
- Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos;
- Elaborar plano de ação do coordenador, estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas pedagógicas;
- Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, responsabilizando-se pela sua socialização e execução na comunidade escolar, articulando esse processo de forma participativa e cooperativa;
- Contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e ao ensino que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar;

Promover, juntamente com a direção, a articulação e estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade (SALVADOR, 2012, p. 32).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de não se restringir o trabalho do Coordenador a apenas supervisão ou orientação, ele deve buscar planejar suas ações de forma a atender aos dois setores de sua responsabilidade, cumprindo de forma eficaz as suas atribuições. Contudo, com o volume das ações acumuladas dos dois cargos sendo delegadas a apenas um profissional, o Coordenador fica por vezes sem uma identidade própria. Sua rotina é atropelada por ações do cotidiano, ao mesmo tempo em que muitos professores ainda o veem como “fiscal” do trabalho ou como membro exclusivo da gestão administrativa, demonstrando uma falta de conhecimento sobre o funcionamento da escola e de sua própria ação e os estudantes percebem-no como o profissional que “dá bronca”. Sendo assim, vemos a oportunidade de se fazer algumas pontuações acerca do papel da Gestão Pedagógica feita pela Coordenação no contexto escolar atual.

3.2 CAMINHOS E PERCALÇOS NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ainda hoje, com a chegada e a ocupação do seu espaço dentro do ambiente escolar, o Coordenador Pedagógico enfrenta dilemas no que diz respeito à sua identidade. Por ser um ato bastante complexo, a Coordenação ainda pode ser vista em um paradoxo: como uma forma de autoridade e soberania ou como parceria e organização. Para tentar traçar uma identidade para essa função, trazemos aqui uma análise acerca de sua concepção.

Ser gestor é muito mais do que designar funções ou apresentar erros. É ser companheiro, solícito, parceiro, é estar ciente de que suas atitudes interferem no andamento de toda a equipe. Mais do que ser competente, é imprescindível ser humilde, sabendo que estar em um lugar de líder não lhe coloca acima ou melhor do que os liderados.

Buscando o significado da palavra Coordenação, no Dicionário Online de Português (2017) encontramos o significado de organização, ação de coordenar, de organizar, de concatenar vários elementos, atividades, serviços: a coordenação das atividades da escola. Analisando a morfologia da palavra temos “co” que em um sentido geral pode significar “junto” e “ordenação” que é o ato de ordenar, organizar. Portanto, a partir dessas duas perspectivas, podemos concluir que, mais do que mandar ou dar ordens, a coordenação envolve ações de organização, de ordenação, buscando estar próximo dos sujeitos com os quais convive. Como o ponto em questão

trata-se da Coordenação Pedagógica, podemos determinar este, portanto, como sendo o ato de organizar as ações pedagógicas da UE as quais envolvem professores e alunos como protagonistas.

Corroborando para essa definição, Souza (2010, p. 95) afirma que o CP “[...] é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere”. Destacamos como primordiais, nesse sentido, as três ações trazidas pela autora – organizar, orientar e harmonizar – e interpretamo-las da seguinte forma: 1- Organizar junto com o corpo docente propostas de ensino pensadas apropriadamente para o público alvo; 2- Orientar o corpo discente durante o processo de aprendizagem, e; 3- Harmonizar os trabalhos desenvolvidos dentro da escola pensando no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, para Libâneo (2015, p. 181) várias outras ações podem ser colocadas para a Coordenação Pedagógica:

[...] as funções da coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nessa formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

Observando essa listagem trazida pelo autor é possível constatar que são diversas as atividades que o profissional deve desenvolver, todas elas com o objetivo de favorecer o processo educacional, perpassando desde o planejamento do ensino à avaliação da aprendizagem, sendo que não podem ser realizadas isoladamente, ou seja, é imprescindível a parceria com os demais atores da unidade. Apoiando essa constatação, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) afirmam que a Coordenação

[...] tem a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras [...].

Com isso, concluímos que a coordenação pedagógica, por ser mediadora, precisa ouvir os atores escolares, tanto os profissionais quanto os estudantes, construindo no espaço escolar um ambiente formativo e transformador. Dentro desse contexto, os conteúdos curriculares, passam a assumir um papel coadjuvante e o trabalho em equipe passa a ser o foco central dos trabalhos. Mas para que isso ocorra, essa função deve ser perpassada por um contínuo processo de reflexão sobre a prática, tanto de coordenar o trabalho do professor, quanto de acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem do aluno. Portanto, exige que o Coordenador esteja em constante formação e que mobilize sua equipe para esse mesmo caminho.

Utilizamos no título desta discussão o termo “caminho” com o propósito de metaforizar com o trabalho da Coordenação Pedagógica. O caminho é o acesso que leva a chegar a um determinado objetivo e o objetivo da atividade docente é o processo de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, que exige sistematização e planejamento, podemos encontrar diversos obstáculos e saídas para resolução de problemas, mas, mesmo com as intercorrências, precisamos não esquecer de onde queremos chegar, pois a qualquer momento podemos perder a orientação e o tempo limite para a chegada.

Nessa perspectiva, assim como o professor possui seu planejamento de ensino, o Coordenador Pedagógico também deve construir o seu plano de ação, que relacionando com “o andar pelo caminho” seria o seu mapa, um guia. Nele devem ser distribuídas suas atividades ao longo do período – seja anual, semestral, bimestral, quinzenal ou semanal – organizando-as de forma a garantir sua boa execução, como foi explicitado por Salvador (2012, p. 32), quando determina que ele deve “[...] elaborar plano de ação do coordenador, estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas pedagógicas”.

Com esse planejamento, a Coordenação deve estabelecer espaços para a realização de diferentes atividades em seu dia-a-dia, as quais dividimos em dois grupos: ações permanentes e ações emergenciais. Definimos ações permanentes como aquelas que são planejadas previamente, que possuem momentos pré-estabelecidos para início e término e que podem ocorrer durante todo período letivo. Uma das atividades mais comum, e a pela qual a CP é mais conhecida por realizar, é o acompanhamento e execução do planejamento de ensino e está na lista de atribuições apresentada anteriormente.

Acompanhar o planejamento de ensino do professor vai além do seu simples conhecimento, trata-se de uma atividade que deve ser realizada com um olhar cuidadoso, ético e colaborador. Em parceria com o professor, a Coordenação Pedagógica deve avaliar a eficiência do planejamento analisando a proposta de conteúdo, objetivos e metodologia. Contudo, o profissional que desenvolve a função da Coordenação Pedagógica encontra, geralmente, dificuldades no diálogo com o professor para sugerir mudanças. Nesses momentos, em muitos casos, assume a figura equivocada de controlador e fiscalizador, causando uma resistência por parte da sua equipe docente.

É importante desmistificar essa ação fazendo com que professores e coordenadores entendam-na como momentos de formação e reflexão, isso porque “[...] fiscalizar apenas o trabalho docente não viabiliza mudança nos rumos pedagógicos. Preocupar-se em assumir o controle do burocrático também não qualifica a ação do coordenador pedagógico” (CAMPOS, 2014, p. 50). Portanto, apenas olhar o planejamento, recebê-lo por *e-mail* ou impresso para depois guardá-lo na gaveta, não garantirá a eficiência nem a qualidade da aprendizagem, o coordenador deve garantir um tempo para que discuta com o professor a melhor forma de efetivação do trabalho docente.

Além dessa atividade permanente podemos destacar, também: elaboração e execução de reuniões pedagógicas com a família; discussão do projeto-político-pedagógico da escola em parceria com representantes da comunidade escolar; acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e do processo de avaliação, e; promoção de momentos de formação para a equipe docente. Porém, como o cotidiano escolar é bastante instável e por trabalhar diretamente com pessoas, intercorrências podem interferir na execução do plano de ação da Coordenação Pedagógica, no percurso desse caminho.

Nesse sentido, distrair-se ao andar é natural e no fazer da Coordenação existem, também, as atividades emergenciais, as quais definimos como aquelas que surgem a partir da movimentação do cotidiano escolar, os imprevistos, que não são planejados e precisam ser resolvidos de imediato, fazendo com que o CP seja solicitado para saná-los.

A falta de suporte administrativo, ausência de professores, atendimento a pais e alunos, dentre outras, são as mais frequentes dentre as atividades emergenciais que interferem no trabalho do CP. Mesmo que essas atividades necessitem de uma atenção para resolução rápida, é imprescindível que o Coordenador estabeleça as prioridades, buscando parcerias para a resolução dos problemas de forma que não prejudique o trabalho pedagógico, visto que a escola é um ambiente de comunidade em que todos têm suas funções e responsabilidades.

Pelo surgimento de tantas atividades emergenciais no dia-a-dia, o CP encontra-se por vezes com suas ações permanentes comprometidas, mesmo que planejadas previamente, deixando-as para outro momento, negligenciando sua função e acaba que “[...] suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano [...]” (PLACCO, 2010, p. 47). Esse processo se dá pela frágil identidade ainda estabelecida nos ambientes escolares a respeito

da figura da Coordenação Pedagógica, em que se faz necessário uma consciência mútua de afirmação do cargo como gestor pedagógico e não como “bombeiro” ou “salva-vidas”.

O processo de construção e de reconstrução do cotidiano exige reflexão por parte da Coordenação Pedagógica e dela em conjunto com o corpo de professores e demais profissionais. Contribuir para um ambiente que favoreça a aprendizagem e o ensino a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar é uma das responsabilidades do CP sendo o diálogo entre os profissionais da escola imprescindível para o sucesso no final do caminho deste percurso que é a Educação. Como afirma Quirino (2015, p. 85):

Apesar das dificuldades e interfaces do seu trabalho de coordenação, que muitas vezes abrange aspectos burocráticos e organizacionais, a dimensão humana do seu trabalho e a importância de uma postura ética voltada para os interesses dos/as educandos/as e dos/as professores/as deve se constituir o mote de sua atuação.

A burocracia do sistema educacional e as demandas urgentes do cotidiano não podem se sobrepôr ao que é principal no trabalho de coordenar: o processo de ensino-aprendizagem. Acompanhar a prática pedagógica do professor com vistas ao sucesso na aprendizagem dos estudantes deve ser sempre o foco da Coordenação Pedagógica.

Portanto, reafirmamos que é inegável o papel substancial da Coordenação Pedagógica no contexto escolar. Suas atribuições são diversas e de igual importância, abrangendo o trabalho com professores e com estudantes. Contudo, como o recorte dessa pesquisa trata-se especificamente de um, sua importância na formação continuada dos professores e professoras que fazem parte da sua equipe, daremos ênfase a essa atribuição no próximo item.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATIVIDADE DO-CENTE EM CONSTANTE APRENDIZAGEM

Como já ressaltamos anteriormente, a escola atual assumiu um papel de mediadora da construção de conhecimentos e não se faz mais na perspectiva de reprodutora de informações. Seu papel social vai além do aprendizado pedagógico, perpassa pela formação cidadã, favorecendo aos sujeitos que nela constituem um exercício pleno dos seus direitos. Libâneo (2015, p. 33) evidencia, portanto, que é “[...] importante compreender a escola como um lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas da cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola.”. Por estar inserida em um contexto histórico, temporal e espacial, se

faz como um ambiente dinâmico e múltiplo, que é frequentado por pessoas com histórias e expectativas diferentes, não podendo ser generalizadas e nem as práticas reproduzidas por todo o tempo de sua existência. Sendo assim deve ser gerida por pessoas que repensam e reconstruem suas atitudes. Como sustenta Amorim (2007, p. 79), uma das grandes missões da escola é

[...] compreender as tensões do mundo moderno, atuar nos processos de mudança, conhecer as diferentes experiências culturais que são desenvolvidas junto às comunidades, situar as diferentes práticas sociais e integrá-las aos saberes que podem contribuir para a verdadeira mudança educacional e social.

A missão da escola na perspectiva do referido autor impacta diretamente no que se refere a atuação do nosso objeto que é a Coordenação Pedagógica. Se esse ambiente deve integrar as mudanças sociais e suas diferentes práticas aos saberes escolares discutidos dentro dela, os seus profissionais devem comungar dessa concepção para que de fato façam-na valer.

Sendo assim, com as mudanças sociais ocorrendo de forma acelerada em suas ideologias, na ciência e nas tecnologias, a escola é cada vez mais pressionada a acompanhá-las e por consequência, exige-se dos professores uma mudança de postura. É nessa perspectiva que, assim como os estudantes, os profissionais também, encontram-se em constante transformação, no sentido real da palavra que é alterar-se constituindo-se um novo sujeito, tanto no “ser” quanto no “fazer”. Para tanto, é necessário que se compreendam como inacabados, estando abertos a novas aprendizagens, novas construções, pois como afirma Freire (2002, p. 24) “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a Educação como processo permanente”. É por isso que Freire (2002) faz refletir que a aprendizagem ocorre a todo instante, nunca se está completo ou suficiente ao ponto de não ter nada a reconstruir. Como o processo de formação inicial não dá conta das demandas práticas do fazer na Coordenação Pedagógica, é necessário que o profissional perceba a importância de buscar formar-se continuamente.

Esse processo formativo ocorre de diversas maneiras e uma delas é na troca de experiências entre todos os atores sociais da escola – professores, alunos, coordenadores, gestores e técnicos – portanto, “[...] é imprescindível ter clareza hoje de que professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO, 2015, p. 35). Diante das situações vividas na prática é que os profissionais da educação podem relacionar com as teorias produzidas, resignificando-as. Cada um, com sua experiência de aprendizagem e de ensino, corrobora para que o papel da escola seja garantido de forma eficaz.

As discussões acerca da formação docente são diversas, vários pesquisadores propõem estudos relevantes sobre esse tema, refletindo e alertando sobre a necessidade dos profissionais que atuam na educação buscarem um constante aprimoramento da sua prática. Isso se dá porque, tornar-se um profissional da área de educação, seja na gestão escolar ou na gestão da aprendizagem, é um processo inacabado, começando na formação inicial, que concordando com Dantas (2012), é a primeira etapa encaminhada na graduação, e permeia todo o percurso do seu fazer pedagógico, a formação continuada, que consiste em todo o aperfeiçoamento feito por meio dos seminários, congressos, encontros, pós-graduações e no cotidiano escolar. Fica evidenciado que formação para profissão docente é inconclusa, tem um início, mas não um final, visto que é necessário estar sempre revisitando a sua prática.

Barreto (2006) colabora para aperfeiçoarmos esses conceitos de formação inicial e formação continuada quando traz que nesse primeiro são apreendidos conceitos fundamentais para o fazer, no que concerne saber o que ensinar e como agir para chegar a esse objetivo. Nela são desenvolvidos princípios para dar suporte ao começo da ação docente. Já no segundo, faz-se na análise da prática a partir da necessidade de um melhor desempenho profissional. Portanto, nesse sentido, a formação continuada é tão necessária quanto a formação inicial, pois fará com que o sujeito construa sua identidade como profissional e a aperfeiçoe no processo.

Segundo Freitas, Chacon e Girling (2012, p. 107):

[...] a educação continuada e atualizada pode ser uma fonte de renovação de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo próprio desenvolvimento da sociedade, dos referenciais teóricos, das políticas educacionais e da constante construção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Como já trouxemos anteriormente, a educação está inserida em um contexto social que é dinâmico e por sendo assim, exige que um movimento de renovação de saberes seja estabelecido pelos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o profissional docente deve compreender a importância de buscar refletir a sua prática estando em constante processo de formação, no sentido de que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 45). Precisamos estabelecer a cultura de estudar, de entender a profissão como um processo formativo.

Temos um discurso instituído e muito bem fundamentado de que a Educação é feita em todos os ambientes sociais e que homens e mulheres constroem-se como cidadãos na interação e no convívio uns com os outros. Sendo assim, porque não trazermos essa concepção para a nossa profissão? Por que acreditamos que, ao sair da graduação estamos devidamente prontos para a atuação docente, seja como na docência em sala de aula ou na coordenação pedagógica? Como reitera Ferreira (2000, p. 103), é necessário que o professor seja pesquisador, no sentido de transformar a sua prática como campo de reflexão e de construção, pois “[...] ao tornarem-se pesquisadores reflexivos, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino [...]”, colocam o processo de ensino-aprendizagem como crítico, significativo e transformador.

Acreditamos que a formação docente está relacionada, muito intimamente, ao conceito de aprendizagem ao longo da vida trazido por Alheit e Dausien (2006), em que se dá em ambientes diversos na interação com diferentes situações e a todo o tempo. Ser um profissional da Educação não é algo que se aprende apenas com estudos de conteúdos ou por meio de técnicas em situações estanques, a reflexão contínua sobre esses dois aspectos e a relação com questões cotidianas é que farão permanentemente e constantemente o “nascido” deste profissional. É por isso que concordamos com Mizukami *et al* (2010, p. 15), quando afirmam que

A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Essa racionalidade técnica apresentada é, segundo os autores, um modelo de formação de professores que tem como parâmetro a aplicação de teorias e técnicas na prática pedagógica, por isso deve ser transpassada. Portanto, pressupõem-se que cada sujeito construa sua identidade docente a partir de suas vivências, sejam elas durante a formação inicial, a partir de suas experiências enquanto aprendentes ou nas relações construídas no desenvolvimento da sua profissão. Os autores apresentam esse processo como parte da racionalidade prática cuja aprendizagem é vista como algo que se dá “[...] por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente” (MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 12). Isso é formação continuada! Utilizar mecanismos de ação e avaliação, revendo falhas e sucessos, buscando meios de aprimoramento da prática.

Mais do que a formação formal, os profissionais da escola precisam buscar ressignificar o seu fazer a partir da reflexão sobre as situações cotidianas que se apresentam, pois, “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 46). É preciso que o professor reconheça que a sua prática está inserida em um ambiente múltiplo que é a escola e é desenvolvida na sala de aula, local em que as experiências que a compõe devem ser reavaliadas a cada instante, visto que todos os sujeitos estão em processo de formação, inclusive ele.

Como sendo também o membro da escola responsável por “[...] propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes” (LIBÂNEO, 2015, p. 183), ao desenvolver essa atribuição, o Coordenador Pedagógico deve entender o espaço escolar e as situações cotidianas como fontes de construção de conhecimento, favorecendo a reflexão dos professores que acompanha. Compreender a escola como ambiente formativo que é e responsabilizar-se pela efetivação de espaços que para o corpo docente ressignifique as suas ações.

Essa função deve ser vista com destaque, pois dará aporte para os professores realizarem suas atividades com maior segurança, na medida que compreenderá os problemas vividos, construindo novos conhecimentos. São nos momentos de análise e reflexão da prática, associada a referenciais teóricos, que o trabalho da escola se torna significativo. Por estar próximo dos professores e ao mesmo tempo distante das situações de sala, o Coordenador com um olhar sensível e plural precisa compor momentos de escuta e discussão para análise da prática. Nesse sentido, como afirmam André e Vieira (2006, p. 23): “[...] considera-se que os saberes do coordenador são, portanto, plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes”. Nesse sentido, o Coordenador também precisa buscar capacitar-se acerca de diversos aspectos, como os conceitos trabalhados nas aulas, especificidades das modalidades de ensino com que atua e possibilidades de trabalho de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, para que possa desenvolvê-la com eficácia.

É importante ressaltar que a formação da qual tratamos neste trabalho como responsabilidade da Coordenação Pedagógica não é o processo de discussão de teorias ou de

entrega de textos soltos para leitura, desconectados da realidade. Trazemos, então, a compreensão de formação dada por Macedo (2010, p. 21) quando afirma que: “[...] um fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do *Ser* humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações”. Assim, a formação que propomos que seja feita pelo coordenador é no sentido amplo de que junto com a comunidade escolar, busque refletir sobre a prática pedagógica objetivando aperfeiçoá-la, associando as pesquisas realizadas em Educação aos problemas cotidianos.

Portanto, conforme Campos (2014, p. 50), “[...] formar demanda contato, diálogo, participação, ação conjunta. Prioridade ao estritamente pedagógico! A função formadora aproxima o coordenador pedagógico do professor e possibilita que ambos discutam, analisem e encaminhem, juntos, ‘soluções’ para a docência”. Com isso, arriscamos a dizer que essa talvez seja a primordial atribuição da Coordenação Pedagógica visto que consideramos o processo de formação docente fundamental para a melhoria da qualidade da Educação. Portanto, por mais que diante das demandas cotidianas da escola, o fazer da Coordenação Pedagógica torne-se inundado por demandas emergenciais que acabam interferindo nas ações de formação, é preciso planejar-se para que essa ação ocorra.

Quando afirmamos a Coordenação como sendo responsável por momentos de formação, não estamos colocando o Coordenador Pedagógico como o detentor de saberes e de conhecimentos acima dos professores, o colocamos no lugar de mediador, provocador e sistematizador destes momentos. Ele fará com que o professor reflita sua ação buscando soluções, sozinho e em sua companhia, para problemas vividos em seu cotidiano, um processo que deve acontecer de forma mútua, intercristica, intercompreensiva e solidária (MACEDO, 2010).

Para tanto, promoção de momentos de formação deve ser posta como prioridade, não só pela Coordenação, mas por toda a escola. Nesses momentos, todos devem estar envolvidos e concentrados no propósito de uma melhor compreensão e efetivação do processo de ensino-aprendizagem, isso porque

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias. Assim, a formação contínua centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2014, p. 68).

Trabalhar formação continuada na concepção de reflexão sobre a prática do próprio professor é entendida por nós como a melhor forma de garantir a qualidade da aprendizagem. A partir do momento em que a problematização lançada ao docente é fruto do seu fazer, essa terá uma maior probabilidade de gerar novas práticas, melhor desenvolvidas e reestruturadas. É nesse processo que o profissional terá consciência das suas dificuldades e de suas possibilidades de superação.

Nesse sentido, a Coordenação atua como facilitadora e estimuladora da consciência da prática. Para tanto, faz-se necessário que assume a função de pesquisadora e induza todos os envolvidos a também “vestir-se” como tal. A pesquisa nesse sentido deve ser a ferramenta chave para o trabalho, tanto da Coordenação quanto dos professores e professoras, como meio para reconhecer as características do público com que atua, compreender as especificidades de cada modalidade de ensino e refazer as ações pedagógico-didáticas.

Não há uma fórmula pronta para o desenvolvimento de ações reflexivas entre professores e coordenadores, e estaríamos sendo contraditórios e contrários ao conceito que trazemos de formação se tentássemos aqui trazer uma. Tudo é uma questão de realidade e o fazer se aplica na medida em que as necessidades surgem, contudo pensamos que alguns pontos são fundamentais para perfazer essa trajetória, e ouvir é um dos caminhos que indicamos.

A condução do processo de formação precisa ter como ponto de partida o diálogo entre a Coordenação Pedagógica e o corpo docente, nesse sentido não pode ser algo feito e pensado exclusivamente pelo gestor pedagógico. Ao profissional da Coordenação, é necessário cativar a sua equipe, incluí-la em todo os processos, pois se isso não ocorre, as ações ficam fragilizadas. Como afirma Franco (2010, p. 128):

Quando os professores são excluídos dos processos decisórios e avaliativos dos problemas que envolvem sua realidade como profissionais no contexto escolar, geralmente não legitimam os encaminhamentos impostos pela coordenação pedagógica nas reuniões pedagógicas. Em muitos momentos os docentes sentem que o foco do debate não está em consonância com suas reais dificuldades e/ou necessidades, e que o teor do encontro em pouco ou nada os ajudarão a encontrar caminhos para estabelecer mudanças que precisam efetivar.

É por isso que pensamos que a formação continuada promovida pela coordenação pedagógica deve partir de duas premissas: primeiramente a realidade vivida em seu contexto escolar e em seguida a parceria entre ela e sua equipe. Pensar em uma ação da coordenação

pedagógica que não tem o corpo docente confiante em seu trabalho e ao mesmo tempo autoritária, é um ato de auto boicote.

Manter uma relação de parceria com sua equipe dando espaço para que tragam suas angústias, preocupações e necessidades, faz-se necessário para a efetivação das ações de liderança, pois é o início para o estabelecimento de uma confiança imprescindível nessa relação. Campos (2014, p. 57) afirma que

Quando o privativo se torna públicos participantes permitem-se conhecer pelo outro e receber dele contribuições. Essa relação de cumplicidade e envolvimento de toda a equipe possibilita o compromisso coletivo na construção de um projeto comum de escola. Sem compromisso não há projeto comum. Sem trocas não há aprendizagens e nem formação.

A confiança e parceria que reafirmamos têm esse papel porque, apesar de se ter implantada uma cultura hierárquica de que a Coordenação está em uma posição “acima” dos professores, ele é parte do quadro docente e antes de estar nessa função é também um professor. Alguns autores como Garrido (2009), por isso, chegam a denomina-lo como professor-coordenador o que o configura tanto como líder quanto como parte. Dessa forma, ao compreender-se como também professor, o coordenador desenvolve sua função formadora de maneira eficaz.

Vislumbrando uma ação de formação com qualidade promovida dentro do contexto escolar, pensamos que ela precisa estar alicerçada na escuta, planejamento e na reflexão. É preciso escutar as demandas do seu ambiente, planejar os momentos de discussão com os profissionais e refletir sobre o que foi trazido. Esse processo torna-se um ciclo contínuo o qual não é uma tarefa simples, pelo contrário, é bastante complexa, pois exige um nível de ação-reflexão-ação muito alto, e para a Coordenação, assumindo essa função de liderança, exercê-la vem com uma carga de responsabilidade dobrada, torna-se formador de formadores.

Parafrazeando Freire (2002) quando afirma que todo sujeito se forma ao participar do processo formativo de outro, o Coordenador também, forma-se ao contribuir para a formação dos professores. Percebemos, porém, que há fragilidades na formação inicial dos CP isso porque percebemos fragilidades nos cursos de Pedagogia, graduação realizada por esses profissionais para que possam assumir a função. Por isso que trataremos no próximo capítulo alguns dos saberes que consideramos importantes para que Coordenadores e Professores apropriem-se, com foco na Educação de Jovens e Adultos.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM PROCESSO CONSTRUTIVO E INTEGRADO

“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, 2002, p. 11).

Aqui está o nosso maior desafio! Quando apontamos no capítulo anterior a construção da identidade da Coordenação Pedagógica, dissemos que ela ainda está em construção por ser um profissional com implementação recente, ainda sendo necessária uma formação para que atue no cargo. Agora, pensar nesse mesmo profissional atuando em uma modalidade que, historicamente, é posta à margem da academia e seu contexto e especificidades são tratadas de forma superficial, torna-se ainda mais difícil.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos é complexo tanto para Professores quanto para Coordenadores, muitos em sua formação inicial conhecem muito superficialmente – ou quase nada – sobre a modalidade nos cursos de Graduação, mostrando uma fragilidade. Promover aqui uma discussão em que pensemos na prática da Coordenação na EJA exigirá, primeiramente, entender dessa modalidade e quem faz parte dela, para depois compreendermos o que fazer, o que é necessário ser.

Para melhor organizar a lógica desse pensamento, estruturamos este capítulo em dois momentos: no primeiro discorremos sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro e qual a necessidade do profissional da Coordenação Pedagógica no espaço da escola para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva para os estudantes que a frequentam, apontando a importância da relação teoria e prática, e; no segundo momento apresentamos alguns dos saberes fundamentais para a atuação dos profissionais docentes na EJA, considerando que estes estão em constante formação e o seus estudantes em trans(formação).

4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para entendermos a importância e o papel do profissional da Coordenação Pedagógica que atua especificamente na Educação de Jovens e Adultos, é necessário anteriormente

compreendê-la enquanto modalidade e as suas especificidades para com os sujeitos que são envolvidos. Pontuamos a importância de entender as questões da EJA porque concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que para podermos traçar o perfil dos profissionais que atuam na modalidade é imprescindível primeiro que saibamos de onde e do que estamos falando. Trataremos como sujeitos da EJA aqui professores, coordenadores pedagógicos e alunos na medida em que ambos são responsáveis pela sua efetivação.

A Educação de Jovens e Adultos tem um histórico no contexto nacional muito específico. No Brasil, a ideia de levar o ensino primário a todos surgiu logo após a Independência, sendo inicialmente aos adultos, havendo informações de classes para adultos já nas últimas décadas do Segundo Império. No início da Primeira República, há registros mais expressivos da educação para adultos de escolas criadas para educar recrutas analfabetos para atuarem no Exército Nacional. Ao longo dos anos da história da educação brasileira, várias ações foram implantadas no intuito de letrar essa parte da população, mas foi em agosto de 1945, com o Decreto nº 19.513 regulamentando a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas que marcou o processo de instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. (BEISIEGEL, 2010).

Desde então, a EJA encontra desafios para a sua realização que podem ser notados ainda atualmente. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, a EJA é assegurada como responsabilidade do Poder público, sendo “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a EJA é vista como uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento, por meio do processo de escolarização, fazendo valer o discurso de Educação para todos.

A mesma lei diz que essa modalidade de Educação deverá ser viabilizada considerando as características do público alvo, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996). Como afirma Freire (2002), não há como falar sobre Educação de Jovens e Adultos sem relacionar os seus saberes à sua realidade. Quando se trata dessa modalidade, os sujeitos já carregam uma história, um saber feito de experiência, e, portanto, o “conteúdo formal”, o que quer ser “ensinado”, deve ser feito de maneira a fazê-lo perceber-se dentro dessa construção no sentido de que a educação possa proporcioná-lo formas de mudanças em sua vida e no mundo (FREIRE, 2002). Diferente da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, em que o público são crianças e

adolescentes, sujeitos em processo de construção de conhecimentos e percepção do mundo, a EJA tem um público carregado de elaborações sociais, pessoais, psicológicas e éticas que só precisam ser formalizadas ou sistematizadas pedagogicamente pela educação escolar.

Corroborando para a compreensão desta modalidade Maia, Paz e Dantas (2016, p. 37) afirmam que “[...] a EJA é uma proposta que deu e está dando certo à medida que se constitui em proposta de transformação para a vida”. Neste sentido, é possível inferir que o público que busca a EJA pretende muito mais do que apenas alfabetizar-se aprendendo a ler e escrever, procura um ambiente de (trans)formação social, de vida. Para reafirmar essa compreensão, tomamos como referência o conceito de educação de Freire (1994, p. 49) quando diz que ela deve “[...] jamais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenha a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores”.

Portanto, consolidando a compreensão e construção da EJA afirmamos que é uma modalidade da Educação prevista em Lei, voltada para o atendimento de pessoas a partir de 15 anos de idade, que seja por motivos pessoais, sociais ou psicológicos, tiveram interrupção e descontinuidade em sua vida escolar. Por atender a um público tão diversificado com relação a características como idade, gênero, condição social e desejos pessoais, precisa ter uma concepção de aprendizagem voltada para a construção de sujeitos críticos, valorizando suas particularidades, construções e demandas. Como apontam Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), vários são os desafios contemporâneos quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, dentre eles o fato de precisarmos considerar a diversidade dos estudantes e os seus contextos de aprendizagem.

Saber que a EJA é composta por um público de alunos e alunas com uma história de vida que leva uma carga de conhecimento, mesmo que não sistematizado, e que esse deve ser valorizado, contribui para que equívocos não ocorram. Como apresentam Haddad e Di Pierro (2000), inicialmente, o profissional que trabalhava nessa modalidade reproduzia as ações e características da Educação Infantil e Ensino Fundamental fazendo com que houvesse desestímulo dos estudantes e fracasso nas metas. Percebemos que ao longo da história houve um movimento em busca de superar o analfabetismo de jovens e adultos e melhorar a qualidade da educação oferecida na EJA, contudo algumas as ações tornaram-se ineficazes por diversos motivos, e um deles podemos relacionar à falta de formação desse profissional que atua como professor e como coordenador.

Capucho (2012, p. 65) reafirma essa constatação quando diz que:

A problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Por mais que o docente da EJA se esforce buscando diversificar a sua prática, acaba muitas vezes por praticar com seus estudantes da modalidade o mesmo que foi feito com o público do Ensino Fundamental ou Médio com o qual tem contato, também, diariamente. Isso se dá pelo fato de que há uma fragilidade comprovada em sua formação inicial, como evidencia Ventura (2012, p. 74) “[...] raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens e adultos [...] ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico”. Para que a EJA aconteça e fortaleça-se é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo entendam a necessidade de aprender ao longo do processo. Quando trouxemos no capítulo anterior que a formação continuada é fundamental para a atuação do professor, justificamos que o ato de aprender ocorre tanto para quem “ensina” quanto para quem é “ensinado”, e isso se dá na relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática.

Consideramos a EJA uma modalidade de educação complexa, com especificidades que merecem a atenção dos profissionais, percebendo o contexto social, político, histórico e pessoal que vivem os estudantes, entendendo que “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22). As construções pessoais de cada um desses sujeitos, sejam elas pedagógicas ou não, escolares ou não escolares, devem ser valorizadas e consideradas durante o processo de escolarização no qual estão inseridos. Desconsiderar as aprendizagens de vida construídas por esses sujeitos é uma agressão à sua história, à sua humanidade e à sua cidadania.

Ao trazermos aqui esse contexto da Educação de Jovens e Adultos como premissa para o trabalho dos profissionais que atuam nessa modalidade é uma forma de afirmarmos que entender o processo histórico desse fenômeno e desses sujeitos é imprescindível para o seu sucesso. Estar em contato com a teoria, com o que é discutido e refutado, faz com que a prática se torne reflexiva e tenha fundamentos para sua eficácia. Essa teoria da qual estamos falando deve ser uma teoria específica da EJA, que não é tratada nos cursos de formação inicial, nem para os professores nem para os coordenadores.

É preciso que os profissionais que atuem na EJA, pensem sobre a EJA, que a tornem campo de pesquisa, de construção de conhecimentos a partir das suas experiências. É preciso que a EJA seja colocada no lugar que de fato deve ocupar, no lugar de modalidade de ensino, com sujeitos específicos que precisam ser tratados de acordo com suas especificidades e não que seja a continuação do Ensino Fundamental ou Médio. Entendemos que para que isso seja garantido precisamos tornar esse espaço pensante, que esteja envolvido com a teoria. “A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age” (BARRETO, 2006, p. 97). Todo profissional da Educação precisa compreender que sua prática não é neutra. Ele ensina da forma que ensina por que está carregado de experiências formativas, teóricas e práticas, que constituíram o profissional que é.

A Coordenação Pedagógica diante da atribuição de promover momentos de formação aos profissionais com os quais atua deve, nesse contexto, trazer reflexões com suporte teórico a fim de que sejam relacionados à prática de ensino do professor e favoreçam a aprendizagem, garantindo aos/às estudantes da EJA a possibilidade de conquista de direitos não efetivados. Queremos com isso propor que o trabalho da Coordenação vá além de uma simples discussão teórica, que sejam momentos de reflexão sobre a prática e que sejam propostas e efetivadas mudanças.

Acreditamos que a prática docente deve ser o ponto de partida para o processo de formação dentro da escola, mas ela por si só não será bastante para que os profissionais aprimorem, “[...] não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista” (LIBÂNEO, 2015, p. 39). Assim, também concordamos que o estudo teórico dissociado da sua relevância sobre a prática não terá valor efetivo para o aprimoramento profissional. Um complementa o outro e é esse processo de associação e complementação entre prática e teoria que deve compor a formação do profissional docente.

Na EJA isso torna-se mais indispensável diante de todos os pressupostos que trazemos como específicos da modalidade. Absorvemos aqui o que traz Libâneo (2015, p. 39):

Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação, transformando

nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir ideias em ações. Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto a inicial como a continuada – baseada na articulação entre prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida.

Ou seja, o que pensamos e objetivamos quando apoiamos este pensamento é que a Coordenação Pedagógica estabeleça uma relação de parceria com a equipe com que trabalha, deixando de executar o papel de “fiscalizadora de planos de aula” para assumir o papel de mediadora-reflexiva-construtora, aproveitando os momentos de contato com os profissionais para fazê-los reconstruir a sua prática a partir da reflexão sobre ela. Dessa forma, atuando como apoiador, o CP possibilitará a compreensão de Educação como algo construtivo, indo além de uma prática docente em que os conteúdos são transmitidos aos estudantes. O professor poderá construir um espaço crítico, reflexivo e significativo, principalmente em se tratando da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, somos realistas tanto que já afirmamos a fragilidade também na formação do profissional da Coordenação Pedagógica. Ainda há muito o que se conquistar para que eles possam sentir-se seguros no desenvolvimento de sua função, existem saberes que são específicos e necessários, tanto para eles quanto para os professores.

Outro ponto a ser considerado diante da posição de formadora é que a Coordenação Pedagógica precisa levar o corpo docente a entender a EJA como uma modalidade composta por um público que tem um tempo especial para aprender. Somos levados a considerar bastante apenas o tempo de aprendizagem quando atuamos com crianças, contudo quando se trata da EJA, generalizamos e pensamos em propostas de aulas para um público sem considerar as múltiplas experiências que ele carrega após uma vida social.

Pensar diretamente a identidade da EJA, é o que, “[...] em uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática emancipadora e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos que não tiveram direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida” (CAPUCHO, 2012, p. 75). A democratização da Educação é uma das principais premissas da EJA. Favorecer um ambiente em que seja garantido um direito negado para que possa buscar tantos outros aos quais não teve acesso. Portanto, a ação dos profissionais deve ter como parâmetro essa premissa da identidade, de um público heterogêneo, com experiências de vida sociais e culturais, com saberes acumulados num período de história, que mesmo distante da escola, foram essenciais para a vida em sociedade.

4.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA: PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO

A todo tempo temos trazido a ideia de que para atuar na Educação de Jovens e Adultos, os profissionais docentes, precisam estar em constante processo de formação a fim de que desenvolvam saberes para atuar com competência na modalidade. Agora, vemos aqui uma possibilidade de discutir alguns desses saberes que pensamos serem indispensáveis nessa prática.

Intitulamos e iniciamos esse tópico apresentando o conceito “saberes”, portanto precisamos definir especificamente o que compreendemos dele. Para deixarmos evidente o que pensamos dessa expressão, compreendemos saberes como o conjunto de habilidades e conhecimentos práticos, teóricos, procedimentais e atitudinais que um profissional precisa desenvolver para que sua atuação seja exitosa. Sendo assim, concordamos com Tardif (2010, p. 255) quando define “saber” como “[...] as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...]”. Para colaborar com a compreensão deste termo de uma forma ampla, concordamos com Souza (2015, p. 74) quando propõe a construção deste conceito como “conjunto de experiências constituídas socialmente”, seja em seu âmbito pessoal, profissional ou formador.

Após a leitura de Saviani (1996), Tardif (2000 e 2010), Freire (2002) e Amorim (2012), que apresentam alguns saberes necessários à prática docente, foi possível perceber as diferentes formas de denominá-los e apresentá-los, que segundo a nossa interpretação podem ser apresentados com as nomenclaturas dispostas no quadro a seguir:

Quadro 4: Releitura dos saberes apresentados pelos autores

Saviani (1996)	Saberes Atitudinais Saberes Críticos-contextuais Saberes Específicos Saberes Pedagógicos Saberes Didáticos-curriculares
Tardif (2000 e 2010)	Saberes Pessoais Saberes Profissionais Éticos Saberes Profissionais Práticos Saberes Profissionais Conceituais
Freire (2002)	Saberes Práticos-Éticos Saberes Práticos-Formativos Saberes Práticos-Humanos
Amorim (2012)	Saberes Institucionais Saberes Educativos Saberes Culturais Saberes Sociais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das leituras feitas dos autores, em 2018.

Como percebemos, diversos são os tipos de saberes apresentados, cada autor utiliza uma denominação para esses conceitos, a partir de sua perspectiva filosófica. Sendo nosso campo de estudo a Educação de Jovens e Adultos, trataremos desses saberes direcionados para essa modalidade. Sendo assim, começaremos a definir os saberes em três categorias propostas por nós, baseadas ainda nos autores supracitados. São elas: Saberes conceituais, Saberes relacionais e Saberes práticos.

Os **saberes conceituais** definimos como aqueles conhecimentos teóricos que subsidiam o fazer pedagógico tanto do profissional professor, quando do coordenador. Para os professores são os saberes aprendidos no curso de graduação que os específicos como denomina Saviani (1996), os que serão ministrados em suas disciplinas e que em algum momento os alunos precisarão assimilar. No desenvolvimento desses saberes, que geralmente são apreendidos na formação inicial, é importante que o professor perceba que este é inacabado e não é absoluto, ele precisa ser

humilde a ponto de buscar aprimorá-lo também por meio da formação continuada. Apoiados em Freire (2002, p. 56), afirmamos que “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Por isso a necessidade da formação continuada, para que os profissionais docentes revisitem os saberes conceituais visto que eles também são modificados a partir de novas construções científicas e sociais.

Isso se aplica também ao papel do profissional da Coordenação Pedagógica. Os saberes conceituais relacionados a essa função são os saberes pedagógicos, “[...] os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizadas nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149). Esses saberes estão relacionados à didática, avaliação da aprendizagem, história da educação e outros específicos da Pedagogia que farão com que o Coordenador possa trabalhar, como profissionais de gestão, orientando o trabalho do professor de forma a possibilitar o sucesso da aprendizagem. Devem associar esses saberes à prática de ensino e à construção da aprendizagem.

Corroborando para a compreensão desses conhecimentos Tardif (2000, p. 7) os denomina como conhecimentos profissionais, ou seja, ligados ao profissionalismo, à profissão para a qual estudou e se formou, e alerta para o fato de que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Portanto, voltamos sempre para a necessidade de uma formação permanente, uma compreensão de constante aprendizado, do inacabamento Freireano. Vale ressaltar que, ainda se tratando da Coordenação Pedagógica, os saberes conceituais estão imbricados em sua rotina de gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem. As teorias estudadas precisam estar presentes e associadas às formas metodológicas assumidas pelo professor na sua rotina. Como afirma Quirino (2015, p. 87), o coordenador pedagógico não precisa ter domínio dos conteúdos disciplinares de todas as áreas de conhecimento, “[...] mas a capacitação para, a partir da interdisciplinaridade e da transposição didática, adquirir compreensão do mundo onde se situa e atua, construindo um saber contextualizado culturalmente”. É esse profissional que, na EJA, levará o professor a adequar seu

planejamento didático às especificidades da modalidade, da turma, de acordo com o contexto escolar em que estão inseridos.

Dentro desses saberes conceituais, destacamos a necessidade de se conhecer a Educação de Jovens e Adultos, um conhecer profundo, que internalize as especificidades desta modalidade, sua história e seu valor dentro da realidade nacional, estadual e municipal, um conhecer que extrapole a ideia de “são só alunos” e entenda os sujeitos como cidadãos, como pessoas que estão em busca da garantia de algo que foi lhe usurpado em um determinado momento de sua vida. Conhecer a EJA vai além da superficialidade de mais uma aula, mais um turno ou mais uma turma, precisa ir na profundidade, na compreensão em sua amplitude.

A segunda categoria que apresentamos são os **saberes relacionais**. Esses saberes talvez sejam os mais difíceis que trazemos. Consideramos essa categoria como os saberes que, como explicita o nome, estão ligados às relações, mais especificamente às relações interpessoais. Poder relacionar-se com o outro é dos aspectos mais importantes das profissões ligadas à educação. Envolve ética e respeito. É saber lidar com as emoções do outro e com as suas próprias. É saber escutar. “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2002, p. 18). A ética é a premissa do trabalho educativo. Agir eticamente na profissão docente é promover uma educação de qualidade, que respeite o lugar de direito ocupado pelo estudante, principalmente do estudante da EJA. Na EJA, a ética como um saber relacional permitirá ao profissional, professor e coordenador, poder colocar-se diante das situações de ensino-aprendizagem ao passo que considere os sujeitos como autores de suas construções.

Essa relação vai além da hierarquia posta pela sociedade educativa, onde se vê o coordenador superior ao professor e este por sua vez superior aos alunos. Perpassa pela relação humana que precisa ser construída, onde todos possuem competências para contribuir para a sua evolução e para a evolução do grupo. Associamos esses saberes relacionais aos trazidos por Saviani (1996, p. 148) como saberes atitudinais, pontuados como “[...] atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo [...]”. Consideramos esses saberes atitudinais trazidos pelo autor dentro da categoria relacionais por estarem diretamente relacionados ao convívio no coletivo. Ter disciplina no cumprimento da proposta pedagógica elaborada para a EJA, pontualidade no cumprimento na carga horária que já é diminuída, clareza no discurso e coerência deste com a prática, justiça e equidade proporcionando uma educação de qualidade para qualquer público com que atue e diálogo

com os sujeitos. Todos esses aspectos trazidos estão envolvidos com o comportamento diante da relação que estabelecemos entre a profissão docente e os sujeitos envolvidos.

É importante o desenvolvimento desses saberes para a mediação da aprendizagem porque eles darão aos estudantes confiabilidade no trabalho desenvolvido. Tardif (2000) já apresentava que um dos fatores que influencia no fracasso profissional é a crise ética existente, ou seja, a falta dos saberes os quais estão relacionados à ética que atingem diretamente no fazer educacional. Problemas como dar aula em turmas de EJA apenas para complementação de carga-horária, reprodução de materiais utilizados em turmas de crianças e adolescentes em classes de EJA, estão diretamente relacionados à necessidade do desenvolvimento desses saberes relacionais.

Por fim, trazemos os **saberes práticos** e já antecipamos que estes saberes estão ligados diretamente aos saberes anteriores, assim como os já definidos estão relacionados entre si. Esses saberes são os construídos de acordo com a experiência vivida por cada profissional. A partir da aplicação dos saberes técnicos, associados aos saberes relacionais, o professor e o coordenador desenvolverão os saberes práticos. Saviani (1996, p. 149-150) apresenta esses saberes como didático-curriculares, que consistem no

[...] domínio do saber-fazer, implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados.

É no domínio desses saberes que percebemos mais fragilidade na EJA. Por desconhecimento dos saberes práticos, professores e coordenadores, acabam desconsiderando a especificidade da EJA e replicando ações de outras modalidades em turmas desta. A EJA precisa de uma prática pensada própria para ela. É neste momento que retomamos a discussão anterior de relacionar a teoria e a prática, dos profissionais de educação estarem em constante processo de formação. Não adianta a Coordenação Pedagógica capacitada conceitualmente se não estabelece a relação desses conhecimentos teóricos com a prática docente. Freire (2002, p. 22) estabelece que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Portanto, não adianta uma realidade no discurso e outra na prática. O profissional precisa ser coerente em sua *práxis*. O processo de construção dos saberes práticos é contínuo, permanente,

na medida em que a cada grupo, a cada local, serão necessárias práticas diferenciadas. O Coordenador Pedagógico não pode agir da mesma forma com todos os grupos de professores, bem como os professores não podem desenvolver práticas de ensino com todo grupo de estudantes, sem considerar o perfil da modalidade. Especialmente na EJA, onde os sujeitos têm características específicas, o fazer pedagógico precisa ser pensado e executado considerando sua identidade.

Tardif (2000, p. 11) elucida que na prática de educação devemos ter como finalidade “[...] compreender como são integrados **[os saberes]** concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. Com isso tornaremos o processo educacional na Educação de Jovens e Adultos mais eficaz, humano e efetivador de direitos.

Dentro dos saberes práticos, destacamos algo que tornará o fazer docente ainda mais relevante que são as “competências educativas”, assim denominadas por Amorim (2012, p. 134), e são aquelas que “primam pelo desenvolvimento de projetos educativos, ricos de conteúdos significativos, de metodologias de ensino aprimoradas, de recursos didáticos inovadores com o uso da tecnologia da informação, para garantir o alcance pedagógico dos resultados de ensino”. Ter estas competências possibilitará que a prática docente seja contextualizada, alinhada aos contextos da Educação de Jovens e Adultos e significativa aos seus sujeitos.

Diante do exposto, podemos concluir que a prática docente é alicerçada por diversos saberes que tornam sua prática eficaz e que são indispensáveis para a docência na EJA. Os saberes conceituais que tornam o profissional docente conhecedor dos conhecimentos básicos para atuação na profissão; os saberes relacionais, partindo do pressuposto de que educação se faz por meio das relações e estas precisam ser pensadas, e; os saberes práticos que são a aplicação dos dois saberes anteriores de forma apropriada a cada contexto educacional.

Vale ressaltar que, conforme traz Tardif (2010), todos estes saberes são temporais, “[...] pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. [...]”. É por esse motivo que temos a consciência de que o professor constrói seu fazer ao longo de sua vida profissional, os anos passados em uma graduação não trazem todos os saberes necessários para a sua atuação e por isso o processo contínuo e reflexivo de formação se faz necessário.

A Coordenação Pedagógica na EJA, enquanto responsável pela formação continuada do corpo docente deve buscar apropriar-se desses saberes a fim de que possa orientar o trabalho dos professores e professoras que acompanha, pensando em um processo de ensino-aprendizagem para público da EJA que considere todas as suas especificidades, assim como traz Amorim (2012, p. 115), o professor inovador deve ser “[...] um profissional aberto, receptivo, flexível e meticuloso que prepara suas atividades didáticas na certeza de que haverá sucesso no processo de aprendizagem de seus alunos.” Pensar desta forma é uma das maneiras de possibilitar que a Educação seja efetivada e que os direitos outrora negados possam vir a ser conquistados pelos cidadãos que são o público da Educação de Jovens e Adultos.

5 RESULTADOS DA PESQUISA PARTICIPANTE: TRAÇANDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A MUDANÇA

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação das entrevistas, da observação participante e das rodas de conversa, fazendo uma análise e relacionando com o que dizem os pesquisadores citados ao longo do texto. Contudo, trazemos no título para esta parte “caminhos possíveis” porque é importante que sejamos críticos e conscientes de que, por estarmos lidando com um processo tão volátil e dinâmico que é a Educação, acreditamos estar contribuindo com uma proposta e não com uma fórmula pronta do sucesso.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza aplicada, consideramos que o produto obtido é o seu ponto chave, possível de ser colocado em prática, e por isso dedicaremos a descrever todo o processo sendo fidedignos ao que foi coletado com os instrumentos, dando a real relevância às experiências práticas dos sujeitos do processo.

Aqui buscamos responder ao problema da pesquisa que é: de que forma a Coordenação Pedagógica pode contribuir para o processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador? Para isso, fez-se necessário envolver tanto os coordenadores pedagógicos quanto os docentes, na medida em que as experiências, dificuldades e anseios de ambos contribuíssem para que atingíssemos o objetivo geral de analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Com vistas a atender melhor aos objetivos específicos, dividimos esse capítulo em quatro subcapítulos. No primeiro, buscamos apresentar a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, professores e coordenadores pedagógicos, qual o conceito de Educação de Jovens e Adultos, a concepção de Coordenação Pedagógica e suas nuances, trazendo para a discussão autores que refutem e contribuam para essa construção.

No segundo subcapítulo trazemos a percepção de formação continuada concebida pelos sujeitos da pesquisa e sua relação com a Coordenação Pedagógica, refletindo sobre os saberes necessários à prática pedagógica docente, especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro subcapítulo, apresentamos a proposta de Formação Continuada para Docentes construída com a contribuição de Coordenadores Pedagógicos que participaram das rodas de conversa, trazendo cada elemento e sua justificativa de escolha.

Por fim, no quarto subcapítulo apresentamos os impactos que este trabalho causou no cotidiano e na vida profissional dos sujeitos que fizeram parte do processo da investigação, demonstrando o alcance do conjunto desta investigação.

5.1 EJA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOS PARTICIPANTES

Neste subcapítulo procuramos atender ao nosso primeiro objetivo específico que foi discutir com profissionais que atuam na EJA as dificuldades encontradas em sua atuação, com atenção ao papel da Coordenação Pedagógica no contexto escolar. Para tanto, iniciamos apresentando a percepção dos sujeitos dessa pesquisa sobre os dois principais conceitos presentes nela e que, também, são seus objetos: Educação de Jovens e Adultos e Coordenação Pedagógica. Foi imprescindível trazer tais conceptualizações a partir da compreensão dos envolvidos, pois isso proporcionou que percebêssemos a base da referência do trabalho desses profissionais e qual o significado desses elementos em sua vida.

Um fator fundamental para conhecermos os sujeitos desta pesquisa foi saber como se deu o início de sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, questionando, então, se foi uma escolha a atuação na modalidade. Do total de 26, entre Professores e Coordenadores, apenas 8% disseram ter escolhido atuar na EJA partindo de um interesse próprio, os outros 92% afirmaram que não escolheram estar na modalidade, apesar de muitos indicarem que permanecem nela porque desenvolveram interesse ao longo da prática.

Dentre os motivos que os impulsionaram a ida para a Coordenação Pedagógica ou Docência na EJA, estavam: comodidade, disponibilidade de horário, necessidade de trabalhar e distância entre outros locais de trabalho. Como esses profissionais são todos concursados, a maioria informou que, por já ter um outro vínculo trabalhista, acabou sendo lotado no turno noturno e por consequência na EJA. Estes fatores demonstram que existe uma visão equivocada sobre o que é a EJA, levando alguns profissionais a pensarem que é uma modalidade fácil e sem exigências, ou até mesmo, como sendo uma forma de complementação de renda. Como traz Capucho (2012 p. 68), “[...] a necessidade de complementar carga horária, a ideia de que os(as) estudantes da EJA exigem menos do(a) professor(a) ou ainda de que sobre a EJA recaem menos cobranças faz com que alguns profissionais arrisquem-se a improvisar à docência neste campo”.

É preocupante essa informação, pois, dá a aparência de que temos profissionais desinteressados e sem conhecimento sobre a modalidade de ensino da EJA. Entretanto, buscamos aprofundar sobre as referências que esses sujeitos têm sobre a EJA. Primeiramente, após as entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos, foi possível perceber uma diversidade de conceitos que estão relacionados ao primeiro objeto que será analisado: Educação de Jovens e Adultos. Dentro desta diversidade, compreendemos cinco eixos de conceptualização em seus depoimentos.

O conceito de EJA para esses profissionais está relacionado, primeiramente, à ideia de oferta de uma educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada. Além disso, vem a denominação de EJA como modalidade de Educação. Estes conceitos convergem com o que diz a LDBEN 9394/96 quando estabelece que a EJA como modalidade de Educação e em seu Artigo 37, editado pela Lei 13.632/2018, afirma que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p.1).

Concordamos com esses sujeitos quando trazem a EJA nessas duas perspectivas, pois sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de Educação específica e que tem um público característico, cheio de demandas pessoais, sociais e psicológicas. Por isso, percebemos que a definição de EJA está, também, ligada ao perfil dos estudantes que a frequentam, isso porque quando definimos a modalidade como uma forma de educação para quem não estudou na idade certa, estamos delimitando um público específico. Em muitos casos esse público é composto por adultos trabalhadores que precisaram priorizar em sua vida a sobrevivência, deixando a escola em segundo plano, mas que compreendem a educação como possibilidade de crescimento.

A EJA, então, assume assim como define Haddad e Di Pierro (2000), uma forma de democratização de experiências formativas, ampliação de conhecimentos básicos e habilidades diversas. Essa definição é a que buscamos e devemos colocar em prática, extrapolando o sentido legal e acompanhando o sentido social da modalidade.

Nesse mesmo sentido, encontram-se os outros conceitos que foram revelados, como forma de educação reparadora, e instrumento de transformação da realidade. De fato, a EJA assume essas duas características, visto que se é voltada para um público que não teve acesso aos estudos na

idade considerada própria, tem o sentido de reparar algo que foi prejudicado, e assim dará possibilidade de transformação para a vida dos estudantes.

Essa função reparadora não está relacionada apenas ao acesso aos conteúdos pedagógicos e didáticos, está voltada, ainda mais, para a possibilidade de acesso a um crescimento pessoal e social que a educação formal pode favorecer aos sujeitos da EJA. Está voltada para o resgate da cidadania “esquecida”, possibilitando a conscientização desses sujeitos, como trazem Maia, Paz e Dantas (2016, p. 37) quando afirmam que: “[...] um mudar que transforma a qualidade de vida nas perspectivas política, social e econômica, mas sobretudo, é o transformar-se de dentro para fora e tornar-se ainda mais capaz, muito mais forte para ler um livro e o mundo”.

Para ilustrar, destacamos a fala de algumas das Coordenadoras quando definiram a EJA com muita apropriação, destacando aspectos legais e pedagógicos acerca da modalidade, mostrando que existem profissionais atuando na Educação de Jovens e Adultos conscientes sobre o seu objeto de trabalho:

EJA é uma modalidade de ensino, oferecida pelos diversos setores da educação, tanto estadual como municipal. É pensada para alunos a partir dos 15 anos, hoje, não era antes, mas tem um objetivo de acolher os alunos que por algum motivo não foram atendidos no ano de escolaridade normal e tem um currículo específico pensado para esse público, para as demandas desse público. (COORDENADOR L, 2018).

Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir os ensinos Fundamental ou Médio na idade adequada, de acordo com a legislação, podem ter acesso a essas etapas da escolaridade, por meio dessa modalidade chamada de Educação de Jovens e Adultos. (COORDENADOR O, 2018)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação, voltada para jovens e adultos que não concluíram a escolarização regular na idade certa devido diversos fatores como: trabalho infante-juvenil, problemas socioeconômicos, dentre outros. Acredito que a EJA é resultante de muita luta dos profissionais de educação e movimentos sociais para que o Direito de aprender fosse legitimado e ofertado por todos os sistemas de ensino. (COORDENADOR R, 2018)

Essas falas trazem o real significado da Educação de Jovens e Adultos, não só do ponto de vista epistemológico, mas também do prático, do que ocorre dentro do ambiente escolar. Quando destacam que hoje é pensada para jovens a partir de 15 anos, que a EJA possui um currículo específico e que deve atender às demandas do público e que os fatores que levam os estudantes a ingressarem nessa modalidade são diversos, mostra que a EJA é dinâmica, que está em constante mudança e isso exige que os profissionais as acompanhem para que a Educação seja proporcionada de forma significativa e contextualizada. Exige que esses profissionais entendam que o público é

formado por “[...] jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23).

Percebemos, com isso, que os Coordenadores, em sua maioria, reconhecem a EJA de acordo com o que indica a legislação vigente, o que é um aspecto positivo, ao mesmo tempo em que extrapola seu conceito, trazendo-o para a relação humana que a Educação estabelece com os estudantes que buscam a modalidade.

Para entendermos o público com que esses Coordenadores trabalham, fizemos essa mesma pergunta a professores que trabalham na EJA. O que percebemos é que 50% deste público também a reconhece como sendo uma modalidade de ensino garantida em Lei, que atende a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, assim como trouxeram os Coordenadores Pedagógicos. Os outros 50% trouxeram a EJA como etapa da educação, segmento ou apenas mencionaram que precisa ser repensada com base no público que vem frequentando-a atualmente, trazendo aspectos como classes heterogêneas, carga horária reduzida, não apontando uma definição consistente sobre a modalidade.

Tais definições foram explicitadas nas falas dos seguintes professores:

A EJA para ser definida precisa se repensar. Os gestores, não só nas escolas, mas também nos órgãos centrais, precisam repensar por exemplo, essas classes. Essas classes estão muito heterogêneas e um nível de heterogeneidade que compromete a qualidade do trabalho. (PROFESSOR A, 2018)

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, hoje, é uma modalidade da Educação no Brasil que tem por finalidade alfabetizar os jovens e/ou adultos que não puderam se alfabetizar quando crianças ou que tiveram que abandonar os estudos por diversos motivos. Atualmente, essa modalidade de ensino vem ganhando outra formatação e público. (PROFESSOR E, 2018)

É um segmento diferenciado quanto à carga horária e o público alvo, é um segmento ainda muito necessário no nosso país devido a quantidade de pessoas analfabetas e com desvio idade-série. (PROFESSOR F, 2018)

Modalidade de ensino/aprendizagem voltada a atender às demandas dos jovens, adultos e idosos que por diversas situações não conseguiram frequentar um ambiente de educação formal em tempo ideal. (PROFESSOR H, 2018)

Consideramos positivo esse dado que mostra um grupo significativo de professores reconhecendo a EJA em seu ponto de vista legal. Contudo, a outra parte do grupo ainda é preocupante, pois não revelou um conceito consistente sobre a modalidade o que faz pensar se de fato desconhecem seu valor legal e conceito ou a nova configuração das classes de EJA e o público

que vem atendendo contribuem para uma descaracterização e mudança de perspectiva do que é a modalidade. Além disso, ainda há por parte desses professores uma associação da EJA com o processo de alfabetização, ou seja, atendimento a pessoas “analfabetas”.

É importante explicitar a esse público a diferença entre Alfabetização de Jovens e Adultos da Educação de Jovens e Adultos, em que uma complementa o sentido da outra, não se excluindo, mas também não podem ser consideradas sinônimas. O processo de alfabetização está inserido no processo de educação, e ambos são fundamentais para a criação de consciência crítica e favorecem o crescimento pessoal e social dos sujeitos que elas atingem. Extrapolar esses conceitos permitirá que os professores compreendam a Educação de Jovens e Adultos como algo que não termina com a conclusão do período escolar e certificação, é realizado por toda a vida. Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) reiteram esta afirmação quando consideram que a Educação é um movimento que se estende ao longo de toda a vida das pessoas e consideram que elas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, não apenas na escola.

A construção do conceito de EJA dos profissionais escutados mostra que a pessoas que estão trabalhando na modalidade a conhecem, mesmo que ainda superficialmente. Contudo, é necessário um aprofundamento de sua concepção. Foi relatado pelos sujeitos que a maior parte dos conhecimentos que adquiriram sobre EJA foi construída a partir de suas vivências profissionais e experiências de formação após a graduação. Dos Coordenadores Pedagógicos ouvidos, 67% indicaram que não teve a EJA contemplada em sua formação inicial. Os outros 33% afirmaram ter sido contemplada, contudo, deste total, apenas metade indicou ter sido se forma satisfatória.

Já com os professores esse resultado é ainda mais preocupante, apenas 25% dos entrevistados afirmaram que tiveram preparação em sua graduação para atuar na Educação de Jovens e Adultos, sendo que deste total, metade informou que teve de forma superficial. Enquanto isso 75% afirmou que a EJA foi de forma nenhuma tratada em sua formação inicial.

Esse fato é bastante preocupante e reafirma o que já havíamos ponderado anteriormente, no que diz respeito à inexistência ou fragilidade da preparação dos profissionais que atuam na EJA em sua formação inicial, e como pontua Franco (2010, p.122) “[...] essa ausência de reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador [...]”. Portanto, faz-se necessário repensar o currículo dos cursos de licenciatura, especialmente dos cursos de Pedagogia, pois formam Coordenadores Pedagógicos, para que possam dar subsídios para os profissionais atuarem com mais segurança na modalidade.

Nesse sentido, somos convencidos ainda mais do inacabamento profissional ao final desta etapa formativa, sendo fundamental a busca constante de aprimoramento profissional e por isso, voltamos a repetir a importância da formação continuada. No desenvolvimento da formação continuada, o profissional docente poderá aperfeiçoar a sua prática por meio da reflexão sobre ela, ao mesmo tempo em que buscará apoio em teorias já consolidadas que tratam da EJA, fazendo com que realidades como a infantilização das atividades não sejam mais comuns nessas classes. Como afirma Dantas (2012, p. 151) “[...] a formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos”.

Após entendermos a EJA a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e qual a sua relação pessoal e formativa com a modalidade, saberemos agora a sua perspectiva com relação à Coordenação Pedagógica. Foi unânime tanto entre Coordenadores quanto Professores o reconhecimento da importância da Coordenação Pedagógica em uma escola, independente da modalidade. Quando se trata de uma unidade que ofereça a EJA, todos percebem que este profissional tem um papel crucial dentro deste espaço, trazendo contribuições para o trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes, como foi revelado nas falas a seguir.

O coordenador é mais um elo dessa formação, dessa atuação dos professores com os alunos. Eu sinto que nosso papel aqui é articular esses anseios que esses jovens e esses adultos trazem para a escola, articular com eles, com os professores esse universo, flexibilizar essa relação, tornar ela mais próxima, eu sinto que meu papel é muito mais voltado a essa relação. O pedagógico que o coordenador pode favorecer é dar qualidade a esse trabalho que o professor já desenvolve, ele já tem o compromisso, os professores já são envolvidos com a proposta, mas é trazer uma visão mais voltada ao mundo do jovem, do adulto, do idoso. (COORDENADOR A, 2018)

A Coordenação Pedagógica tem uma importância de articuladora, de ligação, de se colocar como ponte diante de pessoas, diante de objetos de conhecimento, conteúdos, e articulação diária. O papel nosso no geral é um papel de sustentar de forma a dialogar no ambiente escolar as políticas de educação que envolvem a modalidade. (COORDENADOR K, 2018)

Percebemos que os profissionais têm elucidado o papel de articulador, agente transformador e formador que a Coordenação Pedagógica precisa assumir, assim como propõe Salvador (2012). Contudo, apesar de perceberem a importância da Coordenação, foi visível na fala dos professores que ainda há casos de profissionais que atuam neste cargo apenas como fiscalizadores, um posicionamento equivocado e deturpado sobre o perfil deste profissional.

Relatos de que ainda tomam atitudes que demonstram falta de escuta e parceria e atitude de fiscal, podem ser percebidas em suas falas.

A coordenação pedagógica é que alinhava os procedimentos, é quem dá diretrizes para o professor trabalhar. Muito embora na prática não observe esse comportamento. A coordenação fica no lugar de cobrar pareceres, avaliações. Conversar sobre o desenvolvimento dos alunos apenas para fazer uma ata. Não se pensa em avaliação, em atividade, procedimento, nada disso. (PROFESSOR B, 2018)

Extrema importância, a partir do momento que tem no coordenador a figura de uma pessoa que vai lhe auxiliar, que em sua maioria ainda tem o coordenador pedagógico que são somente fiscais. A visão do passado ainda permanece, de só fiscalizar. (PROFESSOR C, 2018)

Relacionamos esse posicionamento fiscalizador de alguns profissionais que assumem a Coordenação Pedagógica ao fator histórico de composição e constituição do cargo, tendo em sua base a Supervisão Pedagógica. Historicamente, o supervisor revelava-se como aquele profissional que inspecionava o trabalho docente e determinava as ações sem uma escuta sensível aos seus supervisionados, gerando, então, resistência e um clima de contenção. Esse cargo era inspirado nos modelos tecnicistas e industriais que visavam o cumprimento de tarefas sem a reflexão sobre elas.

Atualmente, mesmo com a extinção do cargo de Supervisão em escolas públicas, ainda há resquícios de sua existência. Falta ainda a concepção atual de liderança e gestão democrática para que o coordenador estabeleça com sua equipe a parceria necessário contribuindo de forma positiva para o trabalho pedagógico. Mais uma vez, fica evidenciada a falta de formação e preparação de alguns profissionais para assumirem essa posição.

Esse tipo de imagem da coordenação é bastante perigosa e prejudicial para o trabalho pedagógico, pois “[...] esse tipo de liderança autoritária que se instalou em muitas escolas desconsidera a diversidade e desqualifica os docentes, coibindo a iniciativa pessoal e deixando-os à margem do processo [...]” (FRANCO, 2010, p. 129) O afastamento, mesmo que sem intenção, entre Coordenação Pedagógica e corpo docente fragiliza o processo de ensino-aprendizagem de maneira devastadora. Para que esse tipo de equívoco não aconteça, uma das ações que se faz necessária é que, tanto Coordenadores quanto professores, estejam cientes das atribuições que o setor deve assumir.

Ao descreverem essas atribuições, os sujeitos da pesquisa revelaram certo conhecimento sobre elas. Personificamos na lista a seguir as principais atividades que foram expostas por eles.

- Acompanhar o planejamento de todos os professores dialogando sobre as propostas metodológicas de forma a adequá-las à realidade da EJA;
- Discutir as atividades propostas, pensando na sua adequação à realidade da EJA;
- Escutar as demandas pessoais dos estudantes de forma a conhecer o público com o qual está lidando;
- Pensar, junto com os professores, estratégias para inserir os estudantes na escola;
- Proporcionar momentos de formação para os professores;
- Acompanhar a rotina de sala de aula;
- Favorecer a interdisciplinaridade formando um elo entre todos os professores da escola;
- Estabelecer relação entre toda a comunidade escolar;
- Promover a construção/revisão do Projeto Pedagógico da escola.

A síntese apresentada surgiu a partir das falas dos coordenadores e professores que participaram da pesquisa. Perceber que esses profissionais têm conhecimento das atribuições da Coordenação Pedagógica é um bom sinal que pode reverberar no sucesso do trabalho, visto que revela o primeiro passo para que a função venha a ser praticada de forma eficaz, que é a tomada de consciência de suas responsabilidades. Coordenadores e professores entendem os passos que devem percorrer na jornada educacional e reconhecem seus devidos papéis, resta que consigam articular as suas ações visando a parceria entre ambos.

Podemos verificar as atribuições explicitadas no discurso dos professores e dos coordenadores a seguir:

Além de articular as ações pedagógicas na escola, propicia as condições pedagógicas necessárias para que o professor realize seu trabalho em sala; favorece a interdisciplinaridade; favorece o espaço de formação de professores; estabelece a ponte de comunicação escola X aluno e escola X família dentro da unidade. (PROFESSOR D, 2018)

Organizar, promover e efetivar a formação de professores, compartilhar documentos e exigências da Secretaria de Educação, enriquecer planejamentos de longo, médio e curto prazo, sugerir ao professor o uso de materiais e recursos disponíveis na escola. (PROFESSOR G, 2018)

Estar próximo do professor para dar o apoio pedagógico necessário para esse ele. Estar construindo com ele o caminho para que possa estar alcançando de uma forma satisfatória esses alunos. [...] O coordenador é o gestor pedagógico. Ele tem a capacidade de estar mais próximo desse professor para poder dar esse apoio no que o professor necessita em relação a questões pedagógicas. Estar mobilizando para poder fazer com que os

professores tenham uma relação interdisciplinar, para ajudar na questão da comunicação entre os docentes, na capacitação desse docente no olhar sensível também. Procurar saber o que está acontecendo com os docentes. O professor também precisa desse olhar de sensibilidade. [...] O coordenador avalia, ajuda a construir as questões pedagógicas. (COORDENADOR H, 2018)

Para mim, a coordenação pedagógica na EJA quando de forma democrática, está para articular o planejamento das ações junto ao corpo docente, considerando as necessidades da instituição, a real condição dos estudantes da EJA, a partir de um plano de metas construído com a intenção de promover o acolhimento e a aprendizagem nessa modalidade de forma cada vez mais colaborativa com todos os seus integrantes, é imprescindível. Essa é a sua principal atribuição. (COORDENADOR Q, 2018)

Colocamos em evidência estes discursos em virtude das ações sinalizadas dentre as atribuições, tais como: articular, favorecer, apoiar, contribuir, aproximar, organizar e promover as quais denotam a compreensão de que a coordenação está relacionada a parceria, compartilhamento e sistematização. Neste sentido, podemos inferir que a atribuição basilar do trabalho da Coordenação Pedagógica é, dentro do contexto escolar, interligar todos os processos e recursos pedagógicos de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja fortalecido, isto envolve desde a avaliação das ações metodológicas até a formação docente.

Campos (2014, p. 49) contribui para entendermos as atividades da Coordenação Pedagógica quando sinaliza que “[...] participar, propor, estimular, refletir, assessorar, buscar, coordenar são palavras que auxiliam no direcionamento das definições das funções [...]”, essas palavras levam a entender ideias de parceria e trabalho em equipe, o que estão diretamente relacionadas à função da Coordenação Pedagógica.

É importante destacar que dentre as falas dos professores é notório a presença da Coordenação relacionada à formação docente. Diante da precariedade da formação inicial os professores anseiam por momentos de aprimoramento profissional e reconhecem que a escola é um ambiente propício a esse fator principalmente com o apoio da Coordenação Pedagógica, convergindo com Libâneo (2015) e Salvador (2012) quando trazem a promoção de momentos formativos para o corpo docente como sendo uma das atribuições da CP. Nesse ponto já começam a surgir possibilidades para respondermos ao objetivo geral desta pesquisa que perpassa a contribuição da Coordenação Pedagógica para a formação docente. Levaremos em conta essas colocações dos profissionais mais adiante, pois ainda temos outros aspectos a dialogar.

Ao mesmo tempo em que esse aspecto traz um sentimento de confiança e tranquilidade também traz inquietude no sentido de fazer refletir a seguinte questão: se os profissionais entendem a importância da coordenação pedagógica e sabem as funções que esta deve desenvolver, então o

em condições adversas relacionadas ao tempo, pois este turno tem duração oficial de, em média, 3 horas e 20 minutos, contudo as aulas em grande parte das unidades escolares não atendem a essa prerrogativa, pois não conseguem iniciar e finalizar nos horários estabelecidos, o que foi constatado durante as observações participantes. O público da EJA é predominantemente trabalhador e, em muitas vezes, esse trabalho é distante da escola o que prejudica a sua chegada no horário determinado, bem como a sua saída da escola, por questões como transporte público, trânsito e violência. Isso interfere no trabalho pedagógico do professor que precisa adequar seu planejamento a mais essa especificidade.

O fator horário também incide sobre os professores, dado que grande parte dessa população vem de uma jornada de trabalho durante o dia, grande parte em escolas diferentes, e que geograficamente não favorece o seu deslocamento. Por ter um tempo encurtado, o professor por vezes não consegue encontrar o coordenador para, juntos, pensarem estratégias metodológicas, planejarem e promoverem sua formação. Esta questão fica evidente nos relatos dos professores a seguir:

Carga horária reduzida o que impede uma identificação com as turmas e com a escola; Violência na escola e em torno dela; Falta de estrutura como livros, material de papelaria, internet; O descaso total por parte dos órgãos públicos que atuam na educação, o EJA sempre é preterido em tudo. (PROFESSOR F, 2018)

Materiais disponíveis para a EJA como atividades e livros coerentes, programação cultural na cidade gratuita para enriquecer os horizontes dos/das estudantes, a divulgação e valorização das produções dos estudantes por parte da gestão e secretaria, o tempo pedagógico, muitos estudantes nem sempre podem estar todos os dias na escola e chegar no horário. (PROFESSOR G, 2018)

A falta de tempo ideal para planejamento e execução/realização das atividades, tendo em vista a carga horária reduzida da EJA. A irregularidade da frequência dos alunos; A quase inexistência de políticas públicas voltadas para garantir a qualidade da Educação de Jovens e adultos que visem a permanência desses indivíduos no ambiente de educação formal até sua conclusão. (PROFESSOR H, 2018)

O gerenciamento do tempo, tanto para o professor tanto quanto para o aluno, como fator que interfere na eficácia da Educação de Jovens e Adultos demonstra que essa modalidade ainda é colocada nos formatos e moldes das demais e não há um planejamento escolar que se adeque a ela. Enquanto estrutura, isso se reflete, também, na falta de mobiliário apropriado, materiais didáticos e atividades que favoreçam a formação destes estudantes, como fica evidenciado nas falas acima. Maia, Paz e Dantas (2016) elucidam em suas pesquisas todas essas questões e as relacionam também ao fator histórico que envolve a EJA.

Portanto, uma crítica que podemos fazer à existência de tantas problemáticas neste espaço é que representantes dos poderes públicos e grande parte da sociedade ainda pensam que a EJA tem uma perspectiva compensatória. Não se dá o valor real à modalidade e não a tem como um espaço de direitos e de pessoas que precisam tê-los fortalecidos. Capucho (2012 p. 23) consolida esta colocação afirmando que esses cidadãos “[...] precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes da sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente”. Não adianta fingirmos que estamos fazendo Educação quando na verdade só estamos ocupando o espaço e o tempo com os mesmos padrões que outrora os afastaram da escola.

Refletindo, ainda, sobre as dificuldades, agora apresentadas pelos Coordenadores, observamos que, por estarem em uma posição de gestão, conseguem perceber outros fatores em um contexto mais amplo que extrapola a sala de aula, como vemos na próxima imagem.

Figura 4: Desafios para a atuação do coordenador na EJA.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

Constatamos a partir da análise da figura 4 algumas questões que estão ligadas à atuação da Coordenação Pedagógica e que muito interferem em sua rotina e qualidade do trabalho. Estamos falando do desvio de função, falta de apoio da gestão e de identidade do coordenador. Esses três aspectos foram trazidos por muitos Coordenadores e evidenciam que os obstáculos da EJA nem sempre estão relacionados à prática docente, envolvem todo o ambiente escolar. A falta de compreensão e de delimitação dos papéis dentro de uma unidade escolar desencadeia um sistema de “não fazer” que atinge diretamente os estudantes.

Se a escola precisa de um gestor, secretário, merendeiro ou porteiro, mas estes profissionais não se encontram presentes, alguém precisa suprir a necessidade e, por vezes isto é feito pelo coordenador. Analisamos que pela fragilidade da identidade do cargo e anseio por atender às demandas urgentes do espaço escolar, o profissional da coordenação deixa seus afazeres e se responsabiliza pelos espaços que não estão preenchidos na UE. Este aspecto denota o que trazemos anteriormente como atividades emergenciais em que o coordenador é colocado no papel de “apagador de incêndios”. Campos (2014) já chama atenção para o cuidado que devemos ter com esse posicionamento de combate às urgências preterindo as ações pedagógicas que de fato são de sua função. Esta condição fica evidente no discurso dos coordenadores a seguir, mostrando preocupação com a situação.

Das escolas que a gente já acompanhou, o que a gente relata é o desvio de função. Quando o coordenador está em uma escola, muitas vezes você chega e não consegue ver nada do pedagógico porque o professor faltou, porque não tem água, não tem merenda. São várias situações que desviam o papel do pedagógico. [...] O coordenador fica apagando fogo. Professor que não chegou, briga com aluno, só tem um porteiro, a merenda que não tem, não tem gás. O coordenador diz que não tem como fazer. A gente percebe que não é porque não queira, as condições ali não garantem que ele faça. (COORDENADOR F, 2018)

São inúmeras as dificuldades. As principais são: o entendimento por parte de todos os envolvidos, gestão e equipe docente, do real papel do coordenador pedagógico, o que gera a grande dificuldade de desempenhar o seu real papel dentro da escola por estar sempre sendo solicitado para outras funções. (COORDENADOR O, 2018)

Diante da exposição dos coordenadores acima, o primeiro que atua no Órgão Central da SMED e o segundo em uma escola, constatamos que a realidade de profissionais da CP assumirem tarefas que não são de sua competência é corriqueira acontecem em mais de um ambiente, em que esses sujeitos se veem perante situações urgentes e inevitáveis, e são levados pela obrigação de resolvê-los.

Neste caso, deparamos mais uma vez em uma demanda de gerenciamento maior por parte dos gestores públicos em esfera municipal de forma a suprir as necessidades administrativas das unidades escolares para que, assim, o coordenador dedique-se apenas às suas funções que já não são poucas, o que converge com outro dificultador apresentado pelos profissionais: o sistema. Este sistema criticado pelos coordenadores não tem fornecido os subsídios básicos para seu trabalho e, longe disso, cobram um resultado positivo. Como traz Amorim (2007), a escola é um ambiente constituído por pessoas e que possui missões que vão além da transmissão de informações, porém, para que sejam alcançadas existem prerrogativas fundamentais.

Comparando a Figura 3 com a Figura 4 percebemos que apresentam pontos em comum, como: tempo reduzido do turno, tanto para aula quanto para encontros para discussão entre os pares, violência, falta de recursos materiais e pedagógicos e a diversidade do público de alunos, trazida pelos professores como heterogeneidade e pelos coordenadores como juvenilização e choque de gerações.

Trazendo o foco para a proposta central da nossa pesquisa, a formação, esta foi trazida em diversos momentos pelos sujeitos, tanto como uma das responsabilidades da coordenação pedagógica quanto como um dos problemas que afetam a EJA, melhor dizendo, a falta dela. Sendo assim, debruçaremos esforços no próximo subcapítulo para entender o papel da formação continuada dentro do contexto analisado e na perspectiva dos sujeitos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES NECESSÁRIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA

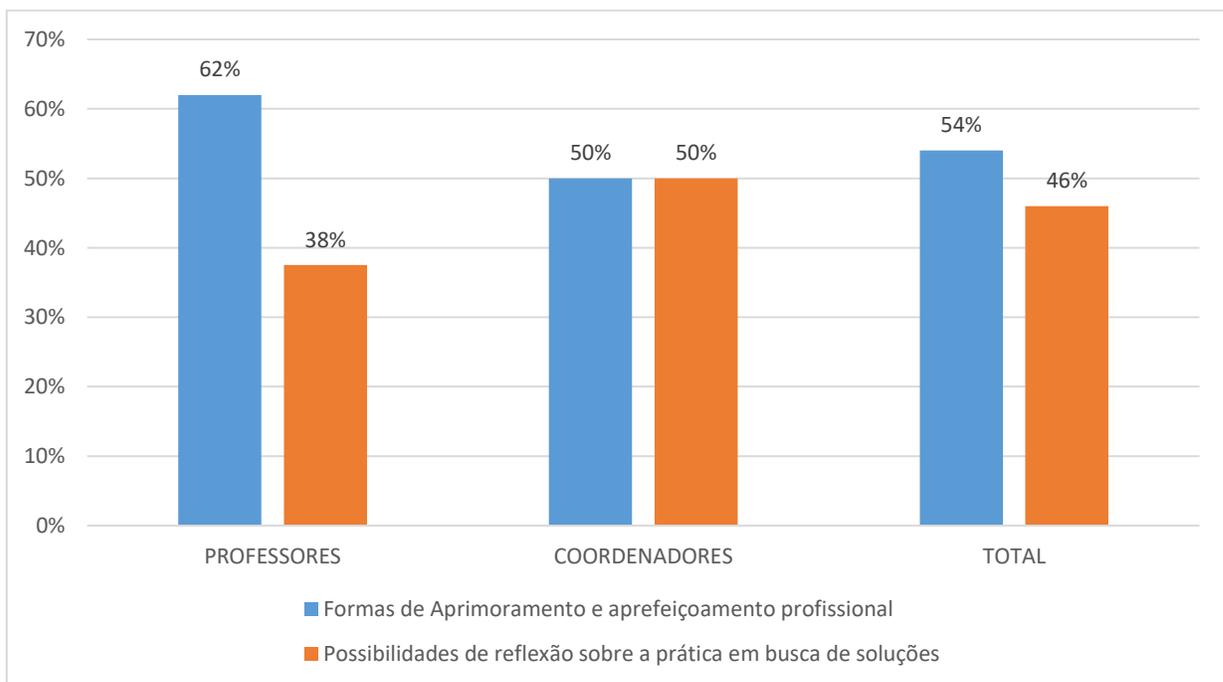
Neste subcapítulo trabalhamos na perspectiva de atendermos ao nosso segundo objetivo específico, a saber, investigar a importância da formação continuada no espaço escolar e como a Coordenação Pedagógica pode contribuir para esse processo. Para este fim, traremos a percepção do grupo de professores e coordenadores sobre o conceito de formação continuada, e sua relação com o contexto escolar e a Coordenação Pedagógica. Além disso, buscamos um entendimento de quais são os saberes fundamentais para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

Para iniciarmos a discussão, perguntamos aos participantes a sua concepção de formação continuada. Dentre as opiniões, após serem analisadas e sistematizadas, percebemos duas dimensões: a primeira é de que formação continuada, trata-se de formas de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional realizadas ao longo da sua vida profissional, em ambientes fora do

contexto escolar; a segunda revelou que é toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas sendo desenvolvidas dentro do contexto da escola.

Constatamos pela leitura do gráfico 4 que 62% dos professores percebem a formação continuada como toda forma de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, enquanto 38% consideram-na como possibilidades de reflexão sobre a prática em busca de soluções. Já os coordenadores apresentaram percepção muito equilibrada, em que foi revelado 50% para a primeira dimensão e 50% para a segunda. Estes dados, em sua totalidade revelam que, 54% dos participantes concordam com a primeira definição e 46% com a segunda, conforme dados abaixo.

Gráfico 4: Concepção dos participantes sobre Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

Em se tratando da primeira definição, concordamos que o aprimoramento e aperfeiçoamento estão diretamente ligados à formação continuada, visto que esta acontece de forma que possibilite a melhoria da qualidade do trabalho do profissional da educação, seja ele atuante na docência ou na coordenação. Essa formação apareceu na fala dos professores e coordenadores como participação em cursos e palestras voltadas para diversas temáticas na área da Educação.

Essa definição leva, a priori, ao pensamento de que formação é discussão de teorias, pois essas formas descritas pelos profissionais remetem a uma postura de sujeitos passivos, ouvintes, que estão nos ambientes formativos para escutarem ideias já pré-estabelecidas e que podem ser aplicadas. É importante entender que ter teorias embasando sua prática é fundamental para que o trabalho docente busque a eficiência, contudo apenas elas, dissociadas da reflexão sobre esta mesma prática não terão efeitos, assim como preconiza Libâneo (2015), quando diz que é necessário um caminhar junto entre teoria e prática.

Já a segunda definição, descrita como reflexão sobre a prática, propõe uma ideia próxima da formação em serviço e foi relacionada às discussões feitas dentro do contexto escolar, e que abordam questões cotidianas, realizadas em grupo e envolvendo toda a equipe pedagógica da escola. Essa concepção é a que se aproxima da formação continuada que propomos, uma que leve em conta as demandas particulares e peculiares de cada comunidade e grupo de sujeitos, a qual pode ser liderada pela coordenação e que proporcione a mudança da realidade vivida.

Entendemos que ambas as concepções estão relacionadas ao processo de formação continuada de um profissional da educação e o que precisa ser considerado para que estas propostas causem efeitos é o desejo de cada sujeito e as mudanças na prática que elas geram após a sua efetivação. Este significado converge com o que afirmam Freitas, Chacon e Girling (2012) quando consideram que este conceito gira em torno da atualização de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo necessário considerar as mudanças sociais que ocorrem com o passar do tempo.

As falas dos professores e coordenadores a seguir concretizam as concepções trazidas no gráfico, mostrando que a formação continuada pode ter função e possibilidades diferentes.

É a formação que o coordenador poderia estar fazendo com a gente. Um dos papéis da coordenação é fazer isso. Pensando junto com a gente, fazendo discussão, proporcionando esses encontros dentro da escola. (PROFESSOR B, 2018)

É todo e qualquer curso que visa o aprimoramento dos conhecimentos de uma determinada área de modo que leve o profissional a se qualificar com foco na sua atuação. (PROFESSOR D, 2018)

Em minha opinião é o aperfeiçoamento dos saberes inerentes à prática do professor com o objetivo de tornar seu conhecimento efetivo e assim promover o conhecimento significativo para o sucesso do alunado e como o nome já diz, essa formação dever ser contínua. (PROFESSOR E, 2018)

É tanta coisa. Para mim é retroalimentar o meu fazer. É retroalimentação. Mas o sujeito precisa estar aberto para isso, porque eu posso ter uma série de cursos e não estar aberta

para esses cursos. Então eu não consigo me retroalimentar como profissional. A formação continuada para mim é como se fosse a energia que a gente precisa estar recarregando [...] (COORDENADOR J, 2018)

Eu entendo que a formação continuada do educador não é restrita ao espaço escolar, mas ela precisa ser privilegiada no espaço escolar. Não é restrita ao espaço escolar porque nós nos formamos no mundo, na vida no nosso cotidiano e nós temos a possibilidade como educadores de fazer essa busca pessoal, sermos sujeitos de nossa formação. Compreendo que a escola precisa se ocupar da formação continuada e precisa privilegiar isso. (COORDENADOR P, 2018)

Os depoimentos acima fortalecem a ideia de que os profissionais reconhecem a necessidade de estarem em constante processo de reflexão, criando estratégias para qualificar a sua atuação e, assim, contribuir para seu fazer. Além disso, mostram que esta formação pode ser realizada em diversos ambientes e de diferentes formas, principalmente dentro da escola. Consolidar a escola como ambiente formativo para todos os sujeitos, independentemente de sua função, é uma tarefa necessária e possível, principalmente quando os atores escolares percebem a sua inconclusão profissional mediante as necessidades sociais emergentes e voláteis.

Estabelecer metas de diálogo, organizar um espaço convidativo ao estudo, selecionar e disponibilizar materiais para leitura e, principalmente, ouvir as necessidades de todo o grupo, são ações que podem contribuir para o desenvolvimento da formação continuada. O coordenador é peça chave para que isto ocorra, priorizar tais atitudes favorecerá todo o processo educativo.

Contudo, apesar de coordenadores e professores revelarem que acreditam na Coordenação como responsável pela formação continuada, sendo um mediador e possibilitador de momentos reflexivos, ainda ficou explícito na fala dos professores que a atuação da Coordenação como organizadora de momentos formativos não é uma prática efetivada no contexto da EJA, 75% dos professores afirmaram que não vivenciam estas ações em sua rotina, os outros 25% afirmam que ocorrem, as de forma superficial. Este dado é bastante preocupante, pois demonstra uma vulnerabilidade na ação do Coordenador, não efetivando as dimensões da sua atuação, como estabelece Salvador (2012), enquanto agente transformador, articulador e formador. Com isso, ficamos com o seguinte questionamento: se ambos atores sabem que a formação continuada é necessária o que impede que aconteça na escola?

Para responder esta questão, esbarramos nas dificuldades já relatadas anteriormente e estas são trazidas, também, como justificativa para essa falha, tais como: falta de tempo e o sistema. Vemos nos relatos a seguir a posição dos professores quanto a esses impedimentos:

Infelizmente existem poucos momentos de formação continuada para a disciplina de ciências. Nas ACs sempre estamos ocupados preenchendo demandas que são inerentes a nossa atuação como notas, planejamento e outros, mas também dando conta de preencher formulários que a Secretaria de Educação inventa e que a Gerencia Regional cobra de forma incisiva, não restando tempo para a formação continuada. (PROFESSOR F, 2018)

Infelizmente, a estrutura atual da EJA não nos permite esses encontros de formação. Quando conseguimos isso, o importante é perceber que eu não estou só e que posso aprender algo que ainda não sei e/ou melhorar o que já sei. (PROFESSOR G, 2018)

A estrutura da EJA trazida pelos professores, que não permite os encontros de formação, é o fato de estar colocada com um tempo de 4h/aula diárias, sejam nos turnos diurnos ou noturno, em que nesse tempo o professor está em sua grande parte em sala de aula, não sobrando espaço para que tenha encontros de coordenação. A EJA Municipal, como apresentada anteriormente, encontra-se com uma diversidade de professores de diferentes áreas e que, para dar conta de sua carga-horária, atuam em múltiplas classes de diferentes escolas. O horário fora de sala destes professores, e que podem ser utilizados com a Coordenação, resume-se a 4h/aula semanais, mas em grande parte são utilizados para o planejamento, ou como trouxe o professor F, para demandas burocráticas como preenchimento de cadernetas e planilhas.

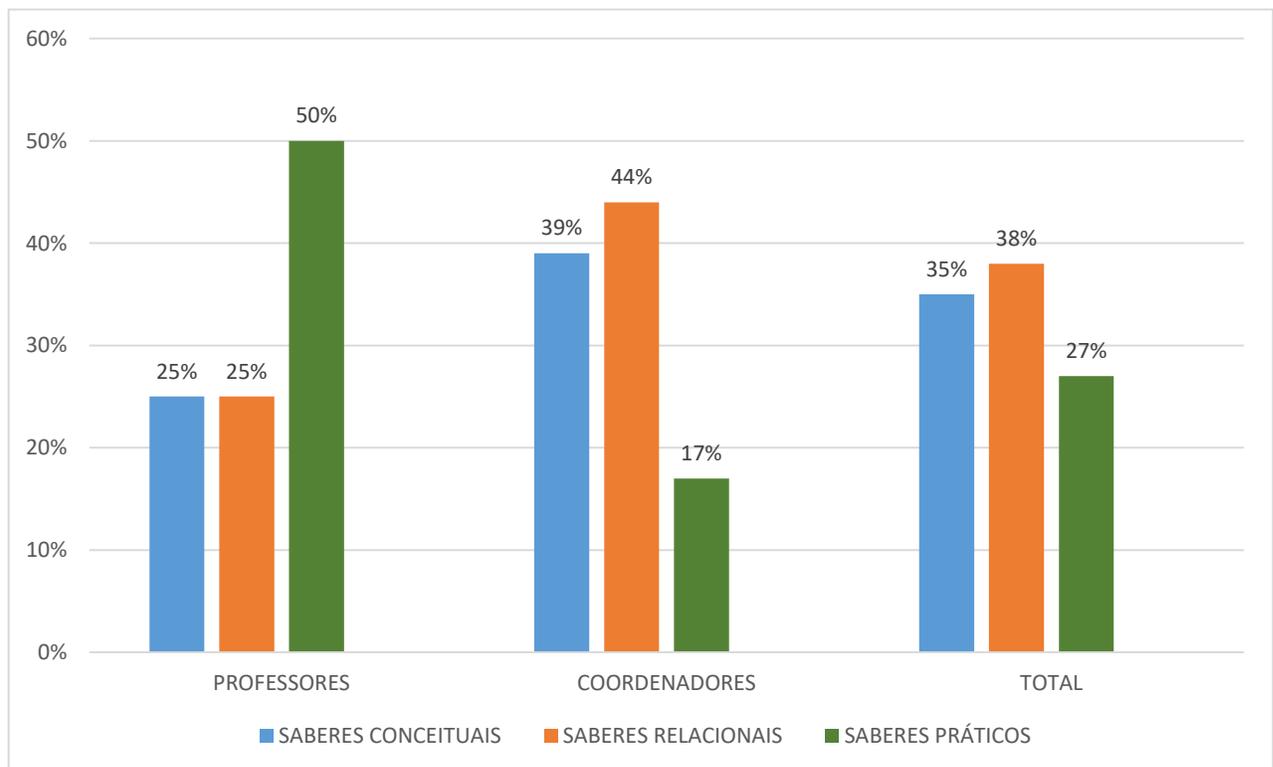
Diante da realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos vivida atualmente, estratégias de discussões coletivas e/ou individuais ficaram escassas, mas não foram eliminadas, ainda existe espaço para que ocorram se bem planejadas. O que precisamos é de uma consciência e um posicionamento efetivos em que sejam garantidos aos coordenadores condições de atuação nas unidades escolares dando-lhes as ferramentas necessárias para que sua rotina não seja tomada por ações que não são de sua competência. Na observação participante realizada durante a pesquisa percebemos a falta de profissionais que desenvolvem funções administrativas nos ambientes escolares e que, por isso, os coordenadores são solicitados para suprirem esta ausência, negligenciando, assim, o seu fazer, fato que também ficou evidenciado nas falas de coordenadores.

Precisamos entender que, apesar das dificuldades a que estão expostos os profissionais da educação de Jovens e Adultos, os momentos de formação são fundamentais e devem, sim, acontecer. Como mostra Campos (2014) é preciso não deixar as situações emergenciais atropelarem a rotina, desenvolvendo um plano de ação prático, coeso e possível de ser aplicado obedecendo as necessidades do contexto. O planejamento do Coordenador é um instrumento fortalecedor de sua prática, além de organizar suas ações, faz com que tenha consciência de sua

função pedagógica dentro do contexto escolar, enumerando suas atividades prioritárias mantendo sua atenção ao que de fato é de sua responsabilidade.

Procuramos entender dos profissionais quais os saberes necessários para a sua atuação na modalidade e que podem ser trabalhados pela Coordenação Pedagógica em momentos de formação considerando a EJA com suas especificidades enquanto modalidade de Educação. Vale lembrar que, como já havíamos definido anteriormente, esses saberes correspondem ao conjunto de habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelo profissional e que contribuem para a sua atuação. Além disso, identificamos três tipos: saberes conceituais, saberes relacionais e saberes práticos. Dentre os saberes indicados pelos Coordenadores e Professores classificamos, de acordo com a predominância de suas sugestões nesses três tipos o que pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Saberes necessários à prática na EJA de acordo com os participantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

De acordo com os dados, analisando a opinião dos professores, os saberes práticos foram indicados como os mais necessários para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos, com 50% dos entrevistados discriminando saberes deste tipo, enquanto que, os saberes conceituais e

relacionais, receberam igualmente 25% das opiniões deste público. Entendemos que trazer os saberes práticos como mais importantes demonstra que a maioria dos professores têm ciência de que a prática em salas de aula de EJA deve ser diferente de uma em salas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio, considerando que o público é bastante específico. Além disso, o dado reflete a necessidade de se investir em uma formação para o uso de metodologias tanto quanto de teorias, as quais são o foco das licenciaturas. Esses saberes práticos podem ser desenvolvidos mediante sua atuação, em parceria com a reflexão baseada nos saberes conceituais.

Este ponto de vista foi diferente do apresentado pelos os coordenadores, já que para estes estão em primeiro lugar os saberes relacionais como essenciais para a prática docente na modalidade, com 44% dos participantes enumerando saberes deste tipo. Os demais, 39% informaram que os saberes conceituais são os mais necessários e 17% disseram ser os saberes práticos.

Analisando o total dos entrevistados, incluindo professores e coordenadores, temos como resultado os saberes relacionais dentre os mais indicados com 38% do total, seguido dos saberes conceituais com 35% e dos saberes práticos com 27%. Isso nos mostra que os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos consideram os saberes relacionais como os mais necessários alegando em alguns momentos, as especificidades do público da modalidade como justificativa para esta necessidade.

Concordamos que todos os saberes citados pelos participantes são de fundamental importância para a qualidade do trabalho de um professor e/ou coordenador que trabalha na EJA, contudo entendemos que os saberes relacionais estejam dentre os mais indicados pelos participantes, pois a modalidade em questão exige a manutenção de um relacionamento direto com sujeitos carregados de histórias, de demandas pessoais e sociais e que precisam ser ouvidos e considerados em seu processo de escolarização. Assim como afirma Arroyo (2006), são sujeitos com experiências de vida social que precisam ser reinseridos no contexto escolar do qual outrora foram afastados.

Podemos ver ilustrados nos discursos a seguir os saberes práticos, mais sinalizados pelos professores, e os saberes relacionais, mais sinalizados pelos coordenadores.

É preciso ser dinâmico, organizado, ter poder de síntese, saber selecionar quais são os assuntos mais relevantes a cada turma e escola. (PROFESSOR F, 2018)

Ser organizado; planejar situações didáticas pertinentes a EJA; adaptar-se às especificidades da EJA; Inserir as tecnologias e o contexto social dos alunos na prática docente; Saber ouvir e ser sociável; Avaliar os avanços da aprendizagem considerando as potencialidades e limitações específicas da EJA. (PROFESSOR H, 2018)

Sensibilidade em primeiro lugar. O professor, mesmo sendo de área, tem que conhecer seu aluno. Ele não pode comparar o aluno do diurno com o aluno da EJA. São totalmente diferentes. Não adianta ele vir para a sala de aula com o conteúdo como se estivesse no Fundamental. [...] (COORDENADOR B, 2018)

É preciso ter conhecimento da própria modalidade de ensino que ele está trabalhando. Não dá para ele ser professor de EJA e não ter conhecimento do que é a EJA. Se questionar “O que eu vim fazer dentro dessa sala de aula? O que esses alunos esperam?” Eu acho que essa é uma das primeiras preocupações dos professores da EJA. [...] (COORDENADOR D, 2018)

Humanização, desejo de conhecimento e busca de conhecimento são indispensáveis para o professor da EJA. Estudo mesmo. Habilidade de saber entender a necessidade do aluno e transformar a aula em algo que atende a necessidade do aluno; usar metodologias diferenciadas. (COORDENADOR M, 2018)

Os saberes práticos trazidos nas falas dos professores, tais como “saber selecionar quais os assuntos mais relevantes” (PROFESSOR F, 2018) e “inserir as tecnologias e o contexto social dos alunos na prática docente” (PROFESSOR H, 2018) vão ao encontro das competências educativas trazidas por Amorim (2012) quando afirma que são as que dizem respeito à criação e aplicação de projetos educativos contextualizados, à diversificação de metodologias, as quais precisam se adequar ao público em questão, à utilização de recursos inovadores o que inclui as tecnologias da informação e comunicação. De fato, ser docente exige a construção destes saberes e, mais do que isso, a sua aplicação consciente e eficaz em sua prática. Estes saberes aparecem, também no discurso do Coordenador M quando afirma a necessidade de utilização de metodologias diferenciadas.

Por outro lado, nas falas dos coordenadores ficaram mais evidentes os saberes relacionais, os quais foram os mais sinalizados por esse grupo como já foi dito. Os coordenadores enumeraram diversos saberes que estão diretamente ligados a esse tipo, como sensibilidade e humanização, e que também são muito evidenciados por Freire (2002) quando destaca que, dentre os saberes necessários para a prática docente estão: saber escutar, querer bem aos educandos e comprometimento. Como a Educação de Jovens e Adultos apresenta um heterogêneo grupo de estudantes, com variadas gerações, é preciso refletir sobre esta característica, sendo sensível para compreender as diferentes histórias de vida presente nesses espaços, humanizando a relação entre educador e estudantes.

Da figura acima, separando os saberes de acordo com os tipos diferentes, em relacionais, práticos e conceituais, temos a seguinte configuração:

Saberes Relacionais: sensibilidade, humildade, escuta, compromisso, responsabilidade, perfil, humanização, consciência social, amor e desejo;

Saberes Práticos: Metodologias diferenciadas, organização, articulação com as Tecnologias da Informação e Comunicação, planejamento, Estudo e pesquisa;

Saberes Conceituais: Conhecimento sobre a modalidade, conhecimento do currículo, competência técnica e política.

Percebemos que, assim como trazem Amorim (2012), Tardif (2000 e 2010), Saviani (1996) e Freire (2002), a prática docente é permeada por saberes diversos que precisam ser desenvolvidos em busca de torná-la eficiente. Tais saberes englobam desde habilidades para relacionar-se com o público, que se tratando da EJA, tem suas particularidades, conhecendo e respeitando-as, perpassando pelo desenvolvimento de metodologias adequadas à modalidade e o público de estudantes.

Estes saberes, se bem construídos, trarão benefícios visíveis ao fazer docente, visto que implicará diretamente em sua ação. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem terá possibilidades de se resignificar e proporcionar construções pertinentes aos estudantes. A Coordenação Pedagógica assumindo de fato as suas atribuições, principalmente de proporcionar momentos de formação, contribuirá para que estes saberes sejam construídos pelos professores e com eles. É necessário que, para o desenvolvimento e fortalecimento destes saberes, sejam desenvolvidas ações de formação, envolvendo aspectos relativos às especificidades da modalidade dando significado à sua prática.

5.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO: PRODUTO DA INVESTIGAÇÃO

Este subcapítulo se delinea a partir das discussões desenvolvidas nas rodas de conversa realizadas com os Coordenadores Pedagógicos. Como essa pesquisa é determinada com natureza aplicada propomos o desenvolvimento de um produto e o que apresentaremos como resultado neste momento constitui-se em uma proposta de formação continuada possível de ser colocada em prática dentro das escolas municipais que ofertam a modalidade EJA em Salvador, atingindo ao terceiro objetivo específico proposto, que foi apresentar uma proposta de formação continuada para

professores da EJA em parceria com Coordenadores Pedagógicos que atuam nessa modalidade abordando questões e características específicas da EJA.

Iniciamos esta pesquisa procurando possibilidades para colaborar com a Coordenação Pedagógica no exercício da sua dimensão formadora com atribuição de organizar e proporcionar momentos de formação continuada para os professores. Com a importância de associar a teoria com a prática, fizemos um estudo relevante sobre as construções já feitas anteriormente por outros pesquisadores e desenvolvemos uma estratégia que foi aplicada com o grupo de coordenadores participantes desta pesquisa.

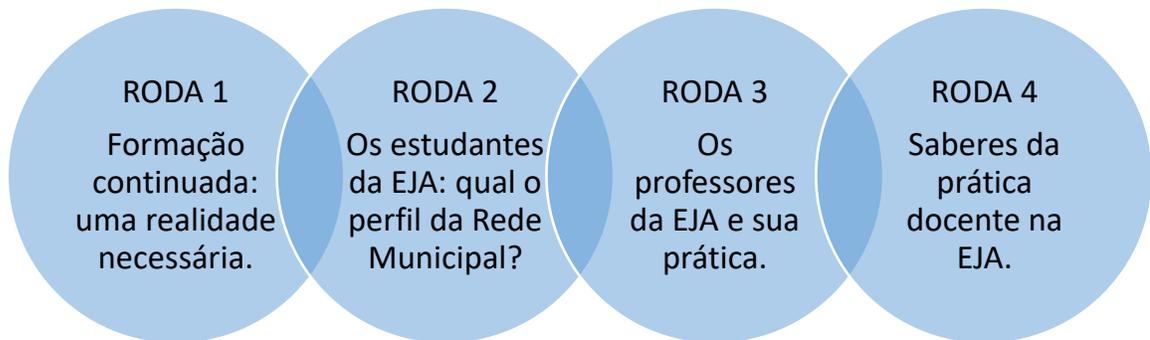
Essa proposta é baseada na estrutura do ciclo de formação continuada apresentado que parte do princípio da escuta dos sujeitos em formação para que o processo tenha êxito. Além disso, a metodologia apresentada traz as rodas de conversa como eixo central para a formação, e os profissionais como agentes formativos e formadores, propondo-a como pontapé inicial para a efetivação desta prática, deixando espaço para a adequação de acordo com as peculiaridades de cada escola. Apresentaremos nesse momento as rodas desenvolvidas com suas temáticas, as construções estabelecidas e as decisões tomadas pelo grupo durante o percurso.

Seguindo a proposta do ciclo de formação, a primeira etapa consistiu na escuta dos sujeitos envolvidos no processo cuja intenção era conhecer o grupo de sujeitos com o qual estávamos lidando sendo eles professores e coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos. Esta etapa iniciou durante a aplicação das entrevistas e da observação participante realizadas com os envolvidos e que deu origem aos dados apresentados nos subcapítulos anteriores. Tais dados possibilitaram o conhecimento do público em formação, suas características e seus anseios.

Consideramos este como o primeiro passo para o início da formação continuada por que entendemos a escuta dos participantes como ponto fundamental para que os momentos sejam significativos e tragam benefícios para a sua prática pedagógica. Assim como nos traz Franco (2010), é necessário inserir os sujeitos nas discussões, fazendo-os assumir o papel de agente (trans)formador ativo de sua formação. Quando as propostas são realizadas em um sentido vertical, não há efetiva mudança, pelo contrário, pode causar uma resistência na participação e afastar os sujeitos envolvidos.

Após a escuta dos participantes como primeira etapa, partimos para a elaboração do planejamento. Neste momento foram planejadas rodas de conversa com temas selecionados a partir das necessidades apresentadas pelos participantes. Selecionamos quatro temáticas de discussão:

Figura 6: Temáticas reflexivas das rodas de conversa realizadas com os coordenadores.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

O planejamento destes momentos de discussão considerou desde as temáticas que seriam discutidas até o espaço onde ocorreriam, procurando reunir ao maior número de coordenadores possível os quais fazem parte desta pesquisa. Como parte da perspectiva formativa das rodas realizadas, além da discussão sobre a prática, eram sugeridos textos para estudo e eram levados trechos de teóricos que falavam sobre a temática discutida na roda. O tempo de duração de cada roda também foi pensado considerando a realidade da EJA, por isso, cada uma teve duração de 50 minutos a 1 hora.

A primeira roda de conversa trouxe como temática reflexiva “Formação continuada: uma realidade necessária” e teve como objetivo discutir com os coordenadores as possibilidades de formação e a sua organização dentro do contexto escolar. Os pontos discutidos foram: tempo destinado à formação, metodologias de desenvolvimento, periodicidade e temáticas trazidas pelos professores.

Com relação ao primeiro tópico “tempo destinado à formação” foi revelado pelo grupo que, pelas condições atuais em que a EJA se encontra, este tempo ainda é escasso devido à distribuição da carga horária dos professores, muitas vezes assumindo suas atividades em mais de uma escola. Nesse sentido, professores e coordenadores encontram dificuldade em reunir-se para

a realização de encontros formativos. Ao mesmo tempo, os coordenadores reafirmaram os entraves de sua rotina, muitas vezes assumindo papéis que não são de sua competência em detrimento das suas atribuições. Este dado já havia sido revelado durante as entrevistas quando os coordenadores informaram este aspecto dentre os dificultadores de sua rotina.

Outro aspecto levantado foi que as formações, quando feitas, trazem temas distantes da realidade dos professores, muitos acabam se desestimulando a participar e estas não causam o efeito desejado, reafirmando a fala de Franco (2010, p. 128) que “[...] em muitos momentos os docentes sentem que o foco do debate não está em consonância com suas reais dificuldades e/ou necessidades, e que o teor do encontro em pouco ou nada os ajudarão a encontrar caminhos para estabelecer mudanças que precisam efetivar.” É importante perceber que realizar uma análise do contexto em que os professores estão inseridos e vivenciando é, sem dúvida, o mais recomendável para que a proposta de formação atinja seu objetivo.

Diante disso, concordaram que é necessário um apoio dos Coordenadores Regionais para alinharem os momentos de formação de maneira que, um professor, mesmo que atuando em mais de uma unidade, será contemplado e participará das discussões. A primeira ação já estabelecida durante o encontro foi a construção de um cronograma de Rede ou de Regional, estabelecendo dias ou semanas formativas de forma que independente da unidade em que o professor esteja atuando, se encontrará em formação.

Com a realização desta primeira roda, cuja temática enfatiza a execução formação continuada, podemos encontrar soluções para os seguintes problemas:

- Falta de destinação de tempo e foco para realização de formação continuada na escola, visto que, previstas em cronograma e acompanhadas pelos órgãos de gestão, as formações ganham respaldo e força para se efetivarem;
- Impossibilidade de participação dos professores nos momentos de formação que, por atuarem em mais de uma unidade, têm dificuldades em acompanhar as ações de todas as escolas. Neste caso, por ser uma ação de Rede, o professor será contemplado onde quer que esteja.

A partir das discussões desencadeadas nesta primeira roda de conversa, foi escolhida a temática da segunda roda de conversa: “Os estudantes da EJA: qual o perfil da Rede Municipal”? Neste momento, os profissionais da coordenação foram levados a refletir sobre o público que frequenta a modalidade na Rede Municipal e este se mostrou bastante diverso, variando em gênero,

idade, raça, motivos de estarem na EJA e outros fatores que mostram a modalidade muito heterogênea.

Ficou evidente com a discussão que o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, em Salvador, no turno noturno, é composto por Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos, em que salas de aula recebem sujeitos desde os 15 anos até idosos com 90 anos. Os coordenadores concordaram que este fato traz à tona uma inevitável mudança na estrutura escola e, por consequência na atuação docente, exigindo uma melhor formação destes profissionais. O fenômeno da juvenilização vem atingindo fortemente as classes de EJA, mas a formação dos profissionais não vem acompanhando essa demanda fragilizando o processo de ensino-aprendizagem, pois em muitos casos as práticas metodológicas não são adequadas ao contexto do estudante.

Outro aspecto trazido pelos coordenadores sobre o perfil do estudante da EJA foi que este vem para a modalidade em busca de aperfeiçoamento escolar, pretendendo concluir a sua escolarização. Ressaltam que a EJA é um espaço de atendimento a pessoas com direitos vetados, pessoas com a marca da negação do acesso à escola, seja por questões sociais que as fizeram deixar de frequentar, seja por questões pedagógicas quando por motivo de reprovação recorrente, são “empurrados” para a modalidade. Este último é o motivo mais frequente para a ocorrência do fenômeno da juvenilização já citado. Os participantes da roda ressaltaram, ainda, a existência cada vez mais frequente de pessoas com deficiência, público da educação especial, nas classes de EJA.

Apesar de despreverem este perfil dos estudantes da EJA, os coordenadores revelaram não possuir uma ação de escuta destes sujeitos com propósito de conhecê-los profundamente e, assim, poder desenvolver ações que atendam às suas expectativas. Nessa perspectiva, com a diversidade do perfil da Educação de Jovens e Adultos, os participantes decidiram que se faz necessário analisar melhor o perfil do estudante de cada unidade escolar a fim de que os profissionais que atuam na escola adequem sua prática a cada público.

Assim, concordaram que escutar estes estudantes ao chegarem à escola é ponto crucial para esta ação, assim como traz Arroyo (2006, p.22) “[...] se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos [...]” e para isso, pensaram na construção de um questionário diagnóstico para ser aplicado e seus dados serem catalogados e utilizados nos encontros de formação com os professores. Este

questionário foi elaborado utilizando a plataforma do Google Formulários e traz questões que possibilitam um diagnóstico social, escolar e pessoal dos estudantes.

Podemos concluir que, a partir desta ação, teremos a possibilidade de resolver problemáticas como: inexistência de atividades descontextualizadas, pois, no momento em que a escuta dos estudantes é realizada e, com isso, construído um diagnóstico do público atendido, os profissionais terão meios de propor situações que atendam às demandas dos alunos. Além disso, ressignifica a relação entre escola/estudantes, aproximando os sujeitos e mostrando que a instituição está preocupada com seu processo de aprendizagem e de formação cidadã.

A partir da discussão deste perfil dos estudantes, a próxima temática proposta para terceira roda de conversa evoluiu os professores, também atores e sujeitos da EJA, intitulada, “Os professores da EJA e sua prática”. Esta roda teve como objetivo traçar, igualmente, o perfil destes profissionais, com atenção ao que os leva a atuar na modalidade e como desenvolve sua prática de ensino.

Os participantes trouxeram que em sua grande maioria, os professores que atuam na EJA vêm de uma rotina de trabalho intensa, dividindo sua carga horária entre turnos matutino, vespertino e noturno, com escolas da rede municipal, estadual e privada, indo para a EJA muitas vezes para complementar sua jornada e não por escolha. Revisitando os dados coletados nas entrevistas, 100% dos professores que participaram desta pesquisa haviam revelado que não estão na EJA por escolha, citaram como justificativa a necessidade de trabalhar, a existência de vaga na escola para o turno que tinha disponível, a “comodidade” que a modalidade oferece e a necessidade de complementação de carga horária. Estes mesmo professores, por estarem em diversos espaços lidam com problemas de deslocamento e o difícil acesso às unidades escolares, o que põe obstáculos em seu acompanhamento pedagógico.

De acordo com sua realidade, os coordenadores percebem que existem professores que não possuem formação adequada para atuarem na Educação de Jovens e Adultos ao mesmo tempo em que resistem ao trabalho da Coordenação Pedagógica, não aceitando o profissional como mediador e parceiro na construção de sua prática. Por outro lado, trouxeram no discurso que a Rede também conta com profissionais que são pesquisadores, comprometidos com sua responsabilidade social e que buscam mudanças em sua prática tornando-a mais qualificada.

Ficou decidido que, assim como tratado na roda sobre os estudantes, faz-se necessário realizar uma escuta maior destes profissionais. Diante da situação em que se encontra o tempo

direcionado para a EJA, sendo tão limitado e apertado, os professores e coordenadores ficam afastados, cumprindo demandas mais burocráticas do que pedagógicas e acabam não efetivando um momento de formação, de diálogo e construção coletiva. Para tanto, foi decidido pela realização de rodas de conversa, as quais terão como reflexão o papel da escola e seus profissionais da EJA, já trazendo, dentre as primeiras, a socialização do resultado do questionário aplicado com os estudantes. Os coordenadores concluíram que precisam participar destas rodas, além dos professores, outros profissionais que atuam nas escolas que oferecem a modalidade a fim de cada um perceber o seu papel enquanto ator da EJA.

A roda de conversa foi escolhida pelos coordenadores por trazer em sua essência a ideia de diálogo, podendo ser direcionada a partir de um tema emergido de cada contexto, possibilitando a todos se enxergarem como sujeitos formadores e em formação. Ao participarem das rodas desenvolvidas pelos pesquisadores e vivenciarem esta possibilidade democrática formativa, os coordenadores viram-nas como uma ferramenta de discussão formal, tendo em seu contexto a análise da prática alinhada com a reflexão sobre teorias. Esta ferramenta metodológica proporcionará a aproximação do corpo docente à gestão pedagógica da unidade, relação que ainda enfrenta problemas, diante da resistência em aceitar a figura do Coordenador Pedagógico. Outro aspecto a ser considerado é que, com a escuta do corpo docente, levantando suas inquietações e necessidades, a realização das formações terá um efeito mais direto e específico, buscando resolver as demandas particulares de cada contexto escolar.

A última roda realizada com os coordenadores participantes teve a temática “Saberes da prática docente na EJA”. Nela foram trazidos os saberes que os coordenadores percebem serem fragilizados na prática dos professores que atua na EJA. Vieram à tona os saberes já trazidos anteriormente nas entrevistas, contudo, como o objetivo era discutir os saberes que seriam propostos nas formações com os professores, o grupo considerou que a Educação de Jovens e Adultos e sua legalidade deveria ser o primeiro, pois entendem que pela fragilidade da formação inicial, muitos profissionais que estão na modalidade não sabem lidar com sua rotina por não conhecerem seus conceitos. Esse ponto diverge, em partes, do dado trazido anteriormente com relação aos saberes mais citados pelos coordenadores, sendo que os saberes conceituais, no qual essa temática se encaixa, foram os menos colocados.

Para efetivação desta roda, propuseram o planejamento da “Semana Formativa da Educação de Jovens e Adultos” a ser realizada em todas as unidades escolares, com alunos e

professores, discutindo o tema “Educação de Jovens e Adultos: direitos e prerrogativas legais” na qual todos os atores escolares serão convocados a conhecer efetivamente a modalidade e perceber-se como sujeitos de direito, reconhecendo também seus deveres enquanto cidadãos. Para que atinja seu objetivo, esta ação precisa ser tratada como uma ação de Rede e não individual de cada unidade escolar ou regional. Neste momento, os coordenadores imbricaram os profissionais que atuam na Secretaria Municipal, dando-lhes a responsabilidade de mobilizar todas as escolas e envolvem-nas nesta proposta.

Apesar de trazerem outros temas para serem eixos de outras rodas de conversa, como o uso das tecnologias nas aulas, a educação inclusiva e o processo de avaliação na EJA, os coordenadores consideraram que precisam, antes, ouvir os professores sobre suas necessidades e dar autonomia a cada escola desenvolver suas rodas a partir do contexto vivenciado.

Durante as rodas de conversa ficou evidente nas falas dos coordenadores que não possuem uma prática de escuta da comunidade. Por vezes as decisões de como se delinearão as formações são tomadas pelo órgão central e todos precisam se adequar a elas. Apesar de terem a intenção de contribuir com o processo acabam por não provocarem as reações projetadas por estarem afastados da realidade vivida pelos professores.

Diante do que foi vivenciado pela realização da pesquisa, o produto produzido e sugerido para ser replicado é uma proposta de formação continuada centrada no diálogo acerca de questões que envolvem a realidade de cada unidade escolar, desenvolvido pelo coordenador pedagógico dentro de sua escola, associado à discussão teórica já construída por pesquisadores. Esta ação precisa e deve ser apoiada pelos coordenadores que atuam em outras instâncias como a Gerência Regional e o Órgão Central dando suporte para que o coordenador da escola tenha meios para efetivá-la, formando o tripé gestor essencial para êxito nas ações.

Nessa perspectiva a formação continuada está sistematizada na figura a seguir.

Figura 7: Proposta do Ciclo Participante para Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, em 2018.

Neste ciclo, propomos como ponto de partida, a escuta do grupo de sujeitos envolvidos, onde serão levantadas as demandas particulares e coletivas para que sejam levadas à discussão e propostas de resoluções sejam dadas. No caso da escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário valorizar a fala dos seguintes atores: professores, estudantes e gestores. Todos que vivem a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem precisam ser envolvidos na formação, considerando que suas ações precisam estar alinhadas a fim de que tenham sucesso.

Em seguida, a Coordenação Pedagógica, responsável pela efetivação da formação, deve planejar os encontros de formação, estabelecendo, a partir dos dados que foram coletados com o grupo, os temas da discussão, selecionando textos para reflexão, estabelecendo, desta forma, a relação entre teoria e prática, e propondo um cronograma de execução, ou seja, pensando nos pontos importantes para que os encontros formativos ocorram de maneira organizada.

Chegado o momento das rodas de discussão, esta será a oportunidade de trocas, é importante que todos se posicionem, buscando propor ideias que ajudem a resolver os problemas encontrados em seu contexto e proposto para o momento. A valorização do posicionamento crítico e reflexivo de todos é imprescindível para que a sistematização das ações ocorra de maneira viável

e para que tenha o apoio dos sujeitos em sua execução. As proposições e decisões tomadas devem ser registradas e socializadas com todo o grupo para que a comunicação ocorra uniformemente, trazendo um alinhamento das atitudes dentro do contexto.

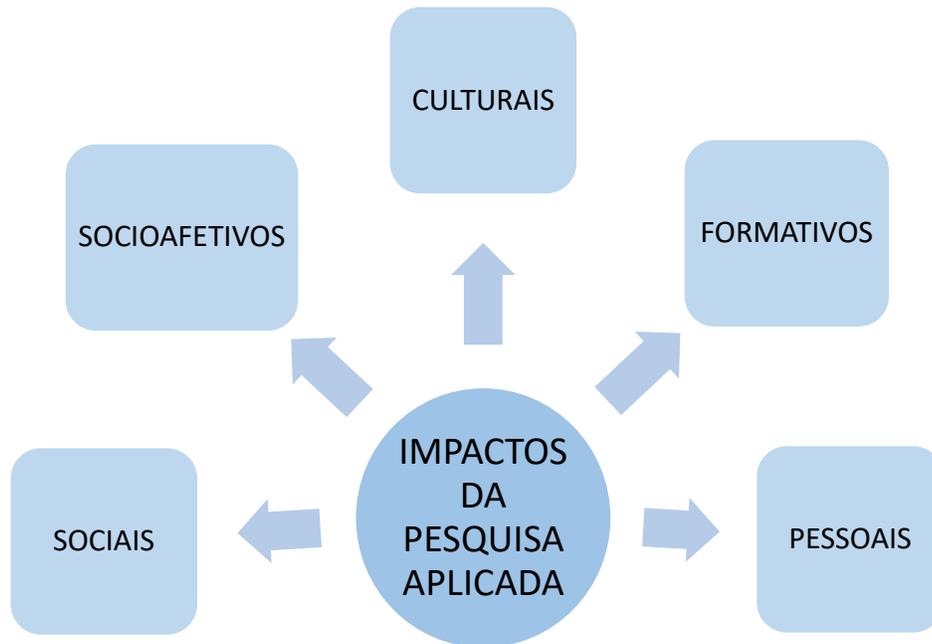
Após esses momentos, durante a rotina da unidade escolar, as soluções trazidas serão colocadas em prática, sejam relacionadas a processos pedagógicos ou organizacionais. Para que sejam observados os impactos de cada decisão, será necessário definir o tempo em que as propostas serão realizadas, como serão acompanhadas e quem serão os responsáveis.

Por fim, com o olhar da coordenação e em parceria com os professores serão avaliados os impactos das ações previstas, levando novamente para a discussão do grupo, já com o resultado obtido, dando continuidade ao ciclo. Diante da dinâmica empreendida neste processo e com o envolvimento de todos os sujeitos da EJA, constatamos a pertinência da escolha e execução do procedimento metodológico da pesquisa participante.

5.4 PRINCIPAIS IMPACTOS CAUSADOS PELA INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo apresentaremos os impactos causados e percebidos após a aplicação do produto, a Proposta do Ciclo Participante para Formação Continuada. Por tratar-se de uma pesquisa com natureza aplicada, qualitativa e participante, trazer mudanças e perceber reflexos da pesquisa na comunidade participante é indispensável para validar a eficiência do processo. Sendo assim, identificamos os seguintes impactos:

Figura 8: Impactos observados com o desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

Começaremos a apresentar as observações pelos impactos culturais. Existe uma concepção dentre os profissionais de que formação continuada é feita em ambientes específicos, fora da escola. Percebemos que após a realização da pesquisa houve uma mudança nessa percepção, ampliando o olhar sobre a formação continuada e sua realização, configurando a escola também como um espaço formativo e todos os sujeitos como formadores e em formação.

Além disso, as propostas de aperfeiçoamento geralmente são feitas a partir de temas pré-estabelecidos e que muitas vezes não atinge de forma efetiva a prática docente. As rodas de conversa transformaram essa visão, trazendo à tona que as temáticas do cotidiano vivido são elementos norteadores destes momentos e quando considerados proporcionam mudanças notórias, contribuindo para o fazer dos profissionais. Esses impactos culturais fortaleceram a atribuição da Coordenação Pedagógica enquanto agente formadora causando uma valorização de seu papel diante dos professores, na medida em que a formação continuada acontecerá dentro da escola e considerando as especificidades de seu contexto.

Estes impactos culturais influenciaram diretamente na produção dos próximos: os formativos. Foram revelados impactos formativos na medida em que, ao participarem das rodas de conversa e vivenciarem a proposta do Ciclo, os sujeitos encontraram-se em processo de reflexão sobre sua prática em associação com a teoria, constituindo o que consideramos como formação continuada.

A ação de formação continuada em questão, por trazer o contexto do sujeito para a discussão, teve como consequências novas construções sobre o perfil dos estudantes que atualmente estão na Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que percebessem a necessidade de adequar as ações pedagógicas às suas especificidades. Além disso, por pensarem sobre os professores que atuam na EJA, ficou explícita a urgência em instrumentalizar conceitualmente estes profissionais para que atuem com qualidade.

Neste sentido, surgem os impactos socioafetivos. Os participantes perceberam-se como agentes formativos e tiveram seus saberes valorizados durante as rodas de conversa. Deste modo, seu relacionamento com os professores com os quais trabalha foi afetado, pois passou a vê-lo como agente em formação, mas que também é formador. A pesquisa deu foco à necessidade de ouvir todos os atores pedagógicos, estudantes e professores, para que o sucesso do seu trabalho aconteça, pois não era uma prática estabelecida pelos coordenadores.

Além disso, nas trocas, ao ouvir sua realidade sendo compartilhada por outros participantes, sentiam-se sensibilizados e com a sensação de grupo, de não estar sozinho diante de um fato, juntando forças para poder superar as dificuldades. Ao serem ouvidos, os coordenadores foram respeitados, vendo o processo de formação como real e capaz de gerar benefícios, visto que é pensado por eles e para eles.

Diante da percepção dos impactos culturais, formativos e socioafetivo, foram gerados, então, os impactos sociais. A partir do momento em que temos sujeitos com concepções redefinidas, práticas fortalecidas e emocionalmente motivadas, temos a construção de uma proposta que fortalece a prática docente e, por consequência, fortalece a Educação de Jovens e Adultos quanto modalidade de Educação.

A efetivação da formação, a ação que é invisibilizada dentro da escola e prejudicada pelas demandas emergenciais, proporciona que os docentes se tornem mais seguros de seu fazer, impactando na mediação das construções de conhecimento realizadas nas aulas de EJA. Além

disso, por se tratar de uma ação a ser executada em nível de Rede em todas as unidades escolares, terá uma abrangência em toda a cidade de Salvador e não apenas em uma comunidade escolar.

Por fim, os impactos pessoais, os quais fazem relação não só aos Coordenadores Pedagógicos sujeitos da pesquisa, mas também ao pesquisador. O ser humano tem uma tendência psicológica em tentar encontrar culpados por fracassos observados, mas, em muitos casos, não se percebe enquanto responsável. Percebemos que a pesquisa imputou aos Coordenadores a responsabilidade pelo acesso e permanência dos estudantes na modalidade, uma vez que está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem.

Com a realização desta pesquisa, o mestrando viu-se com um olhar mais humanizado para a prática da Coordenação Pedagógica, por já ter vivido essa função, partilhava das angústias relatadas pelos participantes, ampliando a sua responsabilidade de pesquisador e o seu desejo de encontrar soluções para dissipá-las.

Portanto, concluímos com a convicção de que a pesquisa aplicada foi bem-sucedida, assim como a pesquisa participante, pois trazemos contribuições para que a Coordenação Pedagógica desenvolva sua atribuição de promover momentos de formação continuada com os professores, de maneira possível e acessível a sua realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e conclusão deste trabalho foi um desafio. Tivemos que lidar com todas as adversidades que a Educação de Jovens e Adultos possui e percebemos que a realidade do cotidiano vivido pela Coordenação Pedagógica em escolas não é tarefa fácil, diante das demandas que enfrenta, desenvolver suas atribuições com qualidade é um trabalho árduo, mas possível.

Tivemos a vantagem de encontrar Coordenadores e Professores interessados em contribuir para o eu desenvolvimento pessoal e em ser colaboradores da pesquisa, participando do processo, rompendo com seus desafios particulares e trazendo grandes construções. Sabemos que muitos outros também estavam interessados, mas que sua dinâmica não lhes possibilitou inserir-se na pesquisa.

Portanto, a presente pesquisa intitulada “A Coordenação Pedagógica na EJA: contribuições para a formação continuada de professores” foi finalizada respondendo ao problema proposto, afirmando que há formas de realizar a formação continuada com os professores dentro do contexto escolar, com ações planejadas pelo coordenador pedagógico que valorizem a escuta dos sujeitos e a realidade em que estão inseridos.

Alcançamos, o objetivo de analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, com a participação de sujeitos que estão inseridos em diferentes ambientes, trazendo a leitura de diferentes pontos de atuação.

Avançamos durante o percurso discutindo com esses profissionais que atuam na EJA, levantando as dificuldades encontradas em sua atuação, possíveis ações para solucioná-las, com atenção, principalmente, ao papel da Coordenação Pedagógica no contexto escolar, investigando a importância da formação continuada nesse espaço e como Coordenador pode contribuir para esse processo.

A pesquisa participante, escolhida como procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente durante a realização das rodas de conversa, com o envolvimento tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, quando, juntos desenvolveram as ações a fim de solucionar a problemática em questão.

A partir dos dados coletados, foi possível perceber que ainda existem profissionais atuando na Educação de Jovens e Adultos com formação inicial fragilizada que não lhes preparou

qualitativamente para estar neste contexto, bem como afirmaram que estar nesse espaço não foi uma escolha, mas sim uma necessidade, apresentando justificativas diversas para isso. Esse dado foi revelado tanto nos sujeitos coordenadores quanto professores.

Além disso, mostraram que a Coordenação Pedagógica na educação de Jovens e Adultos encontra dificuldades para poder desenvolver suas ações de acompanhamento pedagógico, ainda mais quando se trata da formação continuada dos professores, devido às demandas estruturais, sociais e políticas que hoje a modalidade enfrenta na Rede em questão, como horários de funcionamento das escolas, falta de recursos humanos nas unidades escolares que apoiem o trabalho da Coordenação e a concepção de EJA da Rede.

Constatamos que a ideia de formação continuada entre os profissionais que atuam na educação é dividida em duas dimensões, de que formação continuada, trata-se de formas de aprimoramento e aperfeiçoamento realizadas ao longo da sua vida profissional e que pode ser considerada toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas. Foi percebido que essa formação pode acontecer tanto dentro como fora da escola.

Foram listados os principais saberes que um profissional que atua na modalidade da EJA precisa apropriar-se para poder desenvolver sua prática com qualidade. Esses saberes se dividem em conceituais, relacionais e práticos, cada um com o mesmo grau de importância que favorecerá qualitativamente o trabalho docente.

Apresentamos, então, como produto desta pesquisa, uma proposta de formação continuada para professores da EJA em parceria com Coordenadores Pedagógicos que atuam nessa modalidade abordando questões e características específicas da EJA. Esta proposta foi constituída sob uma perspectiva de envolver todos os sujeitos no processo, desenvolvendo uma metodologia participante.

A proposta de formação continuada foi construída e aplicada com os Coordenadores Pedagógicos, consistindo em um Ciclo Participante envolvendo as seguintes etapas: escuta, planejamento, rodas de discussão, aplicação das soluções e avaliação. Este ciclo possibilitou a valorização dos sujeitos envolvidos e trouxe soluções que estão próximas do contexto dos envolvidos, visto que foi desenvolvido dentro de sua realidade.

Após a aplicação deste produto foi possível observar diversos impactos que foram causados na realidade dos participantes, como, impactos culturais, sociais, formativos, pessoais e

socioafetivos. Com isso reafirmamos a escolha da pesquisa aplicada como natureza deste trabalho, visto que provocou mudanças efetivas no contexto.

Concluimos entendendo que se faz necessário a continuação das discussões aqui propostas diante da amplitude da temática que é a formação de professores feita pela Coordenação Pedagógica, visando encontrar outras possibilidades de formação, sem perder de vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo, os quais são formados, mas também formadores durante o percurso.

Todo este processo contribuiu para reafirmarmos que a formação é um processo contínuo que está relacionado a algo além de procedimentos adequados, envolve o desejo. Se não estivermos lidando com sujeitos dispostos a refletirem sobre o seu fazer, entendendo-se como profissionais incompletos e que busquem seu aperfeiçoamento, mesmo com a melhor das propostas, o efeito será nulo.

Colocamos a proposta aqui desenvolvida à disposição da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, assim como de outros municípios, para que sejam colocadas em práticas e analisadas a longo prazo, a fim de que sejam percebidos avanços no desenvolvimento da prática pedagógica e, por consequência, na aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para pesquisas futuras, desejamos analisar os impactos que estes momentos de formação podem causar no processo de ensino-aprendizagem, percebendo as mudanças na prática pedagógica docente e quais os benefícios para os estudantes. Além disso, pensamos que é necessário definir os papéis do Coordenador que atua na Regional e do que atua no Órgão Central, para que estes tenham fortalecidas suas ações.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; Dausien, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

AMORIM, Antônio. **Escola**: uma organização social complexa e plural. Santa Cruz do Rio Pardo: Editora Viena, 2007.

_____. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, p. 11-24, 2006.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-31, 2006.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**: o que é e como se faz. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BAHIA (Estado). Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. **Lei Nº 7.023 de 23 de Janeiro de 1997**. Palácio do Governo do Estado da Bahia, BA, 23 jan. 1997. Disponível em: <[http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?script_name=#!--#executive:script_name--#f=id\\$id=LO19977023.xml\\$an=LO_7_023#LO_7_023](http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?script_name=#!--#executive:script_name--#f=id$id=LO19977023.xml$an=LO_7_023#LO_7_023)>. Acesso em: 20 maio 2017.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 93-102, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Ensinar e Aprender**: coordenação pedagógica e formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).

CRESWELL, John W.. Procedimentos de Métodos Mistos. In: CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 11. p. 211-229. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/vivianrodrigs/creswell>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 3. p. 51-67. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teórico. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 24, n. 3, set./dez. p. 67-80, 2013.

DANTAS, Tânia. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DEMO, Pedro. Metodologias Alternativas: algumas pistas introdutórias. In: DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, Cap. 9. p. 229-257, 1995.

_____. **Pesquisa Participante: Mito e realidade.** Brasília: Unb/inep, 1982. Versão Preliminar. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001993.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática.** Brasília, DF: UNESCO, 2008.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/coordenacao/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, p. 121- 140, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. A Teoria dos Fractais e Etnopesquisa/Formação de professores: uma articulação possível? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, ano 9, n.14, p. 99-104, jul./dez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 23ª Reimpressão. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Kátia Siqueira de. CHALCON, Fábio, GIRLING, Robert Henriques. Políticas de educação e formação de educadores: uma relação necessária. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.38, p. 105-113, jul./dez. 2012.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Tradução Tânia Pellegrini.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, p. 9-16, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, Mar./Abr.1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GOMES, F. P.; ARAÚJO, R. M. de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. VIII SemeAd - **Seminário em Administração** – FEA-USP. São Paulo, 2005. Disponível em <<http://docplayer.com.br/11041578-Pesquisa-quanti-qualitativa-em-administracao-uma-visao-holistica-do-objeto-em-estudo.html>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. O papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escola. In: GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (Org.). **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15-61, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: pedagógica e universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; PAZ, Juarez da Silva; DANTAS, Tânia Regina. Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos? In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, p. 29-51, 2016.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.23, n.42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. Coleção Temas Sociais.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 47-60.

QUIRINO, Raquel. Coordenação Pedagógica: saberes e práticas. In: TONINI, Adriana M, OLIVEIRA, Breyner R (Org.). **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores: O Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2015, p. 75-90.

SALVADOR, Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social. **Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa.** Salvador, 2012.

SALVADOR (Município). Lei nº 9105, de 29 de julho de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. **Lei Nº 9.105/ 2016.** Salvador, BA, p. 3-9, 01 ago. 2016.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de. **Programa Agente da Educação: Aproximando escola, família e comunidade.** 2017. Disponível em:

<<http://www.agentedaeducacao.salvador.ba.gov.br/projetos.php>>. Acesso em: 08 set. 2017.

SALVADOR. Resolução nº 041, de 06 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. **Resolução CME Nº 041/2013.** Diário Oficial do Município, Salvador, BA, 10 dez. 2013. n. 5.995. p. 13-15. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/04/RES-CME-041-2013-EJA.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SERVA, Maurício; JAIME JÚNIOR, Pedro. Observação participante pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, p.64-79, jun. 1995. FAP UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75901995000300008>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a08v35n3.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 93-112,

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA.** 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

<<http://www.uneb.br/mpeja/files/2016/11/AMILTON-ALVES-DE-SOUZA-CÍRCULOS-DE-DIÁLOGOS-E-PRÁTICAS-DE-LETRAMENTOS-COM-AS-TIC-SABERES-FAZERES-E-INTERFACES-COM-A-EJA.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

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

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS



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



Caro(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

Este roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa o qual tem como responsável Daniel Amaral Barros Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Amorim.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos causados pelos momentos de formação continuada, promovidos pela Gestão Pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador. A sua participação é muito importante para a efetivação desta pesquisa, pois você que atua nesta função poderia me dar informações sobre o assunto de maneira fidedigna. Saiba que em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que o registro seja feito de maneira mais fiel possível, gostaria de sua autorização para gravá-la.

Assinatura do entrevistado:

Data da entrevista:

Maior Formação:

Tempo de atuação na função:

Tempo de atuação na unidade:

1. Em sua opinião, o que é Educação de Jovens e Adultos(EJA)? O que sabe sobre essa modalidade? Em sua formação inicial foi discutida? Por que veio atuar na EJA?
2. Para você, qual a importância da Coordenação Pedagógica em uma Escola que oferta Educação de Jovens e Adultos? Quais são as principais atribuições da Coordenação Pedagógica? Em sua formação inicial foi-lhe dado suporte para atuar nessa função?
3. Em seu cotidiano, no desempenho de sua função enquanto Coordenador(a) Pedagógico(a), quais as dificuldades encontradas?
4. Em sua opinião, o que é formação continuada? Qual a relação dela com o processo de ensino-aprendizagem na EJA?
5. Enquanto profissional atuante na Coordenação, qual a sua responsabilidade enquanto formador? De que forma você proporciona momentos de reflexão com a equipe com a qual trabalha?
6. Quais habilidades/competências/conhecimentos considera fundamentais para a atuação de um profissional na EJA, tanto para o(a) professor(a), quanto para o(a) Coordenador(a)?

APÊNDICE II: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES



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



Caro(a) Professor(a)

Este roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa o qual tem como responsável Daniel Amaral Barros Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Amorim.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos causados pelos momentos de formação continuada, promovidos pela Gestão Pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador. A sua participação é muito importante para a efetivação desta pesquisa, pois você que atua na função de Professor poderia me dar informações sobre o assunto de maneira fidedigna. Saiba que em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que o registro seja feito de maneira mais fiel possível, gostaria de sua autorização para gravá-la.

Nome do Entrevistado: _____

Data da entrevista: _____/_____/_____

Maior Formação: _____

Tempo de atuação na função: _____

Tempo de atuação na unidade: _____

1. Em sua opinião, o que é Educação de Jovens e Adultos(EJA)? O que sabe sobre essa modalidade? Em sua formação inicial foi discutida? Por que veio atuar na EJA?
2. Para você, qual a importância da Coordenação Pedagógica em uma Escola que oferta Educação de Jovens e Adultos? Quais são as principais atribuições da Coordenação Pedagógica?
3. Em seu cotidiano, no desempenho de sua função enquanto Professor(a) da EJA, quais as dificuldades encontradas?
4. Em sua opinião, o que é formação continuada? Qual a relação dela com o processo de ensino-aprendizagem na EJA?
5. Quais habilidades/competências/conhecimentos considera fundamentais para a atuação de um profissional na EJA, tanto para o(a) professor(a), quanto para o(a) Coordenador(a)?
6. De que forma os encontros de formação realizados pela Coordenação Pedagógica contribuíram para a sua atuação?

APÊNDICE III: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO



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



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Espaço físico destinado à Coordenação Pedagógica;
 - a. Existe uma sala própria para a Coordenação?
 - b. É um espaço apropriado para o desenvolvimento da função?
 - c. Como está organizado esse espaço?
2. Organização da rotina da Coordenação Pedagógica;
 - a. A Coordenação possui uma rotina?
 - b. Suas ações são restritas às da sua função?
3. Funcionamento da Escola;
 - a. Horário das aulas da EJA;
 - b. Horário de encontro com a Coordenação Pedagógica

APÊNDICE IV: PLANEJAMENTO DAS RODAS DE CONVERSA

PLANEJAMENTO 1ª RODA DE CONVERSA

TEMA: Formação continuada: uma realidade necessária.	
LOCAL: Auditório SMED	DURAÇÃO: 1h
OBJETIVO DA RODA: Discutir com os coordenadores as possibilidades de formação e a sua organização dentro do contexto escolar.	
QUESTÕES NORTEADORAS: Como é feita a formação continuada pela Coordenação? Qual o tempo destinado à formação continuada dentro da escola? Quais as temáticas estabelecidas para as formações?	
METODOLOGIA DA RODA: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema da roda para o grupo, dando início à discussão; • Proposição das questões norteadoras; • À medida em que a discussão for acontecendo, incentivar o grupo a propor soluções; • Mediação das falas de forma a possibilitar a todos falarem; • Proposição da Leitura Reflexiva; • Definição do tema a ser discutido na próxima conversa. 	
PRINCIPAIS PONTOS LEVANTADOS (preencher durante a discussão): Não há um tempo definido para formação na rotina da EJA; Professores com carga horária muito fragmentada; Coordenação assume ações que não são de sua responsabilidade; Temas de discussão distantes da realidade vivida.	
DELIBERAÇÕES (preencher durante a discussão): - Elaboração de um cronograma de formação que abarque todas as escolas de forma que o professor participe independente da escola em que esteja atuando no dia. - Envolvimento dos Coordenadores Regionais para apoio do desenvolvimento da formação pela Coordenação da escola. Tema da próxima roda: estudantes da EJA.	
PROPOSTA DE LEITURA REFLEXIVA BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos . Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 93-102, 2006.	

PLANEJAMENTO 2ª RODA DE CONVERSA

TEMA: Os estudantes da EJA: qual o perfil da Rede Municipal?	
LOCAL: Auditório SMED	DURAÇÃO: 1h
OBJETIVO DA RODA: Refletir sobre o público que frequenta a modalidade na Rede Municipal.	
QUESTÕES NORTEADORAS: Que público de estudantes frequenta atualmente a EJA das escolas municipais? O que estes estudantes buscam na EJA?	
METODOLOGIA DA RODA: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema da roda para o grupo, dando início à discussão; • Proposição das questões norteadoras; • À medida em que a discussão for acontecendo, incentivar o grupo a propor soluções; • Mediação das falas de forma a possibilitar a todos falarem; • Proposição da Leitura Reflexiva; • Definição do tema a ser discutido na próxima conversa. 	
PRINCIPAIS PONTOS LEVANTADOS (preencher durante a discussão): Público Heterogêneo; Buscam aperfeiçoamento, conclusão da escolarização; Processo de Juvenilização da modalidade; Pessoas com marca da negação; Não há uma prática de escuta desses sujeitos.	
DELIBERAÇÕES (preencher durante a discussão): Elaboração de um questionário diagnóstico a ser aplicado durante a matrícula dos estudantes para conhecê-los; Sistematização dos dados após a aplicação para socializar com o corpo docente. Tema da próxima roda: professores da EJA.	
PROPOSTA DE LEITURA REFLEXIVA ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos . Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-31, 2006.	

PLANEJAMENTO 3ª RODA DE CONVERSA

TEMA: Os professores da EJA e sua prática.	
LOCAL: Escola Municipal Paroquial da Vitória.	DURAÇÃO: 1h
OBJETIVO DA RODA: Traçar o perfil dos professores da EJA, com atenção ao que os leva a atuar na modalidade e como desenvolve sua prática de ensino.	
QUESTÕES NORTEADORAS: Qual o perfil atual do/a professor/a da EJA? Que lugar a EJA ocupa na vida profissional destes/as professores/as?	
METODOLOGIA DA RODA: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema da roda para o grupo, dando início à discussão; • Proposição das questões norteadoras; • À medida em que a discussão for acontecendo, incentivar o grupo a propor soluções; • Mediação das falas de forma a possibilitar a todos falarem; • Proposição da Leitura Reflexiva; • Definição do tema a ser discutido na próxima conversa. 	
PRINCIPAIS PONTOS LEVANTADOS (preencher durante a discussão): Trabalha nos três turnos; Está na EJA para complementar a Carga Horária; Atua em muitas escolas, difícil deslocamento; Dificuldade em fazer o acompanhamento pedagógico; Professor não tem preparação para atuar na EJA.	
DELIBERAÇÕES (preencher durante a discussão): Realização de uma roda de conversa abordando tema específico da EJA e trazendo o resultado do questionário, envolvendo todos os profissionais que atuam na escola, não somente os professores; Tema da próxima roda: Saberes da prática docente.	
PROPOSTA DE LEITURA REFLEXIVA FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade . São Paulo: Edições Loyola, p. 121- 140, 2010.	

PLANEJAMENTO 4ª RODA DE CONVERSA

TEMA: Saberes da prática docente na EJA.	
LOCAL: Sala da Diretoria Pedagógica / SMED	DURAÇÃO: 1h
OBJETIVO DA RODA: Discutir os saberes que seriam propostos nas formações com os professores.	
QUESTÕES NORTEADORAS: Quais os saberes/ habilidades / competências precisam ser desenvolvidos? Que propostas trazer durante a formação continuada?	
METODOLOGIA DA RODA: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema da roda para o grupo, dando início à discussão; • Proposição das questões norteadoras; • À medida em que a discussão for acontecendo, incentivar o grupo a propor soluções; • Mediação das falas de forma a possibilitar a todos falarem; • Definição do tema a ser discutido na próxima conversa. 	
PRINCIPAIS PONTOS LEVANTADOS (preencher durante a discussão): Professor não conhece a modalidade e por isso não consegue planejar para esse público; Importante conhecer o público da sala de aula; Entender que coordenador é parceiro.	
DELIBERAÇÕES (preencher durante a discussão): Realização de uma semana formativa com tema “Educação de Jovens e Adultos: direitos e prerrogativas legais” com participação de todos, estudantes e profissionais, a fim de conhecerem a modalidade. Ação de Rede com todas as escolas envolvidas ao mesmo tempo. Participação efetiva da Secretaria Municipal.	
PROPOSTA DE LEITURA REFLEXIVA AMORIM, Antônio. Diferentes âmbitos da Gestão do Trabalho Docente. In AMORIM, Antônio. Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 111-122.	

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PARA DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS ESTUDANTES

Diagnóstico da EJA

Prezado estudantes,
Com vistas a poder atendê-lo de forma mais adequada, solicitamos que responda às questões à seguir e para que os resultados obtidos sejam os mais fiéis possíveis, pedimos que faça com bastante sinceridade.

Grata,

Equipe Pedagógica

***Obrigatório**

Nome *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Turma matriculada *

Sua resposta

Turno de matrícula *

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Até que ano / série já estudou? *

Escolher



Você ficou durante algum tempo sem frequentar a escola? *

- Sim
- Não

Se a resposta da pergunta anterior foi sim, informe quanto tempo.

- de 0 a 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 9 anos
- de 10 a 12 anos
- mais de 12 anos
- Prefiro não informar

Ainda se a resposta foi sim, informe o motivo de não ter frequentado a escola. (pode informar mais de um motivo)

- Trabalho
- Doença
- Maternidade
- Distância da escola
- Mudança de endereço
- Falta de oportunidade
- Prefiro não informar
- Outro:

O que levou a procurar a escola? (pode escolher mais de uma opção) *

- Busca melhores condições de trabalho
- Exigência do emprego
- Imposição da família
- Desejo de concluir os estudos
- Outro:

Como você acha que a escola pode contribuir para a sua formação? *

Sua resposta

O que você gostaria que a escola lhe oferecesse de diferente do que vivenciou em outras experiências escolares? *

Sua resposta

ENVIAR

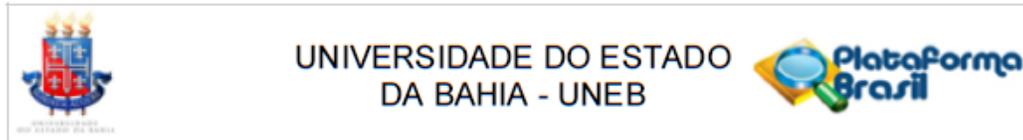
Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: A RESPONSABILIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM PROMOVER FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS

Pesquisador: DANIEL AMARAL BARROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67110317.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.118.789

Apresentação do Projeto:

projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração II – Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim

Objetivo da Pesquisa:

Analisar de que forma os momentos de formação continuada promovidos pela Gestão Pedagógica, exercida na função Coordenador Pedagógico, pode contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, proporcionando mudanças na atuação dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

constrangimento, insegurança, exposição

Benefícios:

Melhoria no processo de ensino-aprendizagem visto que os coordenadores poderão refletir sobre

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

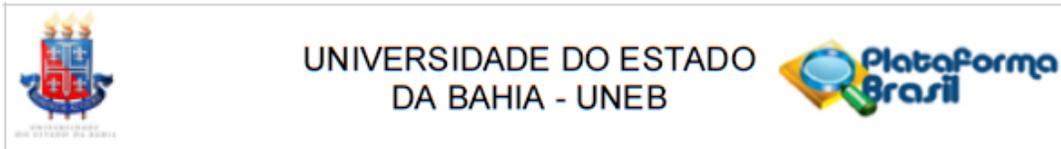
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.118.789

o papel de formador dos professores, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos e dessa forma atingindo o trabalho do professor em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- O orçamento está compatível;
- O cronograma está adequado;
- os riscos e benefícios aparecem de forma satisfatória;
- É preciso estabelecer os critérios de inclusão e exclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- folha de rosto se encontra conforme resolução em vigor;
- TCLE está compatível;
- termo de confidencialidade está adequado;
- termo de autorização institucional da coparticipante está em conformidade com a resolução ora em vigor;
- termo de autorização institucional da proponente está adequado;
- termo de compromisso do pesquisador está adequado

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

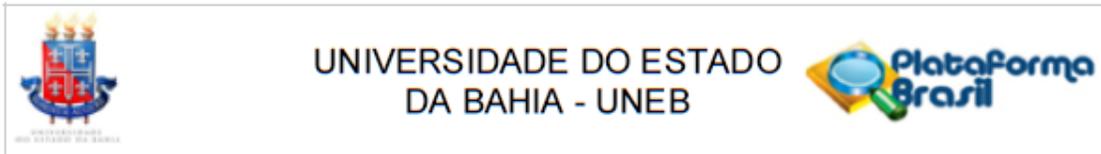
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.118.789

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_811166.pdf	13/04/2017 16:48:09		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	13/04/2017 16:47:29	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.doc	09/04/2017 19:28:58	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Daniel.doc	09/04/2017 19:27:22	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.pdf	09/04/2017 18:07:34	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	coparticipante.pdf	09/04/2017 18:07:17	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	proponente.pdf	09/04/2017 18:06:46	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.pdf	09/04/2017 18:06:27	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/04/2017 18:05:33	DANIEL AMARAL BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Junho de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: oepuneb@uneb.br

ANEXO II – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“A Coordenação Pedagógica na EJA: a responsabilidade da Gestão Pedagógica em promover a formação continuada do corpo docente”**, de responsabilidade do pesquisador **DANIEL AMARAL BARROS SOUZA**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar de que forma os momentos de formação continuada promovidos pela Gestão Pedagógica, exercida na função Coordenador Pedagógico, pode contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, proporcionando mudanças na atuação dos professores, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre as ações desenvolvidas na escola, na perspectiva de colaborar para o melhoramento do trabalho desenvolvido na EJA.

Caso o (a) Senhor (a) aceite serão realizadas entrevistas e grupo focal que será gravado em vídeo e áudio, pelo aluno Daniel Amaral Barros Souza do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (A) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^o Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: **Telefone:** 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**A Coordenação Pedagógica na EJA: a responsabilidade da Gestão Pedagógica em promover a formação continuada do corpo docente**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, de de 201 .

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)